

Autonomie et créativité dans la formation en FLE : le jeu théâtral et les non-dits des gestes de la vie quotidienne

Philippe Mustière

Ecole Centrale de Nantes, France

Résumé

Nombreuses sont les situations, notamment dans le cadre de la formation en Français langue étrangère, où le contexte institutionnel induit des postures, des gestes, des rituels ; c'est donc à la situation d'énonciation que nous voudrions nous intéresser. Les espaces institutionnels des médiations du corps sont par ailleurs variés: les formations en FLE utilisant la communication interactive interpersonnelle peuvent fournir la matière à réflexion. Comment aider l'étudiant étranger à se placer dans un espace "objectivant", selon la formule de Zazzo, pour mieux se connaître grâce à cette distanciation ? Comment inciter par des simulacres les participants étrangers à intégrer des lois sociales françaises, latines ou européennes, en utilisant les règles, les codes sociaux ? Depuis quelques années, pour comprendre, dans leur interculturalité, les micro-rituels, les non-dits des gestes de la vie quotidienne et du management, sont dispensés, dans les grandes écoles et les universités, (en tous cas dans les Ecoles Centrale) pour les étudiants étrangers, des modules de FLE liés au développement personnel par le théâtre ou le jeu de rôle. Ces pratiques de formation se placent dans la perspective d'accompagner les étudiants étrangers dans les processus d'intégration que sont le projet personnel, ou le projet professionnel. Pourquoi le jeu théâtral ? Posons-nous la question. Le théâtre présente cette rare particularité de désigner de façon claire et visible, on peut dire physique, les deux instances indissociables de toute pratique culturelle : l'acteur et le spectateur. La « scène », ou plus simplement le cercle, qu'est l'espace d'un cours de FLE lié au développement personnel, délimite un champ intérieur et un champ extérieur, déterminant les places fondamentales de tout acte culturel. Et si bon nombre d'enseignants de FLE utilisent dans leur pédagogie l'acte théâtralisé, n'est-ce pas que celui-ci manifeste chaque fois la nature communicative de toute activité humaine, dans la mesure où l'activité « pour soi » et l'activité « tournée vers l'autre » s'entremêlent étroitement ?

Abstract

There are numerous situations, notably within the framework of the French as a foreign language course (FLE), where the institutional context implies the use of postures, gestures and rituals. It is therefore the context of forms of expression that we are interested in. The institutional uses of body language are varied and the FLE courses which use interactive interpersonal communication can provide use with zones for reflection. How do we help foreign students to place themselves in an objective space, following the formula of Zazzo, in order for them to better understand themselves through this distancing? How do we encourage the foreign participants through enactments to assimilate the French, Latin or European social rites by using rules and social codes? For many years, in order for them to understand the micro-rituals and the subtext of gestures of everyday life and of management within their multiculturalism, FLE modules that are linked to personal development through theatre and role-plays have been dispensed in the graduate schools and in the universities. These educative practices integrate the perspective of accompanying foreign students in the processes of integration whether it is part of a personal or a professional project. But why theatrical play? Theatre

offers the rare particularity of indicating in a clear, visible and one might say physical fashion the two inseparable instances of all cultural practices: the actor and the spectator. The “stage” or more simply the circle which is the space used for an FLE class in personal development defines an inner and an outer field, determining the fundamental position of all cultural acts. If many FLE teachers incorporate the theatrical act into their teaching methods, is this because it systematically demonstrates the communicational nature of all human activity where the act for “oneself” and the act towards “the other” intimately intermingle?

Introduction : La scène, lieu du risque

« Nous ne vivons pas seuls, disait Proust, mais enchaînés à un être d'un règne différent, dont des abîmes nous séparent, qui ne nous connaît pas et duquel il est impossible de nous faire comprendre: notre corps ».

La dédramatisation de la prise de parole en public reste souvent au centre des demandes de formation en « expression »; en ce sens, faire travailler les étudiants sur une scène comme lieu du risque et de l'effroi originel peut s'apparenter au travail de *coaching* que certains acteurs font sur le trac. Mais ne nous y trompons pas : briser le silence représente pour l'étudiant souvent un acte d'une grande violence. Ce dernier fait irruption dans la parole pour tout à coup faire surgir une position d'existence. Les regards des autres se tournent alors vers l'imprudent qui sent peser sur lui toute la culpabilité de sa manifestation.

Cet effroi correspond au moment où l'homme grec s'est arraché à une certaine forme de religiosité, pour la transposer de l'autel à la scène. Il n'est pas possible de comprendre ce qu'est, pour l'étudiant, la scène, l'estrade, l'amphi si l'on ne conçoit pas qu'il est le lieu d'un effroi, renvoyant à une séparation archaïque.

Mais ce qui nous intéresse particulièrement, c'est, dans le processus de communication, l'apparition du corps de l'acteur. C'est certainement dans le corps que peut advenir ce « lâchage » émotionnel qui ouvre sur le risque immédiat, approchant ainsi une nudité déconcertante sous le masque ou le personnage. À ce niveau, le risque est vital, autorisant l'émergence des comportements émotionnels les plus profonds. Que découvre-t-on alors ? Alors que le jeu d'expression n'était qu'exposition *spectaculaire*, il devient dramaturgie hallucinatoire. La transgression est dans le regard : « vu », « entrevu »... « voyeur ». Que voyons-nous, joué théâtralement dans le miroir des émotions de nos étudiants. Qu'y a-t-il au-delà du miroir ? sans doute une grande ambiguïté ; celle du miroir, qui est à la fois surface dure et lisse où vient ricocher le trait de notre regard comme dans *Les Ménénes* de Vélasquez, si chères à Michel Foucault ! Or devant ce défi, cette audace que l'étudiant nous lance, à nous autres enseignants, il arrive souvent que nous demeurions sans réponse, les yeux grand ouverts et néanmoins aveugles.

Le philosophe Emmanuel Lévinas avait coutume de raconter cette histoire juive :

« Un homme est perdu, seul, la nuit, dans une forêt profonde. Il aperçoit soudain la lumière d'une torche à quarante pas de lui. Il avance vers cette lumière et voit que la torche est portée par un aveugle.

- À quoi peut bien te servir une torche, toi qui ne vois rien ?

- À être vu, répond l'aveugle. Car, si ne pas voir est terrible, ne pas être vu est dramatique ».

Si exister, c'est aussi RENCONTRER, il nous faut alors parler de cette pratique de la communication FLE qui consiste à nouer des relations, pour partager des émotions, pour conforter notre identité ou celle des autres. C'est à se rencontrer *hors-de-soi* que l'homme existe. Mais ce *hors-de-soi*

n'est pas celui du double en miroir, qui capte la présence dans l'imaginaire ; l'apprentissage du français langue étrangère consiste aussi à se rencontrer « hors de soi », dans une culture étrangère, sans perdre pour autant son identité. Il s'agit dès lors de poser les termes d'une véritable éthique de la pédagogie du FLE par le développement personnel.

Vers une éthique de la communication

« Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen », tel est l'impératif catégorique de Kant.

L'emprise croissante des médias sur la société aussi bien que la généralisation massive de pratiques de formation en FLE impose chaque jour davantage une réflexion d'ordre éthique. L'éthique ici n'est pas une question de morale : la réflexion à nourrir concerne plutôt la triple question de la responsabilité, des valeurs et de l'engagement :

La responsabilité est celle des professionnels de la formation en FLE. Comment ces spécialistes mettent-ils en œuvre cette responsabilité ? De quoi se sentent-ils responsables ? À quelles éthiques explicites ou implicites se réfèrent-ils ? *Les valeurs* sont celles que diffuse une société où le recours à la formation en communication prend une forme de plus en plus « idéologique ». Quelles sont ces valeurs, quels sont leurs fondements et comment influent-elles sur nos nouveaux modes de vie ?

L'engagement est celui des usagers dans une société où les conditions d'exercice de la communication sont transformées par l'influence des médias. Après avoir été longtemps « spectateur » de sa formation, l'étudiant peut-il, avec l'aide de son professeur, devenir « acteur », actif ? Si nous voulons parler d'éthique de la formation en FLE, il nous faut aussi parler de morale personnelle, dans l'existence.

Dans un cours de FLE par le jeu ou par le théâtre, le corps en acte n'est pas un corps physiologique, mais un corps psychologique. Il y a un logos du corps. Le corps se parle et (se) signifie. Ainsi les phénoménologues - et notamment Merleau-Ponty dans *Phénoménologie de la perception* - ont-ils été conduits, pour satisfaire aux conditions d'intégrité du phénomène, à récuser la morte-idée du corps-objet. En tant que professeurs, il convient que nous fassions de même, en étant très attentifs, quand nous corrigeons la langue ou l'intention par un jugement de valeur moral. Nous savons tous que nous sommes au monde à travers notre corps. Nos actes les plus primitifs correspondent aux verbes les plus simples de la langue : aller, sauter, prendre, lancer... sont des opérations qui déjà nous compromettent en ce qu'elles inaugurent une forme de rapport au monde et à soi. En témoigne aussi *la réticence à toucher ou à être touché par un inconnu*, qui amène dans la rue ou dans le couloir d'inévitables excuses; en est également la marque la gêne naissant de part et d'autre quand nous sommes surpris par autrui dans une attitude incongrue ou intime. D'où l'utilité du travail théâtral, à côté du travail sur la langue. A travers celui-ci on mettra surtout l'accent sur la *proxémie*, la distance où l'on se tient vis-à-vis de l'autre selon son grade, sa position sociale ou le degré de familiarité avec lui; la possibilité ou non de le toucher (à quel endroit ? de quelle façon ?). L'essentiel, pour les étudiants étrangers, est de travailler sur les codes sociaux, qui, bien entendu, seront interculturels. « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà. »

Le non-dit des gestes de la vie quotidienne

Personne n'ignore que les sentiments que nous éprouvons, la manière dont ils retentissent et s'expriment physiquement en nous, personne n'ignore que ces sentiments sont enracinés dans des normes collectives implicites. Ils ne sont pas spontanés, mais rituellement organisés et adressés à autrui, comme nous l'ont admirablement montré Birdwhistell et Goffman. Ils s'inscrivent sur le visage, sur le corps, dans les gestes, les postures. L'amitié, l'amour, la souffrance, l'humiliation, la joie, la colère, etc. ne sont pas des réalités en soi, indifféremment transposables d'un groupe social à l'autre: par exemple, c'est l'homme qui *fait* sa douleur à travers ce qu'il est. D'où l'importance d'une réelle charte déontologique quand on aborde des rivages aussi sensibles. N'oublions pas que la mise en scène de ce que nous croyons être chez nos étudiants étrangers *l'apparence* livre l'acteur au regard évaluateur de l'autre. Elle risque de l'incarcérer dans un *préjugé* qui le fixe d'emblée dans une catégorie sociale ou morale au vu de sa mine ou d'un détail vestimentaire, au vu aussi de la forme de son corps ou de son visage. Car, dans le jeu théâtral, par le biais des « emplois », les stéréotypes se greffent avec prédilection sur les apparences physiques et les transforment volontiers en stigmates, en travers moraux ou en appartenance de race. Aussi il est peut-être temps, pour les professeurs de FLE, de s'interroger enfin sur ce rôle de *catalyseur des émotions et des comportements* qu'on leur fait jouer, ou qu'ils jouent parfois sans sourciller. Car enseigner le FLE n'est pas seulement enseigner la langue, la culture et la civilisation françaises ; c'est aussi enseigner *l'adaptation, l'altérité*.

Dans le commentaire sur les postures, les attitudes, voire les comportements, il convient d'éviter tout voyeurisme ou « pygmalionisme ». Cette question du souci éthique ou de la démarche déontologique a, à mon avis, d'autant plus d'importance et d'acuité à une époque où la crise du sens et des valeurs ébranle notre modernité. « Nous sentons que tout est possible, mais que plus rien n'est certain » (Vàclav Havel). La quête sinueuse et inlassable de nouvelles *légitimités* qui ne cessent aujourd'hui de se dérober, la permanence du provisoire qui devient le temps de la vie, sont autant de facteurs qui contribuent à souligner l'enracinement de chacun dans sa condition physique - et, par là même, poussent les professeurs à s'engager de plus en plus sur le terrain délicat du *développement personnel*.

Le corps a ses raisons...

Nous constatons tous les jours, à travers nos étudiants, que, si l'homme est bien le *produit* de son corps, cette « corporéité » est de plus en plus soupçonnée dans les relations humaines, et devient facilement une pièce à conviction. Les qualités des êtres sont souvent déduites de l'apparence de leurs visages ou des formes de leurs corps. Que de révélations, que de trahisons dans les micro-mouvements de nos faciès ! L'être humain est perçu comme une *émanation morale sans échappatoire de son apparence physique*. Notre comportement se fait *signalément, témoin* - souvent à charge - de celui qu'il incarne. L'homme est sans prise contre ce corps qui le révèle; et sa subjectivité ne peut guère broder un motif particulier sans incidence sur l'ensemble. Donc, peu de chances d'échapper à la tyrannie des corps.

Et les élèves ingénieurs ont bien compris qu'il était essentiel de travailler cet interface entre le corps et la communication. A l'Ecole Centrale de Nantes, le Département des Sports est le même que celui de la communication, des langages et de l'entreprise. Il s'appelle astucieusement CLES : Communication, langages, entreprise et sports. (même pédagogie, même objectifs, même fil directeur de la recherche, qui s'appuie sur des échanges au quotidien.)

Si l'homme est le « produit » de son corps, c'est que ce corps est souvent posé comme une possession, un attribut, un *alter ego*. Dans la réflexion sur cette problématique, on doit s'appuyer autant que possible sur les recherches d'un des chercheurs les plus originaux de l'« école » de Palo-Alto :

Erwing Goffman. Rappelons peut-être brièvement la thèse de Goffman : celui-ci assimile le monde à la scène d'un théâtre (reprenant là une des plus belles expressions de Shakespeare), où les individus sont des « acteurs » qui tiennent des « rôles », et les relations sociales, des « représentations » soumises à des règles précises. L'une des questions essentielles qui se posent à l'acteur (dans la vie comme au théâtre) est de créer chez autrui *l'impression de réalité* pour faire croire à l'image qu'il veut donner de lui-même. Pour cela, il doit adapter sa présentation (ce que Goffman appelle sa « façade personnelle ») à son rôle, « dramatiser » celui-ci, c'est-à-dire incorporer, à son activité, des signes qui donneront de l'éclat et du relief à certains de ses comportements.

Le jeu, c'est bien plus que l'apprentissage d'un rôle : un long passé accompagne le joueur sur la scène, et qui remonte à une époque où n'existait pas encore ce que nous nommons éthique. On peut parler d'une archéologie de la *simulation*. Le jeu n'est pas le simple contraire du travail, le délassement, le loisir. Nous le savons bien, nous autres enseignants, qui observons les enjeux, parfois extrêmement exigeants, placés par les étudiants étrangers dans un cours de FLE, lorsqu'ils nous confient toutes leurs difficultés de compréhension et d'adaptation. L'activité ludique ne contrebalance pas sommairement l'activité fonctionnelle ou professionnelle.

Apprendre le langage par corps

La formation en communication se rattache le plus souvent, au jeu étranger à toute réglementation et qui bouleverse le cours ordonné de la vie quotidienne. Cette attitude, ce comportement brouille - et c'est le plus difficile à contrôler pour l'enseignant - les pistes du *respect*, de la *pudeur*, parfois de *l'amour-propre*, corrode la séduisante permanence de la notoriété institutionnelle. Pour le joueur, il s'agit de *jouer à imiter*, à représenter, à caricaturer, à figurer au sens propre en troublant, de façon séditeuse, iconoclaste et rebelle, la quiétude commune. Pourtant dans « la mise en scène de la vie quotidienne », pour reprendre l'expression d'Erwing Goffman, chacun théâtralise le rôle qui lui est départi de par sa place dans la société, dans une société donnée. Chacun, selon son métier ou son rôle, « fait » le juge, « fait » le mari, « fait » l'ingénieur, « fait » le professeur. Cette activité quotidienne est une activité « *hypocrite* » au sens où l'entendait Aristote: celle de prêter vie à un masque réel, et, sous le masque, celle de fasciner un public avec les émotions que sa gestuelle suscite.

Mais la question morale est au cœur de cette interrogation. Quand nous formons à la communication interculturelle, en aidant l'étudiant étranger à la découverte et à l'utilisation des zones d'expressivité, nous formons à la simulation, à la duplicité. Imiter un rôle qui n'est pas le sien, ou le découvrir, n'est-ce pas pour un moment *détourner* de sa fonction une activité socialement admise ? Représenter par la simulation une situation imaginaire, n'est-ce pas *forcer* un groupe à affronter des sensations et des émotions jusque là inconnues ? N'est-ce pas apprendre à tout étudiant, à tromper, à ruser, à être hypocrite, en prônant la subversion à l'ordre établi. Dans le travail théâtral, l'action est imaginaire, mais les mouvements qui l'intègrent sont réels. L'imagination de scènes de communication ou de jeux de rôles, à même les tensions corporelles, constitue un premier degré d'indépendance par rapport aux déterminations de l'entourage.

Ni Pygmalion, ni Frankenstein

Dans un module de FLE que j'enseigne, depuis de nombreuses années, à l'École Centrale de Nantes, et qui s'intitule « Améliorer ses stratégies de communication personnelle par le jeu théâtral », il s'y joue, chez nos étudiants étrangers, des échanges, des réversions, des reduplications des objets et des figures du moi qu'autorise la structure même du regard. Le jeu théâtral est fait pour être vu; on vient pour voir. On s'observe; on filme; on enregistre au caméscope; et le professeur propose une analyse des

dits et des non dits, du suggéré, de la communication non verbale, du subliminal.

Les jeux « d'expression corporelle » et de communication peuvent servir de base pédagogique à l'enseignement du FLE, considéré comme développement personnel, ou développement de la personnalité de l'étudiant étranger, à travers l'enseignement du FLE. On peut s'interroger sur les fondements théoriques de l'utilisation du jeu d'improvisation théâtral dans la pédagogie du FLE. Sans prétendre proposer un cheminement théorique exhaustif, la réflexion porte sur les inductions de ce choix. Ici, j'ai limité mon champ de référence aux jeux d'improvisation théâtraux. Et notamment, l'exemple choisi est une succession d'exercices que j'ai élaborés en m'inspirant des spectacles de « la ligue d'improvisation de Montréal ». Ces exercices d'improvisation ont pour finalité, en utilisant une pédagogie par la simulation, de faire vivre aux étudiants étrangers, afin qu'ils les intériorisent, un certain nombre d'expériences de situations de communication.

Sur quels fondements théoriques s'appuie l'utilisation d'improvisations théâtrales dans le cadre de formations en FLE? Sans prétendre proposer un cheminement théorique exhaustif, j'aimerais réfléchir sur les inductions de ce choix. Cette pédagogie met l'accent sur la contradiction liée à l'observance de la loi, et elle insiste à travers le manifeste sur le latent. La mise en scène du corps, l'observation des attitudes corporelles représentent certaines variables étudiées au cours de ces exercices.

Quels peuvent être les objectifs des jeux d'improvisation théâtraux ? Ils développent chez les formés la prise de conscience des phénomènes de groupe, des avantages, des limites et de l'organisation du travail en équipe. Ils accroissent la créativité et le potentiel de l'imaginaire des individus. Ils mettent en évidence les mécanismes d'improvisation. Ils sollicitent des qualités de réactivité puisqu'il faut que les interactants puissent très vite s'adapter aux circonstances et faire face à des situations difficiles, le plus souvent imprévues. Les étudiants jouent des séquences au cours desquelles ils s'expriment par la voix et par le corps, ils utilisent un espace, en ce sens, tout le travail d'expression, de perception du corps et la construction de l'identité corporelle sont stimulés, reprenant les éléments dramaturgiques du Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal.

Les improvisations telles que je les pratique lors de certains cours respectent quelques règles du jeu. Trois groupes parmi les étudiants sont constitués : deux groupes d'acteurs et un groupe de spectateurs. Les acteurs se répartissent en deux équipes de cinq à dix personnes dans chaque équipe, les acteurs sont alternativement et suivant leur choix, acteurs ou metteurs en scène. Les spectateurs sont observateurs, ils proposent des analyses, des interprétations et évaluent le jeu, toujours en *français*. Les formés passent par les différents rôles: ceux d'acteur, de metteur en scène et de spectateurs-observateurs. Ainsi cultivent-ils des compétences spécifiques et des aptitudes complémentaires.

Le rôle des observateurs est actif; ceux-ci expriment leur avis sur chaque séquence, ils soulignent les aspects positifs et négatifs en fonction de variables proposées, mais ils doivent toujours suggérer d'autres approches et/ou d'autres interprétations possibles. Les séquences d'improvisation sont enregistrées au caméscope par un des observateurs, elles sont analysées à chaud puis elles sont visionnées et l'analyse est alors faite par les acteurs en autoscopie, sur leur propre prestation et en observation croisée par les spectateurs puis par le formateur.

Lors de mon expérimentation, j'ai mis en évidence deux comportements successifs dans la découverte de l'image virtuelle de son corps. Tout d'abord, le comportement d'évitement qui se traduit par un temps de non-reconnaissance, de négation de son image télévisuelle, puis un temps d'appropriation de l'image renvoyée sur l'écran. Les individus les plus inhibés profitent le plus des improvisations, car le jeu permet de transcender l'image d'eux-mêmes qu'ils ont intériorisée toujours plus négative que celle renvoyée par les observateurs, et qui plus est, plus négative que leur image virtuelle perçue à l'écran au moment du visionnement. En outre, grâce au jeu, les acteurs changent de

peau, ils sont dans un rôle, cette simulation les autorise à dépasser leur blocage et à prendre conscience qu'ils sont capables de faire des choses dont la représentation et l'anticipation leur paraissaient impossibles et a fortiori anxiogènes. Cette formation personnelle de l'individu modifie l'estime de soi et augmente la confiance en soi.

Le travail de l'animateur est important, il fixe et explique les règles et conduit le groupe en insistant toujours sur le rôle des observateurs comme miroir multi facettes. En effet, tous les observateurs n'ont pas forcément la même perception. Il fait part ensuite de ses analyses et suggestions en termes d'apprentissage. Dans toutes ces situations la règle du jeu est fixée par le formateur, puisque c'est lui qui produit les cartes, qui décide de l'organisation de la séance de travail, de la répartition des groupes et de la méthode d'analyse.

Que se passe-t-il en ce qui concerne le corps ? Les individus façonnent et modifient l'image de leur corps suivant la manière dont ils ressentent le regard « jugement » des autres sur leur corps et cela en se conformant à des normes sociales. Au-delà de ces normes certaines théories reconnaissent même un symbolisme de la société. Nous sommes confrontés à des symboles sociaux, il est nécessaire de se pencher sur les mythes véhiculés par les sociétés. Nous retiendrons que l'appropriation et la construction de son image ne sont jamais une acquisition définitive. Les parents, la société, les expériences corporelles modifient cette image tout au long de la vie, de la naissance et jusqu'à la mort. Inversement, il me paraît pertinent dans ce type de pédagogie de ne pas se cantonner au jeu théâtral, c'est-à-dire au jeu selon lequel les acteurs ne seraient que des pantins exécutant à la lettre les directives d'un maître d'œuvre unique, d'un leader institutionnel, l'animateur ou d'une personnalité bénéficiant du leadership. Il s'établit entre nos perceptions visuelles et nos sensations musculaires une pénétration réciproque et une association telle que les inscriptions optiques et somatiques de notre corps ne sont pas des inscriptions indépendantes et nos mouvements même nous apparaissent comme des images visualisées. Et ces images sont essentiellement *interculturelles*. C'est par défaut d'une connaissance réelle de notre corps que nous construisons l'image de notre corps. La construction imaginaire résulte, à l'origine, à la fois de l'image que les autres nous renvoient de nous-mêmes et de l'image virtuelle renvoyée par un miroir. L'image de l'aspect total de notre corps intervient par l'idée que les autres se font de nous, et par l'idée que comme dans un jeu de miroirs nous nous faisons de nous-mêmes. Alors, l'essentiel pour le joueur est de retrouver dans le *jeu* la capacité d'inventer un langage nouveau. En formation à la communication, il s'agit de *nommer* et de faire jouer, *d'identifier l'autre*. Ces identifications qui se limitent, dans le cours ou l'atelier, à des masques, à des voiles, à des figures du moi révèlent toujours en fait des déplacements et des condensations inconscients et, par conséquent, du *symbolique*. Antonin Artaud dans *Le théâtre et son double* (Artaud 1969, p. 17) nous rappelle que « pour le théâtre, la question reste de nommer et de diriger des ombres ». Le jeu théâtral réveille, aiguise, exaspère à l'infini la passion d'être *un autre* par le truchement de ces autres réels que sont les voyeurs, les spectateurs de moi-même, et le professeur devenant, de l'aveu même des étudiants, le *voyeur privilégié*.

L'âme au corps

De quel lieu parle-t-on quand on forme par le jeu théâtral ? Qui est compétent - si l'on inscrit la formation dans une démarche qualitative - le Comédien, le Professeur ? On a souvent voulu faire croire que l'expression théâtrale, venue de l'enfance, était le lieu de la transparence, de la pureté originelle, alors qu'il s'y joue des transactions parfois perverses, jamais innocentes. Parce que « faire du théâtre » constitue pour tout adulte un, voire le *grand fantasme*. Chacun s'arroge le droit de le (faire) pratiquer. Les formateurs - et surtout les professeurs de langues dont ce type d'atelier représente la mise en scène

symbolique et ludique de leur dialectique quotidienne maître-élève - ont tous, un jour, caressé le fantasme de s'autoriser à faire de la direction d'acteurs. Pourquoi pas (!), quand on sait que, comme nous l'avons dit plus haut, la compétence exigée par les étudiants tient dans le fait que le professeur est désigné par le groupe comme voyeur privilégié, central, lieu de toutes les critiques et de toutes les corrections.

Ainsi, ce comportement théâtralisé - certains disent « infantilisé » - est bien celui que nous rencontrons souvent dans les actions de formation quand le corps *entre en jeu...* et il y entre toujours, même là où on l'attend le moins ! Notre regard devra donc être « empathique », si l'on peut risquer cette expression, chaque fois que nous tenterons d'analyser les mises en jeu du corps lors des rencontres entre étudiants : rituels de salutation ou de congé (signe de la main, hochement de tête, poignée de main, accolade, baiser sur la joue, mimiques, etc.), manières d'acquiescer ou de nier, mouvements du visage ou du corps qui accompagnent l'émission de la parole, direction du regard, façons d'éviter tout contact. À chaque perte de contrôle musculaire, que ce soit un trébuchement ou un lapsus, un air embarrassé ou un éclat de rire pour le moins intempestif, l'enseignant devra se montrer vigilant et pertinent dans son commentaire. Et quelle devra être notre attitude de formateur-évaluateur devant cette culture si fréquente de la dénégation : excuses, traits d'humour, prières, attitudes de diversion ? Une des « scènes de la vie quotidienne » que je commente volontiers avec mes étudiants est celle où, dans les ascenseurs, les transports en commun ou les salles d'attente, la discrétion est de mise et où les gens s'efforcent mutuellement, non sans gêne, de se *rendre transparents* les uns aux autres. Réflexion *responsable* face à des rituels culturels parfois encombrants...

En résumé, quels peuvent être les objectifs des jeux théâtraux ? Ils développent chez les étudiants la prise de conscience des phénomènes de groupe, des avantages, des limites et de l'organisation du travail en équipe. Ils sollicitent des qualités de réactivité. Les spectateurs sont observateurs, ils proposent des analyses, des interprétations et évaluent le jeu. Les étudiants passent par les différents rôles : ceux d'acteur, de metteur en scène et de spectateurs-observateurs, et utilisent tous les niveaux de langue du soutenu au familier. Ainsi cultivent-ils des compétences spécifiques et des aptitudes complémentaires, notamment celle de l'évaluation des compétences chez l'ingénieur manager

Les analyses des observations sont facilitées par une grille qui comporte plusieurs pistes comme : la richesse de l'imaginaire, le contenu du discours verbal, la qualité des réparties, le jeu des acteurs concernant la variété d'expressivité de la voix et du corps, l'occupation de l'espace, l'attention au public. Lors du visionnage de l'exercice, l'étudiant découvre une image de lui, qu'il confronte à une image construite et fantasmée. « Inquiétante étrangeté », pour reprendre l'expression de Freud. À ces règles, qui sont imposées par le professeur, s'oppose le respect de la loi. La règle sera ici définie comme un ensemble de principes, arbitraires et conventionnels. La loi, terme des plus polysémiques, sera prise ici dans le sens d'une expression générale d'un certain nombre de valeurs, suite de volontés groupales, sociales, valables à un moment donné, qui traversent l'individu. L'homme les intériorise par les expériences cognitives et affectives au cours de sa vie.

Conclusion

En conclusion, voilà les questions que doit se poser l'animateur : quelle limite d'analyse se fixer ? Est-il formateur ou thérapeute ? Quel est le rôle qu'il s'autorise, lui, à jouer ? Quelle est sa formation ? Quel est son objectif ? Quel est l'objectif du groupe ? Les formés sont-ils volontaires et demandeurs de cette formation et surtout d'une analyse sur leurs attitudes profondes ? Comment cette image corporelle se construit-elle ? Lors du visionnage de l'exercice, le formé découvre une image virtuelle qui s'affronte à l'image construite et fantasmatique qu'il porte en lui en créant un sentiment « d'inquiétante étrangeté » :

il se connaît et ne se reconnaît pas.

Interrogeons-nous sur le rôle que nous jouons, lorsque nous choisissons ce type de pédagogie. Aidons-nous par des simulacres les participants à intégrer des lois sociales en utilisant des règles ? En introduisant des règles, ne sommes-nous pas les agents qui cristallisent les innombrables ritualisations de la vie quotidienne ? N'y a-t-il pas perversion du jeu lorsque nous lui attribuons une valeur fonctionnelle ? Enfin, en donnant un sens au jeu, nous l'assignons peut-être à une fin et nous l'expurgeons de sa capacité de séduction, d'évasion et de rêve. Alors il en va du jeu comme du travail, du sport ou des loisirs : il devient un vecteur transitionnel nécessaire à la régulation ou au maintien d'un système de valeurs dont nous favorisons peu ou prou la reproduction.

Si la pratique théâtrale est une parabole de la scène sociale traversée par des *drama*, crises et antagonismes, la pratique interactive de la communication peut constituer un laboratoire d'expériences cruciales pour les individus. À ce niveau, l'émotion donne accès au degré zéro du corps socialisé : à cet espace rythmé par les gestes, les comportements, les postures. En cours de Français Langue étrangère, le corps, le geste ne cherche ni recette facile, ni mimétisme. Mais, ajoutent-ils, c'est toujours pour nous l'occasion de constater que *dire* et *montrer* deviennent des verbes intransitifs, comme le sont les verbes marcher et nager. À ce moment-là, le langage fait corps. La question est bien que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous sommes tous sous le regard de l'autre et que ces micro-mouvements du visage, ces rituels d'ouverture ou de fermeture des bras et des jambes, ces 60% de communication non verbale qui constituent l'essentiel du message transmis font aussi partie de l'enseignement du FLE.

Comme dans le Bunraku, ce théâtre de marionnettes japonais, où les comédiens qui animent et prêtent voix à la marionnette sont présents et visibles, l'enseignant en communication ne peut fuir ses responsabilités. Son corps absent et pourtant visible trouve sa seule légitimité dans un regard qui doit être toujours tolérant et juste.

Références

- Aristote (1965). *Poétique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Artaud, A. (1969) *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Biet, C. et C. Triani (2006). *Qu'est ce que le théâtre ?* cf Chapitre III *Le fonctionnement de l'espace théâtral* Gallimard Folio.
- Birdwhistell, R. (1969). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Feldenkrais, M. (1971). *La conscience du corps*. Montréal: Éditions du jour.
- Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et son rapport à l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2, Les relations en public*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1973). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Lecocq, J. (1977). *Le corps poétique* Actes Sud-Papiers.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

- Naugrette, C. (2000). *L'esthétique théâtrale* Nathan Université.
- Novarina, V. (2000). *Le théâtre des paroles* P.O.L.
- Obreckova, M. ; Mustière, P. (1993). *Le corps a ses raisons que la raison ne connaît pas*, Prague: Filozofická redaktorà.
- Page, C. (2001). *Eduquer par le jeu dramatique* Paris: ESF Editeur.
- Plagnol Diéval, M. (2003). *Théâtre et enseignement* CRDP Créteil.
- Rivière, C. (1993). *Les rites profanes*. Paris: PUF.
- Scarpi, P. (2002). *Le religioni dei misteri* Milan : L. Vallo-Mondadori.
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre* Paris: Seuil.