HAL
open science

# Compte-rendu d'un projet d'exploitation de l'art du spectacle en contexte universitaire, plurilingue, interculturel

Elsa Caron

## To cite this version:

Elsa Caron. Compte-rendu d'un projet d'exploitation de l'art du spectacle en contexte universitaire, plurilingue, interculturel. Mélanges francophones, 2016. hal-02053093

**HAL Id: hal-02053093**

**https://hal.science/hal-02053093v1**

Submitted on 1 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Elsa CARON**
**Université Grenoble Alpes (UGA)**
**elsa.caron@univ-grenoble-alpes.fr**
**elsa.caron14@gmail.com**

# Compte-rendu d'un projet d'exploitation de l'art du spectacle en contexte universitaire, plurilingue, interculturel

*Ce travail propose d'analyser les résultats d'un projet pédagogique exploitant le théâtre – considéré ici comme art du spectacle – comme support pour le développement de compétences interculturelles d'étudiants en échange et d'étudiants français dans une perspective interculturelle et plurilingue. Dans quelle mesure l'art du spectacle peut-il amener les étudiants à questionner leur rapport à l'autre, à la culture de l'autre, à leur propre culture ? Comment ce type de projet peut-il favoriser la création d'un espace de dialogue interculturel à l'université ? Comment évaluer ce type de dispositif, sur quel recueil de données s'appuyer ? S'adossant aux concepts de culture, d'interculturalité et de pédagogie interculturelle, ainsi qu'aux théories issues des diverses pratiques théâtrales en français langue étrangère, ce travail analyse une des multiples modalités d'exploitation de l'art du spectacle, considéré comme une ressource très riche pour la rencontre des cultures.*

*Mots-clés : FLE, théâtre, dialogue interculturel, plurilinguisme, empathie.*

> « I'm always asked : Where do you come from ? When I answer : I am from Canada, people look at me and say : Come on ! Where are you *really* from ?[1] »

*Un des participants du projet, Canadien, dont les parents sont Haïtiens.*

## 1. Contexte général de l'étude

### *1.1 Présentation de la problématique de recherche*

Ce travail présente le compte-rendu d'un projet nommé « Bouillon de Cultures » mené en partenariat avec la MC2 de Grenoble et l'organisme Promising. Ce projet a bénéficié d'une aide de l'État au titre du programme d'Investissement d'Avenir IDEFI[2]. Il a eu lieu à l'UPMF[3] de Grenoble du 1er octobre au 26 novembre 2015.

Dans ce projet, nous avons voulu nous interroger sur les possibilités d'exploitation de l'art du spectacle en Français Langue Étrangère dans un contexte universitaire, et selon une démarche interculturelle. Dans la mesure du possible, nous préférons utiliser dans ce travail le terme d'« art du spectacle » plutôt que de « théâtre », puisque, comme nous le verrons, le projet s'est appuyé sur des spectacles hybrides mêlant différents arts de la scène, et puisque nous n'avons pas pu mener un atelier de pratiques théâtrales pendant le projet. Nous nous sommes également questionnée sur l'enseignement de la ou des cultures : peut-on « enseigner » une culture étrangère à des étudiants internationaux et sur quels supports s'appuyer ? De nombreuses expériences ont été menées dans les classes de Français Langue Étrangère, utilisant le théâtre comme support, comme l'a montré Joëlle Aden (Aden, 2014 : 427). S'appuyant sur la notion de cultures au pluriel considérées comme « des systèmes de représentations organisés en univers de croyance partagés par des groupes sociaux plus ou moins larges » (Aden, 2011 : 37), Joëlle Aden montre que la perception que l'apprenant a de lui-même et de l'autre, sa capacité à adopter le point de vue de l'autre sans se renier lui-même, jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère : ce phénomène est appelé empathie. Il s'agira donc en didactique des langues de donner une place « aux émotions liées à l'expérience de la

---

1 On me demande toujours : d'où viens-tu ? Et quand je réponds : je suis Canadien, les gens me regardent et disent : « Enfin voyons ! D'où viens-tu *vraiment* ? »

2 IDEFI : Initiatives d'excellence en formations innovantes -ANR-11-IDFI-0031

3 Actuellement UGA.

rencontre de la différence dans la mesure où toute perception passe par le filtre émotionnel » (Aden, 2011 : 25), et d'analyser les procédés liés à l'empathie. Les œuvres littéraires et théâtrales, « médiatrices de la relation à l'autre » (*Ibid.* : 25), constituent alors des supports intéressants puisqu'elles représentent autant de représentations de l'Autre auxquelles les apprenants sont amenés à se confronter. Nous avons voulu tester à notre tour l'art du spectacle en tant que médiateur de la rencontre de l'autre auprès d'un public d'étudiants internationaux : dans quelle mesure l'art du spectacle peut-il contribuer à l'expérience de l'altérité et au développement des compétences interculturelles ? Comment la représentation théâtrale peut-elle amener l'apprenant à changer de point de vue ? Quel est l'intérêt de proposer ce type de formation à l'université et pour un public d'étudiants en échange dont la durée de séjour en France n'excède pas six à neuf mois dans la plupart des cas ? Par ailleurs, nous n'avons pas pu proposer à ces étudiants, comme il était prévu dans le projet initial, d'ateliers de pratique théâtrale avec des comédiens. Nous avons par conséquent dû centrer notre recherche sur l'art du spectacle en tant que représentation d'un texte littéraire et en tant que création scénique, les étudiants étant plutôt, dans ce contexte, des lecteurs-spectateurs que des apprentis-comédiens.

### *1.2 Pré-contexte d'étude*

L'idée de ce travail vient de deux années d'expérimentation autour du théâtre en FLE dans un contexte d'enseignement secondaire puis dans un contexte universitaire. La mise en scène de la pièce *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg avec des lycéens d'un établissement bilingue de Turquie privilégiant une approche interculturelle, puis l'organisation d'un atelier théâtre à l'UPMF en partenariat avec la MC2 de Grenoble l'an dernier, ont suscité de nombreuses interrogations autour du théâtre en FLE et de différentes modalités d'exploitation de ce support.

Dans le premier projet autour de la pièce de Grumberg, nous avions constaté l'importance de la reconnaissance du public dans la création de la mise en scène et dans les modifications apportées au texte : un dialogue interculturel s'était alors instauré entre le texte original, les élèves-acteurs et le public. Par ailleurs, les apprenants, par l'image positive d'eux-mêmes qu'ils renvoyaient sur scène et la déconstruction/reconstruction des représentations qui s'instaurait au fil des répétitions, étaient alors en mesure de mieux s'investir dans cette rencontre avec une nouvelle langue/culture[4]. Au cours de l'atelier théâtre

---

[4] Ainsi, Gisèle Pierra indique que le théâtre en classe de langue étrangère permet « l'émergence du sujet » (Pierra, 2006 : 15) et la possibilité d'être reconnu de manière positive dans sa nouvelle identité scénique (Pierra, 2006 : 19).

mené par des comédiens invités par la MC2 de Grenoble l'année suivante, les commentaires des étudiants à la sortie des spectacles et à la fin de l'atelier, les différences constatées entre leurs représentations des pièces qui participaient de leur patrimoine culturel et la mise en scène proposée, ou encore les différences d'attitudes relevées pendant l'atelier nous ont poussée à considérer le théâtre comme un outil particulièrement riche en terme de développement des compétences interculturelles, à condition qu'il soit encadré. En effet, les difficultés liées à la langue, les chocs culturels que peuvent ressentir les étudiants et qui s'accompagnent parfois d'un rejet du spectacle ou de l'exercice proposé, la menace identitaire que constituent les représentations trop éloignées de l'image que les étudiants s'étaient construite d'une pièce[5], nous ont poussée à réfléchir à un dispositif de découverte de l'art du spectacle en lien avec le développement des compétences interculturelles. Nous avons donc répondu à un appel d'offre en décembre 2014 émanant de l'organisme Promising qui propose de financer des projets autour de la pédagogie de l'innovation. Un budget d'une vingtaine d'heures de cours et le financement de trois spectacles nous ont donc permis de mener à bien ce projet.

### *1.3 Contexte d'étude*

#### 1.3.1 Le public interrogé

Afin que le dispositif s'intègre à une démarche interculturelle et plurilingue, nous avons souhaité ouvrir le projet à des étudiants internationaux ainsi qu'à des étudiants français. Le groupe était constitué de 22 étudiants dont 7 Français et 15 étudiants en échange. Par ailleurs, la pédagogie innovante de Promising[6] cherchait à favoriser autant que possible l'interdisciplinarité : nous avons donc intégré au dispositif des étudiants de sciences humaines et de langues. Comme on peut le constater dans le diagramme ci-dessous, les étudiants en droit sont très représentés, mais la diversité de disciplines étudiées permet néanmoins de respecter l'interdisciplinarité.

---

[5] La mise en scène d'*Oncle Vania* par Eric Lacascade privilégiant une tonalité comique et très contemporaine a ainsi beaucoup choqué des étudiants russes.

[6] http://www.promising.fr/presentation/, et pour plus d'informations concernant le projet Bouillons de cultures, cf : http://www.promising.fr/formations/catalogue-formation/bouillon-de-cultures/

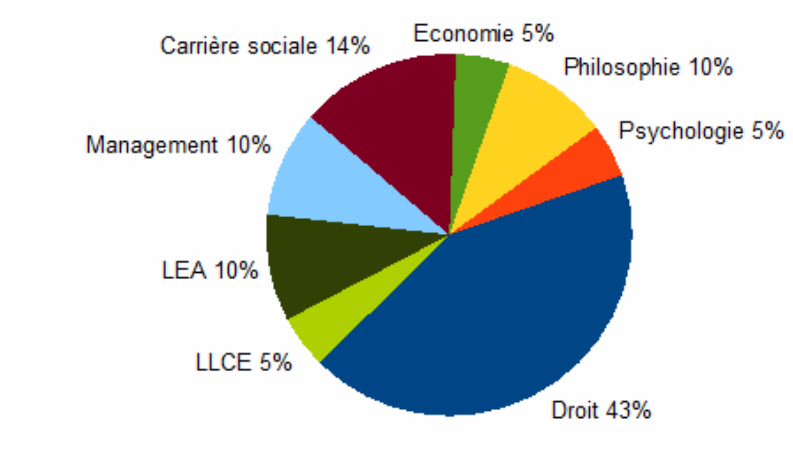



*Diagramme 1 : disciplines étudiées par les participants du projet.*

Quant au plurilinguisme, les étudiants de l'enquête parlaient de très nombreuses langues, comme l'indique le diagramme ci-dessous. La plupart d'entre eux étaient par ailleurs bilingues (23%), une majorité trilingues (39%) voire quadrilingues (38%).

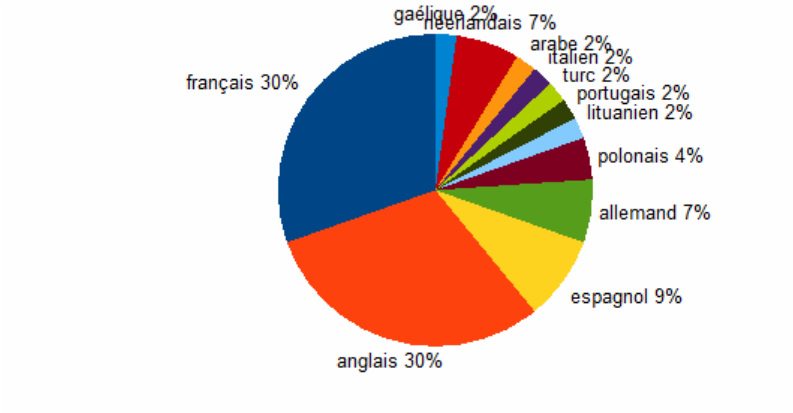



*Diagramme 2 : Langues des participants.*

Nous avons cherché à valoriser ces différentes langues au cours du projet ainsi que les cultures très diverses des participants, comme nous le verrons dans la suite de cette présentation. L'ouverture aux autres langues participe à une démarche de projet interculturel, nous avons par conséquent proposé deux langues principales de communication : le français et l'anglais, auxquelles venait s'ajouter parfois l'espagnol. Par ailleurs, les autres langues des participants ont été valorisées à travers les présentations d'extraits de pièces au cours du projet.

1.3.2 Le choix des spectacles

Les trois spectacles choisis (*Nobody* de Cyril Teste, *Ce qui n'a pas de nom* de Pascale Henry et enfin *Tartuffe d'après Tartuffe* de la compagnie Fantômas) permettaient de :

- **respecter les dates du projet** : les étudiants ont donc pu voir trois spectacles en huit semaines,
- **respecter l'aspect interculturel et plurilingue** : *Nobody* est une performance filmique[7] créée à partir de textes écrits par l'écrivain allemand Falk Richter, Pascale Henry a utilisé trois figures de la mythologie grecque Médée, Iphigénie et Cassandre dans sa pièce, et enfin, la compagnie Fantômas revisite la pièce de Molière dans une mise en scène épurée où seul un comédien joue sur scène tous les personnages,
- **découvrir des spectacles hybrides et novateurs**, mêlant le cinéma, le cirque, la danse, la musique,
- **analyser des textes très divers**, à l'origine de ces créations, et les comparer avec la mise en scène.

1.3.3 L'organisation des cours

Les cours se sont déroulés pendant huit semaines à raison de deux heures par semaine. Les étapes du projet peuvent être résumées dans le schéma suivant :

**Spectacle (Etape 1) :** chocs culturels, interrogations sur la mise en scène ou sur l'intrigue, menace identitaire, problématiques linguistiques, résonance émotionnelle, etc.

⇩

**Compte-rendu du spectacle (Etape 2) :** réponse aux interrogations, découverte du contexte et d'un extrait du texte, retour sur l'intrigue et le choix de la mise en scène, travail sur les thématiques interculturelles liées (identité, stéréotypes et préjugés, culture, place de la littérature et des arts dans une culture, mythes, traditions etc.), présentation d'un extrait de pièce dans sa langue d'origine.

⇩

**Tâche finale (Etape 3) :** projet en lien avec ces thématiques (création du groupe et utilisation des compétences interculturelles et plurilingues pour produire un travail commun).

---

7 Dans ce procédé, les acteurs sont filmés en même temps qu'ils jouent et un écran transmet aux spectateurs les images au dessus de la scène.

## 2. Modalités de l'enquête et choix opérés

Le choix des modalités de l'enquête s'est porté sur des questionnaires écrits, en effet, nous ne pouvions pas mener des entretiens avec tous les participants du groupe avant le départ des étudiants internationaux en janvier. Nous avons donc opté pour des questionnaires de type quantitatif et qualitatif, aux questions les plus ouvertes possible, afin de cerner l'évaluation du projet par les participants. Nous avons donc pu récolter 21 questionnaires complétés. Nous avons également posé des questions aux étudiants à la sortie des pièces et leur avons demandé d'écrire leurs impressions en cours. Les projets présentés par les étudiants au mois de décembre ont en outre constitué des données pour notre enquête. Nous nous sommes par ailleurs appuyée sur un journal de bord que nous avons tenu tout au long des séances. Le croisement de ces données constitue le corpus utilisé dans ce travail.

## 3. Références théoriques convoquées

Dans ce travail, nous nous appuyons sur les concepts de multi/trans/interculturel tels que les a définis Jacques Demorgon (Demorgon, 2015 : 14). Quel terme convient-il d'employer dans notre démarche ? La cohabitation de différentes cultures est appelée « multiculturalisme », et est pratiquée en particulier au Canada et aux États-Unis, elle renvoie à plusieurs modalités de cohabitation : « On passe ainsi d'une séparation de ségrégation, souvent inhumaine, à une politique de la reconnaissance, de l'acceptation, de la tolérance de l'autre […]. » (*Ibid.* : 14). Le « transculturel » renvoie aux domaines politiques et religieux, cherchant à les dépasser, c'est le cas en France où « nombre de ses habitants se réclament d'un transculturel républicain, laïque. » (*Ibid.* : 14). Enfin, le préfixe -inter d' « interculturel » signifie plutôt une prise de contact, une relation entre les cultures, mais souvent pensée de manière positive, ce qui, selon l'auteur, « constitue un point aveugle de la pensée contemporaine. » (*Ibid.* : 14). L'analyse des relations interculturelles doit reconnaître une part de conflit, de violence, liés aux relations humaines, sous peine de ne pas saisir une partie du problème. Nous tenterons d'étudier les données recueillies à la lumière de ces définitions.

Les travaux de Louis Porcher, de Martine Abdallah-Pretceille et de Geneviève Zarate ont permis d'inscrire la culture dans le champ pédagogique, qui était jusqu'alors le parent pauvre de l'enseignement des langues. Martine Abdallah-Pretceille définit la pédagogie interculturelle comme une pédagogie qui n'a pas pour objectif de cibler un public mais de reconnaître la diversité et la multiplicité des cultures en dépassant les

perspectives déterministes : « […] Sans champ d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc, comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 152). L'éducation interculturelle propose de dépasser l'approche déterministe ou comparatiste des cultures pour s'intéresser aux échanges entre individus de différentes cultures : « Plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé. » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 77). Ainsi, les compétences linguistiques ne suffisent pas pour communiquer, il s'agit alors de développer les compétences interculturelles afin de percevoir l'autre à travers « une grille de perception différente » (*Ibid.* : 97). Les contacts entre individus de différentes cultures ne suffisent pas pour développer ces compétences : ils doivent être accompagnés et soutenus par un projet éducatif (*Ibid.* : 102). Une démarche centrée sur la lutte contre l'ethnocentrisme, sur le développement de la décentration et de l'empathie est donc à inscrire dans les projets éducatifs. Par ailleurs, la pédagogie interculturelle appelle à une « pédagogie de la rupture » qui permettrait de faire vivre aux apprenants des situations de crise et conduirait à une démarche de questionnement : dans quelle mesure le projet que nous présentons a-t-il déclenché une telle démarche chez les étudiants ?

Dans le CECRL, l'interculturel apparaît comme un concept essentiel dans l'apprentissage des langues-cultures, il est ainsi associé au plurilinguisme. En effet, les langues ne sont pas uniquement considérées comme des outils de communication mais comme des représentations diverses du monde. Le CECRL parle également de « prise de conscience interculturelle », définie comme une relation réciproque de connaissance et de compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté-cible » (CECRL, 2001 : 83). Cette prise de conscience s'accompagne d'une construction d'aptitudes, savoir-faire et capacités divers que l'on a cherché à mobiliser chez les participants du projet. Joëlle Aden propose en outre de considérer l'ensemble de ces attitudes comme « les manifestations d'une supra compétence communicative : l'empathie, cette aptitude à se mettre à la place de l'autre tout en restant conscient de soi-même » (Aden, 2011 : 27). En quoi le projet proposé a-t-il permis d'élaborer cette compétence et comment l'évaluer?

Le Conseil de l'Europe promeut par ailleurs le dialogue interculturel et la diversité des langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans *Le Livre Blanc*. Le dialogue interculturel, défini comme « un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun » (Bergan &

Restoueix, 2009 : 18), contribue à la gestion de la diversité culturelle dans les universités[8] (*Ibid.* : 24). Dans un contexte d'ouverture sur l'international, de mondialisation, de sociétés multiculturelles, une des missions de l'université, selon les auteurs, est d'aider les jeunes à questionner les nouvelles configurations culturelles des sociétés ou des groupes dans lesquels ils seront amenés à travailler. Dans *Le Livre Blanc*, le Conseil de l'Europe propose l'utilisation des arts comme supports pour développer des espaces de dialogue interculturel, puisqu'ils sont considérés comme « terrain de contradiction et de confrontation symboliques, permettant l'expression individuelle, un lieu d'auto-réflexion critique et de médiation » (*Ibid.* : 187).

## 4. Analyse des résultats

### *4.1 Une démarche interculturelle*

A la question : « à votre avis, l'art du spectacle est-il un bon support pour représenter une culture ? » : 76 % des enquêtés notent OUI, les autres participants ont entouré OUI et NON. A de nombreuses reprises, l'idée que l'art du spectacle est une bonne manière de représenter une culture, à l'instar d'autres types d'art comme le cinéma ou la musique, apparaît. Les réponses mitigées indiquent que l'art est avant tout une représentation personnelle du monde, d'autres enquêtés font également état de la complexité d'une culture, que trois spectacles ne suffisent pas à englober : *« A travers l'art du spectacle, on peut voir apparaître certaines caractéristiques d'une culture comme son histoire, ses types d'humour différents, des thèmes omniprésents dans cette culture. Mais tout reste subjectif : une culture sera toujours trop vaste et complexe pour pouvoir être représentée par une pièce de théâtre même si quelques aspects d'une culture peuvent être abordés*[9]. » Le cours abordait à plusieurs reprises ce concept de culture, auquel les étudiants ont été amenés à réfléchir : Patricia Kottelat, à l'instar de Martine Abdallah-Pretceille, indique que la prise de conscience des filtres interprétatifs de sa propre culture est une des étapes majeures de toute démarche interculturelle (Kottelat, 2012 : 70). Les différentes étapes de cette démarche s'appuient ensuite sur les phénomènes de décentration, c'est-à-dire la reconnaissance de la diversité des points de vue, de relativisation et d'objectivation, qui permettent d'éviter les généralisations. Les chocs culturels qu'ont ressenti les participants suite aux spectacles ont constitué l'une des étapes de la démarche, ces chocs étaient liés en grande partie à :

---

8 L'internationalisation des universités s'est en effet accrue depuis le Processus de Bologne.

9 Nous utilisons l'italique pour les réponses des enquêtés.

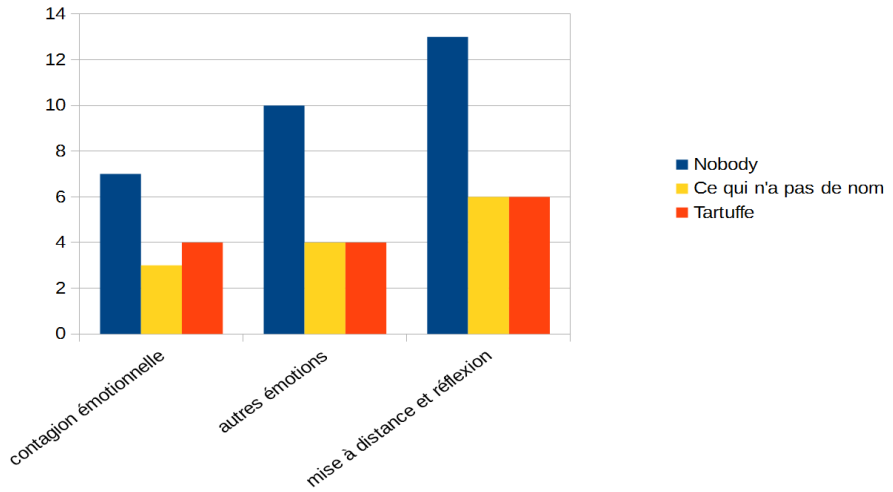
- la nudité sur scène et les simulations d'actes sexuels, en particulier après la pièce *Nobody*,
- les manifestations du public, par exemple, les applaudissements que quelques étudiants internationaux ont trouvés très longs, ou bien les murmures dans le public,
- le jeu des acteurs qui « *se touchent souvent* », etc.

Les chocs culturels pour ces trois spectacles sont donc majoritairement liés aux corps sur scène et au comportement du public. Un enquêté indique que les différents chocs qu'il a vécus lors des spectacles tiennent au fait qu'il s'agissait d'une représentation des corps « en direct » : *« c'était plus choquant que de le voir à la télé »*. Cette idée d'une représentation « en direct », c'est-à-dire sur scène, nous paraît intéressante à questionner : en effet, la représentation scénique offre une image de la condition et de la vie humaine, jouée et simulée certes, mais sans l'obstacle ou la protection de l'écran de télévision ou de cinéma. Pourtant, le dispositif de performance filmique de la pièce *Nobody* a au contraire accentué cet état de choc, il nous semble alors que la présence immédiate de la scène qui se joue dans la même temporalité et le même espace accentue cette forme de représentation « en direct » dont parle l'étudiant ci-dessus. La notion de « choc culturel » est également à questionner ici puisque les commentaires des participants peuvent venir des étudiants français comme des internationaux : les spectacles ont donc fonctionné comme supports pour questionner ses propres références et grilles interprétatives et les confronter à celles du metteur en scène.

### *4.2 La résonance émotionnelle*

L'empathie est considérée par Patricia Kottelat comme « l'étape ultime de la démarche interculturelle » (Kottelat, 2012 : 71). Elle permet à l'apprenant de se projeter dans une autre perspective, de dépasser les généralisations, de construire une compétence interculturelle « l'interaction entre la culture d'appartenance et la culture de l'Autre de la rencontre. » (*Ibid.* : 71). Comment le théâtre peut-il enclencher un tel processus ? S'appuyant sur les thèses d'Alain Berthoz à propos des changements de point de vue, Joëlle Aden montre que les arts du spectacle permettent un phénomène de résonance découlant de l'observation de l'autre sur scène : le sujet peut alors réagir sous la forme d'une « contagion émotionnelle », c'est-à-dire un phénomène de réaction aux différents sentiments éprouvés sur scène : « En tant que spectateur, je peux soit me laisser aller à la contagion émotionnelle et ressentir les sentiments que jouent les personnages ou bien je peux ressentir des sentiments tout à fait différents ou encore rester dans une position extérieure. » (Aden, 2011 : 35). Le théâtre peut alors constituer un lieu

favorable au développement de la décentration puisqu'il autorise de percevoir la réalité à travers un double regard, celui de l'auteur et celui du metteur en scène : « Le théâtre nous permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes. » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 107). Un travail sur ces émotions, dont la maîtrise constitue une des compétences interculturelles et favorise la cohésion sociale, s'est instauré au cours des comptes-rendus des spectacles : les étudiants ont échangé sur leurs différents ressentis en cherchant à les comprendre et éventuellement à les dépasser. Les réponses aux questionnaires rendus après les spectacles puis en fin de projet indiquent que les étudiants ont pris conscience d'une partie de ces mécanismes, comme l'indique le schéma suivant :




Le tableau ci-contre indique que les étudiants ont expérimenté le phénomène de la résonance émotionnelle au cours des trois spectacles, en particulier pendant la pièce *Nobody* : la lecture des questionnaires nous amène à comprendre que les difficultés de compréhension des deux autres spectacles ont créé un obstacle pour les émotions. Les monologues de *Ce qui n'a pas de nom* ne permettaient pas aux étudiants de saisir un sens global grâce, par exemple, à des interactions entre les personnages, peu présentes dans la pièce ; quant à la pièce *Tartuffe d'après Tartuffe*, le concept de l'acteur seul sur scène jouant tous les personnages leur a paru très original et souvent drôle, mais la difficulté de la langue, et l'absence de décor et d'autres personnages sur scène ont constitué un obstacle majeur à la compréhension. On remarque ainsi que peu de prise de distance n'est possible dans ce contexte, mais les étudiants ont néanmoins su expliquer pourquoi la compréhension de ces deux pièces s'est révélée si difficile. *Nobody* a donc constitué pour les étudiants une

occasion de prise de distance sur des thématiques comme l'identité au travail, les entreprises multinationales, le jeu des acteurs ou le travail des spectateurs, comme l'indique un des participants *: « the fact that the camera are so close to the characters faces and bodies reflects the pressure they feel and the feeling that they are being matched, reviewed and judged (we, as the audience were watching, reviewing and making judgements probably whilst looking at the performance[10]). »* Les enquêtés notent par ailleurs à plusieurs reprises que la pièce leur a permis d'expérimenter un changement de perspective et de point de vue grâce au procédé de la performance filmique. Ce procédé a en outre accentué la perception des émotions de la pièce comme la tension ou le stress, ou bien les chocs culturels comme nous l'avons déjà vu.

Un travail d'atelier permettant aux apprenants de mieux maîtriser ces phénomènes de résonance émotionnelle dans l'interaction avec autrui à travers des exercices de jeu dramatique devra être envisagé dans la poursuite du projet afin que la réflexion sur ces phénomènes soit complète.

### *4.3 Les compétences interculturelles*

L'analyse des réponses aux autres questions montre que différentes compétences interculturelles sont évoquées par les étudiants au terme du projet[11]. Par ailleurs, les étudiants en échange notent que ce projet semble pleinement s'intégrer à la découverte linguistique et culturelle que constitue un séjour d'études à l'étranger.

Joëlle Aden (2014 : 421) parle de la « fonction sociale cathartique » du théâtre « au travers de récits mis en scène entre intime et public, qui révèlent à la fois l'étranger en soi et le soi dans l'étranger » (*Ibid.* : 421). C'est cette rencontre avec l'autre que permet le théâtre hébergeant « les universaux de l'imaginaire des hommes » (*Ibid.* : 421), puis son questionnement au cours du projet, qui a participé à la construction de ces compétences. De même, Gisèle Pierra, s'appuyant sur la notion d'universel-singulier de Louis Porcher, s'interroge sur l'enseignement culturel que déclenche le théâtre, à la fois « déraciné et enraciné », qui doit permettre de rencontrer l'autre sans se nier : « En mêlant langages et cultures, par la libre mobilité des identités qu'il met en jeu, (du même à l'autre et réciproquement), le théâtre en langue étrangère pourrait être un moteur d'interculturalisation en différentes situations ». (Pierra, 2006 : 193). Les ateliers de traduction d'extraits de pièces que nous avons

---

10 Le fait que la caméra soit si proche des visages et des corps des comédiens reflète la pression qu'ils ressentent et l'impression qu'ils sont observés, espionnés et jugés (nous, en tant que public, nous les avons certainement observés, espionnés, jugés pendant le spectacle).

11 Voir Annexe 1.

organisés pendant le projet ont permis aux participants ce cheminement du même à l'autre, alors que les enquêtés indiquent qu'ils auraient apprécié de travailler davantage avec ce type de supports.

En ce qui concerne le travail sur la relation à l'autre et les interrogations identitaires que cette relation peut provoquer, les analyses des participants nous ont semblé plus approfondies au cours des séances ainsi que dans le rendu des projets plutôt que dans les questionnaires où les enquêtés évoquent peu de questionnements liés à leur identité. Pourtant, le blog « I am multinat » et un autre projet présenté à la fin des séances sous forme de jeu associant couleurs et participants montrent que le travail de groupe a permis d'interroger le lien culture/identité autour de la problématique des identités métissées ou encore autour des clichés liés au déterminisme des cultures. Le projet semble donc permettre un dépassement de la tradition culturaliste dans le sens où il déclenche un processus de questionnement identitaire. Les interrogations liées à l'identité et à la culture enclenchées par la pièce *Nobody* nous ont permis de travailler sur la notion d'identité métissée, en lien avec les textes d'Amin Maalouf (Maalouf, 1998), qui ont donné lieu à de nombreux débats en cours. De même, Geneviève Vinsonneau indique comment, aujourd'hui, les concepts de culture et d'identité ne sont plus considérées comme des entités stables mais comme « des phénomènes complexes : dynamiques et non statiques, ancrés dans l'histoire des groupes sociaux mais non enfermées dans celles-ci » (Vinsonneau, 2002 : 2). Une démarche interactionniste et co-actionnelle telle que proposée dans le projet permettrait ainsi la construction dynamique de l'identité sans cesse recommencée : « La dynamique psychosociale en jeu dans la rencontre entre les acteurs sociaux porteurs de cultures distinctes s'accompagne d'un incessant réaménagement des systèmes symboliques en présence. » (Vinsonneau, 2002 : 9). L'analyse des contacts culturels et interculturels permettrait ainsi de saisir cette dynamique, ainsi que l'analyse de la confrontation à l'altérité. Ce concept d'identité culturelle est à approfondir dans notre recherche et à questionner, en particulier en le confrontant à la figure du spectateur au théâtre[12].

Quant à nos interrogations sur la pertinence de l'université comme lieu d'échanges interculturels, les enquêtés indiquent que la maturité développée dans l'enseignement supérieur permet une plus grande ouverture aux autres, et qu'il s'agit d'un lieu « vecteur de connaissance et de réflexion, au même titre que l'art ». A la question « Pensez-vous que ce type de projet est important à proposer dans les universités ? » Les enquêtés répondent tous par l'affirmative. Le Conseil de l'Europe, depuis

---

[12] Cette recherche s'appuiera sur les vidéos d'étudiants prises à la sortie des pièces et l'analyse de leurs réflexions immédiates par rapport à ce qu'ils ont vu.

la publication du *Livre Blanc* sur le dialogue interculturel en 2008, a inscrit le concept de dialogue interculturel comme une des problématiques actuelles centrales (Paglia, Mauri-Brusa & Fumasoli, in Bergan & Restoueix, 2009 : 17). Les six conditions citées afin de créer ce dialogue, notamment l'égale dignité de tous les participants, l'empressement à observer les similarités et les différences culturelles, la capacité de trouver un langage commun, nous semblent avoir été réunies au cours du projet. L'ouverture de plus en plus grande sur l'internationalisation pousse (ou devrait pousser) les universités à intégrer dans leurs formations cette dimension internationale, sans la reléguer à la bonne volonté des étudiants en échange. Établir un soutien pour les difficultés pratiques ou linguistique est une mesure utile mais insuffisante pour créer les conditions d'un dialogue interculturel suivi (Bergan & Restoueix, 2009 : 38). Par ailleurs, cette formation à l'interculturalité semble essentielle à l'université pour trois raisons : la formation personnelle à d'autres représentations du monde, la formation scientifique qui se nourrit de ses représentations, et enfin la formation professionnelle, dans le contexte actuel de mondialisation des entreprises (*Ibid.* : 41). Les auteurs préconisent donc des formations de courte durée en « intercultural literacy », c'est-à-dire le développement d'attitudes qui permettent de gérer la diversité culturelle. Le projet proposé a permis aux étudiants de développer des aptitudes de gestion d'un projet interculturel, de valoriser la diversité et de tisser des liens entre eux : les participants ont montré la forte cohésion de leur groupe lors du rendu des projets et ont gardé contact ultérieurement par réseaux sociaux.

Si les spectacles ont permis une découverte ponctuelle de différentes formes d'art du spectacle, de textes, d'auteurs et de metteurs en scène, ce sont surtout les discussions et les comptes-rendus en aval des pièces qui ont semblé efficaces aux étudiants sur le plan du développement des compétences interculturelles. L'art du spectacle, au cours de ce projet, s'est davantage avéré un tremplin, un dispositif pour amorcer un travail sur l'interculturel, une « expérience esthétique » (Aden, 2014 : 421) et culturelle, plutôt qu'un support pour une analyse approfondie des pièces. Cependant, les étudiants qui participaient à cet atelier n'étaient pas des spécialistes d'art du spectacle et le projet n'avait pas pour vocation de les spécialiser dans ce domaine. Par ailleurs, à de nombreuses reprises dans les questionnaires, est apparue l'idée qu'un accompagnement de la pièce était nécessaire en amont, en particulier pour les étudiants en échange qui avaient souvent des difficultés à suivre les comédiens : il faudra alors contextualiser davantage, donner des informations sur l'auteur, expliquer l'intrigue, s'appuyer sur des textes et éventuellement sur des captations d'autres mises en scène pour que les étudiants puissent tirer un meilleur profit des spectacles.

Ainsi, le texte théâtral et sa mise en scène nous ont servi de supports pour un développement de compétences interculturelles telles qu'une vision plus riche et plus tolérante de l'autre et de ses idées, ou bien telles qu'une capacité à dépasser les stéréotypes ou à reconnaître l'universel-singulier. Cependant, si les processus liés à la résonance émotionnelle semblent avoir joué, il semble difficile d'évaluer le développement de l'empathie sans atelier de pratiques théâtrales. En revanche, le projet a permis aux étudiants de tester leurs capacités à travailler en équipe interculturelle et plurilingue. Au niveau des compétences langagières, les enquêtés font état d'une amélioration, en particulier du français pour les étudiants internationaux, le plurilinguisme s'avère également un support pertinent pour la découverte d'autres cultures.

## 5. Perspectives d'études

Comme les questionnaires l'ont montré, les participants au projet étaient déjà sensibilisés à l'interculturel à travers les diverses langues qu'ils parlaient ou bien à travers leur double nationalité, l'intégration d'étudiants moins familiers de ces thématiques pourrait permettre de mieux évaluer la pertinence du projet.

Par ailleurs, les objectifs du cours ainsi que les consignes pour le projet final n'ont pas été assez clarifiés, il s'agira pour la poursuite du projet de proposer un lien plus explicite avec les spectacles, en particulier dans le travail final : dans quelle mesure les étudiants ont-ils tiré parti des spectacles pour leur projet final ? Comment les pièces leur ont-ils permis de déconstruire/reconstruire leurs identités culturelles ? En outre, le projet que nous avons proposé s'est concentré sur l'art du spectacle comme prise de conscience interculturelle à travers ses dimensions textuelles et patrimoniales, comme l'écrit Joëlle Aden, il s'est adressé en priorité au « lecteur-spectateur », sans proposer un travail autour de la pratique théâtrale et du « travail de plateau » (Aden, 2014 : 425). Cette dimension devra être intégrée lors de la reconduite du projet. Par ailleurs, le corps en action ou le contact du corps de l'autre peut s'avérer un exercice complexe dans les cultures de certains étudiants, comme nous l'avons remarqué lors de l'atelier théâtre mené l'an dernier, ainsi qu'à travers les commentaires à la sortie des spectacles : il s'agira donc de proposer une analyse de ces relations à son propre corps et au corps de l'autre en favorisant les ateliers de pratique théâtrale.

Les étudiants, quant à eux, suggèrent différentes pistes d'amélioration du dispositif comme un choix de spectacles plus traditionnels (qu'entendent-ils par « spectacles traditionnels » ? Une mise en scène plus proche de leur horizon d'attente?), des séances de travail supplémentaires, l'intégration de plus d'étudiants français, des tâches

favorisant davantage le travail en équipe, etc. Il s'agirait également d'intégrer le projet à des maquettes de cours et de le proposer en UEO avec des crédits ECTS à la clé, ce que l'organisme de financement Promising souhaiterait pour la poursuite du projet, qui sera reconduit à partir de septembre 2016 à l'UGA sous la conduite de deux enseignantes du CUEF en prenant en compte, dans la mesure du possible, toutes ces suggestions.

**Bibliographie**


Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Aden, J. (2014). Théâtre et didactique des langues, in Blanchet & Chardennet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines.

Aden, J. (2011). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In : Aden, J., Grimshaw, T. and Penz, H. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, 23-44. (No. 7). Peter Lang.

Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*, Paris : Economica.

Kottelat, P. (2012). Interculturel et CLIL: entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques. In *Synergie* Italie N°8, 69-77.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités Meurtrières*. Paris : Grasset.

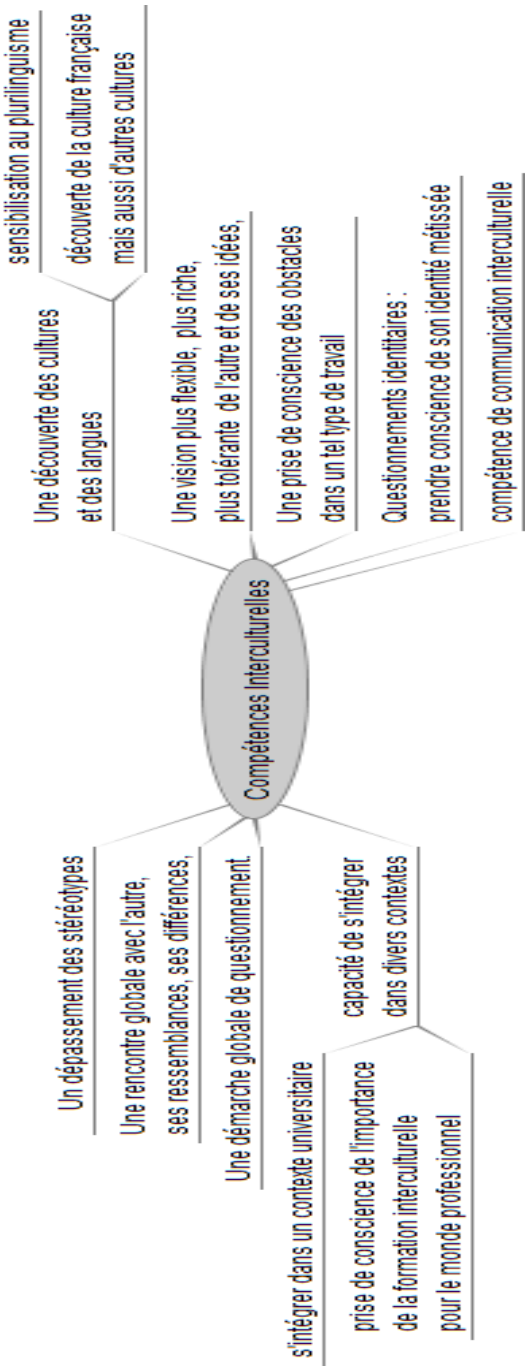
Paglia, E., Mauri-Brusa, M., & Fumasoli, T. in Bergan, S. & Restoueix, JP. (2009). *Le dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dialogue interculturel sur les campus universitaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, (2), 2-20. Paris : Armand Colin.

**Sitographie**

(Dernière consultation des sites : avril 2016)

Le Livre Blanc sur le dialogue interculturel. (2008). Éditions du Conseil de l'Europe :
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
Documents européens : CECRL, (2001). Éditions du Conseil de l'Europe : http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html
Site de l'organisme de financement Promising : http://www.promising.fr/presentation/

ANNEXE 1 : Les compétences interculturelles des participants du projet