



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

L'apport du théâtre et son rôle thérapeutique pour le développement de l'empathie chez les apprenants/adultes du FLE : Une réécriture des pièces du théâtre contemporain, B.-M. Koltès «*Dans la solitude des champs de coton*», J.-L. Lagarce «*Juste la fin du monde*», W. Mouawad «*Incendies*».

ΜΑΡΙΑ ΤΑΥΛΟΠΟΥΛΟΥ

Α' ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΜΑΡΙΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ

Β' ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΚΟΥΡΔΗΣ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

REMERCIEMENTS

Le présent mémoire a pu prendre corps grâce à l'aide de plusieurs personnes auxquelles je voudrais adresser mes remerciements les plus profonds.

Tout d'abord, je ressens le besoin d'adresser mes sincères remerciements à la directrice de mon mémoire Mme Maria Katsantoni qui a beaucoup contribué à sa réalisation. Son intérêt, ses conseils, son encouragement et sa disponibilité ont été pour moi des éléments très importants afin de mener à bien ce mémoire.

Puis, je voudrais également remercier M. Evagelo Kourdi pour son soutien discret et encourageant.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude profonde à ma famille et à mes amis qui m'ont beaucoup aidé et encouragé avec leur patience, leur support et leur compréhension tout au long de la réalisation de ce mémoire.

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère aux apprenants adultes pourrait être perçu comme une occasion pour eux d'établir un lien avec des valeurs universelles telles que la solidarité, la compréhension mutuelle, la tolérance, le dialogue. Pour parvenir à cela, l'empathie est l'un des éléments indispensables, autrement dit la capacité à se mettre à la place de l'Autre pour se sensibiliser à l'Altérité pouvant être considérée comme source d'enrichissement et comme une opportunité pour surmonter les barrières qui conduisent à la fermeture. L'objectif, donc, de notre mémoire est de traiter de la notion d'empathie dans l'enseignement des langues étrangères et plus précisément du Français Langue Étrangère et de voir si les apprenants/adultes peuvent développer leur potentiel interculturel, émotionnel, affectif et psychosocial afin de construire un dialogue fructueux avec l'Autre au-delà des préjugés et des discriminations qui vont à l'encontre de la dignité humaine.

Tout d'abord, nous tenterons de définir la notion d'empathie et de voir son utilité et ses bienfaits dans la formation des citoyens actifs et responsables. Puis, nous nous intéressons au rôle indéniable du théâtre dans le développement de l'empathie est incontestable puisqu'il peut de façon ludique et originale combattre la passivité qui empêche l'imagination de se déployer. Le théâtre peut aussi s'avérer utile dans la gestion des conflits et même offrir un espace sécurisant pour lutter contre les problèmes qui entravent la communication. C'est justement la communication qui nous guidera vers l'interculturel comme une opportunité favorisant le dialogue et la résolution des problèmes de façon pacifique.

Enfin, nous allons nous inspirer des ateliers d'écriture créative de sorte que, par le biais des œuvres du répertoire contemporain, nous attribuerons une nouvelle perspective à l'enseignement. À ce propos, nous proposerons 10 activités d'écriture créative et notamment de réécriture en appelant les apprenants à imaginer d'autres façons d'apprentissage où l'empathie occupe une place centrale.

Mots-clés

Empathie, enseignement aux adultes, théâtre, éducation interculturelle, atelier d'écriture, écriture créative, compétences

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση/εκμάθηση της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας στους ενήλικες μαθητές θα μπορούσε να είναι μία ευκαιρία γι'αυτούς για να έρθουν σε επαφή με οικουμενικές αξίες όπως η αλληλεγγύη, η αμοιβαία κατανόηση, η ανοχή, ο διάλογος. Απαραίτητο στοιχείο για να επιτευχθεί αυτό είναι η ενσυναίσθηση που ανοίγει το δρόμο προς την ευαισθητοποίηση προς τον Άλλον που μπορεί να θεωρηθεί σαν μία πηγή έμπνευσης και μια ευκαιρία να ξεπεράσουμε τα εμπόδια που οδηγούν στην απομόνωση του εαυτού. Στόχος, λοιπόν, της διπλωματικής μας είναι να επεξεργαστούμε την έννοια της ενσυναίσθησης στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, εν προκειμένω, των γαλλικών, και να δούμε αν οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν το διαπολιτισμικό, συναισθηματικό και ψυχογνωστικό δυναμικό τους έτσι ώστε να φτάσουν σ'έναν γόνιμο διάλογο με τον Άλλον μακριά από προκαταλήψεις και διακρίσεις που είναι ενάντια στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Αρχικά θα περιγράψουμε την έννοια της ενσυναίσθησης και θα δούμε τη χρησιμότητά της και τα προτερήματά της στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Η συνεισφορά του θεάτρου στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι αδιαμφισβήτητη γιατί με πρωτότυπο τρόπο και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μάχεται την παθητικότητα που είναι ο εχθρός της φαντασίας. Το θέατρο μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στη διαχείριση των συγκρούσεων και ακόμα να προσφέρει ένα ασφαλές έδαφος για την αντιμετώπιση προβλημάτων που εμποδίζουν την επικοινωνία. Η ανάγκη για επικοινωνία θα μας οδηγήσει στην έννοια της διαπολιτισμικότητας σαν μια ευκαιρία για διάλογο και λύση των προβλημάτων με ειρηνικό τρόπο.

Τέλος, θα εμπνευστούμε από τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής έτσι ώστε μέσα από έργα του σύγχρονου θεατρικού ρεπερτορίου να δώσουμε μία νέα προοπτική στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, προτείνουμε 10 ασκήσεις δημιουργικής γραφής και ειδικότερα επαναγραφής, καλώντας τους μαθητές να φανταστούν άλλους τρόπους μάθησης όπου η ενσυναίσθηση παίζει κεντρικό ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά

Ενσυναίσθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, θέατρο, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εργαστήρι δημιουργικής γραφής, δημιουργική γραφή, δεξιότητες

ABRÉVIATIONS & ACRONYMES

FLE Français Langue Étrangère

CECRL Cadre européen commun de référence pour les langues

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABRÉVIATIONS & ACRONYMES	5
TABLE DES MATIÈRES	6
INTRODUCTION	8
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE.....	11
1 L'EMPATHIE	11
1.1 LA DÉFINITION DE L'EMPATHIE ET SON CHEMINEMENT ÉVOLUTIF	11
1.2 L'EMPATHIE ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE QUANT À L'APPRENTISSAGE DU FLE	13
1.2.1 ENTRER DANS UN MONDE NOUVEAU.....	13
1.2.2. APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION AFIN DE FORMER DES CITOYENS OUVERTS À L'ALTÉRITÉ	16
2 LE THÉÂTRE.....	18
2.1 HISTOIRE DU THÉÂTRE: DE SES ORIGINES AU THÉÂTRE CONTEMPORAIN	18
2.2 BERNARD-MARIE KOLTÉS À SON ÉPOQUE	20
2.3 DANS LA SOLITUDE DES CHAMPS DE COTON	21
2.4 JEAN-LUC LAGARCE ET LA PIÈCE THÉÂTRALE 'JUSTE LA FIN DU MONDE'	23
2.5 WAJDI MOUAWAD ET LA PIÈCE THÉÂTRALE 'INCENDIES'	25
2.6 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE	27
2.7 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE DANS LA GESTION DES CONFLITS.....	30
2.8 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE THÉRAPEUTIQUE	32
3 L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES.....	34
3.1 LE CADRE THÉORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES.....	34

3.2	L'APPRENTISSAGE CHEZ LES APPRENANTS/ADULTES ET LES PRINCIPES QUI LE RÉGISSENT	36
3.3	L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CHEZ LES ADULTES	39
3.4	PAULO FREIRE ET L'IMPORTANCE DU DIALOGUE. LA ROUTE VERS L'APPRENTISSAGE CRÉATIF .	42
3.5	LE THÉÂTRE D'AUGUSTO BOAL. UN OUTIL POUR TRANSFORMER UN MONOLOGUE EN DIALOGUE	46
PARTIE II – CRÉATION.....		48
1	L'ÉCRITURE CRÉATIVE.....	48
1.1	L'INTÉRÊT MOTIVATIONEL DU CHOIX DU CORPUS.....	50
1.1.1	LA PIÈCE DE B.-M. KOLTÈS 'DANS LA SOLITUDE DES CHAMPS DE COTON'	50
1.1.2	LA PIÈCE DE J.-L. LAGERCE 'JUSTE LA FIN DU MONDE'	52
1.1.3	LA PIÈCE DE W. MOUAWAD 'INCENDIES'	54
1.2	LE PUBLIC CIBLE ET LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES QUANT À L'ÉCRITURE CRÉATIVE	55
1.3	LES ATELIERS D'ÉCRITURE CRÉATIVE	56
1.4	TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE ET D'ÉCRITURE LIBRE	58
1.5	LA NOTION DE L'INTERCULTUREL	60
1.6	PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE CRÉATIVE À PARTIR DU CORPUS DES PIÈCES DU THÉÂTRE CONTEMPORAIN	63
1.6.1	B.-M. KOLTÈS ET LA PIÈCE 'DANS LA SOLITUDE DE CHAMPS DE COTON'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.	63
1.6.2	J.-L. LAGARCE ET LA PIÈCE 'JUSTE LA FIN DU MONDE'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.	80
1.6.3	W. MOUAWAD ET LA PIÈCE 'INCENDIES'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.	95
2	LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	102
2.1	LA NOTION DE LA 'TÂCHE'	102
CONCLUSION		103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		105
BIBLIOGRAPHIE ÉTRANGÈRE.....		105
BIBLIOGRAPHIE GRECQUE.....		108
SITOGRAFIE		109
CORPUS DES EXTRAITS DES PIÈCES THÉÂTRALES		111

INTRODUCTION

Notre société est en constante évolution face aux événements sociaux, économiques et technologiques auxquels nous assistons. Il s'agit de changements qui modifient notre vie, la transforment et par conséquent changent nos relations avec les autres. En tant qu'enseignants de Français Langue Étrangère, notre préoccupation est de nous intéresser aux apprenants afin de non seulement leur transmettre des connaissances mais aussi contribuer à leur formation nécessaire tout au long de la vie afin de s'adapter aux nouvelles exigences. Aujourd'hui, plus que jamais, les circonstances nous appellent à vivre en harmonie avec l'Autre, d'être citoyens d'un monde pluriculturel, d'être solidaires, responsables et respectueux des besoins des autres.

Dans ces conditions, la compréhension mutuelle, la coopération, le respect des différences, la gestion des conflits, la solidarité et le dialogue s'avèrent indispensables. Le domaine de l'apprentissage d'une langue telle que le Français Langue Étrangère, ne pourrait pas rester neutre ou ne pas en être influencé. En effet, ces principes touchent l'humain et l'enseignement des langues ne peut que les renforcer. Ainsi, il nous semble que l'élément nécessaire pour faire émerger des valeurs universelles est celui de l'empathie qui permet de se mettre à la place de l'Autre afin de le comprendre et le reconnaître comme une personne ayant les mêmes droits que nous.

Comment, donc, les apprenants/adultes du Français Langue Étrangère pourraient-ils développer leur empathie et maîtriser un grand nombre de compétences pour donner libre cours à leur imagination et percevoir l'apprentissage comme un lieu favorable à la créativité et à l'épanouissement personnel ?

Cette problématique nous a poussé à exploiter dans le cadre des cours de français des textes authentiques tels que des pièces théâtrales dans le but de créer un espace dans lequel les apprenants pourraient trouver des réponses à leurs questions de façon ludique et motivante. Par ailleurs, les ateliers d'écriture créative privilégient une approche pédagogique plus innovante différente du cours traditionnel si bien que nous ressentons le besoin de les intégrer dans notre enseignement. L'écriture créative

peut faire parler et écouter plusieurs voix, exprimer des émotions, faire appel à des expériences personnelles, permettre de se rapprocher de l'Autre, comprendre la valeur de l'interculturel, se sentir concerné et donc motivé.

L'objectif de notre mémoire étant le dialogue enrichissant entre les différents points de vue, traite de la notion d'empathie qui peut aider au respect mutuel et à l'intercompréhension. Les apprenants/adultes ont l'occasion d'expérimenter et de s'ouvrir aux nouvelles expériences qu'un atelier d'écriture peut offrir tout en étant ouverts à l'altérité

Dans la première partie de notre mémoire, nous allons décrire l'empathie et son origine. Par ailleurs, nous allons voir si elle peut servir de moyen pour lutter contre les stéréotypes et les représentations de l'Autre, du différent. De ce fait, le dialogue semble indispensable pour réussir cela car il est l'un des fondements de nos sociétés démocratiques. La notion de l'interculturalité prend corps par le biais de l'empathie et offre à l'éducation les outils afin de développer plusieurs compétences telles que les compétences affectives, émotionnelles, cognitives et évidemment interculturelles. Par conséquent, une éducation interculturelle ne pourrait qu'aspirer à utiliser des documents authentiques afin d'inspirer les apprenants et les inciter à agir sur le réel. C'est pourquoi nous avons utilisé trois pièces théâtrales dans le but de montrer que le théâtre peut toucher tout le monde et sensibiliser grâce aux thèmes universels qui y sont traités tels que l'homme et ses relations avec les autres.

Enfin, étant donné que notre public-cible est celui des apprenants/adultes, nous allons présenter le cadre théorique ainsi que les principes qui régissent ce public ayant des caractéristiques précises. En outre, Paulo Freire, qui a ouvert la voie de l'enseignement des adultes par le biais de son éducation visait à leur faire prendre conscience de leur condition afin de pouvoir la transformer. Son travail nous a inspiré tout au long de notre mémoire et nous a conduit à Augusto Boal qui a su mettre en pratique dans son théâtre les théories de Freire. En effet, comme nous l'avons vu le théâtre de Boal est un outil efficace pour apprendre à gérer les conflits par le dialogue, se libérer des situations qui nous empêchent de vivre décemment pour devenir des acteurs responsables de notre vie.

Dans la deuxième partie de notre mémoire, nous allons essayer de mettre en application la notion d'empathie. Plus précisément, nous allons nous pencher sur trois pièces théâtrales du théâtre contemporain qui présentent un intérêt pédagogique. En effet, les pièces de théâtre enseignées à savoir 'Dans la solitude des champs de coton', 'Juste la fin du monde' et 'Incendies' traitent de l'intime et des relations personnelles. Cependant, les conflits ainsi que l'incompréhension qui se manifestent dans ces relations humaines nous ont inspiré afin de montrer une autre voie telle que celle de l'empathie. Pour parvenir à cela, les ateliers d'écriture et l'écriture créative nous semblent être un outil efficace. Plus précisément, aussi bien pour des raisons pédagogiques que d'épanouissement personnel, grâce à ces ateliers les apprenants pourront perfectionner leurs capacités scripturales et développer leur imagination. C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail, nous allons proposer 10 activités d'écriture créative pouvant traiter de thèmes interculturels et faisant appel en même temps au vécu et aux expériences des apprenants. Par la suite, ces activités peuvent être mises en scène par les apprenants et introduire ainsi une dimension ludique à l'enseignement et contribuer également à l'épanouissement et au dépassement de soi.

Finalement, le but de ce mémoire est de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage en proposant des activités correspondant à ses besoins et à ses intérêts sans bien entendu négliger le rôle essentiel de l'enseignant qui est celui de veiller à lui fournir toutes les 'clés' nécessaires pour qu'il puisse faire face à toute sorte de situations de communications en devenant acteurs de son apprentissage et garder ainsi sa motivation.

PARTIE I – CADRE THÉORIQUE

1 L'EMPATHIE

1.1 LA DÉFINITION DE L'EMPATHIE ET SON CHEMINEMENT ÉVOLUTIF

L'empathie est un concept qui a été utilisé et étudié par une série de disciplines telles que les arts, la philosophie, les sciences humaines, la psychanalyse et la neurophysiologie.

Le mot «empathie», selon Edith Simon¹, relève de la catégorie linguistique des “mots-valises”. Plus précisément, il est grec de par sa structure linguistique, construit sur le modèle du mot «sympathie». Il s'agit, donc, d'un néologisme apparu au début en anglais pour traduire le mot allemand *Einfühlung*.

Ce terme allemand a été en réalité créé par le philosophe Robert Vischer en 1873 dans sa thèse de doctorat «*Le sentiment optique de la forme, contribution à l'esthétique*». Par ce terme, il voulait désigner l'empathie esthétique à savoir la relation qu'un sujet entretient avec une œuvre d'art pour parvenir à accéder à son sens².

Cette notion est reprise par Théodore Lipps, philosophe de l'esprit, qui explique que l'empathie est :

«Un mécanisme d'imitation inconsciente et automatique d'autrui, de sa posture, de sa mimique, qui permet de réactiver en soi le souvenir d'une émotion analogue à celle ressentie par autrui»³.

Au cours du XXème siècle, la notion d'empathie est reprise par la psychiatrie et la psychanalyse notamment par Carl Rogers, un théoricien et praticien de la relation. Pour Rogers:

¹ <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm>
Simon E, 2009 : 2

² Vischer, R, 2009

³ <https://www.passeportsante.net/fr/psychologie/Fiche.aspx?doc=empathie>

«Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du «comme si»⁴.

Pour conclure avec les disciplines qui ont utilisé et étudié le concept d'empathie, il nous semble nécessaire de mentionner la neurophysiologie. En 1996 des chercheurs ont observé que chez le singe certains neurones spécifiques sont activés quand il essaye d'exécuter un acte moteur. Les mêmes neurones s'activent de la même façon quand le singe observe le même acte exécuté par un autre singe. Il s'agit des neurones appelés neurones miroirs qui associent l'action à l'observation et au mimétisme.⁵

De plus, selon Edith Simon⁶, la neurophysiologie nous a beaucoup aidés à comprendre le concept d'empathie et comment il fonctionne. En effet, elle précise qu'il existe deux composants majeures sur lesquelles l'empathie repose à savoir une disposition innée pour parvenir à comprendre que l'autre est un être humain comme nous et une capacité consciente qui nous permet mentalement de nous mettre à la place d'autrui. La première disposition est fondée sur le mimétisme et l'observation par l'activation des neurones moteurs tandis que la seconde exige une manipulation des représentations mentales. Par ailleurs, la première apparaît dès les premières années de l'enfance tandis que la seconde se développe plus tard.

La capacité à se mettre à la place de l'autre, à comprendre ses émotions, ses sentiments ou ses intentions est une habileté plus complexe qui demande de l'effort et de la volonté de notre part. Il faut rester ouverts, savoir écouter, sentir et comprendre. Même si l'autre semble souvent différent de nous, il ne faut pas oublier qu'il partage parfois avec nous la même vision du monde ou bien les mêmes expériences.

⁴ <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm>
Simon E, 2009 : 3

⁵ <https://www.passeportsante.net/fr/psychologie/Fiche.aspx?doc=empathie>

⁶ <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm>
Simon E, 2009 : 3

1.2 L'EMPATHIE ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE QUANT À L'APPRENTISSAGE DU FLE

1.2.1 ENTRER DANS UN MONDE NOUVEAU

L'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du FLE, signifie entrer dans un nouveau monde, inconnu, appréhender à apercevoir des mentalités différentes, comprendre et interpréter la réalité.

Cette réalité reflète un monde qui englobe des sociétés marquées par la diversité interculturelle et l'hétérogénéité. Plus précisément, il s'agit d'une pluralité culturelle due aux énormes vagues migratoires qui a causé l'inégale distribution des ressources humaines et matérielles (De Carlo, 1998 : 7).

De ce fait, l'interculturel offre la possibilité de gérer cette diversité culturelle et de tirer profit de ces différences (Verbunt, 2011 : 11).

Le Conseil de l'Europe, dans une perspective de mieux comprendre et par conséquent d'accepter les différences dans une société multiculturelle, fournit les outils pour faire en sorte que l'enseignement des langues étrangères s'adapte aux besoins du monde contemporain (Byram, Gribkova, Starkey, 2002 : 6).

D'après le Conseil de l'Europe :

«L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde».⁷

L'ouverture à un comportement dénué de peur et d'indifférence envers autrui implique, en effet, l'échange, l'interaction, la solidarité et l'élimination des toutes sortes de barrières. De plus, pour lutter contre les discriminations sociales, l'intolérance et les préjugés, il est indispensable de se pencher vers l'autre pour le comprendre. Pour réussir cela, il s'agit de vivre l'expérience de l'autre et de cette façon en tirer profit.

⁷ Cf. : De Carlo, 1998 : 41

Cependant, l'obstacle à cette expérience ce sont les préjugés car comme son étymologie l'indique c'est un jugement qui précède l'expérience (De Carlo, 1998 : 83).

Dans l'enseignement du FLE et compte tenu de la diversité culturelle des apprenants, nous jugeons indispensable d'introduire le concept de l'empathie dans le but de comprendre l'autre, de se mettre à sa place et réussir ainsi à interagir avec lui.

En effet, l'empathie est considérée comme la capacité de chacun à se mettre à la place d'autrui et ressentir tout ce qu'il ressent (Άλκηστις, 2008 : 104).

La compréhension empathique présuppose l'éloignement des stéréotypes qui se créent au contact avec les autres, en particulier ceux qui sont de culture différente.

Pour Rogers :

«L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la capacité d'entrer dans le monde perceptuel privé de l'autre, de devenir à l'aise, chez soi là-dedans. Cela implique d'être sensible aux changements de significations qui jaillissent de l'autre personne. Cela signifie de vivre temporairement la vie de l'autre, de rentrer à l'intérieur du monde d'autrui avec délicatesse, sans faire de jugement, en sentant les significations dont l'autre est difficilement conscient. Ça inclut la communication de ses perceptions et sentiments sur ce qui se passe en l'autre et ce que ça évoque. Cela implique également de fréquemment vérifier avec l'autre la pertinence de ses perceptions et d'accepter d'être guidé par les réponses reçues. «Être» avec un autre de cette façon signifie que, durant cette période, vous suspendez les points de vue et les valeurs qui sont les vôtres de façon à entrer sans préjugés dans le monde intérieur de l'autre».⁸

L'empathie met l'accent sur l'intérêt pour l'autre. De plus, pour reconnaître l'univers sensoriel et émotionnel de l'autre, du différent, il faut le comprendre et l'accepter. Il faut devenir citoyen d'un monde en perpétuel changement et qui a besoin de coexister avec les autres. Ce changement est une réalité forte (Παπαδόπουλος, 2007 : 33).

Quand nous connaissons les comportements et les sentiments des autres, nous libérons en nous des forces, nous développons une grande sensibilité et on parvient à mieux comprendre et connaître la société et les autres, au final, nous-mêmes. De cette manière, nous réussissons à être en harmonie avec les autres voire avec nous-mêmes (*ibid* : 35).

⁸ <https://doi.org/10.7202/031490ar>. Brunel, 1989 : 5

Άλκηστις (2008 : 87) met l'accent sur la connaissance des points de vue des autres, car si nous ne parvenons pas à cela, il est difficile d'accepter et de respecter autrui. Et elle ajoute que quand nous ne nous focalisons que sur nous-mêmes, il est facile de mépriser l'autre, l'étranger, l'inconnu.

Par ailleurs, à l'aide du sentiment d'empathie nous développons mieux la compétence de communication, autrement dit l'ensemble des capacités qui permettent le passage à l'autre. Toutefois, une situation de communication peut présenter quelques obstacles dus aux intentions des interlocuteurs, à leurs attentes et à leurs attitudes personnelles. Sur ce point, à savoir la gestion de ces obstacles, le rôle de l'empathie semble indispensable. Cependant, pour qu'elle soit réussie, cette compétence nécessite un engagement personnel et un climat de confiance dans le but de faire émerger l'interaction et la compréhension mutuelle.⁹

En outre, l'empathie peut être perçue comme un élément essentiel pour le maintien de la démocratie et de la philosophie. Il s'agit d'une perspective qui ouvre la route vers la libération des esprits et la reconnaissance de l'autre qui est différent de nous (Άλκηστις, 2008 : 88).

Dans un monde, donc, qui change constamment, chacun et tous ensemble aussi, pouvons interagir. Le savoir être personnel peut coexister et interagir avec le savoir être social. De plus, l'interculturel offre les outils pour se plonger dans un monde nouveau et accepter les différentes mentalités.

Au-delà de la compétence linguistique, l'enseignement et l'apprentissage du FLE fondé sur l'interculturel exige l'acquisition d'autres compétences dans le but de faire émerger la communication. L'empathie, elle est une compétence qui rend le dialogue et l'interaction plus féconds chez les apprenants car elle constitue un outil pour connaître l'autre et l'accepter. L'expérience avec l'autre nous donne la possibilité de connaître ses valeurs, ses points de vue, sa culture, ses croyances. Développer, donc, le comportement empathique ainsi que l'interculturel constitue un défi qui oriente l'apprentissage du FLE vers la gestion des problèmes suscités par notre société moderne marquée par une pluralité culturelle. Utiliser, donc, le FLE dans des situations sociales et culturelles données est un moyen pour aboutir à une meilleure compétence de communication.

⁹ <https://bit.ly/3x8ihyK>, Marandon, 2003 : 2

1.2.2. APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION AFIN DE FORMER DES CITOYENS OUVERTS À L'ALTÉRITÉ

L'apprentissage d'une langue étrangère et en l'occurrence du Français Langue Étrangère à travers le théâtre et la pluralité des sujets qu'il offre peut aider les apprenants à s'imprégner à de valeurs et modes de vie différents. La compétence interculturelle pouvant aboutir à la communication représente une valeur éthique car elle peut former des citoyens actifs et responsables qui montrent un intérêt pour l'altérité et son monde.

La vie actuelle dont l'éducation fait partie intégrante, exige de notre part d'adopter des attitudes envers les autres capables de nous faire vivre et interagir en pleine harmonie. En effet, le respect des autres, le sens des responsabilités à l'égard des autres, la volonté de résoudre les problèmes de façon pacifique, la volonté de saisir les besoins des personnes qui affrontent des difficultés, le respect de soi mettent l'accent sur une vie sociale plus collective et éloignée de toute sorte de violences (Georga, 2012 : 44-46).

L'éducation interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe dès les années 1970, à été encouragée par les institutions européennes dans les années 1990 et 2000 afin de favoriser la paix. La diversité culturelle, phénomène inhérent à toute société et sa gestion pourrait devenir une source d'inspiration, de communication et de coopération mutuelle et non un terrain de conflits, violences et empiètement des droits de l'homme. Dans un environnement, donc, pluriel et multiculturel, l'approche interculturelle en éducation prône l'apprentissage du vivre ensemble dans un monde pacifique et harmonieux.¹⁰

Pour faire face à des difficultés rencontrées telles que les préjugés, les stéréotypes et le racisme, nous pouvons investir dans le dialogue interculturel grâce auquel on peut reconnaître les différences des identités de manière constructive et démocratique afin de faire émerger des valeurs universelles telles que le respect et la solidarité.¹¹

Les compétences qui font partie intégrante du dialogue interculturel ne sont pas automatiquement maîtrisées mais elles doivent être acquises et pratiquées tout au

¹⁰ <https://bit.ly/3BNYPL9>, Meunier O, 2007 : 5.

Approches interculturelles en éducation.

¹¹ https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf.
Conseil de l'Europe, 2008 : 3.

long de la vie. Certes, le rôle de l'éducateur est majeur et c'est pourquoi il doit suivre des programmes de formation afin de faire face aux difficultés qui se présentent pouvant engendrer des discriminations et des conflits.¹² (ibid., 30, 34).

Dans notre monde contemporain, la relation avec l'autre devient une nécessité et une source de richesse. En effet, l'autre est porteur d'idées, d'informations, de valeurs, de points de vue, éléments qui nous conditionnent si nous voulons être des êtres qui veulent évoluer et s'adapter aux situations différentes qui se présentent à nous. Kaufmann¹³ indique que :

«L'identité est un processus par lequel le sujet invente du sens, fabrique des individualités nouvelles, en puisant dans son intériorité et dans son environnement [...] elle est une invention permanente qui se forge avec du matériau non inventé».

En outre, l'empathie est essentielle dans la perspective interculturelle car elle permet de dialoguer avec l'altérité, de comprendre ce que l'Autre veut dire et aide à se mettre à sa place. Les personnes, unités multidimensionnelles, ont besoin de l'acceptation et de la compréhension afin de faire émerger leurs capacités et créer le terrain propice pour une interaction enrichissante. Le rôle de l'éducation est majeur car elle ne transmet pas seulement des connaissances mais peut former des individus actifs et responsables envers les autres et eux-mêmes.

¹² https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf.
Conseil de l'Europe, 2008 : 30, 34.

¹³ Cf. : Chérifa A, 2012-2013 : 50.

2 LE THÉÂTRE

2.1 HISTOIRE DU THÉÂTRE: DE SES ORIGINES AU THÉÂTRE CONTEMPORAIN

Le terme de «théâtre» est né dans l'Antiquité grecque et vient du grec “theatron” qui signifie le lieu où l'on regarde. Au début, il s'agissait, donc, d'un lieu de spectacle qui par la suite a évolué en genre littéraire. Le théâtre grec était composé de tragédies et de comédies consacrées à Dionysos aux VI et Vème siècles avant J-C.

À Rome, le théâtre était aussi lié au sacré puisqu'il célébrait Bacchus. Nous y remarquons un spectacle dans sa totalité réuni par le chant, la danse et la musique.

Au Moyen Âge et à la Renaissance, en France nous observons deux genres de théâtre à savoir les mystères et les farces. Toutefois, au milieu du XVIème siècle les mystères qui représentaient des histoires de la Bible et des vies de saints sont interdits par l'Église qui ne considère que le culte et la foi son affaire. C'est pourquoi, le théâtre à cette période-là décline.

Au XVIIème siècle, le théâtre est à son apogée avec pour représentants Molière pour la comédie et Corneille pour la tragédie.

Mais c'est au XVIIIème siècle, connu comme le siècle des Lumières, période préparant à la Révolution française, que le théâtre s'est transformé en moyen pédagogique. Les représentants majeurs du théâtre de ce siècle sont Marivaux et Beaumarchais, créateurs d'un théâtre «pré-révolutionnaire».¹⁴

Plus précisément, pendant que Beaumarchais écrivait ses œuvres, l'Ancien Régime était profondément ébranlé. Le désir profond de faire changer l'ordre social était présent. C'est pourquoi sa comédie notamment traite de l'évolution des mœurs dans la société (Béguin & Goldzink, 2004 : 14, 15).

Par ailleurs, avec Marivaux, le respect des règles prônées par les auteurs de l'Antiquité à savoir le lieu, le temps et l'action ainsi que la bienséance sont remis en question. Nous nous trouvons, donc, face à un renouvellement des formes et à une nouvelle esthétique (Cartier & Sibelle, 2004 : 15).

¹⁴ <https://bit.ly/3xcXDxf>, Histoire des formes théâtrales de l'Antiquité à nos jours.

Toutefois, ce n'est qu'au XIX^{ème} siècle que ces règles sont définitivement abandonnées avec les romantiques qui aspirent à un autre théâtre.

Plus tard, pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, Eschyle, Sophocle et Euripide deviennent une source d'inspiration pour certains dramaturges qui reprennent les mythes en les modernisant car la première Guerre mondiale et la montée du fascisme étant le prétexte de ce renouvellement.

Enfin, entre 1947 et 1967, pendant ces deux décennies fécondes, nous voyons apparaître trois sortes de théâtre, à savoir le «théâtre populaire», le «théâtre engagé» et le «théâtre de l'absurde»

Le théâtre de l'absurde s'est inspiré de la chute de l'humanisme à la sortie de la seconde Guerre mondiale et les traumatismes qu'elle a laissés et ses auteurs principaux sont Eugène Ionesco, Samuel Beckett et Jean Genet.

Le théâtre engagé avec Bertolt Brecht veut du théâtre un outil pour transformer le monde à l'opposé d'Aristote qui par l'intermédiaire de la mimésis permet au spectateur de se purifier de ses passions. En effet, Brecht désire que le spectateur prenne conscience de l'injustice et aboutisse à la Révolution menée par la classe ouvrière » (Depussay, 2012 : 12).

Jean Vilar, lui, n'ambitionne pas une révolution mais un théâtre offert à tous d'où le théâtre populaire (*ibid.* : 13).

Enfin, le théâtre d'Augusto Boal présente un intérêt particulier car il ne se contente ni d'un théâtre ouvert aux classes populaires ni d'un théâtre qui enseigne la révolution. En effet, avec son théâtre, Augusto Boal déconstruit le théâtre lui-même. Le but n'est plus de faire jouer sur scène des comédiens professionnels mais des personnes qui n'ont jamais joué, des «non-acteurs» (*ibid.* : 15.).

Le théâtre contemporain ouvre la voie en terre inconnue, prend des risques et brise les cadres et les conventions.

2.2 BERNARD-MARIE KOLTÈS À SON ÉPOQUE

Les résultats des guerres, la mondialisation, le fascisme, les violences sociales et les médias ont beaucoup influencé le théâtre des années 1970 qui n'est plus un «théâtre engagé». L'écriture de cette période s'inscrit dans un contexte d'affaiblissement des idéologies. De plus, la question de l'union du moi avec le monde ainsi que la représentation du réel est évidente depuis les années 1980. Le théâtre, sous le poids des images télévisuelles, a besoin d'un nouveau langage et des actes qui pourraient parler du réel. Le développement d'un esprit de citoyenneté et de démocratie, semble inévitable à cause de la dégradation des liens sociaux. Toutefois, l'exploration de l'intime et de sujets universels tels que la solitude, la passion amoureuse, l'aliénation etc. se trouve au centre de l'intérêt (Viart & Vercier, 2008 : 499-501, 506).

Bernard-Marie Koltès est né à Metz en 1948 dans une famille bourgeoise. Il meurt en 1989. Son existence est brève mais, pourtant, sa contribution au théâtre est d'une importance majeure.

Très tôt, il a ressenti le besoin de s'évader à travers la lecture et les voyages qu'il fait dans plusieurs pays. Bernard-Marie Koltès, se méfiant du théâtre politique et de son efficacité, est davantage orienté vers la condition humaine. En effet, les thèmes de son œuvre sont la solitude, le manque de communication, la confrontation avec l'autre, le marginal et l'étranger. À la fin des années 1970, Koltès rencontre Patrice Chéreau avec qui collabore et connaît le succès et l'inspiration.

Le théâtre de Koltès est un théâtre original qui peut répondre aux exigences d'une époque qui cherche son identité. Koltès à travers son œuvre théâtrale lutte contre toute forme de racisme dans les conditions humaines. Son œuvre, marquée par la philosophie, aboutit à toute sorte de franchise de telle sorte que cela peut dévoiler le trivial et l'obscène. Ses personnages, nommés "mal nés" sont souvent conduits aux situations conflictuelles (Thomadaki, 2000 : 13-16).

Koltès, une personne qui a très tôt quitté ce monde, a essayé de faire trembler une société marquée par toutes sortes d'inégalités. Sans aucun doute, son théâtre abonde en significations qui inaugurent une période de nouveautés.

2.3 DANS LA SOLITUDE DES CHAMPS DE COTON

Dans sa pièce écrite en 1985 et intitulé «Dans la solitude des champs de coton» Bernard-Marie Koltès met en scène une situation de deal entre deux personnes ayant des objectifs différents: un dealer et un client. Dès le début, nous assistons à une relation de dépendance. Le dealer dépend du désir du client et le client de ce que le dealer peut lui offrir. Toutefois, la raison véritable de leur rencontre reste obscure. Les personnages sont censés s'exprimer à travers des dialogues mais en réalité, il ne s'agit pas de véritables dialogues mais de doubles soliloques. En effet, ils utilisent deux langages différents qui témoignent de leur sentiment de solitude et de la difficulté à se comprendre. Dans la pièce de Koltès «des murs très hauts» se dressent, divisent les individus et les conduisent à un affrontement avec l'autre qui est différent de soi (Viart & Vercier, 2008 : 507).

À l'opposition du théâtre classique qui a souvent présenté le conflit jusqu'à sa résolution, Koltès nous permet d'observer ce qui se passe avant le conflit.

En outre, la pièce de Koltès met en contact le spectateur avec une pluralité de sens. En effet, chacun peut se retrouver dans la pièce et comprendre ce qu'il se passe selon son expérience personnelle. Dans la pièce, plus précisément, le client et le dealer sont marqués par un rapport violent marqué par un manque de communication. L'auteur nous livre un dialogue philosophique à travers lequel les sujets expriment leurs désirs, des désirs personnels qui compliquent la compréhension mutuelle. Toutefois, les personnages argumentent, raisonnent et essaient de convaincre en manifestant ainsi une relation d'échange. Les mots qu'ils utilisent ne parviennent pas à maintenir à un équilibre qui finit par être ébranlé elle est ébranlée et finalement ce sont les armes qui vont prendre le relais. Le rapport avec l'autre semble bloqué et ce sentiment de blocage, de non-communication se fait ressentir à travers l'utilisation d'une série d'oppositions : dealer-client, noir-blanc, désir-non désir, obscurité-lumière. Dans cette pièce, Koltès respecte les règles classiques à savoir l'unité de temps, d'action, de lieu ainsi que la bienséance en obéissant à une esthétique conforme afin de provoquer l'intérêt au spectateur.¹⁵

¹⁵ <https://bit.ly/3f3CFuG>, Maurel, 2013 : 1-7

Bernard-Marie Koltès s'avère être un représentant de la beauté du langage et la parole philosophique de ses personnages inspire et fascine. Cependant, elle ne rend pas possible la compréhension mutuelle et n'aide pas non plus à se mettre à la place de l'autre, venu d'un monde différent. Au contraire, ce dialogue se poursuit jusqu'au conflit entre deux êtres qui revendiquent leur place dans ce monde. Nous sommes témoins d'une opposition, d'un affrontement qui fait naître des émotions contradictoires. Les différences entre les deux êtres semblent si grandes que le dialogue ne peut que difficilement aboutir à une solution humainement acceptable. En effet, les différences sont-elles si insurmontables au point où le dialogue cesse d'être efficace et que la violence prend le dessus? Les monologues de chacun des deux personnages peuvent-ils rendre possible la communication et la compréhension mutuelle à l'instar d'un véritable dialogue ? Est-il possible de gérer les conflits malgré les différences?

2.4 JEAN-LUC LAGARCE ET LA PIÈCE THÉÂTRALE ‘JUSTE LA FIN DU MONDE’

Jean-Luc Lagarce né en 1957 est l'un des dramaturges français contemporain le plus joué et le plus reconnu en France. Il meurt en 1985 du sida, à l'âge de 38 ans mais pourtant les pièces qu'il a laissées lui ont attribué une réputation posthume. Il était comédien, metteur en scène et directeur de troupe et ses mises en scènes concernent aussi bien des pièces classiques que ses propres pièces.

Dans le théâtre de Lagarce, la parole joue un rôle majeur et les longs soliloques des personnages expriment leur intériorité comme c'est le cas dans sa pièce ‘Juste la fin du monde’. En effet, la situation sentimentale dans laquelle évoluent les personnages montre la profondeur de leur âme dominée souvent par des sentiments de colère, de peur, de vide, de rancune, de manque, d'amour, de souvenir.

‘Juste la fin du monde’ se compose de deux parties. Avant la première partie, la pièce débute par un prologue qui rappelle les tragédies grecques de Sophocle. Louis, 34 ans, seul sur scène, nous informe qu'il va mourir et qu'il décide de retourner dans sa famille après douze ans d'absence afin de leur annoncer sa mort imminente.

Sa famille, composée de sa mère, de son frère, de sa sœur et de sa belle-sœur, la femme de son frère, a une attitude critique envers son retour et sa longue absence qui s'achève par un jugement voire un ‘procès’.

Dans ‘Juste la fin du monde’ les personnages sont dans l'impossibilité de se comprendre et par conséquent de communiquer. En effet, ils se trouvent dans une situation de dispute due aux malentendus et aux quiproquos. Leur existence semble marquée par la crise et ce qui est insignifiant prend une telle importance que l'essentiel reste non-dit.

Par ailleurs, l'accusation est toujours présente : Louis était absent pendant douze ans. Cependant, son retour, qui est marqué par une crise personnelle à savoir sa mort prochaine, provoque une crise familiale. En effet, la vie quotidienne de sa famille se trouve bouleversée et les tensions se multiplient. Plus précisément, son frère s'adresse à lui avec un sentiment de complexe dévoilant ainsi sa rivalité, ce qui nous rappelle les grands thèmes des tragédies ou les figures bibliques de Caïn et Abel. Puis, sa mère se comporte à lui comme s'il était un fils prodigue qui cherche à réactiver les passions dans la famille. Enfin, quant à sa sœur et sa belle-sœur, l'apparition de Louis leur

révèle la banalité de leur vie. En effet, pour elles, Louis est écrivain, il voyage et il est riche d'expériences tandis que celles-ci vivent une vie médiocre.

Ainsi, les retrouvailles avec sa famille, au lieu d'être chaleureuses, sont marquées par une atmosphère de conflits et d'incompréhension au point où Louis repart sans rien dire, sans dévoiler son secret. D'ailleurs, c'est l'individualisme qui domine en rendant impossible toute sorte de communication avec l'Autre et la crise individuelle se traduit par une crise familiale qui touche au tragique.

La pièce finit par un épilogue qui est en réalité un monologue de Louis où il évoque un souvenir et une occasion manquée.

Jean-Luc Lagarce s'interroge dans sa pièce de théâtre, sur la difficulté des relations familiales, la mort, les non-dits et la difficulté à communiquer.¹⁶

Au-lieu de vivre dans un labyrinthe de sentiments confus, de paroles non-dites et de frustrations, comment les personnes peuvent-elles s'affranchir des barrières de la non-communication afin de mieux se comprendre et se mettre à la place des autres ?

¹⁶ <https://commentairecompose.fr/juste-la-fin-du-monde-lagarce/>

2.5 WAJDI MOUAWAD ET LA PIÈCE THÉÂTRALE 'INCENDIES'

Wajdi Mouawad est dramaturge et metteur en scène québécois. Sa contribution au théâtre québécois contemporain est majeure. Dans son œuvre théâtrale il s'intéresse de la question des origines, de la violence qui peut mener à la guerre et à la haine. 'Incendies', deuxième volet de la tétralogie 'Le sang des promesses' a eu un retentissement international. L'inspiration et l'idée derrière cette pièce théâtrale, se trouve la prison Khiam au Liban.¹⁷ Mouawad apprend l'histoire de cette prison par Josée Lambert, une photographe engagée, qui lui raconte les expériences de plusieurs personnes qui ont vécu la détention, l'isolement, les interrogatoires, la torture. En 2000, la prison est abandonnée suite au retrait d'Israël du Liban.¹⁸

Toutefois, dans la pièce en question l'espace et le temps ne sont pas mentionnés. Le lieu n'est évoqué que de manière imprécise : 'le pays natal' ou 'le pays de ma mère', ce qui confère une signification symbolique au déroulement de l'action. Par ailleurs, ce symbolisme se trouve renforcé par une alternance habile entre le passé et le présent.

La pièce traite de l'histoire de la recherche d'un père inconnu et d'un frère dont l'existence était ignorée jusqu'à présent par deux jumeaux. Plus précisément, la mère de deux enfants jumeaux, confie avant sa mort à un notaire et exécuteur testamentaire son testament dans lequel elle invite ses jumeaux à chercher leur père et leur frère et de donner à chacun une lettre, écrite par la mère. L'un de deux jumeaux doit remettre une lettre à son frère et l'autre à son père respectivement. Après sa mort, donc, le notaire informe les jumeaux du testament, ce qui leur provoque une surprise inattendue. Au fur et à mesure que se déroule l'action révèle des secrets sont dévoilés, des secrets que les jumeaux n'auraient jamais pu imaginer. En effet, les deux jumeaux, abattus psychologiquement, essayent de dénouer le fil de l'histoire, une histoire pleine de suspense à la fin de laquelle ils parviennent à obtenir des réponses sur leur origine.

¹⁷ <https://lilithere.com/2018/09/15/incendies/>

¹⁸ Mouawad, W. (2009). *Incendies. Le sang des promesses/2*. Leméac éditeur. Babel. Postface par Charlotte Farcet : 138, 139.

La pièce, représentative du théâtre de l'extrême contemporain présente un intérêt pour nous car la purification, la catharsis, ne s'opère pas par les personnages. À l'opposition du théâtre traditionnel, le théâtre de l'extrême contemporain refuse la distinction entre bons et mauvais personnages. Son idée est que chacun d'entre nous peut être à la fois bourreau et victime. En effet, dans la pièce les personnages semblent, parfois, posséder ces deux facettes de la vie.

Cette pièce pourrait, donc, être une source d'inspiration pour nous faire réfléchir sur le comportement des personnes accablées par le poids moral de diverses circonstances vécues. Chacun d'entre nous pourrait, parfois, agir différemment et à l'encontre de ses valeurs si les circonstances de la vie l'exigeaient. C'est pourquoi, nous pourrions, à certains moments et selon les circonstances, s'identifier à une situation, essayer de comprendre le pourquoi et le comment d'une action, même si elle semble totalement étrangère à notre vision du monde.

2.6 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Au-delà de l'acquisition des compétences linguistiques, l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du Français Langue Étrangère, nécessite des compétences pour que l'apprenant soit capable de communiquer correctement.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues en ce qui concerne l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes propose une perspective de type actionnel où l'apprenant et l'utilisateur d'une langue est considéré comme un acteur social ayant pour but d'accomplir des tâches. De plus, selon le CECRL, cette perspective actionnelle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives ainsi que les capacités que l'acteur social possède et met en réalisation (CECRL, 2000 : 15).

Le théâtre pourrait constituer le chemin adéquat afin que l'émergence des ces ressources et capacités soient mises en pratique.

Le théâtre aussi bien dans son rôle éducatif que comme un simple divertissement a une force qui peut nous libérer et faire émerger des émotions. Toute expérience qui implique les émotions peut être fructueuse non seulement d'un point de vue émotionnel, mais également cognitif et social. C'est pourquoi les émotions peuvent favoriser les relations interpersonnelles dans tous les domaines et aussi dans l'éducation en réussissant l'intégration sociale des individus (Colletta & Tcherkassof, 2003 : 70, 80).

Plus précisément, les apprenants/adultes du FLE peuvent tirer profit des possibilités offertes par le théâtre et les émotions qu'il peut provoquer afin de développer leur savoir-être et parvenir au savoir-faire aussi bien individuel que collectif.

En effet, le théâtre, moyen idéal pour former des citoyens actifs, permet la découverte et peut ainsi aboutir à des interactions parmi les apprenants. Ici, le rôle du professeur est majeur car il accompagne les apprenants en les aidant à se libérer de leurs inhibitions.

En outre, le théâtre peut nous guider vers des savoirs afin que les apprenants puissent s'épanouir et se réaliser pleinement. Il est indéniable que l'épanouissement

personnel aide à la motivation et suscite l'intérêt des apprenants. Leur motivation peut être guidée par une série d'activités théâtrales que le CECRL juge nécessaire. Plus précisément, en ce qui concerne l'utilisation esthétique ou poétique de la langue, le Cadre souligne que :

«L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites» (2000 : 47).

Dans l'enseignement du FLE, le théâtre peut faire vivre une belle aventure en associant ses bienfaits avec l'apprentissage. Il s'agit, en effet, d'une autre manière plus ludique d'entrer dans la langue française à savoir de façon ludique et ainsi susciter le désir en tenant compte des besoins des apprenants. De plus, le théâtre éveille la créativité, élément essentiel pour toute sorte d'apprentissage.

Pourtant, pour que ce travail théâtral soit accompli, il faut éprouver de l'empathie pour l'autre, sentiment qui se trouve beaucoup plus enrichie par l'imagination suscitée par les arts et donc par le théâtre (Mazure & Van Den Steen, 2017-2018 : 26).

Par ailleurs le théâtre par la richesse de ses outils peut aider les apprenants à mieux assimiler les connaissances. De même, il peut devenir un outil pour le professeur de sorte qu'il puisse mettre en œuvre les processus cognitifs et transmettre les savoirs dans le but d'aider les apprenants à acquérir des savoir-faire et à devenir autonomes dans leur apprentissage.

Le savoir théâtral est un savoir qui présente une grande utilité puisqu'il introduit dans l'enseignement des éléments tels que le verbal et le para-verbal nécessaires pour un acte de communication. Jean-Pierre Cuq¹⁹ souligne l'impact que pourrait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Plus précisément il dit que :

«Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expressions de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle».

¹⁹ Cf. : Cherifi, A, 2016/2017 : 21

Le théâtre dans l'enseignement du FLE peut constituer le véhicule d'une pédagogie enrichissante afin que les apprenants puissent accéder à l'apprentissage en améliorant leur efficacité personnelle et en même temps en interagissant avec les autres de façon à perfectionner leurs compétences d'expression et de communication.

2.7 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE DANS LA GESTION DES CONFLITS

Il est communément admis que l'art joue un rôle fondamental dans la société et dans l'évolution humaine. En relation étroite avec la vie de l'homme, le théâtre a servi ses besoins profonds et vitaux. Le théâtre considéré comme un art social par excellence, a constitué un bien culturel de grande importance puisque dès son origine il a été relié à des questions profondes pour l'homme et son existence (Παπαδόπουλος, 2007 : 22).

Toutefois, il arrive que la coexistence avec les autres conduise à des désaccords et des conflits pouvant entraver la communication. Les facteurs qui conduisent à des conflits peuvent être les intentions d'une personne, ses attentes et ses attitudes personnelles envers une autre personne.²⁰

Cependant, le conflit à savoir le résultat d'une confrontation de volontés opposées n'est pas considéré comme bon ou mauvais. Au contraire, son importance dépend de la façon dont il est abordé et appréhendé afin d'être résolu. La façon de gérer les conflits dépend, donc, de son caractère destructif ou constructif et de ses conséquences négatives ou positives. Par conséquent, la gestion des conflits est d'une importance majeure.

Le dialogue qui est un élément très utilisé au théâtre et ses activités, a une force motrice qui se réalise entre interlocuteurs qui communiquent ou qui ont une difficulté à communiquer. Souvent, les préjugés et les stéréotypes empêchent l'ouverture à l'autre. C'est pourquoi, à l'aide du théâtre et de ses outils à savoir le dialogue, les personnes peuvent résoudre des problèmes et prendre des décisions. Le dialogue peut développer le raisonnement critique et ainsi des convictions probablement erronées peuvent être transformées. L'art et, par conséquent, le théâtre peut être le prétexte pour une transformation qualitative de la façon de réfléchir, de s'exprimer et d'agir.

Par ailleurs, pour arriver à gérer les conflits nous devons être capables de comprendre les émotions d'autrui. Or, le théâtre est un outil pour apprendre à contrôler ses émotions et pour comprendre celles des autres. D'ailleurs, l'empathie qui, comme nous l'avons déjà dit peut être développée par le théâtre, constitue l'une

²⁰ <https://bit.ly/2TCA8Qz>, Marandon, 2003 : 2.

des compétences psychosociales sur laquelle nous pouvons nous appuyer pour comprendre l'autre, nous mettre à sa place, coopérer et ainsi gérer les conflits qui se présentent à nous.

2.8 LE THÉÂTRE ET SON RÔLE THÉRAPEUTIQUE

Le théâtre a la capacité de libérer l'âme et peut ainsi avoir un rôle thérapeutique pour les personnes qui le pratiquent. Il éveille l'imagination, offre des moments de grande liberté et accentue la créativité. Le théâtre peut désinhiber, être un remède à la timidité et en même temps il permet de cultiver la spontanéité et réduit le stress dû aux multiples problèmes de la vie quotidienne des individus. De plus, l'expression des émotions que le théâtre a la force de faire libérer peut conduire à une connaissance de soi et à celle des autres. En effet, à travers le théâtre se trouve renforcée l'écoute mutuelle nécessaire dans une société marquée par le besoin de relation et de contact avec les autres.

Le rôle thérapeutique du théâtre est présenté au moment où Aristote a procédé à la définition de la tragédie. Dans sa Poétique, Aristote explique que la tragédie, entre autres, est une imitation qui réussit 'la catharsis' à travers la représentation d'événements pitoyables et terrifiants en suscitant terreur et pitié. En effet, en faisant vivre et sentir des émotions telles que la pitié et la terreur l'acteur ou le spectateur peut arriver à 'la catharsis' à savoir la purification (Δρομάζος, 1982 : 223).

Toutefois, bien que les bienfaits du théâtre soient admis et reconnus depuis longtemps ce n'est que par le psychodrame que le rôle thérapeutique du théâtre prend toute sa légitimité. Selon la définition du Larousse²¹ le psychodrame est :

«Une représentation théâtrale, sous la direction d'un thérapeute, d'une scène vécue ou imaginaire, destinée à extérioriser les ressorts d'un conflit que le sujet réactualise dans sa relation avec les autres acteurs de la scène».

En effet, le psychodrame est un travail de groupe thérapeutique qui peut présenter sur scène, en utilisant les outils du théâtre, un conflit ou une expérience traumatique du passé. Plus précisément, alors que Moreno a été le fondateur du psychodrame, bien d'autres tels que Lemoine, ont également aidé à l'évolution et au retentissement du psychodrame.

²¹ <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01374512/document>
Vandeveld-Pouliquen, B., 2016 : 55

En outre, le désir de faire guérir les autres a fait apparaître d'autres méthodes thérapeutiques dans le but d'obtenir les mêmes effets positifs que ceux provoqués par le psychodrame. Ainsi, nous avons vu naître le mouvement de l'art thérapie qui aspirait à une meilleure connaissance de soi et à l'épanouissement de l'individu.

Selon la formatrice en art-thérapie et professeure de théâtre N. Redlus, l'objectif de l'art dramatique est de libérer l'imagination, vaincre la timidité par l'expression sur scène et devant un public, mieux connaître soi-même et les facettes cachées de la personnalité, vivre l'épanouissement et le plaisir ainsi que nouer des relations avec les autres (Vandeveld- Pouliquen, 2016 : 62).

Plusieurs personnes ont donc été inspirées du théâtre et de ses origines des et ont tenté de l'utiliser dans une visée thérapeutique. Grâce à sa dynamique et au fait qu'il soit joué en groupes, le théâtre a une aptitude à désinhiber et à faire sortir à la surface des choses cachées pour que puisse s'opérer à la 'catharsis' comme Aristote avait décrit dans sa définition de la tragédie. De plus, le travail réalisé au niveau individuel à travers le jeu dramatique peut aider à acquérir une meilleure conscience sociale. De surcroît, le théâtre fournit les outils de l'interaction et peut servir à mieux gérer les situations qui semblent difficiles à maîtriser. Par ailleurs, les personnes qui jouent, peuvent mieux se sentir, mieux se connaître et ainsi tenir compte des désirs et des points de vue des autres. Finalement, en sollicitant la mise en jeu des émotions, du corps, du langage et de l'imaginaire, le jeu dramatique acquiert, indéniablement, une dimension thérapeutique.

3 L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

3.1 LE CADRE THÉORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES

L'enseignement aux adultes qui représente un vaste champ d'activités diverses a fait son apparition en Europe et aux États-Unis au milieu du 20ème siècle.

Au début, la formation d'adultes avait pour but l'amélioration du niveau éducatif des classes sociales défavorisées et était en relation étroite avec les mouvements populaires. Toutefois, très vite ce champ s'est étendu dans presque tous les pays et a revêtu plusieurs aspects à savoir la formation professionnelle, l'éducation concernant les questions politiques, sociales ou culturelles ainsi qu'une éducation qui mettait en évidence la valorisation du temps libre. Ces dernières décennies, la formation d'adultes s'est allongée. Cet allongement du temps de la formation est du aux profondes transformations sociales survenues dans le domaine économique-technologique et dans le domaine social-culturel. En effet, des changements tels que la mondialisation et ses effets ou les déplacements de populations pour diverses raisons a eu pour conséquence l'adaptation et l'évolution des personnes dans plusieurs domaines. L'homme contemporain, donc, qui désire s'accomplir au niveau personnel a besoin d'avoir, au-delà des connaissances professionnelles spécialisées, une série d'aptitudes sociales telles que l'habileté à la coopération, la créativité, l'adaptation et la prise d'initiatives. Ainsi, il est évident que les exigences du monde d'aujourd'hui obligent les personnes à s'y adapter. De cette façon les personnes évoluent et en même temps arrivent à l'auto-précision (Κόκκος, 2008 : 9-11).

Les évolutions du monde contemporain exigent une adaptation de la part des apprenants/adultes. Plus précisément, l'homme moderne a besoin d'une culture générale, d'une formation spécialisée et d'aptitudes sociales essentielles telles que l'adaptation, le développement des relations interpersonnelles, la coopération et la capacité d'apprendre à apprendre. Ces qualités ouvrent une nouvelle voie à l'instruction capable d'intervenir et de changer les attitudes personnelles des apprenants/adultes (Rogers, 1998 : 9, 10).

En ce qui concerne l'âge adulte, qui n'est pas tant caractérisée par l'âge biologique mais plutôt par des valeurs telles que le sens des responsabilités, il englobe trois idées centrales. Premièrement, le sens de la perspective qui va permettre de porter des jugements plus justes sur soi et sur les autres. Deuxièmement, l'idée d'accomplissement personnel qui va apporter une maturité personnelle. Et troisièmement, l'autonomie à savoir le sens des responsabilités dans la prise de décision qui va cultiver la confiance en soi (*ibid.* : 62, 63).

Pour que l'enseignement aux adultes et par conséquent l'apprentissage soit réussi il faut avoir au préalable fixé les objectifs. La définition des objectifs de l'apprentissage est nécessaire pour que les apprenants aient envie d'y participer et aussi pour rendre l'apprentissage plus efficace. Tout d'abord, il y a les objectifs généraux qui sont liés aux changements que les apprenants/adultes désirent apporter. Autrement dit, des changements pour améliorer leur vie et le monde qui les entoure. Il s'agit notamment, des idéaux pour une société plus juste ou pour rendre sa vie meilleure. Puis, pendant l'apprentissage, les apprenants ont besoin d'objectifs spécifiques. L'enseignant propose ainsi des objectifs qui peuvent rendre l'apprenant/adulte plus créatif et plus conscient de son apprentissage. Ces objectifs peuvent atteindre leur but dans la mesure où ils sont explicitement et définis dès le début.

La définition des objectifs c'est essentielle pour le processus de l'apprentissage car les apprenants doivent comprendre pourquoi ils s'engagent dans cette démarche et ce qu'ils veulent améliorer ou changer en y participant. Toutefois, il est important que les apprenants puissent avoir recours à leurs expériences personnelles au cours de l'apprentissage. En effet, celui-ci dépend des motifs et des intentions des apprenants ainsi que des connaissances et des expériences qu'ils ont et qu'ils apportent dans ce processus d'apprentissage (Rogers, 1998 : 165-192).

L'enseignement aux adultes est un moyen qui aide l'apprenant/adulte à s'adapter aux exigences de la société et qui le conduit à son développement personnel. L'apprenant/adulte est une personne expérimenté et motivé à apprendre. Cependant, les objectifs d'apprentissage devront être bien explicités pour attirer l'attention de l'apprenant et le faire évoluer dans son apprentissage.

3.2 L'APPRENTISSAGE CHEZ LES APPRENANTS/ADULTES ET LES PRINCIPES QUI LE RÉGISSENT

Il existe un grand nombre de théories sur la manière dont les apprenants apprennent indépendamment de leur âge. La théorie qui attire notre attention est celle de l'intelligence émotionnelle de D. Goleman car elle contribue au concept de l'empathie. Selon cette théorie, l'intelligence n'est pas seulement composée d'une échelle d'habiletés linguistiques et mathématiques mais elle tient compte aussi de l'intelligence émotionnelle qui est constituée par une série d'aptitudes qui déterminent le succès dans la vie personnelle et sociale. Ces aptitudes sont la connaissance de soi, l'autorégulation, l'empathie qui mènent à la reconnaissance des sentiments des autres, la créativité et l'aptitude à résoudre des problèmes et à se coopérer. L'intelligence émotionnelle change et évolue sous l'impact des expériences de la vie (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998 : 20,21).

Dans un premier temps, nous allons mentionner les points communs des théories d'apprentissage chez les apprenants/adultes et chez les enfants et par la suite, nous allons présenter quelques axes qui nous semblent importants dans l'apprentissage des apprenants/adultes.

Tout d'abord, il est à noter que l'apprentissage constitue un besoin humain capital. Puis, la notion d'apprentissage même présuppose qu'elle entraîne un changement dans le comportement de l'homme. En effet, en apprenant on se met à réfléchir et à agir différemment. Enfin, pour que l'apprentissage soit réussi il faut qu'il y ait nécessité, désir, un intérêt en lien avec l'objet de l'apprentissage. Ce n'est qu'ainsi que les apprenants pourront se consacrer au processus de l'apprentissage.

Les apprenants/adultes présentent quelques caractéristiques particulières et c'est ainsi que nous pouvons les insérer dans un cadre qui diffère de celui des enfants. Plus précisément, étant donné que les apprenants/adultes ont des besoins concrets ainsi qu'un temps limité, ils ont besoin de connaître l'utilité de ce programme d'apprentissage pour y participer. Pour eux, le choix du programme est lié à leur vie personnelle, sociale ou professionnelle mais aussi à leurs expériences. Enfin, les apprenants/adultes sont des personnalités accomplies et indépendantes si bien qu'elles désirent participer activement au chemin de l'apprentissage et ainsi à la définition des objectifs, du contenu et de la problématique (*ibid.* : 23,24).

Voyons maintenant comment les apprenants/adultes apprennent. En effet, le processus de l'apprentissage est régi par certains principes fondamentaux. Le premier principe repose sur le lien entre la réflexion et l'action. Cela, entre autres, signifie que l'acquisition d'idées et d'habiletés nouvelles se réalise dans le cadre des expériences passées, présentes et futures des apprenants/adultes (*ibid.* : 27).

La réflexion peut conduire à l'action, pourtant ces deux éléments peuvent être influencés par notre vision du monde et des représentations que nous faisons. Sur ce point, nous allons mentionner Jack Mezirow qui a posé les fondements d'une théorie critique pour l'apprentissage aux apprenants/adultes. Il a défini sa théorie comme "l'apprentissage transformateur" qui vise à expliquer la façon dont est structuré l'apprentissage chez l'adulte. Sa réflexion commence par le postulat selon lequel notre interprétation de la réalité est conditionnée par le système de perceptions que chacun de nous possède. Ce système de perceptions qui est imposé par le cadre culturel et que nous intériorisons inconsciemment, contient souvent des valeurs, des conceptions et des convictions erronées. De ce fait, notre adhésion à la réalité peut présenter des dysfonctionnements si bien que pour pouvoir harmoniser notre vie avec la réalité, il est essentiel de développer notre habileté à réexaminer de façon critique nos convictions. Ces nouvelles convictions vont intervenir en nous, dans les rôles que nous entreprenons et dans nos relations avec les autres. L'effet central voulu dans l'apprentissage des adultes sera, par conséquent, celui de les aider à réexaminer les fondements de leurs perceptions faussées de sorte qu'ils puissent élaborer une image plus viable du monde et de leur place à l'intérieur de celui-ci ((Kόκκος, 2008 : 78).

Pour Mezirow, la réflexion est le moyen pour parvenir à cela. Pour lui, la réflexion est un acte de réexamination des valeurs et des perceptions avec lesquelles nous appréhendons la réalité que nous vivons. Souvent la réflexion s'étend à la contestation des modes de fonctionnements établis au moyen desquels nous affrontons un problème. C'est ainsi que nous parlons de réflexion critique qui peut aboutir aussi à l'autoréflexion. Mezirow souligne que l'acte de la réflexion critique et d'autoréflexion constituent les expériences les plus importantes à l'âge adulte. De ce fait, leur renforcement doit constituer l'objectif fondamental de l'enseignement des adultes (*ibid.* : 78).

Une autre approche de l'apprentissage des adultes consiste à placer l'apprenant au centre de l'apprentissage. Pour que l'apprenant/adulte s'intéresse à l'objet de l'apprentissage et que par la suite il puisse avancer vers l'action et la réflexion, il doit

discerner l'utilité de cet apprentissage dans sa vie. En effet, l'acte de l'apprentissage doit être adapté aux intérêts et aux besoins des apprenants/adultes. De plus, les capacités individuelles, et le rythme d'apprentissage doivent être pris en considération. De cette façon, les apprenants se trouvent au centre de l'apprentissage et contribuent à sa mise en œuvre ce qui stimule leur attention et renforce leur engagement (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998 : 36).

Enfin, un autre principe qui attire notre attention car il joue un rôle important dans le processus d'apprentissage chez les adultes est celui des liens qui se créent entre l'apprenant et l'enseignant ainsi que parmi les apprenants eux-mêmes. Il est évident que nous n'apprenons pas seuls mais en relation avec les autres apprenants et l'enseignant. Ce type de relations présuppose le dialogue, le traitement et l'enrichissement des points de vue. De surcroît, ces relations aident à la réflexion, à la remise en questions et au changement de certaines idées préconçues. Par conséquent, l'apprentissage constitue une fonction de la communication et de l'interaction des apprenants eux-mêmes et de l'enseignant (*ibid.* : 43, 44).

Le terme d'apprentissage présente le processus par lequel, l'apprenant/adulte, socialement entouré et situé se dirige vers une transformation de ses représentations, de ses attitudes et de ses habiletés. IL s'agit d'une action qui entraîne des changements à la fois sur soi et sur l'environnement qui nous entoure. L'apprenant est une personne qui s'engage et qui peut gérer ses actions, ses émotions, ses pensées dans le but d'atteindre les objectifs d'apprentissage. L'apprentissage, comme toutes les théories s'accordent à le dire, est une démarche active grâce à laquelle l'apprenant devient plus responsable et développe son esprit critique.

3.3 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CHEZ LES ADULTES

L'apprentissage des langues étrangères favorise l'épanouissement personnel et professionnel des apprenants/adultes et pour cette raison elles présentent un intérêt croissant. Par ailleurs, elles privilégient le contact avec d'autres cultures en développant des compétences interculturelles. En effet, les apprenants peuvent découvrir de nouveaux modes de contact humaines en cultivant une attitude positive envers une culture différente et faire face aux malentendus, aux préjugés et aux conflits éventuels (Ματζάφου, 2018 : 37).

Par le biais de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères, les apprenants peuvent devenir des personnes autonomes pouvant utiliser des stratégies d'apprentissage afin d'atteindre un but en utilisant leurs expériences antérieures pour acquérir une série des savoir-faire.

Inspiré de l'approche communicative qui fait son apparition en 1975 et qui met l'accent sur la compétence de communication facilitée par un discours authentique, l'utilisation de documents authentiques et en l'occurrence de pièces théâtrales dans l'enseignement du FLE aux apprenants/adultes, nous semble pertinente. Un document authentique est un document qui n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. Il peut être écrit, oral, visuel ou audiovisuel. Nous souhaitons ainsi utiliser des documents authentiques car ils présentent une série d'avantages. Tout d'abord, ils peuvent faire travailler plusieurs aspects aussi bien culturels que linguistiques. Puis, ils peuvent constituer une source d'inspiration voire de motivation pour les apprenants. Enfin, en travaillant sur le réel ils encouragent l'authenticité des interactions dans la classe de langue (Αναστασιάδη, Bourdeau, 2000 : 115-116).

En outre, nous devons signaler que le rôle de l'enseignant lors de l'enseignement d'une langue étrangère est très importante car il doit connaître les caractéristiques et les particularités des apprenants/adultes afin d'intervenir de manière efficace dans leur apprentissage. Il est évident que l'apprenant/adulte possède un grand nombre d'expériences et d'acquis qui conditionnent l'apprentissage. Selon, donc, ses expériences et ses caractéristiques physiques, psychologiques et intellectuelles,

l'apprenant participe au processus de l'apprentissage en le subissant et en le modifiant.²²

Par ailleurs, pendant son apprentissage, l'apprenant/adulte peut devenir autonome et responsable. En effet, selon Mnowles²³ :

Nous devenons psychologiquement des adultes lorsque nous avons-nous-mêmes pris conscience que nous sommes responsables de nos vies et que nous devons nous autogérer.

Les apprenants/adultes ont besoin d'être motivés pour apprendre, c'est pourquoi il est parfois nécessaire de relier l'apprentissage à la réalité. Par conséquent, le travail effectué à travers des tâches à réaliser ou un problème à résoudre qui s'apparentent à la vie de tous les jours, peut être très efficace. De ce fait, les enseignants doivent prendre en considération toutes les particularités des apprenants afin de parvenir à un résultat enrichissant.

La pédagogie qui attire notre attention dans l'enseignement des langues aux apprenants/adultes est une pédagogie centrée sur l'apprenant facilitée par une méthodologie différenciée. En éveillant la créativité de l'apprenant et en l'aidant à utiliser toutes ses potentialités, la méthodologie différenciée peut le rendre acteur de son apprentissage en lui fournissant une pluralité d'outils tels que l'élargissement de ses stratégies cognitives et l'acceptation d'autres modes d'apprentissage adaptés à ses possibilités. C'est pourquoi, une pédagogie d'apprentissage ne peut qu'être adaptée aux besoins, aux intérêts et aux difficultés des apprenants/adultes (Wambach, 1999 : 11-13).

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être conçu non pas comme un but en soi mais comme un moyen permettant aux apprenants de s'épanouir et de construire de meilleures relations avec les autres. Il contribue à un comportement d'ouverture vers les autres, de tolérance et d'acceptation. De plus, il offre la possibilité de s'adapter à des situations nouvelles en favorisant l'interaction et la compréhension mutuelle. Nous parvenons à une meilleure connaissance de notre monde et par conséquent de nous-mêmes. Comme le dit J. Foucamber (1994)²⁴ :

²² <https://bit.ly/3xam8v0>, Gashmardi, 2009 : 2.

²³ <https://bit.ly/3xam8v0>, Gashmardi, 2009 : 5

²⁴ Cf. : Wambach, M. (1999). *L'enseignement/apprentissage des langues aux adultes. Pédagogie convergente. Méthodologie différenciée*. Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches. Claver.

« [...] toute formation est une entrée dans un processus de transformation de la réalité et donc aussi de soi-même».

3.4 PAULO FREIRE ET L'IMPORTANCE DU DIALOGUE. LA ROUTE VERS L'APPRENTISSAGE CRÉATIF

Paulo Freire est né en 1921 au Brésil et est décédé en 1997 à l'âge de 76 ans. La pauvreté qu'il a subie ainsi que celle d'une partie de la société lui ont fait prendre conscience de l'exclusion sociale qui conduit à la misère.

Plus précisément, il a lutté contre l'analphabétisme au Brésil et à ce sujet il a développé une approche profonde et humaniste. De plus, son expérience de la vie lui ont montré que les classes dominantes ont imposé, souvent violemment, leur culture et leurs valeurs aux classes défavorisées. Cela a eu pour conséquence la formation d'une conscience aliénée chez les opprimés. Pour Freire, l'éducation destinée aux adultes dans un tel cadre ne peut jamais être neutre. Au contraire, elle a deux objectifs opposés à savoir soit d'éduquer conformément aux principes dominants soit d'éduquer dans le but de s'affranchir de ces principes. Dans le second cas, donc, l'éducation destinée aux adultes constitue un effort organisé afin que les personnes prennent conscience de leur condition qu'ils jugeaient comme déterminées et par la suite qu'elles puissent agir sur la réalité pour la transformer. De cette façon, les personnes opprimées peuvent comprendre les raisons de leur oppression et se libérer de la dépendance des autres et pour parvenir à cela, il est nécessaire de les faire réfléchir sur leur situation et sur les problèmes auxquels ils sont confrontés. Ils peuvent, ainsi, aboutir à une prise de conscience. Par conséquent, l'action et la prise de conscience de la domination subie créent le besoin d'une éducation d'adultes conforme aux principes de la dignité humaine (Κόκκος, 2008 : 67-72).

Le trait caractéristique de l'être humain est le dépassement de soi à savoir sa capacité à surpasser ce qui est donné et déterminé et l'éducation comme procédure de socialisation peut être le moyen pour parvenir à cela. Pour Freire, l'éducation peut même permettre de conquérir la liberté. D'ailleurs, un élément essentiel pour l'émancipation de l'homme c'est sa capacité à contester et à se remettre en question. Et le dialogue offre, sans aucun doute, le cadre de cette procédure.²⁵

La pratique du dialogue, dans la démarche éducative, présuppose le refus de toute sorte de discriminations. Elle implique l'écoute et l'acceptation de l'autre, de la différence. Le dialogue, pour Freire, est une exigence existentielle étant donné que

²⁵ <https://bit.ly/3iYtAEN>, Φρέρε Π, 1997 : 13,14

nous avons besoin des autres, de leurs valeurs pour vivre dans ce monde en harmonie. Par le dialogue nous nous ouvrons à d'autres mondes, nous apprenons à mieux connaître le monde et à mieux communiquer. Par conséquent, au-delà d'une méthode didactique, l'éducation est un acte humaniste.

Pour Freire, le rôle de l'éducateur joue un rôle majeur car il doit créer les conditions d'apprentissage propices à l'apprentissage et inciter au dialogue. De plus, selon lui l'éducateur ne détient pas la vérité mais au contraire, il doit être humble et ne pas imposer ses points de vue. Par ailleurs, pour inspirer les apprenants à dialoguer, il pose des questions et il fournit des déclencheurs et des stimuli (Κόκκος, 2008 : 69).

La voix de Freire s'adresse à des personnes qui aspirent à parler une autre langue, celle qui permettra de redéfinir réalité. Son éducation est une action pour conquérir la liberté et acquérir des connaissances capables de faire réfléchir et non pas un apprentissage basé sur la mémorisation. L'homme doit avoir la possibilité d'agir sur sa destinée. Par opposition aux animaux qui agissent sur l'environnement afin de s'y adapter, les hommes, eux, agissent sur le monde dans le but de l'humaniser. Les uns veulent survivre alors que les autres veulent rendre la vie humaine plus digne. Par ailleurs, étant donné que les hommes vivent dans la société, en relation avec les autres, ils ont besoin de communiquer et par le biais de leur langue créative ils comprennent et expriment la réalité. Exister pour l'être humain signifie qu'il est capable de transformer, de produire, de décider, de créer et de communiquer. L'homme comprend et intervient sur la réalité. La compréhension et l'intervention sont deux éléments inséparables et essentiels pour l'action transformatrice des êtres humains les aidant à se lier aux autres.²⁶

Les idées de Freire et le système pédagogique qu'il a mis en application concernant l'éducation aux adultes est une approche qui relève de la philosophie. Plus exactement, Il croit en l'aptitude des êtres humains éduqués de transformer la réalité et de se libérer des formes déterministes de l'existence qui entravent la relation aux autres. Plus précisément, les apprenants peuvent utiliser leur intelligence critique pour déchiffrer et démythifier les modes selon lesquelles ils se percevaient eux-mêmes et les autres. A l'aide de la réflexion critique et de la prise de conscience, les êtres peuvent dialoguer. En effet, le dialogue est essentiel pour redécouvrir soi-même les autres. Il conduit à l'éveil de la conscience de soi nécessaire pour acquérir de la

²⁶ <https://bit.ly/3iYtAEN>, Φρέιρε Π, 1997 : 29, 61, 64

dignité. De surcroît, le système éducatif de Freire, ses idées et ses actions peuvent aider à lutter contre toutes sortes des inégalités, là où le peuple perd sa voix. C'est pour cela qu'il nomme son approche éducative "éducation de l'opprimé" une éducation qui ne craint pas d'analyser la réalité et qui au contraire, suscite la conversation créative. Pour Freire, l'éducation est un acte d'amour et par conséquent un acte de courage. Sa devise consiste à aimer les autres et à croire en eux. Pour lui, il est important d'établir une relation de confiance avec les apprenants et de discuter de leurs problèmes avec eux. Freire explique aussi qu'en instaurant une relation avec les autres, il devient plus facile de se réconcilier avec le monde et en général la société. Il est clair que la communication aide l'homme à comprendre le monde et ses mutations continues. Son monde acquiert ainsi du sens, la réalité évolue et se transforme. Le moyen de communication repose, donc, sur le dialogue. Et c'est seulement à partir du dialogue que peuvent se libérer la réflexion et l'action. Les personnes ne peuvent interagir et évoluer qu'à travers la parole et non pas dans le non-dit, l'absence de la parole. Le dialogue peut combattre la crainte et faire naître l'amour pour les autres êtres humains. Quand j'aime le monde et les hommes je suis capable de dialoguer. Pour Freire, sans dialogue il n'y a pas de communication et sans communication il n'y a pas d'éducation réelle. Dans la théorie 'dialogique' de l'action, les êtres humains dialoguent, coopèrent pour transformer le monde.²⁷

Selon Leach²⁸ les conditions qui doivent dominer dans le dialogue selon le système pédagogique de Freire sont l'égalité, l'unisson, la coopération et l'humilité. Les relations 'dialogiques', donc, offrent donc un modèle pour les relations sociales. C'est pourquoi, établir et maintenir les conditions de dialogue constitue la substance de la procédure éducatrice et révolutionnaire.

Il est incontestable que l'œuvre de Paulo Freire est très importante car pour lui les êtres humains peuvent prendre leur vie en main et diriger leur destin. Les êtres humains qui se distinguent des animaux par leur besoin de communiquer, peuvent créer un champ propice pour coopérer et transformer la société là où elle est entravée. L'apprenant doit être actif et avoir conscience des motifs et des objectifs de son

²⁷ <https://bit.ly/3kZb81i>, Φρέιρε Π, 1974 : 9-18, 100-107, 205

²⁸ Cf. : Σαββίδου, Α. (2018, Σεπτέμβριος). *Συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Freire, Mezirow και Jarvis: Ο στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή και η σημασία του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

apprentissage car l'action menée avec réflexion peut engendrer à un monde plus juste et plus ouvert à toutes les voix.

3.5 LE THÉÂTRE D'AUGUSTO BOAL. UN OUTIL POUR TRANSFORMER UN MONOLOGUE EN DIALOGUE

Augusto Boal est l'un des représentants majeurs du théâtre interactif pouvant être étudié sous le prisme de l'éducation. Il est né à Rio de Janeiro au Brésil en 1931 et est décédé en 2009. Il s'agit d'un homme de théâtre qui a marqué globalement le théâtre et l'éducation dans leur ensemble avec ses luttes qui avaient pour ambition d'éveiller la conscience humaine. Ses préoccupations et ses inspirations l'ont mené à construire une autre dimension du théâtre (Αλκηστις, 2008 : 44, 40).

Inventeur du «théâtre de l'opprimé», il s'inspire de l'œuvre de Paulo Freire «l'éducation de l'opprimé» à qui il dédie son travail. C'est ainsi que l'«éducation» devient «théâtre».

Le théâtre interactif est un moyen innovant qui aide les participants à gérer les problèmes qui surgissent dans leur vie quotidienne. L'une des formes du théâtre interactif est le dialogue. En effet, par le biais du dialogue, les spectateurs, qui peuvent devenir des acteurs, posent les questions qui les préoccupent en essayant de trouver des solutions. L'action, la conversation et la réflexion constituent les éléments mis en œuvre dans la tentative de se libérer du poids qui pèse sur eux. Il est évident que ce qui est nouveau chez Boal c'est une autre dimension qu'il donne au spectateur. Plus précisément, pour lui, chacun peut faire du théâtre et ainsi réagir sur scène et intervenir au déroulement d'une action de sorte qu'une situation change (*ibid.* : 52, 45).

Le «théâtre de l'opprimé» veut lutter contre toute forme d'oppressions et faire agir les hommes pour qu'ils se libèrent des situations qui les empêchent de vivre. Il incite à l'action car ce n'est qu'en agissant que pouvons changer une situation. Ainsi, l'homme acquiert confiance en lui et apprend à s'exprimer. Le théâtre devient, ainsi, un langage que tout le monde peut utiliser (Lambert, 2008 : 11, 12).

Le «théâtre de l'opprimé» peut aider à la gestion des conflits car il facilite la communication qui est un élément nécessaire dans les relations interpersonnelles. L'écoute de l'autre, l'empathie et la façon de s'exprimer tout en gérant ses émotions peuvent favoriser le dialogue et permettre la communication. C'est ainsi que des solutions sont possibles et bénéfiques dans les relations avec les autres (Cuhe, 2011 : 16).

Inspiré, donc, de la «pédagogie de l'opprimé» de Paulo Freire, le théâtre de l'opprimé repose sur le dialogue afin que les personnes qui subissent une oppression trouvent un véhicule réflexif pour se libérer de leurs chaînes. Le dialogue est encouragé et les personnes peuvent sortir d'elles-mêmes, se mettre à la place d'une autre personne en théâtralisant une situation.

Le «théâtre de l'opprimé» met le spectateur au centre de l'intérêt en lui montrant qu'il peut devenir le protagoniste de sa propre réalité. Le dialogue est le moyen pour accomplir un changement et grâce à lui les personnes cessent d'être passives face à une situation pour devenir actives. Le «théâtre de l'opprimé» transforme le monologue en dialogue dans une relation d'interaction. Comme le dit Boal,²⁹ il y a de l'oppression quand le dialogue devient un monologue. Ainsi, tout le monde quelle que soit son origine sociale ou ethnique doit entreprendre le dialogue. Cependant, dans les relations humaines les uns veulent dominer les autres et c'est ainsi que le dialogue se réduit à un monologue, où les détenteurs du pouvoir sont les acteurs et les pauvres des spectateurs. Nous, de notre côté, nous voulons restituer le dialogue là où il est devenu un monologue.

Augusto Boal par le biais de son théâtre essaie de libérer les hommes de leurs oppressions, une oppression due à la crainte, au contexte et à la difficulté à communiquer avec les autres.

Le monologue peut devenir dialogue à l'aide du théâtre et combattre toute sorte d'inégalités et de difficultés à se rapprocher de l'autre et à se mettre à sa place.

²⁹ Cf. : Άλκιστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα*. Αθήνα : Τόπος & Άλκιστις

PARTIE II – CRÉATION

1 L'ÉCRITURE CRÉATIVE

Dans la deuxième partie de notre mémoire nous allons essayer de mettre en pratique la notion d'empathie en proposant 10 activités d'écriture créative. Notre but est de susciter l'intérêt des apprenants et leur donner les moyens de s'exprimer de manière créative. Comme nous l'avons déjà mentionné, la créativité peut conduire les apprenants à créer quelque chose de nouveau, à ouvrir leur esprit et permettre ainsi de créer une situation de plaisir propice à l'apprentissage.

Plus précisément, les œuvres théâtrales enseignées à savoir 'Dans la solitude des champs de coton' de Bernard-Marie Koltès, 'Juste la fin du monde' de Jean-Luc Lagarce et 'Incendies' de Wajdi Mouawad pourraient attirer l'intérêt des apprenants/adultes et, par le biais des activités d'écriture créative, les aider à s'exprimer dans la langue française et à développer une pluralité de compétences nécessaires pour la communication.

Le théâtre représente un art d'une importance majeure car, mieux que tous les autres arts, il favorise le passage de la conscience individuelle vers une relation collective (Ubersfeld, 1996 : 12).

Tout d'abord, nous allons expliquer la raison du choix du corpus des œuvres et le niveau du public cible auquel sont destinées les activités. Notre but est que les activités ainsi que les pièces théâtrales correspondent aux besoins des apprenants et à leurs intérêts.

Puis, nous allons voir en quoi consiste un atelier d'écriture créative et sa contribution dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère.

Par la suite, étant donné que notre intérêt porte sur la notion d'empathie et sur le respect de l'Autre, de ses habitudes, de ses comportements, de ses points de vue, nous allons parler de la notion de l'interculturel car elle nous offre les outils nécessaires pour se rapprocher de l'Autre sans pour autant abandonner sa propre identité.

En outre, il nous semble nécessaire d'explicitier la typologie des activités proposées afin que les apprenants en saisissent mieux la structure.

Enfin, nous allons proposer un corpus de proposition d'écriture créative qui peut parfois être mis en scène car nous sommes convaincus des bienfaits du jeu dramatique dans l'enseignement.

1.1 L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DU CHOIX DU CORPUS

1.1.1 LA PIÈCE DE B.-M. KOLTÈS 'DANS LA SOLITUDE DES CHAMPS DE COTON'

La première pièce théâtrale qui a été étudiée est celle de Bernard-Marie Koltès 'Dans la solitude des champs de coton'.

Tout d'abord, il est à noter que dans les extraits choisis les paroles échangées entre les deux personnages sont parfois fragmentaires. Par le biais des dialogues, ils se battent pour maintenir leur identité en déclarant, souvent de façon ambiguë, qu'ils ont des besoins précis. Dans sa pièce, Koltès, veut parler de ce qui existe en nous et montrer qu'il s'agit de quelque chose d'universel même si cela est exprimé de manière nouvelle. Notre intention est, donc, d'aborder ces besoins et valeurs universels qui lient les personnes au lieu de les séparer.

Quant aux relations commerciales qui lient les deux personnages, elles peuvent nous inspirer pour d'autres types d'échanges dans un monde où le terme de 'commerce' peut prendre également d'autres significations. Nous allons, par exemple, remplacer le dialogue du dealer et du client par celui d'une femme et d'un homme afin de réfléchir sur les différences entre les deux sexes et les stéréotypes de genre.

Les personnages de l'œuvre en question se trouvent dans un rapport marquée par des intentions apparemment différentes et par une relation de dépendance. En effet, le dealer est dépendant du désir du client, et ce dernier semble ne pas pouvoir échapper à l'insistance du dealer d'avouer son désir. Cependant, l'objet du désir reste innommé et les deux se mettent à se disputer et finissent même par prendre les armes. Cet univers conflictuel, reflète une réalité où les personnes, dans leur quotidien, au lieu de communiquer, veulent s'imposer les uns aux autres tels des ennemis.³⁰

Notre but est que cette situation conflictuelle, manifeste dans l'œuvre de Koltès soit remplacée par un dialogue enrichissant qui pourrait transformer la conscience individuelle en une conscience plus collective.

³⁰ Cf. : Thomadaki, M. (2000). *La dramaturgie de Koltès*. Athènes : Paulos.

En outre, la notion de l'interculturel qui sera abordé à l'occasion des extraits de l'œuvre aspire non seulement à ce que nous puissions vivre ensemble à savoir coexister, mais aussi co-agir, mettre en commun, assumer les différences et aussi créer ensemble des ressemblances (Puren, 2007 :55-71).

Pour nous, la pièce théâtrale en question est une occasion pour que les diverses finalités soient abordées et enseignées. Comme le souligne le Cadre européen commun de référence pour les langues :

«Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme «une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques» (CECRL : 47).

1.1.2 LA PIÈCE DE J.-L. LAGERCE ‘JUSTE LA FIN DU MONDE’

La deuxième pièce théâtrale que nous proposons aux apprenants adultes est celle de Jean-Luc Lagarce, ‘Juste la fin du monde’. Comme nous l’avons déjà mentionné les relations entre les protagonistes sont tendues et des malentendus se succèdent ce qui a pour conséquence un manque profond de communication. Étant donné que la thématique de Jean-Luc Lagarce porte sur les relations familiales nous allons mettre l’accent sur ces relations qui constituent la base pour pouvoir s’adapter à la société et devenir des personnes actives et responsables. À travers les extraits choisis ainsi que dans toute l’œuvre, l’auteur met en lumière l’intériorité des personnages qui les empêchent de construire des relations saines tandis qu’il souligne l’individualisme qui prive l’individu d’une ouverture à l’autre et d’un esprit collectif.

Comment ces personnages, au lieu d’être repliés sur eux-mêmes pourraient comprendre l’essentiel et se mettre à la place des autres ? Parfois, le manque de l’autre, son absence, notre désir de le voir, d’être avec lui, nous conduisent à prononcer des paroles dures ou de n’être capable de ressentir que nos sentiments et non ceux des autres. Dans la pièce en question, les accusations sont dues au manque de compréhension et de l’incapacité à se mettre à la place de l’autre. Par conséquent, la souffrance, le combat, la rivalité, les traumatismes éclatent et ouvrent la route à la misère et aux non-dits réels comme c’est le cas de Louis qui décide de ne pas révéler sa mort imminente.

Le rôle des activités de réécriture

Les activités de réécriture, ont, donc, pour intention de faire parler un personnage à la place d’un autre afin de mieux le comprendre. Le but ici étant de proposer un changement de rôles, susciter la réflexion critique et permettre ainsi de se mettre à la place de l’Autre.

Comme nous l’allons le voir par la suite, les activités de réécriture donnent l’occasion aux apprenants d’imaginer des situations différentes les incitant parfois à faire appel à leur vécu mais surtout à se retrouver dans une situation d’échange fructueuse avec l’Autre.

Tout compte fait, l’intériorité des hommes conditionne ses actions et c’est pourquoi nous tenterons de montrer qu’en se mettant à la place de l’Autre nous pouvons en

même temps élargir nos horizons en développant des potentiels qui peuvent améliorer les relations avec les personnes qui nous entourent.

1.1.3 LA PIÈCE DE W. MOUAWAD ‘INCENDIES’

La troisième pièce théâtrale de Wajdi Mouawad ‘Incendies’ présente un intérêt dans le cadre de notre travail car à travers l’amour d’une mère pour ses enfants qui se perpétue malgré sa mort, nous sommes confrontés à la problématique de l’existence humaine, aux résultats de nos actions ainsi qu’aux conséquences qui peuvent être parfois terribles. La pièce nous invite à réfléchir à l’être humain pouvant avoir plusieurs facettes et être capable d’agir tant pour le bien que pour le mal. En effet, cette pièce représentant le théâtre de l’extrême contemporain nous appelle à réfléchir sur la condition humaine où l’homme est parfois capable d’agir de manière injustifiable. Par ailleurs, les alternances entre le passé et le présent rendent la pièce vivante et captivante.

Les activités d’écriture créative

Les deux activités d’écriture créative s’appuient sur deux extraits de la pièce où une guerre à propos de laquelle l’auteur ne nous donne pas de précisions a des conséquences terribles et où la barbarie est épouvantable aussi bien pour ceux qui l’exercent que pour ceux qui la subissent. Ainsi, la cruauté de cet événement donne l’occasion de réfléchir aux actions des êtres humains, aux raisons de leurs divers comportements et à leur capacité d’intervention pour éviter d’agir de façon destructrice. Puisque l’homme est une entité qui peut utiliser son esprit et sa raison pour affronter les difficultés qui se présentent dans son rapport aux autres, quelles sont ces valeurs qui peuvent l’aider à agir de façon pacifique et pour le bien des autres ?

1.2 LE PUBLIC CIBLE ET LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES QUANT À L'ÉCRITURE CRÉATIVE

Le niveau des apprenants auquel nos activités proposées peuvent être appliquées est le C1 et C2 du Cadre commun de référence pour les langues. Plus précisément, au sujet des activités d'écriture créative un Utilisateur expérimenté peut :

“C2 : écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.

C1 : écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé (CECRL : 52).”

Selon le Cadre, l'utilisation de la langue pour développer l'imagination ou bien pour le plaisir est importante pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les activités d'ordre esthétique comprennent des activités telles que la réécriture et le récit répétitif d'histoires, l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination, le théâtre, la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) (*Ibid.* : 47).

En ce qui concerne l'âge du public cible, ces activités s'adressent à des apprenants adultes. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce public est caractérisé par la responsabilité et l'autonomie et il est plus conscient de son apprentissage et des raisons qui le motivent à apprendre.

De notre côté, en tant qu'enseignants nous aspirons à une pédagogie centrée sur l'apprenant/adulte lui permettant d'exploiter tout au long de son apprentissage son vécu et son expérience. De plus, à cet âge, l'apprenant est capable de définir les objectifs de son apprentissage afin de parvenir à son développement personnel. Par ailleurs, nous espérons que l'apprenant, par le biais de l'enseignement d'une pièce théâtrale et avec la réalisation des activités d'écriture créative qu'il pourra s'intéresser à la notion d'empathie et avec l'aide de son expérience personnelle, il pourra s'exprimer et interagir avec les autres apprenants dans un atelier d'écriture créative.

1.3 LES ATELIERS D'ÉCRITURE CRÉATIVE

Les ateliers d'écriture créative peuvent présenter un intérêt particulier pour la formation des adultes. Ils satisfont le besoin des apprenants d'écrire et de développer leur style personnel.

Bien que ces ateliers soient surtout développés dans les années 70 et 80 en France et aux États-Unis, nous constatons que ses origines remontent à plus loin dans le passé. En 1935 Célestin Freinet³¹, par exemple, a introduit une nouvelle technique pédagogique qu'il a appelée «Pédagogie Freinet» selon laquelle les apprenants pouvaient écrire des textes libres à partir d'un thème. Son but était d'inciter le développement personnel des apprenants, de mettre en avant des méthodes actives d'enseignement ainsi que d'encourager le travail en groupe.

Étant donné que l'objectif des ateliers d'écriture créative est le l'encouragement de la capacité scripturale des apprenants, leur présence dans l'éducation est significative notamment pour deux raisons :

«-Des raisons pédagogiques issues des innovations récentes au niveau de la méthodologie telles que :

- Le renouvellement du rôle enseignant/apprenant, l'approche par 'tâches', la nouvelle pédagogie du 'projet',
- Le besoin des apprenants d'écrire sans contraintes d'évaluation,
- Le besoin de privilégier la lecture et l'écriture en proposant de nouvelles démarches pédagogiques d'écriture et de lecture d'une œuvre littéraire

-Des raisons liées au développement personnel de l'apprenant. L'écriture devient de cette manière un outil d'expression privilégié et un travail sur soi-même » (Katsantoni, 2012 : 573).

Nous constatons que leur émergence et leur continuation constitue une priorité car ils peuvent satisfaire et faire évoluer plusieurs facettes de l'enseignement.

³¹ Cf. : Τσώνη, Ε. (2013). *Les ateliers d'écriture littéraire : propositions de diverses situations d'écriture entre écriture créative, réécriture et écriture d'invention pour l'enseignement de la langue française en contexte scolaire grecque*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Sans aucun doute, les ateliers d'écriture créative mettent l'accent sur le groupe et l'esprit de coopération et d'interaction où une pluralité d'idées et d'échanges peuvent naître.

Yves Reuter³² (cité dans Katsantoni, M., 2014 : 185) définit l'atelier d'écriture créative comme :

«Un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus sous la conduite d'un 'expert' produit des textes en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres».

Il est à noter que dans ce type de travail, l'enseignant vient jouer un rôle majeur à savoir celui d'animateur/médiateur. En effet, il est indispensable de motiver les apprenants, les conseiller, les aider à développer leur imagination en proposant des pistes de travail tout en respectant les particularités de chacun.

Selon Kavian³³, (cité dans Κοσμοπούλου, Α.-Μ., 2020 : 27) :

«L'animateur est celui par qui l'écriture arrive, celui qui révèle les participants à eux-mêmes. {...} Il suscite et éveille la créativité, il ne l'enseigne pas. Animer c'est accompagner, guider {...} créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre dynamique».

³² Cf. : Katsantoni, M. (2014b). *Adapter, imiter, parodier ou pasticher ? Les activités de réécriture littéraire : un défi pédagogique efficace en classe de FLE*. Συλλογικός Τόμος, πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου « Imitation et simulacre dans l'espace francophone », Departamento de Filologia Francesa y Alemana, Facultad de Filosofia y Letras, Valladolid, Espagne, 28-30/09 2011, σς. 183-208 7.

³³ Cf. : Κοσμοπούλου, Α.-Μ. (2020). *L'écriture créative : un outil didactique et pédagogique alternatif au service de l'éducation interculturelle en classe de FLE*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

1.4 TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE ET D'ÉCRITURE LIBRE

Avant de dresser le plan de nos activités, nous allons parler de leur typologie. Comme nous l'avons vu précédemment, les ateliers d'écriture peuvent satisfaire le besoin scripturale des apprenants et en même temps la réécriture peut être considérée comme un outil pour que le style d'écriture d'un apprenant soit développé et amélioré.

Selon le dictionnaire français, la réécriture consiste à réécrire un texte en y apportant des modifications. En effet, nous cherchons à modifier, à changer, à imiter, à transformer un texte pour satisfaire à chaque fois des besoins chaque fois précis.

Plus précisément, en termes de narratologie, nous utilisons le mot «hypotexte» et le mot «hypertexte» pour définir le texte d'appui et le texte à réécrire. En effet, selon Genette,³⁴(cité dans Katsantoni, M., 2014 : 191), «le mot hypotexte désigne le texte qui est imité ou transformé». Le texte qui sera récrit par la suite par le scripteur/apprenant avant la phase de l'écriture libre s'appelle 'hypertexte' et «{...} désigne le texte qui transforme ou imite un texte antérieur [...]»

La réécriture s'appuie sur l'imagination des apprenants mais, toutefois, c'est à l'enseignant de bien indiquer la consigne et de leur montrer aux apprenants le chemin qu'ils vont suivre.

Les premiers types d'activités que nous allons proposer sont des activités de réécriture par transposition ou adaptation. En réalité, ici, nous allons procéder à un texte nouveau en faisant varier plusieurs paramètres. Plus précisément, la transposition ou adaptation est opérée de manière suivante :

- Par changement de genre (ex. un texte devient image, un roman devient un scénario de film ou l'inverse)
- Par changement de narrateur dans un récit (ex. un récit à la 3^{ème} personne du singulier est transposé à la 1^{ère} personne ou l'inverse)
- Par changement de point de vue (ex. une description est organisée suivant un point de vue externe, puis réécrite selon le point de vue interne d'un personnage)

³⁴ Cf. : Katsantoni, M. (2014b). *Adapter, imiter, parodier ou pasticher ? Les activités de réécriture littéraire : un défi pédagogique efficace en classe de FLE*. Συλλογικός Τόμος, πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου « Imitation et simulacre dans l'espace francophone », Departamento de Filologia Francesa y Alemana, Facultad de Filosofia y Letras, Valladolid, Espagne, 28-30/09 2011, σς. 183-208 7

- Par changement de forme de discours (ex. un texte explicatif ou argumentatif est repris sous la forme d'un discours narratif)
- Par changement de registre (ex. une tirade tragique est réécrite dans le registre comique)

Par changement de niveau de langue (ex. le discours d'une langue plus soutenue est transposé dans une langue plus usuelle) (Katsantoni, 2012 : 576).

Il est à noter qu'au cours des activités de réécriture par transposition et adaptation nous prenons en considération des paramètres tels que les intentions de l'émetteur, la situation d'énonciation, le contexte de production de l'œuvre et le destinataire auquel on s'adresse selon son âge et son niveau de connaissance (*ibid.*, 2012 : 576).

Par la suite, pour la planification des prochaines activités nous allons nous appuyer sur la typologie des activités de réécriture par transformation ou imitation. Plus précisément, nous allons nous baser sur la parodie ou l'imitation satirique et le pastiche. En ce qui concerne la parodie, le scripteur/apprenant peut réécrire un texte en le tournant en dérision dans un but comique. C'est ainsi que l'apprenant peut faire varier le registre.

Puis, concernant le pastiche l'apprenant peut imiter le style de l'auteur ou la thématique de son œuvre. De cette manière, il pourrait en imitant parler de ses expériences personnelles ou imaginer une histoire à travers laquelle il pourra exprimer quelque chose qui lui semble important.

Par ailleurs, les activités de réécriture par amplification attirent notre attention car elles mettent l'accent sur l'enrichissement du style du scripteur/apprenant et sur la volonté d'éclairer ses propos. Cela peut se faire par l'ajout de thèmes secondaires, d'exemples ou de digressions (*ibid.* : 577).

Enfin, nous allons nous intéresser aux activités d'écriture libre puisque les activités précédentes ont déjà préparé le terrain pour la réalisation d'un tel type d'activités. Les activités de cette typologie sont basées sur des paramètres concrets que les apprenants sont contraints de suivre même s'ils utilisent aussi leur imagination. Par ce type d'activités d'écriture libre, les apprenants sont «libres» de laisser libre cours à leur imagination et le nouveau texte qu'ils seront appelés à produire doit refléter leur style personnel.

1.5 LA NOTION DE L'INTERCULTUREL

Les conditions économiques et politiques ont profondément influencé l'évolution de la société et ont conduit à un modèle pluriculturaliste si bien que les hommes, sont désormais, appelés à vivre dans des sociétés où la différence est la règle. Le contact et la compréhension de la culture de l'Autre pourrait être la clé pour coexister en harmonie.

Parmi les compétences générales que l'apprenant doit développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le Cadre européen commun de référence pour les langues met l'accent sur le «savoir» dont l'un des paramètres indispensables est celui de la prise de conscience interculturelle. Plus précisément, il note que :

«La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible» sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle» (CECRL, 2000 : 83).

La compréhension mutuelle parmi les individus par-delà les barrières culturelles constitue un facteur indispensable pour que la notion de la démocratie trouve son importance dans le fonctionnement de nos sociétés. Le développement de la compétence interculturelle est jugé majeur à une époque où des problèmes tels que les discriminations, le racisme et les stéréotypes font leur apparition continuellement (Council of Europe, 2014 : 72).

Compréhension, empathie, respect, tolérance sont des valeurs nécessaires pour que les droits des toutes les personnes soient respectés. La rencontre interculturelle fait apparaître la dynamique des cultures qui évoluent en permanence pour diverses raisons. Ainsi, la rencontre interculturelle peut offrir l'occasion de mieux connaître l'Autre ayant des références culturelles différentes des nôtres. L'Autre ne doit pas être perçu comme un ennemi mais comme quelqu'un pouvant nous inspirer. Toutefois, la rencontre avec l'Autre ne signifie pas abandon de sa propre identité mais plutôt ouverture vers l'Autre afin de mieux le comprendre et parvenir à communiquer (*ibid.* : 88).

Pour que l'apprenant puisse développer sa compétence interculturelle, l'acquisition d'une série de savoirs sont recommandés par Androulakis,³⁵ (cité dans Γεωργίτζα, E, 2014 : 12). Plus précisément, il s'agit du savoir-être, du savoir-apprendre, des savoirs, du savoir-comprendre, du savoir-faire et du savoir-s'engager.

Le savoir-être est :

« [...] la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère, appuyée sur des attitudes et perceptions ethnorelativistes ».

Le savoir-apprendre vise à :

«... à élaborer et à mettre en œuvre un système instrumental permettant l'approche, la découverte et l'exploration d'éléments inconnus d'une culture avec laquelle on est familiarisé ou non».

Les savoirs constituent :

« [...] un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère».

Le savoir-comprendre se traduit par :

« [...] l'aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non».

³⁵ Cf. : Γεωργίτζα, E. (2014). *L'art satirique au service de l'enseignement du FLE : une approche méthodologique visant le développement de la compétence de communication interculturelle – Le cas de la caricature*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Le savoir-faire se réfère à :

« [...] une capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre, savoirs et savoir-comprendre dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la culture de l'apprenant et la culture étudiée), et à bénéficier de cette intégration pour se comporter de manière adaptée dans le contexte de la culture étudiée).

Le savoir-s'engager se rapporte à :

« [...] la capacité à tenir le rôle de médiateur entre deux cultures et l'aptitude à se mobiliser pour défendre des causes universelles et humanistes » (Γεωργίτζα, 2014 : 12).

Parmi les compétences que nous essaierons de faire développer chez les apprenants/adultes, la compétence interculturelle est celle qui attire notre attention car comme nous l'avons déjà mentionné, elle peut aider à abattre à toutes sortes de barrières qui se dressent entre les individus. Par la suite, nous allons présenter notre corpus d'activités créatives.

1.6 PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE CRÉATIVE À PARTIR DU CORPUS DES PIÈCES DU THÉÂTRE CONTEMPORAIN

1.6.1 B.-M. KOLTÈS ET LA PIÈCE 'DANS LA SOLITUDE DE CHAMPS DE COTON'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.

ACTIVITÉ 1

Extrait de la pièce 'Dans la solitude des champs de coton'

LE CLIENT

« [...] *Qu'est-ce donc que vous avez perdu et que je n'ai pas gagné ? car j'ai beau fouiller ma mémoire, je n'ai rien gagné, moi. Je veux bien payer le prix des choses ; mais je ne paie pas le vent, l'obscurité, le rien qui est entre nous.*

Si vous avez perdu quelque chose, si votre fortune est plus légère après m'avoir rencontré qu'elle ne l'était avant, où donc est passé ce qui nous manque à tous deux ? Montrez-moi. Non, je n'ai joui de rien, non, je ne paierai rien» (p.54).

LE DEALER

« [...] *Si vous voulez savoir ce qui a été dès le début inscrit sur votre facture, et qu'il vous faudra payer avant de me tourner le dos, je vous dirai que c'est l'attente, et la patience, et l'article que le vendeur fait au client, et l'espoir de vendre, l'espoir surtout, qui fait de tout homme qui s'approche de tout homme avec une demande dans le regard un débiteur déjà.*

De tout promesse de vente se déduit la promesse d'acheter; et il y a le dédit à payer pour qui rompt la promesse» (p. 54-55).³⁶

³⁶ Koltès, B.-M. (1986). *Dans la solitude des champs de coton*. Paris : Éditions de minuit.

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Cet extrait qui se déroule vers la fin de la rencontre entre le Dealer et le Client pourrait motiver l'attention d'un public des apprenants/adultes car il montre de façon cynique la relation d'intérêt entre deux personnes qui ont à négocier quelque chose et sous le prétexte de l'argent, de la transaction commerciale, les mots employés dans ce dialogue pèsent sur les personnages, comme l'attente, la patience, l'impossibilité de l'échange, «le rien qui est entre nous».

Après avoir cité la notion d'empathie et de théâtre dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère à un public d'adultes, nous tenterons de motiver les apprenants/adultes à perfectionner la maîtrise de la langue française à travers une pièce théâtrale et en l'occurrence celle de Bernard-Marie Koltès 'Dans la solitude des champs de coton'.

Pour ce faire, nous allons proposer une tâche dans le but de faire développer chez les apprenants des compétences telles que la compétence interculturelle et la compétence pragmatique. Puis, nous allons mettre l'accent sur son objectif qui est celui de se mettre à la place de l'autre afin de mieux le comprendre et mieux communiquer. Enfin, nous allons fixer le niveau des apprenants du public cible selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par transposition ou adaptation.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : Par changement de narrateur.

THÈME RELATIF À L'INTERCULTUREL : Rencontre avec un migrant, changement de nationalité.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ: Sur le modèle du dialogue de l'extrait de Koltès, réécrivez un dialogue en remplaçant le client par un personnage de nationalité grecque et le dealer par un migrant. Vous essaieriez de garder la structure et la situation du dialogue en imaginant ce que pourrait dire un client de nationalité grecque au dealer migrant et inversement.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Il est impératif que la pièce en question soit bien préparée et analysée. Les apprenants pendant les séances d'apprentissage peuvent poser des questions et réfléchir sur la thématique selon leurs expériences et leur vécu personnel. En même temps, ils peuvent interagir avec les autres apprenants en prenant en considération les différents points de vue.

Puis, pour la réalisation de l'activité, l'extrait à partir duquel ils devront travailler constitue la source d'inspiration et ainsi les apprenants réalisent un dialogue nouveau conforme au modèle de cet extrait.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Votre texte doit respecter la structure du dialogue en ce qui concerne les phrases des personnages, les questions, les déclarations ainsi que la longueur des mots.
- Travailler l'aptitude à l'empathie selon vos expériences personnelles. Changez le ton polémique du dialogue entre le client et le dealer par un ton amical.
- Réfléchissez sur l'interculturel et son importance pour une société égalitaire et solidaire.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

Au sujet des activités d'écriture créative selon le CECRL, un Utilisateur expérimenté peut :

C2 : écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.

C1 : écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.

RÉFLEXIONS SUR L'INTERCULTUREL

Imaginer et construire un monologue au sujet de l'immigration et de l'interculturalité demande de la part des apprenants qu'ils extériorisent leur point de vue sur le monde et qu'ils imaginent des situations différentes afin d'appréhender sous un autre regard les relations humaines.

L'interculturel peut être perçu comme une source d'inspiration pour la compréhension des problèmes sociaux. Grâce à l'expérience de l'Autre, on peut s'inspirer et, donc, se sentir concerné et motivé.

Se mettre à la place de l'Autre nous donne l'occasion de nous ouvrir à d'autres cultures et de voir les différences sans préjugés. Par le biais de l'interculturel, l'apprenant peut élargir ses horizons et garder l'esprit ouvert.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence pragmatique.

- Compétence discursive : organiser et structurer un message, des phrases ordonnées qui aboutissent à des ensembles cohérents.
- Compétence fonctionnelle : réaliser des fonctions communicatives, par exemple gérer un échange, imaginer une situation, un dialogue, décrire.

Composantes de la compétence interculturelle.

- Savoir-être : s'ouvrir et s'intéresser aux nouvelles expériences des personnes d'origine différente. Abandonner les attitudes ethnocentriques et accepter l'altérité.
- Savoir-apprendre : s'intéresser à l'approche, à la découverte et à l'exploration des éléments d'une autre culture.
- Savoirs : interagir avec une personne de nationalité différente. Apprendre à respecter et à accepter.
- Savoir-comprendre : réfléchir à d'autres significations, croyances et pratiques afin de mieux les comprendre.
- Savoir-faire : combiner tous les savoirs afin de mieux communiquer.

ACTIVITÉ 2

Extrait de la pièce 'Dans la solitude des champs de coton'

LE DEALER

«[...] si vous marchez dehors, à cette heure et en ce lieu, c'est que vous désirez quelque chose que vous n'avez pas, et cette chose, moi, je peux vous la fournir ; car si je suis à cette place depuis plus longtemps que vous, et que même cette heure qui est celle des rapports sauvages entre les hommes et les animaux ne m'en chasse pas, c'est que j'ai ce qu'il faut pour satisfaire le désir qui passe devant moi, et c'est comme un poids dont il faut que je me débarrasse sur quiconque, homme ou animal, qui passe devant moi.

C'est pourquoi je m'approche de vous, malgré l'heure qui est celle où d'ordinaire l'homme et l'animal se jettent sauvagement l'un sur l'autre, je m'approche, moi, de vous, les mains ouvertes et les paumes tournées vers vous, avec l'humilité de celui qui propose face à celui qui achète, avec l'humilité de celui qui possède face à celui qui désire ; et je vois votre désir comme on voit une lumière qui s'allume, à une fenêtre tout en haut d'un immeuble, dans la crépuscule ; je m'approche de vous comme le crépuscule approche cette première lumière, doucement, respectueusement, presque affectueusement, laissant tout en bas dans la rue l'animal et l'homme tirer sur leurs laisses et se montrer sauvagement les dents» (p. 9-10).

LE CLIENT

«[...] quant à ce que je désire, s'il était quelque désir dont je puisse me souvenir ici, dans l'obscurité du crépuscule, au milieu de grognements d'animaux dont on n'aperçoit même pas la queue, outre ce très certain désir que j'ai de vous voir laisser tomber l'humilité et que vous ne me fassiez pas cadeau de l'arrogance – car si j'ai quelque faiblesse pour l'arrogance, je hais l'humilité, chez moi et chez les autres, et cet échange me déplaît-, ce que je désirerais, vous ne l'auriez certainement pas. Mon désir, s'il en est un, si je vous l'exprimais, brûlerait votre visage, vous ferait retirer les mains avec un cri, et vous vous enfuiriez dans l'obscurité comme un chien qui court si vite qu'on n'en aperçoit pas la queue» (p.14-15).

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Cet extrait qui évoque la rencontre du dealer avec le client, nous rappelle un dialogue philosophique. Le dealer s'adresse à une personne qu'il ne connaît pas encore en lui promettant de lui fournir quelque chose qu'il ne nomme pas. Il semble confondre son rôle du pourvoyeur et considère «l'objet» de son offre comme un poids dont il faut se débarrasser à tout prix, à n'importe lequel. Toutefois, un désir innommable le pousse à s'adresser au potentiel client et à s'exprimer toujours sous le prétexte de son identité professionnelle à savoir celle de dealer. De l'autre côté, le client lui répond en refusant, sur un ton presque polémique, ses propositions et son offre. D'ailleurs, le client est persuadé que le dealer ne peut pas satisfaire son objet de désir, s'il avait un. Ainsi, nous pourrions dire que le client rejette l'identité du dealer et remet en cause son d'existence. À l'occasion, donc, de ce désir nous pourrions nous inspirer afin de faire parler du désir, cette fois nommé, d'autres personnes qui ont des identités différentes. Cet extrait peut, donc, nous inspirer pour parler de la femme et de l'homme et des stéréotypes qui existent dans notre société.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par transposition ou adaptation.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : Par changement de point de vue.

THÈME RELATIF À L'ÉTUDE DE L'INTERCULTUREL : Stéréotypes de deux sexes, changement du rôle Homme-Femme.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ: Sur le modèle du dialogue de l'extrait de Koltès, réécrivez un texte en faisant parler une femme si vous êtes un homme et inversement si vous êtes une femme. Dans ce dialogue, il s'agira d'exprimer ses désirs, ses savoirs et parler de ses difficultés et des stéréotypes auxquels les individus se trouvent confrontés. Vous essaieriez de garder la structure et la longueur du dialogue de l'extrait.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Notre but est de faire déclencher la dimension émotionnelle des apprenants en se mettant à la place du sexe opposé. Ce qui est recherché ici c'est de prendre conscience des attitudes empruntées lorsqu'on s'adresse à une personne du sexe opposé. L'objectif est de mieux comprendre le savoir-être et de réagir au cas où certaines attitudes pourraient entraver la communication. Le vécu de chacun ainsi que celui des autres peut ainsi stimuler leur imagination.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Pour commencer ce travail d'écriture, vous pouvez employer une phrase du monologue qui a attiré votre attention comme par exemple «C'est pourquoi je m'approche de vous...».
- Exprimer le point de vue d'un homme ou d'une femme selon les attitudes et les stéréotypes sous-jacents. Pour ce faire, vous pouvez faire appel à vos expériences personnelles.
- Essayer de se mettre à la place de l'Autre.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

Au sujet des activités d'écriture créative selon le CECRL un Utilisateur expérimenté peut :

C2 : écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.

C1 : écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.

RÉFLEXIONS SUR LES STÉRÉOTYPES DES DEUX SEXES

Voyons ce qu'est le genre. Selon Mollard et Soulié³⁷ :

«Le terme «genre» renvoie à un fondement de l'organisation sociale qui fait référence aux spécificités sociales des individus dans leur communauté et dans leur culture en fonction de leur sexe. On trouve, en effet, dans chaque communauté, des règles implicites et explicites, qui régissent le rôle et le statut de chacun de ses membres selon le sexe. Ces règles déterminent ce qui est acceptable, convenable et approprié pour chacun, selon qu'il est de sexe féminin ou masculin. On apprend en communauté à être un homme ou une femme, avec les droits et les devoirs propres à son sexe».

Pour construire des relations saines entre les deux sexes, il faut comprendre les stéréotypes que nous avons en ce qui concerne le rôle des deux sexes. Par la suite, les apprenants peuvent discuter de leur point de vue sur la notion de sexe et voir comment il est socialement construit. Qu'est-ce que signifie être femme ou homme dans notre société et qu'est-ce que les autres attendent de nous ? Comment ces attentes sont créées et comment elles influencent notre vie et nos choix ? La déconstruction des stéréotypes peut-elle effacer la violence exercée sur des femmes dans une société patriarcale ? Enfin quelles sont les différences entre sexe social et biologique ? Toutes ces questions peuvent inspirer les apprenants pour qu'ils puissent réaliser l'activité proposée et prendre part à une discussion pouvant d'être enrichissante pour perfectionner leur niveau de langue.

³⁷ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816551/document>, p. 8

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence pragmatique

Compétence fonctionnelle : capacité à exprimer les attitudes et à découvrir les stéréotypes.

Compétence interculturelle

- Capacité à parler des relations superficielles stéréotypées.
- Comprendre ce que peuvent ressentir les personnes de sexe opposé.
- Comprendre ses propres attitudes envers le différent.
- Découvrir et sensibiliser à la différence.
- Susciter la réflexion sur les stéréotypes.
- Déconstruire les stéréotypes en se mettant à la place de l'autre.
- Sensibiliser à des principes majeurs tels que l'empathie et la compréhension.

ACTIVITÉ 3

Extrait de la pièce 'Dans la solitude des champs de coton'

LE DEALER

« [...] c'est pourquoi je vous propose, prudemment, gravement, tranquillement, de me regarder avec amitié, parce qu'on fait de meilleures affaires sous l'abri de la familiarité. Je ne cherche pas à vous tromper, et ne demande rien que vous ne vouliez donner. La seule camaraderie qui vaille la peine qu'on s'y engage n'implique pas d'agir d'une certaine manière, mais de ne point agir ; je vous propose l'immobilité, l'infinie patience et l'injustice aveugle de l'ami. Puisqu'il n'y a pas de justice entre qui ne se connaît pas, et il n'y a pas d'amitié entre qui se connaît, pas plus qu'il n'y a de pont sans ravin. Ma mère m'a toujours dit qu'il était sot de refuser un parapluie lorsqu'on sait qu'il va pleuvoir» (P. 48-49).

LE CLIENT

« [...] je ne voudrai jamais de cette familiarité que vous tâchez, en cachette, d'instaurer entre nous. Je n'ai pas voulu de votre main sur mon bras, je n'ai pas voulu de votre veste, je ne veux pas du risque d'être confondu avec vous. Car sachez que, si vous êtes surpris tout à l'heure de ma tenue, et que vous n'avez pas cru bon de cacher votre surprise, ma surprise à moi fut au moins aussi grande en vous regardant vous approchez de moi. Mais, en terrain étranger, l'étranger prend l'habitude de masquer son étonnement, parce que pour lui toute bizarrerie devient coutume locale, et il lui faut bien s'en accommoder comme du climat ou du plat régional» (p.50-51).

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Toujours dans un langage philosophique, le dealer et le client poursuivent leur lutte pour s'imposer l'un à l'autre. Parfois sur un ton polémique parfois sur un ton censé amical, ils expriment leur position en gardant, toutefois, une distance. Le dealer, en se méfiant des valeurs telles que la justice et l'amitié dans les relations humaines s'efforce d'obtenir du client ce qu'il désire. Le client, de sa part, semble refuser tout effort pour un contact ou pour trouver le moindre point commun.

À l'occasion de cet extrait, nous proposons de travailler avec les apprenants sur les conflits qui se produisent dans les relations humaines pour essayer de les gérer. C'est pourquoi, nous allons demander aux apprenants de faire un dialogue à une langue usuelle en gardant la structure du texte et leur proposer, par la suite, de faire un jeu de rôles'.

TYPE DE L'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par transposition ou adaptation.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : Par changement de niveau de langue.

THÈME RELATIF À L'ÉTUDE DE L'INTERCULTUREL : Le rôle du dialogue.
Peut-il apaiser les conflits sociaux ?

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ: Sur le modèle du dialogue de l'extrait de Koltès, réécrivez un dialogue entre le dealer et le client en utilisant une langue plus usuelle. Gardez la structure du texte et la conversation conflictuelle entre les deux personnages.

Vous pouvez jouer sur scène cette relation conflictuelle et réfléchir aux sentiments qu'une telle situation conflictuelle peut engendrer.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : deux séances de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Sur ce point, les apprenants sont invités à utiliser le langage du quotidien. À l'opposé du style soutenu de Koltès, ils sont appelés à employer un vocabulaire usuel mais pas nécessairement simple. Ils seront appelés à maintenir le dialogue conflictuel et ils peuvent recourir à leur propre expérience pour imaginer une situation de conflit. Par ailleurs, ils peuvent jouer le dialogue qu'ils vont produire afin de voir comment une situation conflictuelle peut être gérée sur scène.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Réfléchissez à situation de conflit et tirez profit de vos expériences.
- Gardez la structure du dialogue et utilisez un vocabulaire de la vie de quotidienne.
- Pour la mise en scène vous pouvez improviser et interagir avec votre camarade.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

RÉFLEXIONS SUR LES JEUX DE RÔLES

Le jeu de rôle est une activité théâtrale qui favorise l'interaction parmi les apprenants. L'enseignant joue le rôle de médiateur en créant un climat favorable grâce à ses interventions. Le jeu de rôle inspiré du psychodrame et de psychanalyse peut être utilisé à des fins pédagogiques. En outre, l'apprenant peut développer sa spontanéité et sa créativité à savoir sa capacité à s'adapter à une situation et à prendre rapidement des décisions. Dans notre cas, pour que l'apprenant développe son empathie envers les autres il expérimente de nouveaux comportements à travers le jeu théâtral et le plaisir. Il s'agit d'une approche pédagogique qui met l'accent sur l'expérience et la relation humaine.

L'étude d'une œuvre théâtrale et le travail de réécriture et de mise en scène peut, donc, aboutir à un dialogue joué dans la classe de FLE, travail qui permet aussi bien de découvrir l'Autre que soi-même. Le théâtre peut aussi aider les apprenants à dépasser leurs inhibitions en s'exposant à l'Autre. Finalement, le texte théâtral peut être envisagé comme un lieu de rencontre et comme une opportunité de s'ouvrir à l'altérité.³⁸

Par ailleurs, le jeu de rôle est une activité ludique qui peut instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, mettre en valeur les échanges entre les apprenants.

De surcroît, le jeu théâtral favorise l'expression et la créativité et aide à l'évolution de l'individu. En effet, il peut conduire à une certaine maturité et nous aider à comprendre ce que l'Autre veut nous dire. De plus, il a la force de modifier notre rapport au monde. En jouant l'apprenant peut aussi développer son autonomie et devenir actif non seulement dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi dans sa vie quotidienne. Enfin, le jeu de rôle peut permettre d'instaurer un climat de confiance parmi les apprenants, d'empêcher les jugements inhibiteurs et permettre d'expérimenter avec les autres. Le jeu de rôle comme son nom l'indique nous offre l'occasion de jouer. Selon D. W. Winnicott³⁹, cité dans Page, C., 1997 : 18, «Jouer est une expérience naturelle et universelle. C'est une expérience créative, une forme fondamentale de la vie. Le jeu facilite la croissance, permet de construire des relations avec les autres et est le lieu d'élaboration de la personne».

<https://bit.ly/3y42DFT>

³⁹ Cf. : Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Pratiques & enjeux pédagogiques.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence linguistique :

Compétence lexicale : champ sémantique des sentiments de colère et des conflits.

Compétence communicative : exprimer ses sentiments, ses opinions. Inventer et faire vivre une situation de relation conflictuelle avec une autre personne.

Compétence sociolinguistique : registre de langue usuelle.

Compétence pragmatique :

- Compétence discursive : gérer et structurer le texte à écrire en termes de cohérence et de cohésion.
- Compétence fonctionnelle : s'exprimer dans une situation de conflit. Essayer de le gérer.
- Compétence pragmatique : capacité à utiliser les schémas d'interaction. Créer une atmosphère d'interaction et de communication avec les autres apprenants. Essayer de résoudre le problème en interagissant.

ACTIVITÉ 4

‘Extrait de la pièce ‘Dans la solitude des champs de coton’

LE CLIENT

« [...] je ne veux, moi, ni vous insulter ni vous plaire ; je ne veux être ni bon, ni méchant, ni frapper, ni être frappé, ni séduire, ni que vous tâchiez de me séduire. Je veux être zéro. Je redoute la cordialité, je n’ai pas la vocation du cousinage, et plus que celle des coups je crains la violence de la camaraderie. Soyons deux zéros bien ronds, impénétrables l’un à l’autre, provisoirement juxtaposés, et qui roulent, chacun dans sa direction. Là, que nous sommes seuls, dans l’infinie solitude de cette heure et de ce lieu qui ne sont ni une heure ni un lieu définissables, parce qu’il n’est pas de raison pour que je vous y rencontre ni de raison pour que vous m’y croissiez ni de raison pour la cordialité ni de chiffre raisonnable pour nous précéder et qui nous donne un sens, soyons de simples, solitaires et orgueilleux zéros» (p. 52)

L’INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L’EXTRAIT

Les paroles du client témoignent de l’existence humaine sous le prisme d’une solitude profonde. En ayant peur de la cordialité, la rencontre de deux êtres est perçue comme impossible, comme deux ‘zéros’ qui n’ont qu’à continuer leur direction marquée par la solitude. Le client déclare qu’il est vain d’avoir des sentiments amicaux, cela ne sert à rien et il propose d’être de simples, solitaires et orgueilleux zéros.

Ces paroles poétiques et désespérées d’un monologue où le personnage semble se poser des questions sur la condition de l’être constituent une source d’inspiration afin de proposer aux apprenants d’écrire un poème dans lequel ils pourront exprimer la joie de la rencontre pouvant libérer de la solitude. De plus, dans ce type de travail qui leur sera demandé ils pourront utiliser les mots tels que l’empathie, l’intercompréhension et la communication afin de souligner les principes d’une rencontre fertile.

TYPE D’ACTIVITÉ : Activité de réécriture par transposition ou adaptation.

TECHNIQUE D’ÉCRITURE : Par changement de genre.

THÈME RELATIF À L’ÉTUDE DE L’INTERCULTUREL : Les principes d’une rencontre fertile d’empathie, d’intercompréhension et de communication.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ: Transformez le monologue de la pièce en poème. Utilisez la thématique de la rencontre entre deux personnes en faisant allusion aux mots tels que l'empathie, l'intercompréhension et la communication. Vous pouvez commencer le poème par la phrase «Là, seul-es où nous sommes...». Le poème doit comprendre environ 100 mots.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : en transformant le monologue du client en poème et en se référant à d'une thématique basée sur les relations humaines, nous mettons l'accent sur la formation morale, affective, cognitive et intellectuelle des apprenants. En réalisant ce poème, ils pourront s'interroger sur la question de la rencontre en utilisant un vocabulaire adapté à leur niveau d'apprentissage. L'écriture créative peut les aider à développer une compétence de communication écrite en suscitant leur intérêt, en stimulant leur imagination et en développant leur sens critique.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Faites appel à votre vécu pour parler de la rencontre et de la communication humaine.
- Développez votre esprit critique.
- Imaginer un début différent de celui de l'extrait. Vous pouvez commencer le poème par la phrase 'Là, seul-es où nous sommes...'
- Impliquez-vous personnellement dans la réalisation du poème et essayez d'y prendre plaisir.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

RÉFLEXIONS SUR LE TEXTE POÉTIQUE

D'un point de vue pédagogique, le texte poétique à la pédagogie présente un intérêt car il satisfait une série d'objectifs d'enseignement/apprentissage au niveau linguistique et peut s'avérer efficace pour l'épanouissement cognitif et affectif des apprenants. En effet, créer un poème peut également avoir des fonctions importantes psychologiques, communicatives, sociales et interculturelles, fonctions importantes pour la réalisation d'une telle activité à savoir transformer le monologue de la pièce théâtrale en question en poème et demander aux apprenants de réfléchir à la condition de l'être humain, à la solitude et à la rencontre.

La richesse du texte poétique aux niveaux langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel peut offrir des outils pour une communication de type authentique. Par le biais des expériences personnelles, l'apprenant peut développer son imagination, son désir d'écrire ainsi que son esprit critique. Par ailleurs, le texte poétique fonctionne comme une pratique sociale puisque les poèmes peuvent aborder de thèmes qui préoccupent les hommes et être écrits sur un ton critique, dérangeant voire subversif.

Enfin, selon sa fonction interculturelle, le texte poétique peut faire réfléchir aux différents points et aider à l'ouverture sur la différence. Il est évident que le texte poétique a une dimension universelle et peut parler au cœur de tous les êtres humains (Tabaki-Iona, Proscolli & Forakis, 2009 : 18-24).

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence communicative : exprimer son point de vue sur les thèmes de la rencontre et de la solitude.

Compétence linguistique

Compétence lexicale : champ sémantique de la solitude, de la communication, de l'empathie, de l'intercompréhension.

Compétence pragmatique :

Compétence fonctionnelle : exprimer, découvrir sa prise de position, défendre/exprimer son point de vue en obéissant aux règles de la construction d'un poème.

Compétence interculturelle :

- Réfléchir aux notions qui sous-tendent la rencontre et qui servent à communiquer, telles que l'intercompréhension et l'empathie.
- Réfléchir aux différentes valeurs attribuées aux relations humaines. Réfléchir à la rencontre avec l'Autre comme une occasion d'aller vers l'Autre, de s'ouvrir à lui et non pas comme un obstacle, une entrave à la communication.

1.6.2 J.-L. LAGARCE ET LA PIÈCE 'JUSTE LA FIN DU MONDE'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.

ACTIVITÉ 1

PREMIÈRE PARTIE

SCÈNE 3

Extrait de la pièce.

SUZANNE

« [...] –Lorsque tu es parti-je ne me souviens pas de toi-

Je ne savais pas que tu partais pour tant de temps, je n'ai pas fait attention, je ne prenais pas garde, et je me suis retrouvée sans rien. Je t'oubliai assez vite. J'étais petite, jeune, ce qu'on dit, j'étais petite.

Ce n'est pas bien que tu sois parti, parti si longtemps, ce n'est pas bien et ce n'est pas bien pour moi et ce n'est pas bien pour elle (elle ne te dira pas) et ce n'est pas bien encore, d'une certaine manière, pour eux, Antoine et Catherine.

Mais aussi –je ne crois pas que je me trompe-, mais aussi ce ne doit pas, ça n'a pas dû, ce ne doit pas être bien pour toi non plus, pour toi aussi. Tu as dû, parfois, même si tu ne devais jamais l'avouer – et il s'agit bien d'aveu- tu as dû parfois, toi aussi (ce que je dis) toi aussi, tu as dû parfois avoir besoin de nous et regretter de ne pouvoir nous le dire. Ou, plus habilement –je pense que tu es un homme habile, un homme qu'on pourrait qualifier d'habile, un homme « plein d'une certaine habileté »- ou plus habilement encore, tu as dû parfois regretter de ne pouvoir nous faire sentir ce besoin de nous et nous obliger, de nous-mêmes, à nous inquiéter de toi.

Parfois, tu nous envoyais des lettres, parfois tu nous envoies des lettres, ce ne sont pas des lettres, qu'est-ce que c'est ? de petits mots, juste des petits mots, une ou deux phrases, rien, comment est-ce qu'on dit ? elliptiques.

« Parfois, tu nous envoyais des lettres elliptiques. »

Je pensais, lorsque tu es parti (ce que j'ai pensé lorsque tu es parti), lorsque j'étais enfant et lorsque tu nous as faussé compagnie (là que ça commence), je pensais que ton métier, ce que tu faisais ou allais faire dans la vie, ce que tu souhaitais faire dans la vie, je pensais que ton métier était d'écrire (serait d'écrire) ou que, de toute façon – et nous éprouvons les uns et les autres, ici, tu le sais, tu ne peux pas le savoir, une certaine forme d'admiration pour toi à cause de ça -, ou que, de toute façon, si tu en avais la nécessité, si tu en éprouvais la nécessité, si tu en avais, soudain, l'obligation ou le désir, tu saurais écrire, te servir de ça pour te sortir d'un mauvais pas ou avancer plus encore. Mais jamais, nous concernant, jamais tu ne te sers de cette possibilité, de ce don (on dit comme ça, c'est une sorte de don, je crois, tu ris) jamais, nous concernant, tu ne te sers de cette qualité – c'est le mot et un drôle de mot puisqu'il s'agit de toi- jamais tu ne te sers de cette qualité que tu possèdes, avec nous, pour

nous. Tu ne nous en donnes pas la preuve, tu ne nous en juges pas dignes. C'est pour les autres»⁴⁰ (p. 36-38).

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Dans cet extrait, Suzanne, la sœur de Louis, exprime ses sentiments dans un long monologue. Ses paroles prononcées portent sur le départ de son frère qu'elle ne juge pas juste. En effet, elle s'oppose à son départ qui lui a provoqué beaucoup de chagrin et de déception et se retrouve ainsi face à un sentiment de vide. L'absence de son frère a gravé dans son cœur des plaies profondes qui sont difficiles à effacer. Par ailleurs, elle souligne que son retour a été l'occasion pour que des mémoires familiales puissent voir le jour. En même temps, Suzanne considère que Louis aussi aurait souffert de son départ et aurait ressenti le besoin de voir sa famille. Plus précisément, la phrase 'tu as dû parfois avoir besoin de nous et regretter de ne pouvoir nous le dire' est une tentative de la part de Suzanne de rompre la distance et de se rapprocher de son frère. Puis, après avoir fait l'éloge du talent d'écriture de Louis, Suzanne le regrette parce que les lettres qu'il leur envoyait, en réalité, c'étaient des petits mots, des lettres elliptiques.

L'activité d'écriture créative proposée, inspirée de cet extrait cherche à imiter le style de Lagarce. Toutefois, comme nous l'aurons remarqué le personnage, tout au long du monologue, change d'attitude, et cela peut permettre aux apprenants de réfléchir comment on peut passer d'un point de vue à un autre.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par imitation.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : Le pastiche.

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : Les conséquences d'une non-communication.

⁴⁰ Lagarce J.-L. (2020). *Juste la fin du monde*. Besançon : Editions les Solitaires Intempestifs.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ: En respectant le style d'écriture de cet extrait écrivez un monologue dans lequel s'exprime un fils qui a quitté sa maison natale. Imaginez les raisons de son départ et faites-le exprimer ses sentiments de la même façon que la sœur de Louis, Suzanne.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Les apprenants ont la possibilité de se plonger dans un style d'écriture particulier et d'apprécier sa beauté. De cette façon ils peuvent mieux comprendre le texte en question par le biais de l'imitation. Par ailleurs, ils ont l'occasion de développer l'empathie en se mettant à la place d'un fils qui quitte sa famille afin de s'évader, de vivre d'autres expériences ou de construire son avenir. Enfin, l'intelligence émotionnelle de D. Goleman peut être développée car au-delà de l'empathie qu'elle aide à cultiver, elle est étroitement liée aux expériences de la vie qui changent et évoluent constamment.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Vous pouvez vous inspirer de vos expériences personnelles en faisant appel aux mémoires de votre enfance ou bien imaginez les raisons pour lesquelles un fils décide de quitter son domicile parental.
- Respectez le style d'écriture de Lagarce de cet extrait écrit dans un style poétique et qui fait exprimer l'intériorité du personnage. Mettez l'accent sur les sentiments liés au départ.
- Au-delà des sentiments, mettez l'accent sur le point de vue d'un fils.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence socioaffective ou émotionnelle : faire naître des sentiments en faisant vivre une situation donnée. Stimuler l'imagination et développer le savoir-être.

Se mettre à la place d'une autre personne et ressentir ses sentiments.

Compétence cognitive : respecter le style du texte et s'investir émotionnellement dans le texte à créer. Élargir son horizon social en imaginant une relation familiale.

Compétence pragmatique

Compétence fonctionnelle : exprimer, raconter en se mettant à la place d'une autre personne. Découvrir les points de vue et les sentiments liés à une situation.

Compétence communicative : Exprimer son opinion, entrer dans une situation précis.

Compétence linguistique :

- Compétence lexicale : champ sémantique du souvenir, des émotions, des désirs.
- Compétence sémantique : conscience et contrôle de l'organisation du sens.

ACTIVITÉ 2

PREMIÈRE PARTIE

SCÈNE 1

Extrait de la pièce.

Suzanne. – *C'est Catherine.*

Elle est Catherine.

Catherine, c'est Louis.

Catherine.

ANTOINE.- *Suzanne, s'il te plait, tu le laisses avancer, laisse-le avancer.*

CATHERINE. – *Elle est contente.*

ANTOINE.- *On dirait un épagueul.*

LA MÈRE. – *Ne me dis pas ça, ce que je viens d'entendre, c'est vrai, j'oubliais, ne me dites pas ça, ils ne se connaissent pas. Louis, tu ne connais pas Catherine ? Tu ne dis pas ça, vous ne vous connaissez pas, jamais rencontrés, jamais ?*

ANTOINE. – *Comment veux-tu ? Tu sais très bien.*

LOUIS. – *Je suis très content.*

CATHERINE. – *Oui, moi aussi, bien sûr; moi aussi. Catherine.*

SUZANNE. – *Tu lui serres la main ?*

LOUIS. – *Louis. Suzanne l'a dit, elle vient de le dire.*

SUZANNE. – *Tu lui serres la main, il lui serre la main. Tu ne vas tout de même pas lui serrer la main ? Ils ne vont pas se serrer la main, on dirait les étrangers. Il ne change pas, je le voyais tout à fait ainsi, tu ne change pas, il ne change pas, comme ça que je l'imagine, il ne change pas, Louis, et avec elle, Catherine, elle, tu ne trouveras, vous vous trouverez sans problème, elle est la même, vous allez vous trouver. Ne lui serres la main, embrasse-la. Catherine.*

ANTOINE. – *Suzanne, ils se voient pour la première fois !*

LOUIS. – *Je vous embrasse, elle a raison, pardon, je suis très heureux, vous permettez ?*

SUZANNE. – *Tu vois ce que je disais, il faut leur dire.*

LA MÈRE.- *En même temps, qui est-ce qui m'a mis une idée pareille en tête, dans la tête ? Je le savais. Mais je suis ainsi, jamais je n'aurais pu imaginer qu'ils ne se connaissent, que vous ne connaissiez pas, que la femme de mon autre fils ne connaisse pas mon fils, cela, je ne l'aurais pas imaginé, cru pensable ; Vous vivez d'une drôle manière.*

CATHERINE. – *Lorsque nous nous sommes mariés, il n'est pas venu et depuis, le reste du temps, les occasions ne sont pas trouvées.*

ANTOINE. – *Elle sait ça parfaitement.*

LA MÈRE. – *Oui, ne m'expliquez pas, c'est bête, je ne sais pas pourquoi je demandais cela, je le sais aussi bien mais j'oubliais, j'avais oublié toutes ces autres années, je ne me souvenais pas à ce point, c'est ce que je voulais dire.*

SUZANNE. – *Il est venu en taxi. J'étais derrière la maison et j'entends une voiture, j'ai pensé que tu avais acheté une voiture, on ne peut pas savoir, ce serait logique. Je t'attendais et le bruit de la*

voiture, du taxi, immédiatement, j'ai su que tu arrivais, je suis allée voir; c'était un taxi, tu es venu en taxi depuis la gare, je l'avais dit, ce n'est pas bien, j'aurais pu aller te chercher, j'ai une automobile personnelle, aujourd'hui tu me téléphones et je serais immédiatement partie à ta rencontre, tu n'avais qu'à prévenir et m'attendre dans un café. J'avais dit que tu ferais ça, je leur ai dit, que tu prendrais un taxi, mais ils ont tous pensé que tu savais ce que tu avais à faire.

LA MÈRE. – *Tu as fais un bon voyage ? Je ne t'ai pas demandé.*

LOUIS. – *Je vais bien. Je n'ai pas de voiture, non. Toi, comment est-ce que tu vas ?*

ANTOINE. – *Je vais bien. Toi, comment est-ce que tu vas ?*

LOUIS. – *Je vais bien. Il ne faut rien exagérer, ce n'est pas un grand voyage.*

SUZANNE. – *Tu vois, Catherine, ce que je disais, c'est Louis, il n'embrasse jamais personne, toujours été comme ça. Son propre frère, il ne l'embrasse pas.*

ANTOINE. – *Suzanne, fous-nous la paix !*

SUZANNE. – *Qu'est-ce que j'ai dit ? Je ne t'ai rien dit, je ne lui dis rien à celui-là, je te parle ? Maman !*

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Dans cette scène nous assistons aux retrouvailles de Louis et sa famille. Ce dialogue laisse entrevoir une violence latente. Les relations familiales ici, donc, au lieu d'être chaleureuses sont marquées par une froideur et une mise à distance de chacun des personnages. Le rôle de la mère est normatif et en essayant de réprimer Antoine et à la fin elle ne parvient qu'à un apaisement maladroit. De plus, elle semble montrer une préférence pour Louis et en même temps elle est semble méprisé et être critique à l'égard de son autre fils Antoine. Il est à noter que l'objet principal de la discussion porte sur l'absence de Louis qui prend un ton accusateur. De l'autre côté, Suzanne qui pourrait représenter la jeune génération conteste les traditions, attise le climat conflictuel en remarquant que Louis n'embrasse pas son frère. De plus, elle a une attitude presque enfantine puisque en réponse à son frère Antoine qui demande de faire la paix, elle appelle sa mère pour trouver une solution.

Dans la première scène, donc, toute la famille se trouve réunie et chacun des personnages a un rôle à jouer face à l'arrivée de Louis. Le but de l'activité proposée est de tourner en dérision ce climat tendu en changeant les rôles des membres de la famille. Le rôle de la mère par exemple est souvent tendre et affectueux. Le fils aîné est protecteur envers le cadet, tandis que tous les deux sont surprotecteurs envers la sœur. Nous proposons, donc, un changement de situation, de passer d'un climat tendu à un climat comique en modifiant les stéréotypes qui existent souvent entre les membres d'une famille.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par transformation.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : La parodie.

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : Une famille éloignée des stéréotypes qui font obstacle à l'empathie.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ : Réécrivez cette scène en lui attribuant un ton comique. Vous pouvez de façon ludique changer les stéréotypes qui existent entre les membres d'une famille. Vous pouvez vous mettre à la place de chacun et construire les dialogues de façon caricaturale. L'arrivée de Louis ainsi que les relations de parenté entre les membres de cette famille restent les mêmes.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Les apprenants peuvent réfléchir sur les stéréotypes qui existent entre les membres d'une famille et procéder à leur changement de façon caricaturale. Lors de notre intervention, vous pouvez faire appel à vos expériences personnelles pour rendre plus ludique votre travail de production. De plus, l'extrait en question offre un canevas afin que les relations des personnages soient maintenues et que la scène tendue soit supplantée par une scène comique où l'humour pourra être libérateur. Les relations familiales sont les relations qui nous conditionnent tout au long de la vie. Toutefois, sur le ton de l'humour, nous pouvons parfois désamorcer les conflits et nous libérer des expériences pénibles de la vie. Enfin, en intervenant ainsi sur le style d'écriture en le modifiant, les apprenants peuvent encourager leur imagination et ainsi être motivés.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Vous pouvez vous inspirer de vos expériences personnelles.
- Cultivez votre sens de l'humour en vous mettant en même temps à la place des autres membres d'une famille.
- Réfléchissez sur les stéréotypes des membres d'une famille et intervenez en les faisant agir de manière caricaturale.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence linguistique :

- Compétence grammaticale : capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases bien structurées.
- Compétence lexicale : Champ sémantique des émotions, de l'humour, des relations familiales.

Compétence pragmatique :

Compétence fonctionnelle : exprimer de façon ludique dans le but de s'amuser.

Compétence émotionnelle et affective : se mettre à la place de l'autre en lui conférant une dimension comique à la situation.

Compétence cognitive : Élargir son horizon intellectuel. Garder un contact avec l'hypotexte en ce qui concerne la thématique et lui attribuer un style comique.

ACTIVITÉ 3

DEUXIÈME PARTIE

SCÈNE 1

Extrait de la pièce.

LOUIS. – *Et plus tard, vers la fin de la journée, c'est exactement ainsi, lorsque j'y réfléchis, que j'avais imaginé les choses, vers la fin de la journée, sans avoir rien dit de ce qui me tenait à cœur*

-c'est juste une idée mais elle n'est pas jouable- sans avoir jamais osé faire tout ce mal, je repris la route, je demandai qu'on m'accompagne à la gare, qu'on me laisse partir.

Je promets qu'il y aura plus tout ce temps avant que je revienne, je dis des mensonges, je promets d'être là, à nouveau, très bientôt, des phrases comme ça.

Les semaines, les mois peut-être, qui suivent, je téléphone, je donne des nouvelles, j'écoute ce qu'on me raconte, je fais quelques efforts, j'ai l'amour plein de bonne volonté, mais c'était juste la dernière fois, ce que je me dis sans le laisser voir.

Elle, elle me caresse une seule fois la joue, doucement, comme pour m'expliquer qu'elle me pardonne je ne sais quels crimes, et ces crimes que je ne me connais pas, je les regrette, j'en éprouve du remords.

Antoine est sur le pas de la porte, il agite les clefs de sa voiture, il dit plusieurs fois qu'il ne veut en aucun cas me presser, qu'il ne souhaite pas que je parte, que jamais il ne me chasse, mais qu'il est l'heure du départ, et bien que tout cela soit vrai, il semble vouloir me faire déguerpir, c'est l'image qu'il donne, c'est l'idée que j'emporte. Il ne me retient pas, et sans le lui dire, j'ose l'en accuser.

C'est de cela que je me venge.

(Un jour, je me suis accordé tous les droits) (p. 87-88).

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Comme nous l'avons appris dans le prologue, Louis a retrouvé son domicile familial pour avouer sa mort imminente. Toutefois, dans cette scène Louis pense repartir sans rien dire. En effet, son idée initiale d'avouer sa mort imminente semble 'non jouable' et finalement aboutit à l'échec.

Le champ lexical du départ 'route', 'accompagne', 'gare', 'partir', 'voiture', 'clefs', 'heure du départ', montre le climat étouffant de sa famille où la fuite semble une délivrance et comme la seule issue. Il est à noter que, dans ce monologue, Louis est partagé entre deux images de lui-même à savoir d'un côté, celle du fils qui répond aux attentes de sa famille et de l'autre celle du fils ingrat qui déçoit toute la famille. En ce qui concerne son départ, bien qu'il envisage de s'enfuir, il réalise que cette évasion n'est pas facile. Comme il le dit : 'et ces crimes que je ne me connais pas, je les regrette, j'en éprouve du remords'. Louis, donc, partagé entre deux mondes, remarque l'attitude de son frère qui est lui aussi animé de sentiments contradictoires. En effet, il est soit un frère aimant soit un rival.

Encore une fois, nous sommes témoins d'un individualisme qui crée des obstacles entre les membres de cette famille et qui plonge chacun dans une tragédie personnelle.

L'activité de réécriture que nous allons proposer a pour but de détourner les paroles de Louis, de changer le champ lexical du départ et de le remplacer par un autre correspondant à l'envie de rester. Si les apprenants peuvent imaginer les raisons pour lesquelles une personne décide de rester auprès de sa famille, ils pourront se mettre à sa place pour imaginer son monde et ses besoins personnels. De plus, notre objectif est de susciter la créativité des apprenants et de les aider à laisser libre cours à leur imagination en les faisant travailler sur leur style personnel.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité de réécriture par amplification.

TECHNIQUE D'ÉCRITURE : Par reformulation.

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : L'envie de battre la non-communication.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ : Détournez les paroles de Louis. Plus précisément, au lieu d'exprimer son désir de partir, imaginez des raisons afin que le protagoniste de cette scène décide de rester au domicile familial en illustrant d'exemples manifestant cette volonté. Pour parvenir à cela, remplacez le champ lexical du départ tels que 'route', 'partir', 'gare', 'voiture', 'clefs' etc. par un champ lexical comprenant des mots tels que 'rester', 'profiter de', 'se réjouir de', 'amour', 'compréhension', 'prendre plaisir à se retrouver avec'.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : Les apprenants peuvent intervenir au cœur de l'extrait et le détourner dans le but de décrire une situation différente. Le style personnel des apprenants peut être mis en avant ainsi que leur imagination. Pour mener à bien ce travail, ils peuvent faire appel à leurs expériences personnelles et essayer de se mettre à la place d'une personne qui a des besoins précis et qui cherche à les satisfaire. De cette manière, l'intelligence émotionnelle et plus précisément l'aptitude à l'empathie peut être travaillée. Les relations personnelles et en l'occurrence les relations familiales ne sont pas toujours faciles à gérer, c'est pourquoi l'empathie est jugée indispensable.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Vous pouvez vous inspirer de vos propres expériences.
- Utilisez un vocabulaire approprié pouvant exprimer la volonté de Louis de rester. Pour cela, inspirez-vous du champ lexical opposé.
- Montrez comment un environnement bienveillant peut faire changer d'avis et de désir.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence linguistique :

- Compétence sémantique : Conscience et contrôle de l'organisation du sens.
- Compétence lexicale : Repérez les expressions qui font partie intégrante du champ lexical de 'rester', 'compréhension', 'envie', 'amour'.

Compétence émotionnelle et affective : Se mettre à la place de l'autre en exprimant les raisons qui le poussent à vouloir garder le contact avec sa famille.

Compétence sociocognitive : Élargir son horizon du monde en réfléchissant aux relations sociales et en l'occurrence à celles de la famille.

ACTIVITÉ 4

ÉPILOGUE

LOUIS. – *Après, ce que je fais, je pars. Je ne reviens plus jamais. Je meurs quelque mois plus tard, une année tout au plus.*

Une chose dont je me souviens et que je raconte encore (après j'en aurai fini) : c'est l'été, c'est pendant ces années où je suis absent, c'est dans le Sud de la France. Parce que je me suis perdu, la nuit, dans la montagne, je décide de marcher le long de la voie ferrée. Elle m'évitera les méandres de la route, le chemin sera plus court et je sais qu'elle passe près de la maison où je vis. La nuit, aucun train ne circule, je n'y risque rien et c'est ainsi que je me retrouverai. À un moment, je suis à l'entrée d'un viaduc immense, il domine la vallée que je devine sous la lune, et je marche seul dans la nuit, à égale distance du ciel et de la terre. Ce que je pense (et c'est cela que je voulais dire) c'est que je devrais pousser un grand et beau cri, un long et joyeux cri qui résonnerait dans toute la vallée, que c'est ce bonheur-là que je devrais m'offrir, hurler une bonne fois, mais je ne le fais pas, je ne l'ai pas fait. Je me remets en route avec seul le bruit de mes pas sur le gravier.

Ce sont des oublis comme celui-là que je regretterai (p. 105-106).

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

L'épilogue, partie conclusive de la pièce nous renvoie au prologue où Louis parlait de sa mort prochaine. L'état affectif de Louis est intense et fait écho aux tragédies où le héros avait besoin de retrouver calme et tranquillité. Toutefois, Louis n'a pas pu échapper à son destin, il n'a pas pu vaincre la mort. Les souvenirs qu'il évoque ici sont en contradiction avec la convivialité de l'ambiance familiale. Pour lui, au contraire, la famille est ressentie comme un poids dont il a le besoin de se libérer. Cet épilogue renvoie à une narration et une expression de l'âme comme c'est le cas du grand et beau cri que Louis souhaitait pousser. Des images et des paysages poétiques évoquent son besoin d'errance, de liberté, d'expression face à un environnement familial auquel il a envie de résister.

L'activité proposée ci-dessous a pour but de faire émerger les capacités imaginatives des apprenants. Dans cette activité, ils seront libres de proposer une fin différente et intervenir ainsi à la pièce pour lui donner un caractère conforme à leur goûts.

.TYPE D'ACTIVITÉ : Activité d'écriture libre.

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : La fin d'une histoire de rencontre.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ : Après avoir étudié l'épilogue et réfléchi à l'état émotionnel du héros, imaginez une fin différente. L'épilogue doit avoir une forme narrative et respecter la longueur du texte en question. L'apprenant/scripteur peut conduire Louis soit à la catharsis de Louis soit à une impasse. Vous pouvez faire intervenir les autres membres de la famille pour faire ressortir soit la possibilité soit l'impossibilité de communiquer.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : En respectant l'intrigue de la pièce théâtrale en question les apprenants peuvent libérer leur imagination afin de donner une fin différente à l'histoire. De cette façon, les apprenants pourront participer activement à ce travail et avoir l'occasion de s'exprimer dans leur style d'écriture personnelle. D'ailleurs, ils ne seront pas obligés de suivre des règles d'écriture prédéterminées étant donné que le but ici est de laisser libre leur imagination et de produire un texte nouveau.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Vous pouvez vous inspirer de vos expériences personnelles.
- Laissez votre imagination libre et utilisez votre style personnel d'écriture.
- Utilisez un vocabulaire riche et faites apparaître une dimension poétique à votre texte.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence narrative : Réfléchir sur le début de l'épilogue, sa continuité et sa fin en racontant avec précision une version différente pour la fin de l'histoire. Réemployer des mots et des phrases de l'épilogue s'ils vous aident pour l'intrigue de votre texte.

Compétence pragmatique

Compétence fonctionnelle : construire une fin de l'histoire conforme à ses goûts personnels et à ses besoins d'expression.

Compétence émotionnelle et affective : se mettre à la place de Louis ou des autres membres de la famille.

1.6.3 W. MOUAWAD ET LA PIÈCE 'INCENDIES'. ACTIVITÉS DE RÉÉCRITURE.

ACTIVITÉ 1

LA GUERRE DE CENT ANS

Nawal (40 ans) et Sawda. Local détruit. Deux cadavres gisent sur le sol.

SAWDA. *Nawal !*

NAWAL. *Ils ont été aussi chez Abdelhammas. Ils ont tué Zan, Mira, Abiel. Chez Madelwaad, ils ont fouillé partout, ils ne l'ont pas trouvé, alors ils ont égorgé toute sa famille. Sa fille aînée, ils l'ont brûlé vive.*

SAWDA. *Je reviens du chez Halam. Chez lui aussi ils sont venus. Ils ne l'ont pas trouvé. Ils ont pris sa fille et sa femme. Personne ne sait où.*

NAWAL. *Ils ont tué tous ceux qui donnent de l'argent au journal, Sawda. Tous ceux qui y travaillent. Ils ont brûlé l'imprimerie. Brûlé le papier, jeté l'encre. Et ici. Tu vois ? Ils ont tué Ekal et Faride. C'est nous qu'ils recherchent, Sawda, ils nous cherchent et si on reste encore une heure ici, ils vont nous trouver et nous tuer. Alors, on va aller dans les camps.*

SAWDA. *On ira chez mes cousins, on sera un peu plus en sécurité.*

NAWAL. *Sécurité...*

SAWDA. *Ils ont brûlé aussi les maisons de ceux qui lisent le journal.*

NAWAL. *Alors ce n'est pas fini. Je te jure. J'ai bien réfléchi. Nous sommes au début de la guerre de cent ans. Au début de la dernière guerre du monde. Je te le dis, Sawda, notre génération est une génération «intéressante», si tu vois ce que je veux dire. Vu de haut, ça doit être instructif, nous voir nous débattre à essayer de dire ce qui est barbare, ce qui ne l'est pas. Oui. «Intéressante.» Une génération nourrie à la honte, je te jure. Vraiment. À la croisée des chemins. Si cette guerre se termine, alors le temps se terminera aussi. Le monde ne sait pas, mais si on ne trouve pas une solution tout de suite à ces massacres, on ne trouvera jamais.*

SAWDA. *Mais où est la guerre ? Quelle guerre ?*

NAWAL. *Tu sais bien. Frère contre frère, sœur contre sœur. Civils en colère.*

SAWDA. *Et ça va durer combien de temps ?*

NAWAL. *Je ne sais pas.*

SAWDA. *Les livres ne le disent pas ?*

NAWAL. *Les livres, c'est bien, mais les livres sont toujours soit très en retard, soit très en avance. Il y a un effet comique dans tout ça. Ils ont détruit le journal, on en fera un autre. Il s'appelait La lumière du jour, on l'appellera Le chant du levant. On n'est pas sans ressource. Les mots sont horribles. Il faut rester lucide. Voir clair. Faire comme les anciens : essayer de lire dans le vol des oiseaux les augures du temps. Deviner.*

SAWDA. *Deviner quoi ? Ekal est mort. Il reste son appareil photo. Des images cassées. Une vie détruite. Qu'est-ce que c'est que ce monde où les objets ont plus d'espoir que chacun de nous ? (p. 75-77).*

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Dans cet extrait Nawal, le protagoniste de l'histoire, et Sadwa qui l'accompagne se trouvent face aux conséquences terribles de la guerre qui sévit dans leur pays. Cette guerre comme toutes les guerres provoque tant de maux que les personnes qui la subissent sont incapables de rêver et d'avoir une vie décente. Hommes, femmes, familles entières souffrent de sa barbarie et le mot mort n'est qu'une quotidienneté. La sécurité à laquelle les deux personnages en question aspirent est une illusion. Souvent, frère contre frère et sœur contre sœur sont confrontés pour pouvoir survivre. L'existence humaine se trouve dévalorisée et les choses, les objets peuvent prendre plus d'importance que les humains. Quand les personnes sont confrontées à une telle situation, ce qui importe de tenter trouver une solution pour changer le cheminement de l'histoire. C'est pourquoi, nous allons proposer une activité d'écriture créative afin que les apprenants puissent s'exprimer et exposer leur point de vue face à une telle situation, comme la guerre, qui ravage les vies humaines.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité d'écriture libre

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : Les conséquences inévitables de la guerre. Le rôle de l'empathie pour faire face à cette barbarie.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ : Après avoir lu l'extrait de la pièce écrivez un essai où vous exposerez votre point de vue sur un ton argumentatif à propos des conséquences de la guerre et des raisons de son éclatement. De plus, vous pouvez exposer ce que les hommes peuvent faire afin de prévenir et arrêter cette barbarie. Votre essai doit être composé de 200 mots et doit être constitué d'une introduction, de deux ou plusieurs parties centrales et d'une conclusion. L'accent doit être mis sur l'homme et ses actions qui le conduisent, tant à son incapacité de comprendre l'autre et ses besoins qu'à sa force de trouver une solution.

DURÉE DE L'ACTIVITÉ : une séance de 45 minutes.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : En réalisant cet essai, les apprenants auront la liberté d'exprimer leur point de vue et de mobiliser leurs émotions et leur imagination. L'essai, œuvre de réflexion, est une occasion de s'exprimer de manière personnelle et subjective. Par ailleurs, le ton de l'essai peut être polémique et même répondre à une réflexion philosophique pour décrire les massacres d'une guerre et pour argumenter sur ses conséquences. L'hypotexte joue un rôle important puisqu'il peut inspirer et il constitue la base pour que la réflexion et la construction d'un essai puisse se réaliser. Pour ce travail de production, les apprenants doivent utiliser un vocabulaire approprié et adapté au sujet en s'appuyant sur des exemples clairs et précis. Enfin, les parties de l'essai à savoir l'introduction, les parties centrales et la conclusion doivent répondre à une qualité d'expression afin d'attirer l'attention du lecteur.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Utilisez des termes adaptés au sujet.
- Veuillez à enrichir votre production d'idées et d'arguments pertinents.
- Veuillez à structurer votre pensée de manière cohérente et originale.
- Utilisez des exemples pour illustrer vos arguments.

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence linguistique

Lexicale : Repérez les expressions qui font partie intégrante du champ lexical de la guerre, de ses raisons et de ses conséquences.

Compétences stylistiques :

- Combinaison appropriée de mots pour construire un texte cohérent.
- Originalité et pertinence des idées.
- Expression soignée, perspective expressive, rythme convaincant et éloquent.
- Recherche d'une esthétique pour attirer l'intérêt et l'attention.
- Qualité de la rédaction.

Compétence sociocognitive : élargir son horizon social en s'exprimant sur un sujet qui présente plusieurs facettes.

Compétence affective : savoir-être. Exprimer ses points de vue et réagir, cultiver l'imagination et le savoir-faire.

ACTIVITÉ 2

ORPHELITAT DE KFAR RAYAT

Nawal (19 ans) et Sawda dans l'orphelinat de Kfar Rayat

NAWAL. *À l'orphelinat de Nabatiyé il n'y avait personne. On est venues ici. À Kfar Rayat.*

LE MÉDECIN. *Vous n'auriez pas dû. Ici non plus il n'y a plus d'enfants.*

NAWAL. *Pourquoi ?*

LE MÉDECIN. *C'est la guerre.*

SAWDA. *Quelle guerre ?*

LE MÉDECIN. *Qui sait ? Personne ne comprend. Les frères tirent leurs frères et les pères sur leurs pères. Une guerre. Mais quelle guerre ? Un jour 500 000 réfugiés sont arrivés de l'autre côté de la frontière. Ils ont dit : «On nous a chassés de nos terres, laissez nous vivre à vos côtés.» Des gens d'ici ont dit oui, des gens d'ici ont dit non, des gens d'ici ont fui. Des millions de destins. Et on ne sait plus qui tire sur qui ni pourquoi. C'est la guerre.*

NAWAL. *Et les enfants qui étaient ici, où sont-ils ?*

LE MÉDECIN. *Tout s'est passé très vite. Les réfugiés sont arrivés. Ils ont pris tout le monde. Même les nouveau-nés. Tout le monde. Ils étaient en colère.*

SAWDA. *Pourquoi ?*

LE MÉDECIN. *Pour se venger. Il y a deux jours, les miliciens ont perdu trois adolescents réfugiés qui se sont aventurés en dehors des camps. Pourquoi les miliciens ont-ils pendu les trois adolescents ? Parce que deux réfugiés du camp avaient violé et tué une fille du village de Kfar Samira. Pourquoi ces deux types ont-ils violé cette fille ? Parce que les miliciens avaient lapidé une famille des réfugiés. Pourquoi les miliciens l'ont-ils lapidée ? Parce que les réfugiés avaient brûlé une maison près de la colline du thym. Pourquoi les réfugiés ont-ils brûlé ma maison ? Pour se venger des miliciens qui avaient détruit un puits d'eau foré par eux. Pourquoi les miliciens ont détruit le puits ? Parce que des réfugiés avaient brûlé une récolte du côté du fleuve au chien. Pourquoi ont-ils brûlé la récolte ? Il y a certainement une raison, ma mémoire s'arrête là, je ne peux pas monter plus haut, mais l'histoire peut poursuivre encore longtemps, de fil en aiguille, de colère en colère, de peine en tristesse, de viol en meurtre, jusqu'au début du monde (p. 59-61).*

L'INTÉRÊT MOTIVATIONNEL DE L'EXTRAIT

Nawal qui est à la recherche de son fils, né d'une histoire d'amour arrive à l'orphelinat de Kfar Raya accompagnée de son amie Sawda. Elle pense que son fils a été amené à cet orphelinat après sa naissance. À son arrivée elles rencontrent le médecin en espérant pouvoir avoir des informations. Malheureusement, il les informe qu'à cet endroit il n'y a pas d'enfants et qu'ils ont été transportés ailleurs à cause de la guerre. À cette occasion, le médecin décrit la barbarie de la guerre qui pousse les hommes à se battre les uns contre les autres sans, parfois, savoir pourquoi. Dans cet extrait, est décrite avec lucidité la vengeance qui conduit les hommes à faire la guerre et à provoquer du mal. La vengeance n'a pas de logique et peut mener très loin dans un tourbillon de violence sans fin. En effet, comme le montre bien cet extrait quand la vengeance fait son apparition, la fin semble très lointaine.

Après avoir proposé une série d'activités plus ou moins dirigées, ici les apprenants sont appelés à réaliser une activité d'écriture libre où leurs capacités imaginatives sont sollicitées. En effet, les apprenants peuvent s'exprimer librement et profiter de l'écriture créative en répondant à leur besoin d'écrire et en faisant apparaître leur style personnel.

TYPE D'ACTIVITÉ : Activité d'écriture libre.

THÈME RELATIF À LA NOTION D'EMPATHIE : Les conséquences d'un manque d'empathie.

CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ : Imaginez une histoire où deux personnes qui ont des intentions ou des intérêts différents agissent de telle sorte que les résultats de leurs actions ont des conséquences néfastes pour les deux et mettez l'accent sur l'impact négatif qu'entraîne leurs actions.

ENJEU DE L'ÉCRITURE : En s'inspirant de l'extrait de la pièce 'Incendies', les apprenants peuvent recourir à leurs propres expériences ou imaginer et créer une histoire conforme à leur style d'écriture personnel. L'extrait de cette pièce a une force qui peut solliciter l'intérêt des apprenants et éveiller leur imagination. En réalité, ils sont appelés à écrire et à inventer une histoire où les actions des personnages sont essentielles car elles conditionnent parfois la façon dont les autres vont agir par la

suite. C'est pourquoi notre but est de souligner le manque de compréhension et d'empathie dans les relations humaines qui peut conduire à des résultats imprévisibles et nuisibles.

DIRECTIVES RECOMMANDÉES :

- Inspirez-vous de vos expériences personnelles où laissez libre cours à votre imagination afin de créer une histoire marquée par un conflit.
- Réfléchissez à des situations où les personnes peuvent se quereller.
- Mettez en évidence les conséquences nuisibles des actions humaines

PUBLIC CIBLE :

Âge : adultes

Niveau d'apprentissage : C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL, utilisateur expérimenté.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Compétence pragmatique

Compétence fonctionnelle : construire une histoire de conflits, exprimer et exposer le problème.

Compétence sociocognitive : mettre en évidence le tragique humain.

Compétence socioaffective : stimuler l'imagination, savoir-être et exprimer une situation.

Compétence communicative : exprimer une situation de conflits et ses conséquences.

2 LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

2.1 LA NOTION DE LA 'TÂCHE'

Les activités d'écriture créative proposées plus haut font prévaloir la notion de tâche. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues :

«Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé» (CECRL, 2000 : 16).

«La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier» (*ibid.* : 15).

Le plaisir que procurent la créativité, le dépassement de soi-même ainsi que l'interaction avec l'Autre peuvent ouvrir la route pour la réalisation d'une tâche finale qui est celle de la mise en scène avec l'apport du théâtre et du jeu dramatique. L'objectif ici n'est plus d'«agir sur» mais d'«agir en accord avec»⁴¹

En donnant du sens à la notion d'action, Bourguignon fait avancer sa réflexion et a développé une approche communic'actionnelle. Plus précisément, il a parlé du 'scénario d'apprentissage-action' où une série de micro-tâches doivent être réalisées afin qu'une mission soit accomplie par rapport à un objectif fixé antérieurement. Les micro-tâches impliquent cinq activités de communication langagières à savoir les activités de réception qui concernent la capacité à lire et écouter, l'interaction orale et les activités de production centrées sur l'aptitude à parler et à écrire (*ibid.*).

Ces micro-tâches, donc, peuvent préparer le chemin afin qu'une tâche finale soit réalisée telle que la mise en scène d'une pièce théâtrale.

Le théâtre non seulement aide à délibérer de ses inhibitions mais donne aussi l'occasion de se rapprocher de l'Autre en faisant travailler en même temps les diverses compétences langagières et communicatives.

⁴¹ <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

CONCLUSION

Développer l'empathie dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère aux apprenants/adultes peut ouvrir la voie à la formation des personnes cherchant à perfectionner leur apprentissage. De plus, travailler sur l'empathie peut permettre la construction d'un dialogue fructueux sans préjugés et en insistant ainsi sur l'acquisition d'une série de compétences utiles dans le processus de communication telles que les compétences interculturelles, psychocognitives et affectives.

En situant l'apprenant/adulte au centre de l'enseignement tout en ayant le souci de se pencher sur ses besoins et ses intérêts, nous avons essayé de susciter son intérêt au moyen de textes authentiques et en l'occurrence de pièces du théâtre contemporain. Tout au long de notre mémoire, nous avons tenté de cerner la notion d'empathie, son origine et son importance dans le développement d'une compétence interculturelle. Plus précisément, le théâtre peut être un moyen pour apprendre de manière ludique et motivante et contribuer considérablement à l'assimilation des connaissances.

Par la suite, intéressés par un public précis à savoir celui des adultes, nous avons parlé de son cadre théorique et des principes qui le régissent afin d'en saisir ses caractéristiques particulières et adapter en conséquence l'enseignement/apprentissage de façon à ce qu'il soit conforme aux intérêts des apprenants. En outre, nous tenons à signaler que Paulo Freire et Augusto Boal sont deux personnalités importantes ayant considérablement influencé le processus d'évolution des adultes, l'un dans le domaine de l'éducation et l'autre dans celui du théâtre respectivement en montrant que les individus peuvent devenir acteurs de leur vie et la changer quand elle présente des dysfonctionnements.

Par la suite, soucieux de mettre en pratique la notion d'empathie au cours de l'enseignement de la langue étrangère, nous avons parlé de l'importance des ateliers d'écriture créative en proposant 10 activités conformes à l'écriture créative. En effet, à travers ces ateliers promettent le travail proposé est plus attrayant, à l'opposé des pratiques d'enseignement plus traditionnelles, et peut enrichir le potentiel cognitif et affectif des apprenants. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, les activités d'écriture créative peuvent satisfaire le besoin d'écrire et améliorer l'expression des apprenants en les invitant parfois à s'inspirer de leurs expériences

personnelles. Par ailleurs, les activités d'écriture créative en focalisant sur la notion d'empathie tentent de rapprocher l'apprenant de l'Autre, de cultiver des valeurs qui conduisent au dialogue, à la bienveillance, à la tolérance, au respect, à l'acceptation, à la communication, à l'interaction et à la résolution des conflits de façon pacifique. Effectivement, il est important d'être ouvert à la découverte d'autres modes de communication avec l'Autre pour faire tomber les barrières qui conduisent à la fermeture et au manque de communication.

Enfin, les activités d'écriture créative et surtout les divers modes de réécriture sont proposées pour être utilisées dans le cadre du jeu dramatique qui au-delà de son rôle éducatif peut aider à l'épanouissement personnel et avoir même des vertus thérapeutiques. C'est ainsi que le cours de Français Langue Étrangère tend à devenir plus attrayant pour l'apprenant/adulte qui peut avoir l'occasion de se rapprocher de l'Autre et arriver à mieux se connaître.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE ÉTRANGÈRE

R. Vischer, *Über das optische Formgefühl, ein Beitrag zur Ästhetik* [« Le sentiment optique de la forme, Contribution à l'esthétique »], Julius Oscar Galler, 1873. Traduction française, Maurice Elie, *Aux origines de l'Empathie*, Éditions Ovadia, 2009 : 57-100.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Paris : Clé International.

Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale.

Byram, M., Gribkova, B & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chérifa, A. (2012-2013). *La théâtralisation et l'empathie : pour la mise en scène des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE. Cas des étudiants de 2ème année LMD - Université de Biskra -*. Université Mohamed Kheider – Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Langues Etrangères.

Béguin, M. & Goldzink, J. (2004). Beaumarchais. *Le Mariage de Figaro*. Paris: Petites Classiques Larousse.

Cartier, M. & Sibelle, H. (2004). Marivaux. *Le jeu de l'amour et du hasard*. Paris : Petites Classiques Larousse.

Laura, D. (2012). *Théâtre politique, théâtre populaire l'engagement des acteurs du champ théâtral. Mémoire de séminaire "Sociologie des acteurs et enjeux du champ culturel"*. Lyon: Institut d'études politiques de Lyon.

Viart, D. & Vercier, B. (2008). *La littérature française au présent*. Paris : Bordas.

Thomadaki, M. (2000). *La dramaturgie de Koltès*. Athènes : Paulos.

Conseil de l'Europe, (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Colletta, J.-M. & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions, Cognition, langage et développement*. Mardaga, Hayen.

Mazure, M. & Van Der Steen, A. (2017-2018). *Rôle du théâtre dans le développement de l'empathie*. Université catholique de Louvain.

Cherifi, A. (2016/2017). *L'activité théâtrale comme support pédagogique dans l'amélioration de l'expression orale en classe de FLE. Cas des élèves de 2ème AM, au "CEM Ben Dib Belkacem" à M'sila*. Université de M'sila.

Philippe, C. *De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*. Revue Française de Pédagogie ; INRP/ENS éditions, 2005, pp.29-40. 10.4000/rfp.4688. hal-01410797

Wambach, M. (1999). *L'enseignement/apprentissage des langues aux adultes. Pédagogie convergente. Méthodologie différenciée*. Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches. Claver.

Lambert, J. (2008). *Le théâtre de l'opprimé, un outil d'émancipation pour faire vivre la démocratie participative : Dans quelle mesure le théâtre de l'opprimé comme outil d'émancipation permet t-il de créer un espace de citoyenneté propre à la démocratie participative ?* Université Lumières Lyon-2.

Cuche, M. (2011). *Pratiquer le théâtre-forum durant les conseils de classe pour développer la communication interpersonnelle et non-violente des élèves*. Hep, Haute école pédagogique.

Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris : Belin, Lettres Sup.

Puren, C. (2007). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle (Article paru dans le No 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71, intitulé «L'interculturel»)*. Paris: APLV- Association française des Professeurs de Langues Vivantes.

Katsantoni, M. (2012a). *Animer un atelier d'écriture créative en classe de FLE : proposition de pistes d'écriture et initiation des apprenants à l'esthétique et à la créativité langagière*. Actes du 7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Αθήνα 21-24/10/10 : ΕΚΠΑ, 572-581. Consulté le 2 février, 2021 sur http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_2010_572-726.pdf

Katsantoni, M. (2014b). *Adapter, imiter, parodier ou pasticher ? Les activités de réécriture littéraire : un défi pédagogique efficace en classe de FLE*. Συλλογικός Τόμος, πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου « Imitation et simulacre dans l'espace francophone », Departamento de Filologia Francesa y Alemana, Facultad de Filosofía y Letras, Valladolid, Espagne, 28-30/09 2011, σς. 183-208 7.

Katsantoni, M. (2012c). *Techniques d'écriture créative - L'écriture du fantastique*. In Contact, Revue Trimestrielle d'Information, d'Analyse et de Recherche, no 58, p. 50-56.

Council of Europe, Conseil de l'Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l'éducation*.

Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Pratiques & enjeux pédagogiques. ESF.

Tabaki-Iona, F., Proskolli, A. & Forakis, K. (2010). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. ACTES du Colloque international des 4 et 5 juin 2009. Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté des Lettres.

BIBLIOGRAPHIE GRECQUE

- Άλκιστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα*. Αθήνα : Τόπος & Άλκιστις.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Κέδρος.
- Georga, E. (2012). *Communication et pédagogie interculturelle : former les apprenants du FLE au pluralisme et à l'altérité culturels à travers l'action sociale*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δρομάζος, Σ. ΙΩ. (1982). *Αριστοτέλους Ποιητική*. Κέδρος.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Α, Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Roger, A. (1996). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματζάφου, Ν. (2018). *L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασιάδη, Μ.-Χ. & Bourdeau, M. (2000). *Développement des compétences à l'écrit. La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE*. . Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σαββίδου, Ά. (2018, Σεπτέμβριος). *Συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Freire, Mezirow και Jarvis: Ο στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή και η σημασία του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσώνη, Ε. (2013). *Les ateliers d'écriture littéraire : propositions de diverses situations d'écriture entre écriture créative, réécriture et écriture d'invention pour l'enseignement de la langue française en contexte scolaire grecque*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοσμοπούλου, Α.-Μ. (2020). *L'écriture créative : un outil didactique et pédagogique alternatif au service de l'éducation interculturelle en classe de FLE*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργίτσα, Ε. (2014). *L'art satirique au service de l'enseignement du FLE : une approche méthodologique visant le développement de la compétence de communication interculturelle – Le cas de la caricature*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

SITOGRAPHIE

Edith, S. (2009). *Processus de conceptualisation d'«empathie»*. Recherche en soins infirmiers, N° 98, 28-31. Consulté le 2 Novembre, 2020, sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm>

Équipe passeportSanté. (2016). *L'empathie*, consulté le 2 Novembre, 2020, sur <https://www.passeportsante.net/fr/psychologie/Fiche.aspx?doc=empathie>

Brynel, M.-L. (1989). *L'empathie en counseling interculturel*. Santé mentale au Québec, 14(1), 81-94. Consulté le 5 Novembre, 2020, sur <https://doi.org/10.7202/031490ar>

Marandon, G. (2003). *Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle*. Cidob. Consulté le 10 Novembre, 2020 sur <https://bit.ly/3x8ihyK>

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation*. Service de vieille scientifique et technologique. Institut national de recherche pédagogique. Consulté le 3 Mai 2021 sur <https://bit.ly/3BNYPL9>

Conseil de l'Europe. (2008). *Le livre blanc sur le dialogue interculturel, «Vivre ensemble dans l'égalité»*. Consulté le 5 Mai 2021 sur http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Assistance scolaire personnalisée. (2020-2021). *Histoire des formes théâtrales de l'Antiquité à nos jours*. Consulté le 15 Novembre, 2020 sur <https://bit.ly/3xcXDxf>

Maurel, L. (2013). *Dans la solitude des champs de coton, de Bernard Marie Koltès-Guide de lecture*. Consulté le 2 Décembre, 2020 sur <https://bit.ly/3f3CFuG>

Le bac de français facile et efficace. *Juste la fin du monde, Lagarce : fiche de lecture*. Consulté le 10 Mai, 2021 sur <https://commentairecompose.fr/juste-la-fin-du-monde-lagarce/>

Littérature. *Incendies de Wadji Mouawad : Analyse d'une pièce de théâtre exemplaire d'extrême contemporain*. Consulté le 15 Mai, 2021 sur <https://lilithereature.com/2018/09/15/incendies/>

Vandeveld-Pouliquen, B. (2016). *L'improvisation dramatique étude clinique et psychanalytique d'ateliers théâtre en structures de soin*. Université Rennes 2. Ecole doctorale-Sciences Humaines et Sociales. HAL, archives ouvertes. Consulté le 16 Mai, 2021 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01374512/document>

Gashmardi, M. (2009). *Particularités de l'apprentissage des apprenants adultes des langues étrangères*. Université d'Ispahan, Iran. Consulté le 5 Mai, 2021 sur <https://bit.ly/3xam8v0f>

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα : Ράππα. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2021, από <https://bit.ly/3kZb81i>

Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα : Καστανιώτη. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από <https://bit.ly/3iYtAEN>

Mollard, C. & Soulié, L. (2012). *Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexes*. HAL, Archives ouvertes. Consulté le 4 April, 2021 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816551/document>

Kordoni, A. & Wehbe, M. (2020). *Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre*. Méthodal, OpenLab. Consulté le 1 April, 2021 sur <https://bit.ly/3y42DFT>

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen. Consulté le 5 Mai, 2021 sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

CORPUS DES EXTRAITS DES PIÈCES THÉÂTRALES

Koltès, B.-M. (1986). *Dans la solitude des champs de coton*. Paris : Éditions de minuit.

Lagarce J.-L. (2020). *Juste la fin du monde*. Besançon : Editions les Solitaires Intempestifs.

Mouawad, W. (2009). *Incendies. Le sang des promesses/2*. Leméac éditeur. Babel.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.