

## **L’atelier théâtral en philologie romane : sources d’inspiration, organisation, agir enseignant**

### **The theater workshops at the Romance philology: sources of inspiration, organisation and Teaching act**

Marzena Blachowska-Szmigiel

Université Adam Mickiewicz de Poznań  
majek@amu.edu.pl

#### **Abstract**

The purpose of this paper is to present theatre workshops as a tool for reducing the linguistic anxiety of students and supporting the development of linguistic competence, discourse competence, personal and interpersonal competence in the context of teaching and learning French as a foreign language at the Romance philology. As a first step, we look at the sources of inspiration and the approach, mission, objectives and conditions of the theatre workshop, then we go on to briefly describe how it works and, finally, we concentrate on the challenges of the Teaching act.

**Keywords:** linguistic anxiety, linguistic competence, discourse competence, personal and interpersonal competence theater workshops, teaching and learning French

## **1. INTRODUCTION**

Dans l’approche actionnelle – tout aussi bien que dans les méthodes alternatives – le processus d’apprentissage des langues étrangères s’inscrit dans le processus d’ « *empowerment* » personnel du sujet apprenant autrement dit dans le processus du développement de son pouvoir d’agir. Le sujet apprenant est donc considéré comme un être de pouvoir. Se distinguant par l’indépendance de penser, d’évaluer et d’agir, il est en mesure : de diriger son apprentissage, de prendre la responsabilité de ses résultats, d’accroître ses compétences de communication langagières et ses compé-

tences générales tout au long de sa vie. En outre, il est capable d'activer ses savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une façon appropriée aux contextes pragmatique et socio-culturel ainsi que de recourir aux stratégies les plus adaptées à la tâche exécutée. Étant un membre de la société, il participe activement à la vie sociale (CECRL, 2001, pp. 15-20).

Il s'ensuit que l'approche actionnelle envisage l'apprentissage d'une langue étrangère tout aussi bien comme un entraînement aux pratiques communicatives différentes (la perspective discursive de l'enseignement/apprentissage) que comme un entraînement : à la coopération entre les membres du groupe-classe représentant une mosaïque de personnalités, à une prise de responsabilité lors des tâches et des projets, au rôle du leader (la perspective psycho-sociale de l'enseignement/apprentissage), etc. La tâche de l'enseignant est donc double. D'une part, pour familiariser le sujet apprenant à des pratiques communicatives variées, il introduit différents types et genres discursifs en tenant compte des niveaux communs de référence du CECRL. D'autre part, il veille sur l'accroissement de ses compétences interpersonnelles. Il choisit donc les modes, les techniques, les supports et les outils de travail dans l'intention d'encourager le sujet apprenant à prendre la parole spontanément, à entrer en interaction et en médiation. Pourtant en faisant de son mieux, « l'enseignant a souvent tendance à perdre de vue le fait que cette perspective d'échange, de production orale d'un apprenant qui est écouté par les autres, le bloque plus qu'elle ne lui permet de pratiquer la langue cible » (Moreau, 2014, p. 85).

Derrière ce blocage se cache l'anxiété langagière entendue comme une « sensation de tension et d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage » (MacIntyre, Gardner, 1994, p. 284). En effet, le sujet apprenant évalue ces situations comme difficiles voire impossibles à contrôler pour des raisons langagières (l'autoévaluation négatives de ses compétences linguistiques, communicatives, discursives) et émotives-motivationnelles (le manque de confiance en soi, un faible estime de soi). Par conséquent, les craintes de commettre les fautes, de se voir incompris ou évalué négativement, sont bien là (Moreau, 2014, p. 85). Afin de protéger le sujet apprenant contre les effets destructifs de l'anxiété langagière, l'Ego active les mécanismes de défense (« *Ce jeu est pour les enfants* », « *Ce sujet ne m'intéresse pas* », « *Moi, je préfère travailler individuellement* », « *Encore les chansons !* ») qui freinent voire bloquent l'apprentissage : « De niveau bas, moyen ou élevé, l'anxiété langagière est une différence individuelle qui influence de manière significative l'apprentissage d'une langue étrangère, la performance des apprenants de langue, et qui peut entraîner découragement et démotivation » (Aslim-Yetiş, Çapan, 2013, p. 23).

Comment venir en aide aux sujets apprenants éprouvant l'anxiété langagière pour optimiser leur apprentissage de la langue cible et en particulier le développement de leur compétences langagière et discursive ? Cette question n'est pas

nouvelle en didactique des langues étrangères. Depuis plus de quarante ans les chercheurs s'y penchent et proposent des solutions différentes parmi lesquelles se trouvent les jeux, le travail en tandem et le travail en groupe (Aslim-Yetiş, Çapan, 2013, p. 23). Parmi toutes ces solutions, une place spéciale occupe le théâtre ou les activités de jouer ou sens de « *playing* » en raison de combiner l'agir langagier et l'agir corporel ainsi que d'apprendre aux sujets apprenants à prendre la responsabilité, à résoudre des problèmes, à gérer et guider le développement de leurs compétences (Boudreault, 2010). Le théâtre assure donc l'accroissement en synergie des compétences intrapersonnelles, interpersonnelles, langagières et discursives s'inscrivant bien dans l'alignée des principes de l'approche actionnelle. Par ailleurs, quel que soit l'outil adopté en classe de langue, son efficacité dépend du climat de travail. C'est seulement dans un climat d'acceptation, d'ouverture, voire d'amusement, que la tension associée au contexte d'interactions et d'échanges a des chances de lâcher (Aslim-Yetiş, Çapan, 2013, p. 23). À cet égard le rôle de l'enseignant est fondamental. C'est par sa posture, autrement dit par « des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des sujets-apprenants de façon spécifique » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39) qu'il arrive à établir un rapport de confiance.

Dans la suite de nos réflexions nous passons à une illustration pratique des idées évoquées ci-dessous. Nous cherchons à caractériser l'agir enseignant en atelier théâtral à l'exemple de l'atelier que nous réalisons depuis l'année universitaire 2014/2015, dans le cadre des travaux dirigés en 2<sup>ème</sup> année du cycle de licence de la philologie romane durant le semestre d'été. L'atelier théâtral est pensé comme une alternative à l'atelier de créativité et à la fois comme son prolongement. L'atelier de créativité, auquel les étudiants participent en semestre d'hiver, les familiarise peu à peu avec l'idée de devenir co-auteur d'une pièce de théâtre et de jouer sur la scène. Finalement après le semestre d'hiver, ils peuvent choisir soit d'entrer dans le projet théâtral soit de suivre l'atelier de créativité.

Dans un premier temps nous nous penchons sur les sources d'inspiration ainsi que sur l'approche, la mission, les objectifs et les conditions de l'atelier théâtral, nous passons ensuite à une brève description de son déroulement pour nous concentrer finalement sur les enjeux et les défis de l'agir enseignant.

## 2. SOURCES D'INSPIRATION POUR L'ATELIER THÉÂTRAL

Notre idée de l'atelier théâtral vient à maturité sous l'impact des démarches psycho-pédagogiques du développement de la créativité relevant de son approche égalitaire en psychologie (Ekiert-Oldroyd, 2003 ; Blachowska-Szmigiel, 2010, 2013), des principes de l'approche centrée sur la personne de Rogers (Devonshire, 2011) et de la conception de psychodrame de Moreno (Nolte, 2014). Ce qui a également fort inspiré notre approche de la situation didactique et pédagogique ce sont les principes

de MA-URI – une philosophie de la vie de Nouvelle Zélande (Rychlewska-Suska, 2014). Le souci commun pour ces domaines de réflexion et d'application est le développement du pouvoir d'agir de l'individu, autrement dit son « *empowerment* ». L'individu est envisagé comme l'acteur ou le navigateur de sa propre vie c'est lui qui tient « la clef de son changement et de son évolution » (Crasnier, 2012, p. 13). Il est donc considéré en processus, en voie de développement. L'état de son bien-être psychique dépend de l'accroissement harmonieux des niveaux physique, mental et dans le cas de MA-URI aussi spirituel. La psycho-pédagogie de la créativité se focalise uniquement sur le développement des compétences créatives par l'activation des voies de perception sensorielle différentes, des voies du traitement d'informations convergente et divergente, par le recours aux diverses outils d'expression (langue, danse, musique, peinture, etc.). Le développement des compétences créatives est l'un des objectifs que nous visons à atteindre en particulier pendant l'atelier de créativité. Par contre, l'approche centrée sur la personne, le psychodrame et la philosophie MA-URI se penchent aussi sur la question de guérison de l'individu de ses souvenirs traumatiques constituant une source d'appréhension et d'angoisse. En admettant son habileté de self-guérison, ils lui fournissent des outils pour y arriver.

## 2.1. L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE

En ce qui concerne l'approche centrée sur la personne, il s'agit d'une approche thérapeutique qui recourt à un entretien non-directif, et qui est basée sur trois principes fondamentaux dans le domaine des relations humaines et cruciaux pour notre approche des interactions en atelier de créativité et en atelier théâtral, à savoir :

- la compréhension empathique ou la perception du monde subjectif du client sans se laisser envahir par celui-ci,
- la congruence ou l'authenticité qui revient à rester en contact avec soi-même, ses pensées, ses sentiments et à la fois suivre celles du client,
- l'acceptation inconditionnelle du client (Devonshire, 2011, pp. 23-55).

## 2.2. LE PSYCHODRAME

Quant au psychodrame humaniste élaboré par Moreno, ses origines remontent au début du XX<sup>e</sup> siècle, il est fondé sur les principes clefs pour l'approche générale de notre atelier théâtral à savoir : la spontanéité, la créativité et les compétences d'« entrer dans le rôle » considérées comme naturelles pour les êtres humains (Jasik-Wardalińska, 2015). Dans le contexte pédagogique, le psychodrame prend forme d'improvisation théâtrale où chacun joue son rôle assigné, sa variante très répandue est un match d'improvisation théâtrale. Dans le domaine de la psychothérapie, il est

utilisé aussi bien dans la thérapie de groupes que dans la thérapie individuelle et se déroule en trois phases :

- l'échauffement dont l'objectif est d'entrer dans le thème (autrement dit, de bâtir les fondements émotionnel, sensoriel, comportemental et cognitif pour la situation qui va être mise en scène) et de choisir le protagoniste (c'est-à-dire le héros principal du psychodrame qui va représenter sur la scène une situation significative pour sa vie) ;
- l'action ou la phase de la mise en scène pendant laquelle le protagoniste imagine l'espace, choisit les éléments et les personnes significatives de la situation qui va être représentée. Ensuite, le dialogue commence et il devient de plus en plus réel grâce aux techniques du psychodrame ;
- le partage, autrement dit le moment où chaque membre du groupe parle de ce qui a résonné de sa propre vie dans la situation mise en scène.

### 2.3. MA-URI

Pour ce qui est du courant philosophique MA-URI, il part du principe que notre corps porte les souvenirs des situations traumatiques de notre vie, de notre généalogie et de l'évolution de l'espèce humaine. Celles-ci freinent voire bloquent l'« *empowerment* » et le « *self-empowerment* » de l'individu. Il est donc nécessaire de l'en libérer afin d'optimiser l'accroissement de son pouvoir d'agir et de ses habiletés à guider son développement physique, mental et spirituel. Pour ce faire la philosophie MA-URI recourt aux méditations dynamiques et aux techniques de « *body work* » (un massage en connexion avec la musique et avec le corps de la personne massée). La pratique de ces techniques est basée sur douze principes fondamentaux dont l'application s'étend à toutes sortes d'activités motrices, manuelles et mentales, à savoir : conscience, focus, temps, mouvement, placement, précision, rythme, alignement, respiration, connexion, sainteté, toucher (Rychlewska-Suska, 2014). Leur mise en œuvre transforme l'approche des activités entreprises : elles deviennent une occasion pour vider l'esprit des pensées du passé et du futur, apprécier le moment présent, célébrer l'activité elle-même et découvrir son sens profond.

Leur application à la situation didactique et pédagogique cible une habileté de l'apprenant :

- à concentrer toute son attention sur l'activité exécutée (« être dans l'activité »),
- à apprendre par l'écoute active des autres et par leur observation (« garder les yeux ouverts et dresser l'oreille »),
- à s'ouvrir à l'autre et à apprécier son effort d'apprendre et de participer,
- à collaborer et à s'entraider,
- à apprécier les avantages et les côtés intéressants de toute activité pour son accroissement personnel,
- à célébrer le moment même de l'apprentissage en classe.

L'enseignant qui suit les principes en question se distingue par une concentration parfaite sur la situation en classe (« il est dans la situation »), et pendant l'exécution des activités il est tout ouïe et tout oreille. Il ne juge pas ni ne critique pas. Chaque apprenant est pour lui un être unique qui fait partie du groupe contribuant ainsi à l'effet final d'une activité ou d'une tâche. Il prend connaissance de ses apprenants en les observant travailler, (ré)agir, prendre la parole ainsi qu'à travers leurs productions écrites. Il suit le rythme du groupe et il donne le rythme au travail du groupe en guidant leur processus d'« empowerment ».

Voilà comment se présentent, dans les grandes lignes, nos principales sources d'inspiration. Ceci dit, passons aux caractéristiques de la mission, de l'approche, des objectifs et des conditions de notre atelier théâtral.

### 3. MISSION, OBJECTIFS, APPROCHE ET CONDITIONS DE L'ATELIER THÉÂTRAL

La mission de notre atelier théâtral est de soutenir le processus d'« empowerment » des sujets apprenants en FLE (dans le cadre d'un enseignement/ apprentissage institutionnel). Notre objectif général est de diminuer l'anxiété langagière qu'ils éprouvent à l'idée de prendre la parole en public ou devant un groupe et d'optimiser ainsi le développement en synergie de leurs compétences intrapersonnelles, interpersonnelles, langagières et discursives. Dans le tableau ci-dessous nous passons en revue les objectifs détaillés de l'atelier.

Tableau 1. Classement des objectifs de l'atelier théâtral

Objectifs	Développer
Intrapersonnels	a. développer/renforcer la confiance en soi, en son pouvoir d'agir et ses capacités de leader b. développer/renforcer la motivation créatrice (autrement dit, une motivation interne qui se manifeste dans la joie de faire une activité, de partager la joie avec les autres et de donner de la joie aux autres) c. développer la capacité à « entrer dans le rôle » (à représenter un protagoniste par les gestes, les mouvements et le discours)
Interpersonnels	a. développer/renforcer le sentiment de l'appartenance au groupe b. développer/renforcer les capacités de coopérer c. faciliter le processus de la transformation du groupe en équipe
Langagiers	a. améliorer la prononciation b. améliorer la correction morpho-syntaxique et sémantique c. développer la compétence lexicale
Discursifs	a. améliorer la fluidité de la parole b. prendre conscience des dimensions individuelle et subjective de la communication interpersonnelle c. développer la conscience de l'importance de l'expression non-verbale dans différentes situations de la communication interpersonnelle

Compte tenu des objectifs visés, notre approche de l'atelier théâtral est procesuelle. Autrement dit, ce qui compte pour nous c'est l'ensemble des processus qui se produisent de la première séance de l'atelier de créativité jusqu'à la dernière séance de l'atelier théâtral, c'est-à-dire la séance des rétroactions après la représentation de la pièce de théâtre. Il s'agit en particulier des processus de la co-création du texte de la pièce de théâtre, des interactions au sein du groupe et de la transformation du groupe en équipe, ainsi que du processus de la prise de conscience de l'accroissement du pouvoir d'agir par les participants de l'atelier théâtral (les étudiants de la 2<sup>e</sup> année du cycle de licence).

La réussite de l'atelier théâtral dépend de trois conditions fondamentales agissant en synergie : le climat créatif, l'activité de jouer (au sens de « *playing* ») envisagée comme un acte créateur, l'unité des comportements verbaux et non-verbaux constituant un élément clef de la crédibilité du jeu sur la scène, de l'authenticité des protagonistes et de la véracité de l'histoire représentée. Le climat créatif est fondé sur :

- une mise en pratique des principes des relations humaines de Rogers, à savoir la compréhension empathique, la congruence et l'acceptation inconditionnelle ;
- une représentation de la salle de classe comme une espace intersubjective des contacts, des échanges, des interactions et des relations, une espace des rencontres intellectuelles et affectives.

L'effet visé est la transformation de la salle de classe en un espace potentiel (ou « l'aire intermédiaire d'expérience ») au sens de Winnicott (1975), autrement dit une espace du jeu où tout est possible et tout est permis où les étudiants se créent une nouvelle identité, une nouvelle vie se transformant ainsi en héros de leur pièce de théâtre.

En envisageant l'activité de jouer comme un acte créateur, nous nous ouvrons sur la spontanéité et sur l'improvisation. En effet ce qui compte c'est l'authenticité des échanges et des mouvements sur la scène et non une reproduction parfaite du texte de la pièce ou la connaissance des mots séparés. Le texte est par ailleurs une œuvre commune des étudiants participant à l'atelier et de l'enseignant-animateur de l'atelier, il vit donc sa vie pendant les répétitions et même pendant la représentation. A cette condition s'enchaîne celle de l'unité des comportements verbaux et non-verbaux sur la scène. Le discours de l'individu, ses conduites langagières et non-verbales fournissent des informations sur son statut et son rôle social, son niveau de conscience, ses peurs et ses anxiétés, ses états émotionnels positifs, ses sentiments et ses idées. Toute discordance entre le niveau verbal et non-verbal est un signe de confusion, de mensonge ou de tensions et porte atteinte à la crédibilité de l'individu. Sur la scène, si elle n'est pas intentionnelle, elle démolit la crédibilité du protagoniste. C'est pourquoi une congruence du verbal et du non-verbal dans la communication de l'individu est une valeur tant recherchée pendant l'atelier théâtral.

#### 4. DÉROULEMENT DE L'ATELIER

Comme nous l'avons mentionné au préalable, l'atelier théâtral est envisagé en tant que prolongement de l'atelier de créativité. Ce dernier se déroule en 3ème semestre de la 2ème année du cycle de licence et nous le traitons comme une phase d'orientation-invention. Il fait donc une partie intégrale de l'atelier théâtral. Ses étapes clefs sont les suivantes :

- la création du climat favorable pour la créativité qui débute par une prise de connaissance des besoins et des attentes des étudiants aussi bien par rapport à l'atelier et à l'enseignant que par rapport à eux-mêmes ;
- la cristallisation du thème et l'entrée émotionnelle, sensorielle, comportementale et cognitive dans le thème, la cristallisation des situations voire des séquences des situations en rapport avec le thème ;
- la cristallisation des protagonistes (des traits émotionnels, sensoriels, comportementaux de leur identité, des motifs de leur conduites, des besoins, etc.),
- l'identification avec le protagoniste, autrement dit chacun choisit un protagoniste qui résonne le plus avec lui, c'est-à-dire ses traits de caractère, ses besoins, ses désirs refoulés ;
- l'action ou la tâche pour la validation du semestre à réaliser individuellement ou en sous-groupes (en tandem, à trois ou à quatre personnes). Elle consiste à représenter une situation en rapport avec le thème, autrement dit à donner la voix aux protagonistes ;
- la rétroaction et l'évaluation. Durant un entretien l'enseignant évalue les mises en scènes du point de vue langagier/discursif et il fournit des rétroactions quant à la congruence du jeu, du protagoniste représenté et de la scène, en bref quant à la capacité à « entrer dans le rôle ». Celle-ci constitue la valeur ajoutée à la note finale ou « un bonus » que l'étudiant peut recevoir. L'échelle de notation pour les aspects langagiers et discursifs est de 20 points, et la capacité à « entrer dans le rôle » peut lui donner jusqu'à 7 points.

Le semestre est bouclé par une rétroaction de l'atelier fournie par les étudiants (sous forme du questionnaire avec les questions fermées et ouvertes, sous forme d'un entretien) et leur prise de décision de continuer le projet théâtral ou bien de suivre l'atelier de créativité. Ceux qui choisissent la formule de l'atelier théâtral nouent « un nouveau contrat pédagogique » avec l'enseignant. Ils y sont informés des enjeux de l'atelier et des défis qui les attendent. Leur premier devoir pour le début du semestre d'été consiste à approfondir (par écrit) la situation représentée pour la validation du semestre d'hiver, quant aux caractéristiques psychologiques des personnages, leurs sentiments, leurs conduites non-verbales, leurs motivations. Ils y sont guidés par l'enseignant qui leur fournit des suggestions et des indications durant un entretien d'orientation et d'aide.

Quant à l'atelier théâtral, il se compose de trois étapes clefs. L'étape première est celle de la mise au point du scénario à partir des devoirs des étudiants corrigés et développés par l'enseignant. Son déroulement varie suivant la dynamique du groupe et prend les formes suivantes :

- le scénario conçu par l'enseignant est développé par les étudiants durant des sessions de remue-méninges ;
- le scénario est élaboré par l'enseignant et les étudiants durant des sessions de remue-méninges.

L'étape deuxième est celui des répétitions systématiques pendant lesquelles le scénario et les protagonistes évoluent encore et commencent à vivre leur vie. La visée de cette étape est de conduire les étudiants au point où ils vivent la vie de leurs protagonistes et ils s'ouvrent à l'improvisation quand ils oublient leurs textes ou bien quand ils ressentent un besoin interne de rajouter un mot, un geste, un mouvement car c'est la situation qui le leur demande. C'est ce point dans le processus créatif où les rôles s'inversent : l'œuvre devient le sujet du processus, et le créateur son objet.

L'étape troisième est celui de la représentation. C'est le moment de la confrontation avec l'évaluation externe et le moment d'une prise de responsabilité des réactions potentiellement impropres du public. C'est également le moment où la coopération d'équipe joue le plus et se manifeste le plus clairement.

L'atelier théâtral est bouclé par des rétroactions des étudiants dont le but est de savoir dans quelle mesure nous avons atteint les objectifs visés (explicités dans le tableau 1) et comment orienter notre prochain atelier. L'année dernière (2015/2016), les rétroactions ont pris forme d'un questionnaire fermé (l'échelle d'évaluation des réponses de Likert) avec une possibilité de rajouter des commentaires. Il a été rempli par tous les étudiants participant à l'atelier (à savoir : 12 personnes) qui ont aussi fourni leurs commentaires au sujet du projet théâtral. Nous présentons ses résultats dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 2. Résultats aux niveaux langagier et discursif

Résultats aux niveaux langagier et discursif	1 pts	2 pts	3 pts	4 pts	5 pts
l'amélioration de la prononciation				5	7
l'amélioration de la correction morpho-syntaxique et sémantique				6	6
le développement de la compétence lexicale				6	6
l'amélioration de la fluidité de la parole				4	8
l'amélioration de la spontanéité de la parole					
la conscience des dimensions individuelle et subjective de la communication interpersonnelle			1	3	8
la conscience de l'importance de l'expression non-verbale dans différentes situations de la communication interpersonnelle			1	3	8

1 pt : « je ne l'ai pas du tout ressenti » ; 2 pts : « je ne l'ai plutôt pas ressenti » ; 3 pts : « je n'ai pas d'avis » ; 4 pts : « je l'ai plutôt ressenti » ; 5 pts : « Je l'ai entièrement ressenti ».

Tableau 3. Résultats aux niveaux intrapersonnels/interpersonnels

Objectifs intrapersonnels/ interpersonnels	Résultats	1 pts	2 pts	3 pts	4 pts	5 pts
développer/renforcer la confiance en soi	sentir une plus grande confiance en soi				3	9
	sentir une plus grande sûreté de soi pendant les exposés en public				1	11
	savoir se distancier par rapport à l'évaluation externe				2	10
	éprouver le stress comme une force mobilisatrice				4	8
développer/renforcer la confiance en son pouvoir d'agir	savoir prendre de l'initiative				3	9
développer/renforcer ses capacités de leader						
développer/renforcer le sentiment de l'appartenance au groupe/à l'équipe	éprouver une plus grande confiance aux autres membres du groupe				3	9
développer/renforcer les capacités de coopérer	sentir la joie de coopérer avec les autres				5	7
	s'amuser bien dans le groupe				6	6
développer/renforcer la motivation créatrice	sentir la joie de réaliser le projet				4	8
	sentir la joie de créer				1	11
	sentir la joie de donner de la joie aux autres				5	7

1 pt : « je ne l'ai pas du tout ressenti » ; 2 pts : « je ne l'ai plutôt pas ressenti » ; 3 pts : « je n'ai pas d'avis » ; 4 pts : « je l'ai plutôt ressenti » ; 5 pts : « Je l'ai entièrement ressenti ».

Compte tenu des résultats du questionnaire, nous avons atteint les objectifs visés aussi bien en ce qui concerne les niveaux langagier et discursif que les niveaux intrapersonnel et interpersonnel. La grande majorité des étudiants a senti une amélioration de leurs compétences langagières et discursives ainsi que de leurs compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Quant aux commentaires fournis par les étudiants, ils ont été uniquement positifs. En voici quelques-uns :

- « tout le monde s'est bien amusé, nous étions capables de coopérer »,
- « nous avons développé nos capacités à jouer et la prononciation »,
- « je suis contente de faire partie de cette représentation »,
- « l'ambiance était merveilleuse »,
- « j'appréciais cette possibilité de créer mon protagoniste »,
- « ce type de cours est très instructif car pendant les répétitions non seulement nous développons notre connaissance de langue mais aussi nous apprenons comment réagir aux commentaires et suivre les indices »,
- « l'atelier était pour moi avant tout un très bon amusement, au début je sentais le stress à l'idée de jouer devant un public mais au fur et à mesure de répéter la

pièce, le stress diminuait. Grâce à l'atelier j'ai renforcé la confiance en moi, j'ai développé mon niveau langagier (le vocabulaire, la prononciation) et la spontanéité de parler ».

## 5. ENJEUX ET DÉFIS DE L'AGIR ENSEIGNANT

Comment se présente donc l'agir professionnel de l'enseignant, vu la mission de l'atelier théâtral, ses objectifs et les étapes de son déroulement ? Nous y avons observé huit principaux gestes professionnels – autrement dit huit ensembles des actions verbales et non verbales préconçues ou non – qui sont des organisations récurrentes. Dans le tableau qui suit nous les passons en revue avec des exemples des actions.

Tableau 4. Types de gestes, exemples des actions

Types de gestes	Exemples des actions
1. Générer dans la salle de classe une espace intersubjective des contacts, des échanges, des interactions et des relations, une espace des rencontres intellectuelles et affectives pour aller vers la création de l'espace potentielle	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. arranger l'espace de la salle de classe/de la salle de répétition conformément aux activités exécutées</li> <li>b. exécuter des activités dans les sous-groupes aléatoires dont la composition change d'une activité à l'autre pendant le cours</li> <li>c. communiquer l'attitude d'ouverture par le langage corporel et la mimique</li> </ul>
2. Assurer l'unité des comportements verbaux et non-verbaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. intégrer les gestes, la mimique et le mouvement dans les activités langagières</li> <li>b. initier le mouvement, les gestes</li> <li>c. encourager le mouvement et les gestes par des signes d'approbation verbaux/non verbaux</li> </ul>
3. S'accommoder à des variables situationnelles (le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, les attitudes des étudiants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. noter au tableau le temps prévu pour l'activité et veiller sur son respect</li> <li>b. répéter des consignes</li> <li>c. reformuler des consignes</li> <li>d. circuler dans la salle de classe pour prêter l'attention aux interactions en sous-groupes et donner des indications et des rétroactions</li> </ul>
4. Gérer l'espace d'incertitude liée aux interactions interpersonnelles pendant des activités, des tâches	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. encourager les étudiants à distinguer l'étape d'invention des idées de l'étape de choix des idées lors des activités et des tâches (verbalement par des consignes prescriptives et non verbalement par des gestes et la mimique, par exemple par un sourire, par un hochement d'approbation, par un regard d'approbation)</li> <li>b. donner des indications pour orienter les interactions en sous-groupes</li> </ul>

Types de gestes	Exemples des actions
5. Veiller sur la cohérence de l'ensemble des activités et des tâches pour ne pas perdre de vue l'objectif final	a. définir le fil conducteur de l'atelier et le rappeler aux étudiants lors des activités et des tâches diverses b. demander aux étudiants d'observer ses collègues jouer pour leur donner des rétroactions sur la cohérence du jeu
6. Assurer l'authenticité du discours	a. manipuler des registres langagiers b. renforcer la communication verbale par les gestes, le mouvement, la mimique
7. Fournir des rétroactions	a. commenter les résultats des activités exécutées en soulignant les points forts, les points faibles et les aspects intéressants b. recourir aux gestes pour commenter les activités exécutées
8. Évaluer	a. attribuer des points pour les idées originales b. attribuer des points pour la correction langagière

Le niveau verbal des gestes professionnels de l'enseignant représente un discours praxéologique des consignes prescriptives. Leur but principal est d'orienter l'action des étudiants et de développer leur pouvoir d'agir. Le niveau non verbal des gestes professionnels de l'enseignant renforce l'effet des consignes, appuie l'authenticité de ses conduites langagières rendant ses actions plus crédibles dans les yeux des étudiants.

L'enjeu principal de l'agir enseignant est d'atteindre les objectifs visés, énumérés dans le tableau 1 (langagiers, discursifs, intrapersonnels, interpersonnels). Quant à ses principaux défis, ils sont relatifs aux conditions de travail de l'enseignant, à la dynamique de groupe et à l'enseignant lui-même. Comme le remarque Cicurel au sujet des conditions de travail de l'enseignant : « Si l'action enseignante est contrainte et contraignante (le programme, les horaires, les lieux, les objectifs, les supports, etc.), il semble aussi que la scène de la classe ne prive pas un professeur de la possibilité d'y exprimer un style, une manière de faire » (2011, p. 53). L'agir enseignant nécessite donc une facilité d'adaptation, une attitude ouverte et souple, en bref une attitude créative de l'enseignant. Il se construit en synergie avec la dynamique de groupe, avec le jeu de postures des étudiants. Pourtant le principal défi de l'agir enseignant pendant l'atelier théâtral est l'enseignant lui-même, c'est-à-dire :

- ses représentations au sujet du métier d'enseignant,
- son « Je » professionnel qui lui désigne des limites des conduites acceptables en classe de langue,
- les représentations de ses habiletés d'animateur,
- l'Ego qui le protège contre la perte de sa face.

## 6. CONCLUSION

L'approche actionnelle vise le développement des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles du sujet apprenant en tandem avec des compétences langagières et discursives. Pour atteindre ces objectifs l'enseignant cherche à activer le sujet apprenant en oubliant pourtant que les situations d'échanges ou de prises de paroles sont pour lui une source de stress. Dans l'emprise des contraintes de l'enseignement institutionnel, l'enseignant n'a pas le temps d'apprécier le rôle crucial des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles dans l'optimisation du processus du développement des compétences langagières et discursives. Il marginalise aussi l'impact de ses propres conduites verbales et non-verbales sur les conduites des sujets apprenants. L'atelier théâtral crée une possibilité du développement synergique des compétences langagières, discursives, intrapersonnelles et interpersonnelles. C'est un espace où tout est possible et tout est acceptable, une zone de sécurité pour l'Ego qui peut enfin se détendre, laisser parler l'imagination et la spontanéité. L'enseignant en tant qu'animateur de l'atelier étaye les actions des sujets apprenants et les orientent facilitant ainsi leur processus d'« *empowerment* ».

L'atelier théâtral réalisé en philologie romane a une formule souple que nous adaptons à la dynamique du groupe et suivant des rétroactions fournies par les étudiants. Nous y assurons aussi bien un entraînement aux pratiques communicatives différentes qu'un entraînement aux compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Les participants de notre atelier ont par ailleurs confirmé à l'unanimité sa performance en tant qu'outil d'« *empowerment* ». La question que nous nous posons actuellement en tant qu'enseignant-animateur concerne l'évaluation des activités en atelier théâtral. Pendant l'année universitaire courante (2016/2017) nous cherchons à améliorer les procédures d'évaluation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aslim-Yetiş V. V., Çapan, S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants Turcs apprenant le français *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research* 24(6), 15-26. URL : <http://www.cosyalarastirmalar.com>
- Blachowska-Szmigiel, M. (2010). *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa. Na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Blachowska-Szmigiel, M. (2013). Zadania zorientowane na ekspresję teatralną jako narzędzie wspierające rozwój kreatywności językowej studenta filologii romańskiej. *Neofilolog*, 40 (1), 29-41.
- Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, XVI (1). URL: <http://iteslj.org>
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48. URL : <http://educationdidactique.revues.org>
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149/150, 41-55. URL : <http://educationdidactique.revues.org>
- Crasnier, F. (2012). *L'Approche Centrée sur la Personne en situation de handicap mental*. Université d'Angers : Angers. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00828663>
- Coste, D. et al. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Les Editions Didier.
- Devonshire, C. M. (2011). L'approche centrée sur la personne et la communication interculturelle (trad. N. Stora, N. Suhner). *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 13 (1), 23-55. doi : 10.3917/acp.013.0023
- Ekiert-Oldroyd, D. (2003). Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje. Pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości. In K. J. Szmidt (éd.), *Dydaktyka Twórczości* (pp. 135-158). Kraków : Impuls.
- Jasik-Wardalińska, E. (2015). Psychodrama jako metoda wspierająca resocjalizację i psychoterapię – prezentacja własnych doświadczeń w pracy z DDA. *Psychologia net.pl*. URL: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=744>
- Macintyre, P. D., Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects Of Language Anxiety On Cognitive Processing In The Second Language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- Moreau, A.-C. (2014). Les multiples valeurs du jeu au service de l'enseignement/apprentissage du FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, XLI/3, 85-106.
- Nolte, J. (2014). *The Philosophy, Theory And Methods Of J.L Moreno. The Man Who Tried To Become God*. Routledge : New York.
- Rychlewska-Suska, J. (2014). *MA-URI dar życia i moc kreacji. Wewnętrzna podróż ku świadomemu poczuciu i życiu w wolności*. 4 Wiatry Dom Nauczania MA-URI.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.