

Le je en jeu dans l'apprentissage du français par improvisation

Rachel Lascar-Feldman

Numéro 8, 2015

Improvisation et apprentissage du français

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1089149ar>

DOI : <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3180>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

2292-2261 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lascar-Feldman, R. (2015). Le je en jeu dans l'apprentissage du français par improvisation. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (8), 1–8.
<https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3180>

Résumé de l'article

L'apprentissage d'une langue étrangère met en jeu les rapports que l'apprenant entretient avec lui-même, avec son identité, avec l'autre. La psychanalyse nous offre des clés pour comprendre les processus internes liés à l'émission de la langue parlée. Une didactique basée sur les improvisations théâtrales permet de sortir du champ purement cérébral de l'apprentissage et relie l'internalisation de la nouvelle langue aux émotions provoquées par le jeu. Parler correspond alors autant à une nécessité qu'à un plaisir. Pour ce faire l'expression orale ne peut plus demeurer le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères et doit bénéficier d'un espace temporel et spatial propre. Les techniques du psychodrame et du théâtre offrent des ouvertures précieuses pour tout pédagogue.

© Rachel Lascar-Feldman, 2015



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Le je en jeu dans l'apprentissage du français par improvisation

Rachel Lascar-Feldman
Université hébraïque de Jérusalem
Israël

Ma longue expérience de professeur de français langue étrangère à l'université hébraïque de Jérusalem, me permet d'avancer cet énoncé apparemment paradoxal : dans la classe de langue, la langue ne peut être un but en soi. En d'autres termes, un cours d'expression orale en langue étrangère ne se confond pas avec un cours de rhétorique. S'évertuer à stimuler la parole de l'apprenant avec pour seul objectif la pratique de la langue ciblée s'avère être une tâche fastidieuse et surtout décevante. A l'université, les professeurs concernés, sinon consternés, témoignent d'une parole souvent difficile à libérer, d'une résistance passive autant que massive aux sujets proposés, avec pour résultat un taux important d'absentéisme. Habiles à enseigner la langue écrite, ces professeurs sont généralement démunis devant les nombreuses implications que l'enseignement de la langue parlée met en jeu. Face à cette situation, il nous faut réfléchir à des solutions pédagogiques permettant d'une part à l'enseignant de retrouver le plaisir et le défi d'enseigner et d'autre part à l'apprenant d'appivoiser la langue étrangère, de retrouver la dimension ludique de la parole et d'expérimenter l'espace-temps de la classe comme un lieu d'aventures et de découvertes.

Je me propose dans cet article de présenter la méthode que j'ai développée dans mes classes d'expression orale à partir d'exercices d'improvisations théâtrales. Ces cours, portant exclusivement sur la langue parlée, font partie d'un cursus de licence de français qui inclut en parallèle un enseignement didactique de la langue écrite. Ma formation de psychodramatiste, mes recherches en psychanalyse et théâtre¹, ainsi que mon travail de metteur en scène à *Théâtre'Acte*,² m'ont conduite à concevoir une stratégie ludique de pédagogie interactive, proche de la direction d'acteurs. Si tel que l'a écrit Shakespeare « Le monde entier est un théâtre » (7), la classe peut assurément s'envisager comme une scène. Mes cours reposent donc sur des exercices empruntés à la formation d'acteurs engageant un travail sur le corps, la voix, la diction, la phonétique et la prosodie de la langue française. J'utilise par ailleurs les techniques du psychodrame et de la dynamique de groupe afin d'enrichir le dialogue de l'étudiant avec lui-même et avec les autres. Cette méthode, à première vue déroutante pour des étudiants d'université plus disposés à penser qu'à jouer, offre l'avantage d'aplanir les différences sociales, intellectuelles et culturelles. Conformément à la société israélienne, l'université hébraïque regroupe une population très diversifiée. Ainsi, dans mes classes de langue orale, étudient ensemble des Israéliens de confession juive, chrétienne ou musulmane, des Palestiniens ainsi que de nouveaux immigrants d'Argentine et de Russie. La langue commune est l'hébreu même si pour beaucoup il s'agit d'une deuxième langue, parfois mal maîtrisée. Dans ce contexte pluriculturel et linguistique, j'ai pu constater que les improvisations théâtrales transformaient le cours de conversation traditionnel en une aire de jeu dynamogène et libératrice de tensions. Reconnus et valorisés dans leur intra et inter-subjectivité, les étudiants retrouvent en classe un statut de *sujet* au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire selon la définition du Larousse de psychologie : « un être désirant, soumis à la loi symbolique et contraint de passer par la parole pour établir sa vérité » (Nicolas, 1998). L'engagement que cette méthode exige d'eux—qui soulève la problématique corollaire des limites éthiques de l'enseignant³—m'a confronté à un dilemme linguistique. J'ai souvent préféré le terme d'« apprenants » à celui d'« étudiants » parce qu'il connote une appropriation globale de l'objet étudié—corporelle, émotionnelle, intellectuelle—mise en acte au travers des improvisations théâtrales.

Je commencerai par les fondements théoriques sur lesquels s'appuie ma pratique. Tout apprentissage participe à un apprentissage de soi. Le concept psychanalytique de *relation d'objet* introduit par les successeurs de Freud à partir de ses théories sur la pulsion et son objet⁴ éclairent les enjeux psychiques qui sous-tendent la parole en langue étrangère. À des degrés différents pour chacun, les étudiants se confrontent dès leurs premiers balbutiements au sentiment d'altérité, à leur narcissisme et à un investissement libidinal. Le jeu qui, selon le psychanalyste Winnicott procède de la formation du moi, participe à ce long processus d'appropriation. Je consacrerai la partie suivante à l'analyse sémiologique de l'espace où se déroule le cours d'expression orale et à ses implications sur l'apprentissage. À titre d'exemple, l'arrangement d'une salle de classe traditionnelle avec ses rangées de chaises l'une derrière l'autre s'oppose à la jouissance de la parole. En revanche, une scène vide invite à « se mouvoir, donc à s'émouvoir » (Augé, Borot et Vielmas 2) légitimant l'interférence du verbal et du non verbal dans la communication. La parole découle ainsi d'une nécessité au service de rencontres authentiques. Je terminerai par les quelques principes de base sur lesquels repose l'utilisation des improvisations dans la classe de langue étrangère. J'illustrerai mes propos par des exemples

tirés de mes techniques de travail, empruntées à la pratique du théâtre, du psychodrame et de la dynamique de groupe. Ces techniques thérapeutiques, bien évidemment détournés en classe de tout objectif clinique, déclenchent une parole spontanée, créative, résultante d'un désir relationnel. Leurs potentialités didactiques sont ainsi à même d'interpeller tout pédagogue. Pour finir, j'exposerai à titre d'exemple le déroulement d'un cours. Construit sur une structure fixe, le contenu didactique du cours ne peut être programmé à l'avance puisqu'il dépend en partie de l'apport des participants eux-mêmes. Certes, cette situation défie professeur et étudiants mais elle stimule en même temps l'audace et l'initiative de chacun.

Les enjeux psychiques

L'altérité

« *Je est un autre* » : la célèbre formule de Rimbaud⁵ devrait résonner dans la tête de chaque professeur de langue. « L'inquiétante étrangeté »⁶ qu'elle suggère fait écho à cette étrange impression qui nous envahit lorsque nous parlons une autre langue. « Je » est l'étranger de la langue étrangère, « je » est l'autre. Dès le premier contact, l'idiome inconnu bouscule une évidence d'être. Une faille s'entrouvre donnant accès à l'altérité en soi mais également à l'*Autre* au sens lacanien du terme, c'est-à-dire l'inconscient, là où se constitue le sujet en relation à son désir. Parler une langue étrangère émane, comme le stipule Anderson, d'une rencontre nécessaire : « Rencontre parce qu'on sait qu'il y a des langues que l'on n'apprendra pas, il y a des langues qui rejettent et il y a des langues qui attirent, mais l'on voit bien que ceci n'est pas du côté de la langue mais bien du côté du sujet » (9). L'apprentissage ne peut être qu'individuel et donc différent pour chacun des étudiants puisque l'enjeu relève d'un défi non seulement intellectuel mais avant tout psychique. C'est par un détour vers lui-même que l'apprenant va s'approprier l'*autre* inconnu. Dans son article, J. Diaz-Corrallero Conde note ce va-et-vient dans l'altérité porteuse d'identité : « ...l'effet frontière des langues permet de se dé-centrer. Cette décentration a des effets bénéfiques pour la construction de la personnalité, puisqu'elle offre la chance, assez difficile autrement, de voyager vers le propre reflet, vers le regard de l'autre, qui nous présente le côté caché de notre être » (27). L'altérité préfigure l'identité, concept perméable en mouvance continue entre l'identique et le singulier. La langue étrangère, c'est la parole *autre*, la parole *de l'autre*, qui déplace le sujet vers sa propre étrangeté. Dans « J'apprends l'hébreu, » le romancier Denis Lachaud dépeint le plaisir d'un adolescent schizophrène à apprendre cette langue qui s'écrit à l'envers dans l'espoir que cela le remette à l'endroit ! La langue étrangère fonctionne ici, bien que dans son seul rapport à l'écriture, comme une aspiration à retrouver son identité. Ceci est d'autant plus vrai à l'oral où la langue étrangère montre une certaine façon d'exister—au sens étymologique sortir de soi-même—pour se rencontrer soi-même.

Le narcissisme

Au questionnement identitaire se superpose celui de l'image de soi. Au même titre que le tout petit enfant ne se réveille pas un beau matin en déclamant des vers, internaliser une nouvelle langue procède d'un long processus semé d'embûches. L'apprenant adulte se retrouve dans un état aux réminiscences anciennes de non contrôle. Il revit l'expérience primaire et génératrice d'angoisse de ne pas maîtriser les codes environnants. Il ne comprend pas toujours son interlocuteur et s'expose lui-même à être incompris. Les nombreux rires qui fusent en classe de langue témoignent, au-delà de la gaité, des défenses mises en place afin de parer à un embarras diffus. De fait, la crainte de paraître ignorant, ridicule ou décalé, inhibe souvent la parole. L'apprenant choisira alors de se taire plutôt que de se livrer au jugement d'autrui. Évidemment, ce silence teinté de résistance pose problème dans un cours d'expression orale. D'autant que personne ne peut forcer la parole d'autrui car l'obliger, c'est la violer. La prise de parole, qui implique le risque de se dénuder, ne peut qu'émaner d'une décision personnelle. Elle s'apparente à un acte car, comme l'énonce J. L. Austin dans son essai : « Quand dire, c'est faire, » le dire revêt toujours une dimension performative. Dire, c'est une certaine façon d'agir et c'est en assumer la responsabilité. Le fait de contenir la charge émotionnelle que cet acte engendre requiert en langue étrangère un courage décuplé par la crainte déstabilisante de « faire des fautes. » Cette appréhension relève du narcissisme, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire une instance constituante de la psyché, liée à l'idéal et à l'estime de soi, ainsi qu'à la libido. L'enseignant, de par sa fonction, se situe dans une position transférentielle.⁷ Il est celui qui va confirmer ou non l'appréciation de soi. Freud a écrit : « ne pas être aimé rabaisse le sentiment d'estime de soi, être aimé l'élève » (*Pour introduire le narcissisme* 10). Dans l'idéal du moi, le « sans faute » est gratifié par l'amour du maître. Mais comment s'exprimer comme un véritable autochtone en *terra incognita* ? Cette question soulève la problématique subsidiaire du perfectionnisme et de la place de l'erreur à l'école. En ce qui nous concerne, l'enjeu narcissique intrinsèque à l'acte de parole déterminera le degré d'investissement de l'étudiant. Il est essentiel que l'enseignant en soit conscient.

La relation d'amour

Michal, une étudiante, m'avait un jour confié : « Je n'étudie pas le français pour demander où est la boulangerie. » Puis timidement, elle avait rajouté : « Je veux écrire des poèmes en français. » Elle avait doublement raison : la langue étrangère ne peut se réduire à une production technique de la parole. Tout autant qu'en langue maternelle, la nécessité de dire ne répond-elle pas en premier lieu à celle de *se dire* ? De plus, par son désir d'écrire⁸ des poèmes en français, Michal exprime une relation privilégiée à la langue. Elle la fait sienne, autrement dit, elle l'incorpore. Dans la pensée freudienne, le concept d'incorporation correspond à une pénétration à l'intérieur de soi qui fonde le sentiment d'amour : « A l'origine, l'amour est narcissique, puis il s'étend aux objets qui ont été incorporés au moi élargi et exprime la tendance motrice du moi vers ces objets en tant qu'ils sont sources de plaisir » (Freud, *Métopsychoanalyse* 41). Françoise Dolto, soumet d'ailleurs cet ancrage du langage à l'intérieur de soi à la relation interpsychique et à l'émotion qui l'accompagne : « Les mots, pour prendre sens, doivent d'abord prendre corps, être du moins métabolisés dans une image du corps relationnelle » (45). L'incorporation de la langue étrangère procure de même une réelle satisfaction tant au niveau de la prosodie que des connotations sémantiques. Par l'assimilation de ses caractéristiques, l'apprenant tente de détruire l'étrangeté de cet objet *mis en corps*. Le désir naît d'une expérience sensorielle, désir de *faire corps* avec la nouvelle langue puis désir de relation verbale interpsychique grâce à elle. Histoire d'amour donc, d'ouverture de soi et de relation à l'autre qui déterminent la condition humaine. « Nous n'existons que parce que nous sommes reliés aux autres par la parole » (Dolto et Lévy 14) affirme d'ailleurs Françoise Dolto. Parce qu'il est porteur de sens, le désir de se dire déclenche et anime le flux de la parole. Il est la condition *sine qua non* qui fera de la langue étrangère un outil vivant et motivant. Enjeu indispensable du processus d'assimilation, c'est dans sa sphère que se situe le défi du professeur : aider les étudiants à rencontrer leur propre désir dans une relation interactive avec les autres.

Le jeu comme objet transitionnel

Face à ces enjeux psychiques, les jeux de scène proposent une pratique ludique de la langue parlée. Étant moi-même, en parallèle à mon travail de professeur, dramaturge et metteur en scène, j'ai goûté pendant bon nombre d'années aux ressources créatives de la scène, à sa puissance de conversion, à sa force de séduction. Pour le psychanalyste Winnicott, le jeu⁹ occupe une place prépondérante dans la construction mentale de l'individu. Il situe cette activité première de l'être humain—le jeu commence déjà chez le nourrisson—dans un espace transitionnel « l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (Winnicott 9). En tant qu'objet transitionnel, le jeu procède d'une création subjective liée à une perception objective. Il participe de la sorte à la formation du moi : « C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif... C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (Winnicott 75). Par ce qu'il suppose de créativité, le jeu implique la confiance comme condition *sine qua non* à l'épanouissement du *vrai self*.¹⁰ Là se situe peut-être le réel défi de l'apprentissage par improvisation dans un cadre universitaire. Il est essentiel d'établir une alliance de travail avec les étudiants basée sur la confiance. Le jeu, parce qu'il mobilise la personne dans son intégralité—le corps bouge, se meut et s'émeut tandis que l'esprit bouillonne imagine et crée—peut devenir menaçant. L'intellect servira alors de défense plutôt que de ressource à l'apprentissage. C'est dommage, car le langage s'enracine dans *l'image du corps*, ce « lieu d'émission et de réception des émois interhumains langagiers » (Dolto 50) par l'émotion et non par les seules facultés intellectuelles. Ceci étant posé, introduire le jeu dans la classe de langue - sous forme d'improvisations corporelles, vocales et autres saynètes - transforme le cours en une expérience vitale. Pour Winnicott, la créativité donne le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue et le jeu en est son moteur : « ... jouer, c'est une expérience : toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie » (71). En outre, le jeu, comme phénomène transitionnel, positionne l'apprenant dans un décalage temporel et spatial, l'autorisant à être quelqu'un d'autre tout en restant lui-même. Il expérimente une sensation euphorisante d'ubiquité qui lui permet de jouer à cache-cache avec son identité et de vivre son nouveau langage dans un espace de plaisir, d'audace et de spontanéité : « C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors introvertis ou extravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels, dans l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective... » (90). En jouant, les mots véhiculés par le corps et l'émotion, se gravent dans la mémoire. Après plusieurs mois, mes étudiants se souviennent encore avec délice de leurs premières expérimentations en français, qu'ils devaient accompagner d'une gestuelle adéquate : « je suis grand/e ; gros/se ; petit/e etc... » La créativité motrice et sensorielle engendrée par le jeu valorise l'apprentissage et le situe dans la sphère du désir. Les étudiants se sentent partie prenante du processus

qu'ils prennent en charge en partenariat avec le professeur. Ils ressentent le bonheur d'exister pleinement. À l'inverse, un cours d'expression orale pauvre en créativité apparaît comme ennuyeux et sans valeur.

Le groupe

Un dernier point essentiel quant à l'importance du jeu dans la classe de langue étrangère concerne le groupe. Sur scène, on ne joue pas pour soi. On joue pour les autres et avec les autres. Même dans une salle de classe, jouer constitue un don de soi. Le regard des condisciples et de l'enseignant se charge d'une importance déterminante. Face à l'individu, le groupe assure un rôle de miroir¹¹. Les liens ainsi créés, en renforçant le sentiment de solidarité, consolident l'impression d'appartenir à un groupe. Depuis J.L. Moreno¹², les nombreuses recherches en sciences sociales insistent sur la dimension relationnelle comme composante du groupe : « tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres » (Mucchielli 9). Il en est bien sûr de même en classe. Parce que dégagé de toute finalité thérapeutique, le jeu situé au carrefour des relations *intrapyschiques* et *interpsychiques* sert alors de force cohésive et non de matériau d'analyse. Il offre ainsi à chacun, au timide autant qu'au chevronné, l'opportunité de prendre sa place dans le groupe.

La salle de cours comme espace de parole

Mes cours d'expression orale ont lieu pour chaque niveau une fois par semaine. Ils se déroulent dans une salle aménagée en scène de théâtre. Je crois fondamental de consacrer un temps et un espace à l'expression orale d'une langue étrangère. L'apprentissage didactique n'assure en aucun cas la maîtrise de la parole. Limiter la pratique verbale à quelques minutes coincées entre deux règles de grammaire témoigne d'une incompréhension de l'enseignement des langues et du statut inférieur de l'oral par rapport à l'écrit.¹³ De la même façon, l'espace doit favoriser la communication verbale entre tous les participants, y compris l'enseignant. De nombreuses études montrent l'influence de l'environnement sur l'apprentissage. Dans un amphithéâtre ou une salle de cours traditionnelle par exemple, le professeur, ce supposé détenteur de savoir, se tient debout face aux étudiants assis à des tables individuelles installées en rangées. Or, comme le remarquent Paola Bertocchini et Edvige Costanzo « La disposition en rangs d'oignon ne favorise que la communication unidirectionnelle professeur/élèves » (9). Ce dispositif qui octroie à l'enseignant le rôle d'acteur principal, privilégie la relation binaire et hiérarchisée entre le professeur et l'élève. L'étudiant, confiné à sa place et à son rôle de réceptacle, sinon de spectateur, peut rester passif, déléguant sa propre responsabilité de sujet apprenant sur ses condisciples. La transmission passe principalement par la voie intellectuelle, ignorant les dimensions affectives et corporelles du processus d'incorporation de la langue étrangère.

Les interactions d'un cours d'expression orale exigent un lieu propice à la communication, quitte à déplacer le mobilier d'une salle traditionnelle. Une salle de débat où les tables sont disposées en cercle paraît déjà beaucoup plus adaptée. Le fait que tous les participants puissent se voir et s'entendre, privilégie les échanges égaux et améliore la participation de chacun. Ne pouvant disparaître derrière le dos d'un camarade, bon gré mal gré l'étudiant prend place dans le groupe. Tout en respectant l'individualité, cette disposition des tables favorise les prémices d'un sentiment d'appartenance. Pour les enseignants, il s'agit de facteurs sociopsychologiques sinon déterminants du moins facilitant les interactions dans la classe.

Cependant, ni la salle de classe traditionnelle ni la salle de débat ne répondent aux besoins des cours de langue étrangère par improvisations théâtrales. En effet, le théâtre qui par essence procède de la gestualité des acteurs, donne la parole au corps. Pour que le corps bouge, il a besoin d'espace. Il est donc impératif de créer un espace scénique, désencombré des tables et des chaises d'une classe traditionnelle. L'idée de convertir la salle de classe en scène théâtrale est loin d'être incongrue. Ainsi que l'a écrit Peter Brook : « Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé » (188). Un tel espace rend possible toutes les rencontres, entre soi-même et les autres. *L'acte de parler* qui s'y accomplit engage—comme dans la vie réelle—toute la personne, tant au niveau intellectuel qu'émotionnel et corporel. Il permet à l'apprenant de vivre son apprentissage comme une aventure joyeuse et efficace.

Les principes de base de l'enseignement par improvisation

C'était le premier cours. Nous étions assis par terre sur une scène vide et je présentais sommairement ma méthode d'enseignement par l'improvisation théâtrale quand soudain Liran m'a demandé : « Et vous, vous allez jouer avec nous ? » Bien sûr que je joue avec mes étudiants. L'empathie et ma disponibilité à jouer me permettent d'établir avec eux une alliance de travail indispensable au bon déroulement du cours. Comme nous l'avons vu, on ne peut jouer, c'est-à-dire expérimenter sa créativité, que dans un climat de confiance. Car l'improvisation contient en soi un élément de surprise qui sans confiance pourrait devenir inhibant. Au professeur d'en tirer profit et d'éveiller au contraire la curiosité—de soi, de l'autre, de l'environnement—pour entériner le processus d'apprentissage et encourager la spontanéité de l'apprenant. Voici un exemple d'improvisation empruntée au psychodrame que j'utilise dès le premier cours du second niveau, quand les étudiants doivent se présenter : A et B sont assis l'un en face de l'autre sur des chaises. A est invité à prendre le rôle d'un proche réel ou imaginaire (il peut aussi bien s'agir d'un animal ou d'un objet) capable de le présenter en répondant aux questions de B, l'interviewer. Ce jeu de rôle est toujours très fructueux. Il crée une situation d'altérité qui permet au « je » de se dire sans s'exposer. Il favorise l'introspection mais également la créativité et l'intérêt pour l'autre. C'est pourquoi il cimenter rapidement le groupe. Le français est ici sollicité pour une rencontre authentique, enrichissante tant au niveau relationnel que linguistique.

J'ai choisi de considérer l'improvisation théâtrale comme un art au service duquel j'utilise la langue étrangère et non l'inverse. La concentration porte dès lors autant sur la diction, la gestuelle, les expressions du visage que sur la langue elle-même. Il en résulte une justesse de jeu qui libère la parole tout en garantissant l'attention et la motivation de chacun. A l'instar de Prisca Schmidt, je pense qu'« il est dommage que le théâtre... soit appauvri en petits dialogues appris par cœur pour être récités devant la classe... interprétation de personnages sans épaisseur, pour les besoins langagiers d'une situation sans lendemain » (100). L'exercice du photographe, emprunté au psychodrame, développe la créativité, les relations interpersonnelles tout en renforçant l'image de soi du protagoniste. Dans une première étape, A est invité à mettre en scène une photographie réelle ou rêvée. Il installe le décor puis choisit parmi ses camarades les personnages dont il a besoin qu'il positionne à son gré. Il précise les caractères et les sentiments que chacun éprouve l'un pour l'autre. Il leur attribue une phrase à dire avant et après la photo. Dans une deuxième étape, la photo se transforme en vidéo clip que les personnages devenus indépendants improvisent. A accepte ou modifie la version du vidéo clip.

Je ne demande pas à mes étudiants d'imaginer, car j'ai remarqué que parfois ce terme effraie. En contrepartie, je parle d'imitation, car imiter développe le sens de l'observation indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, je leur propose sur scène de penser par exemple à un animal de zoo, de « l'observer » attentivement pour devenir peu à peu cet animal. Les cris que pousse l'animal peuvent ainsi servir de base à des jeux phonétiques. En effet, l'improvisation en elle-même n'exige pas toujours un langage articulé. En revanche, l'utilisation du charabia, de la gestuelle et des mimiques exigent une grande précision pour servir de moyen d'expression. Il en résulte toujours beaucoup d'émotion que je les invite dans un deuxième temps à partager. Ce contretemps dans la parole, que je nomme « manipulation positive, » relève alors d'un besoin profond. Le français y véhicule un ressenti émotionnel qui capte à l'intérieur de soi le vocabulaire ainsi appris. Diviser la classe entre actants et observateurs procède de cette même manipulation positive. De fait, l'improvisation théâtrale acquiert toute son efficacité en présence d'un public. Comme l'explique Gisèle Pierra : « ...les apprenants de diverses origines se lancent dans l'expérience du perfectionnement de leur expression par la dynamique théâtrale acteurs/spectateurs qui les met sans cesse en rapport actif, réactif et créatif à la nouvelle langue » (527). La comparaison verbale entre les intentions ou le ressenti des actants et ce que le public a vu est toujours riche d'enseignement et transforme le français en un véritable outil d'échange.

Structure d'un cours : exemple du 1^{er} cours d'une classe de débutants

Echauffement : c'est l'espace de transition entre la réalité extérieure et le cours. L'échauffement est une mise en condition physique et/ou vocale.

Jeu 1 : le ballon.

Objectif linguistique : se présenter.

Enjeu : faire connaissance, créer le groupe.

Il s'agit de lancer un ou plusieurs ballons en disant son nom ou celui de la personne à qui on envoie le ballon. C'est un jeu qui déclenche le rire, libère des tensions et permet de connaître de nom de chacun. Plus profondément, il permet de s'identifier face aux autres et à soi-même. Malgré sa simplicité apparente, il touche cependant à l'identité, au narcissisme et à la reconnaissance de soi.

Jeu 2 : le regard.

Objectif linguistique : se présenter.

Enjeu : créer une relation.

Il s'agit de choisir quelqu'un par le regard et de se présenter à cette personne : « je m'appelle X. » La personne élue choisit à son tour une autre personne et se présente. Le fait de choisir et d'être choisi génère de l'émotion et du plaisir narcissique tout en favorisant les relations.

En scène : c'est le temps des improvisations jouées devant un public d'observateurs.

Jeu 3 : chaise vide.

Objectif linguistique : parler de soi.

Enjeu : jouer un personnage

La chaise vide représente la personne que l'on veut être. En s'asseyant dessus on devient cette personne et on se présente au public.

Clôture : temps du partage des émotions, du ressenti, du vécu.

Conclusion

Bien que mon cours à l'université s'intitule « expression orale par improvisations théâtrales et exercices de scène, » beaucoup me demandent quels textes j'utilise, spéculant qu'il s'agit de monter des œuvres du théâtre français. Mais j'ai opté pour ce cours, de ne m'appuyer sur un support écrit que pour le projet de fin d'année. L'apprenant/acteur devient ainsi sa propre ressource de travail. Il déniche ses personnages à l'intérieur de lui-même, élargissant avec surprise son répertoire de réactions. Son quotidien, ses rêves, ses désirs, ses craintes, composent ainsi le matériau significatif de son travail d'apprentissage. Grâce au jeu qui suggère un espace transitionnel, le processus d'assimilation d'une langue étrangère se rapproche de celui de la langue maternelle. Les improvisations théâtrales garantissent le côté ludique de l'apprentissage, l'emphase portant sur la spontanéité du geste et de la parole. Les mots, dans leur réalité physique et sonore, dans leur enchaînement musical, n'existent plus seulement comme signes mais comme d'étonnants objets de plaisir. Avant d'être des outils de communication, ils remplissent la fonction poétique du langage¹⁴ au même titre que le gazouillis pour le bébé en train de jouer. L'étudiant apprivoise ainsi les difficultés de la nouvelle langue en douceur sans se laisser envahir par la crainte de faire des fautes. Il élabore un rapport d'intimité avec la nouvelle langue car parler, dans ce contexte, équivaut à jouer, donc à créer, donc à vivre. De ce plaisir découlera la curiosité de l'autre et le désir de rencontre. Ainsi que me l'a écrit un étudiant « En m'apprenant le français, vous m'avez ouvert une porte toute grande. » Partir à la rencontre de l'autre, en apprenant sa langue, est une errance dans l'humain. Le chemin à parcourir se tortille et s'entortille dans les méandres de soi. Il nous égare et c'est une chance car l'erreur comme disait Voltaire est un privilège. Heureusement, le jeu encourage et enseigne un mode d'ouverture à l'autre basée sur une disposition plus ludique que défensive. Certes, l'improvisation comme méthode d'apprentissage exige de l'enseignant de renoncer quelque peu à son contrôle de la classe et de se laisser surprendre. Cette situation peut déstabiliser mais à mon avis le jeu en vaut la chandelle. Parler une langue étrangère relève presque par définition du jeu. Dans les deux cas, c'est le « je » qui est en jeu, un « je » à construire et continuellement à reconstruire. C'est pourquoi, j'ai fait mienne cette formule : parler français, c'est jouer, donc c'est être !

Notes

¹ *Le Je en Jeu ou La mise en soi du je dans le jeu théâtral*, thèse de maîtrise, université Paris Diderot, 2014

² *Théâtre'Acte* est une compagnie théâtrale francophone de Jérusalem qui a fonctionné entre les années 2002 et 2012.

³ Mireille Cifali (*Entre psychanalyse et éducation*, 1999) analyse les interrogations des enseignants dans une école où le rapport à l'élève a subi de profonds changements.

⁴ A titre d'exemples, M. Klein a introduit le terme de *bon et mauvais objet*, Lacan celui de *petit objet a*, Winnicott celui d'*objet transitionnel*.

⁵ Dans les *Lettres dites du voyant* que Rimbaud a écrites en mai 1871.

⁶ *L'inquiétante étrangeté* est le titre d'un article que Freud a écrit en 1919 sur le sentiment d'étrangeté au cœur du familial.

⁷ Voir à ce propos l'article de Freud : *Sur la psychologie du lycéen*.

⁸ Ecrire procède de mécanismes autres que les mécanismes de la parole, mais ce qui m'intéresse ici, c'est ce que ce désir signale du rapport de Michal au français.

⁹ Il se réfère au jeu spontané (play) qu'il distingue du jeu de société (game). Les improvisations théâtrales appartiennent à cette même catégorie de jeu spontané.

¹⁰ Winnicott a créé les concepts « vrai self » et « faux self », pour désigner le degré d'adaptation du moi à la réalité.

¹¹ Freud, Lacan et Winnicott : chacun de ces psychanalystes attribuent au miroir un rôle prépondérant dans la formation du moi.

¹² J.L. Moreno est le père du psychodrame et de la sociométrie qui a pour but d'analyser les interactions à l'intérieur d'un groupe. Voir à ce sujet son livre *Who Shall Survive* paru en 1934.

¹³ Les rapports de l'OEP (Observatoire Européen du Plurilinguisme) font état de la triste situation concernant l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur.

¹⁴ Voir les fonctions du langage de Jakobson.

Bibliographie

Anderson, Patrick. *La relation entre apprenant et langue étrangère*. Actes du colloque international Amour des langues/Amour de la langue, 3-11 octobre 2011, Besançon. Besançon : l'UFM de l'Université de France-Comté, 2013. Web. 15 novembre 2014.

Augé, Hélène, Marie-France Borot et Michèle Vielmas. *Jeux pour parler jeux pour créer*. Paris : CLE International, 1981. Imprimé.

Austin, John Longshaw. *Quand dire c'est faire*. 1970. Paris : Le Seuil, 1991. Imprimé.

Bertocchini, Paola et Edvige Costanzo. « Interaction et classe de langue. » *Interculturel* 14 (2010) : *Alliancefrlecce.xoom.it*. Web. 15 novembre 2014.

Brook, Peter. *L'espace vide*. 1968. Paris : Le Seuil, 1977. Imprimé.

Cifali, Mireille. « Entre psychanalyse et éducation. » *Revue française de psychanalyse* 63 (1999) : *Cairn.info*. Web. 15 février 2015.

Díaz-Corralejo Conde, J. « De l'étrangeté à la complicité. » *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16 (2004) : 23-32. Imprimé.

Dolto, Françoise. *L'image inconsciente du corps*. 1984. Paris : Le Seuil, 1992. Imprimé.

Dolto, Françoise et Danielle Lévy. *Parler juste aux enfants*. Paris : Mercure de France (Le Petit Mercure), 2002. Imprimé.

Freud, Sigmund. *Métapsychologie*. 1968. Saint Amand (Cher) : Gallimard (folio), 2009. Imprimé.

---. *L'inquiétante étrangeté*. 1933. Paris : Gallimard (nrf), 1971. Imprimé.

---. *Sur la psychologie du lycéen*. 1914. Web. 15 novembre 2014.

---. *Pour introduire le narcissisme*. 1914. *Cairn.info*. Web. 15 novembre 2014.

Lachaud, Denis. *J'apprends l'hébreu*. Mayenne : Actes Sud, 2011. Imprimé.

Mucchielli, Roger. *La dynamique des groupes*. 1973. *Académie Grenoble*. Web. 15 novembre 2014.

Nicolas, Sébastien. « Désir, demande et besoin. » *Psychologueclinicien.com*. Psychologue, 2012. Web. 15 novembre 2014.

« La Lettre de l'OEP N°55. » Lettre d'information fr. *Observatoire Européen du Plurilinguisme* juillet-août 2014. Web. 15 novembre 2014.

Pierra, Gisèle. « Modes relationnels dans le cadre d'une pratique théâtrale en français langue étrangère : une dynamique d'intersubjectivités ». Actes du 5^{ème} Congrès panhellénique des professeurs de français tenu à l'université d'Athènes, 2-5 décembre 2004. Athènes : Publications de l'Université d'Athènes, 2005, 525-533.

Rimbaud, Arthur. *Œuvres de Rimbaud*. 1960. Paris : Garnier Frères, 1972. Imprimé.

Schmidt, Prisca. « Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. » *Spirale : Revue de recherches en éducation* 38 (2006) : 93-109. Imprimé.

Shakespeare, William. *Comme il vous plaira*. *Atramenta.com*. Atramenta, 2011. Web. 15 novembre 2014.

Winnicott, Donald W. *Jeu et réalité*. 1975. Mayenne : Gallimard, 1999. Imprimé.