

Carine Reymond

École supérieure de Pédagogie
Lausanne



Synergies Pays germanophones n° 1 - 2008
pp. 197-208

Résumé : *L'article repose sur une approche du théâtre bilingue en anglais-français à partir de l'histoire d'Évangéline. Après la description du contexte et des conditions de l'enseignement/apprentissage, nous analyserons, dans un premier temps, l'influence positive que la langue étrangère a eue dans l'apprentissage de la langue auprès des apprenants et dans leur relation à cette dernière. En second lieu, nous analyserons de quelles manières la langue étrangère a pu combler les manques linguistiques des apprenants dans les phases de communication.*

Mots-clés : *Théâtre, apprentissage linguistique, projet, kinésique, suggestopédie*

Abstract : *The article is based on an approach to bilingual theatre in French and English about the story of Évangéline. After the description of the context and the conditions of teaching and learning, we will analyze the positive influence of a foreign language on the learners and their relationship to the language. Then, we will analyze how the foreign language has filled in the linguistic gaps of the learners in the phase of communication.*

Key words : *Theatre, linguistic learning, project, kinesics, suggestopedia*

Contexte du projet et méthode de recherche

Dans le cadre d'un cours interdisciplinaire, j'ai choisi de développer un projet de théâtre bilingue avec des élèves de 15 ans. La plupart de ces 19 élèves n'avaient jamais fait de théâtre et n'envisageaient pas de se produire sur une scène dans une langue étrangère. Ils entamaient tous leur troisième année d'anglais. J'ai donc cherché une base narrative qui contient le français et l'anglais pour leur permettre d'entrer progressivement dans la langue cible.

La mise en place du projet et la méthodologie se sont déroulés de la manière suivante : j'ai conduit 14 heures d'ateliers de théâtre filmés par une caméra posée sur un trépied. Puis, j'ai proposé aux élèves de rédiger un texte théâtral bilingue pour raconter le mythe d'Évangéline. La rédaction collective a pris 10 heures. Les élèves ont ensuite mis en scène un dîner-spectacle en 30 ou 40 heures de répétition (cela dépendait de l'importance des rôles). J'ai gardé la trace des répétitions dans un cahier de notes. À la fin du projet, j'ai fait passer un questionnaire aux élèves. Cette triangulation des points de vue (neutre, le mien, celui des élèves)

sur le projet m'a permis de conduire une petite recherche qualitative limitée dans le temps. Dans le cadre de cet article, par souci de lisibilité, je me référerai aux élèves au passé lorsque je parlerai de l'étude de cas, et je me référerai aux apprenants au présent lors de la discussion portant sur le fond.

Le mythe d'Evangeline constitue le mythe fondateur des Acadiens de Nouvelle Ecosse. Il est magnifiquement raconté dans un poème épique de William Longfellow « Evangeline », mais on le trouve aussi sous de nombreuses autres formes : chanson, comédie musicale, livres pour enfants, etc. Ce mythe relate le « Grand Dérangement », i.e. la déportation en 1755 des colons normands par les soldats britanniques le long des côtes d'Amérique du Nord, à Philadelphie et dans d'autres villes du nord, mais surtout en Louisiane. Cette déportation a eu lieu dans le contexte des guerres franco-britanniques de la fin du XVIII^e siècle. Lors de cette déportation, les familles ont été séparées, placées sur des bateaux différents qui ont ensuite accosté à divers endroits. Les immigrés ont alors dû se débrouiller pour être acceptés par les communautés qui occupaient déjà le territoire, mais ils ont souvent été repoussés. Evangeline, le personnage clé du mythe, se trouve séparée de son fiancé, Gabriel, pendant de nombreuses années. Elle doit survivre parmi les membres d'une diaspora très démunie, apprendre l'anglais pour communiquer avec les Américains de Louisiane. Gabriel, quant à lui, désespère de retrouver Evangeline vivante et s'engage dans la guerre d'indépendance auprès des troupes américaines. À la fin de sa vie, alors qu'elle est devenue sœur de Charité, Evangeline retrouve Gabriel dans un hôpital et ils meurent l'un au côté de l'autre.

Les avantages d'un mythe bilingue

Ce mythe présente plusieurs points thématiques forts pour les adolescents : l'amour contrarié, l'injustice, le courage de l'héroïne. C'est donc une histoire qui a séduit les élèves et dans laquelle ils se sont engagés facilement. Dans une perspective d'apprentissage de la langue, la motivation des apprenants est essentielle (Dörnyei 2001)¹. Mais plus encore, un mythe bilingue contient des caractéristiques pour l'apprentissage qu'une histoire monolingue ne peut offrir. Dans une première partie, je vais tenter d'exposer ces points forts liés à l'essence bilingue du mythe.

J'ai pu d'abord constater une forte correspondance entre le mythe et le travail des élèves. Dans l'histoire d'Evangeline, les personnages deviennent en quelque sorte des apprenants de langue. Pour eux, c'est une question de survie. Ils se battent avec le vocabulaire, la prononciation, etc. Une mauvaise compréhension ou un malentendu peut avoir de graves conséquences, les personnages sont donc forcés de développer un certain nombre de stratégies de communication, comme le mime, le dessin, le « *word coinage* », ... Pour les élèves, une communication approximative n'aurait pas eu les mêmes conséquences, mais lors du projet ils ont pu se rendre compte de l'importance de certains phénomènes en langue étrangère. Je peux sans aucun doute avancer ici d'une sensibilisation aux stratégies de communication, puis d'une prise de conscience. Dans le même ordre d'idées, les élèves se sont fortement identifiés aux personnages francophones qui rencontrent des difficultés à communiquer en anglais. Ils ont éprouvé de l'empathie pour ces personnages et ont délibérément choisi d'inclure des scènes de communication difficiles dans la rédaction du texte du spectacle.

Le théâtre favorise l'immersion fictionnelle, car l'apprenant doit entrer dans la peau d'un personnage et le faire vivre dans le monde de la fiction. L'urgence dramatique aide l'apprenant à s'identifier. Il peut alors accéder à un univers fictionnel et en faire l'expérience sans avoir à subir les conséquences directes d'un monde réel. Si l'apprenant accepte la « suspension d'incrédulité », alors il est très protégé lorsqu'il travaille dans le monde de la fiction. Lors des ateliers, les élèves - qui se sont engagés dans le monde de la fiction - ont réussi à s'identifier aux personnages et à faire progresser le récit, pourtant la représentation théâtrale a pris un tout autre statut. Même si les élèves ont su rester concentrés sur leur rôle et que la fiction existait pour les spectateurs, les acteurs-amateurs ont pu ressentir le paradoxe de l'acteur qui est à la fois le personnage et la personne sur scène. La fiction, le personnage protègent l'apprenant aussi longtemps que le travail se fait en « *drama* »² donc sans public. Cette protection diminue très nettement lors de la représentation.

Le début du mythe d'« Évangéline » se situe à Grand Pré en Nouvelle Écosse. Tous les personnages sont francophones. Petit à petit, ils entrent en contact avec les soldats de la garnison, mais ne communiquent que pour quelques échanges commerciaux (dans les scènes de marché, par exemple). Puis la nouvelle de la future déportation arrive et les colons doivent développer leur communication pour négocier. De manière symétrique, les apprenants progressent lentement dans la langue étrangère. Les meilleurs élèves jouaient les soldats britanniques ; les moins performants pouvaient prétendre ne rien comprendre. Ils avaient le droit de faire des erreurs, d'utiliser beaucoup de gestes et de stratégies pour communiquer non verbalement, ils pouvaient aussi avoir recours à un interprète qui servait d'intermédiaire entre les communautés comme dans l'exemple ci-dessous extrait de l'Acte II, scène 2.

Acte II, Scène 2 :

M: What's the matter? What's going on?

Pas de réponse

M: What's the problem?

Richard s'avance et parle au nom de tous

R: We come from Nouvelle Écosse, heu, Nova Scotia. British soldiers pushed us out and put us on ships.

Comme le maire ne comprend pas bien, R. met en scène d'autres Acadiens.

R: Some are ill, we are hungry...we need food.

M: We can't give you a lot of food.

R: We can work, construire houses, make make houses...

M: You are too many, you can't stay here...You must go away!

R: Why?

M: Because you are ill, we don't want your diseases.

R: *aux Acadiens*, – je ne comprends pas tout, il parle trop vite! *Au maire*, – Slowly please, I don't understand...

Le dernier phénomène intéressant dû à l'essence bilingue du mythe concerne l'alternance codique. Elle est réglée naturellement par la logique narrative. Ni l'enseignant ni les élèves n'avaient à opérer un choix entre les deux langues. Les langues correspondaient aux personnages : à savoir les colons normands parlent en français, les soldats britanniques en anglais, les Américains en anglais, et la langue véhiculaire entre ces communautés est l'anglais.

Impacts du théâtre sur l'apprentissage de la langue

Dans une deuxième partie, j'aimerais traiter des avantages du projet théâtral dans l'apprentissage de la langue. J'aimerais faire d'abord une remarque sur l'apprentissage de la langue et le projet « Evangeline », afin de clarifier ce que j'entends par « impacts » sur la langue. Lors de ce projet, je n'ai ni mesuré, ni testé la progression linguistique des élèves, de même que je n'ai pas comparé leurs progrès à ceux d'une classe-test. J'ai analysé « a posteriori » les effets du projet théâtral sur leurs attitudes face à la langue et face à la communication en langue étrangère en général. L'impression qui se dégage du projet montre que les compétences linguistiques des élèves ne se sont pas immédiatement améliorées, mais que leur attitude par rapport à l'anglais a pu évoluer positivement. Grâce au théâtre, les apprenants ont eu l'occasion de saisir la langue dans son contexte culturel et social, ce qui a facilité les processus d'acquisition. Le théâtre a aussi procuré aux apprenants une expérience réelle mais imaginaire dans laquelle les erreurs ne sont pas forcément graves. La motivation est accrue grâce à la tension dramatique et aux thématiques propres au texte choisi (dans notre cas, le mythe).

La tension dramatique sert de catalyseur à la communication. Les élèves ont découvert la trame narrative du mythe lors d'ateliers répartis sur une semaine. Ils devaient participer et communiquer pour faire progresser l'histoire et surtout pour connaître la suite. Cet engagement forcé s'est passé assez naturellement. Les moments d'improvisation guidée par l'enseignant et de « *story-telling* » (« *process drama* » et « *convention drama* »²) favorisent un apprentissage inconscient de la langue car les apprenants se concentrent essentiellement sur la tension dramatique et y mettent beaucoup d'énergie. Ils oublient les problèmes langagiers et s'investissent dans les activités. Plus tard, lors de la rédaction, mais surtout lors de la mise en scène, les élèves ont pris conscience du travail sur la langue. Ils tenaient à prononcer correctement, à éviter les erreurs dans la rédaction des répliques d'un personnage anglophone. Ils ont abordé volontairement une démarche de travail consciente et précise. Nous retrouvons ici la complémentarité résidant dans l'alternance entre la DNL, dans les moments de « *drama* », et la langue, dans les moments de travail sur le texte. Ces phénomènes de complémentarité sont, par ailleurs, caractéristiques de l'enseignement bilingue en général (cf. Duverger, 2005).

Il faut cependant noter une forte disparité entre le texte anglais et le texte français, comme dans exemple : « *You are too many* » à la place de « *There are too many of you* » tiré de l'extrait ci-dessus. Un personnage sensé être anglophone ne devrait pas s'exprimer de cette façon. Certains gallicismes n'ont pas été travaillés faute de temps mais aussi par le manque de compétences linguistiques de la part des apprenants. Or, j'avais fait le choix de ne pas corriger le texte de manière systématique, afin que ce projet appartienne aux élèves. D'autres gallicismes, plus basiques, ont été laissés volontairement dans le texte lorsque des personnages normands devaient s'exprimer en anglais. Les élèves trouvaient que « *what want you ?* » montraient bien que tel personnage ne maîtrisait pas la langue de l'autre. Les élèves ont pris du temps à négocier les formules, réfléchir aux moyens langagiers utilisés pour construire et révéler un personnage au public. Je peux affirmer que c'est grâce au théâtre que les élèves ont mené cette réflexion métalinguistique sur le lien entre la langue et l'identité culturelle des personnages.

Certaines théories kinesthésiques montrent que l'apprentissage d'une langue est rendu plus efficace si des gestes, des mouvements et des déplacements dans l'espace sont inclus dans le cours. Nous avons retenu quatre catégories de théories kinesthésiques. Bleyhl (dans Schewe 1993), par exemple, considère que les actions au théâtre sont à la fois sensorielles et sociales et qu'en accomplissant des actions les apprenants sont capables de comprendre grâce aux sens des significations humaines générales comme les sentiments, les relations entre les gens, etc. Il affirme que « [...] *le chemin vers la langue en tant que manifestation externe de l'esprit humain passe par des impressions des sens et leur validation dans des actions sociales, i.e. des actions accomplies en collaboration avec d'autres, [...]* » (Bleyhl dans Schewe 1993, p.309, c'est moi qui traduis). Il ajoute que « *c'est précisément dans des situations langagières accompagnées d'actions physiques que la langue devient une sphère d'expérience effective.* »

L'apprenant construit sa propre compétence linguistique « *en réfléchissant et en participant activement dans un contexte donné d'actions particulières* » (Ibid., p. 308). Ainsi les tâches et les actions requises par le théâtre forment les circonstances données. Les apprenants réussissent mieux, s'ils comprennent la langue au moment où ils accomplissent des actions. En d'autres mots, les apprenants deviennent de plus en plus compétents dans la production d'une langue précise, lorsqu'ils accomplissent des actions très clairement définies. Durant un des ateliers, les élèves qui jouaient les colons normands, ont exploré le procédé de « l'objet précieux ». Ce procédé permet de découvrir et de construire du sens autour d'un objet. Pourquoi tel personnage est-il attaché à cet objet ? Quel symbolique peut-on explorer à partir de cet objet ? Et aussi comment un objet ou un accessoire est porteur de sens sur scène ? L'enseignant a ensuite étendu le même procédé dans une scène d'improvisation de destruction et/ou de vol par des élèves qui jouaient les soldats britanniques. Ces derniers avaient assisté au début de l'activité et connaissaient les motivations des colons pour leur objet. Ils ont réussi à improviser avec des gestes mais aussi à utiliser la langue en y ajoutant de l'ironie à propos des motivations des colons. Cette scène délicate a ainsi pris une dimension cruelle et forte sans qu'il n'y ait une très grande violence physique. Ce sont des mots bien trouvés que les élèves ont greffés sur des actions clairement définies par d'autres.

Les apprenants s'approprient collectivement l'expérience sans qu'elle ne soit conduite par l'enseignant. La situation et les actions théâtrales se trouvent sous le contrôle du groupe et, de ce fait, les apprenants peuvent s'approprier la langue, la faire leur. Ils choisissent les gestes et les mots qui vont faire progresser le récit, ils sont maîtres de leur langue. L'interaction « élève-élève » dans les demandes d'aide est plus importante que l'interaction « élève-enseignant ».

D'autres auteurs se sont aussi intéressés au processus d'accès au sens grâce au théâtre, mais en le considérant comme individuel. Ceci constitue une deuxième catégorie des théories kinesthésiques. Pour Fitzgibbon (1993), le théâtre permet aux apprenants d'être en mouvement et plus spécifiquement de mettre leur corps en relation avec ce qu'ils apprennent. Les apprenants ont l'occasion de comprendre la langue étrangère grâce au fait que leur corps, individuellement, peut appréhender des significations subjectives. Quant à Bolton (1992), les notions qu'il développe montrent que tout apprentissage

est affaire d'appropriation. Ainsi, pour ces deux auteurs, ce sont les actions physiques individuelles qui déclenchent les processus d'appropriation et, par un effet de cascade, les processus d'accès au sens. Fitzgibbon (Ibid, p. 273) cite un proverbe chinois pour illustrer son propos :

J'entends, j'oublie
Je vois, je me souviens
Je fais, je comprends

Une des activités des ateliers consistait à faire de la « dictée d'actions ». L'enseignant raconte une scène une première fois, puis une deuxième fois de manière identique mais en faisant des pauses. Les apprenants, assis en cercle, se lèvent à tour de rôle et jouent ce qui est raconté. De cette façon, ils illustrent ce qu'ils saisissent de l'histoire avec leur corps. On peut parler d'appropriation physique dans ce type d'activités. Le message passe par le corps, il y est intégré et interprété sans parole. Lors des « dictées d'actions », les élèves ont débuté timidement, puis se sont enhardis et ont trouvé des gestes ou des postures qui avaient une grande valeur symbolique par rapport à ce qu'ils entendaient. Leurs gestes ont toujours montré à quel point ils étaient en empathie avec les personnages du récit. La « dictée d'actions » favorise une compréhension que j'appellerais affective plutôt qu'intellectuelle. En effet, l'apprenant dispose de très peu de temps pour réagir à ce qu'il entend ; il doit agir immédiatement, sans réfléchir. D'autre part, ces activités sont très utiles pour l'enseignant qui peut vérifier la compréhension des apprenants au fur et à mesure de l'activité. C'est un procédé qui est beaucoup utilisée avec des débutants car elle n'exige pas de production langagière.

Les deux premières catégories des théories kinesthésiques s'attachent à montrer comment l'approche théâtrale est bénéfique dans l'accès au sens. Asher, quant à lui, a développé une approche très différente avec notamment le « *Total Physical Response* ». Selon lui, le mouvement physique joue un rôle central dans l'apprentissage d'une langue : « [...] *la séquence d'apprentissage est l'écoute avant la parole et la modalité consiste à synchroniser la langue avec le corps* » (Asher 1982, p. 94, c'est moi qui traduis). Il souligne le fort potentiel de la mémoire kinesthésique en s'appuyant sur des concepts neuro-psychologiques. En d'autres termes, il pense que l'apprentissage gagne en efficacité si les deux parties du cerveau travaillent en même temps. Si les apprenants font des activités physiques telles que du théâtre, pendant qu'ils sont en train d'apprendre par cœur, ils développent une plus grande compétence langagière. Cette théorie fut difficile à vérifier dans mon projet exceptée pour les comptines et les parties du poème de Longfellow que certains élèves ont chantées avec des gestes appris par répétition. Il est vrai que ces parties du poèmes leur sont restées longtemps en mémoire, mais je n'ai pas observé ni analysé cet aspect de la mémorisation et de la rétention de manière scientifique.

D'autres approches telles la suggestopédie forment la quatrième catégorie des théories kinesthésiques. D'après ces approches, les cours de langue à forte dimension actionnelle peuvent réduire la gêne chez les apprenants. Schewe explique, par exemple, que si « *la langue est accompagnée d'actions physiques, l'apprenant peut s'exprimer plus librement car il est confronté à moins de barrières. Il perd son sentiment d'inhibition. L'action physique a un effet de relaxation de la tension*

et, ainsi agit contre les blocages pour s'exprimer » (1993, p. 309, c'est moi qui traduis). Je remets assez fortement en question l'effet relaxant des mouvements et de l'implication du corps. En fait, c'est un vrai défi pour l'enseignant qui utilise le théâtre en classe de langue de parvenir à créer une atmosphère dans laquelle les élèves, à fortiori des adolescents, soient à l'aise. L'utilisation de gestes, de mouvements, d'expressions physiques rend les apprenants très conscients de leur corps et, de ce fait, ils ont vite l'impression d'être ridicules. Il faut savoir que certains d'entre eux ont mis trois voire quatre jours pour participer aux ateliers sans sollicitation de ma part. Mon expérience dans ce projet montre qu'il faut construire l'apprentissage petit à petit en s'éloignant progressivement des exercices traditionnels de classe de langue et sans brusquer les élèves. Par exemple, suite à la lecture d'un extrait de Longfellow, les élèves ont créé en groupes des images figées des moments forts qu'ils ont choisis de l'extrait. Ou encore, après la lecture d'un extrait, les élèves ont réalisé « un collage de sons » : ils ont sélectionné quelques lignes et ont appris des sons répétés (syllabes ou mots courts) du poème, improvisé des battements de mains et des bruits pour s'appropriier le texte et lui donner un rythme.

Je rejoins cependant Schewe dans le fait que les apprenants peuvent s'exprimer plus librement grâce au théâtre. En effet, le théâtre leur permet de communiquer dans une activité de langue étrangère sans avoir recours à la langue. Ce fait n'est pas paradoxal, n'oublions pas que la communication non-verbale constitue une partie importante de la communication. Ainsi, le théâtre offre un moyen de communiquer malgré ou en plus de la langue étrangère. Comme ils ont le droit de se déplacer, d'utiliser des gestes, des attitudes corporelles, les apprenants emploient une alternative pour transmettre un message en langue étrangère. Je pense que c'est sur ce point que l'apprentissage des langues en action est au service de l'apprenant. Les alternatives rendues possibles par l'action peuvent réellement accroître la confiance et à plus long terme la fluidité verbale de l'apprenant qui s'octroie le droit de ne pas interrompre son message mais simplement de passer du discours au geste et vice-versa.

Le projet a confirmé ce phénomène à plusieurs reprises. D'abord, lors des ateliers, les élèves les moins compétents en anglais qui d'habitude ne prenaient pas volontairement la parole, ont toujours voulu participer. Par exemple, ils ont immédiatement utilisé les gestes pour les moments de rituels (la demande en mariage, les fiançailles à l'église, ...) ; ils sont tombés à genoux, lorsqu'ils ont dû improviser la scène d'adieux et de séparation, mais ils ont aussi eu recours aux cris et aux pleurs pour illustrer la tristesse lors de l'annonce de la déportation. Ils n'ont jamais hésité à participer, car ils savaient qu'ils avaient l'opportunité d'utiliser mille façons de s'exprimer. J'affirmerais même, que pour certains élèves, il était plus facile de ne rien dire et de toujours passer par le geste. En voici un exemple : une des activités explorait les différentes manières de saluer - « *Two-line greeting convention* ». Les élèves les ont utilisées à deux reprises : une ligne composée de colons faisait face aux soldats britanniques. Les colons ont avancé de cinq pas. A chaque pas, ils saluaient d'une façon différente. Ce procédé a été réutilisé avec une ligne d'Américains qui saluaient les immigrants débarqués de leur bateau. Dans les deux cas, quelques élèves ont choisi le langage verbal et non-verbal, d'autres n'ont utilisé que le langage non-verbal. Aucun élève n'a

choisi de saluer qu'avec des mots. Lors de la discussion qui a suivi les activités, les élèves ont relevé le fait qu'il était aisé de représenter l'amitié ou la colère juste avec les yeux ou avec le corps. L'impact du non-verbal est particulièrement manifeste dans l'exemple suivant : les élèves ont volontiers endossé le rôle de personnages stéréotypés comme le maire, le prêtre, les soldats, les personnes âgées. Il était à mon avis plus confortable pour eux de jouer ces rôles, parce qu'ils pouvaient s'appuyer sur des lignes directrices connues et bien définies. Les gestes venaient facilement, sans temps de réflexion, presque comme des automatismes. Lors des scènes improvisées en langue cible, le personnage stéréotypé représentait une alternative très utile pour l'apprenant.

Le théâtre crée des contextes qui donnent du sens aux apprentissages. Les enseignants de langue étrangère qui travaillent dans « *the plastic world of textbook* » (Glock 1993, p. 106) se battent au quotidien pour trouver de la langue en contexte. L'auteur regrette que les moyens d'enseignement soient perçus comme très artificiels et déplore le manque de situations de communication réelles. Elle reconnaît un besoin de méthodes qui offriraient des contextes sociaux dans une classe de langue et affirme que le théâtre peut combler ce besoin. Un des avantages les plus visibles de l'expérience « *Evangeline* », est que le théâtre crée un espace dans lequel la langue est utilisée de manière naturelle. Si les apprenants s'engagent dans le monde fictionnel, alors ils ne questionnent pas l'artificialité de la langue étrangère en classe de langue, à fortiori dans une histoire bilingue où la langue est chaque fois associée à un personnage. En effet, pris dans le tourbillon des événements du récit, les élèves, lors des ateliers, avaient besoin de structures syntaxiques et de lexique (mots nouveaux ou anciens mais réactivés) qu'ils ont sélectionnés pour la rédaction. Le théâtre crée artificiellement des situations de communication « vraies ». Le travail au moyen de jeux de rôle aide aussi les apprenants à se laisser aller dans un espace libre. L'élève, s'il fait des fautes, ne se sent pas personnellement mis en cause, puisqu'il s'exprime à travers un personnage. Ainsi, le jeu de rôle - et la fiction en général en classe de langue - servent de masque aux élèves les plus timides.

Pour conclure cette partie sur la langue, j'aimerais revenir brièvement sur les avantages de l'expérience théâtrale. Les auteurs cités plus haut admettent que le théâtre améliore l'attitude des apprenants face à la langue cible. J'ai moi-même noté, lors des ateliers, une participation active de la plupart des élèves, dont les moins performants, et une participation accrue de l'ensemble de la classe lors de la mise en place du spectacle. J'ajoute que la plupart des élèves ont gagné en confiance en anglais, mais surtout en compétence communicationnelle. Ils ont dévoilé une très grande motivation pour la langue du spectacle et ont souvent ri, fait de l'humour sur leur compétence ou manque de compétence. Ils ont réussi à faire de l'humour en anglais dans le texte et ils ont montré une attitude très positive dans la rédaction du texte. Après la semaine d'ateliers, les élèves voulaient monter un spectacle et rédiger un texte théâtral bilingue. Seul un tiers du texte est en anglais, car les personnages principaux sont francophones. Pour les parties en anglais, les élèves ont procédé de deux manières. Certains n'ont pas demandé d'aide. Ils ont rédigé à l'aide de leur dictionnaire, de leurs livres d'anglais et de notes prises durant la semaine d'ateliers. D'autres ont rédigé en français les parties du texte en anglais en comptant sur mon aide pour la

traduction. J'ai travaillé leur texte en ne donnant que les expressions qu'ils auraient eu peine à trouver et j'ai simplifié le texte français, afin qu'ils puissent le transposer en anglais. Cette intervention a suffi à les faire réagir et ils se sont remis sans peine au travail en anglais. Tous les élèves furent très fiers du résultat de leurs parties de texte en anglais.

J'ai constaté un lien très fort entre l'engagement de la rédaction d'un texte long et les ateliers qui ont précédé cette phase. En effet, tous les moments forts des ateliers se sont retrouvés dans le texte. Les élèves se sont vus confrontés à la difficulté de traduire et mettre en texte des conventions théâtrales. Certaines conventions s'y prêtent bien. Par exemple celle des « voix conflictuelles » ou celle de « l'allée de conscience » où les participants soufflent à un personnage toutes les pensées positives ou négatives qui pourraient lui traverser l'esprit avant de prendre une décision importante. Les élèves ont décidé de mettre cela en scène à l'aide d'un stroboscope et d'une musique agressive. Les voix dispersées sur la scène venaient du noir et l'élève qui jouait Évangéline courrait, éperdue d'une voix à l'autre. C'est le moment du récit où Évangéline décide de mettre fin à sa quête. Elle abandonne les recherches pour retrouver Gabriel après de longues années d'errance. La convention avait marqué les élèves lors de l'atelier qui ont pu retranscrire cette force dans un texte théâtral. Le « collage de sons », mentionné plus haut, a aussi été repris presque tel quel. Il posa cependant un problème car les élèves ne savaient pas où l'intégrer dans le texte. Ils décidèrent de l'intégrer à un prologue musical dans lequel trois élèves jouaient de la musique et où les autres murmuraient des parties du poème en anglais et en français. Pour conclure, je dirais que les impacts des ateliers sur la rédaction du spectacle valent la peine d'être soulignés. Ce premier moment de plongée dans le monde fictionnel du mythe en jouant activement a permis aux élèves de rédiger assez rapidement un texte théâtral bilingue de bonne qualité.

Impact de la langue étrangère sur le projet théâtral

Parallèlement, la langue étrangère fonctionne comme une protection de l'identité de l'apprenant. En se mettant dans la peau de personnages anglophones, certains apprenants se libèrent de leur propre identité dont la langue est un facteur constitutif. Dans le cas qui nous concerne, plusieurs élèves timides, mais à l'aise en anglais, ont pu ainsi développer des personnages de soldats britanniques agressifs qui ne correspondaient pas du tout à leur personnalité. L'anglais les a aidés à construire un personnage éloigné de ce qu'ils connaissaient, de ce qu'ils étaient. Un autre élève faible en anglais, et qui détestait jouer, a choisi systématiquement des petits rôles en anglais comme s'il pouvait mieux se cacher de la langue cible derrière eux. J'avance donc que la langue étrangère se met au service du jeu théâtral en aidant certains apprenants à se glisser dans la peau de personnages antipathiques ou à oser jouer. Le « *Verfremdungseffekt* », concept cher à Brecht qui concerne les spectateurs, se révèle être vrai aussi pour les acteurs jouant en langue cible. L'anglais a permis à certains élèves de s'aliéner de leur propre personne. Brook (1987) rend l'analogie du masque encore plus explicite quand il décrit des expériences similaires, alors qu'il travaille avec des acteurs professionnels portant un masque: "*Le moment où le masque vous absout, il vous donne quelque chose pour vous cacher derrière de telle sorte qu'il n'est plus nécessaire de se*

caler. » (Brook 1987, p. 231, c'est moi qui traduis).

De nombreux metteurs en scène choisissent de travailler en langue étrangère ou avec des acteurs étrangers pour des raisons esthétiques. L'acteur qui travaille dans une langue qui n'est pas la sienne développe une relation naïve avec le texte. Le sens des mots n'est pas donné d'avance et il doit questionner le texte pour le comprendre mentalement. Ainsi, se met en place un vrai travail de lecture et de compréhension du texte avant le travail interprétatif. Le moment de découverte et d'ouverture aux sens du texte est plus long. Une autre raison esthétique est liée à la tension entre les spectateurs et les acteurs lors de la représentation. La distance culturelle qui existe entre l'acteur et le texte existe aussi entre l'acteur et les spectateurs. Le public doit participer non seulement pour comprendre les mots mais également pour comprendre comment les acteurs entrent en relation avec ces mots.

Cependant, je pense que le point le plus fort en faveur de l'apprentissage en langue étrangère au théâtre, est de pouvoir se concentrer sur le potentiel expressif du corps. Schmidt rapporte un discours que Brook a fait en 1991 en France où il a dit que « *ce qui bloquait les gens le plus était le mot, et pour cette raison on ne doit pas commencer avec le mot mais que de libérer le corps devait constituer le premier pas* » (Schmidt 1998, p. 196). Brook développe et explore des éléments théoriques déjà discutés par Artaud en 1935. Tout comme son aîné, il refuse la domination du texte et se réfère au « langage concret ». En se concentrant sur les signes qui n'appartiennent pas au texte, il valorise tous les autres signes comme la gestuelle, les déplacements, la scénographie. Il accorde une très grande valeur esthétique et dramatique aux signes non-textuels. Brook veut casser le système de la langue - celui-ci emprisonne l'acteur - afin d'atteindre l'essence du théâtre. Il décrit des expériences dans lesquelles les acteurs ont cassé le texte en tout petits morceaux afin de ressentir les sons plutôt que de saisir le sens des mots. Grâce à ces procédés, il conduit les acteurs vers un langage théâtral universel. Parallèlement, les élèves ont aussi travaillé de cette manière avec le poème de Longfellow. Ils ont cassé certains courts extraits en tout petits morceaux, puis en ont fait un collage de sons. Comme je l'ai mentionné plus haut, ce procédé a abouti à une scène musicale et poétique en ouverture du spectacle, car les résultats lors de l'atelier ont eu une forte composante esthétique.

Il est intéressant de noter dans le projet que c'est la langue cible qui a obligé les élèves à devoir utiliser d'autres moyens langagiers. Ils ont été contraints de développer des moyens d'expression autres que les mots, soit pour remplacer, soit pour compléter ou encore pour expliciter le texte. En effet, les élèves s'adressaient à un public non-anglophone. Ils ont dû réfléchir aux mises en scène qui permettaient au public de saisir le sens sans comprendre le texte. Le théâtre a vraiment bénéficié de ce travail en langue cible, car les élèves ont dû aller à l'essence du théâtre, aux multiples signes constitutifs du théâtre par nécessité. Je crois que c'est le concept de Barthes (1964, p. 41 et pp. 258-259) « *l'épaisseur du signe* » qui décrit le mieux comment la langue étrangère peut se mettre au service du théâtre. Il montre la « polyphonie des signes » qui ont lieu simultanément sur scène, là où les signes textuels constituent un catalyseur pour tous les autres signes.

En rédigeant le texte, les élèves ont inventé des personnages qui pouvaient contourner la langue étrangère : le personnage de l'interprète et les deux narrateurs qui jouaient Évangéline et Gabriel âgés et réunis à l'hôpital. Toutefois, ils se sont rendus compte que cela n'était pas suffisant et ils ne souhaitaient pas trop de redondance qui aurait été provoquée par les commentaires des narrateurs ou par la traduction de l'interprète. Les élèves ont gardé ces personnages, mais se sont appuyés également sur d'autres procédés comme la musique et l'éclairage pour créer des ambiances. Ils ont pris conscience que chaque élément de la scénographie devait avoir du sens et devait donner du sens. Ils ont choisi de ne pas garder des éléments superflus ou purement « décoratifs ». Ils ont suggéré que des gestes pouvaient remplacer la langue dans certaines scènes. Par exemple, dans une scène de marché, un soldat et une marchande n'ont interagi qu'avec le langage corporel. Le soldat montrait ce qu'il voulait avec son fusil et la marchande indiquait le prix avec les mains. Les élèves devaient montrer que la plupart des personnages normands ne comprenaient pas l'anglais. Ils devaient faire attention à ne pas anticiper des actions et devaient toujours attendre que les personnages anglophones montrent ce qu'ils voulaient avec des gestes avant de réagir.

Le projet pratique montre que les élèves débutants en anglais et en théâtre ont fait appel à toutes sortes de moyens pour remplacer les blancs dus à la langue étrangère. Ces procédés sémiologiques constituent l'essence du théâtre à savoir : le texte, les gestes, les déplacements, la musique, l'éclairage, les accessoires, les costumes, pour ne mentionner que les plus évidents. Je suis persuadée que c'est grâce à l'anglais que les élèves ont dû penser à tous ces procédés de manière systématique. Je peux donc affirmer que le travail bilingue a un fort impact sur le travail théâtral, car la langue étrangère force l'apprenant à prendre conscience de la richesse sémiologique du théâtre. Cette prise de conscience est bien sûr reportée sur les moments théâtraux en L1.

Le théâtre et la langue étrangère peuvent réciproquement servir de masque dans l'autre discipline. Dans ce cas, ils constituent tous deux un outil pédagogique privilégié. D'un côté, un apprentissage actif en contexte réduit l'inhibition ; le tâtonnement langagier place les apprenants dans une zone de « no penalty ». D'un autre côté, jouer en langue cible est plus facile pour certains élèves qui se sentent protégés par une distance encore plus grande entre leur personnalité et le personnage. Dans les deux cas, cependant, le masque est à double tranchant et demande de la prudence : le théâtre peut constituer une barrière pour l'apprentissage de la langue si les apprenants sont intimidés. Cela prend du temps de parvenir à une atmosphère de confiance dans laquelle des apprenants/adolescents soient d'accord de participer. Parallèlement, la L2 peut aussi constituer une barrière au développement des compétences théâtrales, si l'apprenant n'est pas à l'aise dans la langue cible. Il demeure aussi le risque que l'apprenant déteste la langue cible, car elle représente un obstacle pour s'exprimer, et toute l'expérience peut se révéler très frustrante. Le théâtre en langue bilingue permet de résoudre une partie de ces problèmes, car l'apprenant a la possibilité de choisir la langue avec laquelle il veut s'investir dans le projet théâtral. Comme je l'ai remarqué plus haut, les élèves ont choisi la langue en fonction de leur personnalité plutôt que de leurs compétences langagières. L'enseignement du théâtre bilingue apporte

de nombreux avantages et permet de renforcer l'apprentissage de la langue et celui du théâtre.

Notes

¹ Dörnyei décrit les phénomènes de motivation en classe de langue en intégrant plusieurs composantes dont celle de la situation d'apprentissage qui comprend l'intérêt pour le sujet proposé. D'autres composantes comme le besoin de réussite, la confiance, la cohésion du groupe d'apprenants correspondent à l'enseignement bilingue théâtral mais doivent faire l'objet d'une autre étude.

² Les deux approches se nourrissent l'une l'autre et sont fortement liées. Le « process drama » est une approche dans l'enseignement du théâtre qui met l'accent sur l'expérience des apprenants qui sont placés devant des choix à faire. Très souvent, l'enseignant initie un moment de fiction en prenant un rôle « TiR » ; il met les apprenants dans des rôles. Cette approche a été développée par Heathcote et plus tard continuée par des spécialistes comme O'Neil ou Bolton. La « convention drama » fonctionne un peu de la même manière, mais elle se concentre moins sur une thématique. Elle développe un groupe de techniques qui sont adaptables à toutes sortes de situations de classe de théâtre.

Bibliographie

Artaud, A. (1935), *Le Théâtre et son double*, Paris, Gallimard.

Asher, J. J., (1982), *Learning Another Language through Actions*, 21st Century.

Barthes, R. (1964), *Essais critiques*, Collection "Tel Quel", Paris, Editions du Seuil.

Bolton, G. (1992), *New Perspectives on Classroom Drama*, Herts, Simon and Schuster Education.

Brook, P. (1987), *The Shifting Point: 40 years of theatre exploration 1946-1987*, London, Methuen Drama.

Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Pearson Education Limited.

Duverger, J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

FitzGibbon, E. (1993), 'Language at Play: Drama and Theatre in Education as Stimuli in Language Learning', in Schewe, M. & Shaw, P. (Eds) (1993), pp. 269-281.

Glock, C. (1993), 'Creating Language Contexts through Experiential Drama', in Schewe, M. & Shaw, P. (Eds) (1993), pp.103-138.

Schewe, M. (1993), 'The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign-language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods', in Schewe, M. & Shaw, P. (Eds) (1993), pp.283-314.

Schmidt, P. (1998), 'Intercultural Theatre through a Foreign Language', in Byram, M. & Fleming, M. (Eds), (1998), pp. 193-203.