



HAL
open science

L'enseignant de FLE animateur d'atelier théâtre: quelle posture, quelle formation, quel statut ?

Séverine Gast

► To cite this version:

Séverine Gast. L'enseignant de FLE animateur d'atelier théâtre: quelle posture, quelle formation, quel statut ?. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04386058

HAL Id: dumas-04386058

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04386058>

Submitted on 10 Jan 2024

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.

L'enseignant de FLE animateur d'atelier théâtre : quelle posture, quelle formation, quel statut ?

**Séverine
GAST**

Sous la direction de Federica TUMMILLO

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (à distance), orientation recherche

Année universitaire 2022-2023

L'enseignant de FLE animateur d'atelier théâtre : quelle posture, quelle formation, quel statut ?

**Séverine
GAST**

Sous la direction de Federica TUMMILLO

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (à distance), orientation recherche

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Merci à Federica Tummillo de m'avoir aidée à maintenir le cap.

Merci à Marjorie Nadal, à Adrien Payet et à tous les moussaillons ayant participé à FestiFLE Avignon d'avoir agrémenté ce voyage de riches échanges.

Merci à Kevin de m'avoir soutenue dans la tempête, à Enora et Clovis d'avoir eu la patience de laisser leur maman « travailler au théâtre et à sa [sic] mémoire » et à Joëlle pour ses relectures avisées.

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.

PRENOM : Séverine

NOM : GAST

DATE : 5/09/2023

Sommaire

Préambule.....	7
Introduction.....	8
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE. LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT	10
Chapitre 1. L'enseignant : une voix et un corps	11
1. La place de l'enseignant de langue vivante dans la classe	11
2. La présence de l'enseignant	14
3. L'engagement de l'enseignant et celui de ses élèves	18
Chapitre 2. Les objectifs de l'enseignant de langue et ceux de l'enseignant de théâtre	22
1. Comment les objectifs d'un cours de langue sont-ils déterminés ?.....	22
2. Objectifs théâtraux et objectifs linguistiques.....	24
3. Comment allier ces objectifs ?	28
Chapitre 3. Quand l'enseignant de langue se mue en animateur de pratique théâtrale	31
1. La posture de l'enseignant	31
2. La co-construction du cours	33
3. Un frein à la mise en place d'un atelier théâtre : la sensation d'illégitimité.....	35
PARTIE 2 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	40
Chapitre 4. La démarche de recherche.....	41
1. Genèse du projet.....	41
2. Démarche et perspective	43
3. Méthodologie	43
Chapitre 5. Présentation du terrain de recherche	45
1. Premier terrain de recherche : entretiens avec deux spécialistes, formateurs de formateurs	45
2. Deuxième terrain de recherche : observation d'un stage de formation d'enseignants.....	47
3. Troisième terrain de recherche : questionnaires aux enseignants participant au stage.....	49
Chapitre 6. La formation de formateurs : l'exemple de FestiFLE.....	51
1. Le partage d'une passion.....	51
2. Fournir une mallette d'outils pratiques aux enseignants de langue.....	54
3. L'enseignant engagé et présent dans son cours	56
Chapitre 7. Un label européen : l'exemple de Thealingua.....	58
1. Une méthode et un label inspirés du terrain	59
2. Former des pédagogues pour changer l'enseignement des langues	60
3. L'enseignant médiateur.....	62
PARTIE 3 - ANALYSE, PREMIER BILAN ET PERSPECTIVES	64
Chapitre 8. Présentation de la démarche d'analyse du corpus.....	65
1. Analyse thématique des contenus.....	65
2. Construction conjointe de la réflexion	67
Chapitre 9. La posture. L'enseignant comme guide	69
1. Assumer le ludisme	69
2. Accompagner vers l'autonomie.....	70
3. Le plaisir de vivre une aventure commune avec les apprenants	72
Chapitre 10. Une formation basée sur l'expérience de terrain.....	74
1. Légitimer des pratiques, confirmer des intuitions.....	74
2. Faire évoluer les pratiques enseignantes	75
3. Cultiver des singularités.....	78
Chapitre 11. L'interdisciplinarité. Entre pédagogie, théâtre et enseignement des langues	79

1. Un horizon : l'autonomie	79
2. On n'apprend pas une langue, on apprend à communiquer.....	81
3. Développer un nouveau métier : « Thealinguiste » ?.....	83
Conclusion : vers une plus grande légitimité ?	87
Bibliographie	89
Sitographie	91
Table des illustrations	92
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	115

Préambule

Les interrogations qui vont être développées dans ce mémoire de recherche ont commencé à émerger au fil de mes expériences personnelles et professionnelles.

D'abord parce que j'ai participé, en tant qu'apprenante de langue, à des ateliers de pratique théâtrale en allemand dans le but d'apprendre cette langue et que j'ai été particulièrement convaincue par l'intérêt de cette pratique. Ces ateliers font partie de mes souvenirs d'apprentissage les plus marquants.

Ensuite, parce que, lorsque j'ai décidé de devenir enseignante de Français Langue Étrangère (désormais FLE), j'ai souhaité garder un pied dans le théâtre que je pratiquais en amateur depuis mon enfance et qui était une passion vitale pour moi. J'ai donc commencé à réfléchir à une manière de relier mes deux passions, et l'idée de l'atelier théâtre FLE m'est vite apparue comme une évidence. Cependant, je voyais bien que ce n'était pas quelque chose de prévu dans les programmes, dans les manuels, et encore moins dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Quelques enseignants s'y risquaient, mais sortir des sentiers battus, d'autant plus en tant que formatrice fraîchement diplômée, me semblait prétentieux. Qui étais-je pour prétendre contribuer à une révolution de l'enseignement des langues ?

Au fil des années, dans mes différents postes, j'ai eu des cadres, des contraintes. Je me suis sentie freinée par le cadre institutionnel. Je me disais : « Je veux mettre en place des ateliers théâtre, mais je ne le peux pas. » Mais j'étais en réalité plus freinée par une sensation d'illégitimité. Aujourd'hui, je prends conscience que cette sensation correspond à celle, assez universelle, de tous les enseignants débutants. Mais qu'on la retrouve aussi chez des enseignants plus expérimentés : ceux qui hésitent à franchir le pas qui les sépare d'une pédagogie différente, qui décident d'utiliser des techniques dont ils ont l'intime conviction qu'elles fonctionneront, mais qui craignent d'être trop « alternatifs ».

Au commencement de ce mémoire, il y avait ma propre sensation d'illégitimité. Aujourd'hui, il y a mon désir de transmettre un message aux enseignants, fraîchement diplômés ou installés depuis des décennies, qui hésiteraient encore à essayer de nouvelles pratiques. Essayez. Lancez-vous. Faites confiance à votre instinct d'enseignant, à votre singularité. Osez être l'enseignant que vous rêvez d'être.

Introduction

Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage d'une langue par le biais des arts, on pense souvent à l'intérêt que cela revêt pour l'apprenant. La pratique théâtrale, par exemple, peut être une porte d'entrée dans la culture francophone et permet également de travailler l'oralité, la spontanéité, d'engager le corps et la voix dans un objectif de communication. L'apprenant est acteur de son apprentissage, il mobilise diverses compétences pour accomplir une tâche, ce qui répond à la perspective actionnelle très actuelle, telle que décrite en 2001 dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*).

La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (*CECRL 2001*, p. 15)

Pour autant, la question de la posture de l'enseignant dans une telle pratique et de sa formation spécifique n'a pas été autant étudiée que celle de l'apprenant. Ce n'est que récemment que certains chercheurs se sont penchés sur le sujet, en en soulignant l'importance et en déplorant le manque voire l'absence de formation des enseignants aux techniques de la voix et du corps.

Les recherches [...] sur les techniques de la voix et du corps (gestes, mimiques, postures) comme éléments pédagogiques demeurent marginales. Lorsque l'on cherche à creuser ces questions, on est en effet surpris par l'absence d'ouvrages de référence sur ces aspects précis. Parallèlement, et sans doute de façon consécutive, si l'on s'intéresse à la formation des enseignants, on constate que les heures accordées à ces questions restent anecdotiques et non systématiques. [...] Certes, un enseignant à l'aise avec sa voix et avec son corps et qui n'est pas en situation de forçage est à l'aise dans sa pratique et est agréable à écouter. Mais il serait vain de croire que l'enseignant novice possède naturellement des qualités pédagogiques, qu'il sait d'instinct utiliser sa voix sans l'abîmer et mouvoir son corps de façon appropriée. (Tellier & Cadet, 2014, p. 7).

Un enseignant de langue qui anime un atelier théâtre le fait généralement par plaisir, par envie. Souvent lui-même comédien amateur, il est convaincu de l'intérêt que cette pratique peut avoir pour l'apprenant car il a lui-même vécu l'apprentissage du texte, la parole sur scène, l'improvisation... Et s'il ne pratique pas lui-même cette discipline, c'est par

passion qu'il souhaite la transmettre, ou simplement parce qu'il a lu, entendu, imaginé tout ce qu'elle pouvait apporter dans l'apprentissage.

L'intention de départ est donc bonne et l'intérêt tout à fait justifié. Mais **comment reconnaître à un enseignant, qui a été formé pour enseigner une langue, la légitimité d'animer un atelier théâtre ?** Est-on formé à cela ? Il existe bien un référentiel pour les cours de langue sur lequel tout le monde s'accorde : le *CECRL*. Mais est-il compatible avec un cours de langue *par* la pratique théâtrale ? Comment être sûr de créer un dispositif qui réponde aux objectifs du cours de langue ?

De cette problématique découlent plusieurs interrogations concernant la posture de l'enseignant qui décide de recourir à la pratique théâtrale dans son cours : quelle devient sa place lorsqu'il se mue en *animateur* d'un atelier théâtre ? Comment se situer entre les objectifs linguistiques et les objectifs théâtraux ? Comment doser la part de jeu, de liberté, et celle de l'apprentissage ? L'enseignant est-il prêt à s'engager autant que ses apprenants ? Quelle formation peut-il ou doit-il avoir ?

Afin de répondre à ces questions, il me fallait tout d'abord dépasser mes réflexions personnelles grâce à des lectures et à un cadrage théorique précis. J'ai ensuite cherché un terrain de recherche qui me permettrait de récolter des données concrètes. J'ai donc participé à un stage de formation de formateurs – FestiFLE Avignon – animé par Adrien Payet, durant lequel j'ai expérimenté la position de l'enseignant en recherche d'outils pour légitimer sa pratique. J'ai également réalisé deux entretiens d'1h à 1h30 avec Marjorie Nadal et Adrien Payet, deux spécialistes de la pédagogie des langues par le théâtre depuis le début des années 2000 qui ont développé des méthodes et des formations sur le sujet. Enfin, un questionnaire à destination d'enseignants ayant participé au stage FestiFLE Avignon m'a permis d'élargir mon point de vue qui était jusqu'ici très personnel.

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons dans un premier temps à la posture de l'enseignant de langue dans sa classe et dans son atelier de pratique théâtrale ; nous développerons quelques notions clés liées à cette thématique. Ce cadrage théorique nous amènera dans une deuxième partie à justifier l'approche méthodologique retenue et à présenter notre terrain de recherche. Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons et confronterons les données recueillies lors des témoignages et des observations afin de proposer des réponses concernant la posture, la formation et le statut de l'enseignant animateur d'atelier théâtre et langue.

Partie 1

-

Cadre théorique. La posture de l'enseignant

Chapitre 1. L'enseignant : une voix et un corps

Parler une langue, c'est engager sa voix et son corps. Il semble donc naturel que l'apprentissage d'une langue passe par ce double engagement. C'est d'ailleurs une tendance actuelle : de plus en plus d'enseignants de langue passent par le jeu de rôle, demandent à leurs apprenants de se lever, d'incarner la parole. Mais qu'en est-il de l'engagement du corps et de la voix de l'enseignant ? En tant que modèle du « parlant » en langue étrangère, ne doit-il pas montrer l'exemple ?

L'apprenant d'une langue étrangère, qu'il soit en classe de langue ou en pays d'accueil, est d'abord et avant tout confronté à une « parole » étrangère. Or dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. (Colletta, 2005, p. 32)

Le *CECRL* souligne d'ailleurs cette fonction de miroir de l'enseignant face à l'apprenant :

Les **enseignants** doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un **rôle** que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue. (*CECRL*, 2001, p. 111)

Locuteur de référence pour l'apprenant, l'enseignant peut-il alors conserver sa place de « maître », de sachant ? Choisir une autre place, plus proche de celle de l'apprenant, est-ce prendre le risque de briser l'équilibre de la classe ?

1. La place de l'enseignant de langue vivante dans la classe

Au cours des douze dernières années, j'ai vécu dans différents pays ; j'y ai enseigné le français et appris de nouvelles langues. Dans ma formation universitaire puis parmi mes enseignants et collègues, j'ai pu remarquer que l'enseignement restait majoritairement frontal (l'enseignant face au groupe) et statique. Paradoxalement, les méthodes d'enseignement actuelles des langues placent l'apprenant au cœur de son apprentissage en mettant l'accent sur sa capacité à communiquer dans différentes situations de communication (approche communicative) et à réaliser des tâches par lui-même (approche actionnelle). S'il semblerait donc normal que la place de l'enseignant évolue pour s'adapter à ces nouvelles méthodologies, ce n'est pas toujours le cas.

Si l'évolution des méthodologies et plus particulièrement l'approche communicative ont permis de penser la centration sur l'apprenant en terme de besoins langagiers, c'est bien vers l'enseignant que les regards continuent de se centrer du fait de l'organisation spatiale de la classe,

qu'elle reste dans une disposition traditionnelle, en rangs, ou qu'elle s'inspire du courant communicatif, en demi-cercle ou en U. (Tellier & Cadet, 2014, p. 190)

Se questionner sur la place de l'enseignant de langue dans sa classe est donc plus que jamais d'actualité car, même si les méthodes modernes invitent à la repenser, ce n'est pas toujours une évidence pour les enseignants. Ce paradoxe est relevé dans la littérature scientifique d'aujourd'hui qui montre que l'enseignement ne peut pas être une simple transmission mécanique du savoir mais qu'il doit prendre en compte les « dimensions corporelles, émotionnelles, motivationnelles, relationnelles et plus globalement le développement des compétences psychosociales » (Bourrain *et al.*, 2021, p. 11).

Comment se positionner alors par rapport à ses apprenants lorsqu'on est dans une dynamique de co-construction de spectacle vivant ? L'atelier théâtre peut-il, doit-il, placer enseignant et apprenants au même niveau ? Si de nouvelles postures sont difficiles à imaginer, est-ce parce que la conception traditionnelle de la classe n'est pas évidente à effacer ? Est-ce par manque de formation pratique à la pédagogie ?

1.1. Un enseignement vivant

L'enseignant et les apprenants sont liés. Ce sont des personnes qui cohabitent dans la classe, le temps d'un cours, et qui collaborent afin d'arriver ensemble à un objectif d'enseignement et d'apprentissage. Différents types de liens peuvent être créés : plus ou moins proches, laissant plus ou moins de place aux émotions ou aux sentiments. Une relation s'approchant de la sympathie est nécessaire pour créer un lien avec les apprenants. En effet, un apprenant qui n'apprécie pas son enseignant sera moins enthousiasmé par son cours, moins impliqué dans celui-ci. L'enseignement sera plus froid, moins vivant. Or, un enseignement vivant s'apparente à des situations de vie, à la réalité, il permet donc d'envisager la matière étudiée de manière plus naturelle, ce qui répond à l'approche communicative visée aujourd'hui.

Pour autant, on ne peut se contenter d'une relation de sympathie dans l'enseignement car il ne s'agit justement pas d'une situation de vie quotidienne. Une certaine distance entre l'enseignant et ses apprenants est nécessaire. Trouver le bon dosage entre distance et proximité n'est pas toujours facile mais c'est la clé d'un partenariat efficace entre enseignant et apprenant. Ce partenariat rappelle celui du metteur en scène et du comédien, ou du directeur d'acteur et du comédien : l'enseignement des langues comme le jeu d'acteur et la mise en scène sont des pratiques qui engagent les personnes dans leur entièreté (corps et voix), et dans lesquelles l'instauration d'une relation de sympathie permet de s'engager en

toute confiance. La gestion du rapport sympathie/distance sera différente selon les personnes qui prennent part à la situation, et c'est également en cela que l'on peut parler d'une pratique vivante : un cours ne sera jamais le même, une séance de direction d'acteur non plus, car les personnes, les moments, les sujets, font qu'une adaptation sera toujours nécessaire. Un enseignement est vivant en cela qu'il est malléable, adaptable à chaque situation.

1.2. Pour une langue vivante

Dans l'enseignement des langues, cette notion de « vie » est d'autant plus importante qu'il s'agit justement de langues *vivantes*, de langues que l'on a besoin de vivre pour les apprendre. Incarner la langue, nous l'avons dit plus haut, cela passe par l'implication de toute sa personne : de sa voix, de son corps. On doit sentir la langue dans son corps pour la parler correctement et il faut accepter de sortir de sa zone de confiance habituelle, celle de la langue maternelle. Une langue est vivante car elle a besoin de nous pour la parler, pour la faire évoluer... pour la faire vivre, tout simplement. Or, aujourd'hui, en France, la langue est encore beaucoup transmise comme un savoir et non comme un savoir-faire, comme l'explique Damien Tessier dans la préface de l'ouvrage collectif *Le corps au cœur des apprentissages* (Bourrain *et al.*, 2021, p. 11). Elle est intellectualisée au lieu d'être vécue.

Le modèle éducatif qui s'est développé en France au moment de l'institutionnalisation scolaire de l'éducation se caractérise notamment par une approche dualiste opposant l'esprit et le corps, la raison et la passion. Dans ce modèle – qui demeure encore actuellement –, les processus d'enseignement et d'apprentissage sont considérés comme étant des activités de nature essentiellement intellectuelle. (Bourrain *et al.*, 2021)

D'après mes expériences d'enseignement et d'apprentissage en Belgique, en Suisse et en Espagne, je constate que cela est tout aussi vrai dans ces différents pays.

Cet aspect « vivant » de la langue et de son enseignement rappelle la pièce de théâtre, qui a besoin des artistes pour en faire un *spectacle vivant*, pour l'*interpréter*. Qui a déjà lu des textes de théâtre connaît la difficulté que cette lecture représente car, lorsque le texte n'est pas *incarné*, il est beaucoup moins accessible. Mais dès qu'on le voit (bien) interprété sur scène, sa compréhension devient plus facile. L'enseignement-apprentissage d'une langue vivante a donc ceci en commun avec la création-réception d'un spectacle vivant qu'il demande un réel engagement de toute la personne qui l'incarne et la reçoit.

1.3. L'enseignant : un régisseur général

Ainsi, on peut envisager le cours de langue comme un spectacle vivant où tous les participants seraient les artistes et/ou interprètes et où le savoir transmis rappellerait parfois

le message que le metteur en scène souhaite transmettre à son public, d'autres fois le texte et la direction dans laquelle le réalisateur souhaite que ses comédiens aillent. Le texte de théâtre est figé en cela qu'il est écrit d'une manière et pas d'une autre, tout comme la langue possède ses règles fixes. Mais les deux sont sujets à l'interprétation de chacun, et jamais un texte ne sera dit deux fois de la même façon. Le texte de théâtre, comme la langue, ont besoin de nous pour vivre. Les apprenants, tels des artistes interprètes, incarnent la langue en situation. Quant à l'enseignant, il est le médiateur qui rend tout cela possible.

Notons ici que nous dépassons la vision classique qui compare l'enseignant à un comédien, les apprenants à des spectateurs et le savoir au texte de théâtre. Si la classe peut toujours être vue comme un endroit théâtral, la comparaison n'est pas si nette et les rôles peuvent être partagés. L'enseignant joue bien sûr son rôle, tel un comédien, mais c'est le cas de nombreux métiers. Ce qui est spécifique à l'enseignement, et plus précisément à l'enseignement des langues, c'est ce spectacle vivant qui change, de la même manière que chaque représentation d'une pièce sera différente. Et c'est aussi la nécessaire présence de chaque personne, sans laquelle le *spectacle* ne prend pas. L'enseignant est responsable de sa classe mais il ne peut rien faire sans ses apprenants. Il est comédien, metteur en scène, directeur d'acteur, peut-être plus encore, et il semble difficile d'imaginer qu'il demande une implication si vivante des apprenants s'il ne la vit pas lui-même. Tout comme on attend du comédien, metteur en scène ou directeur d'acteur qu'il soit dans une relation de lien et de partage avec les autres artistes.

Tel un régisseur général, l'enseignant organise sa classe, son groupe, ses activités. On imagine donc assez naturelle sa transition vers le rôle d'animateur d'un atelier théâtre.

2. La présence de l'enseignant

Dans la classe, l'enseignant comme l'apprenant se doivent d'être là, d'être *présents*. Ils font équipe. L'un sans l'autre n'existe pas, ils ont besoin l'un de l'autre. On demande aux élèves d'être présents, c'est-à-dire d'être là physiquement mais aussi de s'impliquer, de montrer leur intérêt pour le cours. Mais, pour cela, une présence réciproque de l'enseignant semble nécessaire. Commençons donc par définir cette notion de présence, d'un point de vue étymologique puis dans le cadre pédagogique et dans le cadre théâtral.

2.1. La notion de présence : étymologie et définition

Tout d'abord, il me semble pertinent de nous pencher sur l'étymologie du mot « présence » afin de comprendre en profondeur en quoi consiste la qualité d'être « présent ».

Ce terme est emprunté au latin *praesens*, *-entis* (part. prés. ee *praesse* « être en avant, être à la tête, commander, diriger », dér. de *esse* « être », préf. *prae* « devant, en avant »)¹. Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, est présent celui qui « est là personnellement ; actuel ; immédiat ; qui agit immédiatement, efficace ; maître de soi, ferme », en particulier dans *animus praesens* « présence d'esprit, sang-froid »²

Afin de pousser plus loin la réflexion sur cette notion dans la pédagogie, E. Runtz-Christian rappelle l'étymologie de trois mots savants issus du latin appartenant également à la famille du verbe *esse* « être » : *praesse* « être présent » (d'où *praesens* « présent », et *praesentare* « rendre présent » ou « offrir »), *abesse* « être absent » et *interest* « intérêt » (Runtz-Christian, 2000, p. 45). Elle souligne le mélange entre une racine d'essence métaphysique d'une part – « *esse* », « être » – et un préfixe du domaine physique d'autre part – « *prae* signifie en avant et à cause de ; *ab* indique l'éloignement et la distance ; *inter* marque l'espace entre les deux, l'intérieur de deux parties opposées » (*ibid.*). Le mot « présence » place ainsi le concept d'« être » dans un rapport à l'espace et au temps, mais aussi dans un rapport de causalité : parce que l'on *est*, on peut être *présent*. On pourrait résumer ainsi l'étymologie de la présence : il s'agit de mettre en avant quelque chose qui n'était pas visible, que l'on ne pouvait pas comprendre seul. Notons d'ailleurs la proximité avec la notion de « représentation », que l'on utilise dans l'art et qui consiste à montrer quelque chose qui n'apparaîtrait pas seul à notre esprit, en utilisant des codes communs.

Enfin, selon le dictionnaire *Le Robert*, la présence a quatre définitions principales : le « fait d'être physiquement quelque part ou auprès de quelqu'un », le « fait de manifester son influence dans un pays », le « fait qu'une chose soit dans le lieu où l'on est ou dont on parle », et enfin la « qualité consistant avec manifester avec force sa personnalité ». La dernière définition s'applique, selon la définition du *Robert*, aux acteurs.

2.2. La notion de présence en pédagogie

Tentons maintenant de définir la notion de « présence » d'un point de vue pédagogique avant de l'aborder d'un point de vue théâtral.

En pédagogie, on parle de présence de l'élève en faisant référence au fait de se rendre disponible (de rendre son *être* disponible, si l'on se rappelle l'étymologie du mot mentionnée

¹ Cf. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/présent/substantif>

² *Ibid.*

plus haut), d'accepter de recevoir les messages de l'enseignant. Cette présence est nécessaire pour entraîner l'intérêt de l'élève, sa participation et son implication dans le cours, comme l'explique Runtz-Christian qui fait dans une partie de son ouvrage un historique de l'usage pédagogique de la notion de présence.

L'apprenant doit prioritairement prendre conscience de ce que l'enseignant veut lui révéler, puis il doit accepter volontairement de recevoir le stimulus donné en étant présent, en ayant une attention dirigée ou préférentielle. Il y a alors [...] intérêt de la part de l'élève. Cette attention spéciale portée par l'apprenant à un objet, un événement ou un stimulus, s'accompagne d'un désir ou d'une sensation qui entraînera l'élève à l'action, à la participation, à l'implication. (Runtz-Christian, 2000, p. 52)

La présence de l'élève est donc un facteur indispensable dans une pédagogie actionnelle qui place l'apprenant en position d'acteur de son apprentissage.

Du côté de l'enseignant, la présence est « une ouverture d'emblée à l'altérité, c'est être attentif à l'autre dans l'instant même de l'entrée en classe » (Jourdan, 2018). Il s'agit d'être présent *pour* ses apprenants, d'être attentif à eux, à leur écoute, pour leur permettre d'entrer en confiance dans l'apprentissage.

C'est également grâce à la présence que l'enseignant crée le groupe classe. On peut citer à ce sujet Daniel Pennac (2007) qui, dans son essai autobiographique *Chagrin d'École*, se remémore « la présence du professeur qui habite pleinement sa classe » du point de vue de l'élève qu'il a été. En étant présent, « à son affaire », il fait exister la classe.

Elle est immédiatement perceptible, la présence du professeur qui habite pleinement sa classe. Les élèves la ressentent dès la première minute de l'année, nous en avons tous fait l'expérience : le professeur vient d'entrer, il est absolument là, cela s'est vu à sa façon de regarder, de saluer ses élèves, de s'asseoir, de prendre possession du bureau. Il ne s'est pas recroquevillé sur lui-même, non, il est à son affaire, d'entrée de jeu, il est présent, il distingue chaque visage, la classe existe aussitôt sous ses yeux. (Pennac, 2007, p. 67)

2.3. La notion de présence en théâtre

En théâtre, on dit qu'un bon acteur doit avoir une certaine présence sur scène. Selon Patrice Pavis, il s'agit du « bien suprême à posséder pour l'acteur, à éprouver pour le public. » Dans son *Dictionnaire du théâtre*, il définit la présence comme quelque chose « qui provoque immédiatement l'identification du spectateur » (Pavis, 2006, p. 270). Il fait référence à différents théoriciens du théâtre (E. Decroux, J. Grotowski, J.-P. Ryngaert, E. Barba et M. Watanabe) selon lesquels la présence de l'acteur part de son corps et correspond à une sorte d'aura, une énergie liée à sa « communication corporelle » et non à sa parole. Au-delà de la présence de l'acteur, Pavis évoque la notion de « présence de la scène » qui

correspondrait à l'identification du spectateur dans le corps des acteurs : « Ce que nous retrouvons dans le corps de l'acteur présent n'est rien d'autre que notre propre corps : d'où notre trouble et notre fascination en face de cette présence étrangère et familière. » (*ibid.*).

2.4. La notion de présence dans le cours de langue : « la présence provoque la présence ? »

D'après ces définitions, on voit donc que la présence est une notion centrale en théâtre comme en pédagogie. Sa définition et ses enjeux diffèrent selon qu'on se trouve sur scène ou dans la classe, mais l'on peut relever des points communs aux deux situations.

Nous l'avons vu, la présence de l'élève et de l'enseignant relève de l'envie et de la transmission. Il s'agit de créer une atmosphère qui mette en confiance et qui permette une interaction et donc une situation d'enseignement et d'apprentissage. Isabelle Jourdan explique que « l'enjeu de cette présence est d'offrir une place à l'autre, c'est lui permettre d'avoir un bord sur lequel se tenir, se reposer, être en confiance pour ainsi entrer dans les apprentissages » (Jourdan, 2018). De la même façon, la présence d'un acteur sur scène ne correspond pas seulement à sa forte personnalité, elle existe quand l'interaction est présente, quand l'action sur scène touche le spectateur qui s'identifie et offre à son tour sa réaction aux acteurs. Au théâtre comme dans la classe, la présence est un aller-retour permanent entre acteur et spectateur, entre enseignant et apprenant.

Cette présence induit donc le fait que chaque cours sera différent, tout comme chaque représentation sera différente. Un cours et un spectacle sont vivants et non figés. C'est la présence de chacun qui fera que le cours comme le spectacle fonctionneront bien : l'attention, l'écoute, la justesse, la pertinence des réactions de chaque personne par rapport à la situation. Sans la présence, dans les deux cas, on risque l'ennui et le désintérêt.

Animer un cours de langue requiert donc de la présence de toutes parts. Il s'agit d'être présents pour provoquer de l'intérêt et pour le garder. Car « enseigner, c'est faire en sorte que chaque cours sonne l'heure du réveil » (Pennac, 2007). Pour ce faire, l'enseignant doit donc trouver la bonne présence ou plutôt le bon dosage de sa présence : être présent mais également encourager la présence de ses élèves. À trop être présent, on imagine qu'on pourrait étouffer l'envie de présence de l'apprenant. On risque alors l'effet inverse : l'absence. Runtz-Christian parle d'« effet boomerang » et de distance à maintenir « pour, d'une part, rester lui-même présent et, d'autre part, entretenir la présence de ses élèves ».

Peut-on en conclure que la présence provoque la présence ? Et donc que la présence de l'enseignant, par effet boomerang, incite les élèves à être présents ? Être présent, dans un contexte pédagogique, signifie témoigner d'une capacité d'identification et d'une assiduité. Garder de l'intérêt, alors qu'on le situe dans un « entre-deux » ([cf.] analyse étymologique), représente une difficulté. À tous moments, on risque l'absence. Tout le travail de l'enseignant consistera à déterminer quelle distance il doit maintenir pour, d'une part, rester lui-même présent et, d'autre part, entretenir la présence de ses élèves. (Runtz-Christian 2000, p. 52)

Dans un atelier théâtre, cela semble d'autant plus vrai. L'enseignant ne demande pas seulement aux apprenants d'engager leur corps, il leur donne l'exemple, mais il doit être attentif à ne pas devenir un histrion, tel un comédien cabotin, en attirant trop l'attention sur lui au détriment de l'apprentissage. Tout est affaire d'équilibre.

La présence est donc primordiale dans le cours, tant du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant, car elle qui suscite l'intérêt et permet de le garder. Mais elle n'est pas forcément innée – être présent s'apprend, pour l'acteur comme pour l'enseignant – et requiert une énergie non négligeable de la part de l'enseignant qui doit engager son corps et sa voix, s'adapter à chaque apprenant et à chaque situation. Une improvisation quotidienne.

3. L'engagement de l'enseignant et celui de ses élèves

Afin d'être présents, enseignant et apprenant doivent s'engager dans le processus d'enseignement-apprentissage. En communication, l'engagement passe par le corps avant de passer par la parole et c'est pourquoi on peut, sur cette notion également, faire un parallèle entre le cours et la scène : au théâtre, on dit souvent que le corps parle plus que les mots et, depuis la *Commedia dell'arte*³ jusqu'à l'*Actors Studio*⁴, l'acteur commence par travailler sur l'incarnation de son personnage dans le corps avant d'explorer la voix et de se lancer dans l'interaction avec d'autres personnages.

3.1. L'engagement du corps

Une situation de communication consiste à transmettre et recevoir un message qui est encodé par l'émetteur et décodé par le récepteur. L'encodage et le décodage se font par la voix – le verbal – mais aussi par le corps – le non-verbal. Ce-dernier a une importance

³ Genre théâtral populaire né en Italie au milieu du XVI^e siècle dans lequel les comédiens improvisent à partir d'un canevas généralement sommaire (indications sur les entrées et sorties et sur le déroulé de l'histoire). On retrouve des personnages et situations typiques de la *Commedia dell'arte* chez Molière, Goldoni ou encore Marivaux.

⁴ Méthode développée par Lee Strasberg aux Etats-Unis au milieu du XX^e siècle, inspirée par Constantin Stanislavski, qui encourage un jeu réaliste : les comédiens doivent jouer vrai et non plus imiter la réalité et, pour cela, ils doivent plonger dans leur propre vécu, dans leurs propres émotions.

non négligeable car il peut modifier le message de manière consciente ou inconsciente. En effet, une même phrase prononcée sur un ton différent, accompagnée de certaines mimiques ou gestes, peut être interprétée différemment. Prenons pour exemple la phrase « C'est bien, ça... » qui est au cœur du conflit entre les deux personnages de la pièce *Pour un oui ou pour un non* de Nathalie Sarraute⁵. Deux amis sont en froid parce que l'un d'eux a interprété, à tort ou à raison, cette phrase prononcée par l'autre de manière négative. Mais lorsqu'il le lui avoue, il ne se souvient pas exactement du langage non-verbal qui accompagnait ces mots et ne sait donc pas expliquer ce qui l'a poussé à croire qu'ils étaient dits contre lui. Cette simple phrase, hors de son contexte, ne peut être comprise avec certitude.

Il est donc important d'avoir conscience qu'en communication, l'engagement du corps est tout aussi important que l'engagement de la parole. Et l'engagement, comme la présence, implique d'être à l'écoute de soi et de ce qui nous entoure.

L'engagement corporel désigne le fait d'être mobilisé physiquement, à l'écoute de ses sensations et de son environnement. Cette écoute passe par la prise de conscience, l'expérience et l'acceptation que le corps parle bien avant les mots et pas toujours en accord avec eux. (Bourrain *et al.*, 2021, p. 24)

Cependant, la communication non-verbale n'est pas un objectif en soi dans le cours de langue. Elle sert les objectifs de communication mais n'est généralement pas évaluée. D'ailleurs, si le *CECRL* évoque le « comportement paralinguistique » (composé du « langage du corps », de « l'utilisation d'onomatopées » et celle « de traits prosodiques ») et les « gestes et actions » dans son chapitre intitulé « l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur » (*CECRL*, 2001, pp. 72-73), ces éléments n'apparaissent pas dans les compétences à maîtriser et à évaluer.

3.2. L'engagement mutuel

Pourtant, l'engagement est bien au cœur de la situation de communication en classe et « dans les apprentissages, ce sont autant les corps *enseignant* que les corps *apprenant* qui sont engagés *de facto* par leur présence concomitante dans un même espace. » (Bourrain *et al.*, 2021, p. 28). Le mouvement dans la classe est souvent initié par l'enseignant qui mime, gesticule, circule dans la classe. Mais parler une langue vivante étant une affaire de communication, il est important que l'apprenant, lui aussi, l'incarne. À nouveau, dans une

⁵ Sarraute, N. (1999) *Pour un oui ou pour un non*. Gallimard.

approche communicative, placer l'enseignant et l'apprenant sur un pied d'égalité en tant qu'individus communicants semble une démarche naturelle.

Le recours à la pratique théâtrale peut être un moyen d'équilibrer l'engagement corporel : l'enseignant n'est alors pas le seul à mobiliser son corps, il invite l'apprenant à en faire de même. Celui-ci, en engageant son corps dans son apprentissage, voit son processus d'apprentissage facilité puisqu'il se mobilise entièrement et que « c'est la complémentarité des modalités d'enseignement (verbale, motrices) et des mêmes modalités dans la mobilisation/restitution qui expliquerait les bénéfices de l'engagement corporel » (*ibid.*).

De plus, en s'impliquant lui-même, en donnant l'exemple, l'enseignant motive le groupe à en faire de même. Adrien Payet explique que « l'implication de l'enseignant est un moteur inestimable de motivation pour le groupe » (Payet, 2010, p. 38). Il souligne que, s'il souhaite mettre en place une « expression théâtrale », « pour encourager les apprenants, le professeur doit souvent oser en premier. » (*ibid.*)

L'engagement mutuel de l'enseignant et des apprenants permet enfin de créer une dynamique de groupe qui, elle aussi, sert l'apprentissage. L'entraide et l'écoute sont en effet des moteurs pour un enseignement-apprentissage en confiance. Avec les improvisations théâtrales par exemple, l'apprentissage devient une création collective. Les apprenants s'entraident pour arriver à construire ensemble une tâche finale.

3.3. Modifier les postures sans briser la magie du spectacle

L'engagement des deux parties est donc nécessaire pour la situation de communication de la classe, et l'équilibrer peut permettre de créer un véritable climat de co-construction. Cependant, c'est bien à l'enseignant de veiller à ce que cet équilibre existe. Il doit susciter l'intérêt des apprenants, leur envie de bouger, en bougeant soi-même mais en étant également à leur écoute, comme le comédien est à l'écoute de son public.

Dans leur ouvrage collectif, Bourrain *et al.* parlent de « dépassionner la relation élève-enseignant » en identifiant « les interactions entre postures enseignantes et apprenantes » (Bourrain *et al.* 2021, p. 45) afin d'atteindre un enseignement-apprentissage plus sain et plus efficace. Y sont décrites les six postures enseignantes et les cinq postures apprenantes selon D. Bucheton (2009) que l'on peut combiner de différentes manières pour favoriser les interactions et donc les apprentissages. L'identification et la combinaison de ces différentes postures permet de dépasser la confrontation enseignant/apprenant – nous verrons ces postures plus en détail dans la Partie 1, Chapitre 3 de ce mémoire.

En recourant aux activités théâtrales, cela est rendu possible par le fait que l'enseignant change naturellement régulièrement de posture : il peut être parfois dans une posture d'accompagnement lorsqu'il présente une activité pour la première fois et apporte une aide précieuse à sa réalisation puis, plus tard, dans une posture de lâcher-prise en leur donnant plus de liberté et plus de responsabilité. Prenons par exemple l'activité 83⁶ proposée dans l'ouvrage de Bourrain *et al.* : elle propose une mise en corps et en espace d'éléments de lexique en cours d'apprentissage par l'incarnation d'un personnage. L'enseignant guide les élèves dans la réalisation de la tâche, il peut être dans une posture d'accompagnement et/ou de lâcher-prise selon le niveau de facilité des apprenants à entrer dans le jeu. L'un des conseils donnés est de « ne pas hésiter à s'engager soi-même dans l'activité par son propre corps qui bouge, qui montre, qui caricature » car « une attitude dynamique de l'enseignant est facilitatrice » (Bourrain *et al.* 2021, pp. 256-258). On retrouve ici l'idée de l'engagement de l'enseignant pour donner envie aux apprenants de s'engager eux-mêmes.

⁶ Cf. Annexe 1 : Activité 83 extraite de l'ouvrage de Bourrain *et al.* (2021, pp. 256-258).

Chapitre 2. Les objectifs de l'enseignant de langue et ceux de l'enseignant de théâtre

Avant de commencer ce deuxième chapitre, rappelons que dans ce mémoire, nous nous intéressons à la posture de l'enseignant dans des cours de langue *par* le théâtre et non dans des cours *de* théâtre. Il est donc question de répondre à des objectifs pédagogiques linguistiques et non théâtraux. Cependant, il est intéressant de se demander si des objectifs pédagogiques théâtraux peuvent également être atteints, si cela a un intérêt et si l'on peut trouver des objectifs pédagogiques théâtraux et linguistiques communs.

1. *Comment les objectifs d'un cours de langue sont-ils déterminés ?*

Un enseignant qui prend en charge un cours de langue a toujours des objectifs, qui sont généralement fixés par l'institution pour laquelle il travaille et/ou par le *CECRL*. Ils peuvent aussi être déterminés par l'enseignant lui-même mais répondront tout de même à des normes. Dans tous les cas, ce sont ces objectifs qui permettent d'établir des critères d'évaluation pour savoir si le niveau de compétence visé a été atteint ou pour mesurer la progression des apprenants.

1.1. *Le CECRL*

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* présente une échelle de compétence langagière globale. Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, il a pour but d'harmoniser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et donc de favoriser la mobilité éducative et professionnelle au sein de l'Union Européenne : grâce à des certificats de niveaux répondant tous à la même charte, chaque personne peut évaluer son niveau dans n'importe quelle langue de l'UE selon des critères équivalents. Il fixe des objectifs à respecter selon les niveaux.

Au niveau du théâtre, le *CECRL* parle plusieurs fois de sa réception (lire et traduire des textes dramatiques ou assister à représentation théâtrale), mais la pratique théâtrale est mentionnée dans une seule et unique ligne de la partie « utilisation esthétique ou poétique de la langue »⁷. Les activités relevant de la « production » de théâtre y sont présentées comme utiles dans l'apprentissage mais aussi simplement pour utiliser la langue dans un certain contexte. Aucune piste de travail n'étant proposée, le théâtre peut donc être intégré

⁷ Cf. Annexe 2 : extrait du *CECRL* (2001, p. 47)

dans la classe, non comme une finalité mais comme un outil pour arriver à des objectifs, eux, décrits. La posture de l'enseignant concernant cette pratique et la manière de l'intégrer au cours n'y est pas précisée.

1.2. L'institution

L'institution dans laquelle l'enseignant exerce peut également imposer des objectifs en fonction des publics d'apprenants – Français sur Objectifs Spécifiques, public d'adultes, d'adolescents ou d'enfants... – et en fonction du cadre – association, formation professionnelle... Le contenu des cours peut être très précis ou au contraire très libre, mais les objectifs à atteindre sont souvent clairs et la validation du cours requiert généralement une évaluation de différentes compétences définies en amont.

Parfois, les cours sont très cadrés et ne laissent que peu de place à de nouvelles propositions. L'enseignant doit alors convaincre l'institution de l'intérêt de pratiques alternatives qu'il souhaite mettre en place et ce n'est pas toujours chose aisée. Le recours aux activités théâtrales, par exemple, peut être vu comme un amusement et donc une perte de temps. Ici encore, la posture de l'enseignant joue un rôle : c'est à lui de convaincre son directeur pédagogique que la pratique théâtrale n'est pas une activité « bonus » mais qu'elle peut permettre de remplacer des activités plus classiques.

Certaines activités théâtrales peuvent par exemple être un moyen de travailler le lexique en introduction, en révision ou même en évaluation. En engageant activement les apprenants (engagement corporel et vocal, dans l'espace), elles favorisent notamment la mémorisation. Dans l'exemple de l'activité 83⁸ cité à la fin de notre premier chapitre, les objectifs sont de « créer un souvenir pour marquer un apprentissage » et de « favoriser la mémoire sémantique » (Bourrain *et al.* 2021, pp. 256-258). Dans ce type d'activités où l'enseignant se place en accompagnant ou en posture de « lâcher-prise » (Bucheton, 2009), c'est également la posture de l'apprenant qui change par rapport à une situation classique d'exercice de mémorisation de lexiques. Il est plus impliqué et plus autonome dans son apprentissage. L'enseignant peut donc facilement justifier auprès de son institution le recours à cette activité de pratique théâtrale dans un objectif pédagogique de mémorisation sémantique.

⁸ Cf. Annexe 1 : activité 83 extraite de l'ouvrage de Bourrain *et al.* (2021, pp. 256-258)

1.3. La liberté de l'enseignant

On le voit, l'enseignant a donc une certaine liberté par rapport aux objectifs qui peuvent être fixés par le *CECRL* ou par l'institution dans laquelle il enseigne. D'ailleurs, l'une des qualités d'un enseignant est de savoir s'adapter à son public – pas seulement au niveau de langue des apprenants, mais aussi à tous les facteurs qui rendent chaque apprenant unique. Quels que soient le cadre et les objectifs fixés, il est du devoir de l'enseignant de garder un degré de liberté. Celle-ci ne va pas modifier les objectifs mais la manière d'y arriver. Et l'on peut imaginer que des objectifs intermédiaires soient ajoutés afin d'atteindre les objectifs finaux.

Enfin, ce qui fait la richesse de l'enseignement, c'est l'être humain qu'est l'enseignant. N'oublions pas qu'un enseignant est avant tout une personne et qu'il serait illusoire de croire que tous seraient identiques. Chaque enseignant est différent et peut développer sa singularité. Tous ne sont peut-être pas faits pour utiliser la pratique théâtrale dans leurs cours. Mais si on a cette impulsion, il est dommage de la freiner parce qu'elle ne correspond pas exactement au modèle de cours prévu.

2. Objectifs théâtraux et objectifs linguistiques

Les objectifs d'un cours de langue peuvent donc être déterminés par le cadre et/ou par l'enseignant lui-même. Mais lorsqu'on décide d'animer un atelier théâtre et langue, on mêle deux pratiques qui ne sont pas naturellement liées et on propose un enseignement-apprentissage différent d'un simple cours de langue puisque les apprenants se retrouvent en position d'apprendre non seulement la langue, mais aussi des pratiques théâtrales qu'il ne connaissait pas forcément auparavant. Aux objectifs pédagogiques purement linguistiques s'ajoutent donc des objectifs liés à la pratique théâtrale. Ceux-ci sont-ils similaires à ceux d'un élève de cours de théâtre ? Les objectifs pédagogiques théâtraux et linguistiques sont-ils compatibles ? Comment les doser ? Peut-on comparer le métier d'enseignant à celui d'enseignant de théâtre ?

2.1. Transmettre un savoir-faire et/ou satisfaire un public

Le métier d'enseignant est souvent comparé à celui de comédien (avec la salle de classe ou l'estrade comme une scène, les apprenants comme des spectateurs ou un auditoire à captiver, le savoir ou savoir-faire comme un message transmis). Or, nous l'avons vu, il pourrait également, plus largement et selon les circonstances, être comparé aux métiers metteur en scène, de directeur d'acteur ou encore de régisseur général. Et si l'on s'intéresse

plus spécifiquement à l'enseignant de langue et à l'enseignant de théâtre, on se rend compte qu'il s'agit bien de deux métiers distincts aux objectifs différents.

Edmée Runtz-Christian (2000) développe une réflexion sur les parallèles que l'on peut faire entre les métiers d'enseignant et de comédien. Elle soulève le fait que le premier comporte plus de facettes que le deuxième, qu'il est « plus ambigu » car il ne doit pas se contenter de captiver et de satisfaire son public, mais il a également pour but de lui transmettre un savoir (ou un savoir-faire, dans le cas de la langue vivante) et il doit s'assurer que celui-ci a bien été reçu et intégré (par l'évaluation). Si l'émotion peut exister en classe, elle est « régulée par la rationalité de la connaissance. » Lorsque l'on décide de recourir à la pratique théâtrale dans une situation d'enseignement, il est donc important de ne pas oublier l'objectif d'éducation, qui pourrait être supplanté par celui de satisfaction de l'auditoire. Celle-ci est intéressante mais ne suffit pas.

Les buts recherchés par les professionnels et la manière d'y parvenir divergent parfois. L'enseignant peut parfois pratiquer un métier plus ambigu que le comédien. Il est à la fois metteur en scène, comédien, animateur et spécialiste de sa discipline. Il doit se confronter à un système de finalité dont le comédien n'a pas à se soucier. Si le comédien peut se contenter de faire plaisir, de satisfaire son public et de produire ainsi un effet d'adhésion, sans se soucier d'éduquer le spectateur, l'enseignant doit permettre d'accéder à un savoir. L'émotion vécue en classe se voit ainsi régulée par la rationalité de la connaissance. Le professeur doit s'assurer que ce qu'il dit est compris, car son objectif consiste à transmettre un savoir, savoir qu'il évaluera. Le comédien doit connaître son texte, certes, mais surtout son auditoire. (Runtz-Christian, 2000, p. 29)

Si la tentation – consciente ou inconsciente – de mettre en avant la satisfaction de l'apprenant avant la finalité d'éducation existe, soulignons également le risque de monter un atelier théâtre pour le propre plaisir de l'enseignant. Nous l'avons dit, l'enseignant doit savoir s'adapter à ses apprenants. Par exemple, même s'il est passionné de théâtre absurde et les improvisations très libres, s'il enseigne le français dans un objectif de professionnalisation, il sera peut-être plus judicieux pour l'enseignant de proposer un cadre plus concret (des situations de communication à la préfecture, à la poste...) des contraintes plus fortes, dans l'intérêt de ses apprenants.

C'est d'ailleurs peut-être là que se situe une des différences entre l'atelier théâtral dans lequel des apprenants s'engagent librement, et le choix de l'enseignant de recourir à la pratique théâtrale dans un cours qui n'y était pas forcément destiné.

2.2. Points communs et différences entre les objectifs de l'enseignant de langue et ceux de l'enseignant de théâtre

L'enseignant de langue qui se mue en animateur d'atelier théâtre ne doit donc pas oublier son objectif d'éducation au profit de celui de la satisfaction de ses apprenants ou de lui-même. Mais il peut trouver des objectifs communs entre la pédagogie du théâtre et celle de la langue afin de les allier dans son cours.

Nous avons évoqué l'engagement du corps et de la voix nécessaire dans les activités théâtrales. Celui-ci permet de travailler le « comportement paralinguistique » ainsi que les « gestes et actions qui accompagnent les activités langagières, éléments de la communication non-verbale décrits dans le *CECRL* (2001, pp. 72-73). Comme le souligne Adrien Payet (2010), « le théâtre est un outil particulièrement adapté pour établir le lien entre expression orale et corporelle ». Il conseille d'ailleurs de « commencer par les activités théâtrales par des jeux gestuels pour arriver pas à pas à l'expression orale ». L'acteur qui se forme passe lui aussi souvent par le travail du corps en premier lieu. Si l'on observe le programme d'une formation professionnelle d'acteur⁹, on remarque que le travail du corps y occupe une part conséquente puisque sur les 704 heures de cours pratiques, 128 heures sont dédiées uniquement au corps (contre 80 heures à la voix et 496 à l'interprétation), soit 18% du temps de formation pratique.

De tout temps, le travail de l'acteur a d'ailleurs mis un accent particulier sur le travail du corps, et l'on peut imaginer piocher dans différentes techniques de jeu d'acteur pour le travail de la communication langagière. La *Commedia dell'arte*, par exemple, pousse à utiliser son corps de manière intensive grâce à son travail masqué et à l'importance d'être compris sans être forcément entendu de tous : dans la deuxième moitié du XVI^e siècle, les comédiens de *Commedia dell'arte* jouaient en effet généralement dans la rue et devaient capter l'attention d'un public affairé à d'autres activités et déjà entouré de beaucoup de bruits. Plus récemment, les méthodes développées par Constantin Stanislavski dès 1905 (« Méthode Stanislavski ») puis par Lee Strasberg à partir des années 1950 (« Actors Studio ») placent également le travail du corps avant tout : Stanislavski¹⁰ pour qui les « actions physiques » précèdent le travail du personnage et préparent à son incarnation, et Lee Strasberg¹¹ qui invite l'acteur à travailler avant tout sur son ressenti corporel.

⁹ Cf. Annexe 3 : extraits du programme de la formation professionnelle de l'acteur ACT PRO 2023-2025

¹⁰ Stanislavski, C. (2001). *La formation de l'acteur* (3^{ème} éd.). Payot et Rivages.

¹¹ Strasberg, L. (1986). *Le travail à l'Actors Studio*. Gallimard.

Le travail de la voix est également un point commun entre la formation linguistique et celle de l'acteur et l'on peut y trouver des points communs comme le travail de la diction, de la prononciation, du rythme, de la prosodie *etc.* Dans sa formation, l'acteur apprend à gérer sa voix, à comprendre le fonctionnement de ses mécanismes pour pouvoir l'utiliser de manière efficiente, par exemple en la transformant pour incarner un personnage. L'apprenant de langue apprend également à gérer sa voix dans un contexte différent de celui de sa langue maternelle, pour incarner une nouvelle langue. Il doit souvent comprendre de nouveaux mécanismes pour acquérir de nouveaux réflexes : par exemple, apprendre à prononcer le [r] espagnol, différent du [ʁ] français ou encore du [ɹ] anglais.

Comparons par exemple les objectifs et les compétences visées dans le module « Voix » de la formation professionnelle ACT PRO¹² et ceux décrits par Adrien Payet (2010, p. 170). Le tableau ci-dessous reprend les objectifs, les compétences ainsi que des exemples de travaux proposés dans le programme de formation théâtrale professionnelle ainsi que dans l'ouvrage à destination d'enseignants de langue qui souhaitent mettre en place des projets théâtraux. On y trouve des similitudes, comme le fait de « comprendre les mécanismes en jeu dans l'émission du son » pour le premier, et le fait qu'« une certaine prise de conscience de sa voix est nécessaire pour s'exprimer en langue étrangère » selon le second. Bien sûr, ce-dernier écrit spécifiquement pour l'enseignement des langues *par* le théâtre. Mais l'on voit qu'Adrien Payet garde bien l'objectif linguistique en ligne de mire. D'ailleurs, « se faire comprendre » est un objectif de tout apprenant en langue étrangère, que ce soit face à des spectateurs ou face à des interlocuteurs.

	Module « Voix » ACT PRO	Adrien Payet : « La voix »
Objectifs pédagogiques	« Savoir projeter sa voix en fonction du lieu dans lequel on joue, sans l'abîmer afin d'être audible »	« Acquérir une maîtrise vocale permettant de "sortir la voix" correctement et de se faire comprendre du public » « Découvrir sa voix en langue étrangère, l'apprécier, l'embellir et l'utiliser correctement »
Compétences visées	- « Comprendre les mécanismes en jeu dans l'émission du son - Transformer ces mécanismes en réflexes - Comprendre et acquérir une routine efficace d'échauffement vocal	- « Une certaine prise de conscience de sa voix est nécessaire pour s'exprimer en langue étrangère » - « [saisir] le fonctionnement de son appareil phonatoire [pour] s'adapter aux sonorités divergentes »

¹² Cf. Annexe 3 : extraits du programme de la formation professionnelle de l'acteur ACT PRO 2023-2025

	<ul style="list-style-type: none"> - S'approprier sa voix, découvrir ses spécificités, sa personnalité » - L'utiliser dans l'interprétation, comprendre ses caractéristiques et les exploiter 	- « parler fort sans forcer sur les cordes vocales »
Type de travail	<ul style="list-style-type: none"> - « projection de la voix », - « moduler son volume sonore selon le lieu où l'on se trouve, sans abîmer sa voix et en étant audible » - « travail de la respiration et du souffle, au travers d'outils et d'exercices ludiques. » 	<ul style="list-style-type: none"> - « travaux sur la voix et la respiration » - « [travaux] sur le placement et la propulsion de la voix ».

Tableau 1. comparaison des modules « Voix » dans le programme de formation ACT PRO et dans l'ouvrage d'Adrien Payet (2010, p. 170)

3. *Comment allier ces objectifs ?*

Il existe donc des objectifs similaires entre l'enseignement des langues et celui du théâtre. En les identifiant, l'enseignant peut proposer des activités théâtrales qui changeront des activités plus classiques, ayant pour objectif une tâche créative, artistique. Mais de quelle manière peut-on également allier des objectifs pédagogiques différents ?

3.1. *Des objectifs théâtraux au service des objectifs linguistiques*

Si les objectifs d'une formation linguistique et d'une formation théâtrale ne sont évidemment pas tous les mêmes, on peut trouver dans la pédagogie théâtrale des objectifs qui nourriront la pédagogie de la langue, qu'ils soient communs avec les objectifs linguistiques ou non.

Pensons par exemple à des objectifs de communication : un apprenant de langue étrangère a pour but d'être capable de s'exprimer et d'être compris dans cette nouvelle langue. Pour cela, nous avons déjà évoqué l'intérêt du paralinguistique et de la communication corporelle. Prenons un exemple concret : l'un des critères de réussite au DELF¹³ est la cohérence du discours. C'est donc cette compétence qui sera évaluée et non le travail du corps. Pourtant, bien maîtriser son langage corporel et ses gestes est utile pour avoir davantage de cohérence dans la parole. En passant par des outils théâtraux, on gagne en clarté corporelle, on pense à ses gestes, on pense à regarder son auditoire. C'est un objectif

¹³ Diplôme d'Études en Langue Française. Diplôme officiel délivré par le ministère de l'éducation nationale, harmonisé sur les quatre premiers niveaux du *CECRL* (A1, A2, B1 et B2).

pédagogique théâtral qui nourrit un objectif pédagogique linguistique. Il permet de dépasser la production orale pour entrer dans l'interaction dans son entièreté.

On peut enfin se référer à la méthode de Jacques Lecoq, pédagogue de théâtre et fondateur de l'École internationale du mouvement, dont la pédagogie est basée sur la dynamique du mouvement. En ce qui concerne la mise en mots, il parle de trouver la dynamique corporelle des mots, ce qu'il appelle « le corps des mots ». Il est intéressant de voir que sa démarche pédagogique, décrite dans son ouvrage intitulé *Le corps poétique – Un enseignement de la création théâtrale* (Lecoq, 1997, p. 60), peut directement trouver une application dans l'enseignement des langues.

Considérant le mot comme un organisme vivant, nous recherchons « le corps des mots ». Il faut, pour cela, choisir ceux qui offrent une réelle dynamique corporelle. [...] Tous ces mots sont mis en mouvement par les élèves, y compris par ceux qui ne parlent pas le français. Curieusement, ils comprennent et parlent alors très bien notre langue, car ils prennent appui sur la dynamique du mot. Il existe là un champ formidable pour le travail des langues.

3.2. Organiser les activités par niveau

Un choix qui est fait par l'éditeur Clé International est de classer les activités théâtrales proposées par Payet (2010) par niveau, en suivant la grille du *CECRL*. Ainsi, bien que ces activités pourraient être utilisées à différents niveaux selon les variantes, cela permet aux enseignants qui prennent en main cet ouvrage d'identifier rapidement des activités qui devraient correspondre au niveau son groupe. Les fiches que l'auteur propose fournissent également des détails sur les « objectifs pédagogiques » et les « objectifs personnels ». Les premiers induisent généralement un travail de la grammaire ou du lexique, tandis que les seconds correspondent à des objectifs qui ne sont pas directement décrits dans le *CECRL* : par exemple, « gestuelle et présence »¹⁴, « rapidité et mémorisation », « clarté de l'expression corporelle » ou encore « intensité du jeu ».

Ce choix s'avère utile pour un enseignant qui souhaiterait des activités « toutes prêtes ». Cependant, n'oublions pas, comme nous l'avons dit précédemment, que l'enseignant a un certain degré de liberté. Ainsi, il peut choisir de piocher ce qui lui semble intéressant, pertinent, pour son groupe, son niveau, son public spécifique. Libre à lui donc d'adapter les activités présentées de manière très précises dans cet ouvrage, ou de recourir à des activités théâtrales dont il aurait eu vent ailleurs (dans son expérience personnelle ou,

¹⁴ Cf. Annexe 4. fiche 21 extraite de l'ouvrage de Payet (2010, p. 65)

par exemple, dans l'ouvrage de Bourrain *et al*, 2021). À nouveau, il semble important de rappeler que l'enseignant est un être vivant, qui crée son propre cours, lui-même vivant et amené à évoluer.

3.3. Créer un référentiel de compétences

Enfin, si des rapprochements entre les objectifs théâtraux et les objectifs linguistiques apparaissent clairement, ils n'ont pas été formalisés. Or, un référentiel de compétences serait une manière de légitimer des pratiques existantes. Comme le soulignent Cornaz et Fonio (2014), de plus en plus de professionnels choisissent de mêler pratique artistique et enseignement et les études scientifiques montrent que ces approches interdisciplinaires sont pertinentes pour enrichir l'enseignement-apprentissage.

Les points communs entre la pratique théâtrale et une approche « actionnelle » dans l'apprentissage des langues, comme celle qui est au centre de la perspective adoptée par le CECRL, sont largement pressentis par de nombreux professionnels. Parmi eux, les praticiens de la scène qui s'intéressent à la didactique des langues ou les enseignants de langue(s) qui adoptent une démarche d'apprentissage artistique. Tous, à travers un processus interdisciplinaire, proposent des formations hybrides et de plus en plus interdépendantes. Ils développent en quelque sorte ce que Barbier a appelé des « savoirs d'action » (1996, *passim*), lesquels sont relatifs à ces approches pédagogiques. Celles-ci n'ont cependant pas encore fait l'objet d'une formalisation, ni même d'une étude d'ensemble qui viserait à combiner la dimension quantitative aux paramètres qualitatifs. (Cornaz & Fonio, 2014, p. 4)

Dans leur article, Cornaz et Fonio décrivent leur projet de référentiel de compétences¹⁵ qui viserait à « compléter les descripteurs du *CECRL* afin de rendre plus lisibles les liens – intuitifs, certes, mais rarement précisés – entre approche actionnelle et pratiques artistiques. » Pour cette ébauche de référentiel, ils ont commencé par le niveau B1 et justifient ce choix par le fait c'est à ce niveau que « la possibilité d'utiliser une langue étrangère aussi dans une dimension imaginative, créative, artistique fait surface dans le méandre des descripteurs du *CECRL*. » Ce référentiel par niveau est également justifié car un atelier mono-niveau leur semble la solution la plus logique, tant pour les apprenants que pour les enseignants : cela permet de répondre aux descripteurs du *CECRL*, et donc de rendre l'évaluation plus simple, ainsi que de « faire en sorte que les étudiants se sentent plus à l'aise à l'intérieur du groupe ».

Notons que les auteurs ont décidé de nommer le cours qu'ils décrivent, non pas « atelier théâtre » mais « Langue et communication orientation théâtre. »

¹⁵ Cf. Annexe 5 : tableaux extraits de l'article de Cornaz et Fonio (2014, pp.22-24)

Chapitre 3. Quand l'enseignant de langue se mue en animateur de pratique théâtrale

Nous constatons que les objectifs du cours de théâtre et ceux du cours de langue semblent compatibles : certains sont communs (les objectifs de diction, par exemple) et, dans d'autres cas, les premiers peuvent servir les deuxièmes (les objectifs de clarification de la communication corporelle, par exemple, peuvent servir la communication en langue étrangère). Voyons maintenant quelle(s) posture(s) l'enseignant de langue peut adopter pour combiner ces objectifs dans son cours ou dans son atelier théâtre.

1. La posture de l'enseignant

1.1. Le concept de posture : définition

Rappelons le concept de « posture » tel que défini par Dominique Bucheton (2017) : il s'agit d'une « manière [cognitive et langagière] de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner » qui peut être différente selon les personnes, les situations et les tâches et qui peut changer pendant le cours. Parce que ses modifications sont fréquentes et dépendantes de ces différents facteurs, il n'est pas toujours facile de la déterminer avec exactitude. L'enseignant comme l'apprenant peuvent avoir différentes postures à différents moments.

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton & Soulé, 2009, p. 38)

Bucheton & Soulé distinguent six « postures d'étayage » du côté de l'enseignant, et cinq « postures d'apprentissage » de celui de l'apprenant (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40). Voici celles de l'enseignant :

- La posture de contrôle vise à cadrer la situation. L'enseignant gère toutes les interactions dans le but de faire avancer tout le groupe.
- La posture de contre-étayage est une variante de la posture de contrôle. « Le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. » (*ibid.*)
- Dans la posture d'accompagnement, l'enseignant apporte une aide ponctuelle, individuelle ou collective. Elle s'oppose à la posture de contre-étayage car elle laisse

l'apprenant travailler. L'enseignant « provoque des discussions entre les élèves, [...] se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. »

- Dans la posture d'enseignement, l'enseignant « fait [...] ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. » Il intervient ponctuellement.
- La posture de lâcher-prise est une manière de responsabiliser les apprenants : « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent ».
- Dans la posture dite du « magicien », enfin, l'enseignant « capte momentanément l'attention des élèves » « par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants. » (*ibid.*)

Ces différentes postures peuvent « générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe (*ibid.*, p. 29). Cette notion de dynamisme est intéressante : elle signifie que les postures des uns et des autres ne sont pas figées et qu'elles se répondent, s'adaptent les unes aux autres.

Bourrain *et al.* reprennent le concept de posture de l'enseignant tel que défini par Bucheton & Soulé en précisant la définition. Selon eux, cette notion correspond non seulement à « la manière langagière et cognitive d'aborder la tâche scolaire », mais aussi à « la manière de concevoir un scénario pédagogique et la communication » (Bourrain *et al.*, 2021, p. 46). L'enseignant doit donc penser sa posture dès l'élaboration de son cours, puis pendant le cours et dans sa relation aux apprenants.

1.2. L'enseignant jongle entre plusieurs postures

Selon Bucheton (2009), l'enseignant doit varier les postures selon les moments, les activités, les apprenants. Tout est question de dosage, d'équilibrage, d'adaptation.

Dans son ouvrage, Payet (2010) définit « le rôle et l'implication du professeur » dans l'atelier théâtre et l'on reconnaît souvent dans ce qu'il décrit les postures d'accompagnement, de lâcher-prise et d'enseignement décrites par Bucheton. La posture du magicien pourrait correspondre aux moments où l'enseignant donne l'exemple pour captiver l'attention et motiver les apprenants à s'impliquer. La posture de contrôle, quant à elle, est certainement plus présente au début, lorsque le groupe se crée et, ponctuellement, dans les moments de forte excitation que la pratique théâtrale peut générer car « comme toute activité communicative, le théâtre génère une part importante d'excitation. Le professeur doit constamment canaliser ces énergies pour éviter les débordements. » (Payet, 2010, p. 38)

2. La co-construction du cours

2.1. Être à l'écoute

Dans un cours de langue, il est important pour l'enseignant d'être à l'écoute de ses élèves et de s'adapter à eux. En effet, il est au service de leur apprentissage et c'est tout autant à lui qu'à eux de rendre celui-ci possible. Nous avons d'ailleurs évoqué dans un premier chapitre l'importance du groupe, de l'engagement mutuel de chaque partie.

Reprenons la notion de présence telle que nous l'avons définie dans un premier chapitre : nous en parlions comme d'une ouverture à l'altérité, une manière d'être attentif aux apprenants pour qu'ils puissent entrer en confiance dans l'apprentissage. Nous avons évoqué également le besoin de trouver une présence mutuelle, réciproque. La présence est donc à travailler avec le groupe. On peut parler de trouver un esprit de groupe, et faire ainsi le parallèle avec l'esprit de compagnie dont on peut parler en théâtre. Notons enfin que la présence fait partie de la formation de l'acteur et, étant donné son importance, devrait logiquement faire partie de celle de l'enseignant.

Être à l'écoute du groupe peut d'ailleurs s'anticiper. Adrien Payet, dans un entretien, souligne l'importance de la progression dans le type d'activités et dans la demande d'engagement des apprenants. Selon lui, il est important de ne pas commencer par des activités « terrorisantes » mais plutôt par des activités « valorisantes ». Placer un élève au centre du cercle, donc de l'attention, ou lui demander par exemple de ressortir une émotion vraie, dès le début, ce n'est pas le mettre en confiance. De la même façon que, dans un cours « classique », on évitera d'imposer dès le premier cours à un élève de venir faire une activité orale au tableau, devant tout le monde. Le groupe a besoin de se créer d'abord, notamment grâce à l'instauration d'un climat de confiance.

2.2. Co-construire

L'atelier théâtre se veut collectif. L'enseignant y est un médiateur et son autorité rappelle plutôt celle d'un maître du jeu. Comme dans un jeu de société, il fournit les règles du jeu et c'est la précision de ces règles qui permettra la mise en confiance et l'épanouissement. Si les règles sont floues, l'engagement risque d'être plus incertain. Mais si elles sont clairement énoncées, l'enseignant peut presque disparaître, du moins se fondre dans la classe et laisser une grande part de liberté aux apprenants dans la gestion de leurs interactions. C'est d'ailleurs en cela que Patrice Bonfils (1997) explique qu'« en approche théâtrale ce sont avant tout les apprenants qui gèrent la qualité des relations. » A Payet (2010)

parle d'ailleurs souvent de l'aspect ludique de la pratique théâtrale, qui transforme le rôle de l'enseignant ainsi que son rapport avec les apprenants.

De nombreux enseignants redoutent de perdre leur autorité en réalisant ce type d'activités. C'est en fait l'inverse qui se produit. Le contexte ludique confère au professeur un « pouvoir » qu'il n'a pas habituellement dans sa classe. Il est accepté par tous comme le « maître du jeu » qui a les cartes et les consignes en main. Un nouvel équilibre dans le rapport professeur-élèves est évidemment à trouver. (Payet, 2010, p. 24)

La co-action implique une ouverture à l'altérité puisqu'il s'agit de construire ensemble, apprenants et enseignant. Cela répond à l'approche interculturelle telle que décrite dans le *CECRL*, qui parle de l'altérité comme d'un enrichissement et qui indique qu'« il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. » En construisant ensemble, on découvre non seulement une autre langue mais aussi d'autres cultures, d'autres manières de travailler. On se nourrit de cette expérience de co-construction pour développer son identité. Et le *CECRL* place bien ici les apprenants au même niveau que les enseignants.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (*CECRL* 2001 p.9)

2.3. Animer

Si l'on doit faire un parallèle entre l'enseignement des langues et le monde du théâtre, nous avons vu que l'enseignant peut alternativement avoir une posture de comédien, de metteur en scène, de directeur d'acteur, voire même de régisseur général qui prend en compte tous les éléments internes et externes pour organiser sa classe. Lorsque son cours se transforme en atelier théâtre et langue, il en devient l'animateur, voire de metteur en scène s'il y a projet de création théâtrale.

Cependant, l'enseignant qui anime un atelier théâtre conserve son statut de professeur puisqu'il prépare son cours, prévoit des objectifs pédagogiques, cherche à faire progresser les apprenants : il s'interroge « sur [ses] attentes pédagogiques et sur leurs applications concrètes lors de l'activité. » (Payet, 2010, p. 24). De plus, on peut également apparenter sa fonction pendant le cours à celle de maître du jeu. À nouveau, tout est question d'équilibre et de conscience que ces différents rôles coexistent sans que cela ne pose de problème.

Notons que cela est vrai à la fois pour un atelier théâtre et pour des activités de pratique théâtrale incorporées au sein d'un cours classique : dans les deux cas, l'enseignant change de posture mais conserve son rôle premier, celui du professeur qui est là pour faire progresser ses élèves.

3. Un frein à la mise en place d'un atelier théâtre : la sensation d'illégitimité

Des objectifs communs ou compatibles, qui peuvent répondre aux exigences des référentiels comme le *CECRL*, des postures envisageables pour allier ces objectifs, un plaisir qui rappelle la « vocation » que peut ressentir tout enseignant, basée sur son désir de partage et d'accompagnement... La mise en place d'un atelier théâtre et langue semble donc tout à fait possible car bénéfique pour le cours et pour l'enseignant qui prendra plaisir à animer son cours. Pourtant, nombreux sont les enseignants qui hésitent à franchir le pas et, s'ils le franchissent, à ne pas forcément oser justifier leur position. D'où vient cette sensation que l'on pourrait qualifier d'« illégitimité » ? Comment s'autorise-t-on soi-même à devenir enseignant de langue-théâtre quand on a été formé comme enseignant de langue ?

3.1. La notion d'illégitimité : définition, étymologie

Partant de mon expérience personnelle, des discussions que j'ai pu avoir avec d'autres enseignants et de mes lectures, le mot que j'ai choisi de mettre sur cette sensation de devoir justifier ses pratiques est celui d'« illégitimité » car il ressortait régulièrement. Nous verrons dans une troisième partie que celui-ci est parfois, sinon réfuté, du moins refusé par les enseignants et formateurs les plus expérimentés, mais commençons donc par comprendre d'où vient cette sensation et ce qui peut nous pousser à la définir ainsi.

3.1.1. La légitimité : « ce qui se justifie, qu'on peut admettre, excuser »

Commençons par définir la légitimité, puisque l'illégitimité n'en est que l'antonyme. Dans les dictionnaires, on trouve généralement deux définitions principales de la légitimité : la première, relative à la loi et la deuxième, par extension, au bon droit ou à l'équité. L'étymologie rappelle que cette notion nous vient du latin *lex, legis*, qui signifie « loi ».

La légitimité caractérise soit ce qui est « reconnu conforme au droit et spécialement au droit naturel », soit « ce qui est justifié (par le bon droit, la raison, le bon sens) » (*Petit Robert* 2011). Selon le *Dictionnaire de l'Académie Française*, est légitime « ce qui est fondé en droit ou de ce qui est conforme à l'équité, à la raison, aux règles établies, à la tradition »

ou ce « qui est conforme au bon droit, à la raison, à l'équité ; qui se justifie, qu'on peut admettre, excuser ».

La « légitimité » de l'enseignant vient-elle donc de la loi ? On pourrait ainsi considérer qu'une personne qui a obtenu un diplôme d'enseignement peut exercer ce métier en toute légalité et donc en toute légitimité.

Si l'on choisit plutôt la deuxième définition, comment savoir ce qui peut être justifié ou non ? Le bon droit, la raison, ne sont pas aussi clairs et univoques que la loi. La définition du *Dictionnaire de l'Académie Française* mentionne la conformité « aux règles établies, à la tradition ». Un enseignant qui s'éloignerait du schéma traditionnel pourrait-il donc être considéré comme illégitime ?

3.1.2. L'illégitimité : « ce qui n'est pas conforme »

Selon le *Petit Robert* 2011, est illégitime ce « qui n'est pas conforme au bon droit, à la loi, à la morale » ou ce « qui n'est pas justifié, pas fondé. » Parmi les synonymes proposés, on peut relever « illégal, irrégulier » ou encore « déraisonnable, infondé, injustifié ». Le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* pose deux définitions similaires à celles du *Petit Robert* : l'illégitimité serait le « caractère de ce qui n'est pas conforme à loi, au droit » ou « de ce qui n'est pas conforme au bon droit, à l'équité, de ce qui n'est pas justifié, pas fondé. » On retrouve également ces deux définitions dans le *Dictionnaire de l'Académie Française*, selon lequel est illégitime ce « qui est privé des conditions, des qualités requises par la loi » ou ce « qui ne se fonde ni sur le bon droit, ni sur la raison, ni sur l'équité ».

On relève donc, dans ces trois dictionnaires, les idées de non-conformité à la loi et d'absence de justification. Se sentir illégitime, c'est penser que l'on ne peut pas justifier ce que l'on fait, aux yeux de la loi ou tout simplement du bon droit. Mais il s'agit bien d'une sensation personnelle. D'après ces définitions, ce sont les autres qui peuvent décider de notre illégitimité. Un enseignant doit-il être freiné par cette sensation ? Ne devrait-il pas plutôt chercher à justifier ces actions, à montrer qu'elles sont légitimes puisque bien fondées ?

3.2. L'illégitimité de la nouveauté – sortir des sentiers battus

On imagine que l'origine de la sensation d'illégitimité n'est pas toujours la même. Cependant, elle doit plus souvent faire référence à la deuxième catégorie de définition qu'à celle qui se rapporte à la loi. Dans le cas d'un enseignant qui propose un atelier théâtre, il pourrait se sentir illégitime parce qu'il se place dans une nouvelle posture dont il n'a peut-

être pas l'habitude car il n'a pas été formé pour cela, parce que c'est la première fois qu'il procède de cette manière et qu'il va donc devoir tâtonner sans certitude que cela fonctionne car sans expérience passée, ou parce que l'institution dans laquelle il exerce ne connaît pas cette méthode ou ne l'apprécie pas, peut-être justement parce qu'elle sort de la norme.

3.2.1. Justifier une nouvelle pratique

Cette sensation est similaire à l'appréhension des enseignants débutants telle que décrite par Périer (2014) qui relie la difficulté pour ceux-ci d'atteindre une sensation de légitimité professionnelle au fait de craindre « de ne pas maîtriser les contenus à hauteur de leurs prédécesseurs plus expérimentés » (Périer, 2014, p. 52). D'ailleurs, remarquons que l'on va se former et s'informer auprès d'enseignants plus expérimentés pour recevoir des outils mais aussi pour se rassurer en se disant qu'on est sur le bon chemin.

Mais l'auteur rappelle également que les premiers cours avec un nouveau groupe demandent beaucoup d'implication personnelle à tout enseignant qui se retrouve face à une nouvelle classe, pas seulement aux débutants. Selon lui, la sensation de devoir justifier sa légitimité peut réapparaître à chaque nouveau cours : « il est récurrent que des enseignants confirmés expriment leur appréhension face aux premières heures de la rentrée, comme si la possibilité du métier ne le devait pas tant à l'expérience accumulée qu'à son implication personnelle pour définir les relations dans la classe et avec elle. » (*ibid.*)

De plus, l'enseignant qui décide de recourir aux pratiques artistiques sort des sentiers battus, il propose une nouvelle pratique qu'il va donc devoir justifier car il sort du cadre traditionnel du cours. Cela n'est pas sans rappeler une des définitions de la « légitimité » qui fait référence « aux règles établies, à la tradition »¹⁶.

Enfin, n'oublions pas une des premières causes très personnelles de cette sensation d'illégitimité qui peut venir du fait que l'on a été formé comme enseignant de langue et non comme enseignant de théâtre ou comme comédien. Qui suis-je pour prétendre enseigner une pratique théâtrale si je ne suis moi-même que pratiquant(e) amateur ?

3.2.2. Cadrer pour légitimer

Cette sensation de manque de légitimité peut être vue de manière positive, du moins pour les premières séances : afin d'être sûr que tout fonctionne, on met en place un cadre

¹⁶ Cf. Partie 1, Chapitre 3, 3.1.2 – L'illégitimité : « ce qui n'est pas conforme »

clair et précis qui posera les règles du jeu pour les cours à venir : « dans l'esprit du professeur débutant, la séance de rentrée ne doit pas laisser place à l'improvisation ou à l'approximation, mais préparer les conditions de possibilité d'un enseignement engagé pour une année entière. » (Périer, 2014, pp. 52-53)

Une fois le « cadre symbolique, matériel et pédagogique » (Périer, 2014, p. 53) posé, l'enseignant comme l'apprenant ont connaissance de ce qu'ils peuvent et doivent faire, du degré de liberté qu'ils ont à l'intérieur du cadre. Les mots de Périer font d'ailleurs écho aux définitions citées ci-avant puisqu'il parle, pour les élèves, de « se conformer, au travers d'un ensemble de règles connues et acceptées, à ce qui est requis dans les comportements et apprentissages en classe. (*ibid.*) Établir un cadre solide, c'est donc s'assurer une légitimité du point de vue de l'apprenant.

3.2.3. Se positionner dans le groupe classe

Trouver sa posture est également quelque chose qui n'est pas évident pour un enseignant débutant car ce n'est pas quelque chose qu'il apprend dans sa formation. On reconnaît là une difficulté similaire à celle de l'enseignant qui décide d'animer des activités de pratique théâtrale : même si l'on sait enseigner de manière classique, on se place dans une nouvelle position, inconnue, et on ne sait à l'avance ce qui va fonctionner. Est-ce donc quelque chose qu'on apprend « sur le tas » ? Existe des personnes naturellement plus légitimes que d'autres à enseigner ou à utiliser des ateliers théâtre ? En tout cas, il s'agit d'un enjeu important du premier cours. Périer explique en effet que « l'enjeu [du premier cours] consiste [...] en un travail sur soi de l'enseignant, qui passe par le contrôle de sa voix, la gestion de son image, de son corps et de ses mouvements, mais aussi et surtout par l'affirmation d'un statut face à des élèves dont il faut rapidement gagner l'adhésion et l'intérêt pour les contenus enseignés » (Périer, 2014, p. 53). Cela n'est pas sans rappeler la notion de présence que nous avons longuement évoquée dans notre premier chapitre. Selon Périer toujours, ce premier cours de l'enseignant débutant « ouvre une phase d'indétermination quant à la posture à adopter et aux régimes des rapports pédagogiques dans la classe » (*ibid.*).

D'après l'enquête menée par Périer, cette recherche de légitimité dans la posture est mal vécue par « la plupart des professeurs débutants [qui] s'obligent à adopter une telle posture, quitte à se faire violence, en explicitant, de manière formelle, un cadre des règles et de sanctions. » Tout cela peut mener à un certain découragement : « L'épreuve des débuts

est ainsi investie d'une attente de confirmation du sens de l'engagement professionnel et de la pertinence de son choix » mais « il n'est pas rare, en effet, que ce baptême du feu ait raison des enseignants les plus motivés dont certains se voient, dès leur première heure de cours, empêchés d'enseigner. » (Périer, 2014, p. 54)

3.3. Comment dépasser cette sensation d'illégitimité ?

Animer un atelier théâtre et langue relève d'une pratique qui n'est pas traditionnelle et l'on comprend donc qu'un enseignant ressente le besoin de justifier cette démarche qui part souvent d'une intuition, d'une envie, et l'on se demande si cela suffit. De plus, l'institution qui emploie l'enseignant de FLE n'est pas forcément ouverte à ces nouvelles pratiques qui bousculent les codes du cours classique et, si l'on nous brandit les grilles de compétences clairement décrites par le *CECRL*, il n'est pas aisé de trouver des arguments équivalents pour l'atelier théâtre, tout simplement parce qu'il n'existe pas de grille similaire.

En France, on voit que la séparation corps/esprit est encore forte et que le fait de recourir à des activités physiques, artistiques, pour favoriser les apprentissages n'est pas vraiment entré dans les mœurs. Pourtant, des travaux scientifiques « rapportent les bénéfices de l'activité physique à l'école sur les fonctions cognitives et la santé mentale des élèves » : Damien Tessier en cite plusieurs dans la préface de l'ouvrage collectif *Le corps au cœur des apprentissages* (Bourrain *et al.*, 2021, p. 11).

Faut-il s'associer à un comédien qui apporterait la légitimité au volet artistique de l'atelier ? C'est le cas dans les classes « option théâtre » en France. Mais nous nous intéressons ici à l'enseignement *par* le théâtre et il semblerait donc dommage de cloisonner ces deux rôles. Nous l'avons vu, l'enseignant seul avec son groupe d'apprenant peut engager son corps et sa présence, et il endosse tous les jours un rôle équivalent à celui d'un régisseur général de sa classe, et c'est avec lui que se construit la confiance qui rend possible à son tour l'engagement des apprenants et, ainsi, l'enseignement-apprentissage.

Comment justifier alors de devenir « animateur » plutôt qu'enseignant ? D'utiliser une pratique artistique pour faire progresser ses apprenants alors que l'on a une formation de pédagogue des langues et non du théâtre ? Doit-on se former à l'enseignement *du* théâtre ? À l'enseignement *par* le théâtre ? Peut-on le faire facilement en formation initiale, en formation continue ? Est-ce quelque chose que l'on apprend « sur le tas » ? Autant de questions auxquelles nous essaierons de répondre dans la troisième partie de ce mémoire, après avoir présenté le contexte et la méthodologie de notre recherche.

Partie 2

-

Contexte et méthodologie de la recherche

Chapitre 4. La démarche de recherche

Ce mémoire a pour but d'interroger la posture et la formation de l'enseignant de langue qui décide d'animer un atelier théâtre. Cette recherche est partie d'une réflexion personnelle qui a été nourrie de lectures, de rencontres formelles et informelles, puis de l'analyse de données récoltées au cours d'observations, d'entretiens et d'un questionnaire.

Afin de répondre à mes questionnements, une fois le cadre théorique posé, j'ai tout d'abord décidé de m'entretenir avec deux professionnels spécialistes de l'enseignement des langues par le théâtre depuis de nombreuses années : Marjorie Nadal et Adrien Payet. Puis, ma participation au stage FestiFLE organisé par Adrien Payet à Avignon en juillet 2023 m'a permis de récolter des données concrètes sur cette formation continue proposée à des enseignants de FLE de tous horizons. C'est enfin en questionnant des enseignants venus suivre ce stage – par le biais d'un questionnaire écrit et lors de conversations informelles – que j'ai pu analyser plus en détail ce qui pouvait faire que ces-derniers se sentaient plus ou moins légitimes à proposer des activités théâtrales dans leurs cours ou à développer des ateliers théâtre et langue.

Dans cette deuxième partie, nous commencerons par revenir sur l'origine de ce projet. Puis, nous présenterons la démarche et les trois terrains de recherche – observation, questionnaire et entretiens. Enfin, nous nous pencherons plus en détail sur les profils et les méthodes développées par les deux spécialistes interviewés dans le cadre de ce mémoire afin d'ouvrir vers l'analyse des données, le premier bilan et les perspectives que nous développerons en troisième partie.

1. Genèse du projet

1.1. La pratique théâtrale en classe de langue : une première exploration du côté de l'apprenant

Ce mémoire de recherche fait suite à un premier mémoire que j'avais réalisé en 2010 sous la direction de Gaëlle Karcher, dans le cadre de mon Master 1 avec l'Université de Grenoble. Je m'étais alors interrogée sur la pratique théâtrale comme moyen pour l'apprenant de mieux vivre la langue étrangère. Résidant à l'époque à Barcelone, j'avais pu observer un atelier théâtre mené par Olivier Décridaud dans l'Institut Français de cette ville. À cette occasion, j'avais découvert l'ouvrage *Activités théâtrales en classe de FLE* et j'avais eu la chance d'en rencontrer l'auteur, Adrien Payet, lors de journées de formation continue destinées aux enseignants de FLE. Les échanges sur le sujet de l'intérêt de la pratique

théâtrale en classe de langue avaient été riches et m'avaient confortée dans mon projet de concilier théâtre et langue dans l'enseignement.

Pendant les douze années qui ont suivi, j'ai eu différentes expériences d'enseignement à l'étranger et j'ai tenté d'insuffler autant que possible du théâtre dans ma pratique enseignante. Je ne me suis pourtant jamais sentie autorisée à mener un atelier théâtre à proprement parler : cela ne répondait pas à ce que l'on me demandait dans mes différents postes, et je n'ai donc jamais franchi le pas. Le projet de mener un atelier théâtre FLE restait présent dans mon esprit mais ne se concrétisait pas. C'est à l'occasion d'une pause dans ma carrière d'enseignante que j'ai pris le temps de me questionner sur les raisons qui faisaient que ce projet restait à un état de réflexion. Désireuse de continuer à explorer le sujet, j'ai décidé de reprendre mes études là où je les avais arrêtées et de poursuivre une réflexion poussée dans le cadre d'un mémoire de recherche.

1.2. De l'autre côté du miroir : l'enseignant

Mes premières lectures et, surtout, mes premiers échanges avec des professionnels – enseignants de langue, de théâtre, mais aussi artistes convaincus de l'intérêt de la pratique théâtrale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue –, m'ont permis d'identifier le fait que j'allais m'interroger cette fois-ci, non plus sur l'intérêt de la pratique théâtrale pour l'apprenant – puisque j'en étais convaincue – mais sur la posture de l'enseignant de langue. Puisque je ressentais moi-même une sensation d'illégitimité à « franchir le pas », comment d'autres décidaient-ils d'animer un atelier théâtre ? Comment se sentaient-ils légitimes dans cette décision ?

Cette notion de légitimité ressortait régulièrement dans mon discours et c'est ma directrice de recherche, Federica Tummiolo, qui m'a fait prendre conscience qu'elle pouvait être un point de départ intéressant pour mon projet de recherche. Je ne partirais pas tant d'une notion théorique que d'un mot qui venait du cœur, qui me plaçait dans un élan de recherche intense puisque je ressentais un vrai *besoin* de répondre à cette question. Je décidai donc de mûrir mon projet de recherche en me plongeant à nouveau dans des lectures passionnantes et d'aller confronter mes réflexions personnelles à celles de confrères animant déjà des ateliers, d'enseignants intéressés par cette méthode d'enseignement-apprentissage et d'autres professionnels spécialistes du sujet.

2. Démarche et perspective

2.1. Une perspective compréhensive

Mes échanges lors des entretiens et les témoignages d'enseignants que j'ai recueillis m'ont permis de développer une pensée plus nuancée que celle que je pouvais avoir avant de me lancer dans ce travail de recherche. Ce sont d'ailleurs mes tout premiers entretiens informels avec des enseignants et pédagogues de théâtre (Gaëlle Karcher, directrice du CUEF¹⁷ de Grenoble, Benoît Olivier, comédien, ou encore Guillaume Lavie, directeur de l'École des Gens, école de théâtre à Grenoble) qui ont servi à construire l'objet de ma recherche. Je me suis donc positionnée dans une perspective compréhensive : « Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation. » (Kaufmann, 1996, p. 20) En me confrontant à mes pairs, j'ai interrogé mes propres croyances, notamment cette sensation d'illégitimité que je découvrais être peut-être plus personnelle qu'universelle. J'ai pu mettre en lumière ce qui me semblait positif et problématique dans cette pratique d'enseignement par la pratique théâtrale, et ce sont également ces premiers entretiens qui m'ont amenée à me questionner non plus sur l'apprenant mais sur l'enseignant.

2.2. Un raisonnement inductif

Plutôt que d'observer un atelier théâtre avec un enseignant et une multitude d'apprenants, j'ai donc recentré ma recherche sur l'agir professoral de différents enseignants et sur leur avis sur la question de la légitimité. La question de la formation des enseignants a suivi de manière logique, grâce à des allers-retours entre les échanges et les lectures. Si mon point de départ a rapidement été clair, c'est en questionnant les pratiques de deux spécialistes du domaine de l'enseignement du FLE par le théâtre que j'ai pu développer des thèmes et faire émerger les notions centrales de ma recherche. Il s'agissait donc d'un raisonnement inductif qui avait pour but de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995, p. 86).

3. Méthodologie

3.1. Une visée qualitative

Dans le cadre de mon travail de recherche, j'ai premièrement observé une situation de formation d'enseignants lors d'une semaine de stage FestiFLE¹⁸ à Avignon, organisée par

¹⁷ CUEF : Centre universitaire d'études françaises

¹⁸ Cf. Annexe 6 : programme de la formation FestiFLE 2023

le groupement Payet Formation et animée par Adrien et Jean-Christophe Gary. Il s'agissait d'une formation de vingt heures sur le théâtre en classe de langue en immersion au Festival d'Avignon. Deuxièmement, j'ai mené deux entretiens semi-directifs avec Marjorie Nadal et Adrien Payet, deux spécialistes actifs dans la formation et la réflexion sur l'enseignement des langues par le théâtre. Troisièmement, j'ai proposé des questionnaires à des enseignants de FLE ayant participé au stage FestiFLE, aux profils et aux publics variés – enseignants de classes primaires en Grèce, dans des Ateliers sociolinguistiques (ASL¹⁹), des associations et des classes UPE2A²⁰ en France.

Les données récoltées correspondent aux deux types décrits par Cambra Giné : l'observation a permis d'appréhender les comportements d'enseignants en situation d'interaction en fournissant des « données observationnelles », tandis que les entretiens et questionnaires m'ont permis d'obtenir des données « introspectives et déclaratives » (Cambra Giné, 2003, p. 223-224), sur lesquelles je me suis en grande partie appuyée pour développer et les thématiques à analyser.

3.2. La co-construction

Des deux entretiens ont émergé des thématiques, des notions, que j'ai intégrées petit à petit en les confrontant régulièrement à ma réflexion en cours. Mes observations ainsi que les réponses au questionnaire ont permis d'illustrer, d'étoffer et de nuancer les dires des deux personnes interviewées. Ma pensée, loin de s'être construite seule, s'est donc construite en interaction avec celle d'autres professionnels. De même, j'ai amené mes propres idées qui ont servi de base aux échanges et les ont nourris.

¹⁹ Ateliers Sociolinguistiques : actions de formation soutenues par le ministère de l'intérieur et des outre-mer, généralement mises en place par des associations, ayant pour but d'autonomiser socialement des adultes migrants vivant en France

²⁰ Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés : dispositif mis en place par le ministère de l'éducation nationale

Chapitre 5. Présentation du terrain de recherche

Mon corpus est composé de données diverses, mêlant méthodologies directe et indirecte. Les entretiens avec les deux spécialistes précités (Marjorie Nadal et Adrien Payet), professionnels de la formation de formateurs, m'ont permis d'affiner l'objet de ma recherche et ont fait ressortir les thématiques principales, que nous avons abordées, pour certaines, en première partie, et qui seront développées en troisième partie. L'observation d'un stage de formation de formateurs (FestiFLE Avignon 2023) a constitué des données de terrain brutes, authentiques, qui ont nourri mon analyse. Un questionnaire à destination des enseignants participants à ce stage est venu compléter ces données. Ce sont enfin les entretiens formels et informels que j'ai pu avoir en amont, en aval mais aussi au cours de l'élaboration de mon objet de recherche, qui ont guidé ma réflexion.

1. Premier terrain de recherche : entretiens avec deux spécialistes, formateurs de formateurs

1.1. Préparation des entretiens

Le premier terrain de recherche, celui qui a servi de base à l'analyse thématique, a été la réalisation deux entretiens semi-directifs d'environ une heure et demie avec deux experts dans le domaine de l'enseignement du FLE par le théâtre, Marjorie Nadal et Adrien Payet. J'ai suivi le modèle de « l'entretien compréhensif » tel que défini par Kaufmann, en m'engageant dans l'entretien « pour provoquer l'engagement de l'enquêté ». Ces entretiens relevaient plutôt de la conversation, suivant une grille de conduite d'« enquête » soumise à une part d'improvisation. Mon implication visait une compréhension personnelle, empathique, et je cherchais à obtenir non pas de simples données mais une réflexion sur les raisons des représentations des personnes interviewées.

« Celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations : en s'engageant, il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement. L'entretien compréhensif constitue une sorte de situation expérimentale. [La personne interviewée peut] utiliser la situation d'entretien pour s'interroger sur ses choix, s'auto-analyser, avec l'aide de l'enquêteur [...] » (Kaufmann, 1996, p. 22)

Les entretiens étaient organisés selon une grille de conduite élaborée à l'avance, celle-ci servant plutôt de guide pour ne pas trop s'éloigner des thématiques prévues que de sommaire à suivre strictement.²¹ Cette grille se divisait en quatre parties : une présentation

²¹ Cf. Annexes 7 et 8 : grilles de conduite d'entretien avec Marjorie Nadal et Adrien Payet

de la personne interviewée et de son lien avec le théâtre et le FLE, la question de la formation des enseignants de FLE, la question des objectifs pédagogiques théâtraux et linguistiques, et enfin la posture de l'enseignant de langue qui recourt à la pratique théâtrale. La première partie, descriptive, permettait de connaître le profil de la personne et son historique par rapport à la pratique théâtrale et à l'enseignement du FLE. La deuxième partie les invitait à penser leurs programmes de formation ou leurs méthodes en lien avec la formation initiale des enseignants de FLE et l'offre globale de formation existante, ainsi qu'avec les attentes des enseignants venant se former avec eux. Les troisième et quatrième parties avaient pour but d'inciter les formateurs à réfléchir à leur pratique en l'analysant d'une manière qu'ils n'avaient pas toujours envisagée.

1.2. Tenue des entretiens

La grille sur laquelle je me suis basée n'a pas été suivie de manière chronologique. Telle une improvisation guidée, la conversation a semblé se construire de manière naturelle, mais je gardais toujours en tête les thèmes que je souhaitais que les enquêtés développent. Les questions ouvertes ont permis de nourrir le naturel de la discussion, et mes interventions permettaient de la recadrer en y insufflant des propositions de thématiques. En effet, je ne souhaitais pas les influencer mais il a fallu trouver un équilibre entre la libre conversation et l'entretien directif. J'ai donc parfois dû intervenir de manière plus directive, soit pour revenir dans mon fil directeur, soit à la demande des enquêtés qui souhaitaient que je précise mes questions, par peur de répondre « à côté » et qui me demandaient par exemple de leur donner des éléments concrets sur lesquels rebondir.

C'est d'ailleurs une limite que j'ai pu reconnaître dans ma grille de conduite : en voulant laisser les enquêtés libres, j'ai peut-être négligé le concret et il m'a fallu trouver des exemples au moment même de l'entretien. Une préparation préalable aux éventuelles demandes de précision m'aurait évité des hésitations qui ont rompu le rythme de la conversation. Cependant, le fait de recevoir des questions que je n'avais pas prévues a également été bénéfique puisqu'il m'a placée dans une position de réflexion et m'a permis de, réellement, co-construire l'entretien avec l'enquêté.

Je terminerais en soulignant l'avantage non négligeable de ces entretiens oraux par rapport à des questionnaires écrits. L'un des entretiens a été réalisé de visu et l'autre à distance, mais dans les deux cas, c'est un véritable échange qui a eu lieu. La grille a été adaptée à chaque situation particulière et la discussion a rendu possible les allers-retours entre anecdotes personnelles et propos généraux.

1.3. Les limites des entretiens décontextualisés

Ne pas se situer dans un contexte de classe précis a représenté le risque de manquer de concret, notamment dans les entretiens et questionnaires qui étaient plutôt décontextualisés puisqu'ils ne faisaient aucune référence à une situation de classe observée. Cependant, cela a pu être compensé par mon engagement personnel dans les entretiens, caractérisé par un partage d'exemples et de réflexions. Notons tout de même que l'entretien réalisé avec Adrien Payet faisait suite à une semaine de stage avec des enseignants de FLE : même s'il ne s'agissait pas de situation d'atelier théâtre avec des apprenants de FLE, j'avais donc pu observer sa pratique de formateur d'enseignant.

2. Deuxième terrain de recherche : observation d'un stage de formation d'enseignants

2.1. Présentation du terrain

En juillet 2023, j'ai assisté à une semaine de stage intitulée « FestiFLE Avignon ». Une formation « 100% pratique » qui propose aux enseignants de découvrir « par l'action des activités directement réutilisables dans [leurs] cours pour travailler l'oral par le jeu et le théâtre ainsi que des techniques de mise en scène adaptées au FLE »²². Le stage se déroulait sur cinq matinées, de 9h à 13h, et était complété par cinq spectacles auxquels tout le groupe assistait : un dans le festival « In » et les cinq autres dans le festival « Off » - le « In » étant le festival principal, institutionnel et sélectif (37 spectacles programmés cette année) avec à sa tête un seul directeur programmateur, et le « Off » offrant une programmation beaucoup plus grande et plus variée (près de 1500 spectacles programmés en 2023), chapeauté non par une mais par plusieurs associations.

Ce stage était organisé par Adrien Payet, qui anime des formations de formateurs depuis la parution de son ouvrage *Pratiques théâtrales en classe de langue* paru en 2010. Lui-même enseignant et comédien, il se définit comme un « spécialiste de l'enseignement du français par le jeu et le théâtre ». Il mène aussi régulièrement des missions d'expertise sur cette thématique à l'international et a fondé en 2020 « FestiFLE », un programme de formations « pratiques et directement réutilisables » mêlant arts, culture et formation en langue. Parmi les thématiques des formations, on trouve par exemple le cinéma (FestiFLE Cannes), le patrimoine (FestiFLE Paris), la chanson (FestiFLE La Rochelle) ou encore la bande dessinée (FestiFLE Angoulême).

²² <https://www.festifle.com/avignon-théâtre>

Les trois objectifs principaux annoncés de ce stage étaient d'apprendre à :

1. Animer des activités théâtrales en classe pour favoriser la cohésion de groupe et travailler l'oral de manière ludique.
2. Enseigner le français à travers des activités corporelles (phonétique corporelle, lexique et corps, grammaire, syntaxe *etc.*)
3. Organiser un projet théâtral dans vos classes et découvrir les techniques de mise en scène adaptées au FLE.²³

2.2. Une observation participante

Ces observations ont été étroitement liées à ma participation au stage puisqu'elles se sont faites en immersion totale. J'ai adopté un mode d'observation participante dans lequel « le chercheur est aussi acteur en ce sens qu'il participe aux événements et processus observés » (Mucchielli, 1996, p. 165). Je me suis moi-même impliquée dans les diverses activités et sorties proposées. Cela m'a permis d'une part de me placer dans la peau d'un enseignant en formation continue à la recherche d'outils pour utiliser la pratique théâtrale dans son cours, et d'autre part de profiter des moments de communication informels lors des pauses, des repas, des temps de transports de l'hôtel au lieu de stage ou encore avant et après les spectacles que le groupe allait voir ensemble.

La partie pratique du stage se déroulait tous les matins, du mardi au samedi, de 9h à 13h. Elle suivait un programme préétabli que les enseignants avaient reçu en amont et était divisée en deux parties principales. La première, intitulée « les activités théâtrales en classe de langue » avait pour but d'enrichir sa mallette d'outils pédagogiques avec des activités théâtrales, d'apprendre à inclure ces activités dans des séquences pédagogiques de les expérimenter en se mettant dans la peau d'apprenants de FLE. La deuxième partie concernait la mise en scène en FLE. Elle était un peu plus théorique que pratique car elle se basait surtout sur un exposé et des échanges. L'objectif était de réfléchir ensemble aux particularités d'un projet de mise en scène en FLE, à ses avantages et à ses limites, et de découvrir des éléments pratiques et méthodologiques pour mener à bien ce type de projets – techniques pour dépasser les difficultés, progression dans les activités proposées, conseils pour choisir des textes adaptés, *etc.*

À cela s'ajoutaient cinq spectacles programmés dans les festivals In et Off d'Avignon que le groupe est allé voir ensemble et au sujet desquels les enseignants ont pu discuter ensuite, en partageant par exemple les techniques étudiées pendant le stage qu'ils avaient

²³ *Ibid.*

reconnues ou les éléments de mise en scène qui les inspiraient pour un travail avec des apprenants de FLE. Assister à ces réunions était également enrichissant pour mon travail de recherche puisque cela me permettait de voir que les singularités de chaque enseignant pouvaient les entraîner sur des pistes similaires ou au contraire totalement différentes.

Mon immersion dans ce stage s'est également effectuée lors des moments informels. Il était particulièrement intéressant pour moi d'observer et de participer à ces moments de pause, de déjeuner, de trajet, de repas, qui permettaient aux participants de nouer des relations et donc de créer leur groupe, mais également de poursuivre les réflexions entamées lors du stage pratique. Pour le l'observateur qui cherche à analyser non pas un agir professoral mais un enseignant dans toute sa singularité, tout ce qui se construit lors des moments informels apporte une source de données non négligeable.

C'est enfin la prise de notes au cours de toutes ces activités, formelles et informelles, qui m'a permis de prendre du recul sur ce que je vivais en immersion.

3. Troisième terrain de recherche : questionnaires aux enseignants participant au stage

Suite au stage FestiFLE, j'ai transmis aux participants un questionnaire pour les amener à s'interroger sur leur formation, sur leur agir professoral et sur le lien entre pédagogie des langues et pédagogie théâtrale. Quatre d'entre eux ont répondu à ce questionnaire et j'ai pu réaliser une analyse thématique basée sur leurs réponses.

3.1. Élaboration du questionnaire²⁴

J'ai décidé de recourir essentiellement à des questions ouvertes afin de recueillir des données riches et variées et de laisser une certaine liberté aux personnes interrogées car je souhaitais avoir des réponses les plus personnelles possibles. Cela m'a permis de ne pas trop diriger les réponses.

Ces questions étaient organisées par thématiques, qui m'ont été inspirées par mes lectures mais également par les entretiens informels et formels que j'avais pu avoir auparavant. J'ai essayé d'instaurer une progression logique dans le questionnaire, comme on pourrait le faire en cours de langue. Les premières questions portent sur une présentation générale de la personne interrogée ; il s'agit d'une mise en confiance grâce à des questions simples, mais utiles pour mon analyse. Dans une deuxième partie, la personne interrogée est

²⁴ Cf. Annexe 9 : questionnaire à destination des participants au stage FestiFLE Avignon 2023

invitée à parler de son rapport personnel et professionnel avec l'enseignement par le théâtre. Cela permet un enchaînement logique vers une troisième partie qui généralise ce lien en questionnant la personne sur son opinion concernant la formation des enseignants. Par la suite, le questionnaire aborde la thématique des objectifs pédagogiques dans une quatrième partie, puis celle de la posture de l'enseignant dans une cinquième partie. La sixième et dernière partie revient à un côté plus individuel puisqu'il y est demandé de parler de sa propre expérience au stage FestiFLE Avignon 2023.

3.2. Profil des enseignants interrogés

Les quatre enseignantes ayant répondu au questionnaire ont des profils variés. Il s'agit de trois femmes de nationalité française et d'une femme de nationalité grecque.

La première enseigne dans des dispositifs UPE2A en collège et en lycée, à des enfants et adolescents entre six et dix-neuf ans qui possèdent des langues maternelles diverses. Elle a 39 ans et deux ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Professeur des écoles, elle s'est formée au FLE grâce à des formations en ligne et possède une certification FLS (Français Langue Seconde) de l'éducation nationale.

La deuxième répondante possède une Maîtrise de FLE et enseigne le FLE depuis une quarantaine d'années de façon intermittente, au Brésil et en France. Elle anime aujourd'hui des ateliers sociolinguistiques dans un centre social dans le Vaucluse – avec des adultes, majoritairement des femmes, du niveau débutant au B1, et également en alphabétisation – et fait également du soutien à l'apprentissage du français à des MNA (Mineurs Non Accompagnés) et à des enfants et adolescents scolarisés de familles réfugiées.

La troisième personne est grecque, elle enseigne depuis vingt-et-un ans dans une école primaire à Athènes à des enfants de dix à douze ans. Ses apprenants ont un niveau débutant à A1.

La quatrième, enfin, est une Française de quarante-et-un ans titulaire d'une licence mention FLE obtenue après une Maîtrise LLCE, qui enseigne le FLE depuis 25 ans, d'abord à l'étranger (essentiellement en Russie) puis en France. Actuellement, elle enseigne dans des écoles de langues, des associations et dans le cadre de cours individuels, à des adolescents et adultes de seize à soixante ans.

Chapitre 6. La formation de formateurs : l'exemple de FestiFLE

Ce chapitre a pour double objectif de présenter les formations FestiFLE organisées par le groupement Payet Formations ainsi que la vision que son fondateur, Adrien Payet, a de l'enseignant de langue qui anime des ateliers théâtre, avant de développer dans la troisième partie de ce mémoire l'analyse de l'observation du stage FestiFLE Avignon 2023, des questionnaires aux participants et de l'entretien avec son organisateur.

Il existe des stages de formation continue pour les enseignants de langue dans de nombreux domaines. Cela s'explique par une envie de se perfectionner ou de faire évoluer ses pratiques. Du côté des formateurs qui animent ces stages, cela part souvent d'un désir de transmission d'une méthode et/ou d'outils. C'est le cas pour Adrien Payet, comédien à l'origine, devenu par la suite enseignant de FLE.

J'ai quand même toujours introduit le théâtre dans mes cours. Parce que je suis comédien avant d'être enseignant, c'est quand même mon bagage... C'était pas non plus systématique, je donnais pas toujours des cours avec du théâtre, mais à un moment donné, je les faisais quand même bouger, je pense que c'était quand même à l'intérieur. (Adrien Payet, 2023, extrait d'entretien)

Ayant naturellement mêlé enseignement du français et pratique théâtrale, il a commencé par développer une méthode puis par publier un ouvrage chez Clé International en 2010 afin de proposer aux (futurs) enseignants de langue des outils pour intégrer des activités de pratique théâtrale dans leurs cours ainsi que pour monter un projet théâtral. Depuis, il enchaîne les formations d'enseignants toujours plus demandeurs de nouveaux outils. En 2020, il crée FestiFLE : des stages de formation pédagogique pratique sous forme de séjours au sein de différents festivals (Cannes et le cinéma, Angoulême et la bande dessinée, ou bien sûr Avignon et le théâtre). Son engagement : « fournir des formations pratiques et immédiatement réutilisables, ainsi qu'un accueil chaleureux et festif. »²⁵

1. Le partage d'une passion

Commençons par évoquer la vision qu'a Adrien Payet du métier d'enseignant de langue et plus précisément dans les situations d'enseignement par la pratique théâtrale.

²⁵ <http://www.festifle.com>

1.1. Enseignant de langue et comédien : « deux métiers fantastiques »

Tout d'abord, ayant lui-même été comédien avant de devenir enseignant de FLE et ayant poursuivi sa pratique artistique en parallèle de sa carrière enseignante pendant de longues années, Adrien Payet aime expliquer que ces deux métiers sont des passions et qu'il a pris et prend toujours beaucoup de plaisir à les exercer. Il compare notamment l'effet qu'il ressent à être présent sur scène ou dans une classe : pendant ces moments, il se considère complètement présent car il oublie tout ce qui se passe ou s'est passé dans sa vie personnelle. Il se donne vraiment dans son cours ou sur scène, et cela n'est pas sans rappeler la notion d'engagement de l'enseignant – et du comédien – nécessaire pour captiver son auditoire.

La présence, c'est quand on est présent. Dans le sens « **le moment présent** ». C'est-à-dire qu'il ne se passe rien d'autre, et ça c'est, je trouve, moi personnellement – pour avoir été comédien, [...] et enseignant – c'est **deux métiers fantastiques où tous tes problèmes disparaissent**. (Payet, 2023, Extrait d'entretien)

Voilà donc un parallèle qui est clair, pour lui, entre les métiers de comédien et d'enseignant. Cependant, lorsqu'il enseigne, même par le théâtre, il refuse de se voir comme un comédien ou comme un metteur en scène – à part bien sûr lorsqu'il effectue vraiment la mise en scène d'un spectacle, dans le cadre d'un atelier. « En cours.. je suis prof ! Je suis un prof qui utilise le théâtre », explique-t-il (*ibid.*).

En creusant un peu plus loin avec lui pour essayer de définir sa posture dans la classe, il insiste sur le fait qu'il ne se sent pas metteur en scène car ce rôle implique selon lui une notion de contrôle qu'il ne souhaite pas avoir. Il se voit plutôt comme un animateur qui incite les apprenants à agir.

Dans le côté dictatorial, il pourrait le devenir : à maîtriser tout, sa classe, comment est-ce que ça va bouger, qu'est-ce qu'ils vont dire, comment ils vont le dire... Mais je ne veux pas être ce type d'enseignant. Je me vois plus comme un « **animateur** » comme enseignant. Peut-être comme un animateur théâtre. Comme un animateur dans le sens où **je les fais agir, plutôt que comme un metteur en scène qui les contrôle**. (*ibid.*)

Finalement, le seul moment de formation où Adrien Payet se sent un peu comédien, c'est lorsqu'il anime de très courtes formations de formateurs (qui durent parfois seulement quelques heures) : celles-ci s'apparentent à un spectacle car on est dans l'éphémère. Le lien avec les participants est donc plus proche de celui avec un public qui viendrait voir un spectacle et repartirait juste après la fin de celui-ci sans avoir le temps d'échanger avec les artistes. Cette sensation est clairement différente dans le cadre des formations comme FestiFLE qui durent une semaine : un groupe a le temps de se construire, des liens se créent

pendant les moments informels, les participants ont le temps d'entrer en confiance et de partager leurs expériences.

1.2. Le plaisir de voir les apprenants s'appropriier la langue étrangère

Un autre point intéressant abordé lors de notre entretien est celui du plaisir de l'enseignant. En effet, un enseignant choisit généralement de recourir à la pratique théâtrale dans son cours par plaisir : parce qu'il a envie de partager une passion qui lui tient à cœur et qu'il imagine la satisfaction que ses apprenants et lui-même pourront en tirer. Dans le cas d'Adrien Payet, enseigner avec le théâtre était une évidence car il venait de ce monde et qu'il avait l'intuition que cela serait une approche intéressante. Mais c'est ensuite, avec l'expérience, qu'il a ressenti ce plaisir de voir certains apprenants – en particulier les adolescents – s'approprier une langue étrangère grâce aux activités théâtrales alors qu'ils étaient jusqu'ici réticents à parler et à essayer de progresser.

Moi, mon plus grand plaisir de prof, c'était clairement avec le théâtre. Et moi, ce qui m'a fait le plus plaisir, c'était de voir des adolescents qui étaient complètement dans leur coquille, qui étaient complètement contre le cours ou désintéressés, se découvrir par le théâtre et s'étonner les uns les autres de ce qu'ils arrivaient à faire, la relation que j'avais avec les ados était extraordinaire. Quand personne ne voulait bosser avec les ados, moi j'avais qu'une envie, c'était de bosser avec eux, parce qu'en théâtre, ils donnaient tout. (*ibid.*)

On reconnaît dans son discours la nécessité de s'adapter à son public d'apprenants. Dans la situation qu'il décrit, les adolescents se sont intéressés à la langue d'apprentissage car les activités qu'il a pu proposer leur ont donné envie de « se découvrir par le théâtre et s'étonner les uns les autres ». Adrien Payet mentionne également l'importance de la relation qu'il a développée avec eux. Il n'est pas arrivé avec une posture figée mais a su développer des rapports, des postures, qui ont rendu l'enseignement-apprentissage possible.

1.3. La langue comme moyen de communication

Une des raisons qui fait que la relation d'enseignement-apprentissage fonctionne dans les cours d'Adrien Payet, c'est sûrement le fait qu'il enseigne la langue dans son aspect communicatif : comme un savoir-faire et non comme un savoir purement intellectuel. Selon lui, le corps a une place prépondérante dans la communication et il est pourtant peu mis en avant dans l'enseignement des langues. Or, une langue a bien pour objectif premier de permettre à des interlocuteurs de communiquer. Il est convaincu que l'enseignement d'une langue étrangère doit passer, entre autres, par le paralinguistique, même si celui-ci n'est pas officiellement un objectif du cours de langue.

Niveau corporel, tu auras tout le paralinguistique, qu'on n'apprend pas : tu n'as pas, dans les méthodes, des activités paralinguistiques, donc on ne peut pas appeler ça un objectif linguistique. Mais en même temps, dans la communication, il est intrinsèque, il est là. Donc le travail sur le corps devient une technique... En fait, c'est entre la technique du communicant et la technique du comédien. Plus que linguistique. Et notre, but, puisqu'on enseigne la langue pour que les apprenants communiquent, dans notre démarche actuelle, [c'est qu']on l'aide à devenir un meilleur communicant en français, en prenant des techniques de l'acteur pour s'exprimer clairement, pour mieux s'exprimer corporellement, au niveau du rythme, au niveau de la prosodie... Avoir une meilleure attention de son auditoire, à travers des techniques qui viennent du théâtre. Mais c'est plutôt entre le théâtre et la communication que vraiment de la linguistique, puisqu'on n'est pas dans la langue, puisqu'on est, par exemple là, dans le non-verbal. (*ibid.*)

De la même manière, Adrien Payet, considère qu'« il y a des liens évidents qui se font entre l'enseignant, **l'aspect communicatif** de l'enseignant, et les techniques théâtrales : par la présence, par la voix, par la posture ». En effet, l'enseignant étant le premier modèle d'interlocuteur en langue étrangère, il est un exemple à suivre pour la communication. De plus, le fait de recourir à des techniques de communication – qui correspondent à certaines techniques théâtrales – peut lui permettre de rendre son cours vivant, de l'adapter à des situations particulières.

2. Fournir une mallette d'outils pratiques aux enseignants de langue

Maintenant que nous en savons plus sur la manière dont Adrien Payet envisage l'enseignement des langues, il est temps de nous intéresser à ce qu'il propose aux enseignants lors de ses formations.

2.1. L'apprentissage par l'expérimentation

Tout d'abord, il revendique le fait de proposer des formations très pratiques. En effet, au cours des stages FestiFLE, pendant une semaine, les enseignants se mettent à la place des apprenants. Le formateur ne leur donne pas des listes d'activités mais il les leur propose comme s'il était en situation de classe, face à des apprenants de langue étrangère. L'apprentissage se fait donc par l'expérimentation. Ainsi, l'enseignant ressent ce que ses futurs apprenants ressentiront lorsqu'il leur proposera les mêmes activités.

Les stages s'étalant sur cinq jours, le formateur peut donc suivre une évolution qui correspond à celle que l'enseignant mettra en place dans sa classe : commencer par développer une dynamique de groupe, entrer dans les activités théâtrales par le corps avant d'y intégrer la parole *etc.*

Les enseignants qui participent au stage peuvent donc d'autant mieux s'approprier les outils qu'ils les ont vraiment expérimentés. Leurs contraintes sont bien sûr différentes de celles de leurs élèves mais elles existent également et stimulent leur propre créativité.

C'est enfin en répétant les activités et surtout en ouvrant à la discussion, aux retours, aux partages d'expériences, que l'appropriation se fait. Notons d'ailleurs que, si le programme de formation est clairement établi au départ, chaque stage est unique de par la singularité des participants ; tout comme chaque cours, aussi préparé en amont soit-il, est unique.

2.2. L'importance du ludisme et des règles du jeu

L'expérimentation est donc au cœur des formations FestiFLE. De plus, il s'agit de formations où l'on s'amuse et où l'on apprend, où l'on apprend en s'amusant. Cette notion de ludisme est importante et revient régulièrement lors de la semaine. Les activités proposées sont souvent nommées « jeux » théâtraux. Le rire est présent dès les premières minutes, il est commenté, discuté et analysé : on sent que le rire collectif permet de dédramatiser des situations qui pourraient sembler difficiles à aborder pour un apprenant en langue étrangère (parler face à un groupe, par exemple).

Ce ludisme est ainsi expérimenté par les participants et l'on sent qu'il est présent aussi bien du côté du formateur que de celui des participants. Ainsi, c'est par l'expérimentation que les enseignants qui viennent se former se rendent compte à quel point le ludisme fonctionne pour mettre en confiance et pour créer le groupe, mais aussi pour apprendre. D'ailleurs, Adrien Payet insiste sur l'importance, selon lui, d'expliquer au groupe que l'on s'amuse dans un objectif d'apprentissage car « si l'approche ludique est comprise est acceptée par tous, le professeur reste maître de sa classe et de ses objectifs tout en s'ouvrant à une nouvelle pratique d'enseignement (Payet, 2010, p. 24)

2.3. L'enseignant « pilote d'avion »

On peut donc comparer l'enseignant de langue qui utilise la pratique théâtrale à maître du jeu dans sa classe. Mais lorsqu'on interroge Adrien Payet sur la posture de l'enseignant, c'est la métaphore d'un pilote d'avion qui lui vient immédiatement en tête : celui-ci suit un trajet prévu à l'avance, il sait où il veut atterrir mais, au cours du vol, il doit faire preuve d'improvisation.

Je pense que le prof a toujours ses petites antennes, de captation, de se dire : « où en est mon public aujourd'hui ? » Un peu comme le comédien finalement ! Il sent son public, il se rend compte que ça ne va pas, qu'il faut changer un truc... **Il improvise !** J'appelle ça le « **prof pilote d'avion** », parce que le prof, il a préparé son cours. Comme le pilote d'avion a préparé son vol. Et quand on est en l'air, il peut se passer mille trucs : des turbulences, tout ce que tu veux, et il faut pouvoir dévier l'avion – alors, si tu dévies trop l'avion, tu n'arrives pas à la piste d'atterrissage, tu pars –, il faut le dévier suffisamment pour pouvoir arriver à son objectif quand t'es en pleine tempête, tu ne peux pas rester comme ça. Et c'est la même chose en cours. Donc

le prof doit être capable **d'improviser**, et pour ça, il lui faut une petite mallette pédagogique, d'activités, par exemple ce qu'on a pu voir dans la formation, qui ne seraient peut-être pas prévues dans le cours à la base, mais qui lui serviraient de contour pédagogique pour arriver à ses objectifs. (Payet, 2023, Extrait d'entretien)

Selon lui, l'enseignant, comme le pilote d'avion, sait où il va mais doit constamment improviser pour faire face aux imprévus du cours. Pour cela, il se sert de sa « mallette pédagogique ». D'ailleurs, les outils de pratique théâtrale qu'il fait découvrir ont pour but de venir compléter le bagage pédagogique que les enseignants possèdent déjà.

3. L'enseignant engagé et présent dans son cours

3.1. Un engagement réciproque

La notion d'engagement de l'enseignant est très présente dans les formations d'Adrien Payet. Selon lui, l'engagement de l'enseignant est lié au plaisir qu'il prend à donner son cours, et il affirme que « plus [l'enseignant] s'engage, plus par un désir de mimétisme, l'apprenant [...] va vouloir prendre du plaisir lui aussi par ça, et va s'engager, c'est évident. »

3.2. Un engagement mesuré

Adrien Payet dit en effet souvent aux enseignants « l'importance de se donner au maximum » tout en faisant attention à ne pas prendre toute la place. Selon lui, il faut savoir trouver un équilibre car une trop grande implication de l'enseignant peut se faire au détriment des élèves. Il prend l'exemple d'examineurs du DELF qui proposent des jeux de rôles et qui s'impliquent tellement dans leur rôle qu'ils n'arrivent pas à examiner les élèves. Il considère également qu'un engagement trop élevé peut « terroriser l'élève, parce que si [l'enseignant] s'engage trop, ça fait un contraste trop fort avec ce que l'élève pourrait donner » et qu'il risque de monopoliser la parole, le temps et l'espace.

3.3. Un engagement évolutif

C'est pourquoi l'accent est également mis, dans les formations FestiFLE, dans l'écoute du groupe et dans l'adaptation de son degré d'engagement et de celui demandé aux apprenants. Adrien Payet explique que les mêmes jeux peuvent être proposés avec des règles différentes à différents moments : au début, lorsque le groupe n'est pas encore construit, l'engagement demandé aux apprenants sera moindre tandis que celui fourni par l'enseignant sera plus grand. Puis, progressivement, en même temps que le groupe apprend à se connaître, on peut demander de plus en plus d'engagement personnel aux apprenants, en prenant bien soin d'être à l'écoute de ce qu'ils sont en capacité de donner.

Adrien Payet recommande notamment de ne jamais proposer en premier lieu des activités où un apprenant se retrouve seul face au groupe. Il suggère de privilégier les jeux en groupe tant que celui-ci ne se connaît pas encore bien et donne l'exemple d'un jeu dans lequel des binômes d'apprenants doivent échanger tous en même temps, donc dans un brouhaha total, ce qui fait que tous se sentent en sécurité car personne ne les entend.

Chapitre 7. Un label européen : l'exemple de Thealingua

Dans ce chapitre qui vient clore notre deuxième partie, nous aborderons la méthode Thealingua telle que sa cofondatrice, Marjorie Nadal, nous l'a présentée lors de notre entretien, ce qui nourrira notre analyse de la posture et des besoins des enseignants qui animent – ou souhaitent animer – des ateliers théâtre et langue.

Plus qu'une méthode, Thealingua est un label qui a été créé par Marjorie Nadal et Damien Poinsard, tous deux pédagogues de théâtre en Allemagne – métier qui est reconnu de manière institutionnelle dans ce pays, notamment grâce au *Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)*²⁶, association fédérale qui œuvre depuis 1990 et qui a mis en place une certification nationale de pédagogue du théâtre, délivrée par différentes universités et centres de formation. Les réflexions qui suivent se basent essentiellement sur mes échanges avec Marjorie Nadal et sur les documents officiels de Thealingua.

Marjorie Nadal œuvre depuis 1995 dans la pédagogie, le théâtre et les langues. Elle revendique une origine professionnelle de l'éducation populaire²⁷ puisque ses premiers diplômes dans le domaine sont le BAFA²⁴ et le BAFD²⁸. D'abord animatrice puis éducatrice et directrice de centre, elle a parallèlement suivi une formation professionnelle de comédienne à la Scène-sur-Saône à Lyon et a décidé de mettre les outils du théâtre dans l'éducation populaire. C'est un peu plus tard, en partant vivre à Berlin, qu'elle suit un Master de FLE et qu'elle décide de mêler théâtre et langue. Elle fonde alors Thealingua, en 2008, une « méthode innovante d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère par le théâtre »²⁹. Aujourd'hui, Thealingua est également un label que l'on peut obtenir en suivant la formation à la méthode et en devenant ainsi « Thealinguiste ».

Voyons donc ce que sont cette méthode et ce label, en quoi ils sont innovants et ce qu'ils souhaitent apporter aux enseignants de langue.

²⁶ <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele>

²⁷ « La posture d'éducation populaire est une posture d'accompagnement. Il ne s'agit pas de transmettre, et encore moins de convaincre, mais d'accompagner la production d'une pensée critique, en partant de là où en sont les gens, et non pas de là où on voudrait qu'ils en arrivent. » <http://www.education-populaire.fr/definition/>
En France, l'Éducation Populaire est reconnue de manière institutionnelle par l'État au travers de l'agrément « Jeunesse / éducation populaire » délivré par le ministère de la jeunesse à des associations (aujourd'hui, 400 associations ont un agrément national et 17000 un agrément départemental).
<https://www.associations.gouv.fr/l-agrement-de-jeunesse-et-d-education-populaire.html>

²⁸ BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur ; BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur. Diplômes délivrés par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

²⁹ Site officiel de Thealingua : <https://thealingua.com/nous/equipage/>

1. Une méthode et un label inspirés du terrain

1.1. Un duo théâtre langue avec une vision pratique du théâtre

Marjorie Nadal et Damien Poinard ont d'abord beaucoup expérimenté. Lui est metteur en scène et comédien et a aussi travaillé dans l'éducation populaire. Elle n'avait pas pratiqué professionnellement le théâtre mais possédait plus d'expérience linguistique. Ils sont intervenus dans des écoles primaires et secondaires en Allemagne et se sont vite rendus compte que les équipes pédagogiques adhéraient fortement à ce qu'ils proposaient.

La vision du théâtre qu'ils défendent dans leur méthode est celle d'une pratique pour changer la personne, le groupe et la société qui nous entoure. Faire du théâtre dans un but purement esthétique ne leur semble pas pertinent en termes d'éducation. Leur objectif est d'œuvrer au développement des compétences psychosociales des apprenants : des compétences cognitives, émotionnelles et sociales qui permettent de mieux vivre dans le monde qui nous entoure.

De plus, s'ils sont spécialisés dans le théâtre et l'enseignement des langues, ils considèrent que l'association théâtre et éducation peut aussi fonctionner dans d'autres domaines éducatifs.

Une activité théâtrale peut avoir en elle-même tout un potentiel qui, sans aller jusqu'à la formalisation d'une création, peut permettre de débloquer des choses. Et ça, on peut le faire dans la classe de biologie, de physique, de maths... il n'y a pas besoin d'être dans une classe où la langue est l'objet d'apprentissage. (Marjorie Nadal, 2023, Extrait d'entretien)

1.2. Une méthode née d'un désir de changer l'enseignement

Le but de Thealingua est de changer la façon dont on enseigne les langues. Ses deux fondateurs ont d'ailleurs un ancrage dans l'éducation populaire³⁰. Même si elle a ensuite suivi des études jusqu'à un Master FLE, Marjorie Nadal ne se sent pas l'âme d'une universitaire mais bien d'une personne de terrain. L'objectif est une acquisition des langues par une parole incarnée. En basant l'enseignement sur des « processus créatifs » – que nous décrirons plus loin – qui impliquent l'apprenant et l'enseignant dans la création, ces-derniers co-construisent l'enseignement-apprentissage. En effet, on est loin de l'idée de l'enseignant qui souhaiterait faire travailler une esthétique théâtrale à son groupe, mettre en scène un texte, faire des jeux de rôle. On est plutôt dans l'expérimentation et la construction conjointe des savoirs et des savoir-faire. Selon Marjorie Nadal, l'enseignant qui recourt à la pratique

³⁰ Cf. note 26 p. 58

théâtrale ne doit pas se placer comme un savant qui partage son savoir mais trouver une nouvelle place et, surtout, accepter de laisser les apprenants découvrir et s'approprier la langue par eux-mêmes. Dans sa vision, l'enseignant est un guide qui fournit des outils et acceptent que ceux-ci soient adoptés par ses apprenants.

1.3. Le « processus créatif » au cœur de la méthode

Les ateliers destinés aux apprenants comme la formation des enseignants se basent sur un processus créatif en six étapes. Ces six étapes sont très importantes et elles reflètent bien l'aspect « méthodique » : il ne s'agit pas d'incorporer des techniques de théâtre pour pratiquer la diction ou de faire des improvisations ou jeux de rôles de temps à autre, mais bien de construire ensemble. On est ici dans une logique de pédagogie du projet³¹ et il est donc important de respecter une progression logique.

La première étape est la création de la dynamique de groupe, car « il faut faire groupe pour être ensemble ». La deuxième est celle de l'acquisition des outils du comédien : travailler sur la voix, le corps, l'espace *etc.* La troisième étape est celle des improvisations. Puis, entre les étapes trois et quatre vient la co-écriture d'un texte par les participants et le meneur d'atelier, en choisissant des éléments qui sont ressortis dans les improvisations. Une fois que le texte est là vient la quatrième étape : celle du texte « dit et agi ». Il s'agit donc, grâce à différentes activités inspirées du travail de comédien, d'apprendre à incarner son texte. La cinquième étape est celle de la mise en scène : creuser des personnages, proposer des mises en espace... Marjorie Nadal la décrit comme « la partie théâtre où on s'amuse, [...], là où viennent les artifices du théâtre ». Enfin, la sixième étape correspond aux répétitions et aux représentations.

2. Former des pédagogues pour changer l'enseignement des langues

2.1. Une formation qui se veut innovante

La méthode Thealingua est présentée comme une « démarche innovante d'enseignement-apprentissage des langues ». Les professionnels qui se forment à cette méthode pourront, d'après la description officielle de la formation qui dure cinq jours, « acquérir des SAVOIRS – un ensemble théorique appliqué à des exercices Théâtre et langue

³¹ « La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. » (CECRL, 2001, p.108)

–, des SAVOIRS-FAIRE – la mise en place d’environnements spécifiques à l’enseignement-apprentissage des langues étrangères – et des SAVOIR-ÊTRE – une conscience de positionnement des personnes.³²

En France, elle est organisée par le centre CREAL (Créations et Recherches en Educations, Arts et Langues) grâce au soutien du CREFAD Loire, association d’éducation populaire qui « agit pour créer des contextes favorables à une appréhension et une compréhension collective de la société et son environnement et oriente ses actions afin d’être acteur de la transformation sociale et individuelle »³³ On reconnaît à nouveau l’ancrage dans l’éducation populaire et non dans le FLE universitaire.

Les objectifs pédagogiques de la formation ne relèvent pas uniquement de l’acquisition d’outils, mais aussi du développement d’une réflexion commune et d’un engagement individuel et collectif dans le développement de l’enseignement. Il s’agit de « mettre en œuvre des modalités pédagogiques et techniques d’animation fondées sur la mise en action des participants », « d’appréhender les activités mobilisant le corps pour favoriser les apprentissages », de « réfléchir entre pairs dans un groupe de partage et d’analyse », d’« observer et [d’]analyser des éléments de pratiques professionnelles pour conseiller et aider à réajuster des pratiques » et de « s’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. »³⁴

2.2. Une formation destinée aux enseignants de langue, mais pas seulement

La formation à la méthode Thealingua est une formation professionnelle destinée non seulement aux enseignants de langues, mais aussi aux comédiens, aux animateurs socioculturels, interculturels ou linguistiques et aux médiateurs culturels et artistiques. En effet, Marjorie Nadal considère que sa démarche est à l’intersection de la pédagogie, de la didactique des langues et de la pratique théâtrale. Les participants peuvent donc venir de l’un ou de plusieurs de ces trois domaines, un des objectifs de la formation étant une « mise à niveau des fondamentaux dans les trois domaines d’expertise »³⁵. Le seul prérequis est d’« avoir une expérience dans la gestion de groupe, dans l’enseignement des langues ou des

³² Site officiel de Thealingua : <https://thealingua.com/nous/formationmethode/>

³³ Site officiel du Crefad Loire : <https://crefadloire.org/presentation/>

³⁴ Extrait du programme de formation Thealingua automne 2023 : https://thealingua.com/wp-content/uploads/2023/07/formation_thealinguistes_2023-1.pdf

³⁵ *Ibid.*

pratiques multilingues, dans la création théâtrale »³⁶ – notons ici qu’il n’est pas dit clairement si l’une de ces expériences suffit ou si les trois sont nécessaires.

L’idée est de former des experts de la méthode Thealingua, qui se veut un « processus favorisant la rencontre interculturelle par la création théâtrale collective et participative. » À la fin de la formation, les participants obtiennent un certificat qui leur permet d’intégrer le réseau des Thealinguistes sous licence, c’est-à-dire en respectant la charte des Thealinguistes³⁷.

3. L’enseignant médiateur

Marjorie Nadal explique que la méthode Thealingua est basée sur le fait que l’enseignant ou plutôt le pédagogue (selon la vision décrite ci-avant) accompagne son groupe d’apprenants et accepte de lâcher prise. Voyons ce qu’elle entend par cela.

3.1. Mettre en place un cadre pour bien accompagner

Tout d’abord, la notion d’accompagnement signifie selon elle que l’enseignant doit faire en sorte que chaque apprenant puisse se saisir des outils qu’on lui propose en étant accompagnés pour les utiliser au mieux. Pour cela, elle met l’accent sur la mise en place, avant tout, d’un cadre de sécurité. Elle fait référence à l’Université du Nous³⁸ – une organisation citoyenne qui réfléchit à des moyens de changer le monde en plaçant le vivant au centre, dans la pédagogie et dans d’autres domaines – qui résume ce cadre de sécurité en trois termes : souveraineté, bienveillance et confidentialité. Chacun est souverain de ses actions, ce qui signifie par exemple que si une personne ne souhaite pas participer à un exercice, il n’y est pas obligé. La bienveillance correspond à l’empathie, à la capacité de se mettre à la place de l’autre et donc de le laisser parler. La confidentialité, enfin, est importante selon Marjorie Nadal car, étant donné que ce que l’on peut faire dans un atelier théâtre est différent voire exceptionnel par rapport à un cours habituel, il vaut mieux annoncer que ce que l’on fait dans le groupe reste dans ce groupe. Elle propose donc, par exemple, de ne pas prendre de photos. Ce qui sortira de l’atelier, c’est ce que le groupe aura décidé de montrer sous la forme d’un spectacle.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Cf. Annexe 10 : charte des Thealinguistes

³⁸ <https://universite-du-nous.org>

D'après Marjorie Nadal, c'est donc à l'enseignant de mettre en place ce cadre, ce qui lui permettra ensuite d'emmener le groupe dans une dynamique de projet collectif, de co-construction.

3.2. Accepter de lâcher prise

La mise en place d'un cadre permet donc de créer le groupe et d'ouvrir des possibilités de travail qui n'auraient pas été présentes si le groupe n'était pas en confiance. Mais, selon Marjorie Nadal, il faut également faire attention à ne pas trop cadrer, à ne pas trop être dans le contrôle, car l'on risque de ne pas laisser l'occasion aux apprenants de s'emparer des outils, de la méthode. Elle prend l'exemple d'un enseignant de langue habitué à mener des ateliers théâtre depuis de nombreuses années, qui proposait un texte aux participants et s'occupait de la mise en scène. Suite à sa formation Thealingua, il s'est mis à accepter qu'il y ait des endroits de la pièce où ce ne soit pas lui qui mette en scène, à attendre des propositions des apprenants comme la création d'inter-scènes. Auparavant, il leur donnait déjà beaucoup de ressources théâtrales, en mise en scène, en techniques de l'acteur pour jouer et s'approprier un texte, *etc.* Aujourd'hui, il laisse certains endroits libres pour que les étudiants se servent de ce qu'ils ont acquis pour faire leur propre création. Cet enseignant a découvert un nouveau plaisir dans son enseignement : celui de voir ce que ses apprenants pouvaient faire lorsqu'il leur laissait un espace de liberté leur permettant de se saisir de leurs acquis.

3.3. Être formé à bien former

À l'enseignant donc de trouver un équilibre entre le fait de fournir des outils aux apprenants et le fait de les laisser libres de choisir ce qu'ils vont en faire. Dans cette vision, l'enseignant est donc un médiateur qui dose constamment l'accompagnement et la liberté. Il met en place les conditions pour qu'un apprentissage puisse se faire (le cadre) puis accompagne le groupe en s'adaptant à chaque apprenant. Mais cela s'apprend et Marjorie Nadal déplore le fait que les enseignants eux-mêmes ne soient pas formés de cette façon : dans l'éducation nationale notamment, selon elle, ce cadre et cette idée d'accompagnement manquent particulièrement : elle considère que les formations des futurs enseignants devraient leur fournir un cadre de sécurité plus grand et les accompagner à se saisir des outils, à prendre conscience de leurs compétences, à devenir l'enseignant qu'il veut être pour pouvoir, par la suite, permettre aux apprenants de langue de devenir à leur tour des locuteurs singuliers.

Partie 3
-
Analyse, premier bilan et perspectives

Chapitre 8. Présentation de la démarche d'analyse du corpus

Avant d'exposer le bilan et les perspectives de la recherche, intéressons-nous tout d'abord à la démarche utilisée pour analyser les données recueillies lors des entretiens, des questionnaires et des observations.

1. Analyse thématique des contenus

Une analyse thématique des contenus a été décidée, en partant des grandes thématiques ressorties des deux entretiens avec Marjorie Nadal et Adrien Payet et en les confrontant aux données recueillies grâce aux observations du stage FestiFLE Avignon ainsi qu'au questionnaire aux participants.

1.1. L'émergence des thématiques

La prise de notes au cours des entretiens a permis de faire émerger des thèmes récurrents et principaux. Puis, c'est grâce à l'analyse de la retranscription de ces entretiens et des réponses au questionnaire que j'ai identifié plus clairement ces thèmes. Ayant déjà une idée des grandes thématiques qui pourraient se révéler intéressantes dans mon analyse (la posture et la formation de l'enseignant, la question des objectifs pédagogiques), mon corpus m'a servi à les étoffer en les précisant et en y apportant des éléments concrets.

Les entretiens formels et informels, les questionnaires, ont été une source d'informations sur les pratiques d'enseignement diverses. En les comparant, j'ai ensuite pu établir des parallèles ou au contraire reconnaître des conflits entre différentes perceptions de l'enseignement.

Trois thématiques seront donc présentées dans cette dernière partie du mémoire en tant que lignes directrices pour formuler une proposition de formation adaptée à l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre : la posture de l'enseignant comme guide, l'intérêt de baser la formation sur l'expérience de terrain et, enfin, l'interdisciplinarité – entre pédagogie, théâtre et linguistique.

1.2. Deux spécialistes aux profils différents

Les deux formateurs d'enseignants que j'ai pu interroger sont tous deux spécialistes de l'enseignement des langues par le théâtre depuis environ quinze ans. On reconnaît des points communs et des divergences dans leurs profils.

À l'origine comédien, Adrien Payet est venu à l'enseignement du FLE par ses voyages. Il s'est donc formé au FLE sur le tas dès 2004 et a rapidement – en 2006 – commencé à animer des formations et conférences à destination des enseignants de FLE. En 2010, je l'avais déjà rencontré dans le cadre d'un atelier à l'Institut Français de Barcelone. À l'époque, cela avait été l'occasion de découvrir concrètement sa pratique d'enseignant – puisque j'avais déjà pu lire son ouvrage – et de discuter avec lui de cette envie commune que nous avons de réunir deux passions, les langues et le théâtre. Au même moment naissait tout juste le projet Dramafle, dont le but était de faire jouer des situations de communication à distance entre les apprenants de FLE et des comédiens francophones. Par la suite, j'ai su qu'il avait développé tout d'abord le projet ses actions de formations auprès des enseignants de FLE, non plus en passant simplement par son éditeur, mais en créant son propre groupement de formateurs. Aujourd'hui, s'il n'exerce plus beaucoup les métiers de metteur en scène et comédien, il revendique cette multiple casquette et son désir de partage de techniques.

Marjorie Nadal, quant à elle, vient du milieu de l'éducation populaire³⁹ et plus précisément de l'animation sociale et culturelle. Selon elle, l'ancrage de tout son parcours se trouve vraiment dans ces premières expériences qu'elle a pu avoir dès 1995 comme animatrice, éducatrice puis directrice de centres. Elle a également suivi une formation professionnelle de comédienne qui ne l'a pas tant menée professionnellement vers la scène mais a plutôt conforté son intuition d'utiliser les outils théâtraux dans l'éducation, ce qu'elle a fait pendant plusieurs années avant d'arriver dans le domaine du FLE en 2008 à l'occasion d'une reprise d'études. Ce choix de mêler pratique théâtrale et enseignement est donc une revendication qu'elle porte depuis longtemps.

Malgré des parcours différents, on reconnaît donc à ces deux formateurs un point commun : le terrain. Tous deux sont partis de leur expérience de terrain pour théoriser leur méthode et la partager. De la même façon, tous deux mettent l'accent sur ce besoin d'expérimenter, d'essayer. C'est ce qui est clairement ressorti de ces deux entretiens.

1.3. Des enseignants en quête de formation

Enfin, ma participation au stage FestiFLE Avignon 2023 organisé par Adrien Payet m'a permis, en plus d'obtenir des données concrètes sur cette formation, de récolter des

³⁹ Cf. note 26 page 58

témoignages formels et informels de participants. Ceux-ci étaient enseignants de FLE dans différents pays (France, Espagne, Grèce, Italie, Émirats Arabes Unis...) et à différents publics (enfants, adolescents, adultes, tous niveaux).

Les discussions informelles avec les participants tout au long du stage ont contribué renforcer le choix des thématiques, et les données formelles recueillies grâce à un questionnaire⁴⁰ m'ont permis d'obtenir des réflexions post-formation, avec plus ou moins de recul puisque les personnes enquêtées ont répondu dans les deux à sept jours suivant la fin de la formation. Seules quatre enseignantes ont répondu au questionnaire – sur la vingtaine de participants au total – mais leurs réponses étaient suffisamment développées et réfléchies pour rendre intéressante leur confrontation avec les données recueillies lors des entretiens et de l'observation de la semaine de stage.

2. Construction conjointe de la réflexion

Cette recherche est partie d'une réflexion personnelle qui a rapidement été accompagnée des réflexions partagées avec des professionnels de l'enseignement du FLE et notamment deux spécialistes de l'enseignement du FLE par le théâtre. Voyons comment la réflexion s'est co-construite et a nourri l'analyse.

2.1. L'échange comme moyen de co-construction

Étant donné que je m'intéressais à la posture de l'enseignant, il m'a semblé important de prendre en compte la diversité des profils et donc des postures possibles. Les entretiens semi-directifs m'ont permis de faire appel aux souvenirs de situations de classes et à l'auto-analyse de pratiques d'enseignants et d'enseignantes, bien que nous ne fussions pas en situation de classe. De plus, en choisissant de partir d'une présentation générale du parcours de la personne interrogée et de ses liens avec l'enseignement du FLE et la pratique théâtrale, j'ai pu adapter mes questions suivantes tout en conservant une même ligne directrice pour les différents entretiens.

Certaines idées se sont co-construites dans les échanges, la pensée prenant forme dans le discours. Par exemple, lorsque j'ai interrogé Adrien Payet sur la question des objectifs pédagogiques linguistiques et des objectifs pédagogiques théâtraux, celui-ci m'a

⁴⁰ Cf. Annexe 7 : questionnaire à destination des participants au stage FestiFLE Avignon 2023

demandé des exemples d'objectifs de comédiens afin de me dire quel rapprochement il pouvait faire entre eux.

2.2. La liberté de parole comme moyen d'ouverture

Si les questionnaires et les entretiens étaient semi-dirigés, chaque répondant avait cependant une grande part de liberté dans ses réponses puisque mes questions étaient assez ouvertes. C'est ainsi que, partant de thèmes et de notions qui m'avaient semblé capitales dans mes premières lectures et ma réflexion préalable, je suis restée à l'écoute de nouveaux éléments qui pourraient orienter ma recherche et ma réflexion. D'ailleurs, une partie des thèmes que j'ai finalement retenus pour mon analyse ont émergé des réponses aux questionnaires et des entretiens que j'ai dirigés.

De même, certaines idées que j'avais pu avoir lors de mon premier cadrage théorique ont obtenu des accueils variés. Une notion en particulier a fait réagir la plupart des enseignants que j'interrogeais : celle de la légitimité. Je savais pertinemment que ce mot allait soulever des questionnements, qu'il était peut-être lié à une sensation très personnelle que d'autres enseignants n'auraient pas, voire réfuteraient. Dans ma démarche de recherche, c'est avec grande attention que j'ai écouté et pris en compte les points de vue de chacun concernant cette notion et j'ai noté qu'elle résonnait notamment plus fort chez des enseignants moins expérimentés dans l'utilisation des outils théâtraux que chez ceux qui les utilisaient depuis longtemps.

Ces échanges autour de certaines notions clés m'ont donc permis d'élargir ma réflexion qui était à l'origine très centrée sur moi-même et sur la théorie.

Maintenant que nous en savons plus sur la manière dont le corpus a été analysé, il est temps d'explorer les perspectives qu'ouvre cette analyse, ce que nous ferons dans les trois prochains chapitres correspondant aux trois grandes thématiques qui sont ressorties : la posture de l'enseignant comme guide, l'importance de la formation dans le cadre d'une évolution des pratiques enseignantes et, enfin, les manières de mêler pédagogie, théâtre et langue.

Chapitre 9. La posture. L'enseignant comme guide

La première thématique qui est ressortie de ces entretiens, de ce stage et des réponses au questionnaire est celle de la posture d'accompagnement de l'enseignant dans une aventure ludique collective ayant pour but l'autonomisation de chaque apprenant.

1. Assumer le ludisme

Tout d'abord, lorsque l'on observe ce que recherchent les personnes interrogées, qu'ils soient organisateurs des formations FestiFLE et Thealingua ou participants à ces formations, on remarque que le ludisme est au cœur de leurs préoccupations.

1.1. Plaisir de l'enseignant, plaisir de l'apprenant

L'importance du ludisme et du rire dans le cours de langue est revenue plusieurs fois dans les discussions avec des participants au stage FestiFLE et dans les réponses au questionnaire. Une enseignante explique qu'elle souhaite avoir recours à des activités théâtrales pour apporter du ludisme dans les situations très sérieuses de ses apprenants – des migrants pratiquant le français essentiellement dans un cadre administratif. Une autre raconte qu'elle essaie généralement de rendre son cours ludique et agréable en y apportant du rire et de la décontraction. En effet, passer par le jeu – qu'il soit théâtral ou non – permet de proposer une nouvelle manière d'apprendre : on apprend sans s'en rendre compte.

Le ludisme est effectivement une approche intéressante du côté de l'apprenant, mais il ressort de notre analyse qu'il est tout aussi intéressant de l'intégrer du côté de l'enseignant. En effet, nous l'avons vu en première partie, un enseignant qui prend plaisir à donner son cours stimule les apprenants à s'engager à leur tour : s'il s'amuse, il donnera également envie aux autres de s'amuser. De la même façon que le rire est communicatif, l'amusement dans le jeu donne envie d'y entrer et de s'amuser à son tour. Dans la formation FestiFLE à laquelle j'ai pu assister, cela se ressentait clairement : le jeu provoquait le jeu qui permettait un apprentissage inconscient – ou dont l'on prenait conscience par la suite puisque ce processus était verbalisé et discuté avec le groupe d'enseignants. Notons que cette verbalisation et cette réflexion étaient importantes dans le cadre de la formation mais qu'elles ne sont pas nécessaires avec des apprenants, l'intérêt étant justement de conserver ce côté magique de l'apprentissage inconscient dans l'amusement.

Des mots comme « jeu », « ludisme » et « amusement » sont également revenus régulièrement dans l'entretien avec Marjorie Nadal, qui explique son souhait de prouver que

certes, on s’amuse beaucoup sur le terrain, mais que cela a un réel intérêt pour l’enseignement-apprentissage d’une langue. C’est ce qu’elle fait sur le terrain mais aussi avec son équipe de recherche au CREAL qui organise et participe des colloques, des actes universitaires et dont l’une des membres entamera bientôt une thèse en lien avec le sujet de l’éducation par la pratique théâtrale.

1.2. Encadrer le ludisme : l’autorité ludique

L’aspect ludique que l’on pourrait reprocher à la pratique théâtrale et qui pourrait freiner la mise en place d’ateliers théâtre et langue doit donc au contraire être assumé, être mis en avant comme un atout par rapport au sérieux des cours traditionnels.

Afin d’assumer ce ludisme, on voit qu’Adrien Payet et Marjorie Nadal mettent l’accent sur l’importance de l’encadrer. L’enseignant doit trouver sa place dans l’accompagnement. Non seulement, il ne s’agit pas de rire pour rire, mais en plus, il faut que les apprenants comprennent ou du moins ressentent l’objectif de ce ludisme.

Il faut donc que l’enseignant trouve un équilibre entre amusement et apprentissage et qu’il montre, de manière plus ou moins explicite, que le premier sert le deuxième. Adrien Payet souligne l’importance de l’autorité ludique de l’enseignant, c’est-à-dire que les règles du jeu doivent être fixées et claires, à la fois pour que les apprenants se sentent en confiance et comprennent précisément ce qui leur est demandé – comme pour toute consigne d’exercice – mais aussi pour qu’ils aient malgré tout une vision sur la progression qui les attend. En effet, si certains apprenants seront ravis de s’amuser sans avoir l’impression d’être en cours, d’autres auront besoin de sentir qu’ils ne sont pas là uniquement pour s’amuser.

2. Accompagner vers l’autonomie

Le deuxième point qui ressort des entretiens, des questionnaires et des observations est l’importance donnée à l’autonomisation progressive des apprenants.

2.1. Accompagner la découverte du plaisir de parler une langue étrangère

Nous avons d’abord parlé d’accompagnant, de médiateur. On pourrait résumer ces deux mots en disant que l’enseignant, dans les visions de Marjorie Nadal et d’Adrien Payet, prend un rôle de guide. C’est à lui de fournir les moyens à l’apprenant de s’approprier la langue et de l’emmener vers cette appropriation. Car se confronter à une langue étrangère, c’est apprendre à se faire plaisir dans cette langue. L’enseignant doit donc guider l’apprenant

pour que celui-ci puisse choisir lui-même comment il veut se servir de cette nouvelle langue et ce qu'il veut dire, pour qu'il l'incarne vraiment.

Pour cela, Marjorie Nadal et Adrien Payet soulignent l'importance de mettre en place un cadre sécurisant et de respecter des étapes de progression. Ce cadre permet la mise en confiance du groupe et construit une nouvelle relation enseignant-apprenants. Marjorie Nadal parle de « mettre en place un cadre pour que dans ce cadre, il y ait des choses qui se jouent entre la langue étrangère ou la langue un peu lointaine et les corps, les émotions, les personnes qui veulent habiter cette langue » (Nadal, 2023, Extrait d'entretien). Adrien Payet explique que le cadre doit être bien posé et transparent – comme les règles du jeu que nous évoquions précédemment.

Ce n'est qu'une fois le cadre posé que l'enseignant pourra donner du lest à ses apprenants, en étant toujours attentif à là où ils en sont. On comprend que l'accompagnement consiste à ne pas laisser l'apprenant immédiatement seul avec la langue. C'est pourquoi les deux spécialistes mettent tous deux l'accent sur la progression que l'enseignant doit maîtriser. En tant que guide, l'enseignant ou pédagogue est responsable de son groupe et de son avancée. On le voit dans les six étapes à respecter selon Marjorie Nadal, et dans l'évolution du degré d'engagement chez Adrien Payet.

2.2. Prendre plaisir à voir les apprenants s'emparer des outils

L'enseignant qui guide ses apprenants doit aussi accepter de lâcher prise, petit à petit, de leur accorder de plus en plus de responsabilités. Selon Marjorie Nadal, lâcher prise, pour l'enseignant, signifie « accepter qu'il se passe des choses [qu'il] ne maîtrise pas » (Nadal, 2023, Extrait d'entretien). C'est une posture qui n'est pas forcément évidente à prendre lorsqu'on a été formé à enseigner une langue dans un objectif de développement de compétences précises. On aurait envie de toujours retomber sur nos pattes.

C'est d'ailleurs une différence que l'on peut relever entre les visions de Marjorie Nadal et d'Adrien Payet : la première revendique un objectif d'autonomie, coûte que coûte, en souhaitant que les apprenants s'approprient tant la langue que les outils théâtraux, tandis que le deuxième, avec sa métaphore du « pilote d'avion » laisse moins de place à l'imprévu et accorde finalement plus d'importance à l'autonomie linguistique et paralinguistique qu'à l'autonomie théâtrale. Mais dans les deux cas, on reconnaît un objectif commun pour l'enseignant : celui de prendre plaisir à voir les apprenants s'autonomiser dans l'incarnation de la langue.

3. Le plaisir de vivre une aventure commune avec les apprenants

Un troisième point intéressant à analyser concernant la posture de l'enseignant de langue qui recourt à la pratique théâtrale dans son cours est celui de l'importance du groupe dans la création, et du plaisir que la création collective peut procurer à ceux qui y participent, enseignant comme apprenants.

3.1. Créer ensemble

On retrouve dans les approches proposées et celles recherchées un rapport qui place l'enseignant et les apprenants dans une dynamique de construction collective. Dans les formations que nous avons présentées en deuxième partie de ce mémoire, l'accent est en effet mis sur le groupe et sur la création collective. L'enseignant ne se contente pas d'accompagner mais laisse une marge de création aux apprenants, qui sont donc eux-mêmes dans une position dynamique.

On peut d'ailleurs comparer le processus créatif décrit par Marjorie Nadal à ce que font nombre de collectifs théâtraux aujourd'hui, qui ne partent pas forcément d'un texte écrit mais qui commencent par travailler au plateau, par expérimenter. La première étape consiste généralement à créer une dynamique de groupe, si celui-ci n'existe pas encore, puisqu'il faut faire groupe pour créer ensemble. Par la suite, chacun y va de sa proposition, puis on travaille à la table, on choisit ou co-écrit le texte, et ce n'est qu'en dernier lieu, riches des expérimentations de plateau que l'on a faites au début et de tout le travail dramaturgique effectué en amont, que l'on se lance dans la mise en scène.

Chez Adrien Payet, on retrouve également cette volonté de partir du groupe pour créer. Ainsi, il insiste lui aussi sur le fait de ne pas arriver avec une proposition toute faite, avec un texte et une mise en scène en tête, d'abord parce que l'on risque de se heurter à des refus et ensuite parce que c'est justement ce qui peut faire la différence avec une approche plus classique.

Dans les deux cas, donc, on crée ensemble. Tout le groupe est dans une dynamique de création artistique. Les apprenants ne peuvent pas avancer sans l'enseignant mais l'inverse est également vrai. L'enseignant, en acceptant de ne pas tout maîtriser, rend la situation d'enseignement-apprentissage réellement collective grâce à l'autonomisation et donc à l'implication plus grande des apprenants.

3.2. Vivre ensemble une aventure humaine

De plus, on voit que la pratique théâtrale collective est un moyen pour chacun de s'impliquer dans une création de groupe et donc de vivre quelque chose ensemble. Chaque apprenant progresse à sa manière, à son rythme, mais il le fait grâce au groupe. Une relation différente de celle du cours classique est créée entre toutes les personnes, apprenants et enseignant, grâce à la cohésion de groupe et à l'entraide qui en découle naturellement. L'une des personnes enquêtées, qui a déjà expérimenté l'utilisation de la pratique théâtrale dans ses classes, témoigne en effet de la construction d'un rapport de confiance et d'une complicité plus grande grâce à celle-ci. Elle explique que d'autres liens se créent et utilise l'expression : « nous vivons tous une aventure humaine. »

On en revient enfin à la notion de plaisir que nous abordions avec le ludisme au début de ce chapitre. On sent un réel plaisir dans tous les témoignages d'enseignants ayant animé des activités théâtrales ou des ateliers théâtre et langue, un plaisir de partager des moments forts et de s'en sortir grandis. C'est un enthousiasme similaire que j'ai pu retrouver chez les différents participants à la semaine de stage à Avignon : ils ont vécu cette semaine comme une aventure qu'ils ont envie de partager à nouveau avec leurs apprenants.

Les démarches des deux spécialistes que nous avons analysées ont pour objectif de fournir des outils aux professionnels de l'enseignement, mais aussi et surtout d'apprendre à les utiliser. Si chacun a publié un ouvrage rassemblant des activités et des pistes pour les utiliser, les temps de formation apportent, en supplément, une réelle réflexion et une construction conjointe du savoir-faire. Nous verrons dans le chapitre suivant que cela est en lien avec un souhait de faire évoluer les pratiques enseignantes.

Chapitre 10. Une formation basée sur l'expérience de terrain

Grâce aux réponses de quatre participantes au stage FestiFLE Avignon 2023 au questionnaire que je leur ai transmis, j'ai pu confronter les visions de deux spécialistes, Marjorie Nadal et Adrien Payet, à celles d'enseignantes en quête de formation à l'enseignement du FLE par le théâtre. Il en est ressorti que ces-dernières avaient souvent un besoin de confirmer des intuitions ou des pratiques pédagogiques mettant en œuvre la pratique théâtrale et un désir d'acquérir et d'expérimenter de nouveaux outils. Nous verrons que Marjorie Nadal et Adrien Payet s'inscrivent dans cette dynamique en proposant des formations basées sur l'expérimentation et des réflexions communes sur l'évolution des pratiques enseignantes, et qu'ils invitent les professionnels de la formation à cultiver leur singularité.

1. Légitimer des pratiques, confirmer des intuitions

L'enseignement d'une langue n'est généralement pas fait par le biais de la pratique théâtrale. Utiliser le théâtre pour enseigner une langue est une démarche alternative que l'on n'apprend pas en formation initiale et qui part souvent d'un souhait spécifique d'enseignant. Les enseignants qui décident de participer à une formation sur l'enseignement des langues par la pratique théâtrale le font donc par besoin de légitimer une pratique qui leur semble intéressante.

1.1. L'intuition de l'enseignant

Les quatre enseignantes que j'ai pu interroger suite au stage FestiFLE Avignon 2023 étaient généralement persuadées, avant même de participer à la formation, que la pratique théâtrale permettait d'améliorer l'enseignement-apprentissage d'une langue : l'une d'elle parle de libérer la parole, une autre de travailler les compétences psychosociales – qui ne sont généralement pas mises en avant comme des compétences à atteindre – et deux d'entre elles pensent qu'elle peut dynamiser et favoriser les interactions.

Leurs attentes sont donc en partie nées d'une intuition, parfois aussi d'une pratique expérimentale : elles ont toutes un intérêt pour le théâtre et deux d'entre elles ont déjà insufflé de la pratique théâtrale dans leurs cours.

1.2. Le besoin de légitimer une pratique

Chez ces participantes, on remarque un souhait de clarifier une pratique en validant ou en corrigeant ce qu'elles font déjà ou ce qu'elles imaginent faire et en acquérant une

méthode. Cela semble possible grâce à une formation comme FestiFLE Avignon : l'une d'elles explique que celle-ci lui a permis de « gagner en confiance dans la légitimité de cette approche pédagogique », une deuxième mentionne une « clarification des objectifs » et une troisième affirme avoir acquis « beaucoup d'idées pour le déroulement d'une classe ».

Seules, elles pourraient se former sur le tas, en suivant leurs intuitions. Mais une semaine de formation intensive est une occasion de justifier et de développer leurs pratiques, grâce au stage lui-même mais aussi en discutant – de manière informelle ou lors de temps de discussion prévus pendant les heures de formation – avec leurs pairs qui ont souvent déjà expérimenté la mise en place d'ateliers ou d'activités de langue par la pratique théâtrale.

1.3. Le besoin de concret

Lorsqu'elles évoquent leurs attentes d'un tel stage, on retrouve chez chacune l'idée de la découverte de nouveaux outils et de nouvelles pratiques ainsi que le souhait d'avoir des exemples concrets et pratiques pour sortir du cadre habituel très scolaire. L'une d'elles explique notamment qu'elle souhaite se former à l'utilisation d'outils théâtraux pour équilibrer l'engagement corporel, pour « placer l'enseignant et l'apprenant sur un pied d'égalité en tant qu'individus ». Elle explique en effet qu'elle-même bouge beaucoup mais que ses élèves restent très statiques pendant le cours. Elle attend donc de ce type de formation qu'elle l'aide dans son élan.

Cela n'est pas sans rappeler que « l'usage optimisé de son corps pédagogique n'est pas forcément inné chez tous les enseignants », comme le souligne Marion Tellier, maîtresse de conférence spécialisée dans l'étude de la gestuelle coverbale et pédagogique qui explique que « travailler en formation sur sa gestuelle (sans imposer une façon de faire aux enseignants mais en leur laissant trouver leur propre style), apprendre à se regarder et à se construire en tant qu'enseignant multimodal apparaît fondamental afin de pouvoir donner du corps à son cours » (Tellier & Cadet, 2014, p. 114).

2. Faire évoluer les pratiques enseignantes

Les besoins des enseignantes interrogées évoqués ci-dessus les amènent à se tourner vers des formations continues comme celles proposées par Marjorie Nadal et Adrien Payet. Ceux-ci entendent apporter des réponses à ces besoins en proposant une évolution des pratiques enseignantes basée sur l'expérimentation et sur leur conviction de la nécessité de dynamiser l'enseignement des langues pour l'un, voire de le repenser en profondeur pour l'autre.

2.1. La légitimité du terrain

Les formations organisées par Marjorie Nadal (Thealingua) comme par Adrien Payet (FestiFLE) sont nées de leur expérience et de leur souhait de proposer un enseignement différent des méthodes classiques. Ces deux spécialistes ont en effet une grande expérience de terrain, ils ont vu ce qui fonctionnait et ont souhaité le théoriser et le partager avec d'autres enseignants car ils considèrent que les méthodes qu'ils ont pu mettre en place ont un réel intérêt pour l'enseignement-apprentissage des langues. C'est de leur expérience qu'est née leur sentiment de légitimité à partager une méthode.

Mais ils ne s'approprient pas cette légitimité et considèrent que tout enseignant est légitime à utiliser des outils qui lui semblent pertinents. Eux sont là pour les accompagner, de la même manière que les enseignants eux-mêmes accompagneront leurs apprenants par la suite. C'est pourquoi ils ne proposent pas simplement de fournir des outils et une méthode, mais ils se basent sur l'expérience, l'intuition et les envies des participants. Lors du stage FestiFLE, par exemple, ceux-ci partageaient régulièrement leurs expériences de terrain, qu'elles soient positives ou qu'elles fassent au contraire ressortir des difficultés. Cela nourrissait la formation par les discussions qui étaient engendrées avec le formateur et les autres participants.

2.2. Se détourner de l'enseignement classique

Que ce soit les deux spécialistes ou les quatre enseignantes interrogées, tous sont convaincus de la nécessité de faire évoluer l'enseignement des langues, sans pour autant rejeter tout ce qui existe actuellement. À ce sujet, Marjorie Nadal explique qu'elle « n'est pas du tout en opposition par rapport au cours classique », que « [sa méthode] est un soutien, un relai, un complément, mais qui [lui] semble nécessaire » (Nadal, 2023, Extrait d'entretien). Adrien Payet, lui, parle de « détourner les pratiques pédagogiques traditionnelles parfois un peu barbantes » (Payet, 2023, Extrait d'entretien). Cependant, ils proposent deux manières différentes de se détourner de l'enseignement classique des langues.

D'un côté, Adrien Payet, avec ses stages FestiFLE, souhaite dynamiser les pratiques enseignantes et légitimer l'enseignement des langues par les arts. Ses formations sont destinées à des enseignants de FLE qui souhaitent obtenir des outils, développer des compétences, pour intégrer la pratique théâtrale dans leurs cours de langue. Il prend appui sur un cadre existant pour s'en éloigner en l'améliorant.

De l'autre, avec Thealingua, on sent une volonté de repenser l'enseignement en profondeur. La formation permet à ceux qui la suivent d'obtenir label européen afin d'intégrer un réseau de pratique mais aussi de réflexion sur l'enseignement des langues par la pratique théâtrale. Elle n'est pas cloisonnée dans le FLE, puisqu'elle est destinée aux enseignants de FLE mais aussi aux comédiens, animateurs et autres professionnels issus de l'enseignement et/ou du théâtre. Ici, on réfléchit à dépasser le cadre existant en en créant éventuellement un nouveau.

2.3. (Se) former par l'expérimentation

Dans les deux cas, l'objectif des formations proposées est, certes, d'acquérir de nouveaux outils et de comprendre une approche pédagogique, mais surtout d'apprendre à s'en servir de manière autonome. Ceci explique pourquoi ces formations se basent beaucoup sur l'expérimentation. Lors du stage FestiFLE, j'ai pu observer des moments théoriques, et la description des objectifs de la formation Thealingua parle également d'acquérir des savoirs théoriques. Mais les participants sont rapidement invités à dépasser le livre, les exercices.

On pourrait comparer cela à l'apprentissage de la conduite : on commence par étudier le code de la route mais la théorie ne suffit pas à se lancer seul sur les routes : il nous faut également suivre des cours pratiques avec un moniteur. Passer par cette pratique accompagnée, conseillée – étymologiquement, le moniteur est celui qui « avertit, donne des conseils »⁴¹ – est une étape obligatoire pour se sentir à l'aise, voire même pour être légitime à conduire parmi les autres conducteurs.

De la même manière, les participants à ces formations pratiquent ce qu'ils veulent mettre en place. Ils apprennent à guider, à conduire les activités théâtrales dans leurs cours. Pendant une semaine, ils se mettent à la place de l'apprenant et expérimentent l'esprit de groupe, la progression, le fait de partir du corps avant d'aller à la parole, et tous les autres éléments qui sont au cœur de l'enseignement des langues par le théâtre.

⁴¹ Cf. étymologie de « moniteur » : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/moniteur>

3. Cultiver des singularités

Les visions de Marjorie Nadal et d'Adrien Payet accordent une importance particulière au fait de prendre conscience de sa présence pédagogique singulière, de la comprendre et de la cultiver.

3.1. Réfléchir ensemble à sa présence pédagogique

Nous avons vu que la présence de l'enseignant consistait à être attentif à ses apprenants, à leur écoute, à s'avoir s'adapter à eux, à leur propre présence. Mais « l'être-là de l'enseignant, sa présence, n'est pas une évidence, y réfléchir est nécessaire. » (Jourdan, 2018) Ainsi, se former en expérimentant et en réfléchissant entre pairs permet d'être plus à l'aise dans ses compétences, de comprendre ce que l'on fait et comment on le fait.

Cela peut permettre de combler le manque de légitimité que nous abordions en première partie, souvent lié à un besoin de justifier une nouvelle approche. D'ailleurs, plusieurs enseignantes que j'ai pu interroger suite à leur stage FestiFLE étaient soulagées de voir que leurs pratiques étaient validées par des collègues – plus expérimentés ou non – et que d'autres pratiques pouvaient l'être également. Les deux formations proposées fournissent en effet des outils, des pistes à chaque enseignant sur la manière d'intégrer la pratique théâtrale dans leur enseignement, sans oublier que chaque situation d'enseignement est unique, tout comme chaque enseignant est unique.

3.2. Être accompagné dans sa singularité

Car chaque enseignant est différent. Sa formation, son contexte professionnel, ses rencontres, sont autant d'éléments qui peuvent lui permettre de piocher dans les méthodes pour développer sa singularité. C'est peut-être ce qui manque dans les formations initiales : le fait de faire prendre conscience aux futurs enseignants qu'ils sont uniques. Cela leur permettrait de prendre confiance et donc d'innover. Le futur enseignant, comme l'apprenant de langue, a besoin d'être accompagné pour pouvoir se saisir de ce qu'il a envie de faire et le développer.

On remarque d'ailleurs que les enseignantes qui ont répondu au questionnaire décrivent leurs attentes en termes positifs : « *nourrir* ma boîte à outils », « *enrichir* mes pratiques d'enseignement », « *découvrir* d'autres approches ». Il est question pour elles de trouver quelque chose en plus à ajouter à leur manière d'enseigner, de se distinguer en partant de leurs envies. La formation et le formateur lui-même peuvent la guider sur le chemin de cette distinction.

Chapitre 11. L'interdisciplinarité. Entre pédagogie, théâtre et enseignement des langues

Intégrer la pratique théâtrale dans l'enseignement du FLE, c'est mêler trois domaines : la pédagogie, le théâtre et la langue. Nous avons vu dans notre cadrage théorique que les objectifs pédagogiques linguistiques théâtraux pouvaient nourrir les objectifs pédagogiques linguistiques et que certains étaient même très similaires, voire communs. Voyons maintenant dans les faits pourquoi et comment ces objectifs peuvent être liés.

1. Un horizon : l'autonomie

Tout d'abord, Marjorie Nadal et Adrien Payet notent tous deux que l'on peut trouver ou insuffler dans de nombreuses activités théâtrales des objectifs linguistiques, et que la pédagogie ayant pour objectif l'autonomisation de l'apprenant, la pédagogie du théâtre et celle des langues ont au moins cet horizon principal en commun.

1.1. Des objectifs transversaux

Selon Marjorie Nadal, sa démarche est basée sur l'alliance et la transversalité de la pédagogie, du théâtre et des langues, trois domaines qui ont des objectifs différents mais qui se complètent. Elle explique que la pédagogie a pour but de mener vers l'autonomie ; le théâtre, de mener vers l'ailleurs ; et, enfin, le linguistique, de « créer sa propre langue ».

Ainsi, un même exercice peut être adapté pour répondre à un objectif pédagogique, artistique ou linguistique (ce qu'elle nomme le « PAL »). Elle fait un parallèle avec les formations au BAFD durant lesquelles on apprend qu'un exercice en soi ne vaut rien et que c'est la façon dont on va l'animer qui compte. Ceux qui sont proposés dans l'ouvrage publié par les deux fondateurs de Thealingua sont classés selon les six étapes du processus créatif – que nous avons décrites en deuxième partie – mais ils peuvent être orientés de différentes manières. On peut donc dire que ces exercices théâtraux sont intéressants car ils sont malléables et que, pour tous, on peut choisir de mettre en avant un objectif plutôt linguistique, théâtral ou purement pédagogique.

Chez Adrien Payet, cette transversalité se retrouve notamment lorsqu'il évoque le travail corporel, le paralinguistique, au service de l'incarnation de la langue. Passer par des activités théâtrales qui mettent en œuvre tout le corps n'est pas un objectif linguistique en soi, mais cela permet d'arriver vers la langue. La parole part en effet de notre outil principal

qu'est le corps. Il y a donc un réel intérêt à comprendre comment celui-ci fonctionne et utiliser des techniques de formation du comédien s'avère une option intéressante.

1.2. Accompagner vers l'autonomie

Si l'on devait nommer un seul objectif commun entre la pédagogie des langues et la pédagogie du théâtre, c'est donc celui d'accompagner les apprenants vers l'autonomie. Nous avons insisté sur le fait que l'apprentissage d'une langue n'est pas celui d'un savoir mais bien d'un savoir-faire. La langue est une parole dans un contexte, elle est un moyen de communication et la personne qui s'exprime est elle-même, elle est unique. Parler une langue étrangère, c'est un peu comme faire du théâtre : c'est s'ouvrir vers l'ailleurs, faire autrement avec la personne que l'on est. On interprète la langue comme on interprète un personnage. Il faut donc que l'apprenant puise s'entraîner à cela : à incarner la parole, à créer sa propre langue.

L'ambition même de l'enseignant de langue qui utilise la pratique théâtrale dans son cours est de mener ses apprenants vers l'appropriation de la parole et vers cette autonomie. Il s'agit donc d'injecter des objectifs linguistiques dans les activités théâtrales que l'on propose. Ces-dernières permettent d'ouvrir les horizons en recourant à l'imaginaire, à l'ailleurs, de dépasser les situations de communication classiques. Lors de leur futur usage de la langue, les apprenants reviendront peut-être à des choses plus banales, mais ils auront eu une ouverture qui leur aura permis d'expérimenter la langue de multiples manières.

Prenons l'exemple d'un travail sur le thème « vendre et acheter » décrit par Marjorie Nadal. Dans des exercices guidés, elle propose différentes situations imaginaires incluant un vendeur et un acheteur : par exemple, un marchand dans un sous-marin qui vendrait la carte des océans à un poisson. Par la suite, dans des improvisations plus libres, les apprenants reviendront peut-être à des situations plus classiques, mais ils auront expérimenté un large spectre de possibilités et seront plus à même de trouver leur propre parole. Cette ouverture vers l'ailleurs permet de découvrir la langue dans son entièreté, dans sa complexité, et de se l'approprier en gardant ce qui nous convient ou ce qui nous correspond. L'enseignant qui propose des activités théâtrales peut ainsi accompagner les apprenants vers cet horizon d'autonomie grâce à une ouverture à l'ailleurs, à l'altérité, qui permet à chaque individu de créer sa propre langue au milieu de la langue commune.

2. *On n'apprend pas une langue, on apprend à communiquer*

Un deuxième point concernant l'interdisciplinarité est le fait de considérer la langue dans son entièreté, de ne pas la réduire à sa dimension verbale, mais au contraire de travailler également tout ce qui se situe en amont de la parole. La pratique théâtrale permet cela, mais on s'éloigne des seules compétences décrites dans le *CECRL*. Comment s'inscrire alors dans ce cadre commun ? Faut-il le dépasser ? Peut-on envisager de s'en passer ou d'en trouver un autre ?

2.1. *Stimuler la créativité pour nourrir la communication*

Dans les différentes visions que nous avons explorées, la langue est abordée comme un moyen de communication que chacun peut s'approprier. Loin d'être réduite à sa dimension verbale, c'est sa dimension corporelle qui y est mise en avant. Les activités théâtrales permettent de travailler cette-dernière et cela est d'autant plus évident que le niveau des apprenants est bas. En effet, moins l'apprenant a de connaissances linguistiques, plus il va être poussé à utiliser son corps dans les situations de communication et donc à développer sa créativité. D'ailleurs, selon Adrien Payet, « le niveau de langue n'enlève pas la créativité » ; au contraire, « la contrainte pousse à la créativité dans tout ».

En proposant de travailler sur le corps comme premier moyen d'expression, l'enseignant permet donc aux apprenants, même débutants, de s'engager dans la communication. Les activités théâtrales qui reposent sur le corps, les jeux sans parole, permettent ainsi de stimuler la créativité de l'apprenant et d'entrer dans la communication. Remarquons d'ailleurs que l'enseignant, face à des apprenants de faible niveau, a souvent naturellement tendance à utiliser son corps pour se faire comprendre, pour transmettre les consignes. D'une contrainte extérieure naît sa propre créativité. Il est le premier à s'engager corporellement dans la communication, et donc dans la langue.

2.2. *Trouver comment s'inscrire dans un cadre commun*

Pour un enseignant, savoir qu'on s'inscrit dans un cadre de référence commun est un moyen de légitimer sa pratique. C'est pourquoi nous avons parlé d'un sentiment d'illégitimité qui pouvait freiner l'utilisation d'activités théâtrales. Pourtant, l'atelier théâtre correspond à la pédagogie du projet auquel le *CECRL* suggère d'avoir recours pour répondre à la perspective actionnelle. Ce même cadre préfère d'ailleurs au terme d'apprenant celui d'« utilisateur » d'une langue. En cela, on peut dire que les activités théâtrales rejoignent

cette vision puisqu'elles mettent l'accent sur l'expression, sur la manière dont la personne s'exprime plutôt que sur une langue figée.

Cependant, le *CECRL* décrit des compétences linguistiques par niveau, et nous avons vu qu'il est difficile de classer les activités théâtrales par niveau de langue. Il faut en effet au moins différencier le niveau de connaissances linguistiques et le niveau d'engagement. C'est d'ailleurs ce que propose Adrien Payet.

Souvent, on classe les activités par niveau de langue, par le CECRL (par exemple dans *Activités théâtrales [en classe de langue]*, on a été obligés de les classer comme ça). Alors qu'en fait, le classement devrait d'avantage être sur le **niveau d'engagement**. Il y a certains jeux qu'on ne peut pas faire en début d'année, quand le groupe n'est pas encore créé, parce qu'ils sont trop mal à l'aise pour le faire (entretien avec Adrien Payet, juillet 2023)

Un cadre comme le *CECRL* est donc utile pour définir des compétences communes à atteindre mais, même si l'on peut s'y adapter, il peut s'avérer limitant pour un atelier théâtre.

2.3. Oser dépasser le cadre

Mettre en place des activités théâtrales dans son cours de langue, ce n'est donc pas sortir du cadre mais oser le dépasser. On pourrait par exemple imaginer le compléter par la vision des langues telle que définie dans un autre cadre européen, le *Cadre de Référence des Compétences pour une Culture de la Démocratie*, qui va au-delà de la simple connaissance des langues mais qui inscrit l'apprentissage des langues dans celui des codes culturels. Ce cadre est présenté par le Conseil de l'Europe comme « un ensemble de matériels que les systèmes éducatifs peuvent utiliser pour doter les jeunes de toutes les compétences nécessaires à la défense et à la promotion des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit, pour participer efficacement à une culture de la démocratie et pour vivre ensemble en paix dans des sociétés culturellement diverses. »

Cela reviendrait à s'éloigner de l'objectif principal d'apprentissage d'une langue étrangère, mais à se rapprocher d'un objectif d'ouverture aux cultures et de communication dans son entièreté.

Dans des cultures démocratiques, les individus mettent souvent en œuvre leurs compétences lors d'interactions avec d'autres personnes ; par conséquent, la « [c]onnaissance et [la] compréhension critique de la langue et de la communication » sont deux compétences importantes. Elles impliquent que les individus connaissent et savent appliquer les conventions verbales et non verbales de communication socialement appropriées dans les langues ou variétés de langues dont ils ont besoin dans une situation spécifique.

3. Développer un nouveau métier : « Thealinguiste » ?

Plutôt que d'adapter l'atelier théâtre à l'enseignement des langues, on pourrait imaginer faire l'inverse et donc définir un nouveau statut de l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre.

3.1. La pratique théâtrale, une pédagogie de la création

Nous avons remarqué que si l'on choisit d'avoir recours à la pratique théâtrale dans un cours de langue, ce n'est pas pour reproduire une méthode connue mais bien pour proposer une alternative. Un atelier théâtre et langue est une proposition hybride, pluridisciplinaire, qui va au-delà de l'enseignement purement linguistique ou purement théâtral. Comme toute activité artistique, c'est une invitation à créer : créer de la parole, créer en groupe. Il est intéressant de citer ici Gaëlle Karcher qui insiste sur le fait que le théâtre est une « pédagogie de la création » avant d'être une « pédagogie actionnelle ».

Le théâtre est pédagogie actionnelle mais il est avant tout une pédagogie de la création reliée à un parcours d'apprentissages pluriels : de la langue dans toute sa dimension poétique (chair des mots, silences et émotions sont travaillés), de la culture (l'autre et la sienne) et de la société (l'individu dans le groupe). (Karcher, 2009, p. 8)

Nous avons eu affaire à deux spécialistes de l'enseignement des langues par la pratique théâtrale convaincus par l'intérêt pour l'enseignement/apprentissage des langues de mêler pédagogie, théâtre et langue. Les quatre enseignantes interrogées par le biais de notre questionnaire ont également décidé de se former à l'utilisation des pratiques théâtrales dans leurs cours par conviction ou du moins par intuition. Elles y voient notamment l'intérêt de « développer l'expression personnelle des apprenants », de « permettre aux élèves de s'engager plus et donc à l'enseignant de faire un pas de côté » et l'une d'elle dit être motivée en tant qu'enseignante par « le plaisir de voir les petites lumières briller dans les yeux des apprenants » lorsqu'elle leur propose des activités qui engagent l'expression corporelle.

3.2. L'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre : une identité composite

Afin de mettre en œuvre cette pédagogie de la création, qui dépasse le simple apprentissage linguistique, il faut donc un animateur qui ne soit pas qu'un enseignant de langue, qui sache dépasser les seuls objectifs linguistiques. Dans ce mémoire, en analysant la posture de l'enseignant de langue qui décide d'animer des activités théâtrales ou un atelier théâtre, nous avons finalement cherché à définir son identité. Nous l'avons défini comme un guide en lui attribuant deux postures d'étayage décrites dans notre première partie (Bucheton

& Soulé, 2009) : celle de l'accompagnement et celle du lâcher-prise. Mais son identité ne se limite pas à sa posture.

L'identité de l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre est à cheval entre pédagogie, théâtre et enseignement des langues. Les deux spécialistes que nous avons interrogés ont un parcours bien éloigné de la simple formation initiale en FLE. Marjorie Nadal vient du domaine de l'éducation populaire, Adrien Payet du monde théâtral. C'est en expérimentant sur le terrain un désir de partager une passion et une conviction de renouveler les pratiques enseignantes qu'ils ont développé un profil pluridisciplinaire.

Ainsi, des personnes venant de différents horizons se retrouvent dans une ambition commune. On retrouve cette diversité dans les différents profils professionnels, souvent pluridisciplinaires, des personnes formées à la méthode Thealingua⁴² : 46,7% sont enseignants, 26,7% comédiens ou metteurs en scène, 20% animateurs ou médiateurs et 6,7% viennent d'un autre domaine.

Ce mélange de disciplines n'est pas sans rappeler les duos enseignant-comédien qui prennent en charge les options théâtre au lycée en France. Mais dans cette formule, le comédien n'est pas tenu d'être formé à la pédagogie et l'enseignant (souvent de Lettres) n'est pas spécifiquement formé à la pédagogie du théâtre. On additionne un acteur aux compétences techniques et un enseignant aux compétences pédagogiques, alors que les lier semble pédagogiquement plus pertinent. On pourrait commencer par remplacer l'acteur par un pédagogue du théâtre. C'est une pratique qui existe en Allemagne et en Suisse alémanique : je me souviens avoir suivi dans ces deux pays des cours de pratique théâtrale en vue d'apprendre l'allemand comme langue étrangère, animés ni par des enseignants de langues, ni par des comédiens, mais par des pédagogues du théâtre, ponctuellement accompagnés par un enseignant d'allemand. Cette formule était particulièrement satisfaisante du point de vue de l'apprenant en termes d'appropriation de la langue.

Mais au vu des réflexions que nous avons développées dans ce mémoire, on peut imaginer aller plus loin et combiner ce duo en une seule personne, qui serait alors un pédagogue des langues par le théâtre. À ce sujet, l'ébauche de référentiel de compétences du « Thealinguiste » créée par Marjorie Nadal⁴³ donne une idée du portrait type de ce métier.

⁴² Cf. Annexe 11 : profession des Thealinguistes lors de leur arrivée en formation Thealingua

⁴³ Cf. Annexe 12 : proposition de référentiel des compétences du Thealinguiste

3.3. Proposer une formation spécifique

Partant de l'enseignant de langue, nous nous sommes naturellement intéressés à la formation de ce-dernier. Nous avons déjà relevé une différence entre les publics des deux formations continues d'une semaine analysées, l'une étant destinée aux enseignants de FLE et l'autre plus largement à des enseignants, artistes et pédagogues. Si elles sont intéressantes, on peut penser qu'une formation spécifique, plus longue, peut-être dès la formation initiale, serait pertinente pour former des pédagogues de théâtre et langue qualifiés.

On pourrait s'inspirer de la *Theaterpädagogik* allemande et suisse-allemande, la pédagogie du théâtre. Cette discipline est enseignée dans certaines universités et *Hochschulen* (établissements d'enseignement supérieur à orientation plus pratique et moins théorique que l'*Universität*) dans ces pays. En Suisse, par exemple, l'Université des Arts de Zürich (*Zürcher Hochschule der Künste*) propose une Licence de pédagogie du théâtre. Parallèlement à une formation aux techniques de l'acteur et à la dramaturgie, les étudiants y expérimentent des méthodes d'enseignement du théâtre et apprennent à élaborer des projets de pédagogie théâtrale en collaboration avec des établissements scolaires, des institutions artistiques ou encore des organismes sociaux. Une formation équivalente existe à la *Hochschule* de Osnabrück en Allemagne. L'Université des Arts de Berlin (*Universität der Künste Berlin*) offre quant à elle une formation en pédagogie du théâtre au niveau Master.

En France, cette discipline existe aujourd'hui uniquement sous forme de module optionnel dans certaines formations mais ne mène pas (encore) à un diplôme et donc à un métier spécifiques. À l'université de Grenoble, par exemple, on peut s'y former pendant un semestre, soit vingt-quatre heures de cours, si l'on est inscrit dans un cursus d'arts du spectacle, de sciences du langage ou de lettres. Mais il s'agit uniquement d'une « découverte et une réflexion sur les différentes méthodes pratiquées au XX^e et XXI^e siècle pour enseigner le théâtre et pour enseigner par le théâtre (et plus largement par le jeu). »⁴⁴

De plus, se former uniquement à la pédagogie du théâtre n'est pas suffisant dans l'optique d'animer des ateliers théâtre *et langue*. Une formation combinant pédagogie des langues *et* du théâtre serait donc une solution intéressante pour permettre à une même personne d'avoir toutes les cartes en main pour développer de tels projets.

⁴⁴<https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/licence-XA/licence-sciences-du-langage-IBBXV3CB/ue-offre-complementaire-KO33JM2S/pedagogie-du-theatre-KNFZMSLV.html>

Concluons en citant une formation mise en place par une université française il y a un an, en 2022, qui va dans le sens de ce que nous venons d'évoquer : une formation combinant pédagogie des langues et du théâtre. Cette formation menant à un diplôme de Master 2 s'intitule « Pratiques artistiques dans une écologie éactive⁴⁵ des apprentissages » et a pour objectif d'expérimenter et de réfléchir à l'utilisation des pratiques artistiques – pas uniquement théâtrales – dans l'éducation – pas uniquement dans l'enseignement des langues. Elle « vise à développer des compétences professionnelles favorisant la collaboration, l'empathie et la créativité ». Il s'agit d'une formation transdisciplinaire qui ne s'adresse pas seulement aux enseignants de langues mais « aux artistes, médiateurs, éducateurs et enseignants de toutes disciplines »⁴⁶. On retrouve ici différents éléments développés tout au long de ce mémoire. Ce cursus diplômant pourrait permettre de former des personnes à devenir animateurs (ou pédagogues, ou guides, ou enseignants) d'ateliers théâtre et langue, et peut-être de reconnaître une nouvelle profession.

⁴⁵ « Une approche éactive en éducation et en formation s'appuie sur les fondements biologiques de la connaissance, l'interdépendance de l'homme et de son environnement et le respect des écosystèmes. Elle reconnaît les besoins essentiels à l'émergence du désir d'apprendre : la reconnaissance, l'amitié, la solidarité, la curiosité et la poésie du monde » (*ibid.*)

⁴⁶<https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meeef-parcours-art-enact-pratiques-artistiques-dans-une-e-cologie-enactive-des-apprentissages>

Conclusion : vers une plus grande légitimité ?

À travers cette recherche, nous avons souhaité comprendre comment l'enseignant de langue qui souhaite intégrer la pratique théâtrale à son enseignement pouvait assumer et défendre la légitimité de sa pratique.

Nous avons vu que le recours à la pratique théâtrale place l'enseignant de langue dans une posture de guide qui doit accepter de lâcher prise pour voir ses apprenants s'autonomiser dans leur usage de la langue. Notre analyse a également montré que le sentiment d'illégitimité qui pouvait préexister pouvait être gommé grâce à des formations nées d'une réelle réflexion sur l'enseignement des langues et à une valorisation de la singularité de chaque enseignant. Nous avons enfin mis en évidence la nécessité de penser la pédagogie des langues par le théâtre comme une discipline transversale à part entière.

Nous pouvons donc dire qu'être enseignant de langue *par* le théâtre s'apprend, tout comme être simplement enseignant de langue. En effet, l'enseignement n'est ni inné, ni figé, et si l'on peut avoir peur de proposer une nouvelle approche pédagogique comme on peut craindre les premiers cours, il serait dommage de freiner son élan par manque de moyens. Se former à l'enseignement des langues par le théâtre apparaît donc comme une solution évidente mais encore peu développée et peu reconnue. Il serait donc intéressant de développer la formation des enseignants, de créer une formation de pédagogue du théâtre, à l'instar de celles qui existent dans des pays voisins comme l'Allemagne ou la Suisse, voire une formation de pédagogue du théâtre et des langues.

Établir un référentiel de compétences visées pour les apprenants basé sur les objectifs pédagogiques théâtraux et linguistiques transversaux pourrait également permettre d'institutionnaliser des pratiques de terrain expérimentales. Cela pourrait se faire en mêlant les réflexions de chercheurs (*cf.* Cornaz & Fonio, 2014) qui ont déjà élaboré une ébauche de référentiel pour le niveau B1, et de praticiens (comme Marjorie Nadal et Adrien Payet) qui théorisent et partagent leur expérience de terrain.

Enfin, il serait intéressant de se questionner réellement sur l'identité professionnelle et l'avenir des enseignants qui mettent en place des ateliers théâtre et langue. Sont-ils des enseignants, des animateurs, des médiateurs ? Ne pourrait-on pas envisager un nouveau statut, sur le modèle du « *Theaterpädagog* » allemand : pédagogue de théâtre en langue étrangère ? La source du manque de reconnaissance de ce statut ne vient-elle pas du fait qu'en France, on a besoin de catégoriser les métiers, et que celui-ci est justement à la

frontière entre plusieurs catégories ? Au-delà de la question de la *posture*, il serait intéressant de travailler sur la question du *statut* du pédagogue qui anime des ateliers théâtre et langue.

Bibliographie

- Aguilar-Río, J.I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*, 48, 138-156.
- Auger, N. & Cadet, L. (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. In Pegaz Paquet, A. & Cadet, L. (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Artois Presses Université. 47-66
- Barba, E. & Savarese, N. (2008). *L'énergie qui danse : dictionnaire d'anthropologie théâtrale* (2^{ème} éd. rev. et corr.). L'Entretemps.
- Berdal-Masuy, F. (2006) Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence. In Bracops M., Dalcq A.-E., Goffin, I., Jabe, A., Louis, V. et Van Campenhoudt, M., *Des arbres et des mots, hommage à Daniel Blampain*. Bruxelles : Éditions du Hazard. 15-29.
- Bernanoce, M. (2009). Conduire un stage théâtre en partenariat avec un comédien : quand les objectifs de l'un ne sont pas ceux de l'autre... *Théâtre et didactique : hommage à Anick Brillant-Annequin, Hors-série n°17*, 69-83.
- Bonfils, P. (1997). Réflexion sur la notion de présence : Pratique théâtrale et didactique du FLE. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Bourrain, S., Dupayage, V., Nadal, M., Walgenwitz, G. (2021). *Le corps au cœur des apprentissages – Faire un cours (un peu) autrement*, Presses universitaires de Grenoble.
- Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? En ligne sur : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne sur le site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cornaz, Sandra & Fonio, Filippo. (2014). Présentation et premiers résultats de la conception d'un référentiel de compétences en pratiques artistiques et apprentissage des langues. e-crini.
- Couder, O. (2006). Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? *Le français aujourd'hui*, 152, 105-112.
- Degert, A. (2000). Pratique du théâtre en classe de FLE. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 43-44, 55-65.

- Duchêne, A. (2016). Le théâtre : un outil pédagogique au service de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Lend (Lingua e nuova didattica)*, 2, 170-181.
- Hinglais, S. & Pouyé, H. (2016). FLE par les techniques théâtrales : une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens. *Lend (Lingua e nuova didattica)*, 2, 17-35.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe, *Recherches & éducations*, Hors-Série. doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5958>
- Karcher, G. (2009). Le théâtre : une pédagogie actionnelle. *Actes des journées pédagogiques de septembre 2009 de l'Association des Professeurs de français de Galice*. CUEF – Université Stendhal Grenoble 3.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Payot.
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique – Un enseignement de la création théâtrale*. Acte Sud Papiers.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pavis, P. (2006). *Dictionnaire du théâtre*. (2^{ème} éd.). Armand Colin.
- Payet, A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Clé International.
- Payet, A. (2010) Comment intégrer des activités communicatives et théâtrales en cours de FLE. *Francophonie*, 41, 22-23.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. L'Harmattan.
- Pierra, G. (2011). Pratique théâtrale en FLE : spécificités d'une recherche action en didactique. *Synergies Chine*, 6, 105-114.
- Potapushkina-Delfosse, M. (2016) Vers une méthodologie d'évaluation holistique pour une approche d'enseignement de la langue anglaise par le théâtre à l'école primaire. *Lend (Lingua e nuova didattica)*, 2, 123-135.
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF éditeur.
- Tellier, M. & Cadet, L. (dir.) (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Éditions Maison Des Langues.

Sitographie

Bundesverband Theaterpädagogik e.V., site officiel. <https://www.butinfo.de/>

Le Robert, dictionnaire en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/>

Thealingua, site officiel. <https://thealingua.com/>

Thealingua (2021). Webinaire « Initiation à la méthode Thealingua ». <https://youtu.be/-ccmP6p9Y5M>

Université de Grenoble. Présentation de l'option « Pédagogie du théâtre » : <https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/licence-XA/licence-sciences-du-langage-IBBXV3CB/ue-offre-complementaire-KO33JM2S/pedagogie-du-theatre-KNFZMSLV.html>

Université Paris-Est Créteil Val de Marne. Présentation du Master « Pratiques et ingénierie de la formation Parcours Art'enact » : <https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meef-parcours-art-enact-pratiques-artistiques-dans-une-e-cologie-enactive-des-apprentissages>

Viader, M. (2018). *Interview de Marjorie Nadal, co-fondatrice de Thealingua*, CultureFLE. <https://culture-fle.de/interview-de-marjorie-nadal-cofondatrice-de-thealingua/>

Table des illustrations

Tableau 1. comparaison des modules « Voix » dans le programme de formation ACT PRO et dans l'ouvrage d'Adrien Payet (2010, p. 170)	28
--	----

Table des annexes

Annexe 1 Activité 83 extraite de l'ouvrage de Bourrain <i>et al.</i> (2021, pp. 256-258).....	94
Annexe 2 Extrait du <i>CECRL</i> (2001, p. 47).....	95
Annexe 3 Extraits du programme de formation ACT PRO.....	96
Annexe 4 Extrait de l'ouvrage de Payet (2010, p. 65) Fiche d'activité n°21	98
Annexe 5.1 Extrait de l'article de Cornaz et Fonio (2014, p. 22) : « Compétences à développer au niveau B1 et numéros d'exercices que nous proposons dans ce but ».....	99
Annexe 5.2 Extrait de l'article de Cornaz et Fonio (2014, pp. 23-24) : « Descriptif des exercices regroupés par nos soins et visant à développer, parmi les compétences reconnues par le CECRL, celles relevant du niveau B1, qui sont décrites dans le Tableau 4 ».....	100
Annexe 6 Programme de la formation FestiFLE Avignon 2023	102
Annexe 7 Grille de conduite d'entretien avec Marjorie Nadal, spécialiste de la formation de formateurs en FLE et pratique théâtrale.....	106
Annexe 8 Grille de conduite d'entretien avec Adrien Payet, spécialiste de la formation de formateurs en FLE et pratique théâtrale.....	108
Annexe 9 Questionnaire à destination des enseignants ayant participé au stage FestiFLE Avignon 2023	110
Annexe 10 Thealingua : charte des Thealinguistes.....	112
Annexe 11 Profession des Thealinguistes lors de leur arrivée en formation Thealingua.....	113
Annexe 12 Proposition de référentiel des compétences du Thealinguiste	114

Annexe 1

Activité 83 extraite de l'ouvrage de Bourrain *et al.* (2021, pp. 256-258)

FICHE 28

Souvenir, souvenir

→ OBJECTIFS

Créer un souvenir pour marquer un apprentissage – Favoriser la mémoire sémantique.

Activité 83. C'est moi l'prof !

Objectif

S'amuser à énoncer un texte en incarnant un personnage.

Description

Adopter les posture et gestuelle de différents personnages de professeurs célèbres (littérature, cinéma, etc.). Puis définir un élément de la leçon à connaître par cœur (formule, définition, exception, etc.) que les élèves déclinent à travers les différents types de profs.

La saga Harry Potter en propose un bel éventail (Severus Rogue, Minerva MacGonagall, Gilderoy Lockhart, Sibylle Trelawney, Pomona Chourave, Alastor Maugrey, etc.)

Consigne

On liste ensemble les types de profs que vous imaginez.

(... un temps pour le faire)

Puis on se met debout, derrière sa chaise bien ancré dans le sol. On baisse la tête, on se concentre sur sa respiration.

J'annonce un type de professeur. Puis je compte 1, 2, 3, le temps de faire monter dans votre corps, sur une respiration, le professeur à jouer, des pieds à votre tête. À 3, tout le monde joue, la tête levée, avec une mimique, un geste et une attitude, le type de professeur demandé.

Place dans le cours :
ouverture ou clôture
ou mémorisation
Organisation dans
l'espace : groupe
classe
Durée : 5-10 min.

On y va. On expire. Prof-cool. On inspire : 1, 2, 3!

(... un temps pour le faire)

Etc.

Puis on ajoute un mot de la connaissance à acquérir, toujours avec mimique, geste, attitude. On y va. On expire. Prof-autoritaire, 1, 2, 3!

(... un temps pour le faire)

Puis on ajoute un groupe de mots de la connaissance à acquérir, toujours avec mimique, geste, attitude. On y va. On expire. Prof-en retard, 1, 2, 3!

(... un temps pour le faire)

Puis on dit toute la connaissance à acquérir, toujours avec mimique, geste, attitude. On y va. On expire. Prof-bizarre, 1, 2, 3!

(... un temps pour le faire)

On décline avec tous les profs, en amplifiant les éléments corporels.

Conseils à l'enseignant pour guider les élèves

- Partir de professeurs connus (par exemple ceux de la saga Harry Potter) ou de types de prof que vous caractérisez (par exemple : prof-autoritaire, prof-compétent, prof-grincheux, prof-papa/maman-poule, prof-en-retard, prof-comédien, prof-dingo, prof-grand-frère, prof-bizarre, prof-timide, prof-cool, etc.).
- Valoriser toute production. Pour aider à se mettre dans le jeu, partir du corps : proposer de faire des grands gestes, jouer avec la table ou la chaise, amplifier le petit geste montré.
- Pour engager les élèves dans ce jeu, il est important de partir de leur attitude corporelle. Une attitude dynamique de l'enseignant est facilitatrice. Ne pas hésiter à s'engager soi-même dans l'activité par son propre corps qui bouge, qui montre, qui caricature.
- Pour les élèves qui s'amuse trop entre eux, introduire la notion du jeu pour un public, c'est-à-dire ici, pour l'enseignant face à eux. Cela permet de rester concentré sur l'exercice et non pas sur son voisin.
- La répétition des mots puis du texte, permet de développer le jeu... et d'apprendre ! Pour simplifier la tâche proposée par le jeu de personnages, séquencer la difficulté : d'abord un jeu corporel (mimique,

geste, attitude) puis un texte qui se déploie : d'un seul mot à un groupe de mots, puis une phrase et enfin la leçon par cœur.

Annexe 2
Extrait du CECRL (2001, p. 47)

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites. Elles comprennent des activités comme

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, *etc.*)
- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, *etc.*
- l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, *etc.*) parmi lesquels des caricatures,
- des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, *etc.*
- **le théâtre (écrit ou improvisé)**
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, *etc.*)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, *etc.*
- (CECRL, 2001, p. 47)

Annexe 3

Extraits du programme de formation ACT PRO

ACT PRO

FORMATION PROFESSIONNELLE

Public concerné

Adultes à partir de 18 ans, voulant découvrir et approfondir ses connaissances et compétences dans le monde du spectacle vivant, et en particulier dans le jeu de l'acteur.
Prérequis : justifier d'un an minimum de pratique de la scène, toutes disciplines confondues.

Objectifs

- Maîtriser des techniques d'interprétation en vue d'intégrer un spectacle
- Créer une œuvre utilisant le jeu du comédien, collectif ou par groupe, dans le but de le vendre ou non, à partir d'un texte existant ou par une création d'écriture, en mobilisant des pôles vus durant les deux ans de formation
- Constituer un réseau professionnel, gérer sa communication, savoir valoriser sa singularité artistique et défendre son projet
- Établir un plan de production et de diffusion

Ces 4 objectifs permettent de :

- S'insérer professionnellement dans le monde du spectacle
- Devenir autonome dans sa pratique artistique
- Acquérir l'ensemble des compétences nécessaires au métier de comédien pour construire et gérer une carrière dans la durée

Tarif

- 2950 euros l'année + 20 euros d'adhésion annuelle à l'association
- 20 euros de frais d'audition (uniquement la première année)
- Trousse de maquillage à composer, environ 100 euros
- Spectacles obligatoires, environ 100 ans par an
- Accès à certaines options payantes en deuxième année



Déroulé de la formation

- Durée : 990 heures sur deux ans, soit 495 heures par an, réparties en 15 heures hebdomadaires
- Jours et horaires : les mardis, jeudis et vendredis, de 13h à 18h30 (fin des cours à 18h mais être disponible jusqu'à 18h30 en cas de dépassement ou autre)
- Lieu : École des Gens, 45 rue Nicolas Chorier à Grenoble
- Formation entièrement en présentiel
- Effectif : formation ouverte pour 16 élèves maximum

Contenu

Durant les deux ans, la formation s'articule autour de 5 grands pôles, composés de 30 modules :

- Voix : 80 heures
- Corps : 128 heures
- Interprétation : 496 heures
- Production : 170 heures
- Théorie : 70 heures

+ Rencontres professionnelles : 16 heures

+ Évaluations d'acquis trimestrielles : 30 heures

VOIX 80 HEURES



OBJECTIFS : **CONNAÎTRE ET MAÎTRISER SA VOIX EN VUE D'UNE INTERPRÉTATION**

Travail de la voix parlée : 30 heures

Enseignante : Clotilde Sandri

Pour compléter le travail sur l'articulation, les élèves abordent des techniques pour utiliser leur voix parlée en condition de représentation. Il s'agit dans ce cours de mettre en application les éléments vus sur la projection de la voix, à moduler son volume sonore selon le lieu où l'on se trouve, sans abîmer sa voix et en étant audible. L'accent est mis sur le travail de la respiration et du souffle, au travers d'outils et d'exercices ludiques.

Public/Prérequis

Élèves de la formation
Aucun prérequis

Objectifs pédagogiques

Savoir projeter sa voix en fonction du lieu dans lequel on joue, sans l'abîmer afin d'être audible

Compétences visées

- Comprendre les mécanismes en jeu dans l'émission du son (respiration, musculature, espaces de résonance, projection)
- Transformer ces mécanismes en réflexes
- Comprendre et acquérir une routine efficace d'échauffement vocal
- S'approprier sa voix, découvrir ses spécificités, sa personnalité
- L'utiliser dans l'interprétation, comprendre ses caractéristiques et les exploiter

Moyens pédagogiques techniques et d'encadrement

Supports textes, planches anatomiques

Moyen de suivi et d'appréciation des résultats

Exercices en groupe ; mise en pratique sur des textes courts ; perception de l'évolution de sa voix, de son confort vocal par l'élève

Modalités d'évaluation

Réalisation d'un échauffement individuel ou par petits groupes, savoir adapter son échauffement à ses besoins spécifiques (espace dans lequel on va jouer, état de fatigue du moment, etc.)

Annexe 4
Extrait de l'ouvrage de Payet (2010, p. 65)
Fiche d'activité n°21

Fiches pratiques

Fiche 21

Le défilé de mode

Niveau : à partir de A2

Type : jeu de découverte

Objectif pédagogique : décrire les vêtements

Grammaire :

– phrases exclamatives

– adjectifs et superlatifs

– adverbes de temps : *et maintenant, à présent, tout de suite*

Lexique : les vêtements, les couleurs, les formes, les matières

Objectifs personnels : gestuelle et présence

Durée d'un passage : 2 minutes

Temps de préparation : 5 minutes

Participation : toute la classe

Lieu : en classe ou dans un couloir

Matériel : des vêtements à la mode et un lecteur CD de musique

Support pédagogique : aucun

Avant le jeu

1) Demander aux apprenants d'apporter des vêtements originaux en vue de réaliser un défilé de mode.

2) Révision du vocabulaire des vêtements et des adjectifs qualificatifs.

3) Écrire des exemples de commentaires au tableau :

Et maintenant, Sophie nous présente une magnifique robe bleue...

Attention, Mathieu monte sur le plateau.

Il est vêtu d'un pantalon large...

Il porte une chemise bleue et blanche...

On peut apprécier ce splendide haut argenté...

Déroulement

Constituer des groupes de deux. Le premier participant joue le mannequin, le second fait le commentateur. Lorsque la musique commence, les mannequins défilent sur la scène à tour de rôle. Au fur et à mesure, leurs partenaires décrivent leurs habits en y mettant l'intonation.

Remarque

Musique conseillée : électronique. Veillez à ce que le volume sonore ne couvre pas les commentaires des élèves.

Annexe 5.1

**Extrait de l'article de Cornaz et Fonio (2014, p. 22) :
« Compétences à développer au niveau B1 et numéros d'exercices que
nous proposons dans ce but »**

Activités de production et stratégies			
Compétences	Descriptif du CECRL		Exercices possibles
Production / expression orale	Monologue suivi : décrire l'expérience	Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.	5a
	Monologue suivi : argumenter	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.	6
	Annonces publiques	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.	7, 8

Annexe 5.2

Extrait de l'article de Cornaz et Fonio (2014, pp. 23-24) :
« Descriptif des exercices regroupés par nos soins et visant à développer, parmi les compétences reconnues par le CECRL, celles relevant du niveau B1, qui sont décrites dans le Tableau 4 »

Activités de production et stratégies			
Exercices			
Numéro	Titre	Description	Compléments
1	Devinez ce que ou qui je suis !	<p>Le groupe est divisé en deux équipes qui vont s'affronter dans un jeu de devinettes. Sans informer ses pairs de son choix (mais en l'indiquant à l'animateur), chaque joueur choisit entre un objet/une situation/un lieu/une personne qui doit être <i>a priori</i> connu(e) de tous. Tour à tour, une personne de chaque équipe vient décrire face aux autres participants l'élément qu'il est censé faire deviner, mais sans jamais le nommer. Le locuteur ne peut utiliser que des phrases simples contenant à chaque fois un seul indice. À chaque nouvel indice, les équipes se concertent et donnent une seule réponse. La première équipe à pouvoir proposer une réponse est celle du joueur en passation, lequel doit faire deviner son élément. La première équipe à trouver la réponse gagne le droit de faire dire à l'autre équipe un vire-langue.</p>	<p>Préparation individuelle écrite possible. À la fin de l'activité, l'ensemble des mots qui ont fait l'objet de devinettes peut constituer un canevas utile à construire des improvisations par équipe, qui peuvent tirer profit du déroulement du jeu qui a précédé.</p>
5a	Mon rêve le plus fou	<p>La classe est divisée en trois équipes. Tour à tour, une équipe se place en file indienne face au reste du groupe-classe qui devient alors le public. Le premier membre de la file commence, en une phrase simple, à donner une information claire et précise d'un rêve fou forcément impossible à réaliser, d'un espoir immense inconcrétisable, ou d'une ambition inatteignable... au vu de ses conditions actuelles (professionnelles, sociales, familiales...), et que les autres membres de la même équipe vont décrire en une phrase à chaque fois et quand ce sera leur tour de parole. Les autres membres de l'équipe qui est sur scène vont, quant à eux, soit dire pourquoi cet objectif importe à leur personnage commun, soit suggérer les conditions qui pourraient permettre d'atteindre ce but insensé.</p>	<p>Il est important que chaque locuteur projette sa voix de façon suffisante à ce que le public et les membres de son équipe, placés derrière lui, puissent comprendre correctement ses propos. Dès qu'une personne a émis sa phrase, elle retourne au fond de la file indienne, afin de céder la place du locuteur à la personne qui est dans son dos. Un temps de préparation peut être envisagé les premières fois. S'il s'agit d'un match d'improvisation, les membres du groupe doivent rapidement se répartir les rôles : celui qui va oraliser l'objectif irréalisable, ceux qui vont donner les conditions qui rendent ce rêve inatteignable, ceux qui vont expliquer les raisons à l'origine de ce désir et ceux qui vont exposer les conditions pouvant faciliter l'accès à cet objectif. Les locuteurs doivent garder une cohérence du point de vue du vécu et de la psychologie du personnage.</p>

6	Bouge de là !	<p>Une personne s'assied sur une chaise avec la ferme intention de ne pas la céder (un mannequin ou un objet peuvent remplacer la personne). Chaque apprenant, tour à tour, vient essayer de la convaincre de lui céder sa place. Pour ce faire, son argumentation doit utiliser une expression qui a fait l'objet du cours.</p> <p>Dans le cas où les participants sont à l'aise avec cette première étape, l'animateur peut ajouter pour contrainte que les arguments soient additionnés d'une montée en puissance du sentiment de colère : dans ce cas, chaque locuteur doit trouver un argument plus convaincant que son prédécesseur et doit sembler un peu plus irrité que lui.</p>
7	Inscrivez-vous dans mon UFR	<p>Les étudiants recevant un même type de formation se regroupent. Après une préparation de 5 minutes, ils vont, face au groupe, exposer les raisons pour lesquelles leurs études sont passionnantes et utiles. Leur objectif est de convaincre le maximum de personnes de s'inscrire dans leur formation. En fin de séance, quand tous les groupes sont passés, l'animateur dispose des fiches au sol avec l'intitulé de la formation et chacun rejoint la formation qui lui semble la plus prometteuse (selon ses propres critères). Il est interdit de rejoindre celle que l'on a représentée. La formation regroupant le plus de membres permet de décréter ses présentateurs vainqueurs.</p> <p>Cet exercice peut déboucher sur une réflexion du groupe afin de cerner les raisons ou les styles de parole qui ont permis de convaincre l'auditoire. Dans une variante, les participants peuvent choisir de défendre une formation qui n'a pas de lien avec leur inscription ou leur parcours réels.</p>
8	Exposé	<p>Par groupe de trois, les participants choisissent un sujet qui leur est proche ou qui leur plaît, et un événement qui a eu lieu (récemment ou non) dans ce domaine. Ils préparent un exposé durant lequel les temps de parole devront être équitablement répartis, et qui sera animé de sorte que le public soit passionné et intrigué (par exemple, les deux personnes qui ne parlent pas peuvent mimer/illustrer les propos du locuteur ; le locuteur peut prendre un rôle spécifique ; le groupe peut présenter son exposé sous une forme amusante ou animée). L'exposé est présenté au reste du groupe en 5 minutes. Ensuite, les présentateurs répondent aux questions de leur auditoire.</p> <p>Le travail préparatoire peut avoir lieu en dehors du cours. De plus, en fonction des moyens à disposition ou amenés, les exposés peuvent s'appuyer sur des ressources variées (internet, affiches, livres, photos, objets...). NB : cette activité a aussi l'avantage de simuler d'une manière assez proche les épreuves orales de nombre de certifications de langues, même de niveau de compétence plus avancé, tel le CLES 2.</p>

Annexe 6 Programme de la formation FestiFLE Avignon 2023



Page 1



LIEU DU STAGE

Notre partenaire Étable Cowork nous accueille dans ses locaux en face des remparts et du centre historique de la ville. Un emplacement idéal pour vivre le festival et son effervescence de l'intérieur !



L'HEBERGEMENT :

5 nuits du 17 au 22 juillet 2023
Chambre partagée (2 lits simples) dans un hôtel Formule 1 entièrement rénové. Un service de bus vers la ville est assuré. Voir les tarifs et options sur la page <https://www.festifle.com/avignon-th%C3%A9%C3%A2tre>



FESTIFLE AVIGNON 2023

Page 2



PROGRAMME

Le 18 juillet 2023 :

09h/11h : Atelier 1
11h/13h : Atelier 2
13h/14h30 : Déjeuner
15h/16h : Temps libre
Soir : Pièce de théâtre au Festival

Le 19 juillet 2023 :

09h/11h : Atelier 1
11h/13h : Atelier 2
13h/14h30 : Déjeuner
Après-midi : Visite du pont d'Avignon
Soir : Pièce de théâtre au Festival

Le 20 juillet 2023 :

Matin : Pièce de théâtre au Festival
13h/14h30 : Déjeuner
15h30/17h30 : Atelier 1
17h30/19h30 : Atelier 2
Soir : Pièce de théâtre au Festival

Le 21 juillet 2023 :

09h/11h : Atelier 1
11h/13h : Atelier 2
13h/14h30 : Déjeuner
Soir : Pièce de théâtre au Festival

Le 22 juillet 2023 :

09h/11h : Atelier 1
11h/13h : Atelier 2
13h/14h30 : Déjeuner de clôture

FESTIFLE AVIGNON 2023



L'ATELIER 1

Les activités théâtrales en classe de langue

Objectifs :

- Enrichir ses pratiques d'enseignement en proposant des activités théâtrales qui impliquent les apprenants et s'intègrent à la leçon.
- Savoir élaborer une séquence pédagogique à visée actionnelle en intégrant des activités théâtrales.
- Vivre et découvrir de manière pratique un nombre important d'activités pour les proposer ultérieurement aux apprenants.
 - des jeux de groupes pour travailler et mémoriser par le corps des éléments de grammaire, de lexique et de phonétique.
 - découverte de jeux de rôle à proposer dans une progression allant du geste à la parole (du A1 au C1).

FESTIFLE AVIGNON 2023



L'ATELIER 2

La mise en scène en FLE/FLS

Objectifs :

- Réfléchir sur les particularités, atouts et limites d'un projet de mise en scène en FLE.
- Apprendre les techniques pour dépasser les difficultés habituellement rencontrées.
- Découvrir les éléments pratiques et méthodologiques pour mener à bien un projet de mise en scène.
- Savoir trouver un texte adapté aux apprenants de FLE.
- Savoir réaliser des adaptations théâtrales à partir d'images, de films et de textes littéraires.
- Entraîner les apprenants à la diction, à la projection de la voix, ainsi qu'à l'expression corporelle.

FESTIFLE AVIGNON 2023



LES PIÈCES DU PROGRAMME

La programmation du Festival d'Avignon n'a pas encore été publiée.

Ce dernier sera communiqué au mois de juin.

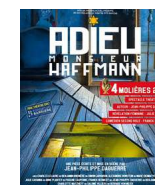
Pour information voici la programmation du FestiFLE 2022

VENDREDI 22

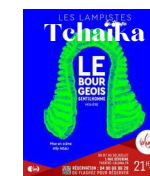


Une histoire d'amour
au théâtre La Scala Provence

SAMEDI 23



Adieu Monsieur Haffmann
au Théâtre du Roi René



Le bourgeois gentilhomme
au Théâtre La Luna

DIMANCHE 24

Une vie sur mesure
au théâtre des Lucioles



Climax
à l'Espace Alya



FESTIFLE AVIGNON 2023



Page 7

Annexe 7

Grille de conduite d'entretien avec Marjorie Nadal, spécialiste de la formation de formateurs en FLE et pratique théâtrale

Présentation

1. Quelle a été votre formation en FLE ?
2. Avez-vous été formée à la pédagogie du théâtre ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
3. Avez-vous été formée à la formation de formateurs ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
4. Quelle est ou quelles sont vos fonctions / postes actuellement ? Pouvez-vous les décrire brièvement ?
5. Quand avez-vous décidé de relier enseignement et pratique théâtrale ? Pourquoi ?
6. Vous êtes-vous sentie immédiatement légitime à proposer un enseignement théâtre FLE ou avez-vous eu des doutes ? Pourquoi ?

Formation

1. Selon vous, la formation initiale en FLE (DU, Master...) est-elle suffisante pour un enseignant qui souhaite se lancer dans la mise en place d'un atelier théâtre ou dans l'utilisation de la pratique théâtrale dans son cours de langue ?
2. Qu'est-ce que Thealingua ?
3. Qu'est-ce que le CREAL ? Quels sont ces objectifs ? Quel est son public ?
4. Quelle(s) formations proposez-vous aujourd'hui avec le CREAL (ou autres) ? À quel public sont-elles destinées ?
5. Quelles sont les attentes des personnes qui viennent suivre vos formations ?

Objectifs

1. Dans votre pratique, considérez-vous la pratique théâtrale comme un simple outil au service d'objectifs linguistiques ou avez-vous des objectifs d'apprentissage théâtraux qui s'ajoutent à ceux du cours de langue "classique" ? Si oui, lesquels ?
2. Y a-t-il, selon vous, des objectifs pédagogiques théâtraux et des objectifs pédagogiques linguistiques communs ? Si oui, lesquels ?
3. Comment trouvez-vous un équilibre entre la liberté, le ludisme du jeu théâtral et la nécessité d'atteindre des objectifs linguistiques spécifiques ?

Posture

1. On parle souvent du plaisir que l'apprenant peut avoir à pratiquer la langue étrangère en jouant (au théâtre). Qu'en est-il du côté de l'enseignant ? Ressentez-vous un plaisir différent à enseigner par la pratique théâtrale par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?
2. La pratique théâtrale demande un fort engagement (physique, mental, vocal) à l'apprenant. Côté enseignant, diriez-vous que votre présence dans le cours via la pratique théâtrale est différente par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?
3. Vous sentez-vous proche d'un metteur en scène, d'un comédien et/ou d'un directeur d'acteur lorsque vous animez un atelier théâtre ou faites des activités théâtrales ? Et lorsque vous enseignez en cours de langue en général ? En quoi ?
4. Diriez-vous que la distance entre les apprenants et l'enseignant est différente lorsque l'on a recours à la pratique théâtrale ? Dans quelle mesure et de quelle façon gardez-vous une distance avec vos apprenants ou, à l'opposé, vous impliquez-vous personnellement ?

Annexe 8

Grille de conduite d'entretien avec Adrien Payet, spécialiste de la formation de formateurs en FLE et pratique théâtrale

Présentation

1. Quelle a été votre formation en FLE ?
2. Avez-vous été formée à la pédagogie du théâtre ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
3. Avez-vous été formée à la formation de formateurs ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
4. Quelle est ou quelles sont vos fonctions / postes actuellement ? Pouvez-vous les décrire brièvement ?
5. Quand avez-vous décidé de relier enseignement et pratique théâtrale ? Pourquoi ?
6. Vous êtes-vous sentie immédiatement légitime à proposer un enseignement théâtre FLE ou avez-vous eu des doutes ? Pourquoi ?

Formation

1. Selon vous, la formation initiale en FLE (DU, Master...) est-elle suffisante pour un enseignant qui souhaite se lancer dans la mise en place d'un atelier théâtre ou dans l'utilisation de la pratique théâtrale dans son cours de langue ?
2. Qu'est-ce que FestiFLE ?
3. Pourquoi avoir créé FestiFLE ?
4. Quelles sont les attentes des personnes qui viennent suivre vos formations ?

Objectifs

1. Dans votre pratique, considérez-vous la pratique théâtrale comme un simple outil au service d'objectifs linguistiques ou avez-vous des objectifs d'apprentissage théâtraux qui s'ajoutent à ceux du cours de langue "classique" ? Si oui, lesquels ?
2. Y a-t-il, selon vous, des objectifs pédagogiques théâtraux et des objectifs pédagogiques linguistiques communs ? Si oui, lesquels ?
3. Comment trouvez-vous un équilibre entre la liberté, le ludisme du jeu théâtral et la nécessité d'atteindre des objectifs linguistiques spécifiques ?

Posture

1. On parle souvent du plaisir que l'apprenant peut avoir à pratiquer la langue étrangère en jouant (au théâtre). Qu'en est-il du côté de l'enseignant ? Ressentez-vous un plaisir différent à enseigner par la pratique théâtrale par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?

2. La pratique théâtrale demande un fort engagement (physique, mental, vocal) à l'apprenant. Côté enseignant, diriez-vous que votre présence dans le cours via la pratique théâtrale est différente par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?
3. Vous sentez-vous proche d'un metteur en scène, d'un comédien et/ou d'un directeur d'acteur lorsque vous animez un atelier théâtre ou faites des activités théâtrales ? Et lorsque vous enseignez en cours de langue en général ? En quoi ?
4. Diriez-vous que la distance entre les apprenants et l'enseignant est différente lorsque l'on a recours à la pratique théâtrale ? Dans quelle mesure et de quelle façon gardez-vous une distance avec vos apprenants ou, à l'opposé, vous impliquez-vous personnellement ?

Annexe 9
Questionnaire à destination des enseignants ayant participé au stage
FestiFLE Avignon 2023

1) **Commençons par une brève présentation pour connaître votre profil d'enseignant.e.**

Quel est votre âge ?

Quelle est votre nationalité ?

Dans quelle(s) structure(s) enseignez-vous ?

À quel niveau enseignez-vous (A1, A2... C2) et à quel type de public ?

Quel âge ont vos élèves ?

Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ?

Les élèves de vos classes parlent-ils tous la même langue ?

Quelle formation avez-vous suivie / suivez-vous dans l'enseignement du FLE ?

Autre information qui vous semble intéressante à partager :

2) **À présent, je souhaiterais en savoir un peu plus sur votre lien avec l'enseignement par le théâtre.**

Avez-vous recours à la pratique théâtrale dans vos cours de FLE ? Si oui, depuis combien de temps ?

Pourquoi avez-vous décidé (ou pourriez-vous décider) de recourir à la pratique théâtrale ? Avez-vous été formé.e à l'enseignement par la pratique théâtrale ?

Si oui, de quelle(s) manière(s) ? (pédagogie du théâtre ? formation spécifique liée à la pratique théâtrale ou à une autre pratique artistique ? autre ?)

Si non, aimeriez-vous suivre une formation spécifique ? Avez-vous des idées précises de ce sur quoi vous aimeriez être formé.e (mise en scène, utilisation de jeux théâtraux, adaptation de texte...)?

3) **Intéressons-nous maintenant à la formation des enseignants.**

Pensez-vous que les formations en FLE existantes (DU, Master...) suffisent pour se lancer dans l'animation d'ateliers théâtre ? dans l'utilisation d'activités de pratique théâtrale dans sa classe ? Pourquoi ?

Selon vous, est-ce qu'un enseignant doit suivre une formation spécifique pour animer un atelier de pratique théâtrale FLE ? Pourquoi ?

Vous, personnellement, en quoi vous sentez-vous légitime à animer un atelier théâtre ou à utiliser la pratique théâtrale dans votre cours de langue ?

4) **Un cours de langue PAR le théâtre, ce n'est pas un cours de théâtre. Pourtant, on mêle bien deux pédagogies : linguistique et théâtrale. Parlons donc maintenant objectifs pédagogiques.**

Utilisez-vous la pratique théâtrale comme un simple outil au service d'objectifs linguistiques ou avez-vous des objectifs d'apprentissage théâtraux qui s'ajoutent à ceux du cours de langue "classique" ? Si oui, lesquels ?

Y a-t-il, selon vous, des objectifs pédagogiques théâtraux et des objectifs pédagogiques linguistiques communs ? Si oui, lesquels ?

Comment trouvez-vous un équilibre entre la liberté, le ludisme du jeu théâtral et la nécessité d'atteindre des objectifs linguistiques spécifiques ?

5) Last but not least, voyons si la posture de l'enseignant animateur d'atelier théâtre FLE vous semble différente de celle de l'enseignant de langue en général.

On parle souvent du plaisir que l'apprenant peut avoir à pratiquer la langue étrangère en jouant (au théâtre). Qu'en est-il du côté de l'enseignant ? Ressentez-vous un plaisir différent à enseigner par la pratique théâtrale par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?

La pratique théâtrale demande un fort engagement (physique, mental, vocal) à l'apprenant. Côté enseignant, diriez-vous que votre présence dans le cours via la pratique théâtrale est différente par rapport à un cours plus traditionnel ? Pouvez-vous développer un peu votre réponse ?

Vous sentez-vous proche d'un metteur en scène, d'un comédien et/ou d'un directeur d'acteur lorsque vous animez un atelier théâtre ou faites des activités théâtrales ? Et lorsque vous enseignez en cours de langue en général ? En quoi ?

Diriez-vous que la distance entre les apprenants et l'enseignant est différente lorsque l'on a recours à la pratique théâtrale ? Dans quelle mesure et de quelle façon gardez-vous une distance avec vos apprenants ou, à l'opposé, vous impliquez-vous personnellement ?

Question bonus : qu'évoque pour vous la notion d'autorité ludique ?

6) Questions subsidiaires pour les enseignant.e.s ayant participé au stage "FestiFLE" d'Adrien Payet à Avignon

Pourquoi avez-vous choisi de participer à ce stage ? Quelles étaient vos attentes ?

Qu'est-ce que cette formation vous a apporté pour votre pratique d'enseignant.e ?

Autres remarques qui vous semblent pertinentes sur le lien entre votre participation à ce stage et la thématique de la posture de l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre, ou de l'enseignant qui a recours à la pratique théâtrale dans son cours de langue :

7) Merci d'avoir pris le temps de répondre à toutes ces questions ! Si vous souhaitez ajouter quelque chose sur le sujet de la posture de l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre, vous pouvez le faire ici.

8) Si vous souhaitez échanger plus longuement sur cette thématique, si vous acceptez que je vous contacte pour vous poser éventuellement d'autres questions, ou si vous voulez juste que je vous tienne au courant de l'avancée de mes travaux de recherche, vous pouvez me laisser votre adresse e-mail. Aucune obligation !

Votre adresse e-mail :

Merci de préciser ici si vous souhaitez seulement avoir des nouvelles de l'avancée de mes recherches ou si vous acceptez d'être contacté.e pour un entretien plus poussé ou plus spécifique :

Annexe 10

Thealingua : charte des Thealinguistes



CHARTRE DES THEALINGUISTES

VOICI LES POINTS SUR LESQUELS S'ENGAGE UN.E THEALINGUISTE
DANS UN CADRE DE TRAVAIL LUDIQUE ET BIENVEILLANT.

1. FAIRE DÉCOUVRIR ET GUIDER LA MAÎTRISE DES OUTILS EXPRESSIFS

Hors de la langue, les outils expressifs sont le corps et la voix. Ils précèdent et prime sur l'information verbale. Ils sont la base de l'expression. Ils sont la base du jeu du comédien. Il s'agit d'en prendre conscience et connaissance pour les comprendre et peu à peu les maîtriser.

- * Travail de son corps : espace, mouvements, gestes, déplacements, mimiques
- * Travail de sa voix : souffle, puissance, rythmique, intonation, sons
- * Travail de son rapport à l'autre : regard, écoute, proximité

2. FAIRE DÉCOUVRIR UNE LANGUE EN TANT QU'ESPACE DE RENCONTRE ET D'ACTION

Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) ne parle plus d'apprenants d'une langue mais d'utilisateurs d'une langue.

Le théâtre détourne l'objectif linguistique pour se centrer sur celui de l'expression.

- * La langue est utilisée pour un but immédiat : se faire comprendre pour faire avancer l'action
- * Le théâtre, comme dans la vie, provoque des interactions variées et infinies (sur scène et autour de la scène)
- * Le théâtre apprend à donner, à voir et à entendre l'autre
- * La peur de la faute s'atténue face à l'engagement dans le projet et l'émotion de la scène de l'exposition.

3. FAIRE DÉVELOPPER ET MAÎTRISER SON EXPRESSION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Le développement de la langue étrangère se fait par :

- * Le mot, la phrase et le texte : articulation, prosodie (rythme et musique propre à une langue)
- * La mémoire : apprentissage et lectures de textes
- * Les échanges avec l'intervenant natif

4. FAIRE ÉPROUVER LE PLAISIR DU JEU THÉÂTRAL COLLECTIF

Conscient.e.s des difficultés que peut engendrer la mise en avant d'une personne sur scène, les intervenant.e.s construisent leurs interventions en veillant à la dynamique du groupe, au bien-être de chacun vis-à-vis de tou.te.s et au plaisir à partager un temps d'atelier ensemble :

- * Oser, se désinhiber par le personnage et la scène
- * Libérer l'imaginaire et la personnalité
- * Travailler le collectif, le chœur
- * Aimer et donner à aimer le théâtre par sa pratique, ses rituels, son vocabulaire spécifique

5. PRENDRE PART AU MONDE, S'ENGAGER

Le théâtre développe la personne dans son rapport aux autres et au monde :

- La responsabilisation
- Le respect de l'autre
- L'ouverture à ce qui nous est étranger ou inconnu

Les participant.e.s deviennent responsables dans un projet. Le théâtre est une expérience collective qui permet d'apprendre à trouver et tenir sa place dans la réalisation d'un projet. Les participant.e.s apprennent à regarder, écouter et respecter l'autre. À regarder, écouter et respecter l'espace scénique. À se regarder, s'écouter et se respecter eux.elles-mêmes.

C'est un éveil à soi-même qui passe par l'autre.

Pour les petits, il s'agit davantage de la maîtrise de soi, pour les plus grands de s'accepter. Les jeunes vont aussi s'ouvrir à une langue, donc à une autre culture par les auteur.e.s, les textes, les références culturelles et les façons de réagir, de vivre ensemble.

6. S'ENGAGER DANS UN PROCESSUS D'AMÉLIORATION

Le / la Thealinguiste cherchera à améliorer sa pratique par plusieurs actions :

- Se former de façon continue
- Coopérer avec d'autres Thealinguistes
- Participer à des projets variés

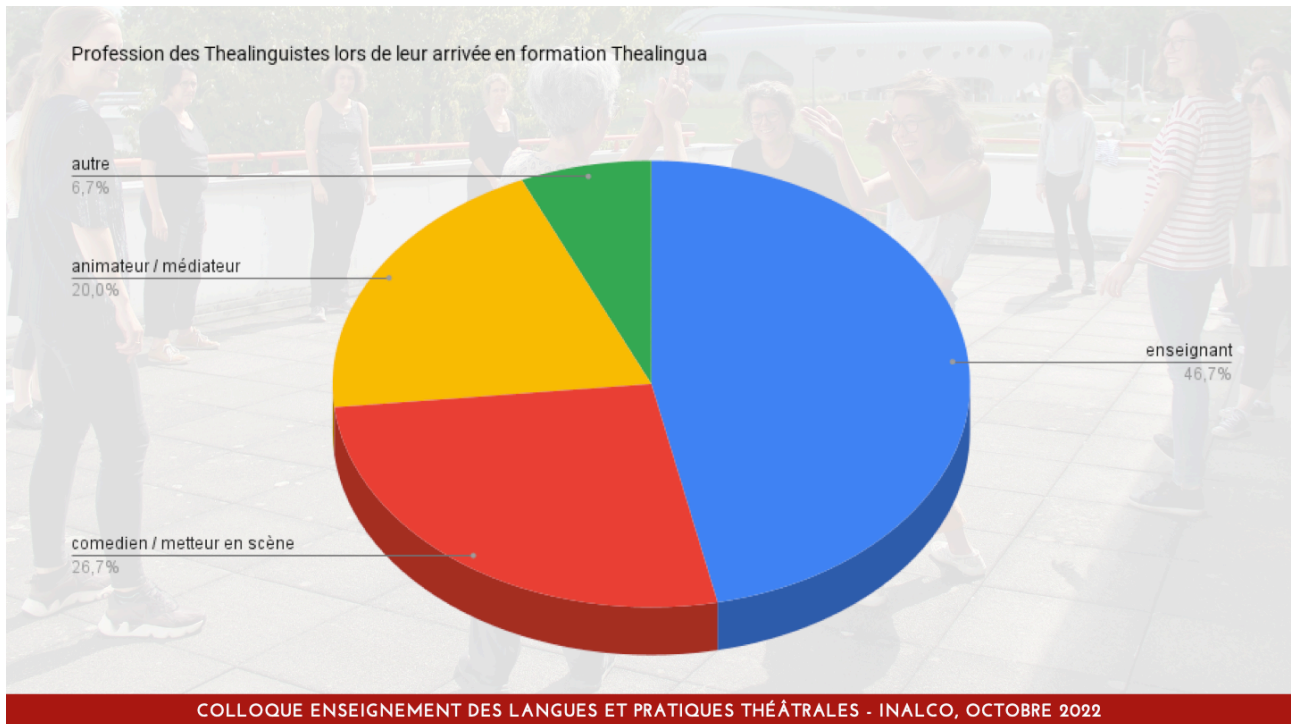
La Charte des Thealinguistes est en constante évolution.
Celle-ci est la dernière version qui date du 18.10.2021.



Annexe 11

Profession des Thealinguistes lors de leur arrivée en formation Thealingua

(extrait d'un document support créé par Marjorie Nadal pour le colloque INALCO 2022 intitulé « Enseignement des langues et pratiques théâtrales : oralité, mise en scène, technicité »)



Annexe 12

Proposition de référentiel des compétences du Thealinguiste

(extrait d'un document support créé par Marjorie Nadal pour le colloque INALCO 2022 intitulé « Enseignement des langues et pratiques théâtrales : oralité, mise en scène, technicité »)

Étape	Action de référence	Compétences en théâtre	Compétences en didactique des langues-culture	Compétences en animation socioculturelle / interculturelle
1	Mettre en place une dynamique de groupe (confiance, ouverture, autorisation d'émotion,...) dans un bain linguistique	Nourrir son imaginaire, rassembler des possibles matériaux de création.	Contrôler sa parole, dont la consigne, dans la langue-cible. Varier ses postures d'enseignement (accompagnement et lâcher-prise VS guidage et contrôle).	Connaître et mettre en place des exercices collectifs créateurs de cadres différents mais sécurisants (espace et dynamique interpersonnelle).
2	Initier aux outils du comédien (techniques corporelles, jeu d'espace, précision de la voix,...)	Connaître des exercices collectifs pour travailler les techniques théâtrales.	Adapter son degré d'exigence à un juste milieu entre le focus langue et le focus jeu (théâtral).	Maintenir un cadre sécurisant.
3	Mettre en place des improvisations (à partir de situations, lieux, personnages, actions, objets,...)	Observer le choix de jeu des personnes pour l'enrichir par des propositions adaptées.	Mettre en place des dispositifs de recueil des paroles (vocabulaire appris, dialogues échangés,...)	Être capable de réflexivité sur son rôle d'accompagnateur.
4	Co-écrire un texte (choisir, lire, traduire, corriger, enrichir, ...)	Avoir une pratique de lecture et/ou d'écriture du théâtre.	Identifier et choisir le degré d'action sur l'erreur et l'apport linguistique et culturel.	Être capable de réflexivité sur ses propres cultures.
5	Mettre en scène (fil rouge, chœurs, déplacements, ...)	Avoir des notions de mise en scène et de dramaturgie.	Évaluer et faire des choix sur la correction phonétique.	Gérer les tensions du groupe et les siennes entre le possible et le réel.
6	Répéter, présenter	Etre capable de porter la technique ou son accompagnement	Penser chemin et non résultat, être capable d'explicitier la démarche à un groupe de personnes extérieures.	Faire avec la notion du temps et les émotions des personnes.

COLLOQUE ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET PRATIQUES THÉÂTRALES - INALCO, OCTOBRE 2022

Table des matières

Préambule.....	7
Introduction.....	8
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE. LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT	10
Chapitre 1. L'enseignant : une voix et un corps	11
1. La place de l'enseignant de langue vivante dans la classe	11
1.1. Un enseignement vivant.....	12
1.2. Pour une langue vivante.....	13
1.3. L'enseignant : un régisseur général.....	13
2. La présence de l'enseignant	14
2.1. La notion de présence : étymologie et définition	14
2.2. La notion de présence en pédagogie	15
2.3. La notion de présence en théâtre.....	16
2.4. La notion de présence dans le cours de langue : « la présence provoque la présence ? ».....	17
3. L'engagement de l'enseignant et celui de ses élèves	18
3.1. L'engagement du corps.....	18
3.2. L'engagement mutuel	19
3.3. Modifier les postures sans briser la magie du spectacle	20
Chapitre 2. Les objectifs de l'enseignant de langue et ceux de l'enseignant de théâtre	22
1. Comment les objectifs d'un cours de langue sont-ils déterminés ?.....	22
1.1. Le CECRL	22
1.2. L'institution.....	23
1.3. La liberté de l'enseignant	24
2. Objectifs théâtraux et objectifs linguistiques.....	24
2.1. Transmettre un savoir-faire et/ou satisfaire un public	24
2.2. Points communs et différences entre les objectifs de l'enseignant de langue et ceux de l'enseignant de théâtre.....	26
3. Comment allier ces objectifs ?	28
3.1. Des objectifs théâtraux au service des objectifs linguistiques.....	28
3.2. Organiser les activités par niveau	29
3.3. Créer un référentiel de compétences	30
Chapitre 3. Quand l'enseignant de langue se mue en animateur de pratique théâtrale	31
1. La posture de l'enseignant	31
1.1. Le concept de posture : définition.....	31
1.2. L'enseignant jongle entre plusieurs postures.....	32
2. La co-construction du cours	33
2.1. Être à l'écoute	33
2.2. Co-construire.....	33
2.3. Animer.....	34
3. Un frein à la mise en place d'un atelier théâtre : la sensation d'illégitimité.....	35
3.1. La notion d'illégitimité : définition, étymologie.....	35
3.2. L'illégitimité de la nouveauté – sortir des sentiers battus.....	36
3.3. Comment dépasser cette sensation d'illégitimité ?.....	39
PARTIE 2 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	40
Chapitre 4. La démarche de recherche.....	41
1. Genèse du projet.....	41
1.1. La pratique théâtrale en classe de langue : une première exploration du côté de l'apprenant.....	41
1.2. De l'autre côté du miroir : l'enseignant.....	42
2. Démarche et perspective	43

2.1. Une perspective compréhensive	43
2.2. Un raisonnement inductif.....	43
3. Méthodologie	43
3.1. Une visée qualitative.....	43
3.2. La co-construction.....	44
Chapitre 5. Présentation du terrain de recherche	45
1. Premier terrain de recherche : entretiens avec deux spécialistes, formateurs de formateurs	45
1.1. Préparation des entretiens.....	45
1.2. Tenue des entretiens	46
1.3. Les limites des entretiens décontextualisés.....	47
2. Deuxième terrain de recherche : observation d'un stage de formation d'enseignants.....	47
2.1. Présentation du terrain	47
2.2. Une observation participante.....	48
3. Troisième terrain de recherche : questionnaires aux enseignants participant au stage.....	49
3.1. Élaboration du questionnaire.....	49
3.2. Profil des enseignants interrogés	50
Chapitre 6. La formation de formateurs : l'exemple de FestiFLE	51
1. Le partage d'une passion.....	51
1.1. Enseignant de langue et comédien : « deux métiers fantastiques »	52
1.2. Le plaisir de voir les apprenants s'approprier la langue étrangère.....	53
1.3. La langue comme moyen de communication.....	53
2. Fournir une mallette d'outils pratiques aux enseignants de langue.....	54
2.1. L'apprentissage par l'expérimentation	54
2.2. L'importance du ludisme et des règles du jeu.....	55
2.3. L'enseignant « pilote d'avion »	55
3. L'enseignant engagé et présent dans son cours	56
3.1. Un engagement réciproque.....	56
3.2. Un engagement mesuré.....	56
3.3. Un engagement évolutif.....	56
Chapitre 7. Un label européen : l'exemple de Thealingua.....	58
1. Une méthode et un label inspirés du terrain	59
1.1. Un duo théâtre langue avec une vision pratique du théâtre.....	59
1.2. Une méthode née d'un désir de changer l'enseignement.....	59
1.3. Le « processus créatif » au cœur de la méthode.....	60
2. Former des pédagogues pour changer l'enseignement des langues	60
2.1. Une formation qui se veut innovante	60
2.2. Une formation destinée aux enseignants de langue, mais pas seulement.....	61
3. L'enseignant médiateur.....	62
3.1. Mettre en place un cadre pour bien accompagner	62
3.2. Accepter de lâcher prise.....	63
3.3. Être formé à bien former	63
PARTIE 3 - ANALYSE, PREMIER BILAN ET PERSPECTIVES	64
Chapitre 8. Présentation de la démarche d'analyse du corpus.....	65
1. Analyse thématique des contenus.....	65
1.1. L'émergence des thématiques.....	65
1.2. Deux spécialistes aux profils différents.....	65
1.3. Des enseignants en quête de formation	66
2. Construction conjointe de la réflexion.....	67
2.1. L'échange comme moyen de co-construction.....	67
2.2. La liberté de parole comme moyen d'ouverture	68

Chapitre 9. La posture. L'enseignant comme guide	69
1. Assumer le ludisme	69
1.1. Plaisir de l'enseignant, plaisir de l'apprenant	69
1.2. Encadrer le ludisme : l'autorité ludique	70
2. Accompagner vers l'autonomie.....	70
2.1. Accompagner la découverte du plaisir de parler une langue étrangère.....	70
2.2. Prendre plaisir à voir les apprenants s'emparer des outils	71
3. Le plaisir de vivre une aventure commune avec les apprenants	72
3.1. Créer ensemble.....	72
3.2. Vivre ensemble une aventure humaine.....	73
Chapitre 10. Une formation basée sur l'expérience de terrain.....	74
1. Légitimer des pratiques, confirmer des intuitions.....	74
1.1. L'intuition de l'enseignant	74
1.2. Le besoin de légitimer une pratique	74
1.3. Le besoin de concret	75
2. Faire évoluer les pratiques enseignantes	75
2.1. La légitimité du terrain.....	76
2.2. Se détourner de l'enseignement classique	76
2.3. (Se) former par l'expérimentation.....	77
3. Cultiver des singularités.....	78
3.1. Réfléchir ensemble à sa présence pédagogique	78
3.2. Être accompagné dans sa singularité.....	78
Chapitre 11. L'interdisciplinarité. Entre pédagogie, théâtre et enseignement des langues	79
1. Un horizon : l'autonomie	79
1.1. Des objectifs transversaux.....	79
1.2. Accompagner vers l'autonomie	80
2. On n'apprend pas une langue, on apprend à communiquer.....	81
2.1. Stimuler la créativité pour nourrir la communication.....	81
2.2. Trouver comment s'inscrire dans un cadre commun	81
2.3. Oser dépasser le cadre.....	82
3. Développer un nouveau métier : « Thealinguiste » ?.....	83
3.1. La pratique théâtrale, une pédagogie de la création.....	83
3.2. L'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre : une identité composite.....	83
3.3. Proposer une formation spécifique.....	85
Conclusion : vers une plus grande légitimité ?	87
Bibliographie	89
Sitographie	91
Table des illustrations	92
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	115

MOTS-CLÉS : enseignant, FLE, théâtre, formation, posture

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche a pour objectif d'apporter des réponses à deux difficultés que peut éprouver un enseignant de langue qui décide d'animer un atelier théâtre. La première est de trouver la bonne posture face à ses apprenants : est-il un simple enseignant, un comédien, un metteur en scène, un animateur ? La seconde est de justifier que recourir à la pratique théâtrale pour enseigner une langue est une démarche pédagogique valable. Les données recueillies proviennent de deux entretiens avec des spécialistes de l'enseignement du FLE par le théâtre, Marjorie Nadal et Adrien Payet, d'une observation de terrain lors du stage FestiFLE Avignon 2023 destiné à des enseignants de FLE ainsi que d'un questionnaire transmis aux participants à cette formation. Il s'agit de présenter des perspectives à partir d'une recherche qualitative à visée compréhensive en mettant en avant les thématiques dégagées en confrontant ces données. Une attention particulière sera portée sur la vision que les deux spécialistes interrogés ont de l'enseignant de langue animateur d'atelier théâtre ainsi que sur leurs propositions de formation.

KEYWORDS : teaching, FFF, drama, training, posture

ABSTRACT

The aim of this research paper is to provide answers to two difficulties that a language teacher may encounter when deciding to run a drama workshop. The first is to find the right posture in relation to his or her learners: is he or she simply a teacher, an actor, a director, a facilitator? The second is to justify that using drama to teach a language is a valid pedagogical approach. The data collected come from two interviews with specialists in the teaching of FFF through theater, Marjorie Nadal and Adrien Payet, from field observation during "FestiFLE Avignon 2023", a training course for FFF teachers, and from a questionnaire sent to participants in this training course. The intention is to present perspectives based on a comprehensive qualitative research, highlighting the themes identified by comparing the data. Particular attention will be paid to the vision that the two specialists interviewed have of the language teacher leading a drama workshop, and to their training proposals.