

Jeu théâtral et expérience transitionnelle : enjeux d'appropriation de la langue de l'autre

Christiane Montandon

Christiane Montandon est professeure émérite en sciences de l'éducation (UPEC). Privilégiant les dispositifs de recherche-action-formation et les recherches collaboratives, ses travaux se focalisent sur la fonction des objets tiers, des espaces intermédiaires, permettant de développer les transactions entre les divers membres de la communauté éducative.

Stéphane Paroux

Professeur de français langue seconde (FLS), coordinateur de l'UPE2A du lycée Paul-Valéry et formateur au Casnav (Paris).

Éloïse Pierrel

PLP Lettres-Histoire-FLS et coordinatrice de l'UPE2A du lycée Eugène-Hénaff (Bagnolet)

Enseignante en lettres-histoire-FLS et coordinatrice engagée pour une école accessible à tous, Éloïse Pierrel s'intéresse à ce qui fait sens pour les élèves, notamment les plus fragiles (EANA, EBEP), et conduit des actions de formation en maîtrise de la langue et en lettres voie professionnelle.

Résumé

Cet article s'inscrit dans une recherche-action interdisciplinaire menée dans le cadre du projet IDéAl (Immersion, Défi, Altérité), financé par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), et examine les effets du théâtre comme espace transitionnel pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France. À travers l'étude de deux projets menés dans des lycées franciliens, les auteur·rices analysent comment l'engagement dans une pratique théâtrale, fondée sur l'écriture personnelle et la mise en scène collective, favorise l'appropriation de la langue française et accompagne les élèves dans leurs transitions linguistiques, culturelles et identitaires. Le théâtre est envisagé ici comme une médiation plurielle, corporelle, langagière, affective, groupale, permettant la mise à distance, la transformation et la mise en voix de soi dans la langue de l'autre. Les objets symboliques (valise,

livret), les interactions entre élèves et accompagnants, ainsi que les dynamiques groupales sont mobilisés pour créer un cadre sécurisant propice à l'expression de la subjectivation. L'analyse croisée des productions écrites, des entretiens et des données de terrain révèle les conditions pédagogiques et relationnelles qui rendent possible cette transformation des rapports à la langue du pays d'accueil.

Mots-clés : apprentissage langagier, élèves allophones, espace transitionnel, langue seconde, médiation, subjectivation, théâtre.

Theatre Playing and Transitional Experience:
Challenges of Appropriating the Other's language

Abstract: This article is part of an interdisciplinary action-research project conducted within the framework of the IDéAL program (Immersion, Challenge, Otherness), funded by the OFAJ, and examines the effects of theatre as a transitional space for newly arrived allophone students in France. Through the study of two projects carried out in high schools in the Paris region, the authors analyze how engagement in theatrical practice based on personal writing and collective staging fosters the appropriation of the French language and supports students in their linguistic, cultural, and identity transitions. Theatre is considered here as a plural form of mediation bodily, linguistic, and affective enabling distancing, transformation, and the voicing of the self in the language of the other. Symbolic objects (suitcase, booklet), interactions between students and facilitators, as well as group dynamics, are mobilized to create a safe environment conducive to expression and subjectivation. The cross-analysis of written productions, interviews, and field data reveals the pedagogical and relational conditions that make possible this transformation in the relationship to the language of the host country.

Keywords: allophone students, language learning, mediation, second language, subjectivation, theatre, transitional space.

Introduction

Cet article est issu d'un projet de recherche-action intitulé IDéAl porté par une équipe pluridisciplinaire, multiculturelle et financée par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) : il cherche à étudier les processus et les effets de l'immersion dans une langue autre que la langue d'origine, chez les enfants et les adolescent·es en situation de migration. Pour explorer les conditions et pratiques pédagogiques dans lesquelles se déroulent les apprentissages, cette recherche participative s'appuie sur une coopération initiée depuis trois ans entre chercheur·es et praticien·nes : ainsi, ce texte est le résultat d'une collaboration entre

une chercheuse en psychologie sociale clinique, et deux enseignant·es en FLE et FLSco en UPE2A¹ dans des lycées à Paris et en région parisienne.

Les caractéristiques spécifiques de ce contexte institutionnel autorisent pédagogie de projet² et pédagogie actionnelle : le climat spécifique à ces classes déploie un espace de liberté, d’initiative et d’innovation, où les enseignant·es n’hésitent pas à travailler collectivement avec des intervenant·es extérieur·es, permettant une ouverture sur des activités artistiques proposées par des associations bénéficiant du soutien financier des académies. Cet étayage sur des appuis auxiliaires à l’Éducation nationale a également facilité l’accueil de chercheur·es, qui accompagnent sur le long terme ces enseignant·es. En réalisant un spectacle de théâtre à partir de textes, souvent plurilingues, ce projet montre comment un tel engagement collectif permet de faire advenir de nouveaux rapports à la langue de l’autre. En effet, c’est en bénéficiant de l’accompagnement d’une comédienne d’un côté, d’une metteuse en scène de l’autre, mais aussi de stagiaires en formation que nous avons pu mener à bien ce projet théâtral. Un tel défi s’accompagne d’incertitudes, ce qui conduit les acteurs à s’engager dans une dynamique transactionnelle. Celle-ci a permis la création d’un espace transitionnel³ articulant les contraintes institutionnelles (cadres spatiaux et temporels) et les dimensions subjectives des participants, notamment leurs fragilités identitaires.

Cet article analyse à quelles conditions a été possible une convergence de préoccupations communes entre les enseignant·es et la chercheuse ; les médiations, à la fois groupales, matérielles, sémiotiques, symboliques, qui garantissent le lien entre phénomènes subjectifs et contraintes sociétales ne peuvent être opérationnelles que par l’action d’un médiateur : ici il s’agit tantôt de l’enseignant·e qui aménage à intervalles réguliers des moments d’interactions créant cet espace transitionnel, tantôt de la chercheuse proposant des moments de restitution⁴ et d’échanges entre praticien·nes à partir des observations et des entretiens menés et retranscrits. Ces différentes catégories de médiations ont été mobilisées pour instaurer un cadre sécurisant

1 Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : l’enjeu porte sur « l’acquisition du français comme langue de communication (FLS) et comme langue de scolarisation (FLSco) afin de permettre le plus rapidement possible une inclusion complète en classe ordinaire, mais aussi plus largement une inclusion sociale et culturelle en France ».

2 Jean-Pierre Boutinet souligne qu’une telle pédagogie « se veut être une pédagogie de l’incertitude » (2012, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France, p. 179).

3 Nous mobilisons la notion d’*espace transitionnel* au sens winnicottien, prolongé par Kaës (1976) dans sa dimension groupale. Il s’agit d’un espace intermédiaire, ni strictement interne (psychique), ni purement externe (institutionnel), mais d’un cadre médiateur permettant la mise en forme symbolique d’expériences subjectives dans un dispositif collectif.

4 Christiane Montandon et Thérèse Perez-Roux, 2023, « Les enjeux de la restitution en recherche-action-formation ou recherche “avec” les acteurs du terrain », *Les Dossiers des sciences de l’éducation*, n° 49.

qui dynamise les interactions entre les parties prenantes du projet et favorise le dépassement de soi ainsi que l'engagement dans une diction théâtrale.

L'étude d'un tel engagement collectif dans la participation des enseignant·es, des élèves, des intervenant·es extérieur·es et de la chercheuse requiert d'abord d'examiner les prérequis, aussi bien institutionnels que théoriques et méthodologiques, qui ont rendu possible la réalisation d'un tel projet.

Prérequis institutionnels, théoriques et méthodologiques

Le contexte institutionnel de ces UPE2A, qui échappent aux contraintes curriculaires des classes « ordinaires » et offrent des marges de manœuvre créatrices, permet d'explorer, dans ses dimensions à la fois cognitives, relationnelles, émotionnelles, identitaires et linguistiques, de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. Cette expérience de recherche collaborative nous invite à analyser les enjeux d'un tel investissement de part et d'autre et de préciser la place de chacun·e dans le déroulement de cette aventure : ce qui est important dans une telle configuration de pratiques concerne l'hétérogénéité des points de vue, des intérêts poursuivis, et des objectifs spécifiques à chacun·e tout en étant partie prenante d'une démarche en construction, où chacun·e intervient en fonction de ses préoccupations et de ses intentions tant pédagogiques que théoriques. Les deux projets théâtraux élaborés dans le cadre des cours de FLSco visent à renforcer la maîtrise du français des élèves, quel que soit leur niveau initial.

L'équipe réunit une chercheuse en psychologie sociale clinique et deux enseignant·es de FLSco engagés en UPE2A dans deux lycées franciliens. La chercheuse assure le recueil et l'analyse des données (observations, entretiens, productions écrites) ainsi que leur restitution au collectif. Les enseignant·es conçoivent et mettent en œuvre les dispositifs théâtraux et en accompagnent l'évolution pédagogique.

L'appropriation de la langue du pays d'accueil s'inscrit dans une double transition : linguistique et identitaire. À la suite de Kaës, nous mobilisons la notion de transitionnalité comme « aménagement d'une rupture dans la continuité⁵ ». Le théâtre constitue ici un espace transitionnel permettant d'articuler contraintes institutionnelles, fragilités subjectives et transformation des postures langagières.

Aussi, pour affronter ces diverses ruptures, culturelle, familiale, linguistique, il est nécessaire, d'après Kaës, de mettre en place un espace transitionnel fournissant un cadre sécurisant permettant d'assurer de lentes transformations dans son rapport à soi, dans ses rapports à l'autre et dans son rapport à la langue de l'autre. En effet, ces épreuves transitionnelles exigent, de la part des enseignant·es et des intervenant·es extérieur·es responsables d'un tel projet, d'aménager des espaces-temps intermédiaires, des médiations groupales, susceptibles

5 René Kaës, 1979, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod. p. 60.

d'assurer, de rétablir une continuité dans le sentiment d'exister face à l'altérité, face à ce double ébranlement et remaniement identitaire. Jouer un rôle, être celui qu'on n'est pas, dans une langue autre que la sienne, entraîne un défi qui mobilise l'imaginaire et de nouvelles ressources corrélatives d'un changement. Si les entretiens et les écrits des élèves nous livrent cet aveu⁶ par lequel ils et elles s'affirment transformé·es dans la manière d'appréhender désormais la langue française, les entretiens auprès des enseignant·es et des accompagnateur·rices extérieur·es nous renseignent sur leur fonction de médiateur·rice, sur la manière dont ils et elles ont aménagé, dans les activités et les étapes proposées, un espace-temps suffisamment étayant pour amorcer ces transformations.

Ces projets interrogent la posture de chacun·e et font intervenir des tiers, intervenantes extérieures : une metteuse en scène, Roxana Carrera, au lycée Eugène-Henaff, une comédienne et deux stagiaires au lycée Paul-Valéry. Dès le départ, le projet théâtral s'est ancré autour d'allers-retours entre l'oral et l'écrit. Le point de départ a été l'oral : travailler sur des improvisations et des jeux de rôle afin de rendre les élèves plus autonomes face à la langue ; ces activités ont débouché sur des saynètes, ensuite travaillées puis écrites. Au lycée Eugène-Henaff, la mise en place d'un atelier d'écriture s'est inscrite dans une démarche pédagogique visant à favoriser une écriture « jubilatoire⁷ ». L'acte même d'écrire devient une source de plaisir, de découverte de soi et de dépassement personnel. Cet atelier avait pour ambition de dépasser le cadre traditionnel de l'exercice scolaire pour offrir aux élèves une véritable aventure langagière. Il s'agissait de créer un espace où chaque participant·e pouvait explorer librement son histoire, exprimer ses émotions et partager sa vision du monde. Dans les deux projets, le principe était de considérer que les pratiques langagières appellent à penser le monde, à structurer la pensée, à rendre lisible les attendus de l'École. Même si les élèves ne pouvaient pas encore s'exprimer sans erreur, il y avait un objectif d'interlangue (« interlangue » entre la langue des élèves et le français, mais aussi entre le français usuel et le FLSco), autrement dit de langue en construction. En apprenant le français scolaire, les élèves s'approprient le français langue seconde, dont ils et elles ont besoin pour leur quotidien, celui hors les murs de l'École⁸.

Les deux projets se rejoignent également sur le fait qu'ils ont travaillé de manière holistique sur le rapport à soi et aux autres. Pour ces jeunes, qui sont à la fois arrivant·es dans un nouveau

6 « En jouant on a appris à parler avec des “manières”, avec des gestes, le corps, j'accompagne le discours par des gestes. Le théâtre nous a appris la présentation, l'habitude de parler fort, en première ça nous aide, à s'exprimer. » (Élève, lycée Paul-Valéry)

7 Roland Barthes, 1973, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil.

8 Lors d'un entretien avec Roxana, celle-ci insiste sur les différents niveaux langagiers qui renvoient à ces étapes intermédiaires propres à une « interlangue » dont l'enjeu est de « porter une langue qui est à un autre niveau de langage qui n'est pas celle du langage soutenu de la classe ni celui du langage un peu plus familier qu'on peut avoir en atelier, mais qui est celui de la langue de représentation, qui est à la fois entre le familier et le soutenu, qui a des endroits plus sensibles à l'émotion ».

pays et adolescents (migrant·es de l'enfance à l'âge adulte, âge transitionnel par excellence), il a fallu tenir compte de nombreux éléments : de leur niveau de français, de leur maturité, des personnalités variées, des parcours migratoires, des environnements socio-économiques. Ces éléments contribuent à la diversité des modalités d'appropriation de la langue française par les élèves. S'approprier une langue implique nécessairement un regard sur l'autre, ainsi que sur le groupe auquel on se sent appartenir. Des séances de découvertes à la représentation théâtrale finale, les projets ont tenté de faire évoluer chaque groupe d'élèves vis-à-vis de leurs postures scolaires, de leurs rapports aux langues et à l'école.

Tels sont les prérequis théoriques et les caractéristiques du contexte qui ont présidé à la mise en œuvre de ce travail théâtral et de son analyse. Le versant méthodologique requiert le même étayage collaboratif entre les divers partenaires du projet. Outre les observations participantes, le corpus de terrain est constitué d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignant·es et les intervenant·es, ainsi qu'avec les élèves, quelques mois après la représentation théâtrale. Ces entretiens de groupe ont eux-mêmes une fonction de médiation pour permettre aux élèves de reprendre, au niveau réflexif, ce qu'ils·elles ont vécu en écrivant leur texte et lors de la représentation de la pièce. Ils constituent des instruments médiatisant des processus d'intériorisation vers de nouvelles intonations, fluidités verbales, ce qui implique un changement de rapport à leur propre langue. Ces entretiens compréhensifs ont fait l'objet de restitution⁹, afin que la réflexion avec les enseignant·es grâce aux entretiens puisse être poursuivie.

Une telle approche de type socio-constructiviste et interactionniste met l'accent sur l'importance du sens et de l'intentionnalité que chacun·e confère à l'activité dans laquelle il·elle s'engage. D'un point de vue épistémologique, la recherche-action repose sur une méthode dans laquelle les acteur·rices de terrain sont partie prenante de la réflexion et de l'écriture de l'article. La restitution des données a donné lieu, à deux ou trois reprises, à des temps de concertation qui ont permis l'élaboration progressive des points nodaux sur lesquels se fondent les activités de médiation, à partir d'une analyse thématique du corpus. Notre ancrage interdisciplinaire (didactique des langues, psychologie sociale clinique) amène à des interférences conceptuelles qui rendent compte d'une multi-référentialité : espace transitionnel et principe de transitionnalité, différents niveaux de médiation, qui accompagnent les transformations de ces divers rapports à la langue, que ce soit la langue maternelle ou la langue de l'autre, importance de l'inscription corporelle¹⁰ des activités langagières et des émotions. Ce qui est en jeu dans ces

9 Se reporter à la note 5 précédente.

10 Lors de cette appropriation de savoirs (langagiers) par le corps et dans le corps, Varela emploie le concept de savoirs incorporés. Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch, 1993, *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil. Joëlle Aden, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2012, 167(3), p. 267-284.

différents rapports à la langue, chez les différent·es acteur·rices de ce collectif, c'est l'ensemble des images, des représentations dans leurs dimensions conscientes et inconscientes, imaginaires et affectives qu'ils se font, soit de leur langue maternelle, soit de la langue du pays d'accueil. Implicitement cependant, ce qui prévaut dans les processus de recueil des données, c'est l'importance de s'exprimer en français, quoique dans certains passages les locuteur·rices aient recours à d'autres langues. Car c'est dans la langue autre que se déploie le jeu théâtral, c'est l'autre langue qui parle en chacun dans ce jeu, c'est là que se construisent d'autres processus d'imaginaire linguistique et de subjectivation : telle pourrait être l'hypothèse qui sous-tend toute la problématique de cet article.

Une valise pour partir : voyager avec les autres, pour s'approprier un nouvel environnement social et linguistique (lycée Paul-Valéry, Paris)

Cette partie prendra appui, d'une part, sur les documents produits au cours du projet (textes des saynètes, déroulé du spectacle, affiche du spectacle) et, d'autre part, sur les entretiens réalisés avec les élèves, l'enseignant et une stagiaire, Rania.

Cadre méthodologique

La pratique théâtrale est fréquente en cours de français et en cours de FLE. Néanmoins, les principes qui ont guidé l'élaboration de ce projet ne s'inscrivent pas simplement dans une démarche d'apprentissage de savoirs scolaires et linguistiques. Après avoir identifié les difficultés des élèves à s'exprimer en classe, en français, même en binôme, nous avons cherché le cadre adéquat pour les faire progresser. Il s'agissait avant tout de travailler sur les processus d'appropriation de la langue française, dans une approche holistique où les élèves, à travers des jeux de rôle, s'engagent dans des activités langagières. Tout d'abord, un schéma global du projet a été élaboré : l'objectif de production orale, le travail sur le corps (incorporation de la langue), l'articulation d'un discours collectif en concertation constante. Plus précisément, chaque séance s'est véritablement structurée en réponse à la séance précédente. L'idée de la représentation théâtrale n'était pas envisagée au début du projet, elle s'est imposée petit à petit comme un moyen de focaliser l'ensemble des objectifs vers une finalité commune. La découverte inopinée dans la classe d'une valise s'est avérée un symbole porteur, multi-référentiel, pouvant cristalliser l'imaginaire des élèves et fournir un fil rouge à l'ensemble des saynètes qu'ils·elles allaient écrire.

La structuration du spectacle.

L'élaboration des médiations groupales

Dans un premier temps, des séances d'improvisation ont été mises en place. Partant de scènes de la vie quotidienne, ces séances ont fourni des idées pour écrire les dialogues des saynètes. Mais ceci a nécessité un détour pédagogique pour être capable de produire ce qui était demandé. Ainsi, les élèves ont travaillé des dialogues à la recherche d'un enjeu narratif et dramaturgique.

Alors que les premières saynètes écrites émanaient de sujets du quotidien, il a été décidé de se focaliser sur un sujet : le voyage. Un travail préalable, oral, a été effectué pour ouvrir des pistes : voyages réels, imaginaires, travail sur les références lues ou vues. Là ont été vus et réécrits certains éléments du schéma narratif.

Les groupes ont été constitués par affinité, avec un ajustement des adultes afin de favoriser la mixité linguistique et la coopération. Ce cadre souple mais structuré a permis l'émergence progressive d'un espace transitionnel, où chacun·e a pu trouver sa place sans mise en compétition. Pour chaque saynète, les adultes ont demandé de préciser les personnages de chaque protagoniste. En fonction de nombreux paramètres (timidité, niveau de maîtrise du français, implication dans le projet...), les rôles ont été répartis, sans imposer d'objectifs trop ambitieux (par exemple une tirade pour un élève débutant en français) et en tenant compte des envies de chacun·e, de leur niveau en français, sans privilégier les élèves maîtrisant mieux le français¹¹. Enfin, la concrétisation du spectacle a achevé d'ancrer le travail de la langue dans le corps. Préparer une saynète, c'est répéter, figer un texte, un geste, un déplacement. C'est également déplacer l'incertitude de l'interaction vers la représentation spectaculaire. Dans un dialogue de la vie réelle, la difficulté est de ne pas comprendre ou ne pas savoir répondre ; dans le jeu théâtral, elle vient de l'exposition face à un public et non plus du dialogue lui-même, connu, appris et répété. Pour renforcer l'unité du travail fourni, un objet a été intégré à la mise en scène : cette valise s'est avérée un symbole que les groupes ont fait intervenir dans toutes les scènes : « La valise était au fond de la salle, on l'avait oubliée, et puis en fin de cours on était en train de discuter, on a regardé la valise, il l'a ouverte et dit : mais elle est vraiment ancienne, cette valise ! » (Rania) De plus, un élève a proposé de présenter les saynètes¹².

La réalisation de l'affiche permet de se rendre compte du travail collaboratif : le titre a été trouvé par un élève après que le professeur a demandé à tous les élèves d'élaborer des propositions ; le dessin de la valise a été réalisé par un élève ; la mise en page par une stagiaire et la diffusion par le professeur. Enfin, la représentation, qui s'est passée un mercredi après-midi dans une salle du lycée devant une autre classe d'UPE2A, a été un moment émotionnellement très fort pour l'ensemble des participant·es, ce qui témoigne de leur engagement tout au long de l'élaboration du projet. Cet engagement a permis à certains élèves de transformer leur rapport à la langue et leur nouvel environnement : « E1 : On a senti que quand les gens font le théâtre, on exprime du sentiment, les sentiments des personnages qu'on joue, au début il y a la peur, mais au milieu de la scène, je sens le personnage, ça te transforme ! Ça a changé ma manière de parler français ! »

11 Ainsi, dans un entretien, cet élève prend conscience de leur différence de niveaux : « Oser faire des erreurs, et des gens me corrigent ! Les Français comprennent que c'est difficile pour nous, quand on participe ils ne nous jugent pas ! »

12 Se reporter à l'annexe.

De l'incertitude à l'incorporation

On peut noter plusieurs évolutions intéressantes. Tout d'abord, du point de vue comportemental, l'accent a été mis sur l'absence de jugement de valeur par rapport à la langue : ne pas bien parler français n'a jamais été discriminant. Sans nier les différences (physiques, comportementales, de niveau de langue), tout a été fait pour inclure l'ensemble des élèves. Par exemple, en incluant d'autres langues dans certaines saynètes, dont le rôle était d'abolir toute opposition entre langue d'origine et langue d'apprentissage : « E2 : On a commencé avec un poème en espagnol, on était stressé mais ça s'est bien passé ! » Pour tenter de motiver chaque élève, le plaisir de l'effort¹³ a été valorisé : ce que les adultes demandent n'est pas facile, mais ils sont là, comme les autres élèves, pour aider, accompagner. Pour la plupart, les réticences du début ont progressivement disparu, car chacun·e pouvait trouver un espace, un rôle.

Passer par le corps pour y faire entrer la langue est difficile, surtout quand on est adolescent·e : comment s'approprier la langue nouvelle dans ce corps qui se transforme ? Nous avons essayé de relier ces deux difficultés : se montrer face aux autres en parlant en français, c'est accepter ces transformations. D'une certaine manière, c'est apprivoiser ce nouvel environnement qui a souvent été imposé aux enfants, qui ont suivi leurs parents dans leur migration. Mais au-delà, ce projet a cherché à ne pas nier, rejeter l'incertitude. Sa construction progressive n'a voulu figer ni la production finale, ni le chemin pour y parvenir. Le chemin n'était pas toujours balisé, clair, identifié, sans embûche. Il était, comme l'apprentissage de la langue nouvelle, comme l'inclusion dans ce nouvel environnement, comme la traversée de l'adolescence, plein d'une incertitude angoissante. Il a néanmoins contribué à proposer des pistes individuelles et collectives pour canaliser cette angoisse et la prendre en charge collectivement. S'imaginer dans un rôle, qui n'est pas soi, mais que l'on incarne, permet de réaliser une étape intermédiaire entre la découverte d'un nouveau savoir et son appropriation. Un jeu de rôle a pour but de travailler sur la représentation linguistique et sociale d'une situation de communication ; l'élaboration et la représentation théâtrales encadrent et sécurisent la situation de communication comme dans le jeu de rôle, mais permettent d'aller plus loin, de gérer tous les facteurs d'incertitude inhérents à cette situation. Autrement dit, le travail sur ce projet théâtral inclut ce qui n'est pas maîtrisable : la gestion de l'inconnu, la réaction du public par exemple.

Prendre la langue de l'autre pour parler de soi (lycée polyvalent Eugène-Hénaff, Bagnolet)

Présentation du corpus :

¹³ L'enseignant, Stéphane, insiste dans son entretien sur l'effort que demande cette participation : « Ce qui a été important pour les élèves c'est qu'ils ont pu se rendre compte, quand ils ont fait cette représentation théâtrale, du travail qu'il y avait à fournir pour arriver à ce résultat-là, et puis d'associer à la notion d'apprentissage le plaisir ! »

- livret : texte intégral du spectacle composé des autobiographies langagières remaniées par la metteuse en scène pour en faire un récit dynamique et interactif ;
- entretien de groupe avec trois élèves cinq mois après le spectacle ;
- entretien avec l’enseignante et la metteuse en scène, Roxana.

Le dispositif articule écriture autobiographique individuelle, montage collectif et incarnation scénique. Ce déplacement progressif, du texte intime à la parole publique, favorise à la fois subjectivation et appropriation langagière. L’intervention artistique joue un rôle décisif en travaillant articulation, projection vocale et présence corporelle, soutenant ainsi le passage d’une posture scolaire à une parole assumée. Pour travailler à l’appropriation de l’oral spécifique à une représentation théâtrale, solliciter un·e intervenant·e extérieur·e constituait un atout. D’origine argentine et hispanophone, la metteuse en scène Roxana Carrara possède une double compétence : d’une part, une expertise artistique en tant que comédienne et metteuse en scène ; d’autre part, un parcours langagier et linguistique riche, permettant d’incarner pour les élèves un modèle illustrant la possibilité de dépasser les barrières linguistiques et culturelles. C’est à partir des lettres autobiographiques originales des élèves que Roxana conçoit la pièce de théâtre présentée par les élèves et offre à chacun un livret qui les aidera à mémoriser leur texte. Passer des lettres individuelles à une lettre collective qui devient le texte théâtral assumé par l’ensemble du groupe¹⁴ se révèle une transition décisive. Dans l’entretien, Roxana précise : « Je récupère tous les manuscrits en entier, et c’est un travail que je fais vraiment de mon côté de composer un montage... pour trouver dans leurs voix individuelles qu’est-ce qui fait commun. »

En parallèle, ces derniers participaient à l’atelier de théâtre animé par Roxana : « On travaille à décortiquer le geste même de l’articulation d’un mot, la prononciation d’un mot, on travaille la confiance du corps dans l’espace, la confiance dans le regard et l’adresse entre eux et avec leur public, on travaille la plénitude de la prononciation, la projection de la voix, on s’entraîne. » Afin d’aider les élèves à donner du sens aux tâches proposées, il fallait établir des liens entre les exercices théâtraux, l’atelier d’écriture et la thématique de réflexion sur l’autobiographie langagière. Ce travail de syncrétisme s’est avéré exigeant pour les élèves, tant sur le plan cognitif que temporel, mais il a progressivement permis d’observer des évolutions notables dans leurs apprentissages. L’atelier d’écriture s’appuyait sur un corpus de textes varié afin que les élèves puissent saisir toute la richesse et la complexité de l’autobiographie langagière.

En intégrant des textes littéraires, des exercices de mise en voix et des séances de théâtre, le dispositif crée délibérément des moments de basculement cognitif, permettant de passer d’une posture réceptive à une posture active. Cette démarche intentionnelle d’aménagement de

14 « Chacun produit sa lettre, et ensuite il y a de ces lettres individuelles, la construction, l’élaboration par Roxana d’une lettre qui devient une lettre collective et qui va engager les individus dans une production collective. » (Entretien avec Éloïse)

ruptures au sein d'une continuité pédagogique vise à favoriser des apprentissages profonds et signifiants. Cette rupture pédagogique ne se voulait pas une discontinuité brutale, mais bien un geste réfléchi visant à introduire des espaces transitionnels propices à la construction de nouvelles compétences. En mobilisant des pratiques créatives et performatives¹⁵, telles que la mise en voix et le théâtre, l'atelier offrait aux élèves l'opportunité d'explorer activement le langage, d'affiner leur pensée critique et de s'exprimer de manière authentique. Ce passage de la réception à la production de sens participait ainsi à leur développement cognitif, langagier et identitaire, en impliquant non seulement la voix mais aussi le corps et le groupe. Ainsi, les élèves ne se contentaient pas de produire un texte écrit : ils s'engageaient dans un processus collectif où leur parole devenait publique, incarnée et partagée. « Tout d'un coup ils voient qu'effectivement il y a des prises de parole chorale, des prises de parole un peu plus individuelle, il y a des adresses publiques, il y a des interactions dans les textes qui se répondent, qui font comme des dialogues. » (Roxana)

L'impact du groupe sur la transformation langagière et identitaire des élèves constituait un axe central de cet atelier qui privilégiait les interactions sociales¹⁶. En déclamant « les mots des autres », ils expérimentaient un jeu de miroir qui participait à la décentration, à l'élargissement de leur répertoire linguistique et à la construction progressive de leur identité langagière. Dans le cadre de l'atelier, le groupe devenait le réceptacle et le miroir de cette écriture ludique. Par la médiation groupale, chaque élève pouvait à la fois se projeter dans l'autre et renforcer son identité propre, grâce à une interaction langagière pertinente. En effet, le jeu créatif se nourrit de la présence d'autrui tout en permettant à l'individu de rester lui-même¹⁷.

Cette médiation groupale se manifestait notamment à travers l'engagement corporel des individus au sein du groupe, par des interactions verbales et non verbales ainsi que par le partage de pratiques langagières diversifiées, avec parfois des expressions appartenant à leur langue d'origine¹⁸. Cela fait de l'écrit une manière d'objectiver et de rendre permanent pour l'autre, pour les autres, les caractéristiques de son individualité tout en s'inscrivant dans la participation

15 Roxana, la metteuse en scène, insiste sur les effets performatifs du langage : « Prendre la parole est un acte physique... la production du son a besoin d'un engagement physique et d'une conscience aussi qui en passant d'une langue à l'autre a des particularités physiologiques de l'articulation des sonorités qui ne sont pas les mêmes de nos langues maternelles à la langue d'accueil, et donc ce travail est déjà mis en place dès le départ. »

16 Lev S. Vygotsky, [1934] 1997, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

17 Donald W. Winnicott, 1975, *Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard.

18 Emmanuelle Huver et Muriel Molinié, 2009, *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Paris, L'Harmattan.

à un texte commun, et collectivement mis en scène¹⁹. Cela a permis aux élèves de saisir que la langue participe à la construction des individus, et que ce processus ne peut se déployer pleinement qu'à travers les interactions avec le groupe.

Conclusion

L'analyse transversale des deux terrains montre que les médiations symboliques (valise, livret), groupales et corporelles jouent un rôle structurant dans la transformation du rapport à la langue seconde. En organisant des passages successifs, de l'écriture à la scène, du privé au public, de l'hésitation à l'incarnation, le dispositif théâtral permet une recomposition progressive des rapports à la langue du pays d'accueil. La focalisation autour d'un objet comme objet de lien²⁰, garant d'un travail collectif, sert de catalyseur des relations au sein du groupe classe mais aussi dans le groupe des accompagnant·es : il assume un double étayage, étayage réciproque entre élèves et accompagnateur·rices²¹, étayage réciproque entre chercheur·e et acteur·rices de terrain, étayage sécurisant qui permet une cristallisation des énergies, fondée sur l'écoute, le corps, le rythme, l'émotion et l'engagement. Ce changement de la posture des élèves, comme passage d'une expérience subjective à un espace intersubjectif fondé sur le partage, l'appartenance au groupe et la coopération, rejoint le principe de transitionnalité défini par Kaës²². Les dispositifs groupaux et symboliques favorisent ainsi le franchissement des limites personnelles et l'entrée dans l'échange. L'exemple d'un élève sinophone initialement inhibé illustre l'efficacité de cette médiation : malgré ses fragilités langagières, il parvient à prendre la parole lors de la représentation finale, témoignant d'une évolution à la fois linguistique et identitaire rendue possible par le soutien du groupe.

Ainsi, l'engagement collectif dans l'écriture et le jeu théâtral déclenche des processus de transformation de soi : maturation émotionnelle, confrontation à la peur, décentration et ouverture à l'autre. Les élèves développent de nouvelles relations au sein de la classe et communiquent non seulement en français mais aussi dans leurs langues d'origine, faisant du

19 « Effectivement c'est là où j'essaye de voir quand est-ce que les textes des uns et des autres se répondent entre eux, quand est-ce qu'il est intéressant de regrouper un certain nombre de points de vue, pour que ça fasse discours collectif, ou tricoter les idées ou bien les opposer ! » Roxana.

20 Guy Gimenez, 2012, « Les objets de relation », in Bernard Chouvier, *Les Processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, p. 88. « L'objet de relation permet de déplacer au dehors, d'externaliser, sur un objet concret, ce qui se joue entre deux personnes ou plus. »

21 Dans l'entretien de groupe, beaucoup insistent sur les interactions entre élèves et médiateurs : « Surtout les profs nous ont bien aidés : aider à l'expression, à trouver des idées, à trouver les mots pour mieux comprendre, des mots rigolos. »

22 René Kaës définit la transitionnalité comme un « principe de fonctionnement de l'appareil psychique au contact de l'intersubjectivité » (2012, « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », in Bernard Chouvier, *Les Processus psychiques de la médiation*, op. cit., p. 25).

plurilinguisme un levier d'apprentissage et de valorisation du capital langagier de chacun·e. L'expérience du théâtre dépasse le cadre pédagogique traditionnel pour engager les élèves en tant qu'individus en construction. La capacité à affronter les incertitudes de l'activité créatrice, combinée à l'hétérogénéité statutaire, linguistique, culturelle des participant·es à ce projet, permet de comprendre la dynamique des investissements qui sous-tendent ces performances. Ainsi, l'atelier théâtre ne se limite pas à un simple exercice linguistique : il devient un espace d'émancipation, de subjectivation, où le livret se fait symbole de la transition entre l'écrit et la parole, entre la contrainte et l'expression libre, où la valise se fait métaphore de ce voyage à travers les langues. La stratification des diverses médiations, linguistique, matérielle, symbolique, groupale, offre un étayage sécurisant et dynamisant pour s'engager dans l'activité. Mais pas de médiation sans l'intervention d'un médiateur·rice qui en garantisse l'effectivité et la performativité en la rendant opérationnelle²³.

Annexe

Voici les différentes saynètes de la pièce *Une valise pour partir*

1. Poème en espagnol → Morena et Yamilet (lit la traduction)
2. *L'avare* → Adam
3. L'évasion → Zach, Syed, Antonio, Farid, Luka
4. La retraite → Eltaf, Aissam, Misha, Majd
5. Faux départ → Sara, Bruno, Kaijie, Xuanhe
6. Pour New York → Valentina, Morena, Yamilet, Alessandra, Sebastian
7. Chanson : *New York avec toi*
8. Un train pour le paradis → Nadia, Isabelle, Krichelle, Tasneem, Amel

Texte de présentation des scènes où Adam intervient entre chaque scène :

1. Voici maintenant "L'évasion", une histoire policière avec Zach, Syed, Antonio, Farid, Luka ;
2. Dans la scène que vous venez de voir, la valise sert à s'évader. Dans cette scène, elle regroupe les souvenirs, quand on part à la retraite. C'est une scène avec Eltaf, Aissam, Misha, Majd ;
3. Quelquefois, on part, mais... où est la valise ? Voici « Faux départ » avec Sara, Bruno, Kaijie, Xuanhe ;
4. Partir, c'est remplir sa valise. C'est à la fois joyeux et triste. Voici « Pour New York », avec Valentina, Morena, Yamilet, Alessandra, Sebastian.

Enfin, la dernière étape de notre voyage nous amène... au Paradis.

²³ Christiane Montandon, 2002, *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan.