

De la confrontation des univers de croyance à l'émergence d'une parole qui fait sens

Karima Lebdiri

Université de Cergy-Pontoise - Membre du groupe ALDIDAC



Synergies Royaume-Uni et Irlande n° 5 - 2012
pp. 229-240

Résumé : Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture pour un public adolescent, univers de croyances et construction identitaire sont deux notions à mettre en relation. Faire émerger une parole qui fait sens invite à penser les processus cognitifs et émotionnels comme indissociables. Une parole qui fait sens émerge par les mots. Non seulement ils me touchent mais aussi ils touchent les autres, et aussi par le corps, qui est vecteur de sens au travers des émotions. La clinique transculturelle (Moro) permet de mieux comprendre ce que vivent les adolescents et de repenser l'école composée avant tout d'êtres singuliers qui ont besoin de partager leur représentation du monde, un partage qui peut se faire en développant les capacités empathiques de chaque individu.

Mots-clés : altérité, clinique transculturelle, pédagogie émotionnelle, empathie, jeu théâtral

Summary: In this paper we put forward the idea that there is an obvious connection between universes of belief and identity process for adolescents learning a second language and discovering a new culture. Speech acts become meaningful through drama because they are associated with a bodily experience. Transcultural psychotherapy (Moro) helps teachers and educators to understand what adolescents go through in a multicultural world. It aims at redefining school priorities. School is composed of individuals who need to share their representations of the world. This new approach aims at developing social links and we posit that learning a language-culture through drama helps to facilitate linguistic skills and to develop emotional intelligence. Empathy is a skill that can be developed at school.

Keywords: alterity, transcultural psychotherapy, emotional pedagogy, empathy, drama

Introduction

Dans le paysage scolaire français, les frontières entre la langue de scolarisation, les langues des familles, les langues maternelles, le FLE et les LVE¹ sont quasi hermétiques et contribuent au morcellement identitaire. Les pédagogies compartimentées ne permettent pas ou très difficilement la construction identitaire des élèves. Elles induisent de nombreuses dissociations (langue et culture, corps et esprit) qui sont un

frein à l'élaboration de liens entre l'élève et son environnement et dessinent un cadre scolaire si rigide qu'il semble déconnecté de la réalité. Il en résulte une démotivation qui peut aller jusqu'au désintérêt de beaucoup d'élèves qui développent une estime de soi négative et finissent par accumuler des difficultés scolaires telles qu'elles leur semblent parfois insurmontables. Ces pédagogies dissociées n'envisagent pas ou très rarement de développer une pédagogie émotionnelle et ne prennent pas en compte la place du corps dans la communication humaine. Un apprentissage d'une langue-culture dépourvu d'émotions revient à considérer l'élève non pas comme un individu mais comme un objet neutre et à considérer la classe comme un isolat social qui peut être vécu comme source de frustration pour l'élève dont la parole serait étouffée. La parole, c'est l'acte d'un sujet et renvoie à la notion de corps. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur. Elle émane d'un être incarné et se manifeste comme expressions de désirs, pensées, émotions, souffrances et aspirations. Elle nous touche parce qu'elle est authentique, qu'elle témoigne de l'être qui parle à travers elle. La parole est un moyen de communiquer entre les hommes : *pour communiquer il ne suffit pas de connaître la « réalité culturelle » mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 :71).

Face à la nécessité de penser une pédagogie permettant aux élèves de vivre l'altérité linguistique et culturelle en termes de reliance, cet article propose l'analyse de l'impact de scénarios artistiques en classe d'anglais. Ces scénarios qui ont été conçus avec des élèves de 3ème dans un collège de Bobigny² s'appuient sur leur expérience interculturelle et plurilingue et visent une construction identitaire harmonieuse qui, selon notre hypothèse de départ, est une condition nécessaire permettant à ces élèves de s'intéresser aux savoirs scolaires.

La croyance est le fait de tenir quelque chose pour vrai, on l'associe le plus souvent à la croyance religieuse. Univers de croyances et quotidien sont donc à mettre en relation en raison de leur indissociabilité. Cette rencontre des univers de croyances est un facteur de reliance entre les individus. Les univers de croyance renvoient à un ensemble d'images fondatrices qui permettent la médiation et la compréhension de l'individu vis-à-vis de son monde environnant. Cette rencontre ouvre l'élève à une implication dans son contexte de vie. Le partage avec d'autres, de ces mêmes images structurantes, connecte l'individu au social et l'inscrit par l'incessant mouvement d'écriture et de relecture à une intertextualité qui constitue et maintient le groupe à la fois individuellement et collectivement. Il s'agit de considérer la part que prend l'imagination dans la construction des réalités multiples vécues par chacun dans sa vie quotidienne.

Les univers de croyances permettent de se représenter le monde et la confrontation de les relativiser. Le réel est intériorisé et les univers de croyances de chaque individu sont par conséquent un espace intime à l'intérieur duquel se construit une conception (qui n'est qu'interprétation) de la réalité, elle-même construite en fonction de nombreux critères (appartenance sociale, milieu culturel, etc.)

Les univers de croyances font partie de la construction identitaire qui est un processus dynamique. Il s'agit par définition d'un espace mouvant qui se nourrit lui-même d'une culture mouvante. L'élève-individu doit continuellement s'accommoder à son environnement, un accommodement qui est vécu de façon active par le groupe social.

La conception des scénarios didactiques qui font l'objet de ce travail s'appuie sur des recherches récentes en neurosciences (Berthoz, Decety, Favre) ainsi que sur les travaux en clinique transculturelle (Moro). Ces scénarios sont un moyen de constituer des communautés « interprétatives » de pratique qui permettent un glissement de perspective sur : la représentation de soi ; la représentation de l'autre ; la relation entre soi et l'autre ; la relation entre soi et son environnement ; la relation entre l'autre et son environnement et *in fine* la prise de conscience de soi au sein de la matrice sociale.

A travers une approche artistique se construit un espace dynamique de co-création d'une réalité transculturelle dans laquelle les processus cognitifs et émotionnels se développent conjointement. Nous nous interrogerons sur les effets de cette pédagogie au travers de la parole des élèves.

1. Le développement des capacités empathiques au cœur d'une pédagogie émotionnelle et transculturelle

1.1. Obstacle à l'empathie

Dans l'enseignement d'une langue-culture nous sommes confrontés aux écarts entre univers de croyance à l'intérieur d'un même espace de référence. La langue et le langage tissent des liens symboliques entre le biologique, le psychologique et le social. Apprendre une langue-culture consiste à mettre en synergie le déjà éprouvé et le déjà connu qui se constituent en représentation et en univers de croyances. Il est nécessaire de penser les situations didactiques à partir de la relation d'échanges dans l'action qui la fonde. Les apprenants élaborent et structurent la signification des choses et des événements au travers de ce qu'ils perçoivent à l'intérieur d'une relation. Poser l'expérience comme cadre didactique revient à donner la primauté à la perception du soi dans l'environnement. La prise en compte de la culture des apprenants et de celle qu'ils acquièrent dans les disciplines scolaires fournit un premier point d'appui.³

Lors de l'étape de verbalisation orale et suite à l'analyse de l'étranger au travers d'œuvres filmiques,⁴ les élèves ont relevé d'autres univers de croyances, différents des leurs. Il s'agissait de la présence de religions polythéistes. Ils ont alors dit « *a religion with more than fifty gods is not a religion* ». Nous sommes confrontés, ici, à une résistance et à un refus de reconnaissance de l'altérité.

Samovar & Porter (1991) et Marandon (2001) ont répertorié les obstacles à l'empathie :

- l'autocentrisme
- la tendance à ne remarquer que certains traits chez autrui
- les notions stéréotypées sur les races et les cultures
- les comportements qui empêchent les autres de donner des informations sur eux-mêmes (communication défensive), tels que comportements évaluatifs, dominateurs, réprobateurs, dédaigneux ou dogmatiques.

Par conséquent, il convient de créer un cadre suffisamment sécurisant pour travailler sur ces obstacles, sans porter de jugement sur les univers de croyance des élèves pour qu'ils puissent, ensuite, les relativiser et adopter un regard réflexif sur leurs propres interprétations.

1.2 Glissement de perspective et reconnaissance

Une approche et culturelle et artistique permet de créer une passerelle entre l'émotion et l'apprentissage. Le partage des émotions permet de faire appel à la créativité des élèves. Cette approche s'inspire des découvertes récentes dans le domaine de la psychologie de la créativité. Le partage des émotions fait émerger le rôle positif de l'empathie qui permet de créer des états émotionnels qui ont un impact sur la créativité et encourage la pensée divergente. A l'intérieur des scénarios didactiques proposés, la place des arts est cruciale. Une approche par le corps et les sens à l'aide de comédiens ou chorégraphes permet une nouvelle intériorisation d'un imaginaire enrichi. Ce nouvel espace va devenir source d'imagination créatrice à travers l'écriture et la mise en scène de spectacle dans la langue de l'autre. Les scénarios artistiques élaborés s'articulent autour d'une verbalisation en plusieurs étapes :

- Une verbalisation orale par le biais d'interactions à l'intérieur desquelles émerge la parole autour de questions identitaires. Une émergence de la parole qui fait sens, qui a un poids fait surgir des émotions, puisqu'une part du vécu, de l'intime des élèves fait surface.
- Une verbalisation écrite individuelle et collective qui a pour but d'encourager un apprentissage à la coopération et de développer un regard réflexif qui permet de faire des allers-retours sur ce qui a été dit ou ressenti lors des interactions orales. Cette étape s'avère nécessaire puisqu'une verbalisation orale peut représenter une surcharge cognitive et affective et nécessite un temps d'intériorisation.
- La troisième étape est une « verbalisation » par le langage du corps animée par un comédien ou un chorégraphe. Le corps s'empare de l'écriture et s'approprie le texte par les émotions. Il y a une prise en compte du corps comme vecteur d'émotions.

Dans leur pièce, un des personnages se rend dans un temple pour prier parce qu'elle souhaite que ses parents approuvent son choix de vivre avec un homme ayant une religion différente. L'homme lui répond alors : "*Pray our gods and they will help you to find your own path*". Il y a entre ces différentes étapes (première étape dénégation : *a religion with more than fifty gods is not a religion*), un glissement de perspective, une reconnaissance de l'altérité, la reconnaissance d'autres univers de croyances, dans ce cas, des croyances religieuses. Cette reconnaissance est le résultat d'une réflexion à partir d'œuvres artistiques, d'une pratique théâtrale mais aussi d'un voyage à Londres avec deux temps forts qui sont la visite du temple Sikh, Gurdwara Sri Guru Singh Sabha, situé à Southall et du temple BAPS Shri Swaminarayan Mandir.

Les univers de croyances font partie de la construction identitaire qui est un processus dynamique. Il s'agit par définition d'un espace mouvant qui se nourrit lui-même d'une culture mouvante. L'élève-individu doit continuellement s'accommoder à son environnement. La co-construction élève-enseignant ou intervenant extérieur permet de mieux comprendre l'importance d'un équilibre entre soi et l'autre pour « l'être ensemble ».

2. Écriture théâtrale : source de créativité langagière, culturelle et émotionnelle

2.1. Empathie et théâtralisation

L'écriture théâtrale est une source de créativité langagière puisque les élèves vont puiser eux-mêmes dans leurs connaissances linguistiques et lexicales pour écrire la pièce. Ils

font également preuve d'autonomie en allant chercher eux-mêmes le lexique ou les structures grammaticales dont ils ont besoin. Sur le plan culturel, ils revisitent leur première expérience de l'étranger, cette fois-ci élargit par le contenu culturel exploré en classe. Ils créent un espace culturel nouveau où interagissent les personnages. La langue devient alors chargée d'affect puisqu'elle traduit l'expérience de l'altérité vécue à travers des nouveaux prismes culturels. La structuration des enfants passe essentiellement par deux lieux, l'école et la maison, auxquelles nous pouvons ajouter « la rue », où se créent des groupes d'appartenance. Nous pouvons alors nous demander quel rôle peut jouer l'école dans la structuration des adolescents et quels sont les moyens existants ou à créer. La construction identitaire à l'école ne se limite pas à des savoirs cognitifs.

Le théâtre s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire. A force d'écrire une pièce, les élèves se sentent beaucoup plus impliqués et découvrent qu'ils aiment la langue. Ils écrivent un spectacle dans lequel ils sont acteurs. Ils se mettent dans des circonstances et des situations qu'ils ont eux-mêmes créées. Un travail d'écriture libre favorise l'autonomie et la prise en charge des apprentissages. Cette approche offre la possibilité aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage tout en tenant compte des recherches en neurosciences menées par Daniel Favre (2010), qui dénombre trois erreurs qui posent encore des problèmes quant à la transmission et le partage de savoirs, savoir-être et savoir faire : la dissociation du cognitif et des émotions, la sous-estimation de la plasticité du cerveau et l'idée selon laquelle nous avons des capacités d'apprentissages limitées qui expliqueraient l'impossibilité d'entrer dans les apprentissages. Ces erreurs appartiennent à l'univers de croyances des enseignants et il est primordial de les aider à rectifier ces croyances parce que l'élève qui a en face de lui un enseignant qui tient ces croyances pour vraies peut les intérioriser et finir par y croire lui-même. Ces avancées permettent à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau et de réinventer son métier.

Nous partons du postulat suivant : l'élève entre dans les apprentissages parce que le jeu théâtral lui offre la possibilité de faire du lien, parce qu'il accepte de parler de l'intime et l'objectif est donc d'aider les adolescents à trouver, même si c'est une tâche complexe, une harmonie entre psychisme et culture en partant du principe que la culture n'est pas figée.

Le jeu théâtral est un espace qui permet de créer du lien entre l'histoire familiale, l'histoire personnelle, et également entre les élèves, entre eux et leur désir d'altérité, la culture de l'autre. L'objectif est de faire émerger par le biais d'interactions orales ou écrites ce qui constitue leurs univers de croyances. Il s'agit à la fois d'une communication avec autrui et soi-même.

Dans le cadre du projet, les élèves ont bénéficié d'un atelier théâtre avec un comédien anglophone à la façon anglaise. Le mot approprié à cette pratique est le drama. Comme le souligne Joëlle Aden, le drama représente bien plus qu'une discipline artistique puisqu'il permet d'apprendre à lier la parole à l'action pour explorer des situations, des émotions et des personnages, de développer sa créativité et de développer son sens critique sur ses propres performances et celles des autres (Aden & Lovelace, 2004). Le drama permet également de développer le décentrage en passant du vécu des enfants à une prise de distance et un regard critique sur ce vécu. Le drama aborde souvent des thèmes sociaux, comme nous l'avons fait dans les deux projets, à savoir le racisme, l'intolérance. *Le drama explore les attitudes sociales et morales des élèves, il permet*

d'apprendre à résoudre des conflits, développant ainsi des compétences de savoir-vivre ensemble, de respect et d'écoute de l'autre et de confiance en soi.

Les premiers protocoles de recherche de Joëlle Aden visaient à essayer de comprendre les raisons pour lesquelles des élèves, ne présentant aucune difficulté d'ordre cognitif puisqu'ils parlaient différentes langues, ne pouvaient pas interagir en anglais à un niveau élémentaire. Elle a émis l'hypothèse que cette incapacité d'interagir est attribuable au fait de ne pas assumer la distance culturelle entre soi et l'autre :

« ...pour entrer dans le désir d'apprendre une langue étrangère, il est nécessaire d'assumer la distance culturelle entre l'autre et soi. Au début de mes travaux, assumer cette distance passait essentiellement par la prise de conscience de la façon dont les élèves se perçoivent par rapport à l'autre et sa langue ; des impressions fantasmées que l'autre lui renvoie sur lui-même, sa culture et sa langue. Ces représentations ayant un impact déterminant sur ses croyances d'efficacité personnelles, c'est-à-dire sur les mécanismes qui régulent de façon souterraine, les aspirations, les choix de comportements, la mobilisation et le maintien de l'effort et les réactions émotionnelles. » (Aden, 2010a : 24)

Représentation de l'autre et représentation de soi sont donc indissociables et soulèvent la question de la prise en compte du subjectif et des émotions dans l'apprentissage. Tout comme les scénarios didactiques présentés, elle s'est intéressée aux œuvres cinématographiques et théâtrales auxquelles elle a attribué une fonction médiatrices de la relation à l'autre qui se manifeste par des processus d'identification vus à travers leurs propres expériences et visions du monde. L'identification désigne le fait de se reconnaître dans une caractéristique, ou une personne extérieur à soi, et suscite une réaction, la sympathie, lorsque l'on est touché par des sentiments ou des émotions. La sympathie est une préoccupation forte qu'on ressent pour autrui. Les élèves peuvent également être en empathie avec d'autres personnages, c'est-à-dire comprendre autrui sans engagement affectif. Mais en tant que récepteurs les élèves interprètent la vision du monde de l'autre avec, comme point d'ancrage, leurs propres univers de croyances, donc l'empathie est une compétence qui se développe par la confrontation afin de pouvoir comprendre l'autre, car tout jugement négatif sur l'image que j'ai de l'autre parce que je ne tiens pas pour vrai d'autres univers de croyances représente un frein à l'empathie. Comme l'a souligné Martine Abdallah-Pretceille, c'est en essayant de comprendre comment les individus interagissent que l'on peut développer les capacités empathiques des élèves.

Les travaux de recherche menés par Joëlle Aden mettent en lumière les impacts positifs d'un apprentissage d'une langue-culture à travers les arts, plus précisément le théâtre. Bien au-delà d'un simple travail de répétition visant au perfectionnement de la langue orale, elle démontre que jouer dans la langue de l'autre développe des compétences qui rétablissent le lien entre le corps et la langue. Ses travaux démontrent que le jeu théâtral permet de développer des capacités transversales telles que la maîtrise de l'expression orale, l'écoute, la concentration, la confiance en soi et l'attention à l'autre. Au travers des arts, l'élève s'approprie des éléments linguistiques par la création de situations de communication qui facilitent l'intériorisation de ces éléments et développe des compétences émotionnelles indispensables à l'interaction. Faire jouer les élèves dans la langue de l'autre les sensibilise à la présence des autres élèves et des émotions qu'ils suscitent à travers la voix, le corps, la gestuelle, le regard, et les fait entrer ainsi en interaction. L'élève se rend compte de l'importance des gestes dans l'interaction. L'acte

de parole ne se limite pas à la langue ; quand on parle, on le fait avec son corps, d'où l'importance de développer les capacités de perceptions du kinésique chez l'autre ainsi que la propre perception de son activité kinésique dans mon rapport à l'autre. Ainsi, la perception, l'émotion et le geste sont le fondement de l'acte de communication. Inventer et jouer des situations de communication dans un cadre structuré renforce l'authenticité de l'interaction. La parole n'est plus un assemblage de mots et structures grammaticales vides de sens. La parole devient chargée d'affect quand elle fait sens aux élèves, c'est-à-dire quand elle est en lien avec ce qu'ils vivent et ressentent. Une parole qui traduit des sentiments devient exutoire ; elle permet de se soulager et d'extérioriser des préoccupations par la verbalisation. C'est ainsi que nous pouvons valider l'hypothèse que la parole peut, quand elle est liée à la construction identitaire et aux affects, devenir une forme d'action. L'élève se construit et se constitue en tant que sujet social.

Dans un article intitulé « L'empathie, socle de la reliance en didactiques des langues » Joëlle Aden soulève la question de la place à accorder à l'empathie en didactiques des langues. Elle définit la dramatisation dans l'apprentissage d'une langue comme :

« Une simulation dont l'enjeu n'est pas de redire, répéter, interpréter mentalement un texte, ce que l'on a longtemps mis en avant dans les classes de langue, mais comme une expérience physique qui se fonde sur la capacité de se projeter physiquement et mentalement dans un monde imaginaire dont l'étrangeté oblige à construire de nouveaux repères en s'appuyant sur l'interaction contingente avec les autres acteurs et un public. » (Aden, Grimshaw & Penz, 2010)

Entrer dans la langue de l'autre à travers une histoire permet aux élèves d'être en empathie avec les personnages. Le cadre structuré à l'intérieur duquel les élèves inventent une histoire devient un espace de potentialisation à l'intérieur duquel émerge la compréhension. Inventer une histoire contribue au développement de l'imagination et de la créativité. Todd Lubart (2003) s'est penché sur l'étude psychologique de la créativité puisqu'elle présente un intérêt aussi bien pour l'individu que pour la société. Les situations théâtrales offrent un espace de potentialisation⁵ acquisitionnel et c'est à l'intérieur de cet espace que les élèves peuvent devenir créatifs en s'appropriant et en intériorisant des éléments langagiers, verbaux et non verbaux.

Joëlle Aden insiste sur le lien indissociable entre la langue que les élèves apprennent et ce qu'ils sont afin de leur offrir un espace de parole qui leur permette de parler d'eux, des relations qu'ils entretiennent avec les autres et de leur relation à leur environnement. Les scénarios didactiques qui ont été proposés aux élèves aspirent à nourrir ce lien. Cependant comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens, l'école omet de penser à ce lien, comme le souligne Philippe Meirieu :

« Notre idéal scolaire est là : ignorer par méthode ce qu'on ne veut pas prendre en compte par principe. Imposer à celui qui entre dans la classe de faire abstraction de son histoire et de toute sa singularité, de se purger de tous ses problèmes, de se rendre disponible, indépendamment de tout ce qui l'habite et le préoccupe, à la raison qui s'expose. » (Meirieu, 2008 : 27-8)

L'école ne peut plus considérer l'élève comme un réceptacle, les élèves doivent pouvoir ancrer leurs propres questions dans leurs expériences, leurs désirs et dans la projection de l'action. Des projets qui correspondent aux questions des apprenants font émerger une parole qui fait sens et qui devient un acte de reliance entre ce qu'il est et de son inscription

au sein de la matrice sociale. Le cadre structuré dans lequel évoluent les élèves favorise l'agentivité, l'émancipation sociale et une meilleure acceptation de la différence.

2.2. Empathie et spatialisation

Alain Berthoz propose une définition qui s'appuie sur des travaux empiriques menés dans les sciences du comportement et du cerveau. L'empathie est la capacité à se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses sentiments et ses émotions. C'est également la capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable sans confusion entre nous-mêmes et lui. Il y a donc une distinction entre soi et l'autre. L'empathie présente deux composantes : une composante de résonance motrice qui est un déclenchement automatique et une deuxième composante qui consiste en une prise de perspective subjective de l'autre qui est plus contrôlée et intentionnelle.

La résonance émotionnelle n'est pas forcément synonyme de compréhension. L'empathie peut être déclenchée de plusieurs manières : lorsque l'on est témoin de la situation de l'autre personne ou bien en se mettant plus ou moins volontairement à sa place. Dans les deux situations, celui qui éprouve de l'empathie doit être conscient que les émotions sont dues à un processus vicariant et que son sentiment est plus ou moins similaire mais pas identique. Il s'agit d'une simulation mentale de la perspective subjective d'autrui. L'empathie est une capacité propre à la nature humaine ; seuls les humains ont la capacité de prendre la perspective subjective d'autrui. Il s'agit d'une disposition innée qui se développe au cours du développement de l'individu.

« Comprendre les bases neurales de l'empathie représente un défi pour les sciences de la cognition. En effet, un des problèmes les plus graves de l'humanité qu'on doit considérer, comprendre et résoudre, est celui de la haine ou de l'indifférence envers l'autre, celui de la souffrance infligée, celui du racisme. » (Berthoz, 2004 : 251)

En s'appuyant sur les avancées dans le domaine de la neuroscience et des travaux menés par Alain Berthoz sur la physiologie de l'action et l'empathie (spatialisation de l'empathie) nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en étant placés dans le rôle de metteur en scène, les élèves développent l'empathie par le changement de perspective d'un point de vue spatial en se visualisant sur la scène, en se demandant comment les individus interagissent selon la nature de leurs rapports. Les autres élèves partagent cette réflexion sur la spatialisation en fonction des degrés d'empathie qu'ils ont avec les différents personnages.

2.3. Un espace de métissage où se joue la construction du JE

Dans son article, « Un regard agentique sur l'anxiété langagière » (2010 : 75-88), Stephen Scott Brewer s'intéresse aux processus pédagogiques pouvant alléger l'anxiété qu'il définit comme une sensation subjective de tension, d'appréhension, de nervosité et/ou d'inquiétude associée aux contextes d'apprentissages d'une Langue Seconde. Les origines de l'anxiété peuvent être diverses. Une première anxiété est due à la durée d'apprentissage de la langue et à la nécessité d'une grande capacité de mémorisation.

Dans l'entretien réalisé avec une ancienne élève, Fatim, cette forme d'anxiété ressort lorsqu'elle dit :

« je n'ai jamais été forte en anglais et en langues d'ailleurs, donc l'anglais ce n'était pas vraiment mon fort... En fait, je n'étais pas patiente. Je voulais apprendre l'anglais, je voulais parler anglais, il fallait commencer par le début et puis former des phrases, je bloquais toujours ».

Pendant le projet son rapport à la langue a changé. Je cite : *Avec le projet on a appris l'anglais d'une autre manière, en jouant, en faisant du théâtre, c'était beaucoup plus facile à comprendre parce qu'on jouait ce que l'on disait, ça restait dans la tête.* Le jeu théâtral facilite donc, selon elle, la mémorisation.

Chez un autre élève, Matthieu, l'anxiété avant le projet était due à des symptômes psychophysiologiques (rougeurs) en raison d'une grande timidité. Je cite : *J'étais quelqu'un de timide et réservé et quand on est timide on a moins de motivation, on va moins vers les choses, je me mettais au fond de la classe et je restais dans mon coin. Le théâtre, le travail en groupe, la solidarité et l'entraide m'ont permis de faire un travail sur ma timidité.*

Il existe bien entendu de nombreuses procédures pédagogiques et pistes à explorer mais avec le jeu théâtral, l'anxiété langagière diminue, s'estompe et devient un facteur émotionnel positif, puisque les élèves mettent tout en œuvre pour la transformer en ce que Brewer appelle une ressource motivante.

A travers le jeu théâtral, une projection du je fantasmatique se construit et l'élève élabore une idéalisation du moi. Une langue qui devient chargée d'affect par l'élaboration et 'interprétation de personnages crée du lien entre psychisme et culture. A travers le jeu théâtral, une projection fantasmatique où se construit le « JE » permet de se réinventer de nouvelles filiations à travers la langue de l'autre. « Je » est un autre quand il parle une langue étrangère mais il s'agit plus d'un « Je » pluriel. Comme le souligne, Suichen, une ancienne élève : *« Pour moi le dire en français ou en anglais c'est pareil comme ce n'est pas ma langue maternelle, c'est marrant, c'est vrai en chinois je n'aurais jamais osé parler de choses dont on peut parler en anglais ou en français... Si on me demandait de parler en chinois avec des chinois il y aura des trucs personnels comme le racisme, l'intégration ou la mixité dans les couples, dont je ne pourrait pas parler avec eux dans ma langue ».*

3. D'une parole qui fait sens à l'acceptation des différentes occurrences de soi

3.1. Prise en compte de l'expérience de l'adolescent

Le propre de l'adolescence est la transformation pubertaire et le jeu théâtral est un moyen d'accepter ce nouveau corps qui leur semble étranger. Cette transformation pubertaire physique place l'adolescent face à une obligation : reprendre les conflits délaissés lors de la période de latence, en psychanalyse la période de latence et la période pendant laquelle la sexualité est peu active chez l'enfant (de 5 ans à la puberté), se situer dans son identité sexuelle en réélaborant le conflit œdipien de la période génitale et les conflits fantasmatiques archaïques. L'adolescent est alors contraint à un travail psychique considérable dans la mesure où il doit se modifier, accepter les différences qui le séparent de son je enfant, celles physiques mais aussi celles psychiques qui le singularisent tout en le plaçant dans sa lignée. Du point de vue de la clinique transculturelle (Moro, 2010a), il s'agit d'un voyage intérieur déstabilisant chez les adolescents enfants de migrants. C'est à ce moment là que la rupture migratoire vécue par les parents et transmise à l'enfant réapparaît sous forme d'angoisses de rupture.

Les thèmes relevés dans la pièce écrite sont les suivants : relation amoureuse et interdits parentaux, mixité des cultures, désir d'inscription dans une société métisse. *Ce métissage est fragilisant mais il peut devenir enrichissant lorsque les deux pôles culturels sont reconnus et acceptés par l'individu et par ceux qui l'entourent* (Moro, 2010b). Il s'agit donc d'une période de remise en question tant pour l'adolescent que pour ses parents. Pour Fatim, le jeu théâtral est en lien avec sa construction identitaire parce qu'il s'agit d'un projet concert. Par concret, elle entend, inscription d'une réflexion dans la durée, caractère ambitieux du projet, difficultés à surmonter, développement de l'entraide et de la solidarité, sentiment d'être impliqué, et l'importance des spectateurs : *on ne le faisait pas que pour nous mais pour les autres aussi. Ça a été bien de nous voir comme ça*, par opposition à autrement (rencontres souvent conflictuelles en raison de la désillusion des parents), *ça a permis de mieux nous connaître* (mieux se connaître passe par l'altérité).

3.2. Verbalisation d'un idéal du moi

Les scénarios didactiques qui s'appuient sur le jeu théâtral trouvent toute sa force dans la verbalisation de cet idéal du moi et par l'endossement d'une identité fictive qui fait sens à leurs yeux puisque certains s'identifient aux personnages qu'ils incarnent. La première partie, qui concerne les interactions verbales non théâtrales, rétablit cette dysharmonie. Ils marquent d'abord le besoin de se démarquer des élèves autochtones parce qu'ils veulent respecter les valeurs transmises par les parents et se démarquer en termes de valeurs positives contre des valeurs négatives. Et ensuite la liberté qu'offre le jeu théâtral leur permet de revenir sur leur désir d'être *autre* mais avec ce pouvoir qu'offre le théâtre qui est, paradoxalement, de se cacher derrière un personnage tout en se dévoilant. Ils n'osent pas se dévoiler devant le groupe d'appartenance donc le jeu théâtral offre une double liberté.

3.3. La langue comme médium symbolique

La langue de l'autre devient alors un médium symbolique qui offre une liberté que n'offre pas le français. Fatou a souligné le fait. Je cite : *qu'il y a des choses qu'on ne dirait jamais nous-mêmes, et le fait de jouer dans une autre langue, c'était une manière de dire ce que l'on pensait sans être nous, comme une armure en fait on ne peut pas nous dire regarde ce que tu as dit puisque ce n'était pas nous, moi j'ai dit mon texte, ce que j'avais écrit mais en fait je le pensais*. Ou Nadia, qui en jouant en anglais, s'est dit, « *je peux dire ce que je veux mais les gens croiront que c'est le personnage mais au final on dit ce que l'on pense nous* ».

Conclusion

L'authenticité du projet contribue à la création d'un espace de potentialisation. Il y a authenticité parce que le projet met en jeu l'identité et devient par conséquent un espace où l'on crée de l'empathie. Ce projet s'inscrit dans une approche actancielle que nous pouvons mettre en lien avec les travaux de Claire Kramsh,⁶ pour qui le langage est une représentation symbolique, une action symbolique et un pouvoir symbolique. Il y a une représentation symbolique puisqu'à l'intérieur du projet il y a un travail sur ce que les mots veulent dire et ce qu'ils révèlent de l'esprit - on peut parler de conscientisation du langage - une action symbolique, sur ce que font les mots, ce qu'ils révèlent de l'intention - on peut dans ce cas parler de la pièce et de ces messages adressés au public

- et un pouvoir symbolique en termes de reliance. Confronter les univers de croyance en passant par une pédagogie émotionnelle offre la possibilité de reconnaître à la fois l'altérité qui est en soi ainsi que celle des autres.

Au cœur de cette pédagogie, l'élève devient un acteur social. Acteur, parce qu'il partage avec d'autres son interprétation du monde et la culture prend forme parce qu'il peut en débattre (fonction sociale du langage). Acteur, parce qu'une pédagogie émotionnelle permet de mieux comprendre le point de vue de l'autre (fonction régulatrice du langage) et enfin acteur parce qu'à l'intérieur de l'école, il prend des décisions, s'engage dans des actions et développe son autonomie.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'Éducation Interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 2006. *Les métamorphoses de l'Identité*. Paris : Éditions Economica.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Aden, J. (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le Manuscrit.
- Aden, J. (dir.). 2009. « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation ». *Synergies Europe*, n°4, 2009.
- Aden, J. 2010a. « L'empathie, socle de la reliance en didactiques des langues ». In J. Aden, T. Grimshaw & H. Penz, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Éditions Scientifiques Internationales.
- Aden, J. 2010b. *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Projet ANRAT-IDEA Europe.
- Aden J. & Lovelace, K. 2004. 3, 2, 1 ...*Action! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. CRDP de l'académie de Créteil.
- Aden, J., Grimshaw, T. & Penz, H. 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Éditions Scientifiques Internationales.
- Berthoz, A. 2004. « Physiologie du changement de point de vue ». In A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob : p. 251.
- Berthoz, A. & Jorland, G. 2004. *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Brewer, S. 2010. « Un regard agentique sur l'anxiété langagière ». In J. Aden, T. Grimshaw & H. Penz (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Éditions Scientifiques Internationales : pp.75-88.
- Chabot, D. & Chabot, M. 2005. *Pédagogie émotionnelle. Ressentir pour apprendre, Incorporer l'intelligence émotionnelle dans vos stratégies d'enseignement*. Victoria, B.C. : Trafford.
- Favre, D. 2007. *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Favre, D. 2010. *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.

Lachal, C., Asensi, H. & Moro, M. R. 2008. *Cliniques du jeu, Jouer, rêver, soigner, ici et ailleurs*. Grenoble : Collection transculturelle, Éditions La Pensée Sauvage.

Lebdiri, K. 2010. « Faire l'expérience de l'altérité : quand l'interaction devient facteur de reliance ». In J. Aden, T. Grimshaw & H. Penz (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Éditions Scientifiques Internationales : pp. 89-103.

Lubart, T. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Marandon, Gérard. 2001. « Au delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle ». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n° 61-62, pp. 259-82.

Meirieu, P. 2008. « Adolescent à l'école : est-ce possible ? ». In D. Le Breton (dir.), *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*. Paris : Éditions Autrement : pp. 27-8.

Moro, M. R. 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : La Découverte.

Moro, M. R. 2010a. *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Moro, M. R. 2010b. *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Fabert.

Moro, M. R. 2010c. *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod.

Moro, M. R., De La Noë, Q & Mouchenik, Y. 2004. *Manuel de psychiatrie transculturelle, travail clinique, travail social*. Grenoble : Éditions La Pensée Sauvage.

Samovar, L. A. & Porter, R. E. 1991. *Communication Between Cultures*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing.

Notes

¹ Français Langue Étrangère et Langue Vivante Étrangère.

² Établissement classé ZEP, Zone d'Éducation Prioritaire.

³ Définition proposée par les membres du groupe ALDIDAC.

⁴ *Bhaji on the Beach* de Gurinder Chadha, *A Fond Kiss* de Ken Loach, *Bend it like Beckham* de Gurinder Chadha, et *The Buddha of Suburbia* de Roger Michell inspiré par le roman d'Hanif Kureishi.

⁵ Définition proposée par Joëlle Aden : espace dans lequel les opportunités d'apprendre sont décomplexées ou renforcées pour les élèves. C'est une situation dont la richesse a été pensée pour que chacun puisse y puiser ce dont il a besoin pour avancer.

⁶ Colloque international, *Vers un paradigme de la reliance, Univers de croyances en didactique des langues-cultures*, Université de Cergy-Pontoise, 27-28 novembre 2009.