Pédagogies innovantes

Pour une didactique performative du texte littéraire en classe de langue ?

Nathalie Borgé

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC

Résumé : Il s'agira dans cet article de s'interroger sur la pertinence d'une didactique performative pour aborder le texte littéraire en classe de langue. Je présenterai un corpus recueilli dans un dispositif universitaire plurilingue et pluriculturel d'apprentissage du français langue étrangère de niveau intermédiaire dans lequel a lieu la mise en œuvre de performances à partir d'un extrait du roman d'Albert Camus *L'Étranger*. J'examinerai les bénéfices et les limites de cette approche en termes langagiers et culturels. Dans quelle mesure une pédagogie innovante peut-elle amener les apprenants à mieux comprendre une œuvre littéraire ?

Mots-clés : texte littéraire, didactique performative, pédagogies innovantes, « langager ».

Abstract : This contribution questions the relevance of performative didactics when it comes to introducing a literary text in a language course. I will present research data collected in an academic multicultural and multilingual intermediate level class of French as a foreign language. In this course, the learners are invited to perform an extract of the novel L'Étranger by Albert Camus. The benefits and limits of performative didactics as far as language and culture are concerned will be examined. To what extent does an innovative approach enable learners to understand better literary works ?

Keywords : literary text, performative didactics, innovative approaches, "languaging".

1 Introduction

Au printemps dernier, quelques jours avant la première du spectacle *Mary Said What She Said*, j'ai eu la chance de rencontrer le metteur en scène Bob Wilson, qui a mis en en scène et adapté le monologue de Mary Stuart à partir de l'écriture littéraire de Darryl Pinckney. Il explique lors d'une rencontre le 19 mai 2019 initiée par l'organisme The Arts Arena à l'Université Columbia de Paris : "*I never talk of the meaning of the text*". Il ajoute : "*First the movement, then the words".* Ses paroles ont immédiatement résonné en moi, dans la mesure où je m'interroge dans mes travaux sur la manière

d'introduire des textes littéraires dans des cours de langue et sur la pertinence d'une didactique performative. Dans quelle mesure cette approche, que je présenterai ici et examinerai à travers un corpus recueilli dans un cours universitaire de français langue étrangère de niveau intermédiaire, peut-elle être envisagée dans des cours de langue dans lesquels la dimension verbale et la signification du sens des mots sont souvent les enjeux prioritaires ? Favorise-t-elle une meilleure compréhension de l'œuvre littéraire ? Peut-elle être considérée comme une approche innovante permettant de rendre « Babel heureuse » (Barthes, 1973 : 10) et de créer « le plaisir du texte » (*ibid.*) ?

2 Du texte littéraire comme support d'apprentissage à une démarche performative

Introduire un texte littéraire en classe de langue amène un enseignant à s'interroger sur la didactisation d'un tel support et sur la méthodologie à mettre en œuvre. Pour Laurence Le Ferrec et Malory Leclère (2015), il est important d'établir une distinction entre ce qui est choisi pour « répondre à des usages didactiques » lors de la phase de planification des cours de ce qui est vraiment utilisé « avec une intention didactique » (*ibid.* : 41) dans la phase de transmission du contenu. Elles distinguent ce qui est préparé en amont par l'enseignant de ce qui se produit lors de la phase d'interaction avec le support d'enseignement.

Quelle est la transposition didactique qui peut être envisagée à partir d'un texte littéraire dans un cours de langue ? Avec quel objectif ? Dans la phase de planification d'un texte littéraire, il ne s'agit pas pour le professeur de transformer les mots du texte, mais de choisir de faire lire l'œuvre intégrale et/ou d'en aborder des extraits pour amener l'apprenant à un travail de compréhension au sens étymologique de « faire sien », de « prendre avec soi. » La question de l'approche méthodologique retenue est essentielle. En effet, il ne convient pas de comprendre seulement le sens des mots, mais d'appréhender l'implicite et ce qu'on pourrait appeler « l'intraductabilité » du texte, sa matière acoustique, le jeu sur les signifiants et sur les signifiés, etc.

Dans le cas de l'expérience de lecture d'un roman pour des apprenants allophones, il s'agit non seulement d'une exploration de l'intrigue, d'une découverte de contextes culturels singuliers, mais aussi d'une résonance avec la langue du narrateur dans ce qu'elle a de plus intime. En outre, le lecteur est amené dans certains types d'œuvres romanesques à naviguer entre deux expériences, à savoir celle qui renvoie à son vécu personnel et celle des personnages. Il accomplit sur le plan imaginaire un entre-deux qui peut être incarné à travers la réalisation d'actions, à savoir performé. Comme le rappelle Richard Schechner [2002] (2013), qui s'est imposé aux États-Unis dans le domaine des *performance studies*,

> *"Where do performances take place ?" A painting "takes place" in the physical object ; a novel takes place in the words. But a performance takes place as action, interaction, and relation. In this regard, a painting or novel can be performative or can be analysed "as" performance. Performance isn't "in" anything, but "between"*[1] (*ibid.* : 30).

1. Voici une proposition de traduction : « Où se déroule une performance ? Un tableau a lieu dans l'objet physique. Un roman a lieu dans les mots. Mais une performance se déroule en tant qu'action, interaction,

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

La question de la relation entre un sujet apprenant et le support sur lequel il travaille est fondamentale, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'une œuvre d'art dans laquelle il peut se projeter, avec laquelle il peut entrer en résonance, dont il peut s'emparer pour signifier sa propre relation esthétique.

Joëlle Aden, dans l'introduction de son article *Developing Empathy Through Theatre : A Transcultural Perspective in Second Language Education* (2017a : 59), cite les propos de l'actrice Jeanne Balibar pour montrer que parler une langue étrangère et jouer un rôle sont la même chose. On vit à travers la peau de quelqu'un d'autre, on adopte ses mots et ses gestes, tout en restant la même personne. Le fait de lire un texte narratif crée une correspondance entre soi ou les différents sois qu'on peut emprunter et autrui, par exemple les différentes facettes des personnages.

Rappelons également qu'un ouvrage littéraire se caractérise par des traits formels ayant trait à la langue et au style. Or, comme le notent Manfred Schewe (2013 : 16) et Erika Piazzoli (2018 : 39) qui travaillent sur ces approches en didactique des langues, "*a 'performative' approach to language is an embodied approach, with particular attention to the aesthetic domain*[2]". En d'autres termes, une œuvre romanesque, comme toute œuvre d'art, doit se lire comme une expérience esthétique mobilisant la sensibilité et la sensorialité du récepteur.

D'autre part, envisager l'œuvre littéraire de manière performative amène un enseignant à se poser les questions suivantes : qu'est-ce que l'œuvre permet de faire ? Quelles sont ses affordances (Gibson, 1986), à savoir ses potentialités d'interaction avec l'environnement, avec ses lecteurs ? Or, comme le rappelle Richard Schechner, "*a performance is an activity done by an individual or group in the presence of and for another individual or group*[3]" (Schechner, 2013, 30). On peut lire dans ses propos l'importance de la réception et de l'expérience partagée qui nous semble intéressante à transposer dans notre champ de réflexion. Dans un cours de langue, il s'agit de créer des liens, de s'inscrire dans une intention de projet, de favoriser non seulement des interactions de nature verbale, mais également non-verbale et culturelle, voire interculturelle. Je reviendrai sur ces deux derniers aspects de manière approfondie dans l'examen du corpus. En outre, si je cite les travaux de Richard Schechner, c'est qu'il met l'accent sur les rites d'interaction sociale dans une performance. Or, c'est le cas dans un dispositif pédagogique, comme celui d'une classe. On est plongé dans un dispositif, qui fait « comme si ». C'est d'autant vrai, lorsque les apprenants sont amenés à jouer un rôle en présence d'autres ou pour un autre. Il est vrai que, comme le rappelle Luca Greco (2017), la performance remet en cause l'idée des personnages et la suprématie du texte. De ce fait, s'intéresser à une didactique performative du texte littéraire dans un cours de langue peut constituer un défi.

Les modalités qu'une performance est susceptible d'adopter sont plurielles et variées. Concernant la réception d'un texte littéraire, on peut imaginer plusieurs actions, qui

et relation. À cet égard, un tableau comme un roman peuvent être performatifs ou peuvent être analysés comme performance. Une performance n'est pas dans quelque chose, mais entre ».

2. Notre traduction : « Une approche performative de la langue est une approche s'enracinant dans le corps, qui porte une attention particulière à la dimension esthétique »

3. Notre traduction : « Une performance est une activité faite par un individu ou par un groupe, en présence de et pour un autre individu ou groupe ».

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

vont de l'écriture d'un texte rendant compte de sa lecture à d'autres à la mise en gestes des mots lus devant le regard d'autrui. Roland Barthes (1973 : 88) nomme cette dernière activité *l'écriture à haute voix*[4] qui se rapproche en rhétorique de l'*actio*, portée par le grain de la voix et transmettant « le grain du gosier, la patine des consones, la volupté des voyelles, toute une stéréophonie de la chair profonde : l'articulation du corps, de la langue, non celle du sens, du langage » (*ibid.* : 89) etc. Il s'agit dans tous les cas de mettre en œuvre une expérience kinésique et esthétique du texte littéraire propice à développer des capacités langagières. Comme l'indique Sandrine Eschenauer (2018), « la perception-action esthétique entraîne une amplification du mouvement intérieur (émotions, affects, attention) et extérieur (gestes, mimiques, déplacements, rythmes) dans le même temps qu'une essentialisation de la parole (parler distinctement donc articuler et faire porter sa voix, trouver le cœur du sens de la parole) ».

Peut-on considérer cette vision comme innovante ? Rappelons que si l'innovation pédagogique est souvent envisagée comme une rupture par rapport à ce qui est pratiqué, elle s'appuie aussi sur ce qui existe (Sauvage, 2019). Si prôner une didactique holistique sollicitant le corps et mobilisant le vécu sensoriel, sensitif de l'apprenant est surtout mis en exergue par des didacticiens de langue s'inscrivant dans le paradigme de l'énaction qui envisagent la langue non comme un outil, mais comme faisant partie de notre manière de nous relier au monde (Aden, 2017b, Eschenauer, 2018, Borgé 2020), d'autres chercheurs ont mis l'accent sur la nécessité de s'adresser au vécu de l'apprenant et à son expérience kinésique, en particulier ceux qui abordent le texte littéraire en didactique des langues (Rollinat-Levasseur, 2015, Godard, 2015, etc.). Il ne convient pas d'appréhender la lecture « comme le déchiffrage d'une suite de mots et de phrases, mais comme un processus engageant le corps » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 220-21).

3 Présentation du protocole

Il s'agit de présenter ici un corpus recueilli en avril 2019 dans un cours universitaire plurilingue et pluriculturel de français langue étrangère de niveau intermédiaire à l'université Sorbonne Nouvelle, dans lequel 23 étudiants ont tous été amenés à lire le roman *L'Étranger* d'Albert Camus. Je tiens à préciser que ces apprenants allophones vivent en France au moins depuis neuf mois et sont en phase de devenir des locuteurs de niveau avancé. Les compétences langagières étant souvent hétérogènes, la moitié d'entre eux fait d'ailleurs preuve à ce stade de l'année universitaire d'un niveau avancé dans les compétences de réception langagière (compréhension écrite et compréhension orale), voire en interaction orale. À l'issue de la lecture individuelle de l'extrait du roman relatant la mort de l'Arabe, les apprenants sont placés par groupes de trois en îlots. Deux activités leur sont proposées. Dans la première, un des étudiants lit à voix haute l'extrait, tandis que les deux autres effectuent des gestes au fur et à mesure de sa lecture (l'un se concentre sur Meursault et l'autre sur le personnage de l'Arabe). Ils doivent incorporer ainsi progressivement les mots du texte lus par leur camarade, pour présenter ensuite une performance au reste de la classe. La phase de lecture constitue ce que Richard Schechner (2013 : 226) nomme une "*proto-performance : a source or*

4. En italiques dans le texte original.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

impulse that gives rise to a performance ; a starting point[5]". Le lecteur travaille en présence de ses camarades avec une intention de projet. L'ensemble des phases du protocole, à savoir le travail préparatoire qui s'est déroulé par petits groupes, puis les performances, a été filmé. Pour le présent article, mon intérêt s'est porté sur les interactions au sein de trois groupes de la classe. J'ai voulu examiner ce qui émergeait sur le plan langagier et analyser le lien entre la « proto-performance » et les scènes de mise en voix et en gestes. Pour analyser le corpus recueilli, j'ai privilégié des outils empruntés à l'analyse du discours. Je vais décrire ma pratique. Concernant l'analyse ou plutôt la description de ce qui a été filmé, j'ai tenté de répondre à la question suivante : quels sont les gestes, les regards et les éléments verbaux et interculturels qui sont donnés à voir et que nous voyons ? Question délicate, dans la mesure où il s'agit d'une observation participante. Décrire, c'est toujours sélectionner des éléments orientés par une perspective donnée et cela est encore plus difficile, quand il s'agit d'examiner des actions qui ont été réalisées dans un dispositif d'enseignement mis en œuvre par la chercheure elle-même !

4 Une activité de performance conditionnée par l'accès aux sens du texte

J'ai choisi de m'attacher dans un premier temps à deux groupes plurilingues et pluriculturels de trois étudiants (dans un groupe, un étudiant colombien, une apprenante coréenne et une autre chilienne et dans l'autre groupe, une étudiante du Rwanda, une du Kazakhstan et une autre russe). Si j'ai indiqué les appartenances culturelles et géographiques des apprenants, c'est qu'il m'a semblé intéressant de procéder ensuite à l'analyse des interactions culturelles et interculturelles qui se produisent et d'examiner si les langues premières des apprenants émergeaient. Comme je l'ai annoncé dans le protocole de recherche, il s'agit dans un premier temps pour l'un des étudiants de lire à haute voix le texte, tandis que les autres apprenants commencent à se représenter les gestes associés aux verbes d'action et les effectuent progressivement.

Ce que l'on peut observer d'abord est une grande attention à fois visuelle et auditive des étudiantes auditrices face aux mots lus de l'étudiant lecteur. Lorsque l'étudiant colombien lit la phrase du roman « il reposait sur le dos, les mains sous la nuque, le front dans les ombres du rocher, tout le corps au soleil », pour ses pairs qui sont chargés de performer des gestes en résonance avec ses mots, l'étudiante chilienne interrompt sa lecture pour demander ce que signifie « ombre ». Elle effectue un mouvement pour se toucher les épaules, ce qui me permet de voir qu'elle s'appuie sur sa langue maternelle et semble confondre les mots « ombre » et « *el hombro* », « épaule » en français. Ensuite, elle se reprend et demande aux autres : « le contraire de la lumière, non ? ». L'étudiante coréenne cherche immédiatement à l'aider et fait émerger le mot « rouge ». L'étudiante chilienne insiste « mais qu'est-ce que c'est « ombre » ? « « Ombre » et « sombre » veut dire la même chose ? ». L'étudiant colombien répond que oui, en ayant recours au mot espagnol « *la sombra* ». L'étudiante coréenne explique : « il y a rouge et soleil puis ombre », en esquissant un mouvement avec sa main droite pour reproduire le geste du coucher de soleil. Lorsque l'étudiant colombien lit « Dès

5. Ma traduction : « Une proto-performance : une source ou une impulsion qui donne naissance à une performance ; un point de départ ».

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

qu'il m'a vu, il s'est soulevé un peu et a mis la main dans sa poche », l'étudiante coréenne performe les deux actions, tout en regardant l'étudiante chilienne avec un sourire et avec un plaisir non dissimulé. On voit bien que l'étudiante entre dans son rôle, épouse le point de vue du personnage de l'Arabe, tout en entrant en synergie kinésique avec une de ses camarades. L'étudiant lecteur, au moment de lire « ses paupières mi-closes », a du mal à lire ces mots. L'enseignante est amenée à intervenir pour la correction phonétique de /kloz/ et à montrer avec un geste pédagogique, en effectuant le geste elle-même, le sens de « paupières mi-closes ». Les étudiants négocient ensuite le sens de « air enflammé ».

> Étudiante chilienne : l'air enflammé ça veut dire ?
>
> Étudiante coréenne : fait un geste circulaire avec la main puis fait une recherche à l'aide de son téléphone portable.
>
> Étudiant colombien : c'est l'air (effectue un large geste en soulevant son bras gauche).
>
> Étudiante chilienne : oui, mais qu'est-ce que cela veut dire « l'air enflammé » ?
>
> Intervention de l'enseignante.
>
> Étudiante chilienne : avec de la chaleur, non ?
>
> L'enseignante : il faisait extrêmement chaud. L'air était très chaud. « Enflammé » vient du mot « flamme ».
>
> Étudiante coréenne : hochements de tête.

On peut noter que l'accès à la dimension sémantique reste une priorité pour l'étudiante chilienne. Ce qui est intéressant est qu'elle emploie un mode interrogatif à la fois pour marquer son attachement à la signification des mots du texte, mais aussi pour chercher l'approbation de l'enseignante : « avec de la chaleur, non ? » et pour ainsi se rassurer. L'étudiante coréenne rend compte davantage de sa lecture à l'aide de gestes et s'engage plus dans une dimension performative au sens corporel, mais à un moment donné, elle s'appuie sur un dictionnaire numérique français-coréen à l'aide son téléphone portable. Les apprenants, même s'ils sont en grande partie autonomes, ont besoin à deux reprises de l'étayage lexical et phonétique de l'enseignante. Si l'ensemble de la classe a lu le roman d'Albert Camus et l'extrait de l'œuvre de manière individuelle, l'expérience esthétique et kinésique du texte littéraire reste conditionnée par la compréhension du sens des mots dans leur contexte et par des dimensions phonétiques qui font obstacle à l'accès sensoriel au texte. La phase de co-construction des savoirs entre apprenants et enseignant semble incontournable. En même temps, on peut noter un engagement des apprenants tout à fait manifeste. Le travail de mise en gestes crée aussi une reliance forte entre les étudiantes performeuses. Toutefois, on voit bien que cette phase constitue une phase de tâtonnements sur le plan sémantique et phonétique. Pour pouvoir vraiment incorporer les mots dans leur répertoire langagier, les apprenants ont besoin de comprendre et d'énoncer de manière intelligible les mots qu'ils lisent.

Dans l'autre groupe, l'enseignante n'a pas à intervenir. L'étudiante du Kazakhstan dans sa lecture montre une grande compréhension du texte. Pendant qu'elle lit, l'étudiante russe, qui interprète le rôle, ferme les yeux et commence à faire des gestes

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

en balançant les bras, comme si elle cherchait à s'imprégner du texte. À un moment donné, elle ouvre les yeux, puis les referme totalement au moment où elle entend « paupières mi-closes ». L'étudiante-lectrice s'arrête, la regarde, puis répète « mi-closes » en fermant à moitié les yeux pour lui signifier le sens de « paupières mi-closes ». Les deux étudiantes russe et rwandaise entrent alors en résonance pour effectuer les mêmes mouvements, en se regardant et en se concentrant sur la prosodie de l'étudiante dont le niveau de langue en réception écrite est élevé. L'étayage entre une locutrice plus expérimentée et les autres est ici à l'œuvre. Aucune explication lexicale n'est requise de leur part. Cette phase de performance vocale du texte est très courte.

En somme, l'accès à la sensorialité (saveur, matière sonore) du texte n'arrive ici qu'après une démarche cognitive fondée sur les sens intelligibles du texte. Les étudiants ont besoin de comprendre le texte sur le plan cognitif pour pouvoir le mettre en gestes avec aisance. Dans le deuxième groupe, les apprenantes possèdent un niveau de langue plus élevé en compréhension écrite. Le fait que l'étudiante-lectrice possède une plus grande maîtrise de langue et que les « performeuses » puissent résonner immédiatement avec le texte qu'elles ont lu d'abord individuellement joue un rôle essentiel. C'est en effet la qualité de la réception du texte qui conditionne la qualité de la production langagière et donc, de la performance, comme nous allons le voir ci-dessous. Assurément, les mouvements d'un des apprenants peuvent guider et orienter l'accès à la dimension sémantique du texte littéraire.

5 Le corps-à-corps avec la langue et la résonance avec autrui dans la performance

Le premier groupe d'étudiants dont j'ai décrit le travail dans la section précédente commence à performer l'extrait du roman. On voit que l'étudiant colombien a toujours du mal à lire l'extrait, comme s'il découvrait pour la première fois le roman d'Albert Camus. Lorsqu'il lit le syntagme « paupières mi-closes », il effectue à nouveau la même erreur sur le phonème final [z] dans /kloz/ que les autres apprenantes corrigent immédiatement. Cette erreur est liée sans aucun doute à l'interférence avec la langue maternelle de l'étudiant. Les étudiantes performeuses font preuve de plus de confiance dans la manière d'appréhender le texte littéraire. L'étudiante chilienne exagère d'ailleurs les gestes au point où l'enseignante est amenée à intervenir : « pensez au roman quand même ». En effet, si les apprenantes semblent avoir compris le texte au sens littéral du terme, leur posture révèle peu ce qui se joue dans ce passage sur le plan implicite, à savoir la tension progressive qui traverse l'extrait. Assurément, elles semblent éprouver du plaisir à faire vivre le texte littéraire, mais s'éloignent parfois de ce qui est véritablement en jeu. Tandis qu'elles performent la scène, les étudiantes du Rwanda, du Kazakhstan et de Russie, qui sont assises en face d'elles, sont très attentives par rapport aux gestes effectués, en particulier l'apprenante du Rwanda dont le style d'apprentissage s'est souvent révélé kinésique au cours du semestre. Elle se concentre sur les mouvements faits par l'étudiante chilienne jouant le rôle de Meursault. Cette résonance visuelle et auditive se retrouvera dans la mise en gestes ensuite.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Examinons maintenant la performance mise en œuvre par les trois étudiantes du second groupe réunissant une apprenante du Rwanda, du Kazakhstan et une autre de Russie. Ce groupe a eu moins besoin de mon intervention pendant la phase de « proto-performance ». Lors de la mise en gestes du texte, pour l'énoncé, « au bout d'un moment je suis retourné à la plage », l'étudiante rwandaise touche son poignet à l'endroit où on voit habituellement une montre pour indiquer à l'ensemble de la classe la notion de temps, puis allonge les bras en regardant le plafond. Pour « je sentais mon front se gonfler au soleil », elle pose la main droite sur son front en mettant le coude gauche au milieu du buste, comme si elle se sentait fatiguée, voire épuisée. Son regard circule de l'endroit où sont placées ses deux camarades vers le plafond et au loin vers la fenêtre pour transmettre à l'auditoire l'aveuglement de la lumière et du soleil exprimé dans le passage. Son engagement corporel est indéniable. À tous les verbes d'action du texte lus correspondent des gestes précis effectués par l'apprenante-narratrice : par exemple, pour l'énoncé « mes mâchoires se crispaient », elle mime de manière sans doute exagérée ce geste pour rendre compte de son expérience de lecture au public. L'étudiante qui incarne les actions de Meursault entre également en résonance avec celle qui joue le personnage de l'Arabe, à travers le regard et la posture. Les visages des deux protagonistes sont tendus et expriment la succession des réactions des personnages. Ce qui est insolite est qu'à un moment les deux apprenantes miment de manière simultanée le geste de serrer les poings à l'intérieur de leurs pulls. On observe même une inversion des rôles. En entendant l'énoncé « son image dansait dans l'air enflammé », c'est l'étudiante qui interprète le rôle de l'Arabe qui se balance de droite à gauche sur sa chaise, comme pour imiter le mouvement de la flamme. Puis elle se met à danser les bras levés en se retournant sur elle-même, ce qui génère le rire de ses camarades. Elle se met à sourire dans cette phase de totale improvisation. Au moment de cette performance, l'étudiante du Rwanda allonge le bras droit pour lui signifier le moment des coups de feu. Elles se mettent à rire ensemble. La prosodie de l'étudiante lectrice épouse parfaitement le rythme du texte. Les deux autres apprenantes montrent dans la manière dont elles ont appréhendé les mots une compréhension fine du passage et une capacité de prise de distance qui les amène à improviser à partir du texte d'Albert Camus. On peut voir qu'elles sont reliées l'une à l'autre, au point d'inverser leurs rôles sans en prendre conscience au début.

Erika Piazzoli (2018), s'appuyant sur les travaux de Penny Bundy (2003), montre que lorsqu'on crée une performance, on peut observer trois qualités, à savoir celles d'animation, de connexion et de prise de conscience augmentée "*animation and connection, which together may give rise to a heightened awareness*" (*ibid.* : 66) [6]. On voit en effet que les deux apprenantes donnent corps de manière singulière aux mots du texte pour le public. Elles sont connectées à la fois à l'œuvre, mais aussi à leurs camarades et font ainsi émerger une compréhension proche de l'incorporation. Elles s'inscrivent pleinement dans une expérience corporelle de la langue qui leur permet de révéler l'univers romanesque d'Albert Camus. On peut vraiment parler de la création d'un monde commun dans l'acte de « langager » ensemble pour reprendre des termes empruntés à Sandrine Eschenauer (2018) et à Joëlle Aden (2017b : 20) « Ainsi le langage n'est pas

6. Notre traduction en français : des capacités « d'animation et de connexion, qui, réunies, sont susceptibles de générer une prise de conscience accrue »

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

ce qui nous sert à décrire un monde extérieur donné mais c'est par l'action de langager que nous faisons émerger un monde commun ». Si cela est vrai aussi pour le premier groupe sur le plan langagier, la compréhension du texte littéraire est beaucoup moins frappante. En d'autres termes, la qualité de la production langagière reste assujettie à la phase de réception écrite.

6 « Babel heureuse » ou l'émergence d'une expérience altéritaire du texte littéraire

Cette section est consacrée à l'examen de ce qui se produit sur le plan culturel. Comme je l'ai déjà souligné, le dispositif mis en place a eu lieu dans un contexte homoglotte d'apprentissage réunissant des apprenants issus de cultures éducatives, d'horizons linguistiques et culturels pluriels. J'ai visionné à plusieurs reprises six des huit vidéos réalisées, en prenant cette fois en compte ce qui s'est passé sur le plan interculturel dans les deux groupes présentés précédemment et dans un troisième groupe comprenant une étudiante du Monténégro, une étudiante mexicaine et une étudiante japonaise.

Ce qui est manifeste est que l'expérience esthétique et performative qu'effectuent les apprenants à partir du roman d'Albert Camus abolit toutes les frontières culturelles. On voit surtout émerger une relation à l'autre qui fait abstraction des enfermements et des catégorisations. C'est la raison pour laquelle parler d'une expérience interculturelle fondée sur des processus de décentration et de réflexivité n'est pas ici approprié. Il s'agit plutôt d'une expérience transculturelle et altéritaire. « Le préfixe « inter » signifie jonction, mais aussi disjonction, tandis que le préfixe « trans » renvoie davantage à l'idée de dépassement et de rassemblement » (Borgé, 2020 : 109). On observe même la mise en œuvre d'une expérience altéritaire dans laquelle « l'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un devenir, un événement » (Pretceille, 2017 : 98). Ce qui est important n'est pas d'où viennent les apprenants, mais l'univers qu'ils sont en train de créer, en d'autres termes, le projet et la direction vers lesquels ils tendent ensemble. Les interactions entre les apprenants sont fondées sur des processus d'étayage, d'aide au service de la performance du texte littéraire. Dans le troisième groupe, par exemple, l'étudiante japonaise, se lève de sa chaise dans la phase de proto-performance pour expliquer ce que veut dire « il s'est laissé aller en arrière ». Concernant la phrase, « il s'est retourné », elle montre le désir de partager avec ses pairs la manière dont elle se représente l'énoncé sur le plan corporel.

On assiste ainsi à une suppression des appartenances culturelles et géographiques aussi bien au moment de la phase préparatoire que de la performance. Les apprenants « trans-culturent » à travers leur résonance avec le texte littéraire. Concernant la navigation entre deux langues, dans le premier groupe, la langue maternelle jaillit lors de l'interaction entre les deux étudiants hispanophones et de l'explication du mot « ombre » ou lors de la consultation d'un dictionnaire numérique bilingue. Ceci peut correspondre à une stratégie d'étayage pour aider l'autre à mieux appréhender la langue du texte. L'interférence avec la langue maternelle est également présente dans la prononciation du texte ou dans la mise en gestes.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

On retrouve dans tous les cas les descripteurs de la performance, tels qu'ils sont définis par Richard Schechner (2013), à savoir « action », « interaction » et « relation ». Les apprenants co-construisent les sens du passage et interagissent ensemble pour nouer une relation corporelle, aussi bien avec leurs pairs qu'avec les mots de l'œuvre d'Albert Camus, au-delà de toute appartenance culturelle. La relation entre les acteurs du dispositif est d'ailleurs plus manifeste parfois que la résonance avec le texte lui-même. La langue cible émerge progressivement, non comme outil de communication, mais comme une langue commune permettant d'entrer dans un corps-à-corps avec le texte qui déjoue en fin de compte le sens comme signification pour s'inscrire dans ce que François Laplantine (2009 : 29) nomme une « universalité métisse ». Cette notion n'a rien à voir avec l'universalisme, mais renvoie à l'idée que des univers cosmopolites tels que le musée ou l'université se construisent autour de l'accueil du multiple et de l'échange. Or, comme François Laplantine le souligne (*ibid.*), « on ne se rencontre jamais dans les signes ». L'attachement aux signes, à savoir à la signification des mots dans la navigation entre deux langues, s'oppose à « une universalité métisse, qui n'est ni recomposition d'un ensemble préalable de signes, ni déchiffrement du sens des signes d'une langue étrangère, mais traduction, c'est-à-dire transformation par l'autre » (*ibid.*). Ici, les apprenants, en performant, traduisent surtout la transformation de leur relation à l'autre, quelle que soit son origine. Le texte littéraire est vecteur de la modalité d'un échange métissé, universel et altéritaire qui se joue d'une « épistémologie des signes » (*ibid.*), à la fois culturels et linguistiques et s'inscrit dans un devenir. Les étudiants travestissent sans doute, pour certains d'entre eux, les significations de l'œuvre littéraire, mais créent un événement culturel et langagier fécond et singulier.

7 Conclusion

Une didactique performative ne génère pas toujours une compréhension de l'œuvre littéraire. Elle nécessite sans doute en amont une médiation plus manifeste de l'enseignant, surtout dans des dispositifs d'apprentissage langagier de niveau intermédiaire. On peut ainsi noter que les étudiants de niveau avancé sont plus autonomes face à l'opacité du texte, agissant avec plus de confiance dans les phases de proto-performance et de performance. Toutefois, l'expérience de lecture s'en trouve modifiée, dans la mesure où elle se construit dans un partage métissé qui consiste à « langager » (Aden, 2017b : 20) ensemble. Peut-on envisager cette vision du langage comme innovante ? Comme le rappelle Roland Barthes (2002 : 736), « en réalité, c'est le langage qui fait le sujet humain. L'homme n'existe pas en dehors du langage qui le constitue ; le langage est un perpétuel échange, aucun langage n'est monologique ». Aborder un texte littéraire, c'est non seulement reconnaître la langue littéraire de l'autre, mais c'est aussi reconnaître celui auquel on s'adresse dans la lecture. Cela peut être l'Autre en nous, mais aussi l'Autre avec lequel j'interagis en tant qu'apprenant dans un dispositif pluriculturel et plurilingue. En cela, une approche performative, qu'on peut juger comme innovante, a toute sa place dans le champ de la didactique des langues.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Références bibliographiques

Aden, Joëlle (2017a) "Developing Empathy Through Theatre : A Transcultural Perspective in Second Language Education" *in* Manfred Schewe & John Crutchfield. *Going Performative in Intercultural Education, International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*, Multilingual Matters, Ireland, p. 59-81.

Aden, Joëlle (2017b) « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], HS 14-1 | 2018, doi : 10.4000/rechercheseducations.6061

Barthes, Roland (2002) « Rencontre avec Roland Barthes », entretien avec Nadine Dormoy-Savage, *The French Review* (1979) *in* Roland Barthes, *Oeuvres complètes 1977-1980*, *Tome V*, Seuil, France, p. 735-743.

Barthes, Roland, *Le Plaisir du texte*, Seuil, France, 1973.

Borgé, Nathalie (2020) « De l'expérience esthétique à l'esthétique de la relation » *in* Catherine Muller & Nathalie Borgé, *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Didier, France, p. 93-112.

Eschenauer, Sandrine (2018) « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et encorporer ses langues *», Recherches & éducations* [En ligne], HS

Bundy, Penny (2003) "Aesthetic engagement in the drama process. Research in Drama Education", *The Journal of Applied Theatre and Performance, 8(2),* p. 171-181.

Gibson, James, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Psychology Press, USA, 1986.

Godard, Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, France, 2015.

Greco, Luca (2017) « La performance au carrefour des arts et des sciences sociales : quelles questions pour la sociolinguistique ? », Langage et société, 2017/2 (N° 160-161), p. 301-317, doi : 10.3917/ls.160.0301.

Laplantine, François (2009) « Le métissage comme modalité d'échange », *Les échanges,* revue n° 3, Lyon, Publications du musée des Confluences, p. 21-30.

Le Ferrec, Laurence & Leclère, Malory (2015) « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12, n° 2, p. 277, hal-01385109

Piazzoli, Erika, *Embodying Language in Action, The Artistry of Process Drama in Second Language Education,* Palgrave Macmillan, USA, 2018.

Pretceille, Martine (2017) « De la didactique des langues à l'éthique de le l'altérité et de la diversité » in *Recherches et applications n° 62*, septembre 2017, Le français dans le monde, CLE international, coordonné par Francine Cicurel et Valérie Spaëth, p. 93-121.

Rollinat-Levasseur, Eve-Marie (2015) « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir » *in* A. Godard (dir.) *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, p. 220-264.

Sauvage, Jérémy (2019) « Humanités numériques et formation innovante en didactique du FLE », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2

Schechner, Richard, *Performing studies, An Introduction* (3rd ed.), Routledge, GB, [2002] (2013).

Schewe, Manfred (2013) "Taking stock and looking ahead : Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture". *Scenario : Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education 7* (1), p. 5-27.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621