



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„L'apprentissage des langues étrangères à travers le théâtre“

L'analyse d'une approche qui permet plus que des acquisitions langagières

verfasst von / submitted by

Timna Doris Krenn BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 149

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Romanistik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Peter Cichon

Merci beaucoup à Ao.Univ.-Prof.Dr. Peter Cichon, Gilles Siouffi, Amadou, Jessica, Mathieu, Lucie, Hussain, Berit, Condé, Fatoumata, Ramin, Clément, Abdalrahim, Beshir, Feliciano, Awa, Prisca, Yasin, Sayma, Ferdous, Khanzib, Patrice, Stéphane, Matthias, Deyvi, Oliver et à moi même pour le soutien et l'aide!

Préface	v
1.0 Introduction	2
2.0 La contextualisation	7
2.1 Les obstacles de l'apprentissage d'une langue	7
2.5 Les immigré.e.s en France	9
2.5.1 La situation dès le XIX ^e siècle	11
2.5.2 La situation actuelle	14
3.0 Les concepts théoriques	25
3.1 La langue	25
3.2 Les fonctions de la langue	27
3.3 L'intégration	29
3.4 L'intégration, un concept sociologique	31
3.5 L'approche théâtrale - une anti-méthode?	34
3.6 Le travail créatif appliqué	37
4.0 La méthodologie	48
4.1 Les entretiens	50
4.2 La conception des entretiens	51
4.3 La description des participant.e.s de l'atelier	53
4.4 Le déroulement des entretiens	54
4.5 L'analyse des données	54
5.0 L'analyse	58
5.1 La libération de l'expression	58
5.1.2 L'acquisition du vocabulaire	66
5.1.3 L'acquisition de la prononciation	69
5.2 Les facteurs d'influence de la pratique théâtrale	72
5.2.1 Le vécu authentique	72
5.2.2 La confiance	76
5.2.4 Le plaisir	80
5.2.5 Le texte littéraire et la représentation	82
5.3 Les aspects intégratifs	87
5.3.1 La culture	87
5.3.2 Le placement	89
5.3.3 L'interaction	91
5.3.4 L'identification	93
5.4 Résumé des résultats obtenus	94
6.0 Conclusion	100

7.0 Deutsche Zusammenfassung	106
8.0 English Abstract	109
9.0 Bibliographie	110
9.1 Sources numériques	114

Dans le présent document, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes, aux hommes et à tous les autres sexes*.

Préface

Quand on veut finir ses études de Master à l'institut de la Romanistik de Vienne, on doit rédiger un mémoire pour pouvoir valider son parcours universitaire. Cependant je me suis demandée un jour : « Pourquoi est-il important de rédiger un mémoire? »

On peut apprendre beaucoup de choses en travaillant sur un mémoire final, qui sont autant de raisons pour le faire. Ce mémoire représente pour moi la possibilité de faire partie de la communauté française ainsi que de m'y impliquer fortement. Ces deux aspects me permettent de découvrir la société française d'une autre manière.

En même temps ce travail me donne l'accès à un développement personnel car j'ai eu la chance de pouvoir apprendre une énorme quantité de choses nouvelles, et j'étais jetée dans des situations imprévues qui m'ont forcée à progresser pour les surmonter. J'ai pu également développer mes compétences, non seulement mes compétences en français mais aussi mes compétences en tant que chercheuse, scientifique et professeure des cours théâtraux. Ce que m'amène à la finalité professionnelle, car ce mémoire me servira pour ma vie professionnelle.

De plus j'ai voulu apprendre les effets qu'un travail dramatique peut avoir lorsqu'il est appliqué à l'enseignement des langues étrangères.

Grâce à l'institut de la Romanistik à Vienne j'ai pu participer à un atelier de théâtre pendant l'année universitaire 2016/17 dont le but était de monter une pièce à la fin de l'année universitaire. Ayant déjà vécu en France et ayant fait des études de français je croyais avoir un bon niveau de français. Cependant j'ai pu apprendre encore beaucoup de choses du français dans cet atelier : la prononciation, la confiance en moi-même parlant français et la coopération mutuelle dans un groupe. Ce travail théâtral m'a donc aidé d'améliorer non seulement mes compétences langagières, mais aussi mes compétences comportementales en parlant français. Je me sentais également plus sûre de moi-même en parlant français. Finalement je me suis demandée: « Pourquoi et comment ai-je pu progresser avec cette approche théâtrale? »

À cette question s'ajoutait une autre. Pendant mon travail comme directrice du groupe « Theater der Träume », que j'ai dirigée pendant un an et demi pour l'association « PlayTogetherNow » à Vienne en Autriche, j'ai observé une forte progression du niveau langagier de mes élèves. Ce groupe était majoritairement constitué de réfugié.e.s, d'exilé.e.s ou de demandeurs et demandeuses d'asile qui parlaient l'allemand comme langue étrangère et qui ont beaucoup amélioré leur allemand en travaillant dans ce groupe de théâtre. J'étais si étonnée par leur forte progression que je me suis redemandée:

« Pourquoi et comment ont-ils réussi à obtenir ce niveau? » Ce sont des questions qui sont également importantes pour ce mémoire.

« Quand je suis arrivé, j'ai pensé quand les gens, ils ont parlé. (...) : ,Ça c'est la langue qu'ils parlent? C'est compliqué! Comment je vais apprendre ça?' »

participant n°5

1.0 Introduction

« On n'apprend jamais une langue pour des raisons linguistiques: c'est toujours soit par obligation (notamment pour les élèves scolarisés) soit parce qu'on veut faire quelque chose de la langue qu'on apprend. » selon Porcher.¹

Cette citation explique assez fortement ce que l'être humain peut faire avec une langue - il peut l'utiliser comme un outil pour s'exprimer. C'est un médium avec lequel il peut se mettre en contact avec d'autres.

Imaginez par exemple une scène dans laquelle vous n'avez plus la possibilité de vous exprimer verbalement car vous êtes muet.te. Vous êtes dans un supermarché, par exemple, et vous ne trouvez pas les noix de muscade, mais vous avez absolument besoin de ces noix de muscade pour le dîner de ce soir. Comme vous n'avez plus de voix, vous essayez d'abord de vous exprimer en utilisant votre corps, des gestes, la mimique ou bien des dessins pour signaler ce que vous voulez articuler à votre environnement.

Imaginez maintenant que vous ne réussissez pas, parce que tous ces moyens qui sont mis à votre disposition pour vous exprimer, sont incompréhensibles, parce qu'ils sont liés à un contrat lequel devrait être fait entre vous et la personne à qui vous voulez vous adresser pour échanger des informations. Sinon vous ne pourriez pas communiquer. Imaginez par exemple que vous venez d'un pays européen et vous êtes en Inde où le signe de secouer la tête signifie « Oui! » à la place de « Non! ».² Cela voudrait dire que vous et votre interlocuteur ou interlocutrice n'utilisez pas les mêmes signes pour affirmer et nier quelque chose, car vous vous exprimez avec des langages non-verbaux différents. Vous ne réussiriez donc pas de communiquer non-verbalement, ni verbalement.

Soudainement vous récupérez votre voix et vous tentez votre chance en essayant de vous faire comprendre verbalement. Cependant la personne venant de l'Inde ne vous comprend pas parce que même à travers le niveau des signes acoustiques, vous vous exprimez différemment. Les sons lequel passent par votre bouche restent indéchiffrables parce que vous ne partagez pas les mêmes règles pour combiner ces signes acoustiques. Les difficultés de communiquer dans cette situation sont liées aux langues. Généralement une langue vous permet de formuler des pensées ainsi de les transmettre à d'autres si voulu. Une langue est un rassemblement des signes organisés³ d'après un certain ordre

¹ L. Porcher « Parcours socio-pédagogiques » in : *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, op. cit., p99., in Pierra 1998, 17

² cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 151

³ voir chapitre 2.1

et des règles qui changent selon la langue. Si vous ne connaissez pas les règles de la langue de la personne à qui vous voudriez parler ni inversement, un échange restera impossible. Une langue est construite avec des signes acoustiques, autrement dit des sons, qui se rassemblent pour former des mots et pour pouvoir finalement exprimer nos pensées, pour les garder dans nos têtes ou pour les transmettre verbalement à des interlocuteurs.

En outre les langues influencent nos manières de penser donc nos identités et nos regards sur le monde. C'est une des raisons pourquoi les langues forment un des médias les plus importants dans nos vies. Non seulement dans la vie quotidienne, mais aussi dans la vie professionnelle et la vie privée. Les langues nous permettent de communiquer n'importe dans quelle situation et de faire passer des informations d'une personne à une autre ou à plusieurs.

Imaginez encore une fois que vous arrivez dans un autre pays! Vous savez parler la ou les langue.s parlé.e.s par vos parents, mais vous ne savez pas parler la langue du pays dans lequel vous vous retrouvez. Vous êtes encore dans le supermarché en train de faire vos courses mais vous n'arrivez pas de vous faire comprendre. La nécessité de vouloir vous exprimer et vos besoins se maintiennent, donc vous prenez la décision d'apprendre cette langue étrangère. Vous voulez faire partie de cette communauté donc vous apprenez la langue de ce pays car l'apprentissage de cette nouvelle langue vous fera découvrir une nouvelle culture ainsi qu'une nouvelle société. L'acquisition de cette langue vous permettra de communiquer et d'interagir avec les autres locuteurs et locutrices pour que vous puissiez faire vos courses en utilisant la langue parlée de cette communauté. Dans ce cas ils existent plusieurs possibilités comment vous pourriez apprendre cette langue.

Imaginez que vous avez décidé de prendre un cours mais vous n'osez pas de lever votre voix. Vous êtes inhibé.e de parler parce que vous avez peur de faire des fautes ou à cause d'autres obstacles. Des obstacles imprévus vous empêchent d'apprendre cette langue étrangère.

Imaginez une dernière fois que vous êtes maintenant dans ce pays. Vous vous y retrouvez non pas pour faire des vacances, mais vous avez pris la décision d'immigrer dans ce pays. Vous étiez obligé.e de quitter votre patrie et vous ne pouvez plus revenir. Il y a des millions de raisons pourquoi un être humain se trouve dans la situation de devoir quitter son pays, par exemple à cause d'une guerre, de l'orientation sexuelle, d'une poursuite politique, des raisons économiques, la famille, etc... Choisissez en un! Vous

vous enfuyez dans un autre pays et vous voulez apprendre la langue du pays qui vous accueille. Cela décrit la situation des exilé.e.s qui participent aux ateliers de théâtre de ce projet de recherche et qui sont également les sujets de mon étude.

Des exilé.e.s se retrouvent dans des situations pareilles. Ils doivent s'enfuir dans un autre pays, ils ne parlent pas la langue du pays d'accueil et leurs compétences linguistiques ne sont souvent pas suffisantes pour pouvoir s'intégrer dans la société qui les accueille. Cela veut dire aussi qu'ils ont moins de possibilités d'interagir avec les membres de la communauté du pays accueillant.

La situation décrite dans laquelle vous vous retrouvez en Inde sans pouvoir interagir avec la communauté de ce pays, décrit la situation dans laquelle beaucoup des exilé.e.s se trouvent. Ce sont des personnes qui veulent apprendre la langue du pays dans lequel ils vivent, mais qui sont également confronté.e.s à des problèmes langagiers qui empêchent souvent leurs possibilités intégratives.

La situation d'immigration des exilé.e.s forme l'intérêt de cette recherche. La question de savoir quel impact un travail dramatique peut avoir dans la situation de migration des exilé.e.s s'est imposée.

La problématique centrale de ce travail est : Quel rôle joue un travail théâtral pour l'apprentissage des langues étrangères dans une situation de migration? Le but de ce travail est donc une analyse des influences d'une approche théâtrale dans l'acquisition d'une langue étrangère à l'aide de l'exemple du français. Les recherches se focalisent sur trois sous-parties qui s'appuient sur la question centrale et qui présentent des analyses guidées par des questions secondaires sur l'impact d'une approche théâtrale sur 1. l'acquisition du français 2. les facteurs d'influence 3. les aspects intégratifs.

Ces recherches sont réalisées dans deux groupes de théâtre en France, fondés pour des exilé.e.s de Paris et ses alentours dans lesquels l'approche théâtrale de Gisèle Pierra a été appliquée. J'ai travaillé avec ces deux groupes de théâtre en coopération avec deux associations, Bureau d'Accueil et d'Accompagnements des Migrants (= BAAM) et France Terre d'Asile (= FTA). Les analyses sont faites dans ces deux groupes et avec les participant.e.s des groupes qui forment les sujets d'expériences pour cette recherche. Les données ont été relevées à l'aide d'entretiens et d'observations.

Ce mémoire final se développe sous quatre parties principales. Le premier chapitre reprend les problématiques évoquées dans l'introduction. Il présente les fonctions d'une langue, ses aspects intégratifs et les obstacles pendant l'acquisition d'une langue

étrangère. D'un côté il traite les problèmes auxquels tous les apprenant.e.s sont confronté.e.s pendant l'acquisition d'une langue étrangère. D'un autre côté il développe les difficultés qui s'ajoutent dans le cas d'une situation d'immigration aux apprenant.e.s. La deuxième partie du premier chapitre se focalise sur la thématique de l'intégration des exilé.e.s en France. Cette partie de contextualisation inclut des chiffres d'immigration et les statistiques les plus pertinentes à propos de l'intégration en France, ainsi qu'un aperçu de l'histoire de l'immigration en France.

Les troisièmes et quatrièmes chapitres expliquent les concepts théoriques centraux et les méthodes de travail. Le troisième chapitre se focalise sur l'approche théâtrale appliquée par Gisèle Pierra et l'approche appliquée dans les ateliers de théâtre organisés pour cette recherche. Le but de ce chapitre est de décrire la méthodologie d'organisation des ateliers de théâtre effectués dans le cadre de cette recherche. Le quatrième chapitre se concentre sur les méthodes de travail pour les enquêtes qualitatives, lesquelles ont été primordiales pour les entretiens avec les sujets d'expériences ainsi que pour le questionnaire utilisé avec lequel les données ont été obtenues.

Le cinquième chapitre est le chapitre d'analyse dans lequel les données des recherches sont présentées. Cette partie introduit et analyse également les questions secondaires :

1. Comment est-ce que le travail théâtral influence l'acquisition de la langue étrangère?
2. Quels sont les facteurs primordiaux pour l'acquisition langagière?
3. Comment le travail théâtral influence-t-il la situation d'intégration sociale?

À la fin de ces analyses les résultats partiels sont résumés et présentés.

Le dernier chapitre expose la conclusion et les perspectives de cette recherche. Les résultats sont encore une fois évalués compte tenu de la problématique centrale pour présenter le but de ce travail - Les effets causés par une approche théâtrale.

« Le sentiment dans tous les pays est pareil. Parce qu'on est tous des humains, humanité. On ne vient pas du même pays, on est de différents pays, différentes cultures, mentalités, mais le reste est pareil. »

participant n°2

2.0 La contextualisation

Ce chapitre présente le champ de tension dans lequel se retrouve l'immigré.e en tant qu'apprenant.e d'une langue étrangère. La partie suivante explique donc deux problématiques : D'abord elle présente les problèmes auxquels l'apprenant.e est confronté.e pendant l'acquisition d'une langue étrangère, puis elle aborde les problèmes spécifiques auxquels font face les immigrants. La deuxième partie présente la position de l'immigré.e. en France, un aperçu historique et les défis auxquels il est confronté dans la société française.

2.1 Les obstacles de l'apprentissage d'une langue

En apprenant une nouvelle langue les apprenants et apprenantes sont souvent confronté.e.s à des problèmes et défis diverses. Un corps inhibé, la peur de la faute ou l'impuissance de dire ce qu'on veut dire sont des difficultés qui posent des énigmes aux apprenant.e.s ainsi qu'aux enseignants et enseignantes.⁴ Les recherches de Nathalie Dindeleux, qui a analysé les problématiques dans l'apprentissage du français, ont montré que le champ de défis pour les apprenant.e.s est vaste.

Les apprenants et apprenantes évoquent des problèmes d'expression orale, la peur de faire des fautes et/ou le manque d'orientation pratique pendant les cours de français langue étrangère.⁵ Des inhibitions et incertitudes peuvent également apparaître à cause de situations inhabituelles pouvant provoquer des angoisses.⁶ Apeltauer explique que l'apprenant.e peut être confronté.e à des anxiétés de l'expression orale pendant l'usage de la langue :

« Sie kann entstehen, wenn ein Lerner Angst hat, falsch zu artikulieren oder zu betonen und fürchtet, sich dadurch lächerlich zu machen. Sie kann aber auch entstehen, wenn er befürchtet, dass er Fehler macht (z.B. falsche Wörter gebraucht oder falsche Konstruktionen) und dadurch Missverständnisse auslöst. (...) Schließlich kann Sprechangst auch entstehen, wenn ein Lerner versucht, Absichten oder Gedanken zu formulieren und dabei feststellt, dass ihm die sprachlichen Mittel dazu fehlen. »⁷

⁴ cf. Pierra 2011, 48

⁵ cf. Dindeleux 2015, 31-34 et 73-74

⁶ cf. *ibid.*, 89-90

⁷ Apeltauer 2006, 107

En même temps les apprenants et apprenantes peuvent souffrir d'une peur de ne pas comprendre :

« Das Unvertraute in einer Situation (z.B. merkwürdige Laute, ungewohnte Betonungen, unverständliche Gesten) können jedoch als bedrohlich empfunden werden, so dass aus Angst oder Furcht dem natürlichen Bedürfnis nach ‚Verstehen‘ nicht nachgegeben wird. Ängste können also stärker sein als Neugier und dadurch Lernbereitschaft verhindern. »⁸

En outre plusieurs des personnes interrogées par Nathalie Dindeleux ont mentionné qu'il leur manquait des exercices qui présentent des situations liées à la vie quotidienne.⁹ Roche explique de plus que les locuteurs d'une langue sont majoritairement intéressés par les sujets et non pas par une transmission correcte de la grammaire.¹⁰ L'orientation pratique des exercices pendant les cours favorise la progression de l'acquisition d'une langue parce qu'il est plus facile d'apprendre des nouvelles expressions et informations pour les apprenants si des sentiments positifs sont inclus¹¹ - des sentiments positifs évoqués par l'intérêt pour des sujets.

L'âge des apprenant.e.s ou le talent des apprenant.e.s sont aussi des facteurs qui portent une grande influence à l'acquisition d'une langue¹² étrangère, cependant ce sont des facteurs qui ne peuvent pas être influencés pendant les ateliers de théâtre organisés pour les recherches de ce travail. Pendant que ces facteurs ne peuvent pas être influencés, les inhibitions et anxiétés qui provoquent des blocages peuvent se dissiper à l'aide des exercices.

Les angoisses, les inhibitions et d'autres anxiétés présentent des obstacles pour les apprenants et apprenantes qui peuvent rendre plus difficile le bon apprentissage d'une langue étrangère. Une pratique artistique appliquée dans l'apprentissage des langues étrangères peut faciliter la vie des apprenant.e.s car les jeux dramatiques offrent la possibilité d'être fortement lié.e au quotidien, d'enlever les anxiétés de faire des fautes et des blocages.¹³

⁸ ibid., 106

⁹ cf. Dindeleux 2015, 125

¹⁰ cf. Roche 2013, 74 f

¹¹ cf. Apeltauer 2006, 70

¹² cf. Dindeleux 2015, 26-31

¹³ Voir chapitre 3.0

2.5 Les immigré.e.s en France

La politique d'intégration ainsi que le regard porté sur les immigré.e.s peuvent être très divers. Hartmut Esser explique que l'intégration dans une société d'accueil ne fonctionne pas, si les êtres humains, sans et avec origines migratoires, vivent l'un à côté de l'autre sur le territoire. Car cela peut provoquer à une longue durée des inégalités ainsi que des conflits.¹⁴

La partie suivante montre une analyse de la situation actuelle à laquelle les immigré.e.s sont confronté.e.s en France ainsi que le développement de la situation des immigré.e.s depuis le XIX^e siècle. Cette contextualisation nous montre donc les situations d'intégration des immigré.e.s en France et les problématiques liées à celles-là.

Blanchard, Tubus et Gastaut, les auteurs de l'Atlas des immigrations en France, soulignent que les populations immigrées ont construit et formé la France depuis des siècles :

« Les immigrations fabriquent la France. Elles contribuent à en façonner les paysages urbains et à en enrichir les réalités sociales et culturelles. Emploi et activités professionnelles, école, pratiques religieuses et linguistiques, mémoire et représentations collectives, relations interculturelles, vie politique : dans chacun de ces domaines, les immigrés jouent un rôle à la fois comme acteurs et comme figures incontournables des discours et des représentations. Le visage actuel de la France est le produit des strates successives de notre histoire migratoire dans lesquelles les frontières entre soi et l'autre sont sans cesse recomposées, parfois occultées, souvent instrumentalisées. La question migratoire est indissociable de celles des origines, des identités et des appartenances collectives. Comme souvent dans l'histoire, ces questions essentielles suscitent aujourd'hui des débats passionnés et difficiles qui impliquent un éclairage d'autant plus lucide et documenté. »¹⁵

La thématique de l'intégration est toujours liée à des questions politiques et des aspects socio-économiques. Si l'ensemble de la société française change, la politique et les égards changent aussi. La question : Comment les immigré.e.s et leurs descendants vivent dans la société française?, est un sujet lié à la politique, aux orientations du gouvernement ainsi qu'aux lois.

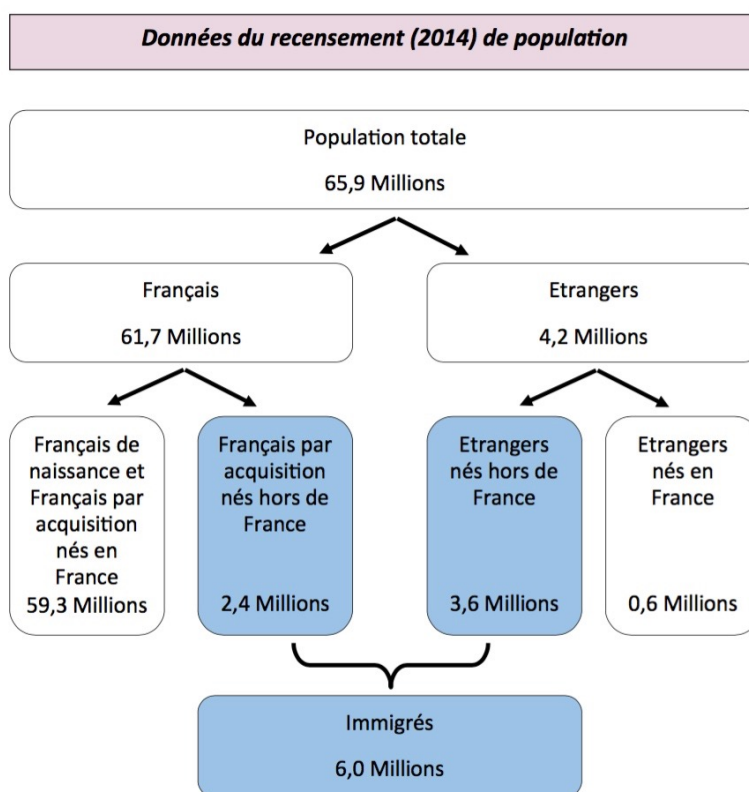
Le nombre des réfugié.e.s, le nombre des immigré.e.s ainsi que les demandes d'asile en France ont augmenté pendant les 20 dernières années. D'après les données du rapport global du HCR (= Haut Commissariat des nations Unies aux réfugiés) le nombre

¹⁴ cf. Esser, in Theorien der Integration von Migranten - Stand und Entwicklung, Hans 2016, 34

¹⁵ Blanchard et al 2016, 69

des réfugié.e.s dans le monde entier se situe à 67,7 millions.¹⁶ C'est un nombre d'hommes qui est presque comparable au chiffre des citoyens et citoyennes de la République française.

Selon les données de l'Institut national de la statistique et des études économiques (= Insee) du dernier recensement de la population en 2014 la France a une population totale de 65,9 millions d'habitants. Le graphique des principales données publié par le ministère de l'intérieur le 16 janvier 2018 divise la population en deux groupes majeurs - les Français et les Étrangers - et indique un chiffre de 6 millions d'immigrés.¹⁷



Source : Insee / Recensement de la population

Donc la population immigrée représente avec 6 millions environ 10 % de la population en France cependant le solde migratoire indique un chiffre de 35.000 personnes.¹⁸ Le solde migratoire est un concept indépendant de la nationalité qui marque la différence entre le nombre de personnes qui sont entrées sur le territoire et le nombre de personnes qui en sont sorties au cours de l'année.¹⁹

Ce graphique du recensement en 2014 indique déjà visuellement une différenciation entre les populations immigrées, « les Étrangers », et la population majoritaire, « les Français », et les auteurs de l'Atlas des immigrations en France parlent

¹⁶ UNHCR 2016, 6

¹⁷ INSEE, in : Ministère de l'intérieur, *Les principales données de l'immigration en France du 16 janvier 2018*

¹⁸ Blanchard et al 2016, 13

¹⁹ INSEE, Solde migratoire, 2016

également d'un clivage entre la désignation du national et de l'étranger, entre le « nous » et l' « autre ».²⁰

La France accueille des réfugié(e)s qui font partie du groupe des immigré.e.s cependant on distingue ces deux groupes selon les définitions suivantes.

D'après la définition du Haut Conseil à l'Intégration :

« un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. »²¹

Le terme du réfugié se distingue du terme de l'immigré. Selon le 1^o article de la Convention de Genève du 28 juillet 1951 :

« le terme de réfugié s'applique à toute personne craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. »²²

Les deux définitions développent une caractérisation d'une certaine altérité entre ceux qui sont d'origine française et ceux qui ne le sont pas. Donc cela implique une différenciation entre ces deux groupes qui provoque ainsi des différentes formes avancées de discrimination et catégorisation, expliquent Blanchard, Dubucs et Gastaut.²³

2.5.1 La situation dès le XIX^e siècle

La France est depuis des siècles un pays qui accueille des flux migratoires, lesquels se sont développés plusieurs fois non seulement en raison de son passé coloniale, mais

²⁰ Blanchard et al 2016, 10-11

²¹ INSEE, immigré, 2016

²² OFPRA 2018

²³ cf. Blanchard et al 2016, 19

aussi en raison de son rayonnement économique et culturel qui se distingue des pays voisins.²⁴ À partir du XIX^e siècle les différentes circulations de populations en Europe se sont intensifiées et la France était profondément influencée. Au milieu du XIX^e siècle les premiers immigré.e.s de travail sont arrivé.e.s en France en raison des facteurs économiques provoqués par la Révolution industrielle. Les données de l'Insee²⁵ indiquent que la majorité des migrant.e.s venait de pays européens voisins comme la Belgique, l'Italie et l'Allemagne. Ils ont majoritairement travaillé dans le monde industriel en raison des vastes programmes de travaux publics comme la construction des routes, des canaux et des équipements portuaires.²⁶

Le nord et l'est de la France, où les entreprises sidérurgiques et les mines ont été situées, avaient besoin de main-d'œuvre et les pays voisins étaient touchés par des difficultés économiques. C'est pourquoi un processus s'est établie dans la vie des immigré.e.s qui explique non seulement pourquoi ils ont quitté leurs pays d'origine, mais aussi leur situation dans le pays d'accueil, la France. Les immigré.e.s ont été confronté.e.s à des difficultés dans la vie quotidienne dans leurs pays d'origine et la France avait besoin en même temps de main-d'œuvre donc les migrant.e.s ont répondu à cette demande en s'y installant. En outre les Français.es ont refusé de faire les travaux les plus durs et les migrant.e.s ont été vu comme la population la plus souple et moins syndiquée comparé aux ouvrier.e.s français.es donc les populations immigrées ont fait connaissance d'une autre situation problématique : l'exploitation par le patronat français.²⁷

Les auteurs de l'Atlas des immigrations en France décrivent cette période du XIX^e siècle déjà comme une période de rejet et de xénophobie, parce que les populations immigrées et la population majoritaire des Français.es ne trouvaient pas de bonnes relations mutuelles. D'un côté les immigré.e.s ont vécu « repliés dans leur quartiers, évitant le contact avec les Français »²⁸, de l'autre côté les immigré.e.s étaient confronté.e.s à des stéréotypes persistants comme le manque d'hygiène ou l'incapacité à

²⁴ cf. *ibid.*, 12

²⁵ Blanchard et al 2016, 10-11

²⁶ cf. *ibid.*, 28

²⁷ cf. *ibid.*

²⁸ *ibid.*, 29

adopter les mœurs français et les Français.es les ont également accusé de leur voler leur emploi ainsi que leur pain.²⁹

En 1848 l'Algérie était considéré comme département français cependant les habitant.e.s musulman.e.s de l'Algérie étaient déjà discriminé.e.s par le gouvernement français, ils n'ont pas pu jouir pleinement de leur citoyenneté en raison de leur statut civil de musulman.³⁰

Les premiers mouvements xénophobes ont commencé à la fin du XIX^e siècle avec les mouvements violents envers les ouvriers étrangers. En même temps une hausse du mouvement antisémite en France à travers l'affaire Dreyfus en 1894 s'est développée. Les étrangers ainsi que les juifs français ont formé la première cible d'un racisme français. Ces deux groupes de la population sont restés stigmatisés pendant l'entre guerre jusqu'à une nouvelle évolution xénophobe pendant la période de l'après guerre et les luttes anti-coloniales. La xénophobie au XIX^e siècle se montre également à travers des massacres comme celui autour de la Compagnie des Salins du Midi à Aigues-Mortes en 1893 avec plusieurs dizaines de morts³¹ et à travers les rixes ouvrières et les manifestations contre la main-d'œuvre étrangère pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle³² qui ont eu lieu majoritairement dans les zones du nord et de l'est de la France où les ouvriers étrangers s'installaient à cette époque.

Cette situation change au XX^e siècle parce que les flux migratoires ne sont plus seulement causés par une demande de main-d'œuvre. Le déclenchement de la Première Guerre mondiale intensifie et élargie les mouvements migratoires comme l'arrivée des réfugiés d'Arménie à partir de 1915 à cause du génocide dans l'Empire ottoman et plus tard des juifs allemands et autrichiens fuyant le nazisme.

Cette évolution change non seulement l'immigration mais aussi la situation dans le monde du travail et dans la société française. Des migrants coloniaux, internationaux et des réfugié.e.s politiques s'établissent provisoirement ou définitivement. Juste après la Première et la Seconde Guerre mondiale les migrant.e.s venaient pour reconstruire le pays donc l'état français les a accueilli volontairement. Contrairement aux années 1930 et 1970 : en 1932 la France établit la première loi qui limite l'immigration, et en 1974 la

²⁹ cf. *ibid.*

³⁰ cf. *ibid.*, 34

³¹ cf. Blanchard et al 2016, 40-41

³² cf. *ibid.*, 28

France ferme ses frontières pour réagir à la crise économique et à la montée de la xénophobie.³³

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale la majorité des immigré.e.s venait des pays européens, mais à partir de 1945 le radius s'est agrandi en raison de 3 facteurs : 1. la mondialisation de l'économie, 2. la simplification des déplacements des populations grâce au développement des moyens de transport et 3. la décolonisation au début des années 1960.³⁴ L'ensemble de ces facteurs fait que de plus en plus des immigré.e.s viennent des pays de l'Afrique, de l'Asie du Sud-Est, de la Chine et le nombre des migrants venant de l'Amérique du Nord et du Sud augmente. Donc à la place des pays européens desquels les populations immigrées venaient pendant le XIX^e siècle se mettent les pays extra-européens au XX^e siècle.

Étant confrontée à différentes formes de migrations de différents pays, la France devient donc un pays multiculturel. Malgré la diversité de la population française, la population étrangère au XX^e siècle n'est pas en contact avec des Français et elle est sous-représentée dans d'autres domaines que l'économie.

Vers 1971, 10 ans après la fin des luttes d'indépendance, la cible de la xénophobie s'est transformée. Jusqu'à ce moment les étrangers et les juifs français ont formé cette cible de la xénophobie à laquelle s'ajoute la population postcoloniale pendant cette période. Selon un sondage sur l'opinion française, 49 % des Français pensent en 1975 que la proportion d'étranger est trop élevée. Un chiffre qui monte en 1995 à 73 %.

2.5.2 La situation actuelle

Au XXI^e siècle de plus en plus de migrant.e.s viennent de l'Afrique et de l'Asie. Cependant le plus grand nombre des immigré.e.s vient avec 60 % des pays Africains en raison de l'histoire coloniale de la France. L'année 2005 marque une nouvelle étape avec une crise migratoire en Europe et en France. L'Europe est confronté à une crise économique, aux défis d'intégration des deuxièmes et troisièmes générations migratoires, aux débats autour de l'islam, aux enjeux conflictuels internationaux et aux flux croissants de réfugiés.³⁵

³³ cf. *ibid.*, 30-31

³⁴ cf. Blanchard et al 2016, 31

³⁵ cf. *ibid.*, 66

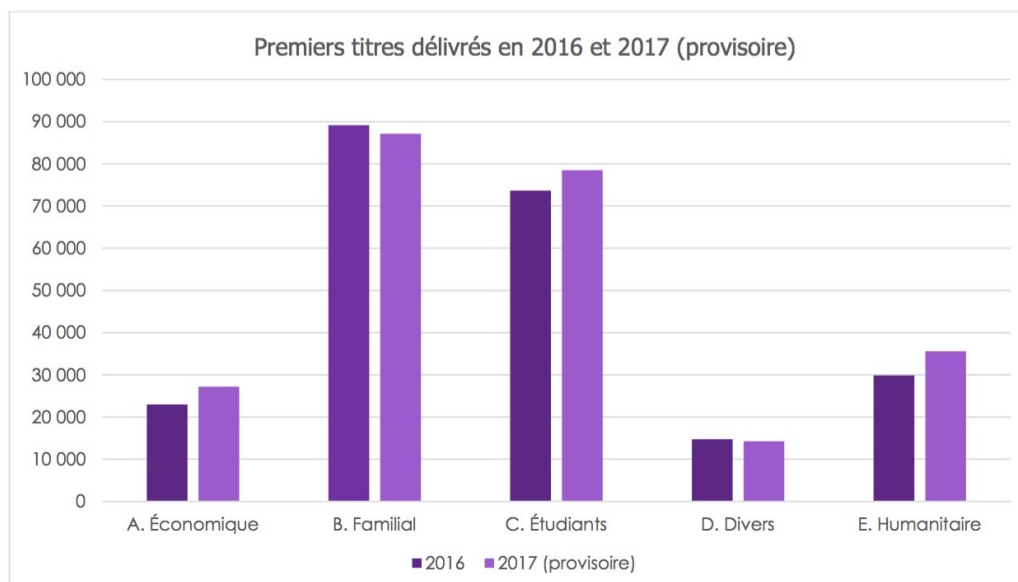
Les principales données actuelles de l'immigration publiées en 2018 par le ministère de l'intérieur français présentent les chiffres pour 2016 et 2017 et indiquent que le plus grand groupe vient de l'Afrique. 30 % des immigrés viennent du Maghreb, majoritairement de l'Algérie et du Maroc, comme le graphique indiqué le montre.³⁶

Premiers pays d'origine en 2016 (premiers titres, métropole, définitif)

Algérie	28 709
Maroc	27 323
Chine (Hong-Kong inclus)	16 106
Tunisie	15 276
Etats-Unis d'Amérique	6 849

Source : DGEF - DSED / AGDREF

Les raisons pour lesquelles les migrant.e.s quittent leurs patries peuvent être très diverses. La France héberge non seulement depuis le XIX^e siècle des taux d'immigrations de travailleurs, elle accueille aussi des étrangers qui y viennent pour investir, entreprendre, pour des raisons économiques, pour les études ou pour des raisons humanitaires. Donc l'origine, les motifs et les situations des immigrés changent avec le temps. Le graphique ci-dessous montre les motifs d'admission d'un titre de séjour en 2016 et 2017.³⁷



Source : AGDREF / DSED - métropole - Pays-tiers

³⁶ DGEF, in : Ministère de l'intérieur, *Les principales données de l'immigration en France du 16 janvier 2018*

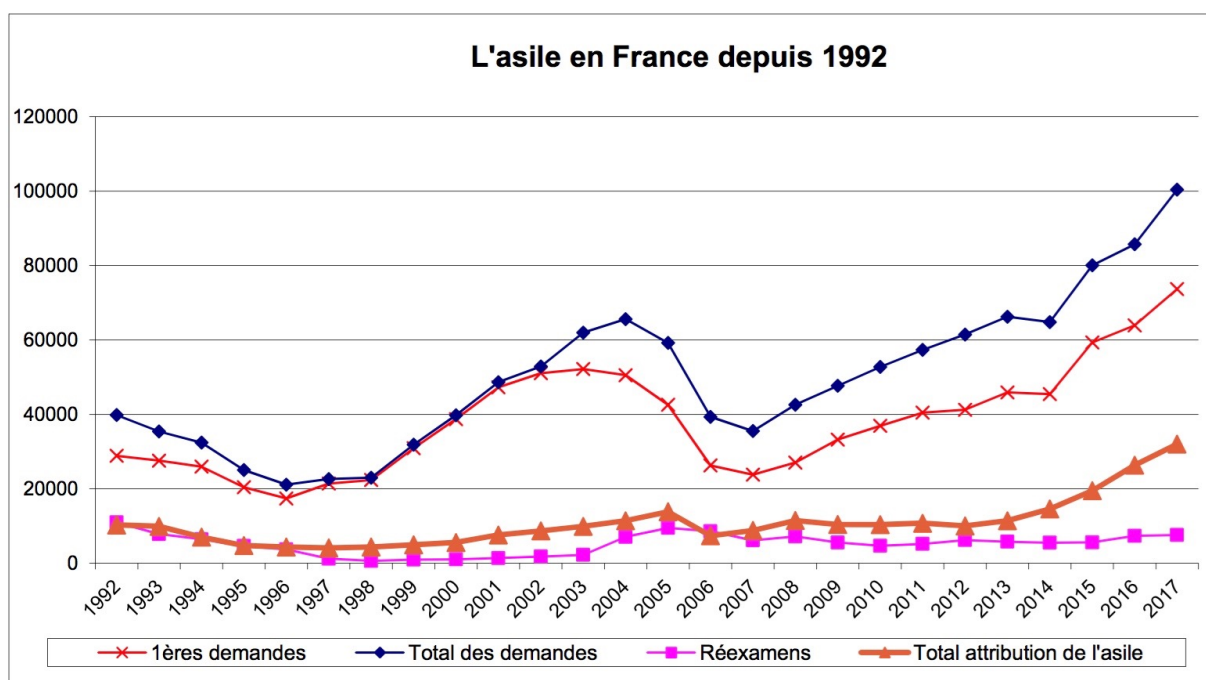
³⁷ AGDREF, in: Ministère de l'intérieur, *Les titres de séjour, publication du 12 juin 2018, 2*

100.755 est le nombre total de demandes d'asile enregistrées à l'OFPRA (= l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) en 2017 en France. Le ministère de l'intérieur déclare en 2017 31.964 décisions d'accord d'un statut de protection positif (réfugié et protection subsidiaire, hors mineurs accompagnements) prises par l'OFPRA et la CNDA (= Cour National du Droit d'Asile).³⁸

Selon les chiffres clefs³⁹ actuels publiés le 12 juin 2018 du ministère de l'intérieur les dix premiers pays pour les premières demandes d'asile en 2017 sont ceux indiqués dans le graphique à côté.

	2017
Albanie	7 633
Afghanistan	5 989
Haïti	4 939
Soudan	4 488
Guinée	3 781
Syrie	3 319
Côte d'Ivoire	3 246
Rép. Dém. Congo	2 942
Algérie	2 459
Bangladesh	2 411

Le diagramme du ministère de l'intérieur⁴⁰ ci-dessous montre une forte hausse des demandes d'asile ainsi qu'une augmentation des attributions de l'asile à partir du début du XXI^e siècle.



Source : OFPRA

³⁸ Ministère de l'intérieur, *Demandes d'asile*, publication du 12 juin 2018

³⁹ *ibid.*

⁴⁰ *ibid.*

Non seulement les demandes d'asiles ainsi que le nombre des immigré.e.s en France augmentent, mais le nombre des personnes pensant qu'il y a trop d'immigré.e.s monte aussi. D'après un sondage de l'institut CSA (= Consumer Science & Analytics) sur la xénophobie, l'antisémitisme, le racisme, anti-racisme et discriminations en France, 69 % des personnes interrogées en 2012 sont d'accord avec l'énoncé qu'il y a trop d'immigré.e.s aujourd'hui en France.⁴¹

Il y a trop d'immigrés aujourd'hui en France

	Décembre 2012 %	Rappe 1 Déc. 2011 %	Rappel Janvier 2011 %	Rappe 1 Nov. 2009 %
- Tout à fait d'accord.....	36	34	27	22
- Plutôt d'accord	33	25	29	25
D'accord	69	59	56	47
- Plutôt pas d'accord.....	18	19	22	24
- Pas d'accord du tout.....	9	12	13	18
Pas d'accord	27	31	35	42
- Ne se prononcent pas	4	10	9	11
TOTAL	100	100	100	100

Ce sondage du CSA sur l'intégration en décembre 2012 montre, à l'aide de la question suivante : « Laquelle de ces deux phrases se rapproche le plus de ce que vous pensez? », que la majorité des Français, 60 % en tout, ont choisi la première réponse et donnent la responsabilité aux étrangers concernant le travail de l'intégration.⁴²

	Décembre 2012 %	Rappel Décembre 2011 %
- Ce sont avant tout les personnes d'origine étrangère qui ne se donnent pas les moyens de s'intégrer.....	60	62
- C'est avant tout la société française qui ne donne pas les moyens aux personnes d'origine étrangère de s'intégrer.....	29	27
- Ne se prononcent pas	11	11
TOTAL.....	100	100

⁴¹ Sainte-Marie et al 2012, 25

⁴² ibid., 19

De plus ce sondage montre que les principales victimes de racisme en France sont toujours les minorités nationales, éthiques ou religieuses.⁴³

La République française répond à cette hausse de l'immigration par de nouvelles lois. En 2006 la France décide avec la nouvelle loi relative de l'immigration et d'intégration de « mieux réguler l'immigration, lutter contre les détournements de procédure et promouvoir une immigration choisie ainsi qu'une intégration réussie. »⁴⁴ et de changer sa politique migratoire en une fermeture sélective. Dans la même année le gouvernement français instaure le « contrat d'accueil et d'intégration » qui

*« est conclu entre l'État français et tout étranger non européen admis au séjour en France souhaitant s'y installer durablement, sauf exceptions. L'étranger s'engage à suivre des formations pour favoriser son autonomie et son insertion dans la société française. La formation civique est obligatoire. Une formation linguistique peut être prescrite en fonction du niveau en français. »*⁴⁵

Si l'immigré.e obtient un résultat inférieur au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), il est obligé de suivre une formation qui remet une attestation de présence indiquant le nombre d'heures réalisées et les résultats obtenus aux tests d'évaluation. Les immigré.e.s sont obligé.e.s de suivre ces formations avec assiduité. En cas du rejet des valeurs essentiels de la République française ou de la non-participation à la formation le préfet peut résilier ce contrat.⁴⁶

Actuellement la France est en train de travailler sur le nouveau projet de loi Asile et Immigration lequel a été adopté en première lecture à l'Assemblée nationale le 22 avril 2018. D'après le site du gouvernement français ce projet a été établi « pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. »⁴⁷ avec trois objectifs majoritaires: 1. Renforcer la protection des personnes. 2. Faire converger nos procédures avec le droit et les pratiques européennes. 3. Mieux adapter notre droit aux réalités opérationnelles. C'est une loi qui répond aux flux migratoires arrivés depuis 2015 et qui suit la pratique européenne actuelle : une forte augmentation des difficultés d'avoir accès aux demandes d'asile et au territoire français.

⁴³ cf. Sainte-Marie et al 2012, 15

⁴⁴ Blanchard et al 2016, 13

⁴⁵ République Française, *Question-réponse, CIR*, 2018

⁴⁶ cf. *ibid.*

⁴⁷ République Française, *Projet de loi Asile et Immigration*, 2018

En outre les immigré.e.s sont confronté.e.s à un déracinement. Ils se retrouvent dans un nouveau pays, souvent très loin de leur patrie dans des conditions difficiles à vivre et complètement déracinés. Certains d'entre eux ont dû fuir une guerre, la misère, la famine ou la mort. Ils sont donc toujours confrontés au deuil de leur pays d'origine explique l'expert psychiatrique Pieter Ventevogel.⁴⁸ François Duparc parle également d'un traumatisme lequel « suis pendant la période de migration, (...) ils n'ont pas eu de temps préalable, (...) pour se préparer à la nouvelle culture »⁴⁹. Comme chaque histoire de migration est individuelle, on ne peut pas faire une généralisation cependant « environ 15 à 20 pour cent des personnes déracinées présentent des problèmes de santé mentale, sans réelle gravité pour la plupart.⁵⁰

Les immigré.e.s sont très souvent confronté.e.s à une position défavorisée comparé à celle de la société majoritaire. Ils sont confrontés à une forte discrimination opposée à celle de la population majoritaire ce que montrent les résultats de l'enquête « Trajectoires et Origines, enquête sur la diversité des populations en France »⁵¹. Donc les populations minoritaires sont très souvent confrontées à un rejet par la population majoritaire, elles subissent des discriminations, de la xénophobie ou/et du racisme. Ce sont des facteurs qui rendent la situation d'intégration encore plus compliquée pour les immigrés vis à vis de la population.

Le tableau 1 rassemble deux indicateurs de discrimination dans les sphères de la vie sociale. Les résultats des questions auto-reportées et les situations observées présentent des différences. La question directe sur l'expérience d'une discrimination pendant les 5 dernières années montre un chiffre moins élevé comparé au deuxième

Tableau 1 : Indicateurs de discrimination dans les différentes sphères de la vie sociale selon le lien à la migration

	Immigrés arrivés adultes	Immigrés arrivés enfants	Descendants de deux parents immigrés	Descendants d'un parent immigré	Population majoritaire	Ensemble
Discrimination auto-reportée	26	27	31	17	10	13
Discrimination situationnelle	35	40	43	31	25	28
Nombre de situations rencontrées						
0	65	60	57	69	75	73
1	16	17	18	17	15	15
2	9	8	9	6	6	6
3 et +	10	15	16	8	4	6
Total	100	100	100	100	100	100
Nombre moyen de situations	11,9	14,8	14,7	15,0	15,3	15,1

Source : Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008
Champ : personnes âgées de 18 à 50 ans

⁴⁸ UNHCR 2017

⁴⁹ Duparc 2009, 17

⁵⁰ UNHCR 2017

⁵¹ Brinbaum et al 2007, 5

indicateur qui combine un ensemble des situations observées. Le tableau désigne également que les descendants de deux parents immigrés sont les plus touchés par la discrimination en France.

Le Tableau 2⁵² montre que selon les origines les plus touchées par la discrimination sont les immigré.e.s venant de l'Afrique Subsaharienne contrairement aux immigré.e.s venant de l'Union Européenne.

Tableau 2 : Indicateurs de discrimination selon l'origine détaillée et la génération

	Expérience auto-reportée		Discrimination situationnelle	
	migrants	descendants	migrants	descendants
DOM	31	39	40	47
Algérie	30	39	43	51
Maroc et Tunisie	32	37	43	50
Afrique Subsaharienne	47	49	53	57
Asie du Sud-Est	18	24	24	28
Turquie	23	33	39	54
Portugal	8	13	17	31
Espagne et Italie	11	11	25	25
UE27	19	9	24	21
Autres pays	24	24	36	35

Source : Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008

Champ : personnes âgées de 18 à 50 ans

En outre l'enquête montre que les plus touchés par la discrimination selon la religion sont les musulman.e.s.⁵³ Le 4^o tableau⁵⁴ indique les différentes sphères de discrimination et

Tableau 4 : % de discriminations situationnelles par sphère selon le lien à la migration (en %)

	Immigrés arrivés adultes	Immigrés arrivés enfants	Descendants de parents immigrés	Descendants d'un couple mixte	Population majoritaire	France métropolitaine
Travail*	19	20	21	14	12	13
- chômage	30	27	33	24	20	23
- Emploi	7	7	6	5	5	5
Education	12	17	19	8	4	6
Services	20	20	23	16	13	14
Logement	10	9	8	5	4	5
Santé	4	3	4	2	2	2

Source : Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008

Champ : personnes âgées de 18 à 50 ans

Note : **Travail* est un indicateur synthétique qui porte sur l'ensemble de la population (en emploi ou non) et qui agrège toutes les situations discriminatoires relevées dans la sphère professionnelle. L'indicateur suivant en est extrait et concerne uniquement les chômeurs interrogés sur leur recherche d'emploi, alors que le suivant porte exclusivement sur les personnes en emploi (quelle que soit leur statut) interrogées sur leur activité professionnelle.

⁵² Brinbaum et al 2007, 6

⁵³ cf. Brinbaum et al 2007, 7

⁵⁴ *ibid.*, 9

souligne encore une fois le grand clivage entre la population d'une origine autre que française et la population majoritaire.

L'enquête résulte que l'intensité de la discrimination varie selon la sphère et le groupe d'origine.⁵⁵ Les résultats scolaires montrent aussi des différences entre les différents groupes et varient selon le profil migratoire. La population majoritaire obtient plus souvent un diplôme supérieur comparé aux immigrés et leurs descendants, qui eux n'ont plus souvent aucun diplôme que les habitants d'origine française.⁵⁶

Entre le XIX^e et le XXI^e siècle les mouvements migratoires se sont développés et transformés plusieurs fois donc les immigré.e.s d'hier venaient d'autres pays que les immigré.e.s d'aujourd'hui et pour des raisons différentes. Le nombre des immigré.e.s, des réfugié.e.s, des demandes d'asile et des attributions d'asile a augmenté. Les origines des immigré.e.s, les raisons de déplacements ainsi que les situations pour les immigré.e.s ont changées pendant cette période. Ce ne sont plus les pays européens qui sont des zones d'émigration, mais les pays africains. En outre, la cible de la xénophobie a changée. Ce sont les personnes venant de l'Afrique subsaharienne musulmanes qui subissent le plus à cause de la discrimination en France.

Par contre la différenciation entre « nous » et l'« autre » n'a pas changé. Le rejet, la xénophobie et les discriminations existent depuis le XIX^e siècle. Seulement le taux de rejet de la population majoritaire envers les populations immigrées, les limitations de l'état et les inégalités ont augmenté.

Les différenciations entre l'étranger et le français sont non seulement faites visuellement sur le graphique au début du chapitre, les résultats des différentes recherches montrent aussi que les populations immigrées sont plus souvent touchées par différentes formes de discrimination et des inégalités comme l'accès à l'éducation par exemple. Les autres aspects comme le déracinement aggravent aussi la situation actuelle pour les immigré.e.s.

La république française a essayé avec le contrat d'accueil et d'intégration de favoriser la situation d'intégration pour les immigré.e.s. Mais peut-on vraiment améliorer

⁵⁵ cf. *ibid.*, 9-10

⁵⁶ cf. Blanchard et al 2016, 24

une inclusion dans une société en mettant de la pression et sans pouvoir proposer des cours linguistiques et du soutiens suffisants⁵⁷ ?

En s'installant dans un autre pays les immigré.e.s sont déjà confronté.e.s à des défis comme la recherche d'un nouveau travail, la recherche d'un nouveau logement, l'apprentissage de la langue, etc... Alors l'ensemble de ces problématiques ainsi que la discrimination, la xénophobie, le racisme, le déracinement évoqués créent un mélange de problématiques et obstacles pour les immigré.e.s qui leur rend cette situation d'intégration en France encore plus difficile. Ce clivage qui s'est produit à travers les siècles entre la population majoritaire et les populations immigrées défavorise largement la population immigrée ainsi que leurs situation d'intégrations en France.

⁵⁷ cf. Henry 2018, 1, 3, 6

« Moi, oui. Si, si. Je faisais, je fais l'intégration tout seul, parce que quelqu'un qui fait le travail, quand il fait le travail, quand il fait de quelque chose, il va trouver de l'intégration. Parfois ce n'est pas tout le monde même, parce qu'il y a des niveaux. C'est différent. Quand tu fais quelque chose, il y a des gens qui sont venus me demander: ,Tu fais quoi?', ,Tu es qui?', ,Tu es arrivé quand?'. Comme ça, tu vas trouver - parfois c'est l'intégration, mais il n'y a pas beaucoup d'intégration ici, là. »

participant n°5

3.0 Les concepts théoriques

Ce chapitre présente premièrement les concepts théoriques à l'aide desquels les recherches pour ce mémoire sont guidées. La première partie met le terme de la langue en lumière sous tous ses aspects ainsi que les possibilités qu'elle donne aux locuteurs et locutrices. La théorie de l'intégration sociale de Hartmut Esser est expliquée deuxièmement. La dernière partie de ce chapitre montre finalement la pratique créative appliquée pendant les ateliers de théâtre.

3.1 La langue

Commençons par le médium à travers lequel je suis en train d'exprimer mes pensées : la langue ou plus précisément la langue française. Mais qu'est-ce qu'une langue exactement? Reprenons l'exemple évoqué dans l'introduction, dans lequel vous vous retrouvez en Inde, pour répondre à cette question. Imaginons donc que vous voulez transmettre des informations à cette personne dans le supermarché. Vous voulez donc communiquer. Le sens du mot latin *communicatio* signifie *de faire part et mise en commun*⁵⁸ donc il nous donne un indice sur sa valeur humaine. Le terme de la communication désigne une « action consistant, pour les hommes, à échanger des messages, en face à face ou bien à distance, avec ou non le secours d'un média, et quelle que soit la forme ou la finalité de cet échange. »⁵⁹

Même si la littérature qui parle de la communication est large, un aspect est sûr : il existe plusieurs définitions valables pour le terme de la communication. Une approche venant du monde de la télécommunication semble adéquate pour cet exemple parce qu'il s'agit d'un modèle qui décrit justement cette transmission des informations. Dans ce modèle la communication est vue comme un transfert d'une information d'un point à un autre.

« Le transfert de cette information est fait au moyen d'un message, qui a (...) été codé. La première condition, (...) pour que la communication puisse s'établir, est le codage de l'information, c'est-à-dire la transformation du message sensible et concret en un système de signes, ou code, dont la caractéristique essentielle est d'être une convention préétablie, systématique et catégorique. »⁶⁰

⁵⁸ Lexilogos 2018

⁵⁹ Balle 2006, 82

⁶⁰ Dubois et al 2007, 94-95

Dans l'exemple donné imaginaire vous parvenez à communiquer parce que d'après Broszinsky-Schwabe la communication commence avec la perception⁶¹ et une perception mutuelle est établie entre vous et votre interlocuteur. Néanmoins vous n'arrivez pas à vous faire comprendre au début de cette situation. Premièrement parce que vous êtes muets donc votre canal physique pour garantir une communication verbale est bloqué. Deuxièmement vos gestes et vos autres signes non-verbaux restent incompréhensibles car le récepteur de vos messages utilise d'autres codes que vous et pour une communication réussie l'émetteur et le récepteur doivent nécessairement posséder le même code ou partiellement le même pour qu'une traduction réussie d'un message soit garantie.⁶² « Ce code (...) comprend des signaux spécifiques un ensemble de règles de combinaisons propres à ce système de signaux. »⁶³

Troisièmement vous ne parvenez pas à vous faire comprendre parce que même votre langue, qui agit comme médium pour le transfert du message dans cet exemple, est indéchiffrable pour votre interlocuteur. Même si des signes acoustiques sortent de la bouche du récepteur de votre message ou de la votre, vous et votre récepteur ne possédez pas le même système de signes acoustiques car vous ne parlez pas de langues indo-aryennes comme votre récepteur, et votre récepteur ne parle pas le français.

Une langue est donc basée sur des normes et des règles que vous devez connaître pour vous comprendre mutuellement. Une définition adéquate de la langue pour ce travail semble celle de Ferdinand de Saussure qui la désigne comme un système de signes. Son fonctionnement repose sur des règles et les signes tirent leur valeur du rapport qu'ils ont avec les autres signes qui les entourent.⁶⁴ Autrement dit : « Dans une langue, un signe ne se définit comme tel qu'au sein d'un ensemble d'autres signes. Il tire sa valeur, son rendement, des oppositions qu'il contracte avec eux. Un signe se définit donc par ses rapports avec ceux qui l'entourent. »⁶⁵ Le codage des langues naturelles « est constitué par les phonèmes, les morphèmes et les règles de combinaison de ces éléments entre eux. »⁶⁶

⁶¹ cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 39

⁶² cf. Dubois et al 2007, 95

⁶³ *ibid.*, 95

⁶⁴ cf. *ibid.*, 269-270

⁶⁵ *ibid.*, 265-268

⁶⁶ *ibid.*, 95

Nous savons maintenant ce qu'est une langue : un code des signes acoustiques qui suit des règles d'un groupe qui les a fixés. Pour l'exemple évoqué vous devriez donc apprendre les règles langagières de votre locuteur pour vous faire comprendre parce que les symboles et signes utilisés dans les différentes cultures n'ont guère le même sens.⁶⁷ Heureusement vous pouvez toujours apprendre une nouvelle langue car selon Chomsky une langue n'est jamais innée, cependant « le mécanisme d'acquisition du langage (...) est inné. »⁶⁸

3.2 Les fonctions de la langue

Mais pourquoi devriez-vous apprendre une langue? Et qu'est-ce qu'on peut faire avec une langue?

Selon les recherches de Gary Ferraros appelées « cultural univers » la communication est l'un des besoins élémentaires de l'humanité : les hommes ont besoin d'exprimer leurs besoins donc ils ont inventé la langue comme moyen de les exprimer.⁶⁹ Brozsinsky-Schwabe explique non seulement que la langue verbale et la langue non-verbale sont des moyens d'expression des pensées et des sentiments dans toutes les communautés humaines⁷⁰, elle évoque également que les langues se sont formées en raison du besoin et de la nécessité de l'interaction entre les êtres humains. Pour répondre à cette nécessité l'homme s'est mis à la recherche de nouveaux moyens de communication. Alors les langues portent une fonction de moyen de survie.⁷¹ La définition de la langue dans le lexique de la langue de Metzler confirme également qu'une langue est le plus important moyen de communication de l'être humain pour échanger des informations avec lequel il se différencie aussi des autres organismes vivants.⁷²

Ces trois idées montrent que l'être humain a besoin de communiquer. C'est non seulement une fonction élémentaire pour échanger des informations et des pensées, mais aussi pour pouvoir se mettre en contact avec d'autres. Savoir parler une langue peut donc avoir une influence décisive sur la survie de l'être humain. Dans la situation évoquée, dans laquelle vous êtes à la recherche des noix de muscade, il ne s'agit pas d'une situation

⁶⁷ cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 35

⁶⁸ Chomsky 2015, 111

⁶⁹ cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 84

⁷⁰ cf. *ibid.*, 71

⁷¹ cf. *ibid.*, 83

⁷² cf. Glück et al 2016, 637

dans laquelle l'incapacité de parler une langue représente un vrai danger. Mais si vous imaginez que vous êtes allergique à la noix de muscade et vous risquez d'avoir un choc allergique, la situation ainsi que l'intensité du danger changent complètement.

Ils existent également d'autres fonctions. Évoqué dans le chapitre précédant le sens du mot latin *communicatio* signifie *mise en commun*, donc l'acte de communication ou les échanges mutuels des informations entraînent des contacts entre les hommes. Broszinsky-Schwabe explique même que la communication forme la base de toutes nos interactions sociales⁷³ et qu'elle agit comme lien entre les différentes communautés et cultures.⁷⁴ Broszinsky-Schwabe développe de plus :

*« Keine menschliche Gemeinschaft kann ohne Sprache existieren. Sie ist Grundlage des Denkens, der Verständigung und Selbstreflexion. Die Sprache einer Kultur wird erlernt. Sie reflektiert zugleich die Kultur. Durch Sprache wird Identität ausgedrückt. »*⁷⁵

Martina Zufic explique de même qu'apprendre une langue étrangère signifie découvrir l'autre.⁷⁶ Donc la langue verbale et le langage du corps permettent non seulement à toutes les communautés humaines de transmettre des pensées, des sentiments et des informations, la langue permet également à l'être humain de découvrir d'autres cultures.

Mais, en tant qu'étranger, comment peut-on intégrer une culture ou une communauté si on vient d'une autre communauté qui parle une autre langue?

Par rapport au facteur d'appartenance lié à la langue Broszinsky-Schwabe écrit que les êtres humains parlent dans la langue qui leur est familière, ils l'utilisent non seulement comme moyen de communication mais aussi pour montrer leur appartenance.⁷⁷

Dans la situation imaginée vous manifestez non seulement que vous ne parlez pas la langue de votre interlocuteur vous montrez donc aussi que vous ne venez pas du même pays ni de la même culture que votre interlocuteur. Néanmoins vous avez toujours la possibilité d'apprendre la langue de votre interlocuteur pour pouvoir communiquer, vous mettre en contact avec la population résidente et pour découvrir leur culture.

⁷³ cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 31

⁷⁴ cf. *ibid.*, 71

⁷⁵ *ibid.*, 114

⁷⁶ cf. Zufic 2013, 7

⁷⁷ cf. Broszinsky-Schwabe 2017, 71

Selon Kremnitz la langue définit l'image de soi parce que chaque locuteur peut choisir lui-même à quel communauté langagière il veut appartenir en parlant sa langue ou marquer sa non-appartenance en refusant de parler une langue.⁷⁸ Theresa Steiniger montre également dans son travail que la capacité de parler une langue permet aux locuteurs de se sentir appartenant à un groupe. Ils se définissent même comme membre d'un groupe.⁷⁹ Avec l'acquisition des compétences langagières vous pourriez donc non seulement acquérir la possibilité d'échanger des informations, mais aussi marquer que vous voudriez faire partie de cette communauté et culture.

La connaissance d'une langue permet donc d'intégrer ou d'exclure des membres et elle peut de plus créer un sentiment de « nous ». Les aspects sociaux montrent que les personnes qui ne peuvent pas participer à la communication d'une communauté, lorsqu'elles ne savent pas parler une langue, sont non seulement limitées dans l'interaction avec leur environnement, mais aussi dans leur appartenance à une communauté langagière.

3.3 L'intégration

Le sens du mot latin *integrare* signifie *faire entrer une partie dans le tout*. Cela nous donne déjà une piste sur la signification sociologique qui décrit l'intégration comme une « fonction du système social, assurant la coordination des diverses fractions de celui-ci, pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble. »⁸⁰

Zufic attribue dans son travail une grande valeur à la langue dans le processus de l'intégration : « La langue, accompagnée par les valeurs et les modes de fonctionnement de la société, conditionne et détermine l'intégration dans une société.⁸¹ »

Broszinsky-Schwabe confirme cette approche en expliquant :

« Die Integration in die bestehende Kultur der Gemeinschaft ist verbunden mit dem Erlernen des spezifischen Kommunikationscodes. Das für das Zusammenleben in der Gemeinschaft, für Aktivitäten und die Entwicklung von Beziehungen notwendige kommunikative Rüstzeug wird auf diese Weise weitergegeben : Die Sprache, der Vorrat an nonverbalen Zeichen, Verhaltensmuster, (wie begrüßt man sich etc.) und Wertorientierung wie respektvolles Verhalten Alten gegenüber (...) »⁸²

⁷⁸ cf. Kremnitz 1994, 54

⁷⁹ cf. Steininger 2007, 31

⁸⁰ Zufic 2013, 6

⁸¹ *ibid.*, page 7

⁸² Broszinsky-Schwabe 2017, 89

Pour des situations de migration Broszinsky-Schwabe décrit aussi bien l'acquisition de la langue et les règles de la vie commune comme primordiales pour une communication interculturelle réussie dans le pays d'accueil.⁸³

Dans un travail qui jette un point de vue critique sur le terme de « l'intégration linguistique » Anne-Sophie Calinon décrit le rôle de la langue comme « un élément d'un système visant à aider les individus en situation d'immigration et d'intégration à tenir une place qu'ils auront choisie dans la société d'installation. »⁸⁴ De plus elle développe : « La langue est un élément nécessaire, mais non suffisant, dans un processus comme celui de l'intégration qui passe par de nombreux méandres, positionnements, repositionnements »⁸⁵. Elle montre également que la langue est « un facteur déterminant et nécessaire dans le processus d'intégration », « un outil qui facilite la vie et le quotidien » ainsi que les « intégrations (sociale, professionnelle, scolaire) sont, en partie facilitées grâce à une compétence linguistique ou plutôt sociolangagière ».⁸⁶ Néanmoins elle précise que savoir parler la langue du pays de l'installation ne veut pas forcément dire être bien intégré dans une société.

Dans la lettre n°82 du janvier 2018 dédiée au sujet de l'apprentissage de la langue, Pierre Henry, le directeur général de l'association France terre d'asile, montre qu'à travers l'apprentissage de la langue une participation des réfugiés à l'économie et à la culture française est garantie, ce que permet finalement une inclusion dans la société.⁸⁷ Ce qui permet un consensus général « sur le rôle clé de la maîtrise de la langue dans le processus d'intégration : elle est nécessaire pour établir des relations avec la population locale » et qu'un « faible niveau de français à l'écrit comme à l'oral peut freiner l'inclusion sociale »⁸⁸.

Donc la langue n'est pas LE seul facteur incontournable pour l'intégration cependant nous pouvons dire que l'acquisition de la langue facilite l'intégration lorsqu'elle permet une interaction avec les semblables. D'après toutes ces approches, l'acquisition de la langue parlée de la population majoritaire permet une mobilité primordiale, un accès à la culture du pays et donc une inclusion dans la société. Seulement savoir parler une langue

⁸³ *ibid.*, 24

⁸⁴ Calinon 2013, 30-31

⁸⁵ *ibid.*, 35

⁸⁶ *ibid.*, 37

⁸⁷ Henry 2018, 1

⁸⁸ Henry 2018, 2

du pays d'installation ne peut cependant pas garantir une intégration réussie. Ce que veut dire que l'intégration passe par la compétence langagière mais le niveau langagier n'est pas un indicateur d'évaluation si un locuteur est bien intégré dans une société ou non.

Pour ces recherches la langue est comprise comme une fonction indispensable pour une intégration réussie lorsqu'elle prend une fonction déterminante qui fonctionne comme une pièce du puzzle parmi d'autres pièces du puzzle appelé intégration sociale. Dans notre exemple au supermarché vous devriez donc apprendre la langue pour pouvoir non seulement communiquer vos besoins, mais aussi pour avoir accès à la société et la culture indienne lorsque la langue fonctionne comme un outil d'intégration qui facilite l'inclusion dans la société d'accueil.

3.4 L'intégration, un concept sociologique

Comme évoqué dans le passage précédant la langue est un facteur entre autres pour l'intégration dans une communauté. Pour savoir quels autres facteurs peuvent influencer l'intégration, laissons regarder la théorie de Hartmut Esser.

Une personne qui quitte sa patrie pour s'installer dans un autre pays est confrontée à des défis car elle doit se reconstruire une nouvelle base de vie dans le nouveau pays d'accueil. Cela veut dire qu'un nouveau travail, une nouvelle langue des nouveaux réseaux professionnels et sociales ainsi qu'un logement sont à trouver ou à créer. Cependant les situations de migrations se différencient évidemment parce qu'elles sont liées aux différentes motives et formes de migration qui influencent le processus d'intégration ainsi que ses conséquences.⁸⁹ Ce concept quand une personne immigrée essaie de devenir membre de la société d'accueil décrit le processus de l'intégration dans une société.

Heckmann explique que les processus de l'intégration peuvent décrire d'un côté la protection et le renforcement des relations dans un système sociale, d'un autre côté l'intégration ou l'insertion des nouveaux membres dans un système social.⁹⁰ Silke Hans décrit également le terme de l'intégration comme état de la société dans laquelle toutes les parties sont liées réciproquement et forment un ensemble avec des frontières.⁹¹ Dans la sociologie le concept de l'intégration décrit en général un état des relations stables dans un système social, lequel a défini des frontières avec son environnement.

⁸⁹ cf. Heckmann 2015, 23f

⁹⁰ cf. Heckmann 2015, 70

⁹¹ cf. Hans 2016, 25

Le sociologue allemand Hartmut Esser définit également l'intégration comme cohésion des pièces dans un ensemble systématique⁹² dans lequel ces pièces sont indispensables pour l'ensemble. En parlant de l'intégration je pense qu'il faut toujours partir d'un point de vue qui donne une valeur à tous les individus de la société et qui inclut également une vue de l'ensemble. C'est une des raisons pour laquelle les concepts de Esser sont importants pour ce travail. En outre Esser décrit également la maîtrise de langue parlée par la population majoritaire comme un facteur nécessaire de l'intégration.⁹³

L'approche de l'intégration sociale de Esser est basée sur les prémisses de la rational-choice-theory et s'accomplit à travers 4 dimensions qui s'influencent réciproquement⁹⁴ :

1. La culture (= dimension culturelle)

acquisition du savoir et des compétences, nécessaire pour agir et interagir avec d'autres dans une société, comme l'apprentissage de la langue parlée dans le pays d'accueil, prise des position des normes et coutumes

2. Le placement (= dimension structurelle)

prise des positions dans des institutions centrales d'une société, comme des diplômes d'enseignement, des positions de travail au marché de l'emploi

3. L'interaction (= dimension sociale)

relations sociales à longue durée, comme des relations amicales, conjugales, des contacts sociaux avec des voisins

4. L'identification (= dimension identificatoire)

attachements et liaisons cognitifs et émotionnels de l'acteur à la société, à laquelle il se sent appartenant, comme l'acceptation des institutions, de la culture du pays d'immigration, se sentir comme „français“

Esser explique également que si une intégration dans une société d'accueil ne fonctionne pas, les êtres humains, sans et avec origines migratoires, vivent l'un à côté de l'autre sur le territoire, ce que peut provoquer à une longue durée des inégalités ainsi que des conflits.⁹⁵

⁹² cf. Heckmann 2015, 70

⁹³ cf. Hans 2016, 33

⁹⁴ cf. Esser, H., Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd 2. : Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.. Campus Verlag, 2000; in : Hans 2016, 33

⁹⁵ cf. Hans 2016, 34

Résumant, nous pouvons dire que tous les êtres humains ont le besoin de communiquer à travers le médium de la langue pour survivre - ils veulent se faire comprendre ainsi que leurs besoins et désirs. Ce besoin pourrait apparaître dans une situation au supermarché parce que vous voudriez savoir où se trouvent les noix de muscade. Mais ce besoin est aussi bien nécessaire dans une situation d'immigration quand vous pouvez être obligé de faire une demande d'asile ou de trouver un travail.

Comme on peut exprimer son identité à travers les langues chaque individu doit avoir le droit de parler sa première langue, mais comme la langue porte une grande valeur dans un processus de l'intégration dans une communauté il est également important de savoir parler la langue du pays dans lequel on habite. Savoir parler une langue signifie pouvoir faire partie de la société dans laquelle on vit.

La langue, ou les langues, qu'on parle, forment nos pensées, notre identité et notre réalité donc nous utilisons toujours ce médium. En outre nous pouvons nous sentir proche d'une communauté en parlant sa langue. Mais en même temps nous pouvons nous sentir aussi bien éloignés ou même exclus d'une communauté lorsqu'on ne parle pas sa langue. Les langues nous apportent un facteur d'intégration parce qu'elles ouvrent les portes à des cultures différentes ainsi qu'à des identités collectives. C'est une autre raison pour laquelle il est important de savoir parler la langue du pays d'accueil. Non seulement pour des raisons communicationnelles, mais aussi pour des raisons sociales et économiques. Nous pouvons partager des choses avec les personnes qui vivent dans la société dans laquelle nous nous retrouvons en parlant sa langue. Un facteur important entre autres de l'intégration est donc la langue pour tous les êtres humains.

D'après Dubois : « Une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage ; elle s'oppose à langue maternelle. »⁹⁶ Donc une langue étrangère est apprise par un apprenant ou une apprenante après l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage peut s'évoluer sous forme contrôlée ou non-contrôlée.⁹⁷ Cependant cette définition du terme de la langue étrangère pourrait également représenter une description du terme de la langue seconde. Dubois définit la langue seconde comme « la langue dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue premier ou maternelle. »⁹⁸ Selon ces

⁹⁶ Dubois 2007, 187

⁹⁷ cf. Glück 2016, 210

⁹⁸ Dubois 2007, 417

deux définitions il n'existe pas de différences entre ces deux termes parce qu'ils constatent seulement qu'il s'agit d'une acquisition d'une langue apprise après une première langue. Le lexique de Metzler décrit l'acquisition d'une langue non-contrôlée comme apprentissage sans intervention planifiée. Cela veut dire que l'apprenant acquiert une langue sans enseignant, moyen d'apprentissage ou cours de langue. Cependant la différenciation entre ces deux termes reste assez floue lorsque même une acquisition non-contrôlée ou informelle est très souvent contrôlée.⁹⁹ L'acquisition contrôlée d'une langue décrit au contraire une acquisition à l'aide d'un cours de langue avec un enseignant ou une enseignante qui applique une certaine méthode didactique.¹⁰⁰ Les auteurs du lexique de Metzler évoquent que la différenciation de ces deux formes d'acquisition est faite pour pouvoir distinguer l'apprentissage conscient et ciblé dans l'enseignement des langues, et l'apprentissage qui se fait qu'à travers le contact avec une langue.¹⁰¹ Pour ce travail le terme de langue étrangère est donc appliquée lorsque l'approche théâtrale décrit un enseignement ciblé.¹⁰²

3.5 L'approche théâtrale - une anti-méthode?

Gisèle Pierra applique depuis les années 1980 une approche théâtrale dans l'enseignement du français comme langue étrangère à l'Université de Texas à Austin et à l'Université Paul-Valéry Montpellier III. Elle est linguiste ainsi que maître de conférence en Sciences du langage. Au centre de ses recherches se trouve « une pratique créative de l'enseignement / apprentissage du français centré sur l'apprenant »¹⁰³ qu'elle traite dans ces trois œuvres principales : *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère - Vers une esthétique de l'expression*, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère* et *Le corps, la voix, le texte - Arts du langage en langue étrangère*.

Les recherches de Gisèle Pierra se concentrent sur un travail créatif proposé dans des cours universitaires à des étudiants étrangers non-francophones lequel permet des apprentissages diverses, mais entre autres l'apprentissage des langues étrangères, dans ce cas du français. Pierra disserte les acquisitions des apprenants ainsi que les différentes

⁹⁹ Glück 2016, 734

¹⁰⁰ cf. *ibid.*, 241

¹⁰¹ cf. *ibid.*

¹⁰² Voir chapitre 3.1 pour précisions

¹⁰³ Pierra 1998, 12

formes d'énoncés langagières concrets, définit comme parole, et elle analyse comment les apprenant.e.s s'approprient cette langue étrangère. Elle explique : « Le point de départ est le rapport direct, concret, à une matière - la parole - et à une situation qui doit évoluer dans une direction qui n'est pas contrôlable par l'enseignante »¹⁰⁴ et qui demande aux sujets apprenants ainsi qu'à l'enseignant d'aller vers l'inexploré de ce travail car au début de ce dernier aucune personne peut savoir où il va emmener le groupe de théâtre ainsi que l'apprenant même.

Les participants des groupes ainsi que l'enseignant doivent donc montrer une certaine franchise car la « pratique proposée ne saurait impliquer aucune forme de déterminisme »¹⁰⁵. La linguiste parle même d'une anti-méthode¹⁰⁶ dans sa thèse *Le Théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère : l'antiméthode* publié en 1991 dans lequel Pierra développe l'idée de cette approche.

Est-ce donc une démarche sans aucune échelle, aucun paramètre ni système? Selon le titre d'un chapitre du premier ouvrage de Pierra *Un rapport non-technicien aux êtres et à leur parole* : « Tout esprit de méthode s'exclut de lui-même dans cette approche puisque le but n'est pas de conduire les étudiants à des comportements et des activités déterminés par des procédés et des techniques précises. »¹⁰⁷ Cette citation donne donc l'impression que Pierra s'oppose à toutes les autres méthodes. Cependant elle ne se positionne pas contre les autres théories d'apprentissage, mais sa méthode, comparée à celles d'autres théories d'enseignement, ne suit pas des idées d'apprentissage appliquant des résultats, progressions ainsi que paroles prescrits. Cette approche offre aux apprenants la possibilité d'être pleinement eux-mêmes, de déployer leurs personnalités ainsi que leurs paroles subjectives. Avec cette démarche esthétique Pierra veut garantir un espace libre dans lequel l'apprenant ainsi que sa parole et ses besoins peuvent se développer aisément sans contraintes ni attentes fixées. C'est un espace qui peut être préservé grâce au travail théâtral et le théâtre en tant qu'art ne peut également pas se laisser mécaniser. C'est donc ainsi une autre raison pourquoi cette approche s'oppose à des méthodes prédéterminées.

¹⁰⁴ Pierra 1998, 78

¹⁰⁵ *ibid.*, 12

¹⁰⁶ Pierra 2006, 225

¹⁰⁷ Pierra 1998, 12

Cette approche théâtrale garantit non seulement cet espace ouvert décrit, elle permet également une situation dans laquelle le contenu de l'enseignement n'est pas déterminé à l'avance¹⁰⁸ lorsque les apprenants se retrouvent en raison de l'atelier dans tant de situations diverses qui ne peuvent pas être définies préalablement. Il s'agit ici donc d'une pratique vécue dans l'enseignement.

Pierra souligne :

« la pratique théâtrale et langagière du cours proposé ne pose a priori pas une idée sur la langue et sur le théâtre mais s'appuie sur une pensée non technicienne de la communication que celle-ci soit de nature poétique ou usuelle. (...) Car la particularité de l'empirisme de cette situation d'apprentissage est de laisser surgir les paroles diverses qui façonnent les relations entre les participants (...). »¹⁰⁹

Pierra développe dans son premier ouvrage le terme du chemin (de paroles) qui décrit le processus¹¹⁰ dans lequel les apprenants se trouvent, qui est accessible à tous les participant.e.s du projet créatif et sur lequel chaque apprenant.e peut avancer pas après pas selon son propre rythme. « La pratique théâtrale propose ce chemin à parcourir individuellement et collectivement où chacun avance à son rythme et de la manière qui lui est propre. »¹¹¹, souligne Pierra.

Même s'il est compréhensible que Pierra introduit le terme de l'anti-méthode qui s'oppose à des méthodes prescrites pour garantir une liberté maximale de l'apprenant sans lui pousser dans un certain système ou modèle préfixé, il ne faut pas s'imaginer que l'anarchie sans aucune règle règne en appliquant cette approche. Derrière cette anti-méthode se trouve une approche¹¹² précise, qui demande plusieurs points de repère, facteurs déclenchants et paramètres qui sont primordiaux pour ce travail théâtral.

Malgré le non-déterminisme de l'approche théâtrale demandé par Pierra plusieurs paramètres sont fixés de ce projet créatif donc nous ne pouvons pas parler d'une anti-méthode qui ne connaît aucune règle. C'est une démarche qui ne peut pas définir à l'avance quelles développements langagiers chacun.e des apprenant.e.s va faire. En outre, en grec le terme *methodos* signifie chemin, un terme également introduit par Pierra

¹⁰⁸ cf. Pierra 1998, 16

¹⁰⁹ *ibid.*, 78

¹¹⁰ cf. *ibid.*, 18

¹¹¹ *ibid.*, 19

¹¹² Utilise-t-elle le terme approche pour ne pas être obligé d'appliquer le terme méthode?

qui entraîne une notion ambivalente de l'anti-méthode. Donc il faut plutôt parler d'une méthode qui s'oppose à l'idée d'une acquisition fixée ainsi qu'une fin de l'apprentissage de la langue étrangère prédéterminée. Le but est le projet esthétique dans lequel le sujet apprenant reçoit plus de liberté expressive sans contraintes. Pierra précise dans son ouvrage le plus récent que l'anti-méthode

« présentée ne s'opposait pas à la notion de méthode en tant que telle, mais voulait simplement exprimer que la pratique théâtrale, en tant qu'approche de la subjectivité du langage, se devait de conserver sa finalité esthétique, garante de subjectivation à la fois pour un rapport au texte plus sensitif qu'analytique, et pour la nature des relations qu'elle proposait pédagogiquement. »¹¹³

Mais quels sont donc ces points et facteurs primordiaux pour cette approche théâtrale qui permettent un accès subjectivant à la langue? Une question à laquelle nous allons répondre dans le chapitre suivant.

3.6 Le travail créatif appliqué

Ce chapitre donne un aperçu de la pratique théâtrale appliquée dans les ateliers de théâtre dans les deux groupes de recherche. Le travail créatif dans ces deux groupes a été organisé un peu différemment en raison de différents enseignants, cependant les techniques dramatiques ainsi que les exercices s'organisent sur la même base. La suite montre donc non seulement l'application concrète de la pratique appliquée dans les ateliers de théâtre, mais aussi les théories et idées de l'approche des langues étrangères qui se trouvent derrière cette technique.

Tout au début des ateliers de théâtre il fallait concrétiser ce que les enseignants attendent des participants ainsi que le but de ces répétitions hebdomadaires qui durent entre 2 à 3 heures. La finalité de ces deux ateliers présente déjà la première différence entre eux-ci. Pendant que le groupe de théâtre de l'association France terre d'asile a décidé de ne pas faire une représentation publique à la fin du projet créatif, les participants du groupe du BAAM, interrogés dans la première séance de l'atelier, ont montré un grand intérêt à l'idée de faire un spectacle. Une date pour cette représentation a été vaguement concrétisée. La différence basée sur les représentations entraîne une différence dans ces deux groupes qui se concentrent entre autres sur le travail textuel.

¹¹³ Pierra 2006, 225

Le travail avec le groupe de théâtre doit donc commencer avec une clarification des attentes dans ce groupe et la finalité de ce projet doit être claire. « Il faut savoir ce que l'on vise aussi en faisant du théâtre. »¹¹⁴, explique Gisèle Pierra. Les acteurs doivent alors connaître le but de leur jeu artistique ainsi que la finalité de leur travail dans cet atelier. L'enseignant doit donc non seulement communiquer tout au début de l'atelier la finalité et les limites de l'atelier, il doit également fixer la date pour la représentation finale et exprimer ce qu'une participation dans ce groupe signifie. En cas d'une représentation, les apprenants doivent être d'accord de montrer une assiduité. Les deux groupes étaient toujours ouverts pour accueillir des nouveaux et nouvelles participant.e.s, parce que la possibilité de pouvoir toujours participer aux ateliers était fixée avec les associations.

Le temps, l'espace et des conditions propices à l'expression des apprenant.e.s forment trois facteurs primordiaux de l'approche théâtrale.¹¹⁵ Les premières séances de l'atelier de théâtre doivent permettre au groupe de créer un climat où règne la confiance pour que les sujets apprenants puissent prendre toutes les risques dans leur parole et gestuelle en langue étrangère.

L'enseignant doit apporter les techniques utiles ainsi que l'aide pour soutenir les apprenant.e.s dans ce travail esthétique. Il leur enseigne un nouveau savoir-faire à travers un savoir agir verbal et non-verbal. C'est un travail qui introduit aux techniques de base de l'acteur enseignées à chaque séance de l'atelier de théâtre. Gisèle Pierra explique que la

« pratique théâtrale proposée insiste sur le fait que l'enseignement du français par le théâtre s'y effectue dans le mouvement d'une initiation aux techniques théâtrales et à la création collective dans la langue française. L'objet est donc d'abord théâtral : les apprentissages conscients réalisés dépendent des impulsions apportées par un enseignement qui a pour ambition de servir cette finalité en proposant des exercices et des interactions divers, propres à la découverte et à l'affirmation de la présence de l'acteur et de sa créativité. Ainsi se fait une ouverture vers la langue dans sa vie authentique. »¹¹⁶

De plus l'enseignant.e doit permettre de créer des conditions pour que les apprenant.e.s puissent partir à la découverte du travail esthétique dans un espace où règne la confiance entre tous les membres du groupe. En appliquant cette approche théâtrale l'enseignant.e ne doit jamais agir comme modèle, car chacun des sujets apprenant doit trouver sa propre

¹¹⁴ Pierra 1998, 22

¹¹⁵ cf. Pierra, 2001, 41

¹¹⁶ *ibid.*, 35

voix, son propre mouvement ainsi que sa propre interprétation.¹¹⁷ Gisèle Pierra explique : « C'est à l'enseignant de sentir si son intervention sature ou non l'espace des apports actifs et impliquants qui s'instaurent et à proposer des modèles ou repères qui ne tombent jamais dans la récupération formelle que pourraient en faire les apprenants. »¹¹⁸ Il n'est pas nécessaire que l'enseignant soit un professionnel de théâtre pour pouvoir appliquer cette approche théâtrale, il doit cependant avoir une expérience minimale du théâtre. La tâche de l'enseignant.e est de présenter les instruments par lesquels l'acteur peut accéder au travail théâtral et non pas ses propres idées lorsque cela ne présenterait plus un travail individuel à travers lequel les apprenant.e.s trouvent leur propre subjectivité langagière. De plus le théâtre offre la possibilité de mettre en mouvement le plaisir de l'énonciation ainsi que des découvertes multiples, ce qui n'a rien à voir avec des stéréotypes. Ce sont des prémisses et paramètres qui ont été adaptés dans les cours de théâtre.

L'atelier de théâtre fonctionne en général comme un laboratoire où différentes paroles, cultures et personnalités peuvent s'échanger et s'enrichir réciproquement. La base du travail théâtral est enseignée sous forme de jeux pour que les apprenant.e.s puissent déployer pleinement leur concentration, capacité de relaxation, perception, contact, instruments corporels et vocaux, improvisations et interprétations diverses. La pratique théâtrale permet par les interactions une rencontre permanente de deux types de paroles, les parole scénique et non-scénique.

Pour le déroulement des séances quelques aspects ont été fixes. La première partie du cours commence toujours avec un échauffement, des exercices ainsi que des improvisations. Les premiers exercices se concentrent sur l'échauffement du corps et de la voix et sont toujours des exercices de relaxation et des jeux qui encouragent le contact entre les sujets, l'imagination créative et les expérimentations. Les propositions des jeux pendant les séances sont entre autres : « jeu de marionnettes », « jeu de miroir », « marchez, stop, sautez », « les chiffres », « le voyage », etc.... Gisèle Pierra explique l'importance de cette première phase du travail :

« La première phase de la série d'échauffements corporels concerne la relaxation, la visualisation, la respiration, le contact nécessaire dans la complémentarité. Elle permet une mise en condition psycho-corporelle de détente et de prise de conscience de soi dans le rapport au sol et aux autres. Elle est indispensable au début de chaque séance. Commencer le travail par un passage au sol donne confiance dans les appuis que celui-ci offrira pour un travail ultérieur et situe symboliquement les apprenants dans un espace nouveau leur procurant des sensations fondamentales que le corps au repos éveillé permet

¹¹⁷ cf. Pierra 1998, 52

¹¹⁸ *ibid.*, 42-43

de retrouver, dans le rapport de soi à soi. Une nouvelle qualité de concentration apparaît, ainsi que le rire, dans le dernier exercice, qui initie à un premier rapport ludique qui va se développer au fil du travail dans la mise en mouvement de l'imagination. »¹¹⁹

Cependant les exercices d'échauffement dans les ateliers de théâtre n'ont pas toujours commencé au sol.

Pour pouvoir s'approprier la langue d'un accès esthétique les apprenant.e.s font donc des exercices corporels ainsi que langagiers qui leur permettent non seulement d'apprendre des techniques dramatiques, mais qui entraînent le langage esthétique ainsi que le langage quotidien. Les exercices et la technique des actions physiques sont basés sur les méthodes de Stanislavski et donnent « aux participants l'outil et l'entraînement qui permet d'atteindre à l'esthétique résultant du travail créatif. »¹²⁰ Stanislavski explique dans son travail que des blocages du corps peuvent gêner l'acteur et qu'une détente des muscles est primordiale pour le travail dramatique.¹²¹ Pierra développe d'ailleurs :

« Les divers exercices théâtraux montrent l'importance du contact corporel assumé esthétiquement pour la libération de l'expression. (...) Grâce aux exercices théâtraux, la mise en jeu de la sensorialité facilite l'accès au langage par le plaisir des sonorités mises en paroles en toutes langues et améliore très vite les prononciations. »¹²²

La pratique théâtrale mène le sujet apprenant.e à une communication authentique, mais pour pouvoir parler avec une justesse qui n'est pas sur-joué, il faut savoir comment accéder à celle-la. Les participant.e.s sont donc tenus de faire une recherche pour découvrir psychologiquement ainsi que corporellement leurs capacités expressives. Pour réussir cette recherche personnelle Pierra décrit les nécessités de cette deuxième phase de l'échauffement :

« Cette seconde série d'exercices a pour but de développer le sens de l'espace et du groupe dans le mouvement collectif et de faire monter le niveau d'énergie qui met tout le corps en action dans sa sensorialité et son dynamisme ludique, observateur et imaginatif. La prise de conscience du corps de l'autre et de son propre corps en mouvement relationnel est fondamental pour comprendre par l'expérience, le jeu complice qu'est le théâtre en langue étrangère. L'acceptation de soi et de l'autre, dans la présence physique et dans le poids ressentie par chacun grâce à la solidarité que demande chaque exercice,

¹¹⁹ Pierra 2001, 79

¹²⁰ *ibid.*, 38

¹²¹ cf. Stanislavski, in Stegemann 2014, 63 f

¹²² Pierra 2006, 182

ainsi que la détente obtenue grâce au contact physique devenu nécessaire pour l'effectuation de certains exercices. »¹²³

Les jeux proposés dans les ateliers sont entre autres : « le serpent », « le guide aveugle », « la chute de confiance », « la machine à sons », « la machine à mouvements », etc...

Quand la communication naît grâce à une vraie relation entre les membres du groupe qui acceptent également le corps et la présence de chacun, le groupe est prêt pour avancer, donc il suit un travail d'improvisation avec des saynètes et des interprétations. L'apprentissage des improvisations permet d'intensifier une liaison entre les apprenant.e.s. Cette technique d'improvisation se base sur :

« l'importance du pouvoir de décision (développement des initiatives dans le jeu) pour que l'autre puisse réagir et vice versa. Des improvisations libres ou avec consignes, avec objet transitionnel, avec ou sans paroles pour bien faire comprendre la force expressive du non verbal, entraînent l'expérience de l'expression globale de l'individu en interlocution, mu par l'action de son mouvement et de ses émotions. (...) Les apprenants peuvent ainsi expérimenter et ressentir l'importance de leur gestuelle, des mimiques, de l'occupation de l'espace, et de leurs actions, convaincantes dans la mesure où l'énergie dégagée permet de trouver la justesse du ton des paroles adressées. Un début de recherche esthétique donnée par la quête de cette justesse qui vise l'articulation du verbal au non verbal dans les dynamiques relationnelles et situationnelles (...)»¹²⁴

Une troisième phase du travail implique alors les premiers exercices et jeux d'improvisations parce qu'ils encouragent de

« parler en écoutant ses sensations profondes et non ce que l'on croit que les autres attendent de nous, signifie que l'on est soi-même et autre en parlant dans une langue étrangère. Si, l'impulsion donnée par la sensation corporelle est écoutée par l'acteur, il se ,surprendra lui-même' dans un dire nourri par une justesse qui donnera de la conviction à sa parole. Si les circuits sensoriels sont bloqués par l'inhibition ou la rapidité, signe d'une émotivité non canalisée créativement, la parole sera creuse, ,cérébrale' et non ce ,geste du corps' que l'on retrouve pour pouvoir parler vraiment, c'est-à-dire dans la relation à la sensation. Rien de moins communicatif qu'une phrase dite sans corporalité. L'expressivité maximale est obtenue par le développement de la présence qui fait advenir l'espace de la parole en articulant à la gestualité.»¹²⁵

Les jeux proposés dans cette phase sont entre autres : « Oui, non », « Au cinéma », « Les interviews des experts », etc...

La quatrième phase du travail créatif fait découvrir les apprenants

¹²³ Pierra 2001, 80

¹²⁴ *ibid.*, 51

¹²⁵ *ibid.*, 81

« l'improvisation heuristique, par petit groupe. Le scénario est libre. Les étudiants doivent imaginer qui ils interprètent, à qui ils s'adressent, où, quand, etc... Ils discutent entre eux du thème de leur improvisation. Quelques consignes sont données qui tiennent compte des acquis obtenus par les exercices précédents (...) »¹²⁶.

Les jeux d'improvisation proposés sont entre autres : « À la plage », « Dans le métro », « Recevoir une lettre »

Les répétitions ont été toujours interrompues par des pauses. Pierra conseille de faire une pause de 15 minutes avant que les scènes improvisées soient montrées au groupe-public. Cette pause sert non seulement au repos des apprenant.e.s pour qu'ils puissent se détendre, elle permet également une situation dans laquelle le groupe existe en dehors du groupe,

« ce qui très important pour la bonne ambiance indispensable à ce type de travail qui engage chacun dans ses émotions, et qui doit aider à franchir les obstacles des retenues diverses empêchant l'expression globale de la personne. Les étudiants de diverses nationalités échangent en français commencent à se connaître (...) »¹²⁷.

Suite à cette pause les petits groupes montrent leur travail au public, formé par les autres membres du groupe. Pierra explique :

« Le principe de ce travail est de ,se jeter à l'eau' et de faire apparaître les nécessités théâtrales dans une critique constructive de chaque groupe pour le bénéfice du groupe suivant. Ce sont donc des improvisations dont l'enchaînement est pédagogique (...) Ces improvisations sont présentées sous forme de jeu d'apprentissage théâtral et en général tout le monde accepte de franchir ses peurs pour se lancer sur la scène de la parole et de la gestualité en langue non maternelle. »¹²⁸

Cette première phase de travail, l'échauffement et les improvisations, sert donc comme une sorte d'introduction pour mettre les participant.e.s et l'enseignant.e en contact mutuellement, pour créer un espace de confiance entre eux et pour engager le corps qui stimule une parole libérée avant que le travail avec le texte commence. Les progressions de cette première phase de travail créatif sont basées sur l'interaction entre les sujets apprenants qui communiquent verbalement et physiquement, ce que aborde en conséquence un développement sensitif et imaginatif. Les participant.e.s apprennent à

¹²⁶ Pierra 2001, 81

¹²⁷ *ibid.*, 82

¹²⁸ *ibid.*, 82

agir avec eux-mêmes, le groupe et le texte - ils deviennent des acteurs. Ces exercices sont importants parce qu'ils aident à diminuer des inhibitions comme Pierra le décrit :

« Au théâtre, les émotions sont libérées et rationalisées par le travail corporel consistant en la découverte des sensations et du potentiel de chacun exprimés grâce à la relaxation, aux exercices divers mettant le groupe en contact, aux improvisations mimées et parlées et à la recherche d'interprétation du texte et de la gestuelle qui s'y associe. »¹²⁹

La deuxième phase du travail dans les ateliers se focalise sur la parole extérieure, le texte dramatique. Cette parole n'est pas celle appliquée pendant la première partie, appelée la parole spontanée. Pour s'approprier cette parole extérieure les apprenants doivent inventer des actions, émotions et situations (conditions d'énonciation) suscitées de leur propre créativité et imagination pour que le jeu théâtral soit juste. Pierra décrit les difficultés langagières qui apparaissent au début de cette phase du travail textuelle.

« Au moment précis où les premières lectures sont faites, une phase nouvelle apparaît dans l'atelier. Le texte devient obstacle à la liberté d'expression éprouvée dans la phase 1. Il va falloir reconstruire cette liberté par la méthode des actions physiques qui implique un rapport concret à la matière du texte, matière agissante, qui ne trouve sa vie que dans le mouvement du corps relancé. »¹³⁰

L'atelier de théâtre est donc non seulement un laboratoire des langues, langages et paroles, il devient également un lieu d'expérimentation scénique. Les acteurs apprenants doivent connaître les paroles et les gestes qui viennent de leurs corps émotionnels pour qu'ils trouvent la justesse et l'authenticité de leurs expressions.¹³¹ Les apprenant.e.s deviennent dans ce cas acteurs et metteurs en scène en même temps, qui appliquent un travail conscient des outils de la parole et du gestuel.¹³² Ce travail textuel employé à travers des exercices et expérimentations scéniques aide à trouver un chemin subjectif lié au texte dramatique.

Dans les ateliers de théâtre organisés pour cette recherche les apprenant.e.s ont pris même le rôle de l'auteur ou co-auteurs de leurs propres textes. Dans le groupe du BAAM le texte a aussi créé le socle de ce travail créatif, cependant les participant.e.s de l'atelier de théâtre ont pu écrire leurs propres textes à l'aide d'une écrivaine et dramaturge

¹²⁹ Pierra 2001, 39

¹³⁰ *ibid.*, 54

¹³¹ cf. *ibid.*, 174

¹³² cf. *ibid.*, 174

qui a travaillé avec le groupe de théâtre. Après une discussion au départ du projet le groupe a choisi de vouloir présenter une pièce de théâtre dans laquelle les membres du groupe écrivent leurs propres scènes, dialogues, monologue ou chansons basé sur le thème : histoire(s). Comme un des points des plus importants présente la motivation des participant.e.s pour ce projet la directrice a décidé de suivre cette idée. C'est pourquoi à la place d'interpréter les paroles d'un auteur, les participant.e.s ont écrit des textes qui construisent finalement la base du travail sur lequel ils ont pu faire les exercices de prononciation, d'interprétation gestuelle, le travail affectif, etc.... Dans le groupe de FTA ce travail n'était pas appliqué car au début du travail le groupe a pris la décision de ne pas vouloir faire un spectacle. Dans le groupe du FTA les exercices dramatiques et les improvisations ont donc continués.

Comme évoqué supra les approches appliquées dans les deux groupes de théâtre se différencient également en raison de l'approche textuelle. Comme le groupe du BAAM avait décidé de créer une pièce de théâtre, une partie du travail s'est concentrée sur la création textuelle ainsi que sur l'interprétation textuelle. Ce travail textuel n'était pas nécessaire dans le groupe de FTA lorsqu'il n'y avait pas de représentation prévue. Donc le travail dans le groupe de FTA se concentre uniquement sur des jeux et exercices dramatiques.

Suite à la phase de l'échauffement et les jeux d'improvisation le groupe continue avec le travail textuel qui débute dans le groupe du BAAM avec l'écriture du texte et des lectures à voix haute. Pendant les premières lectures du texte l'enseignant.e doit faire des éventuelles corrections phonétiques afin que les apprenant.e.s ne les mémorisent pas incorrectement. Pour intensifier le travail textuel les apprenant.e.s doivent continuer ce travail textuel en préparation autonome car sans celui-ci le projet ne peut pas avancer. En conséquence les apprenant.e.s doivent aussi travailler dans des petits groupes en dehors des séances de l'atelier de théâtre. Le travail du début nécessitait plusieurs discussions liées aux scènes de l'œuvre qui sont non seulement des discussions phonétiques et prosodiques, mais aussi des discussions de compréhension ainsi que thématiques. Puis l'enseignant doit introduire aux jeux textuels qui intensifient le travail :

« En plus d'être amusant, cet exercice/jeu de lecture de répliques développe l'écoute et les rapports intuitifs qui doivent souder le groupe en le rendant de plus en plus co-sensible. L'aspect ludique du travail de l'atelier crée les conditions à la relation réelle avec les autres. »¹³³

¹³³ Pierra 2001, 89

Au fur et à mesure les apprenant.e.s s'approprient, à travers des jeux de lectures, le texte dramatique, les paroles ainsi que les gestes. Ils sont les metteurs en scène qui sont à la recherche d'une interprétation juste, c'est à dire : une transmission authentique de leurs émotions évoquées par le texte à travers leur corps et leur voix. Pierra souligne encore : « L'expression devient physique si l'acteur sait inventer grâce à ce qu'il ressent et transforme ses mots en actes expressifs où pourront alors venir se poser des paroles. »¹³⁴ Les acteurs apprenants doivent également savoir comment ils peuvent transmettre leur interprétation physique lorsque c'est un

*« garant de la communication spécifique que permet le théâtre, dans une parole et une gestuelle qu'ils se seront appropriées créativement. Cette rencontre, occasionnée par le texte et sa nécessaire transmission physique et émotionnelle, est le levier de tous les apprentissages utiles à la réalisation de l'objectif mentionné. »*¹³⁵

Pour confirmer la compréhension du texte, le groupe peut faire un exercice dans lequel chacun présente ses scènes, ses actions, ses objectifs etc...¹³⁶ ou un autre jeu proposé par Pierra pour être sûre que les apprenants ont compris les scènes :

*« Chaque groupe donne deux fois sa scène. La première avec ses mots, la seconde avec les mots du texte. La critique du groupe metteur en scène collectif ne s'adressera qu'à la deuxième partie, ainsi que les corrections de langue qu'exercera l'enseignante. »*¹³⁷

La deuxième partie du travail esthétique par l'approche théâtrale se focalise dans les ateliers de théâtre du BAAM donc sur le travail textuel et les jeux dramatiques qui sont liés à ce texte. L'acteur apprenant doit comprendre son sens, savoir la prononciation correcte, l'interpréter, le mémoriser pour enfin le transmettre à un public. Les techniques théâtrales facilitent l'accès au texte et à son interprétation corporelle et verbale à travers des jeux et exercices. Au fur et à mesure la mise en scène se construit collectivement, les scènes peuvent être répétées ainsi que la pièce entière. Les dernières séances se concentrent sur des répétitions de la pièce, des corrections phonétiques et des critiques des apprenants pour pouvoir finalement présenter la pièce à un public extérieur.

Donc nous pouvons nous demander maintenant comment cette approche théâtrale influence les acquisitions langagières?

¹³⁴ ibid., 101

¹³⁵ ibid., 77

¹³⁶ cf. ibid., 92-93

¹³⁷ ibid., 96

Donc nous pouvons nous demander maintenant comment cette approche théâtrale influence les acquisitions langagières?

« Le groupe de théâtre, c'est ma passion.

I like it. (...)

Ça, c'est from my heart. I love it. »

participant n°1

4.0 La méthodologie

Cette partie présente les méthodes scientifiques avec lesquelles les données de ce travail ont été obtenues et à travers lesquelles ce questionnaire a été développé.

Ce travail analyse donc les effets suscités par l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais d'une activité théâtrale dans un groupe. Le but de ce travail est non seulement d'analyser les effets langagiers du travail créatif dans ces deux groupes de théâtre ainsi que de les comparer, mais aussi d'analyser les effets intégratifs suscités par le travail théâtral. L'analyse de ces effets se distingue en trois sous-parties, la première se focalise sur les effets langagiers encouragés par le travail théâtral, la seconde se concentre sur les facteurs primordiaux de l'approche théâtrale dans l'enseignement des langues étrangères, et la troisième analyse les effets intégratifs suscités à l'aide du travail dans les ateliers de théâtre. Les données de ces deux groupes de théâtre forment la base pour répondre à ces trois problématiques et montrent également les aspects les plus importants.

Pour pouvoir répondre aux problématiques une analyse explorative est faite. Cette recherche est analysée à l'aide de l'abduction. L'abduction donne aux sujets ainsi qu'aux messages et aux témoignages des participants une valeur, ce que veut dire qu'ils peuvent donner des indices aux améliorations langagières, de la situation de l'intégration et à l'importance de certain facteurs. Moser explique : « Der abduktive Schluss sucht also zu einer gegebenen Beobachtung eine mögliche allgemein Gesetzmäßigkeit (...), die für diese Beobachtung in Frage kommt. »¹³⁸ Alors cette analyse se base sur des entretiens personnels intensifiés à l'aide des questions qualitatives. Il s'agit donc du mélange d'une méthode qualitative à l'aide d'un questionnaire et des observations faites pendant les séances de théâtre.

La première partie analyse les effets langagiers suscités par l'approche théâtrale. Cette partie est analysée à l'aide des entretiens enregistrés avec des sujets apprenants. Pendant que le travail avec le groupe du BAAM permettait deux entretiens parce que le travail durait plus longtemps et parce qu'il était plus intense, le travail avec le groupe de FTA permettait un seul entretien avec les participant.e.s.

Au centre des deuxièmes et troisièmes sous-parties se trouve une exploration des facteurs primordiaux du travail théâtral et des effets intégratifs de l'approche théâtrale. Une méthode qualitative réalisée à l'aide des entretiens personnels peut servir à cette

¹³⁸ Moser 2015, 29

recherche pour garantir une exploration approfondie. Cette méthode est pertinente car elle permet de découvrir les expériences personnelles des participants du groupe de théâtre ainsi que d'approfondir ces recherches concernant d'autres effets encouragés grâce au travail créatif. Les personnes interrogées ont également plus de possibilités pendant les entretiens de communiquer leurs propres opinions. Mack et al expliquent :

« Qualitative research is especially effective in obtaining cultural specific information about values, opinions, behaviors, and social context of particular populations. (...) The strength of qualitative research is its ability to provide complex textual descriptions of how people experience a given research issue. It provides information about the „human“ side of an issue - that is, the often contradictory behaviors, beliefs, opinions, emotions, and relationships of individuals. »¹³⁹

Une approche systématique et contrôlée de l'évaluation des données d'une recherche qualitative est très importante pour pouvoir analyser des significations et sens sérieusement.¹⁴⁰

Pour relever les données de cette recherche, j'ai travaillé avec le groupe de théâtre du BAAM (= Bureau d'Accueil et d'Accompagnement des Migrants) dirigé par une pédagogue du théâtre et une dramaturge à Paris pour trouver des personnes avec des caractéristiques prédéfinies. Le choix de proposer des ateliers de théâtre à Paris est porté sur le fait que la capitale est déjà depuis le XIX^e siècle le lieu principal de l'arrivée et de l'installation des étrangers. Paris est donc le principal pôle d'accueil des exilé.e.s. L'atelier de théâtre n'est proposé qu'à des personnes migrantes. Les participant.e.s des ateliers de théâtre étaient des réfugié.e.s, des demandeurs et demandeuses d'asile, des sans-papiers ou des personnes ayant obtenu la protection subsidiaire. L'organisation du BAAM qui s'occupe des migrants et qui a également organisé les ateliers de théâtre a facilité l'échantillonnage ciblé et homogène. Les participants du groupe de théâtre qui sont en même temps les sujets d'expérience doivent parler le français comme langue étrangère et doivent avoir une origine migratoire pour pouvoir les intégrer dans l'analyse. Les participants de l'étude ont dû être d'accord de faire 2 entretiens et de participer régulièrement à l'atelier. L'échantillonnage ciblé vise généralement d'obtenir de l'information en profondeur plutôt qu'en largeur. En recrutant des participants à l'étude j'ai pu fixer sept participants du groupe du BAAM au début des recherches qui ont été d'accord de participer aux séances des ateliers et de faire des entretiens sur une base volontaire. Avant la fin des recherches deux des participants ont dû quitter la capitale ainsi

¹³⁹ Mack et al. 2005, 1-2

¹⁴⁰ cf. Moser 2015, 145

que l'atelier de théâtre en raison de leur demande d'asile et de leur vie privée. Les données se basent finalement sur cinq participants analysés à l'aide des entretiens personnels faits au début du travail théâtral et après une période de huit semaines. Les entretiens sont semi-structurés, ce que veut dire qu'ils permettent de se servir de quelques questions et sujets prédéterminés, mais ils laissent également assez de place pour explorer les différentes expériences des participants pendant les entretiens.¹⁴¹

Pour pouvoir vérifier les résultats obtenus, j'ai organisé en coopération avec l'organisation FTA un deuxième groupe avec lequel j'ai travaillé. Ce groupe a été dirigé par deux acteurs bénévoles et moi-même. Comme plusieurs facteurs et caractéristiques établis dans le premier groupe de théâtre du BAAM n'ont pas pu être réétablis, cette étude montre les différences, les nécessités du travail créatif ainsi que les ressemblances et intensités dans ces deux groupes de théâtre. Comme dans le premier groupe les participants étaient des exilés de différentes origines ainsi qu'avec différentes histoires migratoires. Les ateliers de théâtre du deuxième groupe ont eu lieu sept fois, cependant les participants ne sont pas venus régulièrement. À chaque répétition le groupe a été constitué d'autre participants, donc j'ai seulement pu faire six entretiens à la fin du travail créatif et le but de ce groupe n'était pas, comme dans l'autre, de faire une représentation publique à la fin du projet.

Les résultats obtenus des entretiens sont ensuite enrichis et comparés avec d'autres idées, recherches et études pour pouvoir finalement soutenir les rapports et relations, lesquels ont été analysés, avec les recherches de Gisèle Pierra.

Même si le nombre des entretiens n'est pas assez grand pour pouvoir prouver une évidence empirique, les données sont tout à fait extensibles. C'est pourquoi nous pouvons utiliser les résultats de cette recherche pour les restituer et les employer dans un plus grand environnement. Donc les résultats montrent non seulement des effets, des conséquences et des avantages du travail créatif appliqué dans un groupe d'une dizaine de personnes, mais ils permettent également une exploration de l'apprentissage/ l'enseignement des langues étrangères ainsi que de l'intégration dans la société française.

4.1 Les entretiens

Les entretiens personnels qui présentent la base des données pour cette recherche des effets suscités en raison de la participation dans des ateliers de théâtre ont été enregistrés

¹⁴¹ cf. Mitchell 2010, 70

sous forme audio-numérique et ont été retranscrits ensuite. Ils ont été guidé par un questionnaire avec des questions ouvertes. Le but du relevé des données à travers ces entretiens personnels est de comprendre jusqu'à quel point la participation dans les ateliers de théâtre influence l'acquisition langagière, la situation de migration des exilé.e.s dans la société française et les facteurs primordiaux pour ce travail. Les entretiens personnels devraient également permettre de découvrir des effets encouragés grâce à la participation dans les ateliers de théâtre ainsi que de comprendre comment elle influence la situation des exilés. Les entretiens ouverts ne demandent généralement aucune instruction parce qu'un seul sujet prescrit peut être suffisant pour les réaliser. Le cours de l'entretien est guidée par la situation de l'entretien même, comme Diekmann l'explique.¹⁴² Les entretiens devraient donc donner accès aux expériences et pensées liés à la participation dans ce groupe pour pouvoir finalement les analyser. Le chapitre suivant présente la conception du questionnaire des entretiens qualitatifs.

4.2 La conception des entretiens

J'ai choisi de faire des entretiens approfondis et ouverts, c'est à dire des entretiens avec des questions ouvertes qui peuvent être modifiées selon la situation de l'entretien lorsqu'ils permettent d'approfondir les recherches et de comprendre comment les participants se sentent et comment l'atelier de théâtre peut leur servir comme moyen d'intégration. Mack et al. explique : « In-depth interviews are useful for learning about the perspectives of individuals(...). They are an effective qualitative méthode for getting people to talk about their personal feelings, opinions, and experiences. »¹⁴³

Les questions ouvertes prescrites permettent aux participants davantage de possibilités d'élaborer leurs réponses donc ce ne sont pas des questions fermées ne pouvant être répondues qu'avec un seul mot, un 'oui' ou un 'non'. Cependant, pour pouvoir vérifier d'avoir bien compris j'ai aussi posé des questions fermées. Pendant un entretien d'autres nouvelles questions peuvent toujours s'ajouter aux questions prescrites pour pouvoir réagir aux réponses formulées des personnes interrogées et/ou pour obtenir encore plus de détails. En même temps l'ordre des questions peut également varier. Mitchell recommande cependant une certaine continuité des questions entre les différents

¹⁴² cf. Diekmann 2011, 437

¹⁴³ Mack et al. 2005, 30

entretiens des participants pour garantir une comparaison des données.¹⁴⁴ Un point primordiale pour les entretiens est l'aspect de la neutralité du chercheur ainsi que son statut de ‚l'élève‘ qui parle à un expert, le participant. Le chercheur doit donc avoir l'intention de vouloir tout savoir et comprendre de ce que son interlocuteur lui dit ou explique.¹⁴⁵ La neutralité demandée est importante pour que les réponses des participant.e.s soient moins influencées par le chercheur.¹⁴⁶ Cela veut dire que le chercheur ne doit jamais avoir, sauf si voulu, des réactions positives ou négatives. En même temps le chercheur doit parler la même langue et le même langage que les participants, explique Diekmann¹⁴⁷ pour garantir une compréhension mutuelle entre le locuteur et son interlocuteur. La neutralité demandée ainsi que le langage partagé permettent de minimiser le risque d'influencer les réponses pendant les entretiens.

Le chercheur doit également essayer d'établir une ambiance dans laquelle les participants se sentent en sécurité pour encourager une sincérité maximale. Mais même si le chercheur essaie d'établir une situation naturelle, l'entretien approfondi ne sera jamais totalement naturel. C'est pourquoi le chercheur peut se servir de questions plus légères au début de l'entretien.

Comme décrit supra cinq participant.e.s ont participé à l'étude du premier groupe du BAAM, ce que donne dix entretiens de ce groupe, qui ont eu lieu à Paris. Six participant.e.s ont fait partie des entretiens du deuxième groupe de FTA. Cela donne en tout 16 entretiens.

Les questions des entretiens:

Les questions des entretiens:

1. Que signifie le théâtre pour vous?
2. Avez-vous déjà fait du théâtre avant?
3. Combien de fois vous êtes en contact avec des Français?
4. Pourquoi participez-vous à l'atelier de théâtre?
5. Que signifie le groupe de théâtre pour vous?

¹⁴⁴ cf. Mitchell 2010, 75

¹⁴⁵ cf. Mack et al. 2005, 29

¹⁴⁶ cf. Diekmann 2011, 439-440

¹⁴⁷ cf. ibid., 441-442

6. Les émotions liés à ce groupe de théâtre: Que signifie la participation dans ce groupe pour vous?
7. Que pensez vous que signifie ce groupe de théâtre pour les Français?
8. Expériences personnelles: Qu'est-ce que les cours de théâtre vous apportent? / Qu'est-ce que vous avez appris dans les cours de théâtre?
9. Pensez-vous que vous apprendriez mieux le français avec des exercices dramatiques? Expliquez pourquoi!
10. Comment est-ce que vous vivez votre situation de migration dans la communauté des Français?
11. Arrivez-vous, dans certaines situations de la vie (hors des cours) à penser en français? (comme pour compter, par exemple)?
12. Autres commentaires? N'hésitez pas à donner encore plus d'informations et de précisions!

4.3 La description des participant.e.s de l'atelier

Le choix des participant.e.s de l'atelier de théâtre qui forment également les personnes interrogées se concentre sur des exilé.e.s lorsque les ateliers de théâtre des deux associations françaises, BAAM et FTA, ont été organisés pour des exilé.e.s ainsi qu'ouvert à toutes les personnes de différentes origines et compétences linguistiques. Le terme exilé résume tous les différents états dans lesquels les participant.e.s se trouvaient. Comme dans la société française les exilé.e.s de ce groupe de théâtre ont des statuts différents. Certain d'entre eux attendaient une confirmation de leur demande d'asile, d'autres étaient des sans-papiers tandis que d'autres encore ont eu l'autorisation de rester en France pendant un an ou même plus. Cette diversité des participant.e.s donne la possibilité d'avoir des perspectives de différents points pour obtenir des résultats divers. Comparable aux différents statuts résidentiels des participant.e.s est leur durée de résidence en France. Entre une durée de sept ans, la durée maximale, et une durée de trois mois, les participant.e.s résidaient depuis des durées différentes dans l'Hexagone. La chose la plus importante était que les participant.e.s parlent la langue française comme langue étrangère, ce que veut dire qu'ils ont commencé à apprendre le français pendant leur résidence en France. Le niveau de la compétence de la langue étrangère n'est pas important pour cette recherche, de même que l'origine ou l'âge. Les paramètres les plus importants pour ces recherches ont été le statut de l'exilé ainsi que la compétence linguistique du français.

Pendant que le travail avec le groupe de théâtre du BAAM a commencé à partir du mois de mars 2018 avec la finalité de faire une représentation à la fin du mois de juillet 2018, le travail avec le groupe de théâtre du FTA a commencé au mois d'avril 2018 sans avoir prévu une représentation. L'assiduité aux ateliers de théâtre a été demandée dans les deux groupes, donc les participants ont dû être d'accord de suivre les ateliers.

Pour trouver des participant.e.s qui voulaient également participer à l'étude il me fallait créer une relation de confiance avec eux car certains des exilé.e.s sont non seulement traumatisé.e.s à cause de leurs histoires de fuite ou de leur situation actuelle, ils avaient peur des entretiens parce qu'ils pensaient qu'ils pourraient avoir des répercussions négatives sur leurs demandes d'asile. Cette problématique est également la raison pourquoi les entretiens ainsi que les passages des entretiens qui se trouvent dans ce travail sont anonymes. Donc les participants ont reçu un numéro qui a remplacé leur nom.

Les participants venaient de différents pays du monde : 1. L'Afghanistan 2. L'Angola 3. République démocratique du Congo 4. Le Bangladesh 5. Le Soudan 6. La Guinée 7. La Côte d'Ivoire. Ils avaient entre 16 et 52 ans.

4.4 Le déroulement des entretiens

Les entretiens ont été faits en juin et août 2018. Ils ont duré entre 50 et 70 minutes. J'ai mené les entretiens toujours près des salles de répétition pour faciliter les trajets des participant.e.s ainsi que pour éviter des confusions. Donc pour le groupe du BAAM les entretiens ont eu lieu près du kiosque jeune et pour le groupe du FTA les entretiens ont eu lieu près du CADA/CEMEA.

Les entretiens ont été transcrits pour pouvoir les analyser ensuite.

4.5 L'analyse des données

Après avoir obtenu et transcrit les données, j'ai pu commencer l'évaluation. Cette évaluation est interactive ce que veut dire que ma coopération avec les groupes de théâtres a également l'intérêt d'améliorer ces projets.¹⁴⁸ Comme je faisais partie des groupes de théâtre pendant ce projet de recherche, j'ai pu faire des observations pendant les séances des ateliers de théâtre qui s'ajoutent à cette analyse.

¹⁴⁸ cf. Moser 2015, 60

Les données de cette recherche sont analysées à l'aide de la méthode de Heinz Moser, décrite dans son œuvre « Instrumentenkoffer für die Praxisforschung », qui est une méthode développée sur la base du modèle de Patricia Cole.¹⁴⁹ Cette méthode se subdivise en trois parties :

1. La structuration des données transcrites à l'aide des classifications et catégories (= codes) pour explorer les passages qui sont importants pour cette étude. Ces catégories peuvent se transformer pendant le travail de l'analyse, ce que Moser désigne comme une « codification ouverte »¹⁵⁰. Pendant la première lecture les passages ont été marqués avec des titres, que j'ai également rassemblé sur une feuille de catégories. Comme de nouvelles catégories se sont ajoutées et/ou ont été rejetées, la liste des catégories s'est transformée plusieurs fois pendant la durée de l'analyse.
2. La réduction des données : Après avoir fixé les premières catégories, les passages du texte ont été rassemblés selon leurs classifications thématiques pour découvrir les sujets essentiels. À l'aide des sujets récidivants ce travail évalue les possibilités de l'approche théâtrale. Cependant les cas isolés peuvent montrer des avantages nouveaux.
3. L'interprétation réflexive : Les sujets les plus importants ainsi que leur récurrence sont évalués. Ensuite ces sujets et leurs liaisons avec les autres sont analysés pour révéler les rapports entre les catégories.¹⁵¹ Grâce à cette méthode un réseau de relations entre les catégories se constitue à travers lequel des dépendances et des chevauchements peuvent être démontrés. Cette méthode s'appelle une « codification axiale » à l'aide de laquelle les catégories les plus importantes ainsi que les codes les plus redondants apparaissent.¹⁵² Cette méthode aide également à éclaircir les structures et relations entre les différents codes pour pouvoir finalement grouper les sujets. Ce groupement de sujets constitue le résultat de cette recherche, lequel est finalement soutenu avec des résultats d'autres recherches.

¹⁴⁹ cf. *ibid.*, 149

¹⁵⁰ *ibid.*, 151

¹⁵¹ cf. Moser 2015, 151

¹⁵² cf. *ibid.*, 151

« We are not meaningless and we are not,
we are not garbage. »

participant n°4

5.0 L'analyse

Ce chapitre présente les données ainsi que leur analyse pour pouvoir répondre aux trois problématiques secondaires de ce travail. La première partie de ce chapitre traite les acquisitions des participant.e.s à l'aide du travail créatif, la deuxième partie explique les facteurs primordiaux pour garantir ces acquisitions, et la dernière partie développe les possibilités intégratives encouragées par le travail créatif.

1. Comment est-ce que le travail théâtral influence l'acquisition de la langue étrangère?
2. Quels sont les facteurs primordiaux pour l'acquisition langagière?
3. Comment le travail théâtral influence-t-il la situation d'intégration sociale?

Les données sont présentées dans cette analyse comme citations des participants.e.s. Pour anonymiser les participant.e.s les citations sont seulement marquées avec la lettre P pour participant et I pour interviewer. En outre pour garantir l'anonymat des participant.e.s toutes les personnes sont citées au masculin.

5.1 La libération de l'expression

Les acquisitions développées par les participants des ateliers de théâtre sont divers car le travail créatif permet aux sujets apprenants d'avancer à leur propre rythme.¹⁵³ En raison de cette indépendance pendant l'apprentissage de la langue étrangère, des progressions diverses sont obtenues lorsque « chacun est engagé dans son rapport singulier à la langue ».¹⁵⁴

Néanmoins, la libération de l'expression est le résultat le plus fréquemment constaté pendant les recherches dans ces deux groupes de théâtre. Cette influence du théâtre sur les sujets apprenants est non seulement constatée grâce aux données obtenues pendant les différents entretiens avec les participant.e.s, mais également à travers les observations faites pendant les séances dans les deux groupes de théâtre. Cette acquisition complète plusieurs autres acquisitions langagières, théâtrales et comportementales obtenues grâce au travail créatif et qui se soutiennent réciproquement.

¹⁵³ cf. Pierra 1998, 19

¹⁵⁴ *ibid.*, 12

Le passage suivant, une description du sentiment de la libération de l'expression, évoqué par un des participants, montre comment le travail esthétique encourage cette liberté de parler :

P: « Le théâtre signifie pour moi, c'est comme une liberté.

I: Pourquoi?

P: Parce qu'il y a des choses, j'ai envie de les dire. C'est interdit, je n'ai pas dit. Si je suis au théâtre je peux expliquer. Les gens là-bas, ils vont m'écouter. Parce que au théâtre tout le monde respecte l'autre. Même si tu es fou, ils vont te respecter. Même il y a des gens intelligents, ils vont te respecter. C'est vraiment, si tu veux partir dans les rues et tu commences à parler, personne va t'écouter. Au théâtre les gens vont t'écouter. Et les gens qui te connaissent, les gens vont t'écouter. Si tu as envie de le dire, ils vont t'écouter. Même si ce n'est pas intéressant, ils vont t'écouter. »

Deux autres participants de l'autre groupe de théâtre, qui vivent ensemble, décrivent une autre situation dans laquelle un des participants se sert des exercices dramatiques pour pouvoir mieux communiquer parce qu'il a des soucis en parlant le français. Ce participant souffre en raison de ses compétences langagières et décrit comment les exercices dramatiques lui ont permis de s'exprimer librement en français sans blocages, non seulement dans les séances de théâtre, mais aussi dans la vie quotidienne.

P: « Ça a changé bien. Bien parce qu'on se connaît bien et oui, des fois elles parlent bien le français. Si moi, quand je parle français, on fait comme au théâtre quand je parle, parce que moi, je ne parle pas bien le français. On fait comme au théâtre quand moi je parle avec participant 7 et participant 8. (Elle rigole.)

I: Donc vous avez fait un exercice comme au théâtre?

P: Si je parle mal elle dit: 'Prend-le comme au théâtre!'

I: Ah, donc elle a vraiment dit: 'Fait-le comme au théâtre?'

P: Oui. »

L'autre participant décrit la même scène de son côté :

P: « Voilà, voilà, parce que parfois on est paniqué, donc on se dit : 'Fait-le, un peu le jeu, et voilà! Et puis ça va quoi. Les gens, ils ne considèrent plus si c'est mauvais ou si ce n'est pas mauvais, ils rigolent. Et puis bon, ça passe. Voilà, c'est pour ça. »

Cette situation reprend les mêmes aspects importants constatés dans le premier exemple, comme la nécessité d'un espace ouvert de confiance pour que la liberté de l'expression puisse se développer. Mais en même temps cet exemple montre les possibilités et acquisitions qu'une approche théâtrale permet lorsque l'apprenant peut s'exprimer sans inhibition.

Cet aspect se présente aussi dans d'autres exemples quand les participants ont eu la possibilité de s'exprimer librement. Plusieurs des participants avaient des problèmes pour parler français au début de l'atelier, parce qu'ils n'osaient pas de parler cette langue étrangère à cause de leur timidité personnelle. Il était hors de question de lever la voix au début du travail créatif. Ils expliquent que les exercices pratiqués dans les ateliers de théâtre leur ont donné du courage pour pouvoir s'exprimer plus librement et pour vaincre leur timidité.

P: « Before I came to theatre, I was very shy. I couldn't speak properly, I couldn't do anything like dance, like drama or to do like anything. I said : ,Oh! What will people say about me?' But now I don't care, because I have a groupe there, very positif. When I stay with them I can, I don't feel shy.»

Un autre participant confirme également ce développement personnel encouragé par le travail théâtral. Il explique même que les exercices ont aidé à oublier la peur de parler devant d'autres personnes et même devant des francophones. Ce qui expose une forme de désinhibition provoquée par les exercices théâtraux :

P: « Tu sais, généralement je suis de nature timide. Je suis très timide, du coup, on a fait quelques exercices là. La sorti devant les autres. Un truc comme ça. Ça peut t'apprendre en faite à oublier un peu la timidité que tu as en toi. (...) Comme je viens de le dire - la timidité. Ça fait que tu te sens bien et que je n'ai pas de timidité, des trucs comme ça.

Le même participant décrit un exercice ainsi que ses sentiments liés à celui-ci dans lequel tous les participants ont du se présenter avec différentes émotions devant le groupe qui a agit comme public. Il explique que ce n'était pas facile de surmonter sa timidité :

P: « Oui, par exemple parce qu'on a fait une partie quand on s'est présenté. Tu venais devant le public à qui tu parles. Du coup je crois que oui.

I: Comment tu t'es senti quand tu as du te présenter?

P: J'étais gêné mais....ce n'est pas évident quand même de sortir, devant. Savoir parler c'est compliqué. Ce n'est pas tout le monde qui peut faire ça. Même moi, pas évident. Surtout quand tu ne connais pas les personnes. C'est compliqué. »

En outre, à l'aide de deux entretiens d'un participant fait au début et à la fin d'une période de répétition de 8 semaines la même progression a pu être constatée, car le participant

explique pendant le premier entretien qu'il se sent encore timide. Alors il a eu peur au début de parler français et raconte sa situation :

P: « Oui, bien sûre parce que je suis un peu timide. Très timide. Pas très timide, mais je suis timide. Le théâtre qui va changer. Il faut que aider moi. Si par exemple, il y a 100 personnes, 100 personnes qui habite ici (en France), je parle. Voilà, mais J'ai peur. Toujours j'ai peur. Je suis timide. »

Après la période de travail créatif décrite, la situation a changé pour lui et il mentionne :

P: « Oui, bien sûr. J'ai, c'est la première fois, appris la prononciation de la langue française. J'ai appris la culture des Français. J'ai appris le théâtre aussi. Toutes les choses qui m'ont fait un peu stronger, strength. In my personal view it is really good to become a strong person, personality, knowing about more and more knowledge. »

Ce dernier passage donne également des indications complémentaires liées aux acquisitions langagières qui soutiennent cette libération d'expression en globale, traitées dans les parties suivantes de ce travail.

Au sujet de l'acquisition de l'expression les participants, comme dans un exemple supra, expliquent qu'il est très important pour eux d'avoir la capacité de s'exprimer. Sans cette capacité, ils ne peuvent participer pleinement à la société française. Non seulement dans leur vie personnelle, avec des amis ou d'autres contacts, mais aussi en contact avec des institutions de la République française, comme Pôle Emploi, un thème évoqué dans l'exemple suivant. De plus ils savent que le savoir langagier et l'apprentissage de la langue leur donne beaucoup de possibilités, comme l'expression de leurs histoires personnelles et leurs pensées en français. C'est donc une possibilité de se confier à d'autres personnes :

*P: « Oui, j'aime très bien parce qu'il y a des avantages ici. C'est parce que j'ai progressé comment je peux discuter avec les gens. Comment je veux parler, comment je veux trouver des sociétés, d'autres sociétés ici. Voilà. J'aime très bien. »
(...)*

I: Est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé pour toi depuis la dernière fois qu'on a parlé?

P: Ah oui, si, si. Il y beaucoup de choses qui ont changé parce que quand je suis arrivé dans le groupe de théâtre, je ne savais pas parlé très très bien, mais en ce moment là. Quand je faisais mes textes je trouvais beaucoup de choses (apprendre). Mais l'avantage est voilà. Comment je veux raconter mon histoire du Soudan et comment je veux parler avec les gens. Dis comme ça, dis comme ça. Ça c'est ça. Beaucoup de choses ont changé pour moi. Voilà.

I: C'est important pour toi de parler de ton histoire?

P: Oui, oui, oui, c'est important parce que c'est normalement comme avant quand j'étais au pôle d'emploi, ils m'ont demandé si c'est : « Est-ce que tu peux raconter ton histoire du Soudan? » Mais j'ai dit qu'en français c'est difficile. J'ai dit: Mais comment je veux raconter en français. Ils m'ont dit qu'il n'y a pas quelqu'un qui parle arabe un peu. J'ai dit que je parle deux langues. Si tu parles ma langue maternelle, ou je parle arabe. Mais en français c'est difficile. Moi, j'ai dit. Elle a dit ça c'est important, tu vas voir. Tu vas apprendre dans les cours. Oui, c'est important parce que. C'est très important. La semaine dernière j'étais avec mon ami. Elle m'a dit : « Est-ce que tu peux me raconter ton histoire du Soudan? Comme ça? » Mais je ne sais pas tout, mais j'ai raconté un peu (la voix devient plus aiguë). Elle me dit: « Ah oui, ah oui, tu sais, maintenant tu parles bien avant tu ne parlais pas le français. » J'ai dit non, c'est mon histoire ça. Mais comme j'ai fait le théâtre. Comment je veux raconter mon histoire. Elle me dit : « C'est très bien. Il faut continuer le théâtre. Bon courage. »

Cet exemple montre de plus que les progressions des participants sont non seulement reconnues par les participants eux-mêmes, mais aussi par d'autres personnes qui les connaissent depuis plus longtemps.

Pour résumer, les participants ont appris à s'exprimer librement. Ils ont pu se défaire de leur timidité ou/et de leurs peurs. Les participants ont donc appris à communiquer dans la langue étrangère sans se sentir inhibé. La désinhibition est liée à la libération de l'expression. L'une ne peut pas exister sans l'autre, parce que sans la possibilité de communiquer désinhibé la liberté expressive n'est pas possible. Une situation dans laquelle ces deux acquisitions sont séparées l'une de l'autre, est comparable à une situation dans laquelle un prisonnier a le droit de quitter le prison, mais sans avoir une clé pour ouvrir sa propre cellule.

La libération de l'expression langagière nécessite non seulement une libération vocale pour pouvoir s'exprimer verbalement, elle demande également une libération corporelle. Les corps communiquent non verbalement, un élément important d'une possible communication en langue étrangère. Alors la liberté de l'expression langagière est non seulement liée à une désinhibition verbale, elle est également liée à une désinhibition corporelle et comportementale.

Les participants racontent que les exercices corporels, qui entraînent la corporalité, leur ont apporté d'un côté beaucoup de plaisir et de l'autre côté leur ont permis de se détendre psychiquement et corporellement. Un participant explique :

P: « Yeah, I like a lot. When we start the theatre rehearsal first time (in the beginning) we had to do some physical exercises and it will be fresh. At first it will be fresh my mind and also give a relaxation and then we start the rehearsal. So it is very good. »

Un autre participant décrit comment la corporalité entraînée a influencé son accès à la langue étrangère. Les changements corporels de ce participant pendant les séances de

l'atelier ont également prouvés l'influence de la pratique théâtrale aux apprenants. Pendant le premier cours auquel ce participant a participé, il a eu peur d'être touché par d'autres membres du groupe, ses épaules ont été haussées pendant le cours entier et son bégaiement au début a même empêché la compréhension de ses paroles. Dans un des entretiens il décrit l'influence des exercices sur sa progression grâce à la corporalité.

P: « Oui, bien sûr. parce que c'est ici avec les exercices dramatiques...parce que j'ai appris. J'apprends les exercices mais je ne connais pas quelques mots. Ça c'est obligé mais comme je veux faire le théâtre j'ai appris les exercices dans mon corps. Quand j'ai appris les exercices dans mon corps, j'apprends la langue française comme ça. Comme ça j'ai vu c'est important ça. (Il sourit.)

Tous ces soucis initiaux auxquels il était confronté ont disparu au fur et à mesure en avançant dans le projet artistique. Il est intéressant de constater que ce participant, bloqué au début du travail artistique, comme d'autres, a développé un énorme sens et talent humoristique. Lié à ce sujet un autre participant évoque plusieurs fois que les exercices corporels, décrits comme ,gymnastique', l'aident également à se sentir mieux.

*I: « Et est-ce que tu penses aussi que ce groupe de théâtre t'a aussi apporté autre chose?
P: Oui, m'a apporté une chose, parce que comme conseil et de faire surtout le gymnastique, conseil, parce que si tu es assis comme ça à la maison, à rien faire. Le corps rêve toujours comme malade. Quand tu bouges comme ça, c'est bien. (Il rigole.) »*

Un autre participant constate aussi qu'il a bien aimé ces exercices parce qu'ils lui ont permis de se sentir corporellement ainsi que psychologiquement plus à l'aise.

*P: « I think it is a good activity in general. Everybody should participate in this activity, I would say. It is a kind of a physical activity too.
I: You liked a lot the physical parts?
P: Yeah, moving the hands, moving all body parts. It is good to be actif. (...)
It is kind of a favorite place and I would like to thank all of people in France. They should participate in theatre. It is a good activity. It is good for the whole body, for mind. Merci, thank you. »*

Une acquisition, évoquée dans les exemples précédents, est la relaxation qui est non seulement importante et liée à la corporalité, mais également liée à la libération expressive. Un corps bloqué et inhibé ne peut pas s'exprimer librement. Les participants décrivent leurs expériences positives animées par le travail créatif qui leur ont permis de se détendre et de relaxer pour un moment.

P: « Bah, ça a été bien. Ça a été bien et personnellement, en fait je peu dire, ça a été aussi possible de voire des choses autrement, de déstresser et d'apprendre aussi. »

P: « Ça me permettait de me détendre de déstresser un peu après le passage vraiment. Je sais, c'était vraiment génial pour moi. Quand je suis rentrée à la maison, je me sentais relaxée vraiment après. »

P: « Oui, parce que au moment donné j'étais beaucoup stressée et toutes les fois quand je passais comme je viens de le dire et vraiment ça me faisais du bien dans la tête. Voilà ça me détendait dans la tête. Moralement, vraiment ça me faisait du bien. Vraiment. »

P: « Pour le parce que ça me permettait de détendre un peu. J'ai beaucoup apprécié ça. C'était drôle. »

Ces exemples prouvent que les membres des groupes des ateliers ont appris à se relaxer à l'aide des exercices. Cet état demande également une certaine corporalité des participants qui aide aussi à une obtention d'un résultat important pour l'apprentissage d'une langue étrangère - la libération de l'expression.

Gisèle Pierra explique que les techniques théâtrales permettent globalement un accès à l'expression libérée des blocages et des tensions grâce à des exercices physiques. Ceux-ci aident également à créer un contact entre les participants du groupe, un mouvement dans

« l'espace, ainsi que la création d'un climat de confiance dans le groupe où le ludique stimule la désinhibition corporelle et langagière : relaxation, respiration, visualisation du schéma corporel, mouvement et positionnement dans l'espace, différentes sortes de jeux collectifs où le contact entre en action, exercices développant la sensualité, l'écoute, la perception, échauffement vocal, production et écoute de vibrations sonores entraînant la prise de conscience des résonateurs »¹⁵⁵.

Les recherches de Pierra recentrent la focale sur la prise en compte du langage du corps dans la communication du sujet parlant. C'est à dire un corps captif, mouvant, affectif ou émotionnel, comme dans les ateliers de théâtre. Ce travail du corps est un aspect par lequel la pratique théâtrale se différencie des autres pratiques de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère donc les acquisitions se différencient aussi. Le sujet se met par l'approche théâtrale dans le cadre d'une mimesis de la communication en français langue étrangère. Il s'agit d'une mise en action effective de la corporalité dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le corps devient créatif, relationnel

¹⁵⁵ Pierra 2001, 50

et déconditionné grâce aux exercices dramatiques¹⁵⁶ pendant lesquels les sujets doivent ainsi accepter le contact physique avec les autres.¹⁵⁷

Une liaison entre le théâtre et la vie réelle est formée grâce au mouvement du corps parce que la parole communicante appliquée dans l'atelier de théâtre nécessite toujours la voix et le corps dans la gestualité. La corporalité est primordiale pour le travail esthétique car une communication authentique ne peut pas exister sans gestualité, positionnement corporel et mimique. Les apprenants doivent apprendre à agir d'abord avec leur corps et non pas avec des mots « pour que le processus ludique ,action/réaction' puisse activer les relations et l'expression globale. »¹⁵⁸

Comme montré dans les exemples supra, les corps/sujets sont souvent bloqués et inhibés, donc pour qu'ils puissent devenir des lieux de désir d'expression, il faut appliquer un travail psycho-corporelle pour les débloquent.¹⁵⁹ Les apprenants doivent faire la recherche d'un vrai équilibre de la corporalité liée à la parole. Le travail corporel et émotionnel de nature artistique dans l'atelier de théâtre vise à entraîner le sujet vers les nouvelles expériences langagières en langue étrangère où il apprend « à ,nourrir' sa parole de son corps et réciproquement. »¹⁶⁰ Il s'agit donc d'un déblocage de la parole par le corps et du corps par la parole pour permettre une expression qui ne cesse pas dans la langue étrangère. Pierra décrit :

« La dimension esthétique du langage du corps scénique s'inspirait donc immédiatement dans des relations gestuelles tissées aux mouvements de sens dans le sujet en construction/déconstruction, sujet théâtral en contact avec la langue et la culture étrangères, qui approche par les découvertes progressives des langages scénique (parole des textes) et extra-scénique (parole des échanges) ce qu'il va pouvoir transmettre sensoriellement. »¹⁶¹

Le langage extra-scénique, ou non-scénique, est un autre terme pour décrire le langage ordinaire/quotidien, qui se différencie du langage scénique/ esthétique.

Pierra décrit : « L'objectif esthétique implique deux termes co-actifs qui sont 1. La création d'une communication esthétique par le théâtre. 2. L'expression nécessaire et spontanée,

¹⁵⁶ cf. *ibid.*, 148

¹⁵⁷ cf. *ibid.*, 147

¹⁵⁸ Pierra 2001, 83

¹⁵⁹ cf. *ibid.*, 151

¹⁶⁰ *ibid.*, 152-153

¹⁶¹ Pierra 2006, 74

libérée, des apprenants devenant également créateurs d'une communication authentiquement vivante. »¹⁶² L'apprenant peut se servir de ces deux types de paroles simultanément, et ils interagissent l'un avec l'autre.¹⁶³ Pierra explique que ces types de langage sont identiques car ils engagent un processus non-analytique lorsqu'ils « s'incarnent dans les êtres pour devenir matière même et donner sens et sensations qui ne sont jamais préconstruits »¹⁶⁴ ni codifiables.

Grâce à l'approche théâtrale l'apprenant devrait donc acquérir par le théâtre des capacités nouvelles dans la langue cible non seulement en raison d'une stimulation de l'expression en langue étrangère par une pratique maximalisée des échanges, mais aussi par une libération de l'expression.

5.1.2 L'acquisition du vocabulaire

La langue spontanée ainsi que la langue esthétique jouent également un rôle important dans l'acquisition du nouveau vocabulaire. L'exemple d'un participant, qui n'était pas capable de décrire une image au début du travail théâtral, prouve que l'enseignement des langues étrangères à travers le théâtre facilite des progressions langagières parce que ce participant a réussi à la fin de décrire cette image avec le vocabulaire qu'il a appris pendant cette période. Ce participant mentionne également des situations dans lesquelles il a appris du vocabulaire à l'aide des exercices et en raison du contact avec le groupe formé des francophones et dans lequel le français est appliqué.

P: « Yes, I think with the exercices I can learn more french, because before that : „What is „marche‘ like walking?“ I didn't know that, but now I know that. When you say : “Marche!“ », then I walk. (She laughs.) And like some other words, like, right now, I can't remember, but there are lot's of words that I can learn about. And you know? One word I learned from you. One day we went to see the other theatre show, that time you said: „Qu'est-ce qui se passe?“ I remember that, so : „What happened?“ or „What is going on?“ (She laughs.) So I never forget it. So in theatre, you and other, who know french, I take some words and in my memory and I will never forget it. So it will be help for me. »

La situation dans laquelle se trouvent les sujets apprenant dans les ateliers de théâtre favorise l'apprentissage de la langue étrangère parce que les participants écoutent les

¹⁶² Pierra 2001, 155

¹⁶³ cf. Pierra 2006, 148

¹⁶⁴ Pierra 1998, 58

autres, parlent avec les autres donc ils communiquent tout le temps en français. C'est pourquoi ils ont appris du vocabulaire.

P: « Oui, bien sûr, parce que avec les exercices dramatiques j'apprends des mots lesquels je ne connaissais pas et quand je les apprends, des nouveaux mots, je réfléchis tout le temps et essaie ces mots et je fais la conjugaison. C'est important pour moi. »

P: « And also I can, I learn some phrases from them, when they talk, when also take action with the groupe. »

P: « Mais comme je suis avec vous, j'ai appris des choses. Dans ma tête parce que j'ai fait des révisions avec vous. Parfois j'apprends des mots et je ne m'attendait jamais. »

Les derniers exemples ont montré que l'apprentissage du vocabulaire est toujours lié à des situations auxquelles les apprenants ont assisté, activement ou passivement, et à travers lesquelles ils ont pu capter et enregistrer des phrases entières, des mots ou bien d'autres entités d'un texte pour les répéter individuellement dans certains cas.

Gisèle Pierra explique que « l'apprentissage du texte en situation produit des acquisitions plus conscientes qui s'inscrivent dans la mémoire des apprenants de telle façon que ce sont plus tard des situations de vie, des moments émotionnels, qui se réactivent par ces textes ainsi mémorisés. »¹⁶⁵ La linguiste développe encore que « les mémorisations textuelles en langue étrangère deviennent des sources de retrouvailles de sens et de sensations que des réalités extérieures font surgir de façon inattendue en certaines situations n'ayant rien à voir avec le théâtre ». ¹⁶⁶

D'autres membres des groupes indiquent également qu'ils ont pu développer leur vocabulaire grâce au contact avec des francophones dans les groupes de théâtre et à l'aide des actions créatives, des saynètes et improvisations qu'ils ont du développer dans la langue étrangère pendant les cours :

P: « Bien sûr. Bien sûr. Comme on a rencontré des Français, des personnes françaises, c'est quelque chose, il ou elle a dit des mots qu'on connaissait pas. Mais toute de suite, j'ai essayé de rappeler et répéter, répéter chez moi. »

P: « Oui, bien sûre parce que c'est le théâtre ici, c'est important parce que moi, je ne sais pas bien parler le français. C'est parce que j'apprends le français avec les gens ici. C'est pratiqué toujours (le français). Si, j'ai appris quelque chose de nouveau, quelques mots, ou je ne sais pas. Comme ça, c'est très important pour moi. »

¹⁶⁵ Pierra 2006, 213

¹⁶⁶ *ibid.*, 214

Le contact avec des francophones est vu par les sujets apprenants comme un avantage. Beaucoup de sujets apprenants ont peu de relations sociales profondes avec des francophones, qui leur permettraient de développer leur capacités langagières. Cela empêche non seulement un contact avec la langue du pays d'accueil, mais aussi avec la communauté française. Alors le contact avec les enseignants des groupes de théâtre, qui sont d'origine française et parlent le français comme leur première langue, produit une très bonne opportunité aux participants de se mettre en contact intensifié avec des francophones ainsi que de pratiquer leur compétences en langue cible.

En outre la langue parlée pendant les séances était avec des exceptions le français donc les participants ont pu également communiquer en français pendant les cours. La nécessité, au début une contrainte, qui se transforme en une volonté d'expression en français pendant les cours théâtraux, 'force' les sujets apprenants à utiliser le français. Le théâtre travaille avec la langue, donc les acteurs apprenants doivent savoir la parler pour pouvoir jouer des scènes. Donc cette nécessité de s'exprimer, entraînée par les exercices dramatiques, fonctionne comme un moteur de l'apprentissage qui obligent les apprenants à utiliser la langue parlée dans le groupe de théâtre et à chercher du vocabulaire.

Gisèle Pierra décrit que « les difficultés expressives inhérentes aux débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère, en une possible remédiation de l'inhibition ainsi qu'en un perfectionnement de l'expression »¹⁶⁷ aident de créer un désir et plaisir de la parole pour que les apprenants peuvent mieux vivre leur situation entre les différentes langues.

Cependant un participant du deuxième groupe de théâtre ne voit pas d'avantage en pratiquant le théâtre pour l'acquisition de son français. Il mentionne qu'il a appris des compétences théâtrales et comportementales, mais il mentionne :

P: « Pour l'apprentissage du français je dirais plutôt non. Je ne trouve pas. »

Alors que tous les autres participants n'avaient jamais appris le français avant d'arriver en France, parce qu'ils viennent des pays, dans lesquels la langue française n'est pas enseignée, ce participant a appris le français comme deuxième langue à l'école dans son pays d'origine. C'est pourquoi ce participant a des compétences plus élevées comparées

¹⁶⁷ Pierra 2006, 24

à celles des autres. C'est la raison pour laquelle ce participant ne voit pas d'avantages en apprenant du français à travers le théâtre.

De plus le groupe de théâtre auquel ce participant assistait n'a pas beaucoup travaillé avec des textes écrits, alors le participant ne voit pas d'avantage pour le vocabulaire, ni l'orthographe ou l'expression écrite.

5.1.3 L'acquisition de la prononciation

L'apprentissage de la phonétique française est un autre objectif dont la réalisation est favorisée par le travail créatif. La coordinatrice de l'association de France terre d'asile a expliqué dans un entretien que beaucoup d'exilé.e.s venant de pays dans lesquels la langue française est établie comme langue officielle ont plus de compétences langagières en français par rapport aux exilé.e.s d'autres pays. Cependant ils ont beaucoup de problèmes pour se faire comprendre, parce que leur prononciation ainsi que l'expression orale se différencient souvent de celles parlées en France métropolitaine. Donc avoir des compétences élevées en français ne veut pas directement dire savoir la prononciation correcte du français ni pouvoir se faire comprendre. Le travail créatif peut cependant améliorer la prononciation parce que le travail recentre la focale sur l'oralité.

Le participant du dernier exemple cité dans le chapitre précédent ne voit pas d'avantages du travail théâtral pour apprendre la langue française, néanmoins il pense que l'approche théâtrale présente des avantages pour la prononciation et pour l'expression orale. Comme signalé, le groupe dont il faisait partie n'a pas travaillé avec des textes écrits. C'est la raison pour laquelle l'oralité était encore plus favorisée dans ce groupe.

Un autre participant indique également que le travail théâtral encourage l'apprentissage de la prononciation. Il dit que :

P: « La prononciation est très importante parce que si je n'ai pas bien prononcé, personne va me comprendre. L'audience ne comprend pas. Cela est difficile je trouve. »

Donc il veut non seulement se faire comprendre dans sa vie quotidienne, mais également sur scène parce que si le public ne comprend pas de ce qu'il dit, le théâtre ne peut pas fonctionner. Le théâtre peut évidemment fonctionner sans langage verbal. Cependant le travail d'un théâtre sans texte se différencie de celui avec un texte et si un acteur se croit compréhensible sans l'être, la communication peut échouer.

D'autres participants constatent que le travail esthétique leur a aidé d'améliorer leur prononciation et pour certains c'était la première fois qu'ils ont appris la prononciation correcte du français.

P: « Parce que j'avais écrit un texte où il y a des mots auxquels je n'arrive pas à prononcer et pendant le théâtre ils ont prononcé ces mots pour moi, comment je peux les apprendre, comment je peux faire pour les apprendre, et ils m'ont montré les techniques. Qu'est-ce que je peux faire pour les apprendre? Je les ai fait, je les ai appliqué et ça marche. »

P: « C'est la première fois, appris la prononciation de la langue française. J'ai appris la culture des Français. J'ai appris le théâtre aussi. »

Le fait que ces apprenants ont remarqué leurs progressions phonétiques est décrit dans un travail de Gisèle Pierra qui explique « qu'à partir d'un apprentissage théâtral et la motivation intense qu'il suscite, peuvent s'acquérir, plus ou moins inconsciemment, certains éléments langagiers et culturels, la partie la plus consciente étant l'acquisition phonétique. »¹⁶⁸

De plus la mémorisation du texte, le plaisir de vocaliser les paroles et le travail physique suscité de la prise en compte de la sensualité permettent une énorme progression phonétique. Le sujet apprenant doit lire, mémoriser, dire et réciter le texte tout au long du projet créatif jusqu'à la représentation finale et cette

« action créative devient consécutivement déclencheur des diverses acquisitions linguistiques et culturelles nécessaires à l'appropriation. C'est en cela que le théâtre se rend capable de rencontrer une langue et une culture étrangères, subjectivement, à savoir grâce à l'intense pratique langagière suscitée à différents niveaux dans le cadre de la communication esthétique. »¹⁶⁹

Donc le travail créatif ainsi que les exercices, établis pendant le travail avec le texte littéraire, appliqués dans le premier groupe de théâtre de l'association du BAAM ont aidé les participants à développer leurs compétences phonétiques. Le travail avec le texte révèle, entre autres, les difficultés de prononciation auxquelles les apprenants sont confrontés et qu'ils devront résoudre par eux-mêmes en avançant sur le chemin du projet artistique. Alors que le manque du vocabulaire peut être résolu grâce à une recherche individuelle des apprenants, les singularités de la prononciation française doivent être expliquées par un enseignant. Mais comme la pratique théâtrale envisage des exercices de diction introduit par l'enseignant qui aident à améliorer les sons, les rythmes ainsi que

¹⁶⁸ Pierra 2006, 212

¹⁶⁹ *ibid.*, 179

le souffle de l'acteur, les apprenants peuvent surmonter ces difficultés. D'ailleurs Pierra développe que

« la pratique théâtrale offrirait une situation d'apprentissages qui couvrirait des besoins langagières et culturels divers en tant que conséquences acquisitionnelles indirectement liées à ces mêmes apprentissages. des acquisitions inconscientes parfois et certainement plus conscientes au niveau phonétique et prosodique en découleraient. »¹⁷⁰

Pour résumer nous pouvons dire que le travail théâtral permet, entre autres, beaucoup d'acquisitions linguistiques différentes. Gisèle Pierre souligne encore que

« l'enseignement/apprentissage théâtral met en œuvre une dynamique expressive globale (parole/gestualité scénique et non scénique) permettant d'observer des acquisitions apparentes bien que différentes dans les deux cas (entre autres de type phonétique, prosodique et gestuel au travers du travail des textes) (...). »¹⁷¹

Les aptitudes que l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le théâtre permet, sont d'après Pierra :

- *« aptitude à la communication lors d'échanges d'idées, propositions, critiques, par la libération et l'écoute de la parole en interlocution permanente dans le groupe*
- *l'aptitude à l'invention dans la langue cible lors d'improvisations nécessaires à la mise en action des capacités créatives des apprenants qui en même temps réactivent leur acquis verbal*
- *aptitude à la lecture, dans la première phase du travail du texte, soit compréhension et prononciation*
- *aptitude à la diction dans la phase d'interprétation du texte avec correction phonétique plus systématique et apprentissage des techniques de l'acteur pour ce qui du phrasé, prosodie etc...*
- *aptitude à la création par le jeu d'acteur et le travail de mise en scène dans la phase de l'invention des situations, des la gestuelle et des comportements impulsés par l'interprétation du texte »¹⁷²*

¹⁷⁰ ibid., 213

¹⁷¹ Pierra 2006, 219

¹⁷² Pierra 1998, 51-52

5.2 Les facteurs d'influence de la pratique théâtrale

La pratique théâtrale demande certains facteurs et paramètres qui sont importants pour pouvoir garantir des acquisitions langagières. Ce sont des facteurs sans lesquels ce travail ainsi que ces acquisitions ne sont pas possibles. Ils s'influencent réciproquement et sont tout le temps en échange avec les acquisitions. Ce chapitre répond à la problématique secondaire : Quels sont les facteurs primordiaux pour l'acquisition langagière?

5.2.1 Le vécu authentique

Un facteur primordial est le vécu authentique. Sans cette prémisse le théâtre ne fonctionne pas parce qu'il ne fait pas semblant. Le « théâtre n'est pas une simulation mais la réalité d'une fiction (...) »¹⁷³. Un des participant décrit une situation dans laquelle il se sentait fortement connecté et lié à un autre membre du groupe. Il mentionne un lien entre les personnes qui a été établi grâce à un exercice dans lequel il fallait trouver un contact avec d'autres acteurs apprenants en regardant dans leurs yeux.

P: « Avec le ballon, regarder quelqu'un dans les yeux. On montre aussi certaines attitudes. Ça nous a rapproché à la personne. Ça mettait un lien. Un lien, quand vous avez dit dans un jeu qu'il faut regarder dans les yeux. On regarde dans les yeux, vous choisissez une personne et vous vous rentrez à l'intérieur (du cercle). Pour donner du vrai à la personne, C'est vraiment cool de développer cette attitude. »

Cet exemple montre aussi que l'approche théâtrale nécessite des exercices qui entraînent un vécu authentique entre les membres du groupe pour qu'une communication authentique peut se développer. Des autres participants ont fait des expériences semblables et racontent des situations dans lesquelles ils ont vraiment senti une connexion aux autres ou dans lesquelles ils ont revécu des situations qui s'approchaient à des réalités passées.

P: « Voilà, aussi à chaque fois qu'on participait on se sentait vraiment dans le jeu, pour moi c'était comme c'était un jeu. C'était génial quoi. (...) Ça m'a fait quand même réfléchir à mon enfance. Il y a des jeux qu'on faisait. Je me retrouvais, un petit peu, non pas à 100 pour-cent mais je me retrouvais quand même dans les jeux de mon enfance. Voilà donc. »

Un autre participant mentionne qu'il a senti une connexion intense dès la première répétition avec les membres du groupe.

P: « First, when I go there the first time, I didn't think this is my first time, I felt that like maybe met this people, this groupe before. »

¹⁷³ Pierra 1998, 19

Pendant qu'un autre membre du groupe explique qu'il est important d'avoir une connexion avec les autres acteurs apprenants pour que le théâtre peut exposer ses effets. Il mentionne également que les exercices lui ont permis de créer cette connexion authentique avec les autres apprenants.

P: « Oui, dans le groupe on a fait des différentes activités, comme les exercices. Les exercices sont très importants aussi parce que d'abord pour pouvoir jouer le théâtre on a besoin de contacter les autres acteurs et actrices. Les exercices aident pour se bien connecter et pour bien apprendre. D'abord tu dois jouer des scènes. »

Cette connexion est non seulement importante pour pouvoir jouer des scènes authentiques avec de vrais personnages, elle permet également une vraie communication qui n'est pas (sur-) jouée ni faussement modifié ou tracé en avance. Les acteurs apprenants sont donc obligés de trouver leurs propres paroles. En étant confrontés à des difficultés, les sujets sont astreints à trouver d'autres solutions donc d'autres possibles énonciations langagières. Ces échanges authentiques dans le groupe de théâtre encouragent une subjectivation de la langue parce que le sujet apprenant se retrouve avec des autres apprenants non seulement face à des nouvelles cultures et langues représentées par ces derniers, mais aussi exposé à une grande quantité de situations diverses dans la langue cible. L'apprenant est donc engagé de trouver son propre chemin subjectif à la langue pour s'exprimer et se faire comprendre en langage quotidien et esthétique dans ces situations.

La pratique théâtrale est une « pratique langagière fondée sur le sensible et la subjectivation »¹⁷⁴. La linguiste Gisèle Pierra remarque que le « théâtre n'est pas une simulation mais la réalité d'une fiction (...) »¹⁷⁵, donc l'apprenant se trouve confronté au réel dans les ateliers de théâtre dans lesquels ou également grâce auxquels il doit construire ses propres paroles subjectives, parce qu'il a besoin de s'exprimer. Le sujet apprenant veut communiquer donc la problématique de ne pas pouvoir s'exprimer devient un moteur pour l'apprentissage de la langue étrangère. Ses énonciations en langue cible décrivent même une reconquête de sa propre expression. Alors la pratique théâtrale peut seulement fonctionner si cette approche est subjectivante à la langue pour permettre des acquisitions de la langue étrangère. Pierra développe :

« La situation théâtrale favorisera l'accès subjectif à la parole en langue étrangère dans la mesure où la mise en jeu de plusieurs subjectivités par l'intersubjectivité ouvre l'accès à la

¹⁷⁴ Pierra 2006, 225

¹⁷⁵ Pierra 1998, 19

parole en tant qu'acte de désir et de plaisir du sujet qui la donne et la reçoit dans les échanges par le texte et hors du texte. »¹⁷⁶

Mais comme la subjectivation de la langue n'est pas un effet évident à produire, bien que nécessaire, Pierra présente des points de repère pour engager cette subjectivation. L'approche théâtrale nécessite en conséquence plusieurs moyens à l'aide desquels ce travail créatif est réalisé pour permettre une subjectivation langagière et qui donnent ensuite accès à des apprentissages divers. Cette approche de subjectivation à la parole est également nécessaire pour accéder au monde intérieur affectif de l'apprenant et à l'intime de l'expressivité pour faciliter l'accès singulier à la langue. Pierra explique que la subjectivité

« est aussi incluse dans les textes, rencontrée et relayée par les corps et les voix y associant leurs affects et leurs mouvements devenant de plus en plus créatifs. Les apprenants font ainsi le chemin d'apprentissage de tout ce qui leur permettra de parvenir au but esthétique pour une transmission et un partage de l'émotion. »¹⁷⁷

Pierra montre que par ces situations l'acteur apprenant est confronté à des nouvelles « réalités de langues, de cultures et de textes, qui lui permettent de se définir, de se positionner dans un espace interculturel où il pourra s'exprimer par ses réactions et ses interprétations. »¹⁷⁸ Dans le même processus la langue n'est plus considérée comme objet de l'enseignement parce qu'elle devient moyen de communication à l'aide de la pratique théâtrale qui permet un accès subjectivant à la parole.¹⁷⁹ Donc l'appropriation à la langue étrangère pendant le projet artistique n'est plus analytique, il devient subjectif lorsque les apprenants doivent trouver leur chemin singulier.

Gisèle Pierra explique :

« En effet, le mouvement de la pratique langagière et théâtrale — le théâtre participant de la parole — est ici un chemin qui, peu à peu essaie de résoudre ses propres problèmes issus des exigences du théâtre. Ce chemin, de la langue de l'élaboration de la mise en scène, se construit dans les accidents d'une expérience, d'un vécu, dont les détours et les aléas sont la matière même de la parole qui avance avec son seul mouvement pour question. »¹⁸⁰

¹⁷⁶ Pierra 2006, 77

¹⁷⁷ *ibid.*, 225-226

¹⁷⁸ *ibid.*, 227

¹⁷⁹ cf. Pierra 2001, 50 / Pierra 2006, 226

¹⁸⁰ Pierra 2001, 19

Donc les expériences vécues encouragées dans l'atelier par les textes et les échanges entre apprenants occupent l'apprenant en entier, non seulement la voix, mais aussi le corps. Les apprenants sont actifs-réceptifs parce qu'ils regardent, écoutent et parlent dans les ateliers de théâtre, mais ils sont également regardés, écoutés et ,parlés'¹⁸¹ par les autres membres du groupe qui forment également le public pendant le cours.

Dans la vie quotidienne un locuteur n'est jamais seulement récepteur dans une situation de communication, il est également émetteur, s'exprime verbalement ou non verbalement. L'approche théâtrale permet à travers un vécu authentique, encouragé par des exercices dramatiques, de créer une situation dans laquelle les sujets apprenants vivent des expériences semblables à la réalité. Donc cette situation donne la possibilité à l'apprenant de ne plus être seulement récepteur d'un savoir, comme c'est souvent le cas dans l'apprentissage des langues étrangères. Il sait faire donc il devient acteur de sa propre parole dans la nouvelle langue, activée grâce aux relations et échanges mutuels dans le groupe. Pierra explique :

« En effet, ces processus facilitent les acquisitions langagières, culturelles et esthétiques au niveau global de l'expression du sujet, c'est-à-dire verbalement et non verbalement, en incarnant sensoriellement des paroles en relation aux autres et sous les yeux des tous. En suscitant affects et capacités créatives qui transmutent ceux-ci en langages toujours liés au corps (...) »¹⁸²

Comme indiqué supra ce processus sur ce chemin évoqué nécessite un espace pour que l'apprenant puisse « partir à la découverte de lui-même, de ses moyens d'expression et de ses capacités créatives »¹⁸³. Le théâtre permet cet espace ouvert où une nécessité d'activité langagière provoque un vécu authentique entre les apprenants. Pierra précise « Le naturel, l'authenticité, l'implication ne sont pas à rechercher puisqu'ils existent *déjà* dans le faire collectif. La parole *continue* donc puisque les choses à dire importent vraiment. »¹⁸⁴ C'est un chemin qui est enrichi par un travail créatif théâtral cependant Pierra souligne encore :

« le théâtre ne saurait en aucun cas être considérée comme manière de procéder, ou méthode, pour atteindre l'objectif d'apprentissage de la langue par des techniques précises. Cet apprentissage est inclus dans un ensemble d'acquisition beaucoup plus vaste,

¹⁸¹ cf. Pierra 2006, 229

¹⁸² *ibid.*, 32

¹⁸³ Pierra 1998, 97

¹⁸⁴ *ibid.*, 14

concernant l'individu dans sa totalité, sa capacité d'être et d'agir dans la langue qu'il apprend, d'être tout à fait acteur. Théâtre comme chemin possible de la parole (...).¹⁸⁵

Gisèle Pierra se focalise donc sur l'authenticité de la communication de l'apprenant et ses nécessités en créant un espace - l'atelier de théâtre - où une parole authentique est encouragée. Cette approche théâtrale engage donc une réelle intégration de la langue dans l'expérience vécue où

« la parole devenue créative, se réalise dans un projet artistique réel, qui n'a rien à voir avec un sujet d'exercice. De cette conception découle un rapport également non technicien à l'apprenant lui-même, sa parole ne lui étant pas extérieure. Il est apprécié en tant que créateur de la langue qu'il est en train d'apprendre (...) »¹⁸⁶.

5.2.2 La confiance

Au vécu authentique s'ajoute la confiance dans le groupe de théâtre. La confiance présente un élément important pour l'apprentissage de la langue étrangère à travers le théâtre. Cependant ce n'est pas quelque chose qu'on peut ajouter facilement dans un groupe, comme on pourrait donner un stylo à un élève pour qu'il puisse écrire. Non, c'est un élément qui nécessite du temps pour se développer, et qui peut être développé à travers différents exercices théâtraux. Voici une description de la confiance suscitée à l'aide des exercices appliqués pendant les ateliers de théâtre, décrit par un des participants :

P: « On a fermé les yeux, après on a touché les épaules, devant et derrière, (des partenaires), après on est guidé, peut-être guidé un tram, un chauffeur, ou quelque chose. Mais c'est quand on marche, on a confiance devant, et quelqu'un a confiance pour moi qui est derrière. Cela est aussi intéressant. »

C'est un exemple qui montre la confiance qui s'est développée entre les membres du groupe. Il est important que les membres du groupe aient non seulement confiance en les autres, il est également important qu'ils soient fiables et dignes de confiance pour qu'un échange de paroles, de confiance et d'énergie soit possible. Le prochain passage donne un exemple de l'importance de la confiance pour les apprenants pour pouvoir développer leurs compétences langagières ainsi que pour la libération de leur expression.

P: « Le théâtre signifie pour moi, c'est comme une liberté.

¹⁸⁵ Pierra 1998, 25

¹⁸⁶ ibid., 21

I: Pourquoi?

P: Parce qu'il y a des choses, j'ai envie de les dire. C'est interdit, je n'ai pas dit. Si je suis au théâtre je peux expliquer. Les gens là-bas, ils vont m'écouter. Parce que au théâtre tout le monde respecte l'autre. Même si tu es fou, ils vont te respecter. Même il y a des gens intelligents, ils vont te respecter. C'est vraiment, si tu veux partir dans les rues et tu commences à parler, personne va t'écouter. Au théâtre les gens vont t'écouter. Et les gens qui te connaissent, les gens vont t'écouter. Si tu as envie de le dire, ils vont t'écouter. Même si ce n'est pas intéressant, ils vont t'écouter. »

Ce participant décrit non seulement sa propre libération de l'expression dans les ateliers de théâtre, il retrace également la situation et les conditions dans lesquelles il peut déployer sa parole. Dans cette situation tous les participants peuvent s'exprimer et ils se sentent de plein-pied avec les autres membres du groupe, car il n'y a pas de différenciation hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants. Les participants gardent aussi une position équilibrée qui empêche des inégalités entre ceux-ci. Le participant décrit une atmosphère de confiance qui règne dans le groupe pendant les séances de théâtre où il n'y a aucun jugement. Ce sont des facteurs qui lui permettent finalement de déployer pleinement tout ce qu'il a envie de dire. La liberté de parler est créée à l'aide du théâtre.

Le même participant raconte également que dans la situation de l'atelier de théâtre les participants se respectent, s'écoutent réciproquement et ne se jugent pas. Ils acceptent leurs différences et savent que l'autre a besoin d'être écouté par le groupe.

P: « Oui, les jeux. Comme le respect aussi, parce que chaque personne est en train de parler. Tout le monde est assis en train d'écouter. Cette personne, tout ce qu'elle dit est important pour nous, mais ce n'est pas quelque chose bien ou non. Pour nous, c'est important. C'est à dire, c'est un truc pour le respect de l'autre. Dans la rue les gens, si quelqu'un vient de parler n'importe quoi tout le monde va dire: 'Dégage, vas-y, vas-y!' Tu vois? Il n'y a aucun respect. Lui, qui est en train de raconter quelque chose, c'est très très important pour lui. »

Un autre participant décrit une expérience qui ressemble à la situation précédente.

P: « The first time I was so, like some people, like you, and teacher 1, teacher 2 and I was very happy, because one of benghali person was there. Like participant 2 and some other people. First, when I go there the first time, I didn't think this is my first time, I felt that like maybe I met this people, this group before. So, I was very happy and I said for theatre before, I was very shy, but that time I didn't feel shy, because nobody laughed at me for my any wrong participation. Nothing, and I was free, so that groupe is very close to me, and they give me more confidence. That will be very important element for my future decision, because I don't feel alone. »

Ce participant ne se sent pas jugé par les autres, il sait qu'il peut tout dire après leur avoir accordé sa confiance et les autres apprenants ne vont pas le juger. C'est un participant qui a pu vaincre également sa timidité à l'aide de la confiance qu'il a acquis dans le groupe de théâtre.

Dans le groupe de théâtre les erreurs ne sont pas vu comme un empêchement. Les erreurs font partie de l'apprentissage, donc les apprenants ne craignent pas de se tromper en parlant une nouvelle langue qui ne leur est pas familière. La pratique théâtrale offre ici un autre point de vue sur la manière dont les erreurs sont traités car l'erreur est connoté positivement et supporte l'acquisition du sujet apprenant. Gisèle Pierra explique :

« L'erreur est à considérer comme moteur de l'apprentissage dans une pratique livrée de la correction systématique, où l'éludage et l'inhibition de la parole à cause de la peur des fautes, sont moins importants que dans le cadre de tâches scolaires plus formelles, où les difficultés sont davantage évitées et où la simplification est plus grande. »¹⁸⁷

Les acteurs apprenants doivent sentir une confiance qui leur permet de s'exprimer librement, qui leur donne un sentiment d'aisance pour qu'ils osent formuler leurs propres mots. Qu'ils soient libérés de la peur de faire des fautes parce qu'une expression individuelle ne signifie plus un risque. Le risque est remplacé par une volonté de l'expression. D'après Pierra :

« Il ne s'agit pas là de jeux de langage mais de situations de jeu où l'étudiant peut parler sans crainte de sanctions, au cours d'improvisations ou d'exercices divers. La créativité s'exprime aussi au niveau des idées de propositions de jeu théâtral et de mise en scène qui rencontrent une écoute attentive de la part du groupe. »¹⁸⁸

En même temps les acteurs apprenants donnent leur confiance aux enseignants. Cette confiance est importante pour que le travail créatif ne soit pas bloqué. Donc les enseignants doivent créer une atmosphère dans laquelle les apprenants se sentent à l'aise et ils doivent également ne pas rentrer dans le système d'enseignement où les enseignants prennent une position supérieure comparée à celle des apprenants. La situation dans les ateliers permet alors en même temps de bousculer le système hiérarchique courant entre enseignant et apprenant dans lequel l'un prend la position de l'émetteur du savoir pendant que l'autre prend celle du récepteur. Dans l'atelier de théâtre

¹⁸⁷ Pierra 1998, 40-41

¹⁸⁸ *ibid.*, 95-96

tous les membres du groupe sont égaux, en train de trouver leur chemin subjectif à la langue. Gisèle Pierra explique que

« La négociation est permanente avec l'enseignant qui guide les apprenants à partir de leurs propositions et ainsi s'établit une relation d'égalité dans la mesure où chacun contribue à sa manière à la réalisation du projet. Pas de lien de subordination donc, mais un écoute attentive et des impulsions au moment nécessaire de la part de l'enseignant lorsque la progression est arrêtée par des inerties dues à des passages difficiles qui concernent toujours autant les plans affectif, intellectuel ou créatif. »¹⁸⁹

Cette égalité entre les membres du groupe est importante pour le travail esthétique. Les groupes de théâtre de ces deux associations parisiennes ont également donné l'opportunité à tous les exilé.e.s de participer aux cours de théâtre, parce qu'ils sont ouverts à tout le monde, quel que soit le pays d'où ils viennent ou leur niveau linguistique. Un participant évoque que

P: « The theatre group, I think about, it's not only for one country people, or not only for French, it is all for us. (For everybody) »

Un autre participant exprime :

P: « Ça aussi, peut signifier donner une opportunité aux immigrants qui sont venus en France. Mais ils aiment bien le théâtre, mais c'est peut-être quelque chose trop cher. Ils cherchent (...) Mais le groupe de théâtre c'est absolument ouvert à tout-le-monde. »

Cette franchise brutale est importante pour les apprenants ainsi que la participation gratuite. Plusieurs d'autres acteurs apprenants racontent aussi qu'ils ne pouvaient pas participer à ce cours s'il y avait eu des frais.

La confiance est un autre facteur qui est essentiel pour que les acquisitions langagières, corporelles et comportementales puissent naître dans le travail créatif. En le résumant avec des mots de Gisèle Pierra l'atelier de théâtre un endroit où doit régner la confiance.

« Grâce à la désinhibition comportementale et langagière est obtenue rapidement dans une atmosphère où concentration et jeu cohabitent et où la parole est encouragée en dépit de ses hésitations et de ses imperfections. L'imagination est sollicitée ainsi que l'autonomie, l'implication, et la responsabilisation des membres du groupe mus par le même projet. »¹⁹⁰

¹⁸⁹ Pierra 1998, 69

¹⁹⁰ *ibid.*, 52

5.2.4 Le plaisir

P: « Yes, it is easy. In theatre, if I want to learn french with theatre people, it is easier for me with drama, with fun it is easier for me. (...) Because of, you know in, when you go to school or like teacher, student it is...it is like. It is a little bit boring and not so fun. That's why I think in theater it is easier, because there are,... everybody is a friend and they will talk, they will laugh, they will fun. Thats why. »

Ce passage, prononcé par un des participants, indique fortement que le plaisir, suscité à l'aide du travail théâtral, facilite l'accès à la langue étrangère. Une sorte de légèreté et d'aisance encouragée par le plaisir accompagne l'acquisition de la langue, prouvé aussi par d'autres témoignage :

P: « Alors là, vraiment ça ma fait plaisir. Ça m'a fait plaisir à chaque fois quand j'ai eu le t temps de participer. »

P: « For exemple the exercices. The starting of the exercice. The starting of theatre, I think it is good. We laugh. It is a good thing, so everybody should participate in the theatre. (...) So, it is good. It is a kind of a funny. »

Robert Lafont écrit que l'approche théâtral de Gisèle Pierra donne des possibilités ludiques et joyeuses aux apprenants en travaillant avec des jeux dramatiques. Le plaisir est essentiel pour l'approche pratiquée par Pierra dans l'enseignement du français langue étrangère :

« Gisèle Pierra prouve qu'on ne répond pas à cette exigence par une ascèse douloureuse, mais, s'il y a pratique de groupe, joyeusement, ludiquement. Son expérience démontre que tout le mystère du jeu théâtral est de ,mettre du jeu' dans le sujet. D'où l'aise de l'acteur ,décoincé', le fameux ,naturel', qui se définit bien comme le plaisir même, et surtout le plaisir amoureux. »¹⁹¹

D'autres participants confirment avec d'autres déclarations que le travail théâtral a produit beaucoup de moments joyeux et chaleureux. Ce plaisir encouragé par les exercices pendant les séances théâtrales favorise l'acquisition langagière. Donc le facteur du plaisir fonctionne également comme une conséquence du travail théâtral. Cependant le bonheur ressenti par les participants est nécessaire pour garantir un travail de groupe, car les participants ne feraient pas partie de ce projet artistique si ce projet leur était désagréable. Les échanges entre les membres doivent être enrichissants et non pas l'opposé comme c'était le cas pour d'autres participants qui ont quitté le groupe après avoir participé à un

¹⁹¹ Pierra 2001, 10

cours de théâtre à l'essai. Ces participants ne se sentaient pas à l'aise donc ils ont quitté le groupe.

Le fait que le plaisir est un aspect important pour l'apprentissage des langues étrangères à travers le théâtre n'est pas surprenant lorsque le plaisir facilite généralement l'accès à des nouvelles acquisitions. Cependant un effet suscité du travail créatif est surprenant comme les prochains exemples de différents participants montrent :

I: « Qu'est ce que le théâtre signifie pour toi? »

P: Ça veut dire mon plaisir. Avec mon plaisir quand je joue, j'oublie mon difficile. Ma tristesse, je l'oublie et j'ai un peu réfléchi, j'ai beaucoup d'idées et beaucoup de choses à partager avec les autres. »

P: « D'abord pour moi, c'est quelque chose qui me fait du bien personnellement. Moi, ça me fait du bien quand je vois les autres font du théâtre. Ça me plaît beaucoup de participer. Vraiment quand je suis disponible. Voilà. Ça me fait beaucoup de plaisir quand je participe à ça. »

P: « Le théâtre me fait oublier mes pensées, mon difficile, toutes les choses qui sont mal dans ma tête et difficiles. Quand je fais le théâtre, je travaille pour le théâtre et j'oublie les autres pensées. Donc le théâtre est important pour moi. »

P: « C'est bien. J'aime venir dans le théâtre. C'est bien. Voilà. Tout le monde qui arrive, ils sourient et ...J'ai pensé - le théâtre c'est bien aussi pour la tête aussi. »

P: « Ça nous aide aussi d'apprendre quelque chose. Quelque chose qu'on ne savait pas avant. le théâtre avec toute cette pratique qu'on a fait. Ça nous motive en faite - c'est aussi un travail de l'esprit. Donc ça ouvre un peu notre perspective. »

P: « Everything is good inside the theatre. When I come to theatre I feel, when I go back to my home or to my place, I feel good and refresh. Believe me, I feel good. That's why I'm coming taking part in theatre. »

P: « Je pense que ça fait du bien. Moi, ça me fait du bien parce que avant d'arriver ici je regarde là-bas. Quand je regarde le théâtre comme ça. Ça me rend heureux. Tu vas oublier beaucoup de choses quand tu regardes. Si tu fais toi aussi, ça te fait du bien. Moi, ça me plaît beaucoup, parce que tu vas te donner beaucoup de choses. »

P: « Bon, c'était intéressant. Moi, j'ai beaucoup apprécié parce que au moins pour un moment tu peux oublier tes soucis. Avec le stress qu'on a tout le temps. À la maison on est stressé. On ne sait pas où aller, donc ça m'a fait du bien. J'ai vraiment aimé de participer. (...) »

Je peux dire, le théâtre signifie de se faire défouler, de faire du plaisir aux autres. Quand tu fais le théâtre surtout, si c'est comique là les trucs comme ça, les gens oublient leurs problèmes à ce moment-là. Donc ça fait du bien aux autres. Même à, toi personnellement la personne même ça te fait du bien aussi. Surtout tu oublies tes problèmes. (Elle rigole.) »

Le plaisir était omniprésent dans les ateliers de théâtre. Entraîné à l'aide du travail théâtral, il facilite alors non seulement l'acquisition des langues étrangères, il aide également à surmonter des moments difficiles. Comme tous les exilé.e.s avec lesquels j'ai travaillé vivent des périodes difficiles dans leur vie à cause des grands bouleversements, de l'insécurité et de la précarité de leur situation, l'atelier de théâtre présente une activité influente dans la vie de tous les participants. Cette activité remplit la fonction d'un dérivatif, d'une distraction opportune ou bien un divertissement guidé par le plaisir du jeu dans le groupe théâtral. Les répétitions permettent donc un soulagement global à tous les participants. Ce soulagement est créé à travers beaucoup de différents facteurs comme entre autres la possibilité de s'exprimer, le fait d'être écouté et regardé, l'occasion de découvrir ses propres compétences ainsi que le loisir de pouvoir faire quelque chose et rire avec d'autres personnes.

Le plaisir est un facteur qui relie beaucoup des aspects importants du travail créatif.

5.2.5 Le texte littéraire et la représentation

Dans les deux ateliers de théâtre le texte ainsi que la représentation ont joué un rôle différent parce que les membres d'un groupe de théâtre ont décidé de vouloir écrire une propre pièce avec le soutien des enseignants pour la présenter à la fin du projet esthétique. L'autre groupe de théâtre avait déjà décidé au début du projet de ne pas faire une représentation, donc il n'était pas nécessaire de travailler avec un texte littéraire. Cependant quelques exercices dans le deuxième groupe de théâtre ont eu besoin du texte écrit.

Un participant du premier groupe explique qu'il a appris la prononciation grâce au texte littéraire.

P: « Parce que j'avais écrit un texte où il y a des mots auxquels je n'arrive pas à prononcer et pendant le théâtre ils ont prononcé ces mots pour moi, comment je peux les apprendre, comment je peux faire pour les apprendre, et ils m'ont montré les techniques. Qu'est-ce que je peux faire pour les apprendre? Je les ai fait, je les ai appliqué et ça marche. »

D'autres membres du groupe mentionnent également que le texte leur a apporté du nouveau vocabulaire et leur a donné la possibilité d'apprendre la prononciation correcte en français à travers des exercices liés au texte littéraire.

La linguiste Gisèle Pierra explique que le travail avec le texte est capital parce qu'il supporte la pratique.¹⁹²

¹⁹² cf. Pierra 1998, 105

Elle développe qu'

« il y a dans toute lecture littéraire un plaisir fait de reconnaissance de soi, de sa culture, de son esthétique, et une jouissance plus forte faite d'effraction et de rupture par rapport à ses attentes et ses affinités : plaisir de la différence. C'est par cette différence que l'étudiant étranger est transformé au cours d'une lecture dans une langue vivante, son plaisir de reconnaissance étant toujours frustré par la difficulté de la nouveauté à laquelle il se confronte.

»¹⁹³

Comme évoqué dans le chapitre théorique, la deuxième partie du travail esthétique dans le premier groupe de théâtre s'est focalisé sur le travail textuel. Pierra explique que la subjectivité

*« est aussi incluse dans les textes, rencontrée et relayée par les corps et les voix y associant leurs affects et leurs mouvements devenant de plus en plus créatifs. Les apprenants font ainsi le chemin d'apprentissage de tout ce qui leur permettra de parvenir au but esthétique pour une transmission et un partage de l'émotion. »*¹⁹⁴ hier

D'après Pierra l'œuvre présentée à la fin du travail esthétique est un autre facteur primordial. L'œuvre dramatique est importante pour avancer sur le chemin de parole non seulement parce qu'elle est présentée publiquement, mais aussi parce que le groupe s'attache à celle-ci pendant le temps passé sur le projet artistique. L'interprétation individuelle du texte garantie également une subjectivité au texte. Donc les apprenants qui sont au centre de l'approche théâtrale expriment leurs paroles authentiques et subjectives qui sont mises en pratique ainsi qu'encouragées grâce au texte théâtral. Gisèle Pierra développe également :

*« Dans la situation d'apprentissage proposée, il y a, au cœur de tout, le sujet apprenant la langue et la culture étrangères dans le contexte de la solidarité d'un groupe mis en rapport à un texte dramatique et qui va en communiquer la parole vivante à des oreilles attentives. »*¹⁹⁵

Pierra explique que le texte littéraire avec lequel le groupe de théâtre travaille pendant les séances de l'atelier de théâtre peut se présenter sous différentes formes, mais il doit représenter une nature dramatique ou poétique comme le théâtre, des poèmes, des contes, des récits ou des chansons car toutes ses formes littéraires sont à considérer comme parole, subjectivité langagière « suscitant une altérité qui fait réagir, provoque

¹⁹³ Pierra 1998, 108

¹⁹⁴ Pierra 2006, 225-226

¹⁹⁵ Pierra 2001, 65

effets d'affects et plaisir. »¹⁹⁶ Grâce aux textes littéraires qui présentent le socle du travail théâtral de l'approche de Pierra, l'accès esthétique est permis. Pierra décrit une force agissante qui se déploie de ces textes en encourageant « fantasmes et affects convertis en actions expressives (...) »¹⁹⁷ qui provoquent des acquisitions langagières et culturelles. De plus le texte permet grâce à la transmission par le corps et la voix un accès sensitif et imaginatif à la parole qui engage le sujet apprenant en entier.

Concernant la finalité de ce cour de théâtre Pierra exprime qu'elle doit toujours rester liée au travail créatif qui aboutira dans cette représentation d'un spectacle devant un public extérieur. Donc la langue ainsi que son acquisition seule ne peuvent pas être établies comme finalités de l'apprentissage¹⁹⁸ Ilorsque le chemin de l'acquisition langagière ne connaît pas de fin et que les acquisitions langagières sont une conséquence du travail théâtral, et non l'inverse. L'objectif esthétique est donc essentiel pour la pratique théâtrale parce qu'il catégorise la subjectivité comme structurante dans ce processus d'apprentissage qui est globalement déstructurant pour le sujet en raison de la nouvelle langue étrangère.¹⁹⁹ La subjectivation langagière demandée doit donc être encouragée tout au long du projet créatif pour que l'apprenant ait la possibilité de se restructurer en trouvant son propre accès à la langue étrangère. Robert Lafont souligne également dans la préface de l'ouvrage de Pierra *Une esthétique théâtrale en langue étrangère* : « Le théâtre, dans son exigence fondamentale, est une singulière école de déconstruction-reconstruction du sujet. »²⁰⁰ En conséquence l'apprentissage d'une langue étrangère par une pratique théâtrale peut seulement avancer à l'aide de la fixation de la représentation qui garantit une prise en compte esthétique du projet.

De plus une finalité commune de la représentation finale ou des représentations les réunis et agit comme moteur parce que l'

« implication est augmentée par le fait que le spectacle sera présenté à un public extérieur à la classe, en guise de conclusion de la pratique. Cela permet de transgresser les limites de la situation pédagogique et de confirmer l'approche vivante de la langue - non réductible

¹⁹⁶ Pierra 2006, 174

¹⁹⁷ *ibid.*

¹⁹⁸ cf. Pierra 1998, 78

¹⁹⁹ cf. Pierra 2006, 225

²⁰⁰ Pierra 2001, 10

à des simples activités ludiques puisqu'il n'est aucunement question de 'faire comme si', le théâtre n'est pas une simulation mais la réalité d'une fiction (...) »²⁰¹.

Pierra définit le texte littéraire et la représentation finale comme socles de son approche théâtrale. Les recherches de ce travail ont montré que tous les apprenants des groupes théâtraux ont amélioré leurs compétences en français, même ceux qui ont travaillé sans texte littéraire. Cependant le groupe de théâtre qui a travaillé avec un texte littéraire a fait des progressions plus intensives en français comparés à celles de l'autre groupe.

Même si les apprenants ont amélioré leurs compétences langagières, la représentation finale est un facteur important pour garantir un travail réussi. Dans le groupe de théâtre sans représentation les participants ne montraient pas autant d'assiduité, ni d'implication que dans le groupe où la représentation était l'objectif final. Et comme mentionné supra, les acquisitions du groupe qui a travaillé sans texte sont également moins intenses que celles du groupe qui a travaillé avec un texte.

Un autre facteur qui est important est le temps de travail que les sujets apprenants ont eu. Alors que la période de travail avec le groupe qui a travaillé avec un texte a duré plus longtemps, l'autre groupe a eu beaucoup moins de répétitions. Donc le temps est aussi un facteur important pour la progression langagière.

Quelques participants ont même mentionné qu'ils ne sont pas contents avec le fait que les autres participants sont plus souvent absents.

P: « Oui, le sentiment, quelques fois on est pas tous ensemble et ce n'est pas bien parce qu'on a fait ensemble un planning. On est un groupe de théâtre. Si quelqu'un manque je suis choqué parce qu'on a pas fini. (le projet) Quand tout le monde vient, ok. »

Les différences des résultats sont également liées aux situations initiales des groupes de théâtre. Comme les apprenants des ateliers de théâtre du BAAM ainsi que celui de France terre d'asile n'ont pas les mêmes conditions préalables que les étudiants avec lesquels Gisèle Pierra a travaillé pour ces recherches, l'approche textuelle pratiquée pendant ce projet de recherche se différencie de quelques points de l'approche textuelle de Pierra ainsi que les résultats finals du projet.

²⁰¹ Pierra 1998, 19

Les participants analysés par Gisèle Pierra sont des étudiants du français qui font cet atelier pour valider un cours dans leur parcours universitaires et qui sont également notés pendant et à la fin du projet par l'enseignante. Des facteurs qui peuvent diminuer la libération de l'expression. En outre les membres des ateliers de théâtre analysés pour ce mémoire sont des exilé.e.s qui participent à cet atelier dans leur temps libre en dehors d'un contexte universitaire. Donc les conditions de départ des participant.e.s de ces projets esthétiques se différencient non seulement à cause de leurs situations, mais aussi en raison des compétences langagières. Certains des participant.e.s ont appris à lire et écrire peu de temps avant et quelques participant.e.s ont eu des compétences langagières marginales au début de ce projet, ce qui a compliqué le travail littéraire.

Les facteurs du texte littéraire et de la représentation agissant sûrement comme moteur de la motivation et garant de l'assiduité pour les participants. Mais si ces deux facteurs ne sont pas présents les acquisitions obtenues grâce à l'approche théâtrale sont moins intense à tous les niveaux. C'est à dire que ces facteurs portent une grande importance pour le travail créatif.

En outre les résultats ont montré qu'un travail créatif est également réalisable sans texte littéraire ou avec des textes écrits par les participants-mêmes parce que les exercices dramatiques ainsi que d'autres facteurs peuvent garantir une libération de l'expression ainsi qu'une subjectivation de la langue. Les nécessités et les besoins des sujets apprenants sont très importants, donc les différentes conditions de départ changent également les conditions de l'approche théâtrale.

5.3 Les aspects intégratifs

Dans les parties précédentes de ce mémoire les aptitudes, avantages et conséquences linguistiques, théâtrales et comportementales suscitées de l'approche théâtrale ainsi que les facteurs primordiaux pour celui-ci ont été présentés.

Ce chapitre se concentre sur une exploration des effets intégratifs encouragés par l'approche théâtrale. La problématique secondaire : Comment le travail théâtral influence-t-il la situation d'intégration sociale?, est traitée dans les parties suivantes. Les aspects intégratives sont analysés à l'aide des quatre dimensions de l'intégration de Hartmut Esser²⁰².

5.3.1 La culture

Les apprenants des ateliers de théâtre expliquent qu'ils ont pu découvrir différents éléments de la culture française, parce que l'atelier de théâtre a fonctionné comme une plate-forme pour communiquer entre eux. Comme les apprenants venaient de différents pays, les participants ont eu la possibilité de découvrir beaucoup de différentes cultures. Un participant explique :

P: « À mon avis le théâtre est très bien pour apprendre la culture. C'est une plateforme pour s'échanger, les cultures et puis après il y a les gens qui arrivent de différentes, différentes cultures. C'est une plateforme qui est vraiment, une strong plateforme pour exchange our culture, exchange our language, exchange our vie, so I think that this is good. »

Un autre participant explique également qu'il peut, à travers les échanges multiculturels dans le groupe de théâtre, apprendre comment d'autres cultures du monde entier fonctionnent. Il évoque aussi que le groupe de théâtre lui permet de découvrir la façon dont les Français vivent, leurs comportements ainsi que des coutumes de la culture européenne.

P: « In theatre (...) I have an idea about others culture. Like so many countries people are going to. In France, in theatre there are lots of other countries people together who live there. So in theatre everybody, each and every country, not every country, some countries people come there, like I am from country 1 and like participant 8, he is from Africa and teacher 1 from France, and you are from Austria, and this is my opportunity to know others and make a relationship with them. And know about other countries, their culture, their behavior, and I take some good things with them. Like manners, about European culture, that I didn't know before. »

²⁰² Voir chapitre 3.4 : L'intégration un concept sociologique

Les apprenants remarquent des différences culturelles entre les différents pays. Grâce au travail théâtral ils aperçoivent non seulement des caractéristiques de la culture française, ils aperçoivent également des particularités de leur propres cultures. Pierra mentionne que : « L'apprentissage de la langue et de la culture étrangères modifie le rapport à soi, aux autres et au monde de l'apprenant. »²⁰³ Cet effet permet donc également une intensification de la compréhension du pays d'origine.

P: « Oui, il y a beaucoup de nouvelles choses, lesquelles je ne connaissais pas. Comme dans notre pays, c'est différent, ici en France c'est différent, et bien sûre aussi pour apprendre une langue c'est aussi effectif pour moi. »

P: « It is new because of, in France theatre is completely different comparing to country 1. Because there is so much fun and ...there is also (Bangladesh) but there is one story that, like drama it is different, totally different. In France it is totally different. So I am enjoying it here. »

P: « So I came here and in this groupe, with this groupe I can meet with french people, I can get many knowledge about french culture and there are so many options which I can know in french with the theatre groupe. »

La langue d'un pays fait partie de la culture de celui, donc les participants ont déjà fait la connaissance d'une grande partie de la culture française à travers de l'apprentissage de la langue française. Gisèle Pierra évoque : « Les apprentissages de la langue et de la culture ne sont à distinguer que théoriquement puisque ce sont leurs corrélations qui sont agissantes dans le cadre de la situation pédagogique observable. »²⁰⁴

Le parcours en entier, du début du premier cours de l'atelier de théâtre jusqu'à la représentation finale, expose les apprenants non seulement à des difficultés linguistiques, mais aussi à des difficultés textuelles et culturelles. Des difficultés qui doivent être résolues par les participants eux-mêmes. Pierra décrit : « Beaucoup de stéréotypes ethno-culturels sont à décoder et à franchir si l'on veut se lancer dans la création de nouvelles relations inter et multiculturelles dans le cadre des actions relevant de la pratique théâtrale en langue étrangère. »²⁰⁵ Elle explique aussi qu'« il est évident que ce rapport de la langue à la culture devenant plus ou moins partageable, peut se

²⁰³ Pierra 2001, 71

²⁰⁴ *ibid.*, 64

²⁰⁵ *ibid.*, 148

complexifier selon le nombre et les relations des langues et des cultures mises en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »²⁰⁶

L'atelier de théâtre permet donc aux apprenants non seulement d'apprendre une langue étrangère, ils peuvent également découvrir différentes cultures ainsi que des aspects divers à travers la diversité des participants. Ils reçoivent du savoir et des compétences culturelles qui sont nécessaires pour agir et interagir dans la société française.

5.3.2 Le placement

La pratique théâtrale ne présente pas directement des effets des dimensions structurelles des participants des ateliers de théâtre, parce que la majorité des participants ne travaillent pas, n'en ayant pas le droit en raison de leur autorisation de séjour en France. C'est pourquoi ils ne peuvent pas prendre des positions de travail au marché d'emploi, ni une position centrale dans la société française. Un soutien structurel lié à l'atelier de théâtre est l'aide apporté par les enseignant.e.s qui donnent des informations sur les opportunités de formation, d'éducation ou professionnelles.

Cependant des acteurs participants expliquent à travers plusieurs exemples que l'activité théâtrale, le fait de participer à un projet artistique ainsi que d'être membre d'un groupe de théâtre et d'être acteur leur apporte de l'attention et une certaine validation personnelle par d'autres membres de la société française. Un participant explique :

P: « C'est important pour moi que je fais quelque chose quelques activités parce que comme tu vois ici quand tu marches dans la rue et les gens te demandent: 'Tu fais quoi?' Quand tu dis: 'Je fais le théâtre.' Les gens disent (positivement étonnés) : 'Ah, le monsieur est un acteur!' (Il rigole.) (...) Comme je fais quelques activités, c'est important parce que moi je suis jeune et parce que comme la situation c'est dure. Tu fais quelques activités après tu vas voir mais parfois tu vas trouver quelque chose dans ta vie comme ça. »

Ce participant raconte que les gens réagissent positivement quand il mentionne qu'il fait partie d'un groupe de théâtre. L'atelier de théâtre lui permet d'être actif et de le prendre comme opportunité de changer sa situation personnelle.

D'autres participants évoquent également des possibilités de l'atelier théâtral pour qu'ils puissent montrer leurs valeurs personnelles comme leur propre créativité ou la volonté de travailler à la société française.

²⁰⁶ Pierra 2006, 20

P: « Mais le BAAM donne une opportunité pour rencontrer des réfugiés ou des sans-papiers et pour qu'on puisse faire quelque chose de notre talent. C'est important pour pouvoir montrer notre talent, notre vie à travers le théâtre. C'est très très important. »

Un autre participant fait la même remarque et manifeste également qu'il ne veut plus se sentir sous-estimé et maltraité par des Français.

P: « They help us and we want to show about our creativity, like we are refugees and we wanted to show our creativity. We are not meaningless and we are not, we are not garbage, like, we want to do. We can do anything. We can work, we can do lots of things here, we can make something and we should not be teased to stay here and BAAM theatre helps us to show that things. So this is our great opportunity to show people, and show others our creativity. So, it is a lot of things for me. »

Un autre participant décrit des pensées similaires avec lesquelles il veut clarifier qu'il n'est pas sans valeur :

I: « Donc le théâtre a aussi donné beaucoup de nouvelles idées à toi?

P: Oui, oui, oui.

I: Et quelles idées?

P: Surtout moi, moi je suis africain, mais comme je suis de peau blanche, peut-être autres personnes qui me voient,(disent) : ,Toi, tu n'es pas africain. Tu es personnel!' Ça me donne...Oui, et je peux faire une chose, même si en France, même partout. Les personnes voient : ,Ah, ça c'est une personne aussi qui peut faire toutes les choses du monde, les choses que toutes les personnes du monde font.' »

L'exemple d'un autre participant montre d'autres aspects positifs de l'atelier de théâtre qui aident dans la situation de migration. Un participant, qui a le droit de faire une formation pour garder des enfants, informe qu'il a pu intégrer les exercices appris dans l'atelier de théâtre pendant son stage.

P: « Et j'ai appris beaucoup de choses par rapport aux exercices pour jouer. (Les jeux dramatiques) Je ne les savais pas avant. Maintenant j'ai appris à jouer. Tu vois. Mais ces jeux, tu peux les faire aussi avec les enfants aussi. Ils les aiment aussi.

I: Donc tu as pu intégrer cela dans ta formation?

P: Oui. J'ai appliqué les exercices dans ma formation.

I: Et les enfants ont aimé les exercices?

P: Oui, ils ont beaucoup aimé et ils ont demandé: « Pourquoi tu connais ces jeux? » J'ai dit que j'ai appris tout cela au théâtre.

I: Tu as pris les exercices et les jeux?

P: Oui, j'ai fait les exercices qu'on fait à Châtelet et j'ai appliqué ça dans mon stage. Ça marche très bien.

Ce participant a vécu des moments du succès pendant son stage grâce aux réactions des enfants qui ont pu lui faire sentir une validation de ses compétences comme acteur-enseignant.

Tous ces exemples montrent que le projet artistique, auquel ils participent, prend une valeur importante dans différents domaines de la vie des exilés. Gisèle Pierra explique :

« Le cours de théâtre proposé et la présentation publique qui s'en suit ont pour conséquences de situer plus activement encore l'étudiant dans la société qui l'accueille en lui donnant un rôle réel à jouer dans la mesure où il devra se confronter à un extérieur à la classe. Rôle à tous le sens du terme, qui lui permettra de s'affirmer dans sa différence tout en bénéficiant davantage, grâce à son action par le théâtre, de tous les rapports et contacts nouveaux, facilitant la construction de son interlangue au cours de son apprentissage dans et par cette société. »²⁰⁷

5.3.3 L'interaction

Les relations sociales jouent une grande importance dans la situation d'intégration des exilés et l'atelier de théâtre peut dans ce cas ajouter un rôle important parce qu'il permet des contacts divers entre les membres du groupes. Par manque de relations sociales intense, des relations amicales de la majorité des participants, l'atelier de théâtre prend une position importante qui permet des contacts. Un participant explique sa situation ainsi que les changements suscités grâce à sa participation au projet esthétique.

P: « First time when I came here, I didn't know anybody, no friends, no other country friends, no french people, I didn't know others. That time I was very frustrated, because I wanted to do something, I wanted to go to school, I wanted to learn french and I wanted to do something. I wanted a groupe, I want people that I can share my life that I can know about them. I was empty that time. Long time I was at home. All day, and I was frustrated and I was sad and I didn't know what to do. (...) And then I go to the theatre. So it's really (hesitation) - I was very (hesitation) - (laughing) I wanted to go there. If I don't go there, before, I don't have any friends and I don't have any groups, and now I have lots of friends, groups and I go to other associations. (...)

Theatre means a lot for me because, I'm here in France alone and when I was trying to come to join the theatre group. I thought if I come here I can get so many friends here and I can talk with them and it will be better for me because you know as a refugee or asylum seeker in France I don't have family, friends or anybody. So theatre it's very important for me because when I came here I really got so many friends. (...)

I got some new people and they, right now, they contact with me, when they go for a picnic or for a walk. And some other activities, like theatre or yoga, meditation class, lots of organisation and lots of workshops. They invite us. »

²⁰⁷ Pierra 1998, 48

Dans le cas de ce participant l'impact de la participation est très pertinent, lorsqu'il n'avait aucune relation sociale avant de faire partie de ce groupe et se retrouve finalement grâce à ce groupe dans une situation avec pleins de relations. D'autres participants ont fait des expériences semblables :

P: « C'est le théâtre c'est vraiment sympa pour rencontrer des gens. Tout le monde est avec son histoire avec son espérance. Des histoires différentes. C'est intéressant pour rencontrer des gens comme ça pour avoir d'autres idées. »

P: « Oui, j'ai trouvé des nouveaux (amis) parce que maintenant on est amis, un groupe des amis, avant on ne se connaissait pas, personnellement je ne connaissais pas quelqu'un. »

P: « D'abord tout le monde va te connaître. Tu vas avoir beaucoup des gens. Tu rencontres beaucoup de gens qui te disent : « Moi, je t'ai vu quelque part! » Tu as vu des connaissances. Tu sais dans la ville chacun a sa chance. Tu vas essayer ça petit à petit. Tu vas venir encore. Tu ne savais pas comment vas, tu vas venir comme ça. Une petite chose. Ça m'a rendu heureux. Les gens là. (...) »

Je me suis senti mieux. Parce que ça il y a des rigolages, vous jouez ensemble. Tu as vu, aujourd'hui si je rencontre les gens quelqu'un que j'ai vu ici, on va commencer à rigoler encore. On va penser à ce qu'on a fait là-bas (scènes). Sérieux. Comme toi, si on rencontre, vous avez commencé à penser, je vais commencer à sourire. »

P: « Avant j'étais tout seul sauf au travail parce que je t'ai déjà dit, que depuis que je suis petit j'ai aimé le théâtre. Mais avant le théâtre il y avait beaucoup de distance. Quand j'ai commencé le théâtre avec le BAAM, j'étais un peu amical avec le BAAM avec le théâtre et un peu recommencé. (trouver des amis) »

Le groupe de théâtre donne une possibilité importante aux apprenants d'avoir de premiers contacts sociaux en France, de créer de nouvelles relations ou même de lier amitié avec d'autres. Néanmoins il y a des différences entre les participants car pendant que certains ont pu trouver des nouveaux amis, d'autres se sont concentrés sur le contact avec les enseignant.e.s.

L'intensité des nouvelles relations créées dans ces deux groupes de théâtre est dépendante du temps que les participants ont vécu ensemble. Le premier groupe de théâtre a passé plus de temps ensemble donc des amitiés se sont développées. Le deuxième groupe n'a pas eu autant d'interactions ensemble donc les relations sociales créées pendant les séances de théâtre sont d'autant moins intenses.

L'atelier de théâtre est un espace sculpté par le corps, la voix et le texte où les participants peuvent s'exprimer, ressentir, s'échanger et critiquer. Ils peuvent vivre beaucoup de différents moments ensemble, ce que améliore leurs situations personnelles. Gisèle Pierra explique :

« Cet espace de relations se met en place progressivement au fil des nécessités et grâce au but commun que l'on atteindra par un travail conséquent, un faire individuel et collectif »

qui donne leur sens profond aux échanges langagiers, dans une liberté d'expression totale, permise par les limites du projet ou contrat accepté au départ. »

5.3.4 L'identification

Tous les participants veulent rester en France. Ils acceptent mêmes des situations difficiles ou presque insupportables à vivre pour pouvoir rester dans l'Hexagone. Ils veulent se sentir appartenants à la société, cependant ils remarquent souvent que le désir de vouloir s'installer en France n'est pas forcément accepté par la population majoritaire. Tout de même, tous les participants des groupes de théâtre veulent absolument apprendre le français, s'intégrer et devenir Français. Ils acceptent la culture française, la République française ainsi que ses institutions. Un participant évoque :

P: « C'est étranger, ça veut dire, pour moi tous sont des étrangers sauf la communauté des Bengalis. Non, ce ne sont pas des étrangers, ce sont des gens des autres pays. En premier, je suis intéressé, bien sûr, par les Français par ce que je suis en France. Quand je rencontre des Français, c'est mieux pour apprendre la langue et là aussi je suis intéressé de rencontrer des personnes d'autres pays parce que j'apprends la culture. J'aime bien la culture des autres pays. »

Malheureusement les participants ne se sentent pas intégrés à la société française, parce qu'ils ne se voient pas acceptés par la population majoritaire, leurs autorisations de séjour instables empêchent une identification fortifiée et certains d'entre eux non pas passé assez de temps en France pour pouvoir se sentir appartenants. Un autre aspect important qui leur refuse une intégration sociale est la société française même, sa politique et ses comportements. Un participant explique son sentiment :

P: « Mais je suis Bengali, Bangladeshi, et je ne deviendrais jamais Français. Mais je respecte, j'apprends, j'ai besoin de passer ma vie comme ça, comme Français. Voilà.

I: Et pourquoi tu ne penses pas que tu deviendrais un jour Français?

P: Parce que je ne suis pas né ici. C'est à dire qu'il y a personne qui va accepter ça. C'est comme ça. Mais oui, quand j'habite ici pour une longue durée, je deviendrai Français, parce que je vais demander le passeport. Je vais demander ça, ça, ça, mais je suis étranger. (Il souffle.) Voilà. Et même pas si je cherche un autre bon boulot ou quelque chose qui est très bien. Ce n'est pas donné. C'est sûre. Je sais. C'est très rare parce que je connais la reality. C'est pour ça que I didn't make any complain about this situation, because I know the reality. So I don't have any problem, but I will have a passeport and then I will be French. It doesn't mean that I'm French. I'm a stranger french, I'm Bangladeshi French. That's it. »

La pratique théâtrale enseignée dans les ateliers peut aider les participants à se sentir appartenir à un groupe - au groupe de théâtre. Un groupe dans lequel ils sont acceptés comme ils sont, dans lequel ils ne sont pas jugés sur leurs origines, leurs droits de rester en France ou sur leur couleur de peau. Le groupe de théâtre peut leur faire vivre un temps de qualité grâce à la cohésion sociale dans le groupe, la libération de l'expression ou le plaisir de jouer du théâtre. Des choses lesquelles les sujets apprenants ne sentent pas souvent lorsqu'ils se trouvent dans des situations précaires et difficiles.

Gisèle Pierra décrit que les apprenants peuvent dépasser leurs propres conditionnements et stéréotypes.

« Grâce à l'espace protégé du jeu théâtral qui permet d'établir une situation d'entre-deux non conflictuel, par l'acceptation du corps (son corps et celui de l'autre), de nouvelles représentations et relations interculturelles sont rendues nécessaires dans la langue non maternelle pour aboutir au projet collectif de mise en scène qui se transforme en remise en question des habitus de chacun. »²⁰⁸

Alors cette condition du travail créatif peut faciliter les attachements, les liaisons cognitives et émotionnelles de l'acteur à la société.

5.4 Résumé des résultats obtenus

Grâce aux trois chapitres d'analyse précédents nous avons vu toutes les acquisitions suscitées par le travail théâtral, les facteurs primordiaux du travail théâtral qui engagent ces acquisitions ainsi que son influence à la situation d'intégration sociale.

Le travail théâtral permet des acquisitions diverses. Ce sont non seulement des acquisitions langagières, mais aussi des acquisitions comportementales et théâtrales. Il encourage la libération de l'expression des apprenants en langue étrangère. L'approche théâtrale permet une désinhibition des sujets pour qu'ils puissent parler librement et pour exprimer leur propres paroles subjectives. Les acteurs apprenants se sentent en sécurité grâce à l'atmosphère dans l'atelier de théâtre donc les blocages, les inhibitions, la peur de faire des fautes et même la timidité peuvent s'effacer.

Comme les apprenants se trouvent dans des situations nouvelles encouragées par les jeux dramatiques, ils sont 'obligés' de développer de nouvelles capacités langagières comme l'expression orale, la prononciation et le vocabulaire. Les apprenants peuvent améliorer leur compétences communicationnelles à travers le théâtre.

²⁰⁸ Pierra 2001, 91-92

Les exercices dramatiques entraînent et enseignent une corporalité et relaxation corporelle, importantes pour la désinhibition langagière. L'approche théâtrale permet également d'agir sur l'entier sujet apprenant. Cette didactique s'adresse non seulement au savoir cognitif de la langue étrangère, elle touche également le savoir émotionnel. Les corps des apprenants sont mis en mouvement grâce aux textes déclamés dans les saynètes qui provoquent la gestualité subjective de l'apprenant. Pierra explique que « la présence du corps et des affects induit un type de préoccupation plus subjective qu'analytique. En effet, c'est en passant par le corps et la voix des sujets que le texte ne quittera pas sa subjectivité (...) »²⁰⁹ Car c'est une simultanée expressive de l'intonation, geste et mimique créée pendant le moment de l'articulation qui touche les deux langages : le langage textuel et le langage ordinaire²¹⁰ et fait naître l'authenticité en situant le sujet apprenant dans des relations vécues. Cette subjectivité du verbal, du non-verbal et du paraverbal est primordiale pour l'apprentissage de la langue étrangère car « la subjectivation langagière induite par l'énergie créatrice du théâtre est motrice de toutes les expressions mobilisant le sujet depuis sa langue jusqu'à la langue cible, devenue pour ainsi dire, langue source. »²¹¹

Cette didactique implique le sujet dans sa totalité physiquement et comportemental ce qui encourage finalement le désir et le plaisir de communiquer. Cette expérience du plaisir permet ensuite l'expansion et la libération de la parole et fait disparaître l'inhibition.²¹² Le processus de l'acquisition est donc non seulement un chemin de paroles, il est également un chemin de la parole subjective de l'apprenant encouragé par une libération expressive (corporelle et comportementale) du sujet apprenant dans l'atelier de théâtre. Grâce à ce chemin les sujets se retrouvent dans des situations authentiques favorisant l'apprentissage du vocabulaire, de la prononciation et de la libération de l'expression en général.

Cependant le travail théâtral peut seulement encourager des acquisitions en langue étrangère si certains facteurs le soutiennent. Le travail esthétique doit entraîner un vécu authentique à travers lequel les apprenants peuvent également développer leurs propres

²⁰⁹ Pierra 2006, 178

²¹⁰ cf. *ibid.*, 181

²¹¹ *ibid.*, 118

²¹² cf. Pierra 2001, 29

paroles subjectives. Des paroles qui importent vraiment, non seulement pour l'apprentissage de la langue étrangère, mais aussi pour le jeu théâtral. La langue étrangère n'est plus considérée comme un objet de l'enseignement, elle devient moyen de la liberté expressive. Elle est nécessaire pour une activité langagière des apprenants qui veulent se faire comprendre et s'exprimer.

Mais un vécu authentique peut seulement être créé dans une atmosphère dans laquelle règne la confiance. Cette confiance entre tous les membres du groupe ainsi qu'aux enseignants permet aux sujets apprenants de s'exprimer aisément, sans avoir peur. Alors la confiance est un facteur primordiale pour garantir une désinhibition de l'apprenant qui peut déployer pleinement ses paroles subjectives sans se retrouver jugé par d'autres. Cette confiance se laisse également établir à l'aide des exercices dramatiques. Elle nécessite du temps, ce que le projet esthétique peut garantir, une égalité entre tous les membres du groupe, du respect et une franchise maximale pour tous les apprenants.

Un autre facteur lequel les enseignants ne doivent pas sous-estimer est le plaisir. Le plaisir permet également une bonne ambiance dans le groupe, il motive les apprenants et engage un vécu positif pendant les séances de l'atelier théâtral. Le plaisir qui accompagne les exercices dramatiques encourage et facilite même l'acquisition de la langue étrangère. Un travail joyeux est toujours plus efficace, facile et léger qu'inversement.

En outre le plaisir a favorisé aussi un soulagement des participants qui vivent des moments difficiles en raison de leurs situations de migration en France. Le plaisir de participer aux activités théâtrales fonctionne comme un dérivatif pour les apprenants. La majorité des participants se sentaient détendus, rafraîchis et soulagés après avoir participé aux cours dramatiques.

Le texte littéraire et la représentation sont deux facteurs qui fortifient la motivation, l'implication et la responsabilité des apprenants envers le projet artistique. En même temps toutes les acquisitions des participants sont intensifiées. La libération de l'expression, la désinhibition, l'acquisition du vocabulaire et de la prononciation sont augmentées lorsque l'engagement et le travail sont plus intenses.

Néanmoins les recherches ont montré qu'un travail théâtral sans interprétations d'une œuvre littéraire ni représentation public est possible. Il est de même possible d'appliquer cette approche seulement à travers des exercices dramatiques, mais il résulte alors un travail moins intense ainsi que des progressions moins intenses. Cependant une

application de cette approche qui se base seulement sur des exercices dramatiques peut présenter même des avantages pour des sujets apprenants qui sont des analphabètes ou des apprenants débutants avec des compétences marginales de la langue étrangère. De plus l'interprétation d'une œuvre littéraire n'est pas essentielle car les apprenants peuvent également écrire leurs propres textes ce que peut leur permettre de développer leurs compétences orthographiques ainsi que leur expression écrite.

La finalité du travail théâtral doit toujours rester liée au travail esthétique lorsque les acquisitions naissent comme conséquences du travail créatif et non pas le travail créatif à l'aide des acquisitions langagières. Néanmoins la finalité de la représentation finale peut permettre un travail successif dans lequel les sujets apprenants s'investissent plus fortement par rapport à un travail qui n'aboutit pas dans une représentation finale. Quelques facteurs de l'approche théâtrale sont variables et doivent s'adapter aux nécessités et besoins des apprenants des différents groupes de théâtre.

Tous ces facteurs permettent non seulement des acquisitions langagières, théâtrales et comportementales, ils améliorent également l'intégration sociale pour les participants des ateliers de théâtre. Le travail théâtral a un grand impact sur la situation intégrative parce qu'il améliore la situation entière des exilé.e.s qui y participent. La culture et l'interaction, deux éléments essentiels de l'intégration sociale, ont été fortement influencé par le travail théâtral. D'un côté parce que les apprenants ont développé leurs aptitudes en langue étrangère, de l'autre côté ils ont pu également apprendre la culture française lorsque le groupe de théâtre fonctionne comme une plateforme sur laquelle des différentes cultures peuvent s'échanger. En outre le travail théâtral permet de mettre sa propre culture ainsi que ses habitudes en la comparant à d'autres en question.

Les interactions dans l'atelier de théâtre entre les membres du groupe sont maximisées pour garantir beaucoup d'échanges langagières et elles sont également intensifiée grâce à l'authenticité qui accompagne le travail théâtral. Les participants se trouvaient dans des situations sans aucune relation sociale et les ateliers de théâtre leur ont permis de faire la connaissance de beaucoup de nouvelles personnes. C'est la façon dont ils ont pu créer des nouveaux contacts et des nouvelles amitiés.

La dimension structurelle de l'intégration sociale est améliorée car le travail théâtral prend une fonction d'une activité dans la vie des participants. Ils obtiennent une validation de leur propre personne et de leurs compétences. Ils reçoivent des critiques positives

parce qu'ils participent à un projet artistique. Les participants peuvent prouver leurs talents comme acteurs devant la population majoritaire en jouant le théâtre.

La pratique théâtrale enseignée peut soutenir l'appartenance au groupe de théâtre où les apprenants sont bienvenus. L'atelier de théâtre présente un contraste dans la vie des participants. Il leur fait vivre des moments heureux dans des vies qui sont marquées par la précarité.

Les aspects de la culture et de l'interaction sont fortement influencés par le travail théâtral, pendant que les aspects du placement et de l'identification sont moins entraînés. Le travail créatif peut permettre que les apprenants se sentent encore plus attachés à la société française. Cependant il ne peut pas garantir que les participants se sentent comme Français ou acceptés par la société. Ce sont des facteurs qui sont également influencés par des conditions hors de l'atelier de théâtre. Néanmoins le travail créatif facilite l'intégration sociale dans la société d'accueil.

« Parfois tu vis ici et tu es impersonnel, tu veux retourner, mais à chaque fois que tu fais l'atelier de théâtre les gens te motivent. »

participant n°3

6.0 Conclusion

Répondant à la question principale de ce travail : Quel rôle joue le travail théâtral pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans une situation de migration?, les analyses supra montrent que le travail théâtral joue un rôle d'une grande importance dans une situation de migration en raison de plusieurs éléments. Le travail créatif appliqué permet des grands avantages pour des migrant.e.s lorsqu'il engage l'apprenant.e en entier, ce que lui permet de développer beaucoup de compétences différentes. En outre ce travail touche non seulement les capacités langagières des apprenant.e.s, il favorise également un changement de leurs situations intégratives.

L'apprentissage de la langue française à travers le théâtre permet non seulement une libération de l'expression langagière, elle encourage également une résolution de différents obstacles, comme des blocages, des inhibitions ou des peurs, en parlant une langue étrangère. Ce sont des problématiques qui sont résolues à l'aide de l'approche théâtrale qui peut également encourager la confiance personnelle car les apprenant.e.s. doivent intensifier le contact avec leur propre personnalité et ils sentent du succès en jouant le théâtre.

En outre la simple possibilité de pouvoir parler la langue du pays d'accueil permet une libération personnelle lorsque les apprenant.e.s peuvent se confier à d'autres, ils peuvent exprimer leurs pensées, leurs besoins ainsi que communiquer avec d'autres personnes. Un besoin qui est essentiel pour les êtres humains, mais qui reçoit encore plus d'importance dans une situation de migration parce que les exilé.e.s sont obligé.e.s de raconter et prouver leurs histoires et raisons de fuite. De plus le fait de ne pas savoir parler la langue du pays d'accueil peut être un énorme inconvénient quand des migrant.e.s sont en contact avec des institutions de la République Française. Ne pas comprendre une lettre officielle peut signifier de manquer une date importante, ce que peut finalement signifier de perdre un temps précieux pour répondre au refus d'une demande d'asile.

Les résultats des analyses de cette recherche ont prouvés que l'approche théâtrale favorise non seulement des acquisitions langagières, elle améliore en même temps la situation de migration des sujets apprenants qui participent aux ateliers de théâtre. Grâce aux facteurs qui influencent les différentes acquisitions des apprenant.e.s, comme le vécu authentique. Le travail théâtral permet de créer un lieu de solidarité entre les membres du groupe où les participant.e.s peuvent pratiquer leur français, rencontrer d'autres personnes ainsi que de trouver une sorte de confirmation de leurs propres compétences en jouant le théâtre.

D'ailleurs les apprenant.e.s sentent un soulagement mental grâce à l'activité théâtrale ce qu'améliore fortement leur situation de migration lorsqu'ils ont la possibilité de se pencher sur d'autres sujets qui les arrachent de leurs routines, en conséquence, ils se sentent mieux. Les facteurs de l'approche théâtrale qui permettent des acquisitions langagières sont essentiels parce qu'ils permettent également de créer un climat dans lequel les sujets se sentent plus à l'aise. L'aisance, un sentiment qui est souvent rare dans la situation de migration des exilé.e.s.

De plus les exercices appliqués dans les ateliers de théâtre facilitent non seulement l'accès à la langue, ils permettent également une formation de l'acteur à travers laquelle les participant.e.s apprennent beaucoup de choses qui sont importantes dans leurs propres vies. Ces éléments théâtraux par lesquels les apprenant.e.s sont touché.e.s sont également importants pour les êtres humains. Il s'agit de la confiance, du sentiment d'être utile et accepté, d'une validation des compétences, de l'attention, des autres êtres humains auxquels nous pouvons nous adresser et qui nous écoutent. Alors le jeu théâtral nécessite certains facteurs qui sont également importants dans la vie quotidienne. Reprenons une citation de Gisèle Pierra qui remarque que le « théâtre n'est pas une simulation mais la réalité d'une fiction (...)»²¹³, alors le théâtre représente la réalité, la vie où, à l'aide de différents instruments, les sujets apprenants ont la possibilité d'être pleinement eux-même.

L'atelier de théâtre prend la fonction du modèle d'une migration réussie parce que les apprenant.e.s sont obligé.e.s de s'intégrer dans le groupe, de se mettre en contact avec des nouvelles personnes pour pouvoir faire partie de ce groupe. Ils doivent parler français, s'investir et travailler pour avancer sur leur chemin. Le groupe prend généralement la fonction d'un premier point de départ pour tous les sujets participants dans la société française, lorsqu'il est ouvert à tout le monde, donc tous les membres sont acceptés. Pendant que tous les apprenant.e.s sont obligé.e.s de prendre de la responsabilité dans le groupe, les enseignant.e.s établissent un travail théâtral pour garantir cette acceptation maximale entre et par tous les membres du groupe, en incluant les enseignant.e.s eux-mêmes.

Le facteur de la représentation finale est très important parce qu'il augmente l'impact des sujets apprenants parce qu'ils doivent travailler plus, ils ont des tâches à faire pour pouvoir avancer sur le chemin du projet esthétique. Ce que signifie finalement

²¹³ Pierra 1998, 19

d'avancer sur le chemin de l'apprentissage de la langue étrangère ainsi que de l'intégration sociale dans la société française avec de plus grands pas. Alors l'implication des apprenants.e.s dans le groupe est élevée parce que sans leur travail la réalisation d'un projet artistique avec une représentation finale n'est pas réalisable. Cette implication des apprenant.e.s encourage donc un attachement intense au groupe de théâtre qui représente une maquette d'une situation d'intégration réussie sans discrimination de la population majoritaire. Ce qui prouve que le facteur de la représentation finale est primordiale pour augmenter l'intensité des progressions langagières ainsi que de l'intégration sociale.

L'approche théâtrale entraîne donc un développement des compétences, lesquelles facilitent l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant ces compétences, se concentrent sur des acquisitions linguistiques. Les compétences et expériences obtenues pendant les ateliers de théâtre facilitent également l'intégration dans la société française. En reprenant la définition latine du mot *integrare* évoqué plus haut, nous pouvons dire que les ateliers de théâtre ainsi que l'approche théâtrale appliquée permettent aux migrant.e.s de renforcer leurs liens avec la société française; ils deviennent des membres actifs dans la communauté accueillante.

En outre, la participation aux ateliers donne aux migrant.e.s la possibilité d'examiner de manière approfondie la culture et les traditions françaises ainsi que la façon de vivre en France. Les participant.e.s peuvent faire la connaissance des Français.es et se mettre en contact avec d'autres pour qu'ils puissent devenir membres de la société. En même temps, cette situation désigne un avantage pour tous les membres de la société française parce qu'elle renforce les liaisons entre les deux parties importantes pour réussir l'intégration sociale dans une société, les membres immigrants et les membres accueillants.

Les recherches ont montré que l'insertion sociale des migrant.e.s est favorisée parce que ceux-ci obtiennent des compétences linguistiques, sociales et culturelles ainsi que des expériences qui leur font vivre une régularité qui est importante pour leur futur avenir en France, comme par exemple l'intégration au marché de l'emploi et la reprise d'un travail régulier. De plus, le fait que le travail théâtral permette un espace où les participant.e.s peuvent s'exprimer librement et se développer, sans être obligé.e.s de se défaire de leur propre culture, leurs habitudes et traditions, et cela marque un énorme avantage. Il s'agit, dans ces ateliers de théâtre, d'une vraie intégration vécue dans une communauté. Cette intégration grâce à l'approche théâtrale, favorise une vraie insertion

dans la société où des frontières entre des membres de la communauté sont diminuées. Cela veut dire que l'approche théâtrale s'oppose à une assimilation des migrant.e.s lorsqu'elle laisse place à la diversité des membres sans vouloir construire des murs ou frontières entre les personnes immigrées et les personnes d'origine française. La construction des murs et frontières désigne même une valeur contestataire du travail théâtral parce que dans le théâtre une égalité règne entre tous les membres. En outre, les expériences vécues dans les ateliers permettent aux migrant.e.s de faciliter leur compréhension envers la société accueillante. Les ateliers de théâtre prennent la fonction d'un modèle de l'intégration réussie, donc le travail théâtral permet de développer des compétences qui permettent l'échange et la compréhension entre les membres. Alors la possibilité de créer des communautés séparées ou des conflits dans la société est diminuée.

De plus, les migrant.e.s apprennent à se démarquer parce que le théâtre leur enseigne à découvrir leurs personnalités individuelles, leur propre culture, en se confrontant en même temps aux spécificités d'un nouveau système, le système français, et en devenant également un membre de ce système.

Ces migrant.e.s veulent faire partie d'un système social en s'intégrant dans celui-ci sans perdre leurs propres particularités ou valeurs. L'intégration est, comme la langue, fondée sur des normes et des règles d'une société que les migrant.e.s doivent connaître pour pouvoir en faire partie. Ce sont des normes et règles qui sont enseignées directement et indirectement grâce au théâtre. Néanmoins, une intégration peut seulement fonctionner si tous les acteurs d'une communauté, donc également les membres de la société accueillante, connaissent les règles établies. L'intégration réussie est dépendante des tous les acteurs, donc si les acteurs accueillants n'acceptent pas l'intégration des migrant.e.s dans la société, elle risque d'échouer. Dans ce cas, le savoir et les compétences liées aux règles et normes ne servent à rien parce que, comme dans le système de la langue, tous les acteurs doivent connaître les règles pour qu'une compréhension mutuelle puisse s'établir. Ce sont des règles qui comptent pour la société entière, donc les valeurs de la République Française - liberté, égalité, fraternité - devraient compter pour tous ses membres, quelle que soit leur origine.

Alors concernant l'exemple fictif évoqué dans l'introduction de ce travail, vous auriez pu apprendre cette langue étrangère à travers le théâtre. L'approche théâtrale vous permettrait non seulement de surmonter des inhibitions et blocages en parlant cette

langue étrangère, vous pourriez aussi améliorer vos compétences langagières, apprendre des codes socio-culturels de votre interlocuteur pour vous faire comprendre et obtenir une formation théâtrale. Ces nouvelles compétences vous permettraient de faire partie d'un groupe, de découvrir cette langue étrangère avec votre propre subjectivité sans pression ni contrainte - un accès ludique à une langue étrangère. La langue vous permettrait donc de vous échanger avec votre environnement et avec la population majoritaire de l'Inde.

Si vous vous exilez en Inde, alors vous vous retrouverez dans une situation de migration, vous pourrez à travers le travail théâtral non seulement améliorer votre intégration sociale grâce aux compétences langagières, mais aussi trouver de nouveaux contacts dans cette société étrangère, communiquer et passer des moments heureux dans lesquels vous pouvez oublier pour un certain temps la difficulté de votre situation de migration. En jouant le théâtre vous auriez non seulement la possibilité de vous exprimer librement, vous sentiez aussi un soulagement. Et finalement vous pourriez donc demander où se trouvent les noix de muscades dans ce supermarché.

Ce travail nous a montré les avantages et nécessités d'un travail théâtral appliqué dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Nous avons vu des résultats des groupes universitaires et non-universitaires, cependant nous n'avons pas discuté comment cette approche théâtrale pourrait être intégrer dans une classe scolaire. Le travail théâtral améliore les situations d'apprentissage pour les apprenant.e.s donc il est intéressant de se demander comment on pourrait appliquer cette approche dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles autrichiennes. Un sujet qui peut être traité dans le prochain travail.

« Thank you, all of you. It is kind of a favorite place and I would like to thank all of people in France. They should participate in theatre. It is a good activity. It is good for the whole body, for mind. Merci, thank you. »

participant n°11

7.0 Deutsche Zusammenfassung

Diese Masterarbeit analysiert anhand von Untersuchungen in zwei französischen Theatergruppen die Einflüsse und Auswirkungen von Theaterarbeit auf den Fremdsprachenerwerb sowie auf die soziale Integration von MigrantInnen. Anhand der Herangehensweise der französischen Linguistin Gisèle Pierra, wird die Rolle der dramatischen Arbeit im Fremdsprachenerwerb sowie dessen wichtigsten Einflussfaktoren untersucht. Zusätzlich werden integrative Möglichkeiten der Theaterarbeit, mit Hilfe der Dimensionen der Sozialintegration nach Hartmut Esser, analysiert.

MigrantInnen sind in ihrer Situation als EinwanderInnen mit verschiedenen Problematiken im Aufnahmeland konfrontiert. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes kann in dieser Situation Vorteile bieten. Auf der einen Seite bietet das Medium der Sprache seinen AnwenderInnen vielfältige Möglichkeiten, indem sie sich mitteilen, austauschen und Teil einer Gesellschaft werden können. Auf der anderen Seite stellt der Erwerb einer Fremdsprache Lernende auch vor Herausforderungen und Schwierigkeiten, wie z.B. die Angst Fehler zu machen, Sprechblockaden oder Hemmungen in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Frankreich nimmt als Einwanderungsland Personen aus verschiedenen Kulturen, Nationen und Ethnien auf. MigrantInnen sind, neben den Herausforderungen sich in einer neuen Gesellschaft zurecht zu finden, in vielen Fällen von Diskriminierung, Xenophobie und weiteren Benachteiligungen gegenüber der französischen Mehrheitsgesellschaft betroffen, womit die Integration der EinwanderInnen erschwert wird.

Die Herangehensweise, mit der Gisèle Pierra seit 1985 Studierende aus verschiedenen Nationen im Fremdsprachenerwerb des Französischen, mit Hilfe dramatischer Theaterarbeit begleitet, bietet einen alternativen Ansatz der Fremdsprachenmethodik. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht nicht nur die Möglichkeiten der Theaterarbeit im Kontext des Fremdsprachenerwerbs, sondern auch deren integrative Vorteile und behandelt somit die zentrale Forschungsfrage: Welche Rolle spielt Theaterarbeit im Fremdsprachenerwerb für die soziale Integration von MigrantInnen?

Die qualitativen Untersuchungen wurden in zwei verschiedenen Schauspielgruppen, der Pariser Vereine BAAM und France terre d'asile im Sommer 2018 durchgeführt. 3 untergeordnete Forschungsfragen nähern sich im Detail an das Thema des Fremdsprachenerwerbs über Theaterarbeit, dessen wichtigsten Einflussfaktoren und integrative Möglichkeiten, mit Hilfe von Leitfadeninterviews an.

Die Ergebnisse zeigen, dass Theaterarbeit verschiedene Bereiche des Fremdsprachenerwerbs positiv beeinflusst. Als grundlegender und am stärksten beeinflusster Erwerb gilt das freie Sprechen der TeilnehmerInnen. Bei allen teilnehmenden Personen wurde die Fähigkeit freier in der Fremdsprache zu kommunizieren, d.h.: ohne Blockaden, Hemmungen und Ängste, festgestellt. Zudem gelten die Artikulation sowie die Aneignung von Vokabular als Teilbereiche des Fremdsprachenerwerbs auf die die kreative Arbeit positiv einwirkt.

Die Intensität des Erfolgs des Spracherwerbs der TeilnehmerInnen hängt von verschiedenen Faktoren ab, die für die Theaterarbeit erheblich sind. Der Aufbau und Ablauf der beiden Theatergruppen unterscheiden sich mit dem Ziel einer Abschlussaufführung und der Verwendung eines literarischen Textes, der während des Theaterprojekts zum Einsatz kommt. Somit konnte festgestellt werden, dass diese 2 Faktoren, zur Intensivierung des Erfolgs des Spracherwerbs beitragen. Weitere Faktoren, wie Vertrauen, Freude und Authentizität, die in beiden Gruppen in gleicher Weise ermittelt wurden, konnten als essentielle Elemente für den Fremdsprachenerwerb über das Theater bestimmt werden.

Zudem ergeben die Untersuchungen, dass sich die TeilnehmerInnen besser in die Einwanderungsgesellschaft integrieren konnten, da das Theaterprojekt nicht nur deren Spracherwerb verbesserte, sondern auch die sozialen Beziehungen stärkte. Die Theatergruppe gilt in vielen Fällen als erster Anknüpfungspunkt für die TeilnehmerInnen an die neue Gesellschaft, bietet ihnen die Möglichkeit nicht nur sprachliche sondern auch kulturbezogene Themen zu entdecken und zu vertiefen. Zusätzlich ermöglicht das Theaterprojekt Ablenkung in Form von Aktivitäten, Vergnügen und Erleichterung in den sehr prekären und aussichtslosen Migrationssituationen. Die gemeinsame kreative Arbeit bietet hier die Möglichkeit neue Kraft, Hoffnung und Perspektiven zu schöpfen sowie eigene Kompetenzen und Qualitäten durch die Theaterarbeit zu entdecken und diese durch die Gruppe bestätigt zu bekommen.

Die Theatergruppe stellt eine Art Miniatur Modell gelungener Integration dar. Die TeilnehmerInnen kommen in eine neue Gruppe, versuchen sich mitzuteilen, erlernen die Sprache sowie die kulturellen Codes und schaffen es schließlich sich in diese Gruppe zu integrieren. Die TeilnehmerInnen gewinnen Vertrauen, Freude und Offenheit durch die Theaterarbeit und erreichen damit ein Wohlfühlen in der aufnehmenden Gesellschaft - in diesem Fall die Gruppe. In vielen Fällen haben MigrantInnen diese Möglichkeit nicht, da die französische Gesellschaft sie nicht mit offenen Armen empfängt. Für diese Situation

bietet das Theaterprojekt eine großartige Möglichkeit für MigrantInnen Teil einer kleinen Gruppe zu werden, in der sie sich nicht nur sprachlich sondern auch individuell entfalten können.

Die vorliegenden Untersuchungen zeigen als Ergebnis, dass die Theaterarbeit im Bereich des Fremdsprachenerwerbs von MigrantInnen eine sehr wichtige Rolle übernimmt. Nicht nur, weil die TeilnehmerInnen ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern können, sondern auch, weil die Theaterarbeit eine Möglichkeit bietet EinwanderInnen in höherem Maße in die Einwanderungsgesellschaft zu integrieren und somit ihre Migrationssituation zu verbessern.

8.0 English Abstract

Foreign language acquisition puts the learner* into a difficult situation as he is confronted with inhibitions, blockades and anxieties stemming from the new language. A situation which is amplified if the learner* finds himself in an immigration context.

On the basis of French linguist Gisèle Pierra's approach, this research focuses on the influence and consequences of theatre work on foreign language acquisition in an immigration context based on field work and data collection gathered by working with two theatre groups in France with mixed immigration backgrounds.

As such, the investigation analyses the role of theatre work in foreign language acquisition, its most important elements and integrative possibilities resulting based on Hartmut Esser's social integration concept. Hence, the analysis aims to answer the central scientific question: "Which role does theatre work play in foreign language acquisition for immigrants?"

The qualitative research was conducted through guided interviews in two different theatre groups of Parisian associations, BAAM and France terre d'asile, in summer 2018. The results show that theatre work improves foreign language acquisition and the most important elements further liberate the speaker* from common difficulties associated with learning a foreign language. In addition, it also became evident that creative work facilitates social integration into the immigration society as theatre work encourages social relations, language exchanges and giving new perspectives to immigrants*.

9.0 Bibliographie

- Apeltauer, E.**, *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs, Eine Einführung, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15*, 7. Auflage, Berlin, Langenscheidt, 2006
- Artaud, A.**, *Le théâtre et son double*, Folio, Paris, Gallimard, 1964
- Asher, R.E.**, (Editor-in-Chief), **Simpson, J. M. Y.**, (Coordinating Editor), *The Encyclopedia of Language and linguistics*, Volume 7, Oxford, Pergamon Press, Ltd., 1994
- Balle F.**, *Lexique d'information communication*, Paris, Éditions Dalloz, 2006
- Benson, P.**, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Longman, Harlow, 2001
- Bernstein, N., Lerchen, Ch.**, (Hg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht, Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93, Universitätsverlag Göttingen, 2014
- Blanchard, P., Dubucs H., Gastaut Y.** (eds.), *Atlas des immigrations en France, (Histoire, mémoire, héritage)*, Éditions Autrement, Paris, Collection Atlas/Monde, 2016
- Boal, A.**, *Jeux pour acteurs et non acteurs, Le théâtre pour l'opprimé*, Paris, La Découverte, 1983
- Brinbaum Y., Safi M., Simon P.**, *Les discriminations en France : entre perception et expérience*, document de travail n° 183, Série Trajectoires et Origines (TeO), Enquête sur la diversité des populations en France, Institut national d'études démographiques, 2007, online: https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19574/183.fr.pdf
- Broszinsky-Schwabe E.**, *Interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse und Verständigung*, 2. Auflage, Wiesbaden, Springer VS, 2017
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales**, Forschungsbericht 484, Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), 2017
- Calinon A-S.**, *L'« intégration linguistique » en question*, Langage et société 2013/2 (n°144), 27-40, DOI 10.3917/l.s.144.0027, online: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page27.htm>
- Chlosta, Ch., Leder, G., Frischer, B.**, (Hg.), *Auf neuen Wegen, Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, 35. Jahrestagung des Fachverbands deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin, Band 79 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, Universitätsverlag Göttingen, 2008

- Chomsky, N.**, *Langue, linguistique, politique, Dialogue avec Mitsou Ronat*, Champs Essais, Paris, Flammarion, 2015
- Cole, P.**, Finding a Path Through the Research Maze, in: Qualitative Report I, 1994
- Dell H. Hymes**, *Vers la compétence de communication*, Langues et apprentissages des langues, Paris, Les Éditions Didier, 1991
- Diekmann, A.**, *Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 5. Aufl., [22. Aufl. der Gesamtausg.], Reinbek bei Hamburg, Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2011
- Dindeleux N.**, *Schwierigkeiten beim Französischlernen, Eine Gegenüberstellung der Perspektiven von Schüler/-innen und Lehrer/-innen*, Diplomarbeit, Wien, Universität Wien, 2015
- Djordjevic K., Pierra G., Yasri-Labrique É.**, (Hg.), *Diversité didactique des langues romanes*, Montpellier, Éditions Cladole, 2011
- Dubois J., Giacomo M., Gespien L., Marcellesi Ch., Marcellesi J.-B., Bével J.-P.** (eds.) *Grand Dictionnaire, Linguistique & Science du langage*, Paris, Éditions Larousse, 2007
- Duparc F.**, *Traumatismes et migrations. Première partie : Temporalités des traumatismes et métapsychologie*, Dialogue 2009/3 (n° 185), 15-28, DOI 10.3917/dia.185.0015, online: <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2009-3-page-15.htm>
- Felder E.**, (Hg.), *Sprache*, Heidelberger Jahrbücher, Berlin Heidelberg, Springer Verlag, 2009
- Girtler, R.**, *10 Gebote der Feldforschung*, Wien, LIT Verlag, 2004
- Glück H., Rudel M.** (Hg.), *Metzler Lexikon Sprache*, 5. Auflage, Stuttgart, J.B. Metzler Verlag, 2016
- Gnutzmann, C., Königs, F.G., Düwell, H., Zimmermann, G.**, (Hrsg.), *Fremdsprache in Lehre und Forschung: Dimensionen der didaktischen Grammatik*, Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag, Band 26, Bochum, AKS-Verlag, 2000
- Gouin, F.**, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Fischbacher, 1897
- Hans S.**, Theorien der Integration von Migranten - Stand und Entwicklung, in : Brinkmann H.U. und Sauer M. (Hsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2016, p.: 23-50, DOI 10.1007/978-3-658-05746-6_2
- Heckmann, F.**, *Integration von Migranten, Einwanderung und neue Nationenbildung*, Springer, Wiesbaden, 2015

Henry, P., *Lettre de France terre d'asile, La lettre de l'asile et de l'intégration*, n°82, janvier 2018, online: http://www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/ba0549-FranceTA_Lettre_asile_82-WEB.pdf

Hoesch, K., *Migration und Integration, Eine Einführung*, Wiesbaden, Springer Verlag, 2018

Johnstone, K., *Theaterspiele, Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Deutsch von Christine und Petra Schreyer, 9. Auflage, Fadenheftung, Berlin, Alexanderverlag, 2014

Kremnitz, G., *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit : Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte ; ein einführender Überblick* (2., korr. Aufl. ed.), Braumüller, Wien, 1994

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K.M., Guest, G., Namey, E., (eds.), *Qualitative Research Methods : A Data Collector's Field Guide*, North Carolina, Family Health International, 2005

Maghalhaes Dos Reis, M.d.G., *Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE*, in : *Synergies Espagne* n°1, 2008, 153-162

Meyer, M., *Qu'est-ce que le théâtre?*, Chemins Philosophiques, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2014

Mitchell N., *The researcher participant relationship in educational research*, MPhil thesis, University Nottingham, 2010

Moser, H., *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung, Eine Einführung*, 6. Auflage, Freiburg im Breisgau, Lambertus-Verlag, 2015

Münster, M., *Theater als didaktisches Mittel für den Spracherwerb Gedanken zur zweisprachigen Textdramatisierung*, *Magazin*, n.20, décembre, 2011, 58-63

Pierra G., *Chemins de paroles, d'une pratique théâtrale en Français Langue Étrangère, Vers une esthétique de l'expression*, Série Travaux de didactique, Université Paul-Valéry, Montpellier, 1998

Pierra G., *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Préface de Robert Lafont, Paris, L'Harmattan, 2001

Pierra G., *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006

Pierra G., *Théâtre : pratiques artistiques et scéniques de la parole en langues étrangères*, in : *Diversité didactique des langues romanes*, Montpellier, Éditions Cladole, 2011, 48-55

Pierra, G., *Le plaisir scénique de la parole des textes en français langue étrangère : quel travail ! pourquoi et comment ?*, Interstudia (Revista Centrului Interdisciplinar de Studiu al Formelor Discursive Contemporane Interstud) 14:193-200. online: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=159979>

Ponty, J., *L'immigration dans les textes : France, 1789 - 2002*, Paris, Belin, 2003

Poutot, C., *Le théâtre de l'opprimé : matrice symbolique de l'espace public*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie, 2015

Roche, J., *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, 3. Auflage, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 2013

Sainte-Marie, J., Piau, C., Piar, C., CSA Research, CNC DH, XENOPHOBIE, ANTISEMITISME, RACISME, ANTI-RACISME ET DISCRIMINATION EN FRANCE, Sondage de l'institut CSA, Paris, 2012

Schewe, M., *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre, Blick zurück nach vorn*, in: Szenario, Volume 2007, Issue 1, 2007

Schewe, M., *Fremdsprache inszenieren : zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr - und Lernpraxis*, Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993, online: <http://hdl.handle.net/10468/561>

Schwertfeger, I., *Leiblichkeit und Grammatik*, in: Gnutzmann, C., Königs, F.G., Düwell, H., Zimmermann, G., (Hrsg.), *Fremdsprache in Lehre und Forschung: Dimensionen der didaktischen Grammatik*, Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag, Band 26, Bochum, AKS-Verlag, 2000

Stegemann, B., (Hrsg.), Stanislawski-Reader, *Die Arbeit der Schauspieler an sich selbst und an der Rolle*, 3. Auflage, Henschel Verlag, Berlin 2014

Steininger, T., *Zum Spannungsverhältnis von Sprache und Identität, Das Beispiel Hector Biancotti*, Diplomarbeit, Universität Wien, 2007

Steuerwald, Ch., (Hg.), Dissertation von Vedder, A., *Die Wahrnehmung von Körperlichkeit in Kunstwerken, Eine interdisziplinäre Untersuchung zur Funktion von Kunst*, Kunst und Gesellschaft, Wiesbaden, Springer Verlag, 2014, DOI 10.1007/978-3-658-06233-0

Ubersfels, A., *Lire le théâtre, essentiel*, Paris, Éditions Sociales, 1982

Verneuil, C., *La France et les étrangers, du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Ellipses édition, 2010

Zufic M., *Français Langue d'Intégration*, Université de Zagreb, Faculté de Philosophie, lettres et sciences humaines, Zagreb, 2013

9.1 Sources numériques

CNCDH, Commission nationale consultative des droits de l'homme, République Française, (ed.), online: <https://www.csa.eu/media/1348/opi20130321-barometre-cncdh-pour-publication.pdf> [28/08/2018]

INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques, (ed.), Définition, Solde migratoire/ Migrations/ Mouvements migratoires, 2016, <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1450> [19/06/2018]

INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques, (ed.), Définition, Immigré, 2016, <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328> [19/06/2018]

OFPPA, Office français de protection des réfugiés et apatrides, (ed.), Les différentes types de protection, 2018, <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/le-statut-de-refugie> [21/06/2018]

République Française, (ed.), Question-réponse, Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR)?, 2018 <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048> [14/07/2018]

République Française, (ed.), *Projet de loi Asile et Immigration*, 2018 <https://www.gouvernement.fr/action/projet-de-loi-asile-et-immigration> [14/07/2018]

UNHCR, L'agence des Nations Unies pour les réfugiés, (ed.) *Rapport global*, 2016, <http://www.unhcr.org/fr-fr/5965f0a07.pdf> [20/08/2018]

UNHCR, L'agence des Nations Unies pour les réfugiés, (ed.), Gaynor, T., *Loin d'être traumatisé, la plupart des réfugiés sont « étonnamment résilients »*, 2017, <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2017/1/586d1e0ca/loin-detre-traumatises-plupart-refugies-etonnamment-resilients.html> [14/07/2018]

Lexilogos, <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=communicare> [28/08/2018]

Ministère de l'intérieur de la République Française, (ed.), Principales données de l'immigration en France du 16 janvier 2018, PDF, <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Media/Immigration/Files/Les-principales-donnees-de-l-immigration-en-France-du-16-janvier-2018> [22/06/2018]

Ministère d'intérieur de la République Française, *Chiffres clés, Les titres de séjour*, publication du 12 juin 2018, PDF, <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info->

ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles
[22/06/2018]

Ministère d'intérieure de la République Française, *Chiffres clés, Demandes d'asile*, publication du 12 juin 2018, PDF, <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>
[22/06/2018]