



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère

Elsa Caron

CYU Cergy Paris Université, France

Elsa.caron@cyu.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3171-5434>



Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 30-10-2022

Résumé

Cet article propose d'aborder la mise en scène des langues à travers les pratiques de jeu théâtral dans des dispositifs d'école du spectateur pour des apprenants de français étranger à l'université. L'école du spectateur sera considérée comme un lieu de médiation et d'expérience esthétique et artistique dans une approche de l'apprentissage des langues liée aux émotions et aux dimensions sensibles des langues. Nous verrons comment l'apprenant devient interprète et médiateur du spectacle mais également « tiers-actant », agissant en langue étrangère à travers l'appropriation du langage de la représentation.

Mots-clés : école du spectateur, pratiques théâtrales, français langue étrangère, médiation, interprétation

Interact with the contemporary performing arts : a school of spectator in french as a foreign language

Abstract

This article aims to discuss the staging of languages through theatrical acting practices in spectator school programs for French foreign language learners at university. The spectator school will be considered as a space for mediation and for aesthetic and artistic experience in a language learning approach linked to the emotions and to the sensitive dimensions of languages. We will see how the learner becomes an interpreter and mediator of the play but also « Third party » acting in the foreign language through the appropriation of the performance language.

Keywords : school of spectator, theatrical practices, french for foreigners, mediation, interpretation

Introduction

En didactique des langues, le théâtre est régulièrement exploité, en particulier pour travailler les compétences orales de l'apprenant ; il permet en outre d'inscrire les dimensions du geste et du corps dans l'apprentissage de la langue (Alix et al.

2013), en concevant l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action (Rollinat-Levasseur, in Godard et al. 2015 : 220). Entrer en relation avec une pièce de théâtre contemporaine peut sembler un exercice difficile pour des apprenants de langue étrangère, or, le spectacle vivant recèle de très nombreuses pistes pédagogiques pour intégrer les émotions et la créativité à l'enseignement des langues. Il soulève en outre des questionnements universels qui peuvent être abordés dans la mise en relation avec la parole d'un artiste. La sortie au théâtre est cependant souvent considérée comme la sortie de fin d'année, qui vient clore de manière ludique un programme de cours, sans exploitation didactique de ses potentialités, à la fois linguistiques et culturelles. Nous souhaitons montrer comment le dispositif de l'école du spectateur¹ dont l'objectif principal est la fréquentation du spectacle vivant ainsi que l'appropriation de son langage, peut permettre une réelle interaction entre une œuvre issue des arts de la scène et l'apprenant de langue étrangère, permettant de naviguer entre les langues, les langages et les cultures². Comment l'école du spectateur peut-elle impliquer l'apprenant dans cette mise en relation et quelles en seront les modalités ?

Privilégier les dimensions de l'affect, de la créativité et du corps dans l'apprentissage des langues incite à ancrer les pratiques théâtrales dans le paradigme des pédagogies enactives (Aden, 2017) et du rapport au sensible. L'enseignement des langues à travers la relation à une œuvre d'art et dans les pratiques théâtrales implique la prise en compte d'un apprentissage à différents niveaux : verbal, corporel et émotionnel, dimensions articulées au rapport à la scène et à la dramaturgie contemporaine favorisant notamment l'hybridité ainsi que le métissage, reflétant une esthétique du divers et du théâtre monde³ (Abdelkader et al. 2013 : 2).

Nous souhaitons questionner le rapport au spectacle contemporain comme expérience esthétique et artistique des langues et des cultures à travers l'école du spectateur en analysant l'apprenant comme interprète et médiateur du spectacle mais également comme « tiers-actant », agissant en langue étrangère à travers l'appropriation du langage de la représentation.

1. L'école du spectateur en français langue étrangère

L'approche que nous privilégions dans nos ateliers théâtre pour le français langue étrangère (désormais FLE) cherche à susciter une forme de « réciprocité », une mise en relation entre une œuvre et l'apprenant de langue étrangère, tout en évitant une instrumentalisation de l'art à des fins exclusivement pragmatiques. Il s'agit d'initier une démarche qui engage l'apprenant à plusieurs niveaux dans cette mise en relation : verbal dans les discours sur l'œuvre mais également paraverbal

et émotionnel. Nous avons expérimenté le dispositif d'école du spectateur dans cet axe de travail, privilégiant la lecture de la représentation dramatique à travers les pratiques théâtrales : comment instaurer une interaction, un échange entre la représentation théâtrale, œuvre par essence éphémère, et le spectateur, en exploitant notamment la description et l'analyse de l'image (Rollinat-Levasseur, 2017 : 165), mais également les pratiques théâtrales ? Sur quelles traces de la représentation l'enseignant peut-il s'appuyer, sur quels outils, quels matériels pédagogiques ?

Née des mouvements d'éducation populaire et de décentralisation théâtrale de l'après-guerre⁴, l'école du spectateur participe à la politique d'action culturelle initiée par Jack Lang dans les années 1980. Liée à une volonté de démocratisation de la culture et en particulier du théâtre, l'école du spectateur peut être définie comme « une démarche éducative par laquelle les élèves apprennent à devenir des spectateurs actifs et désirants, et à appréhender le théâtre comme une pratique artistique vivante, au-delà de la seule expérience de l'analyse littéraire des textes » (*Charte nationale de l'école du spectateur*, 2009 : 2). Le théâtre n'est donc pas abordé dans une approche exclusivement textuelle, privilégiant les dimensions stylistiques par exemple, mais plutôt dans ses dimensions spectaculaires (Rollinat-Levasseur, 2017 : 165) prenant appui sur les spécificités du rapport à la scène (procédés de double énonciation, construction du personnage, rapport à l'espace et au temps, rapport au corps et à la voix dans le jeu, dramaturgie, etc.). L'école du spectateur constitue un support pour penser, lire et s'appropriier la représentation :

L'expression école du spectateur présuppose que voir un spectacle relève en même temps d'une découverte sensible et émotionnelle, et d'un apprentissage concret et actif, tout aussi important que celui, par exemple, d'apprendre à lire un texte. Et qui, comme lui, est loin d'être inné (*Charte nationale de l'école du spectateur*, 2009 : 1).

En didactique des langues, les pratiques théâtrales sont souvent adossées à des lectures expressives (Rollinat-Levasseur, 2015 : 232), à des mises en voix et en espace de textes littéraires (*Ibid.* : 247), ou encore à des pratiques d'improvisation. L'école du spectateur peut être considérée comme une forme de médiation centrée sur l'appropriation des langages de l'œuvre dramatique, dans une approche axée sur la prise en compte des variétés de la langue (Chiss, et al. 2021 : 137). La mise en relation avec une œuvre dramatique contemporaine peut en effet permettre aux apprenants de langue étrangère d'expérimenter et de comprendre les usages du français contemporain représentés sur scène, à condition de les aider à décrypter les spécificités du genre théâtral. Une telle conception de l'apprentissage des langues relie notre dispositif à l'éducation artistique et culturelle « l'intégrant à la

fois comme connaissance et comme pratique, dans une perspective transversale » (Rollinat-Levasseur, in Godard et al. 2015 : 221). Il s'agit alors, dans ce paradigme, d'aborder l'œuvre comme une expérience esthétique et artistique de soi et de l'autre, moins comme une connaissance « sur le monde qu'une expérience du monde, une expérience partagée » (Godard et al. 2015 : 54-55). L'expérience esthétique est entendue comme « ce à quoi on s'adonne sans autre but immédiat que cette expérience » (Schaeffer, 2015 : 11).

En outre, les pratiques théâtrales telles que nous les abordons intègrent à l'enseignement des langues une dimension sensible, une exploration esthétique et artistique des langues, ainsi qu'une appropriation par le corps, les gestes, la voix. En cela, l'école du spectateur se rapproche des pédagogies enactives qui prennent en compte le rôle de l'engagement du corps et des émotions dans les apprentissages et qui considèrent le langage comme une construction d'un monde commun (Aden, 2017 : 5-6). Il s'agit alors pour les enseignants de :

Concevoir et évaluer des situations dans lesquelles les apprenants sont DANS le langage et enactent les langues et qui permettent de tisser la maîtrise des langues avec la maîtrise émotionnelle des situations [...] (Ibid. : 9).

Dans cette perspective, nous avons travaillé avec nos apprenants⁵ de français langue étrangère le spectacle *Barons Perchés* de la compagnie *Les Pieds, les Mains et la Tête Aussi* (désormais MPTA) à travers un atelier d'école du spectateur que nous décrivons ci-dessous.

2. Quels accompagnements pédagogiques autour des spectacles ?

Le Centre de Langue Française de Cergy Paris Université (désormais CYU) propose un Diplôme Universitaire de FLE (désormais DUFLE) pour les niveaux A2/B1 depuis septembre 2016. Le DUFLE a pour objectif principal le développement des compétences langagières de l'apprenant jusqu'au niveau B2 ou C1, et, d'autre part, l'expérimentation des variétés du français à travers des œuvres d'art issues de différents genres (littéraires, cinématographiques, théâtrales, etc.).

En 2016-2017, un atelier théâtre plurilingue a été créé dans le parcours de formation avec comme objectif l'exploration des dimensions non-verbales et émotionnelles de la langue à travers les pratiques théâtrales, ainsi que l'expérimentation des différents langages de la scène contemporaine. Cet atelier est en outre adossé à des pratiques d'écoles du spectateur : trois spectacles des arts de la scène contemporains sont proposés aux apprenants tous les ans et un atelier d'école du spectateur accompagne chacun de ces spectacles en amont et en aval de la représentation.

L'atelier dont nous allons parler a été réalisé en 2017 avec quatorze apprenants inscrits dans le DUFLE qui, pour la plupart, n'étaient jamais allés au théâtre et n'avaient jamais expérimenté les pratiques théâtrales. Une des trois pièces proposées dans le programme de l'atelier a retenu notre attention par son caractère polysémique, l'hybridité de sa mise en scène et de ses langages, entre cirque, acrobatie, danse et théâtre, ainsi que par les questions que le spectacle soulève quant au rapport à l'identité dans notre société contemporaine : il s'agit de *Barons Perchés* de la compagnie MPTA. La séance d'école du spectateur que nous avons réalisée à la suite de ce spectacle a été filmée, nous avons en outre procédé à des entretiens semi-directifs, en axant notre questionnement sur l'expérience du théâtre et de l'œuvre dramatique contemporaine pour apprendre une langue ainsi que son interprétation. Nous avons également cherché à comprendre comment l'accompagnement pédagogique d'école du spectateur proposé pour *Barons Perchés* pouvait participer à une forme de médiation autour de l'œuvre d'art ainsi qu'à une forme d'appropriation de la polysémie de son langage.

L'école du spectateur, telle que nous l'avons définie, peut en fait être considérée comme des dispositifs pédagogiques pluriels, adossés à des soubassements philosophiques et épistémologiques différents selon les animateurs et les enseignants. Les approches herméneutiques et polyphoniques à travers ce que Yannic Mancel appelle « analyse chorale » (Mancel, 2010) peuvent être privilégiées par exemple. Il s'agit alors d'une analyse collective de la représentation au cours de laquelle chaque détail de la scénographie, de la construction des personnages (apparence physique, costume, voix, jeu), de la musique et du son, de la dramaturgie, est précisément décrit. Dans ce type d'exercice, l'enseignant est celui qui anime les débats, qui guide les apprenants, en construisant au préalable sa lecture de la représentation dramatique. Dans cette forme de maïeutique, il prend alors le rôle d'« accoucheur de la pensée » (*Ibid.*). Plusieurs niveaux de lecture de la représentation sont ainsi possibles : dénotatives et réalistes, poétiques, métaphoriques, symboliques, etc. L'interprétation se déroule de manière à la fois individuelle et collective : « cela enregistre ma première impression du spectacle et on peut changer notre point de vue après [...] peut-être il y a quelque chose que je ne remarque pas mais les autres font attention » (Entretien, AL, Chine). Le partage d'expériences et de points de vue dans la mise en relation à l'œuvre contribue alors à une forme de médiation transculturelle. Contrairement à une approche de l'œuvre qui laisse le spectateur dans la solitude et le silence, l'analyse chorale revêt au contraire une forme de chœur antique où chacun participe à la vie de la cité. Elle constitue à la fois une description objective de la représentation et un travail mémoriel, un rapport spécifique entre enseignant et élève, enfin, elle implique une conception

particulière de la lecture et de la scène, en considérant cette dernière à la fois comme un texte à lire et une image à décrire, et en prenant en considération les émotions et la sensibilité de l'apprenant en lui conférant un rôle actif de spectateur dans sa relation à l'œuvre (Rollinat-Levasseur, 2017 : 183)

Mais l'école du spectateur peut également se construire autour d'outils de pratique théâtrale et de jeu, c'est-à-dire, d'exercices de reprises et de variations à partir du jeu des comédiens sur scène et de la dramaturgie. Ces pratiques participent à part entière de la lecture de l'œuvre et de la mise en relation avec le spectateur. Les démarches à la disposition de l'enseignant sont alors extrêmement variées et peuvent être articulées à des objectifs précis d'analyse de la représentation. Ainsi, des activités plurielles peuvent être déclinées à partir d'un spectacle, quel qu'il soit :

- Des activités de statues ou de théâtre-image, c'est-à-dire, la représentation sous forme de postures immobiles et silencieuses des personnages, de leurs gestes, de leurs relations, permettant en très peu de temps de donner à voir ce qui a été lu ou vu (Rollinat-Levasseur dans Godart et al. 2015 : 249). Par ailleurs, ce genre d'exercice incite à la verbalisation : les apprenants doivent communiquer entre eux et négocier pour trouver la meilleure représentation de leur réception du spectacle, ce qui participe à la recherche d'un sens ;
- Des mimes à partir de moments marquants de la représentation ;
- Un travail sur la gestuelle d'un personnage en la faisant varier ;
- Des variations à partir des situations d'énonciation ;
- Un changement de point de vue, de lieu, d'espace, de temps ;
- Des mises en voix et en espace de courts passages du texte avec des consignes différentes de jeu,
- Un changement de régime de jeu, etc.

Ces différentes activités sont adossées à une prise en compte des enjeux du spectacle, de la scénographie, de la dramaturgie, de la construction des personnages, en résumé, de son langage propre⁶. C'est en cela que l'école du spectateur peut éviter une exploitation de l'œuvre à des fins purement fonctionnelles.

En ce qui concerne l'atelier autour de *Barons Perchés*, nous avons travaillé à partir du langage hybride du spectacle qui articule le langage du théâtre dans la construction complexe des personnages et de l'espace-temps ; le cirque et l'acrobatie, dans les mouvements de chutes et de relevés, enfin, la danse, dans les pas de deux composés par les acrobates. *Barons Perchés* met en scène deux personnages à l'identité floue : ces personnages n'ont pas de nom, pas de métier, pas d'âge ni de passé. Leur identité n'est pas non plus construite sur leur parole puisqu'on les

entend parler à de rares reprises et dans une langue étrangère. Par ailleurs, il s'agit davantage de « voix fragmentées » ou de « paroles errantes (Ryngaert, Sermon, 2012 : 20) plutôt que d'un véritable dialogue. La question de l'adresse reste donc complète : qui parle et à qui et pour dire quoi ? Plutôt qu'une construction de personnages, la dramaturgie prend en charge un questionnement sur les relations entre les deux circassiens à travers l'occupation des corps dans un espace construit par des échelles, des portes, des grilles et un trampoline au milieu de la scène. Une forme de dialogue s'inscrit entre ces deux corps et le spectateur qui incite à l'interprétation : qui sont ces personnages ? Quelle est leur histoire ? Quelles sont leurs relations ? Les phénomènes d'identification chez les apprenants vont se jouer à travers cette grille de questions, interrogeant pendant toute la pièce l'identité des personnages et leurs actions. Ces indéterminations dans la dramaturgie, ces implicites, vont être exploités dans les démarches d'école du spectateur pour permettre à l'apprenant d'interpréter et d'agir avec le texte de la représentation.

Dans le but de travailler à partir de cette dramaturgie et du métissage des langages artistiques du spectacle afin d'engager un travail de médiation transculturelle en FLE, nous nous sommes appuyée sur trois activités d'école du spectateur suite à l'analyse chorale : la reproduction sous une forme libre du schéma de la scénographie en groupe, la présentation de ce schéma aux autres groupes en décrivant un mouvement réalisé par les artistes dans cette scénographie, enfin, la présentation d'une saynète par petits groupes incluant un mouvement obligatoire de chute et permettant de dégager une hypothèse à propos de l'identité des deux personnages.

Nous allons à présent montrer comment les ateliers d'école du spectateur et les pratiques théâtrales de jeu associées incitent à travailler à partir des différentes significations du verbe interpréter : une recherche de sens, une traduction dans une autre langue, enfin, une incarnation dans son propre corps comme acteur. La médiation artistique de l'école du spectateur peut se jouer dans l'articulation entre ces trois dimensions.

3. L'apprenant interprète et médiateur du spectacle

L'apprenant devient médiateur dans la construction/reconstruction du spectateur qui émerge dans les pratiques d'analyse chorale. Ce premier moment de partage d'émotions et de réflexion sur le spectacle est très important pour les apprenants : il leur a permis de mettre des mots sur leur vécu du spectacle et de chercher ensemble à tisser des réseaux de significations. L'enseignant les guide dans leur recherche sans imposer une vision surplombante, comme dans cet extrait :

Kh⁷ : heu moi je pense qu'il est tout seul et heu il a besoin d'un ami et donc heu il a créé dans sa (*geste vers la tête*)

P : sa tête

Kh : sa tête un ami comme <his shadow>

P : son ombre, c'est ce que disait Z son ombre

Kh : oui c'est comme ça et heu après heu après il a tué son ami et heu et après ça il se souvient de lui et il a créé encore un autre lui

P : ah son ami qu'il a tué avant ↑

V : ou c'est juste schizophrène (*rires*)

P : c'est quoi schizophrène ↑

V : schizophrène ↑ c'est quand heu quelqu'un a plus qu'une personnalité donc c'est doublé

P : oui c'est doublé est-ce que vous vous rappelez la phrase de Dostoïevski ↑

AL : heu (*lève les yeux au ciel*) noc nocturne

P : nocturne

AL : c'est par rapport à lui-même (*rires*)

P : oui son nocturne compagnon

V : aah donc c'est pour ça tous les spectacles ça se passe plus dans la nuit parce que le nocturne donc quand c'est comme il n'y a pas de lumière heu une autre partie de toi est réveillée.

L'interprétation collective permet de soulever différentes hypothèses quant aux relations entre les deux personnages de la pièce, tout en l'adossant à la citation de Dostoïevski « son nocturne compagnon n'était autre que lui-même » qui apparaît dans les intentions des artistes de la compagnie MPTA. Cette interprétation est également liée à l'utilisation de l'éclairage dans la scénographie et au langage de la lumière qui symbolise à la fois le passage du temps mais également la construction mentale d'un individu.

Dans les analyses chorales apparaissent en outre des procédés d'appropriation de la gestuelle des comédiens, soit pour compenser un manque de vocabulaire, soit pour se rappeler un moment marquant du spectacle, ou enfin, simplement pour le plaisir du jeu et de l'imitation de ce qui a été vu sur scène. Les activités de rejeu émergent alors également des analyses collectives de manière spontanée et préparent le travail de pratique théâtrale. Ainsi, les apprenants s'approprient le langage corporel des artistes dans leur propre corps, langage qu'ils peuvent ensuite plus facilement traduire sous forme de mots. La relation avec l'œuvre dépasse le langage des mots pour s'incarner dans les corps.

Les analyses chorales suscitent un rapport différent entre enseignant et élève dans la co-construction du savoir, et se rapprochent de ce que Jacques Rancière

appelle l'émancipation intellectuelle de l'élève par rapport à son maître (2008 : 14) : le maître ne fait qu'apprendre à son élève ce qu'il sait déjà. Il ne lui apprend pas un savoir mais traduit les signes et guide l'élève :

Il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier (Ibid. 17).

Ce travail est au cœur de l'exercice de l'analyse chorale qui pousse l'apprenant à décrire les signes de la représentation et à vérifier la validité de ses hypothèses avec le groupe. Les catégories de la passivité et de l'action sont reconsidérées dans la lecture de l'œuvre : l'émancipation commence lorsqu'on « comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions » (Ibid. 19). Le théâtre est par conséquent le lieu d'une expérience émancipatrice : tout comme l'élève, ou le savant, le spectateur agit par l'action de son regard : « il observe, il sélectionne, il compare, il interprète » (Ibid.).

La mise en relation avec l'œuvre se construit en outre à travers le lien, la projection avec sa propre expérience d'étrangers en France, parlant une autre langue :

Ce spectacle me dit une raison quand on fait face à l'échec et à la solitude [...] quand j'arrive en France je me sens seule souvent mais j'ai essayé de trouver une solution [...] j'ai vu l'acteur faire des efforts toucher la lampe essayer de sortir de sa cage (Entretien, C. Chine).

Cette mise en écho crée des expériences humaines partagées et universelles dans le dialogue avec l'œuvre. Mais si l'analyse chorale permet de co-reconstruire le spectacle et d'aboutir à une lecture du spectacle, les pratiques théâtrales suscitent une forme d'engagement plus forte dans la relation à l'œuvre à partir du travail de recherche et d'expérimentation qu'elles provoquent.

4. L'apprenant comme Tiers-Actant

L'apprenant n'est plus seulement l'interprète du spectacle au sens hermétique du terme, il incarne et s'approprie les traces de la représentation pour créer un langage qui lui est propre. Dans les pratiques théâtrales, les apprenants explorent de nouvelles règles dans le langage qui n'est pas uniquement le langage parlé : « quand ils jouent, les élèves apprennent qu'ils ne visent pas seulement un mieux dire mais un dire autrement » (Ryngaert, 1996 : 35), l'utilisation de l'espace et du temps fait partie de ce langage. Il s'agit alors dans le jeu de faire découvrir la « fonction déterminante de l'espace dans un récit » (Ibid. 119) et de prendre

éventuellement des distances avec le réalisme afin d'explorer des dimensions plus abstraites.

Dans l'atelier d'école du spectateur sur *Barons Perchés*, les apprenants ont présenté des saynètes dans lesquelles le mouvement de chute est retravaillé et interprété à travers le corps et la voix. Dans une des saynètes proposées, un personnage se dédouble et est joué par deux apprenantes. Ce personnage se suicide parce qu'il subit trop de pressions dans son travail, tombe sur un matelas au sol, puis se relève et se retrouve dans un monde peuplé de fantômes sans parole. Le matelas occupe alors une fonction symbolique : il est lieu de passage métaphorique entre le monde des vivants et celui des morts et lieu de transfert entre deux états, le mouvement de chute apparaît comme la réalisation à travers le corps, la concrétisation de ce passage symbolique. Les liens avec la réception et les premières interprétations du spectacle sont visibles dans la nature des relations entre les deux personnages et dans la construction de l'intrigue. Les apprenants ont fait des choix en s'appuyant sur les hypothèses qui ont émergé du travail de réception du spectacle dans les analyses chorales, tout en proposant une dimension nouvelle au langage de la gestualité des comédiens. Les procédés de médiation apparaissent alors dans la logique de l'émancipation dont parle Rancière : entre le maître ignorant et l'apprenti émancipé se joue une « troisième chose » dont aucun n'est propriétaire (Rancière, 2008 : 21).

En langue étrangère, nous proposons d'envisager cet espace tiers comme lieu d'appropriation de la langue à travers son incorporation. Dans cet espace-tiers, ce qui se passe dans la tête du spectateur collectif devient visible et se manifeste comme la trace de ce qui a été vécu dans le rapport à l'œuvre. La notion de tiers-parlant ou de parole antérieure développée par Jean Peytard, considérée comme « *un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs, dont la trace est manifeste* » (1993 : 140) pourrait alors être transférable au dispositif présenté, les apprenants étant considérés comme « Tiers-Actant » à travers les emprunts divers aux œuvres qui émergent dans les discours et également dans le jeu. La mise en relation avec l'œuvre d'art aboutit à une forme de dramatisation (*Ibid.*) dans les discours et dans le jeu, un rapport à la langue qui se construit dans la transformation du matériau langagier et de la polysémie de l'œuvre à travers les pratiques théâtrales.

Ainsi, le jeu théâtral n'est pas une technique ou une démarche à instrumentaliser pour mieux apprendre à parler une ou des langues, c'est un des chemins de connaissance de l'humain qui fait appel à une expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langues (Aden, 2013 : 101).

Conclusion

En conclusion, nous avons souhaité interroger l'école du spectateur comme un dispositif de médiation transculturelle entre les arts de la scène contemporains et l'enseignement des langues, engageant leur mise en relation à travers des procédés d'interprétation collective et de pratiques théâtrales, dont les réseaux de sens se tissent de manière non pas compartimentée mais bien complémentaire. Il ne s'agit alors plus d'une école au sens d'un lieu de transmission des savoirs, mais plutôt d'un espace d'échange réciproque, impliquant apprenant, enseignants et artistes, et construit à partir du langage de l'œuvre. Engagés dans leurs propres corps, les apprenants sont amenés à agir avec l'œuvre, voire à inter-agir, dans une action en langue étrangère qui implique des liens articulant interdépendance et émancipation, permettant de trouver sa propre voix en langue étrangère. L'action et la parole sont construites dans ces échanges, cet entre-deux créé par les procédés de lecture de l'œuvre et de réincarnation grâce aux pratiques théâtrales.

Bibliographie

- Abdelkader, Y., Bazile, Z., Fertat, O. 2013. *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, inter-culturalité et transmission*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. 2013. «De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*», 2013/4 N°192, p.101-110.
- Aden, J. 2017. Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures, les Cahiers de l'Acedle* 14-1. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085> [consulté le 15 juin 2022].
- Alix, C., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E-M. 2013. *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie.
- Caron, E. 2020. *L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité*. Thèse de Doctorat, Linguistique. Université de Lyon. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02945415> [consulté le 15 juin 2022].
- Chiss, J. L. (Dir.) 2021. *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Fustier, S. 2017. « Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver ». *Synergies Espagne*, n° 10, p. 171-181. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fustier.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Godard, A. (Dir.) 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Mancel, Y. 2010. Entretien avec Claire Rannou. Dans *Continuum, La transmission*, 01/2010. ANRAT, P. 6-13.
- Peytard, J. 1993. « D'une sémiotique de l'altération », *Semen* 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/semen/4182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.4182> [consulté le 15 juin 2022].
- Rancière, J. 2008. *Le spectateur émancipé*. La Fabrique éditions.
- Rollinat-Levasseur, E. M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In : Godard, A. *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Rollinat-Levasseur, E-M. 2017. Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles. In : Rollinat-Levasseur, E-M., Ferran, F., Vanoosthuysse, F. (Dir.) *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*. Paris : Champion.

Ryngaert, J-P. 1996. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Ryngaert, J-P., Sermon, J. 2012. *Théâtres du XXI^e siècle : commencements*. Paris : Armand Colin.

Schaeffer, J-M. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Document de référence

Charte Nationale de l'école du spectateur. 2009. [En ligne] sur le site de l'ANRAT, Association nationale de recherche et d'action théâtrale : <https://anrat.net/ressources/autres>
Texte : <https://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1421078126/i0xdu6jplfatkjtwzatzat.pdf> [consultés le 15 juin 2022].

Notes

1. Par convenance, nous parlons de « l'école du spectateur » mais il existe une grande diversité d'approches de cette « école » que nous ne considérons pas comme un lieu de transmission de connaissances mais un lieu de médiation et de mise en relation avec les arts de la scène.

2. Voir à ce propos notre thèse de doctorat (Caron, 2020) sur l'approche de la théâtralité en français langue étrangère grâce à l'école du spectateur : <https://theses.hal.science/tel-02945415>

3. Le théâtre-monde peut être considéré comme un théâtre où les cultures, les langages s'interpénètrent, concevant le théâtre comme une mise en relation avec le monde (Abeldaker, Bazile, 2013 : 2).

4. Pour une analyse complète des soubassements historiques et philosophiques de cette « école », voir notre thèse de doctorat.

5. Nous les remercions.

6. Pour des ressources pédagogiques et des extraits de captations de pièces de théâtre s'appuyant sur une démarche d'école du spectateur, voir le site Théâtre en Acte : <https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/>

7. Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes : A : identification des participants, P : enseignant, + : pause, <...> : alternance de code, * : incorrection, XXX : segment inaudible, ↑ : intonation montante, TRAMPOLINE : accentuation, [...] : chevauchement, (gestes) : coverbaux.