

Le théâtre-action dans les cours de français langue étrangère

Un outil d'apprentissage et de confiance en soi

Mémoire réalisé par
Anne-Claire WILLOCX

Promoteur(s)
An ANSOMS

Lecteur(s)
Emmanuelle PICOLLI

Année académique 2017-2018
Master 120 en Sciences de la Population et du Développement – Finalité Développement

LE THÉÂTRE-ACTION DANS LES COURS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

UN OUTIL D'APPRENTISSAGE ET DE CONFIANCE EN SOI

Mémoire réalisé par

Anne-Claire WILLOCX

Promoteur(s)

An ANSOMS

Lecteurs(s)

Emmanuelle PICOLLI

Année académique 2017-2018

**Master 120 en Sciences de la Population et du Développement - Finalité
Développement**

DÉCLARATION DÉONTOLOGIQUE

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

AVERTISSEMENT

Dans ce travail, l'utilisation du masculin est généralisée afin de simplifier les formulations. Ce genre est considéré comme neutre en ce sens où il désigne autant les femmes que les hommes. De plus, par souci de simplicité, j'utiliserai régulièrement les abréviations reprises dans la liste ci-dessous.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACODEV : Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement

ASBL : Association sans but lucratif

BAPA : Bureau d'accueil pour primo-arrivant

ECMS : Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire

EP : Éducation permanente

CASG : Centre d'Action Sociale Globale pour les familles

CIRÉ : Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers

COCOF : Commission communautaire française

COCOM : Commission communautaire commune

CPAS : Centre public d'action sociale

CPCP : Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

CRI : Centre régional d'intégration

DGO5 : Direction générale opérationnelle des Pouvoirs locaux et de l'Action sociale

FLE : Français langue étrangère

FOREM : Service public wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle

ILI : Initiative locale d'intégration

SETIS : Service de Traduction et d'Interprétariat en milieu Social wallon

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à tous les acteurs que j'ai eu l'occasion de rencontrer au cours de ma recherche. Merci pour votre accueil, votre bienveillance, votre engagement et pour nos échanges qui ont su enrichir ma réflexion et contribuer à l'exploration du sujet bien au-delà de mes attentes. Ce mémoire est l'occasion de mettre en avant tous ces acteurs de l'ombre qui s'engagent et se battent pour un monde accueillant et solidaire.

Je voudrais également remercier sincèrement ma promotrice pour m'avoir fait découvrir, via son cours, la large discipline du théâtre-action. Merci également pour ses conseils avisés et sa patience lors de mes incompréhensions.

Fiona et Stéphanie, merci pour votre relecture attentive et vos conseils expérimentés. Votre épaulement à la fin de mon parcours universitaire fut source d'inspiration pour ce mémoire et pour mes engagements futurs.

Merci à mes parents et à ma sœur qui m'ont soutenu dans mes choix d'études, qui ont cru en moi et en mes projets de vie. Merci également pour leur relecture attentive et leurs conseils éclairés.

Sans oublier mes amis, ils se reconnaîtront, pour toute leur énergie dépensée à me remonter le moral dans les moments de doute ainsi que pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel depuis de nombreuses années parfois.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	11
1. Intégration. Citoyenneté. Éducation. Interculturalité. Quels sont les enjeux actuels de ces notions ?.....	15
1.1. S'intégrer ? Qu'est-ce que cela veut dire ?.....	15
1.2. La citoyenneté : un beau concept ?.....	18
1.3. Éducation permanente : un avenir meilleur ?.....	21
1.4. Conformisme des cultures VS interculturalité : vers des identités plurielles.....	22
1.5. Et le théâtre ? Un outil de développement et de travail social ?.....	24
1.5.1. Les pratiques théâtrales dans le champ social : la méthode du théâtre-action	24
1.5.2. Création d'une identité et d'une reconnaissance sociale.....	27
2. L'apprentissage du français au sein du parcours d'intégration et du théâtre-action....	29
2.1. Politiques publiques d'intégration en Belgique francophone.....	29
2.1.1. Généralités.....	29
2.1.2. Les parcours d'intégration obligatoires en Wallonie et à Bruxelles.....	30
2.2. L'intégration linguistique : une nécessité ?.....	35
2.3. Le recours au théâtre.....	37
3. Méthodologie.....	39
3.1. Problématique initiale.....	39
3.2. La récolte de données.....	40
3.2.1. Données scientifiques.....	40
3.2.2. Entretiens.....	41
3.2.3. Observation participante.....	42
3.3. Les acteurs.....	43
3.3.1. Les associations.....	43
3.3.1.1. L'ASBL <i>La Tchicass</i>	43
3.3.1.2. L'ASBL <i>SIMA</i>	44
3.3.1.3. <i>CASG pour les familles</i>	45
3.3.2. Les compagnies de théâtre-action.....	45
3.3.2.1. Le <i>Brocoli Théâtre</i>	45
3.3.2.2. Le <i>Collectif 1984</i>	46
3.3.2.3. La <i>Compagnie Buissonnière</i>	46

3.3.2.4. La compagnie <i>Acteurs de l'ombre</i>	47
3.4. Les biais de la recherche.....	47
4. Le théâtre-action dans les cours de français langue étrangère : un outil d'apprentissage et de confiance en soi ?.....	49
4.1. Outil d'apprentissage de la langue.....	49
4.2. Outil de confiance en soi.....	54
4.3. Outil de témoignage de ses réalités.....	57
4.4. Vers une meilleure intégration ?.....	59
Conclusion.....	63
Bibliographie.....	67

INTRODUCTION

« Le théâtre est insupportable s'il se réduit au spectacle. Il n'est pas seulement une forme artistique mais une façon d'être et de réagir » Eugenio Barba.

Depuis ses origines, le théâtre possède un lien étroit avec la sphère sociale. Déjà dans l'Antiquité, il était l'expression d'une conscience collective (Polet, 2008), mais également un moyen d'action par la communication d'idées (Grimal, 1978). Bien que l'art théâtral ait subi quelques transformations au fil des siècles, il a su garder cette essence qui le constitue. La forme particulière qui concerne cette recherche est le théâtre-action qui cherche à se réapproprier ce rôle social fondamental du théâtre pour amener des changements au sein de la société (Biot, 2004).

Le théâtre-action puise son origine dans le « théâtre de l'opprimé », que j'ai pu découvrir avec toutes ses potentialités au cours de l'année académique 2016-2017, dans le cadre du cours « Dynamiques des interactions développement - environnement » (LDVLP 2675) dispensé par le professeur An Ansoms. Cette forme particulière de théâtre a éveillé ma curiosité et a suscité en moi un questionnement plus large sur les autres applications possibles de ce dispositif pédagogique.

Étant titulaire d'un Baccalauréat en langues et lettres françaises et romanes, je désirais créer un lien entre mes deux formations qui peuvent s'avérer complémentaires. La thématique de l'utilisation du théâtre action (premier axe) dans les cours de français langue étrangère – FLE (deuxième axe) m'est donc apparue comme évidente pour créer ce pont, d'autant plus que les études sur le sujet sont encore peu nombreuses. L'intention était de questionner cette méthode tant pour son intérêt pédagogique que pour son aspect social. Quant au troisième axe de cette recherche, celui de l'immigration, il est venu se greffer naturellement aux deux autres par intérêt personnel pour ce sujet brûlant dans l'actualité et les médias.

Lorsqu'on parle de cette problématique, certains mots apparaissent inévitablement dans l'imaginaire collectif : intégration, interculturalité, citoyenneté, etc. Ces concepts génèrent chez chacun d'entre nous une vision particulière, souvent personnelle et imprégnée de sentiments subjectifs alimentés par l'opinion publique. Si

la question de l'immigration est omniprésente dans les débats actuels, il me semblait intéressant de l'évoquer sous un autre aspect ainsi que de creuser davantage cette thématique sous un angle spécifique.

Selon certains, le mouvement qui tend en Europe, depuis les années 2000 à mettre en place des parcours d'intégration est une tendance plutôt assimilationniste (Adam. & Martiniello, 2013). Cette tendance, à laquelle n'échappe pas la Belgique, ne semble pas coïncider avec son discours et ses politiques publiques d'accueil. En effet, celles-ci affichent officiellement le désir d'un vivre ensemble autour de valeurs communes, mais la réalité est parfois bien différente de cette ambition et l'interculturalité prônée est mise à mal par un conservatisme culturel et social. En Belgique francophone, la législation en matière d'immigration et d'intégration est relativement récente. Par conséquent, les dispositifs d'intégration en place peuvent parfois montrer des signes de faiblesses et certaines stratégies ne semblent pas visibles aux yeux de tous. Les deux premiers chapitres permettront de mettre en évidence les discussions existantes autour de ces sujets.

Lorsqu'il s'agit d'intégration, le rapport à la langue est souvent mentionné. Mon souhait était de questionner toutes les évidences entendues au quotidien, notamment autour du rapport à la langue, et de les mettre en perspective avec la méthode du théâtre-action. Qu'il soit verbal ou gestuel, le théâtre fait appel au langage et est par conséquent source et outil de communication. « Quel pourrait être l'éventuel apport du théâtre et sa potentielle plus-value dans les cours de FLE ? » a été la question centrale tout au long de ma recherche. Ses effets tant au niveau de la langue qu'à un niveau plus personnel ou social sont au cœur de cette recherche dans l'idée que la langue est une arme pour décoder le monde et le comprendre. La démarche du théâtre-action, quant à elle, part des réalités d'un public défavorisé et est le lieu de leurs interrogations sur le monde.

Je commencerai par un tour d'horizon de la problématique en discutant quelques concepts transversaux dans le premier chapitre. Le chapitre suivant présentera les politiques d'intégration en Belgique francophone et ce qu'elles impliquent. Ces deux premiers chapitres poseront le cadre général ainsi que les bases de la réflexion nécessaires pour la suite de la recherche. En effet, les débats autour des concepts de

langue/citoyenneté/intégration se déchaînent dans l'actualité, mais ces notions ne sont pas toujours comprises ou mises en pratique de la même manière par tous.

Dans un troisième temps, j'exposerai la méthodologie suivie. Celle-ci concerne une enquête qualitative, composée de trois observations participantes, de deux simples observations et de huit entretiens (dont deux collectifs) avec des comédiens-animateurs, des formateurs en français langue étrangère et des participants des ateliers-théâtre. Enfin, le dernier chapitre présentera les trois principales conclusions tirées des entretiens effectués et des observations participantes, dans l'optique d'apporter une réponse à la problématique générale de la recherche. Il évoquera principalement le théâtre comme un appui à l'apprentissage du français, un outil de confiance en soi et un outil de partage et de communication qui constituent un tremplin vers une certaine intégration.

Dans le contexte actuel de politique parfois austère en matière d'immigration, j'ai voulu mettre en avant une méthode mais également des acteurs qui cherchent à valoriser et à considérer à leur juste valeur les personnes « primo-arrivantes » en Belgique. C'est pourquoi, cette étude tentera d'apporter des éléments de réponse à la problématique générale suivante : « le théâtre est-il un appui à l'apprentissage du français langue étrangère ? Si oui, en quoi constitue-il un apport dans la formation FLE et dans quelle mesure permet-il une libération de la prise de parole, une augmentation de la confiance en soi et une ouverture aux autres en vue d'une meilleure intégration ? ».

1. INTÉGRATION. CITOYENNETÉ. ÉDUCATION. INTERCULTURALITÉ. QUELS SONT LES ENJEUX ACTUELS DE CES NOTIONS ?

Intégration. Citoyenneté. Éducation. Interculturalité. Tous ces termes lourds de sens sont omniprésents dans notre société actuelle et sont souvent véhiculés par les médias populaires qui, sans nécessairement le vouloir, concèdent à ces mots un sens imprégné d'un certain point de vue orienté politiquement. Mais que signifient-ils réellement ? Quels sont les sens et les enjeux cachés derrière ces mots dont la signification peut paraître *a priori* évidente ? Comment sont-ils utilisés dans le contexte actuel de la Belgique ? Et quelles en sont les conséquences ?

Dans ce premier chapitre, une certaine vision des concepts transversaux liés à ma recherche sera exposée. Cependant, à l'instar de toute notion, celles présentées dans les pages suivantes ne sont pas neutres. Je m'efforcerai donc d'amener une réflexion critique sur celles-ci qui pourra, je l'espère, donner des clés de lectures pour la thématique au cœur de la recherche : l'outil théâtral au sein des cours de français langue étrangère.

1.1. S'intégrer ? Qu'est-ce que cela veut dire ?

Être réfugié, demandeur d'asile ou migrant en 2018 relèverait de cette nouvelle configuration qu'est le transnationalisme qui émerge de la conviction que les migrants créent un lien entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil (Waldinger, 2006 ; Fibbi et D'Amato, 2008). Cette notion traduit l'interdépendance actuelle de notre monde. Dès lors, ce phénomène contribue à une restructuration sociale ainsi qu'à une redéfinition des identités et des appartenances (Mazzella, 2014). Pour certains spécialistes, le durcissement des politiques d'intégration provoque une impossibilité pour le migrant de s'épanouir pleinement au sein de sa société d'accueil et le pousse dès lors à trouver des stratégies pour redéfinir son identité (Fibbi et D'Amato, 2008).

Depuis quelques années, la problématique migratoire évolue et ouvre de nouvelles perspectives qui requièrent des changements dans l'organisation politique

(Mazzella, 2014) et qui affectent le quotidien de chacun d'entre nous. Bien qu'il s'agisse d'un enjeu mondial, les aspects qui concernent plus particulièrement le contexte belge seront privilégiés. Les politiques publiques d'intégration spécifiques à la Belgique francophone seront détaillées dans le chapitre suivant. Néanmoins, un questionnement sur la problématique liée à l'intégration ainsi que sur ses défis et ses enjeux peut déjà s'opérer dans un premier temps.

La priorisation des concepts de citoyenneté et d'intégration par les politiques belges n'est pas sans conséquences. Au cours des dernières années, la Belgique a subi d'importants changements législatifs, certainement influencés par le contexte européen que certains appellent la « crise des migrants ». Or, le CIRÉ (Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers) contredit cette affirmation en proclamant que certes, les chiffres de demandes d'asile en 2015 et 2016 ont doublé par rapport à ceux de 2014, mais qu'en réalité l'Europe n'a accueilli que 6 % des réfugiés dans le monde en 2015 (CIRÉ, 2017). Ces chiffres permettent de relativiser l'engouement médiatique pour la question migratoire. Selon Sylvie Mazzella, ce qui a principalement changé, c'est davantage l'ampleur et la diversité de la nature des flux migratoires (Mazzella, 2014). C'est pourquoi, pour faire face à ces nouveautés, les pays adaptent naturellement leurs politiques migratoires. Désormais, en Belgique, afin d'obtenir un titre de séjour définitif, le demandeur d'asile est contraint de prouver son intégration. Cette obligation lui concéderait tous les pré-requis nécessaires pour s'établir définitivement en Belgique, à l'instar de tout citoyen belge résidant depuis de nombreuses années dans le pays.

Bien que les objectifs d'accueil, d'émancipation et d'autonomisation en vue d'une plus grande participation à la vie économique, sociale, politique et culturelle de la Belgique soient mis en avant par les décrets belges (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017), ils sont dénoncés par certains comme un projet d'assimilation, opposé à une certaine vision de la citoyenneté qui concéderait davantage un esprit critique et une liberté de choix aux citoyens (de Coorebyter, 2013). Le vocabulaire couramment utilisé semble symboliquement mettre plutôt l'accent sur une obligation de « s'intégrer » au détriment d'une invitation à « suivre un parcours d'accueil ».

Le caractère obligatoire peut s'avérer être un élément positif dans la mesure où il permet l'accès à tous aux droits fondamentaux. Cependant, les conditions d'accès¹ restreintes et différentes en fonction des régions a pour conséquence l'exclusion du parcours de toute une partie de la population migrante. Celle-ci accède donc de manière inégalitaire et discriminatoire au parcours d'accueil (CIRÉ, 2017). Est-ce une question de moyens déployés ? Sont-ils suffisants ? Est-ce une question de volonté ? Comment, alors, justifier que tous n'y ont pas accès vu l'importance accordée au parcours ? De ce fait, d'après Sylvie Pinchart, la mise en place du parcours d'accueil en Belgique semble être tiraillée entre une intégration forcée pour une petite partie des personnes étrangères et l'exclusion pour le reste de la population migrante, allant à l'encontre de la finalité émancipatrice du parcours (Pinchart, 2014).

Par ailleurs, pour le CIRÉ, le caractère obligatoire du parcours paraît insuffler l'idée que certains primo-arrivants n'auraient pas la volonté de s'intégrer (CIRÉ, 2017). Il serait donc nécessaire de les y contraindre par toute une série de mesures afin qu'ils deviennent comme les lois belges voudraient qu'ils soient. Étant donné que le rôle de la société d'accueil est tout aussi important que celui du demandeur d'asile, il est regrettable de constater l'image que cette dernière peut renvoyer.

Il est important de souligner que l'intégration dans un nouveau pays est un long processus dépendant de toute une série de facteurs. Le parcours prescrit n'est donc qu'une première étape dans l'intégration du primo-arrivant (CIRÉ, 2016). Cette étape devrait être suivie par des politiques plus larges concernant le logement, l'emploi, etc. La récente entrée en vigueur des politiques d'accueil ne permet pas encore d'avoir le recul nécessaire pour prendre en compte ces aspects. Pour qu'une intégration soit « réussie », il est nécessaire que la société d'accueil fasse également un grand pas vers le primo-arrivant et mette en place des politiques étendues et suffisamment financées pour être de qualité (CIRÉ, 2017). La société devrait se sentir responsable de la « réussite » ou de l'« échec » de l'intégration d'une personne. Une évaluation globale des dispositifs d'accueil est nécessaire pour apprécier si les moyens mis en place actuellement sont suffisants.

1 Les objectifs et modalités pratiques de ces conditions d'accès seront détaillées au chapitre suivant.

Pour terminer, la question de « l’attestation de réussite » interpelle également dans ce contexte-ci : comment certifier les résultats de ce parcours ? Est-ce parce qu’une personne a suivi 120h de cours de français et 20h de formation à la citoyenneté, qu’elle est apte à recevoir son « diplôme de citoyen belge » ? Qu’est-ce qu’une « intégration réussie » ? Compte tenu des différences entre les parcours proposés par les régions tant au niveau des contenus des formations que de leur durée. La notion de citoyenneté s’avère être une notion complexe et globale qui nécessite de s’y attarder.

1.2. La citoyenneté : un beau concept ?

Le concept de citoyenneté figure dans les conditions d’intégration d’un primo-arrivant, au même titre que l’apprentissage de la langue. Si ce dernier peut paraître évident lorsque l’intégration est évoquée, il n’en va pas de même pour la notion de « citoyenneté » qui recèle une multitude d’interprétations et est en perpétuel mouvement. Dès lors, certaines questions émergent : « en quoi la citoyenneté est-elle une condition *sine qua non* pour l’intégration ? » et surtout « quelle citoyenneté ? ». Ne sommes-nous pas tous déjà citoyens ?

Comme il sera détaillé au chapitre suivant, le parcours d’accueil belge suppose, entre autres, une formation à la citoyenneté. Le contenu de cette formation a été défini et approuvé par le gouvernement au travers d’un texte de loi. Au sein des parcours d’accueil, les cours abordent des sujets pré-déterminés et perçus comme essentiels pour la vie d’un citoyen belge tels que ses droits et devoirs, faisant référence à l’acception juridique, également la plus courante, du terme « citoyen », lui permettant ainsi de jouir de certaines libertés (Schnapper, 2000). Outre cet aspect juridique, le terme « citoyenneté » revêt également un sens politique, social ou éducatif qui contribuent à en faire une notion complexe que chacun peut s’approprier. Dans le contexte des politiques d’accueil, l’aspect social semble important. En effet, « la citoyenneté constitue la source du lien social » (Schnapper, 2000, p.200). Dès lors, elle trouverait son sens dans un tel parcours qui proclame viser une insertion dans la société belge². Néanmoins, étant donné que chaque région du pays propose son propre parcours, avec ses différences, quelle est la citoyenneté mise en avant par les différents sens du terme « citoyenneté » ? En fonction de la région dans laquelle il effectue son parcours, le

2 Les objectifs et modalités pratiques des différents parcours d’accueil belges seront abordés dans le deuxième chapitre.

primo-arrivant n'aurait donc objectivement pas les mêmes bases pour « acquérir sa citoyenneté », ce qui est paradoxal compte tenu du discours politique allant dans le sens d'une « citoyenneté belge ».

La réflexion peut encore être poussée plus loin en se demandant pourquoi une « citoyenneté » est exigée alors que toute personne est déjà citoyens quelque part, voire tous citoyens du monde. Selon Dominique Schnapper, sociologue et politologue française,

« La citoyenneté est dans son principe ouverte à tous les individus, par-delà leurs différences historiques, sociales ou biologiques. L'ordre politique se donne pour ambition et pour justification, au nom des valeurs modernes, d'intégrer les populations par la citoyenneté en dépassant leurs diversités concrètes, en transcendant leurs particularismes. » (Schnapper, 2000, p.144-145).

Dans la réalité, ce principe est appliqué de différentes manières et ne semble pas toujours tendre vers cette universalité. C'est le cas en Belgique, par exemple, lorsque l'on observe les conditions d'accès restreintes à cette citoyenneté³. Néanmoins, puisque la citoyenneté est perçue différemment selon les démocraties, il paraît cohérent que les personnes étrangères arrivant en Belgique soient tenues informées de la situation belge. Toutefois la question de son contenu non-homogène reste toujours en suspens.

Dominique Schnapper affirme de plus que la notion d' « éducation » contenue dans le concept de citoyenneté permettrait aux citoyens de disposer des armes nécessaires pour exercer pleinement leurs droits et leurs devoirs ainsi que de s'approprier les référents culturels de la société (Schnapper, 2000). L'idéologie de l'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) a choisi de poser l'accent sur cet aspect, mais ne reste qu'une interprétation de ce concept parmi d'autres. Selon ACODEV (Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement en Belgique), l'ECMS correspond à une citoyenneté mondiale, plus globale, basée sur la solidarité. Elle est due aux interconnexions actuelles (ACODEV, 2016) et renvoie à des perspectives humanistes et de justice sociale (Tawil, 2013). Par ses trois missions, à savoir l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, la mobilisation citoyenne et le plaidoyer, l'ECMS déclare valoriser le changement social et renforcer l'action individuelle et collective des citoyens (ACODEV, 2016).

3 Les objectifs et modalités pratiques de ces conditions d'accès seront détaillées au chapitre suivant.

L'interdépendance de notre monde, présente notamment à travers le transnationalisme, a amené les citoyens à se questionner et à définir leur vision d'avenir. Dès lors, l'ECMS désire s'inscrire au sein d'un processus de mondialisation dans lequel les acteurs sont conscients que pour apporter des changements significatifs, il est nécessaire de mieux comprendre l'ensemble de la société. Ces acteurs repenseraient et affirmeraient pleinement leurs choix et comportements au niveau local car ceux-ci influeraient le niveau global. Bien que la citoyenneté moderne ait une vocation universelle, elle ne l'est pas réellement puisqu'il est judicieux de tenir compte du contexte historique, social et politique de la société (Remacle, 2016).

L'idéologie de l'ECMS affirme accorder une grande importance à la notion de « choix ». C'est par ses choix et ses actes posés que vont transparaître les valeurs et la liberté d'un citoyen (Carvalho da Silva, 2008). Cet aspect semble être en contradiction avec le caractère obligatoire de la formation citoyenne en Belgique, intégrée dans un parcours d'accueil aux conditions d'accès rigoureuses. En effet, rendue obligatoire, elle ne prend plus en compte la dimension de choix et de liberté et ne laisse, *a priori*, pas la possibilité au citoyen de dire « non ». La valorisation du changement social de manière individuelle et collective, prônée par l'ECMS, semble, dans le cas des parcours d'intégration, laisser place à un encadrement restreint où les actions des individus sont limitées. Évidemment, il reste à examiner précisément comment sont appliquées ces politiques au quotidien.

Certes, personne ne paraît contester la place de cette formation dans un parcours d'accueil multidimensionnel. Néanmoins, d'après le CIRÉ, il est indispensable de rester vigilant afin que l'objectif premier de cette formation ne soit pas instrumentalisé par les politiques pour assimiler les primo-arrivants et les faire correspondre à leurs désirs (CIRÉ, 2016). En effet, la possibilité d'avoir de nombreuses acceptions du terme « citoyenneté » vient d'être mise en évidence. Par conséquent, dans ce cas-ci, les flous sémantiques présents autour de cette notion devraient être remplacés par une définition plus précise et connue de tous afin d'éviter les biais possibles. L'éducation à la citoyenneté suppose des compétences cognitives, éthiques et sociales (Ouellet, 2002), également prônées par le gouvernement. Dès lors, la formation à la citoyenneté devrait plutôt se faire dans une démarche de respect, d'ouverture et d'interculturalité afin d'outiller les participants pour s'insérer au mieux dans la société

belge et mondiale en général. Dans ce cadre, l'éducation permanente et la pédagogie interculturelle peuvent être des outils intéressants.

1.3. Éducation permanente : un avenir meilleur ?

En mettant en perspective les formations à la citoyenneté avec l'éducation permanente (EP), celles-ci gagneraient en qualité. En effet, cela permettrait l'apport d'une dimension plus critique des interdépendances existantes dans la société afin de former des citoyens qui se sentent responsables du bon fonctionnement de la vie sociale, culturelle, économique et politique de la Belgique, faisant également lien avec l'idée du transnationalisme actuel. La Fédération Wallonie-Bruxelles définit l'éducation permanente comme

« Une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, page consultée en mai 2018).

L'éducation permanente reste pour beaucoup une notion floue. Sa définition demeure très générale et applicable à bien des domaines. Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles, sa spécificité résiderait dans sa démarche participative et son public-cible, à savoir des adultes fragilisés. L'éducation permanente détient le souhait d'offrir à chacun la possibilité d'être acteur de sa citoyenneté (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018) et de former des CRAC'S (citoyens, responsables, actifs, critiques et solidaires) qui auraient toutes les cartes en mains pour appréhender la réalité. Bien sûr, les acteurs de terrain étant nombreux, chacun d'entre eux possède sa propre méthode plus ou moins efficace pour y parvenir.

Le travail du pédagogue Paolo Freire a marqué le domaine de l'éducation permanente et populaire, notamment avec ses ouvrages *L'éducation, pratique de la liberté* et *La Pédagogie des opprimés*. Il y propose des réponses pédagogiques aux problèmes rencontrés au cours de la phase de transition que connaît son pays, le Brésil, début des années 1960, avant la dictature militaire (Freire, 1969). Il fonde sa pédagogie sur les principes de conscientisation et de liberté en y insérant une conscience politique. En effet, par une pédagogie révolutionnaire, il vise un objectif d'action ainsi que de réflexion consciente en vue de la libération des masses populaires. Ambitionnant un

changement radical de la société, il prône une meilleure connaissance et une conscience critique de celle-ci dans l'idée de combattre les injustices. La notion de dialogue est également fondamentale pour lui afin d'éviter l'imposition d'une seule vision du monde (Freire, 1974).

Tirant son origine de l'éducation populaire, l'éducation permanente se rapproche de la vision véhiculée par Paulo Freire et sa pédagogie des opprimés ainsi que par Augusto Boal et son théâtre de l'opprimé⁴. Par conséquent, légitimer et répandre cette pratique d'éducation permanente dans les formations de français langue étrangère et de citoyenneté des parcours d'intégration permettrait d'intégrer une dimension critique et de peut-être favoriser la conscientisation et la participation des primo-arrivants à la vie en société mais aussi de renforcer ainsi l'objectif souhaité d'autonomie au cœur des parcours d'intégration tout en laissant une place importante à la valorisation des trajectoires individuelles et à la participation, et donc par là, à l'interculturalité.

1.4. Conformisme des cultures VS interculturalité : vers des identités plurielles

Il est difficile de parler d'intégration de personnes étrangères sans parler d'interculturalité. En Belgique, cette notion est mise en avant dans le parcours d'intégration pour les primo-arrivants, notamment via les formations à la citoyenneté. En effet, les hommes politiques belges ont souhaité fonder la méthodologie de la formation sur une approche interculturelle. Néanmoins, dans les faits, certains remarquent que l'interculturalité est parfois mise de côté au profit d'une conformité des cultures (Hambye & Romainville, 2014).

Selon la pédagogue française Martine Abdallah-Pretceille, la notion d'interculturalisme a été, dès le début, associée au phénomène des migrations. Dès lors, l'interculturalité aurait été marginalisée et catégorisée sans prendre en compte sa complexité et l'ensemble de sa diversité. En effet, « l'amalgame entre "interculturel" et "immigration" a contribué au discrédit de l'interculturel » (Abdallah-Pretceille, 2013, p.

⁴ Il en sera question plus loin dans ce chapitre, au point 1.5. *Et le théâtre ? Un outil de développement et de travail social ?*

48). Les qualités de l'interculturalité sont donc mises de côté pour faire place à un sentiment de méfiance.

Cependant, « l'approche interculturelle repose sur un triangle notionnel, diversité/singularité/universalité qui engendre une dynamique discursive » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 59). Actuellement, certains chercheurs s'accordent pour dire que les concepts d'identité et de culture sont intrinsèquement liés, se déclinent de manière plurielle et sont évolutifs. Pour tout individu, l'appartenance à un groupe, et par conséquent à une culture, confère un rôle particulier et permet à chacun d'avoir une certaine reconnaissance en tant qu'acteur de la société (Abdallah-Pretceille, 2013).

Avec le multiculturalisme, les catégories seraient de moins en moins fixes et les appartenances des individus de moins en moins catégorisées. On parle alors de « brouillage culturel » et d'« identité plurielle ». La société serait, par définition, multiculturelle (Schnapper, 2000). Néanmoins, nos sociétés actuelles ne sont pas simplement une addition de cultures. À partir du moment où des interactions ont lieu dans un climat de tolérance et d'ouverture, le multiculturalisme basculerait vers de l'interculturalisme (Gomes, 1995). Il y aurait un véritable apport mutuel et chaque individu alimenterait sa propre culture et sa propre langue par les cultures qui l'entourent. Ce serait donc, selon Martine Abdallah-Pretceille, une notion dynamique, perpétuellement en mouvement (Abdallah-Pretceille, 2013). L'identité d'un individu se construit sans cesse et ce dernier rentre dans une logique d'appartenance lorsqu'il effectue un processus d'identification à des codes de références. Tout ceci s'inscrit évidemment dans un contexte donné. Par conséquent, son identité ainsi que les manières de l'exprimer se diversifient, tandis que le socle sur lequel elle se construit reste le même. Toutes ces interactions entre les individus seraient donc synonymes de richesses et de diversité.

Les réalités de terrain démontrent que l'interculturalité est effectivement présente, ne fût-ce que par l'histoire personnelle de chaque migrant. Dans ce cas d'étude-ci, différents acteurs (comédiens-animateurs et formateurs en FLE) ont montré leur volonté de mettre l'interculturalité au centre des échanges. En effet, ils décèlent dans cette notion un apport bénéfique au sein des interactions, que ce soit pour exprimer un choc culturel ou pour partager une expérience dans un contexte culturel différent,

généralement celui de leur pays. Le quatrième chapitre abordera la mobilisation effective de l'interculturalité.

Pour appréhender cette nouvelle diversité ainsi que les réalités sociales de plus en plus métissées et plurielles, la méthodologie de l'éducation interculturelle est susceptible de devenir intéressante. Celle-ci s'inscrit au sein de la démarche de l'ECMS et de l'EP et devient par-là potentiellement indispensable pour percevoir de la meilleure façon les changements sociétaux qui sont constatés quotidiennement. En effet, « l'éducation interculturelle est plus qu'une option éducative, elle traduit les enjeux de société » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 7).

Le théâtre-action peut constituer une plus-value pour l'éducation interculturelle si cet outil est considéré comme une ressource permettant une appropriation de la situation par le public-cible qui deviendrait alors acteur de son apprentissage en élaborant des stratégies pour améliorer ses conditions de vie en société, comme le conçoit l'éducation interculturelle (Gomes, 2013). Le contenu des ateliers-théâtre dépend des formateurs, néanmoins ceux que j'ai rencontrés semblaient laisser une place importante à l'interculturalité. Par conséquent, l'interculturalité devrait être perçue comme un intérêt positif à la société et ne pas s'effacer au profit d'une volonté de se conformer au programme des formations.

1.5. Et le théâtre ? Un outil de développement et de travail social ?

1.5.1. Les pratiques théâtrales dans le champ social : la méthode du théâtre-action

Après avoir évoqué toutes ces notions, il est temps à présent de réfléchir sur les liens à établir avec le théâtre, qui se situe au cœur de cette recherche. La méthode des arts participatifs est une pratique connue et recommandée en matière d'ECMS et d'éducation permanente grâce à son espace privilégié pour l'échange et le dialogue dans un climat de confiance et de respect (Carvalho da Silva, 2008). Cette méthode tend à s'adapter aux besoins du public-cible en proposant un espace interactif et stimulant pour les citoyens qui sont progressivement amenés à être des « spect-acteurs » (Carvalho da

Silva, 2008). En effet, leur posture d'observation a pour ambition de se transformer progressivement en une conduite influente sur le jeu théâtral et donc également sur leurs propres réalités puisqu'une des volontés du théâtre-action est de permettre un changement social en donnant la possibilité aux participants d'exprimer leur « être » et leurs désirs en toute liberté.

En matière d'éducation, la méthode des arts participatifs a largement été utilisée jusqu'à présent. Comme évoqué précédemment, Paolo Freire s'inspire et se démarque du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal pour promouvoir *La pédagogie des opprimés*. Selon lui, la véritable éducation est « praxis, reflexion y accion del hombre sobre el mundo para transformarlo⁵ » (Freire, 1969, p. 9). L'éducation devient un réel moyen de transformer le monde par l'action des citoyens au sein même de leur société (Freire, 1969). Dès lors, cette vision semble s'inscrire parfaitement dans le cadre éducatif voulu par les parcours d'intégration, d'où l'intérêt d'y appliquer, par exemple, le théâtre-action. Néanmoins, les objectifs pédagogiques de celui-ci sont-ils réellement atteints lors de son application dans le contexte belge ?

Par ailleurs, Jacinthe Mazzocchetti affirme que le théâtre-action s'appuie sur l'expérience humaine pour développer collectivement un espace d'échange et de débat (Mazzocchetti, 2009). J'ai pu expérimenter cette démarche par l'observation participante réalisée dans le cadre de la recherche. L'objectif attendu de transformation et d'émancipation du théâtre-action paraît dès lors s'accorder avec le contexte théorique des parcours d'intégration. C'est ainsi qu'émerge la tension existante entre la théorie et la pratique de terrain. Ces deux réalités sont parfois fort éloignées et seront questionnées au cours du quatrième chapitre de la recherche.

Dans son ouvrage *Le théâtre de l'opprimé*, Augusto Boal met en avant le fait que le théâtre est une action politique parmi d'autres, constituant de cette manière un outil de libération pour celui qui le pratique (Boal A., 1985). La méthode des arts participatifs, dont le théâtre-action fait intégralement partie, stimule en effet l'engagement social, politique et éducationnel des participants (Carvalho da Silva, 2008).

5 « Une pratique, une réflexion et une action de l'homme sur le monde pour le transformer. » [traduction personnelle].

Par conséquent, à la lumière du parcours d'intégration et des formations à la langue française, le théâtre est perçu comme un possible atout à une prise de confiance tant dans l'apprentissage langagier de la personne que pour son épanouissement personnel (Mazzocchetti, 2009). C'est sur cette base que l'hypothèse de recherche s'est progressivement construite. Le théâtre-action étant par nature un outil de libération de la parole, mais qui ne semble *a priori* pas toujours coïncider avec les ambitions réelles du parcours d'accueil.

Outre le fait que le théâtre-action apparaisse comme une méthodologie intéressante pour ce cas d'étude, il est important de souligner le fait qu'il reste ancré au sein des formations FLE et du parcours d'intégration obligatoire établi par les politiques belges. Il n'est, par conséquent, pas tout à fait libre ni automatiquement à l'abri des contraintes imposées par le cadre fixe du parcours d'accueil.

Dès lors, il ne faut pas mettre de côté les dérives potentielles de cette méthode. James Thompson, dans son livre *Applied Theatre : bewilderment and beyond*, met en garde contre celles-ci. Il prend l'exemple de certaines associations qui utilisent le théâtre-action pour délivrer un message préalablement défini sous prétexte que c'est dans la nature du théâtre participatif de transmettre un message. Or, l'intérêt de cette méthode est justement de véhiculer un discours construit sur base de la participation collective des personnes engagées dans le processus. L'idée est de faire émerger, par des exercices théâtraux, le message que la collectivité souhaite faire passer (Thompson, 2003).

Thompson part de son expérience de théâtre-action avec des détenus pour s'indigner contre le message de « citoyen modèle » que les groupes de réhabilitation véhiculent. Cette position bloque tout dialogue et va à l'encontre de la volonté participative du théâtre-action. Extrapolé au parcours d'intégration en Belgique, il serait déraisonnable de la part du gouvernement de montrer un idéal de citoyenneté à atteindre. Celle-ci, comme mentionné précédemment, a une large sémantique, mais est principalement une vision personnelle qui se constitue progressivement par le contexte et les choix que chacun fait.

Dans les entretiens effectués pour cette étude, il ressort que les comédiens-animateurs sont conscients du bagage sémantique présent dans la notion de citoyenneté qui influe, par conséquent, sur leur méthode théâtrale. Grâce à cette lucidité, ils tentent de prendre cet aspect en compte dans leurs méthodologies et stratégies de travail⁶. Il est cependant évident que personne n'est à l'abri des dérives potentielles identifiées par Thompson.

Puisque le théâtre-action n'est pas une étape imposée dans le programme FLE, la ligne de conduite des ateliers de théâtre est laissée à la volonté du comédien-animateur. Dès lors, des différences se constatent dans la manière d'aborder les choses puisqu'il existe autant de méthodes que de comédiens-animateurs. Les libertés laissées à ces derniers permettent, dans certains cas, de ne pas imposer la vision de « citoyenneté idéale » espérée par le gouvernement. Néanmoins, des dérives restent toujours possibles et des contraintes externes (bailleurs de fond, objectifs différents pour chacun, etc.) au projet théâtral lui-même peuvent influencer tant positivement que négativement les ambitions de chacun. Au sein de mes observations, que le quatrième chapitre mettra en évidence, la parole des participants semble généralement être valorisée de même que leur personne.

1.5.2. Création d'une identité et d'une reconnaissance sociale

Les compagnies de théâtre-action affirment avoir pour principale mission :

« Le développement, avec des personnes socialement ou culturellement défavorisées, de pratiques théâtrales visant à renforcer leurs moyens d'expression, leurs capacité de création et leur implication active dans les débats de la société. »

(Gouvernement de la Communauté française, 2003, p. 1).

Toutefois, le dernier chapitre de cette étude soulignera qu'en réalité, il n'est pas toujours évident de remplir au mieux cette mission, compte tenu des exigences extérieures sur lesquelles les acteurs n'ont pas d'emprise (exigences du gouvernement, des bailleurs de fonds, etc.). Traversé par les enjeux sociétaux contemporains, le théâtre peut parfois jouer un rôle fondamental de création de lien social. Il permet une interrogation sur la société contemporaine et laisse place au développement des individualités dans la collectivité. À travers le développement de solidarité, le groupe fait émerger des alternatives qui montrent que rien n'est impossible à changer (Boal J., 2004).

6 Les méthodologies et les stratégies seront expliquées dans le quatrième chapitre de cette étude.

En complément, l'ECMS entre en connexion avec la sphère sociale :

« Le terme "Éducation" fait référence aux différentes formes de socialisation qui permettent à chaque personne en tant qu'individu et être social, de s'insérer dans la société et de la transformer par l'acquisition et production de nouvelles connaissances, valeurs et normes. » (ACODEV, 2013, p. 5).

Paolo Freire, quant à lui, base ses recherches sur la parole. Celle-ci « forme, donne une identité face au monde, elle change la représentation que l'on a du soi et de la vie quotidienne » (El Achkar, 2003). Le langage permet une construction identitaire ainsi qu'une reconnaissance des pratiques sociales. L'alphabétisation critique est donc un passage indispensable pour comprendre le monde. Ces réflexions justifient le crédit apporté au théâtre dans l'hypothèse initiale.

Le langage théâtral serait une manière d'appréhender différemment la réalité et de se la réapproprier dans un but de changement social. Par le jeu de rôle, les *spect-acteurs* acquièrent une fonction particulière dans l'action et reprennent une place centrale dans leur société. Thompson, lui, affirme que la participation collective est directement liée à l'émancipation des individus et à la libération de leur parole. Il en a fait le constat dans son travail au Brésil :

« This process positioned the prisoners as actors and citizens who had the right to ask questions and to debate solutions to some of the central issues in the Brazilian society. » (Thompson, 2003, p. 41).

C'est un constat que j'ai également pu faire dans ma recherche et qui sera présenté dans la dernière partie consacrée aux analyses et aux observations.

Ce premier chapitre a permis de poser les bases nécessaires pour aborder la suite par l'évocation de toute une série de concepts directement liés à cette recherche. Les sujets abordés sont des thèmes très actuels, et donc sensibles, mais ils ont contribué à mettre en évidence qu'aucune notion n'est neutre, d'où l'importance de discuter ces concepts au regard de la problématique de recherche. Les débats gravitants autour de l'intégration, de la citoyenneté et de la langue sont bien présents et renvoient à des imaginaires pluriels et parfois très personnels. Ces discussions permettront, je l'espère, d'aborder le deuxième chapitre, consacré principalement aux politiques publiques belges en matière d'accueil, d'une manière plus critique et conscientisée.

2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SEIN DU PARCOURS D'INTÉGRATION ET DU THÉÂTRE-ACTION

Comme évoqué dans le premier chapitre, le mot « intégration » fait référence à des imaginaires multiples. En Belgique, cette notion est manifestement orientée politiquement, ce qui a des conséquences sur les méthodes et les processus utilisés sur le terrain. Comment se déroule réellement l'intégration d'un primo-arrivant dans le pays ? Quels sont les moyens mis en place pour l'apprentissage de la langue ? Comment inscrire cet apprentissage dans la thématique du théâtre-action ?

Ce deuxième chapitre sera l'occasion de s'intéresser à la problématique de recherche en vis-à-vis des concepts généraux préalablement évoqués. Les parcours d'intégration proposés en Belgique francophone seront présentés, avec un point spécifique consacré à l'apprentissage de la langue du pays de résidence. Par la suite, des liens seront établis avec le théâtre-action puisque le cœur de la recherche réside dans l'utilisation de l'art théâtral dans le contexte de l'apprentissage d'une seconde langue, appliqué spécifiquement à l'apprentissage du français pour des primo-arrivants.

2.1. Politiques publiques d'intégration en Belgique francophone

2.1.1. Généralités

La politique migratoire européenne établit que l'intégration soit réglementée au niveau de ses États membres. En Belgique, les politiques d'intégration sont décentralisées et se situent à plusieurs niveaux de pouvoir. Dans le passé, cette logique a abouti à un manque d'homogénéité entre les entités fédérées, à savoir la Région flamande, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. En effet, la Belgique a fait de l'intégration une compétence non pas fédérale, mais communautaire et régionale. En 1993, la politique d'aide aux personnes, qui comprend l'accueil et l'intégration des immigrés, est transférée de la Communauté française vers la Région wallonne et vers la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, la COCOF (Adam, 2013 ; Adam & Martiniello, 2013). La Région flamande

s'est, elle, distinguée des deux autres régions par son approche différente de l'intégration.

Alors que la Flandre dispose d'un parcours d'intégration obligatoire⁷ depuis 2003, traduit par la notion d'« Inburgering » (parcours d'intégration civique), cette question a longtemps été mise de côté en Belgique francophone (en Wallonie et à Bruxelles). Ce n'est que très récemment que l'intégration est rentrée dans les priorités de cette partie de la Belgique. En effet, en 2013, la COCOF lance, pour la capitale, l'idée d'un parcours similaire à celui existant en Flandre. Ce projet se concrétise avec l'adoption d'un décret au mois de juillet de la même année. La Région wallonne suivra elle aussi quelques mois après. Ces premières bases légales évoluent lentement jusqu'au 11 mai 2017, date où ont été approuvées les lois en vigueur actuellement (Verbrouck, 2017).

Néanmoins, compte tenu de la demande de primo-arrivants, de nombreuses associations de la société civile proposaient déjà auparavant un accompagnement personnalisé sur base volontaire. Le manque d'harmonie entre toutes ces initiatives au Nord et au Sud du pays serait une des raisons qui a poussé les deux gouvernements francophones à se mettre à jour en la matière (CIRÉ, 2015).

Suite à cette composition du système belge, une personne étrangère arrivant sur le territoire est confrontée à trois législations différentes en matière d'accueil et d'intégration et, par conséquent, à trois logiques, approches, dispositifs et moyens différents (CIRÉ, 2015). Le cadre de cette recherche se concentre uniquement sur le cas de la Belgique francophone. Par conséquent, nous nous pencherons sur les spécificités de la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-Capitale côté francophone.

2.1.2. Les parcours d'intégration obligatoires en Wallonie et à Bruxelles

Fondamentalement, les situations en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale sont similaires, si ce n'est qu'à la capitale, la personne étrangère peut

⁷ Ce parcours est obligatoire en Flandre depuis 2003, mais facultatif à Bruxelles puisque, dans le cas de la capitale, il est indispensable d'avoir une législation commune avec les autorités francophones de la ville, d'où la présence de la Commission communautaire commune (COCOM).

choisir d'effectuer son parcours d'intégration en français ou en néerlandais en fonction de ses besoins linguistiques⁸. Par conséquent, cette multiplication de possibilités ne semble pas être au service de la cohésion voulue par le gouvernement. Les autres différences entre les deux parties se constatent au niveau de certains aspects pratiques qui seront relevés dans cette section.

Le parcours d'intégration des primo-arrivants a été créé avec pour objectif principal l'accueil des personnes étrangères. Sa composition permet, d'une part, un accueil personnalisé et adapté à chaque personne tout en l'appuyant dans ses démarches administratives et, d'autre part, de soutenir son intégration par l'acquisition des connaissances de base du français et de la société belge afin de faciliter son insertion et sa participation active dans celle-ci. Cette intégration affirme avoir pour but l'amélioration des conditions de vie des primo-arrivants ainsi que l'acquisition d'une plus grande autonomie à mettre au service de la communauté par la suite (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017). Le chapitre précédent a mis en évidence que certaines ambitions d'un tel programme sont parfois cachées, d'autant plus que les récentes législations ne permettent pas encore un recul critique sur les politiques et actions en vigueur.

En raison de la division de pouvoir via ces compétences régionales et communautaires, les parcours sont en réalité gérés par de nombreuses entités, ce qui peut amener une certaine confusion dans les responsabilités. En Wallonie, le parcours est principalement régi par la Direction générale opérationnelle des Pouvoirs locaux et de l'Action sociale (DGO5) avec l'aide de 8 Centres Régionaux d'Intégration (CRI) agréés par la Région wallonne et répartis sur l'ensemble du territoire régional qui permettent de faire le lien entre les pouvoirs publics et le réseau associatif (Région wallonne, 2017). À côté de ces deux acteurs principaux, il en existe bien d'autres comme les communes, le Service de Traduction et d'Interprétariat en milieu Social wallon (le SETIS wallon) ou encore de nombreuses initiatives locales d'intégration (ILI) des personnes étrangères telles que des opérateurs publics ou des ASBL. Pour le cas de Bruxelles, la COCOF a agréé deux bureaux d'accueil pour primo-arrivants (BAPA) afin d'organiser le parcours d'intégration dans la capitale.

8 Le parcours de la Communauté flamande, étendu à Bruxelles pour la partie néerlandophone, a été rendu obligatoire par l'Ordonnance publié par la Commission communautaire commune (COCOM) le 11 mai 2017 qui, par la même occasion, a également rendu obligatoire l'accord de la COCOF, pour la partie francophone de Bruxelles.

Ce parcours, entièrement gratuit et obligatoire dans les deux régions depuis 2017, est destiné aux « primo-arrivants » définis de manière différente par chaque région. Pour la Région wallonne :

« Les personnes étrangères qui séjournent en Belgique depuis moins de trois ans et qui disposent d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens d'un État membre de l'Union européenne, de l'espace économique européen, de la Suisse et des membres de leur famille. » (Région wallonne, 2017, p. 2).

Pour la Région de Bruxelles-Capitale, le parcours d'intégration s'adresse à tout

« Étranger majeur, de moins de 65 ans, qui séjourne légalement en Belgique depuis moins de trois ans et qui est inscrit pour la première fois avec un titre de séjour de plus de trois mois au registre national d'une commune du territoire bilingue de Bruxelles-Capitale. » (COCOM, 2017).

Certaines personnes sont néanmoins exemptées du parcours⁹. Cependant, il leur est permis de le réaliser sur base volontaire si elles le souhaitent. Toutefois, une subtile différence se joue à ce niveau entre les deux régions. En effet, pour la Région wallonne, la catégorie de personnes « moins de 18 ans ou plus de 65 ans » est exemptée du parcours, ce qui implique que, si elle le souhaite, la personne concernée par cette catégorie peut effectuer le parcours sur base volontaire. Tandis que pour la Région de Bruxelles-Capitale, cette catégorie de personne est fermement exclue de la procédure, elle n'a donc pas accès au parcours, même sur base volontaire. Selon la région, certaines catégories de personnes ne disposent donc pas d'une égalité des chances face à la procédure. Ces différences sont-elles dues à un manque de moyens déployés par les régions ?

Pour garantir l'efficacité et la durabilité de ce parcours, les gouvernements régionaux ont imposé des limites de temps pour l'effectuer, entre 18 mois (à Bruxelles) et 21 mois (en Région Wallonne). Une convention d'accueil est signée entre le ressortissant étranger et le BAPA ou le CRI dans les 3 mois (Région Wallonne) ou 6 mois (Bruxelles) suivant son inscription au registre la population. Le temps qui reste lui permet de suivre et de terminer les formations du parcours afin de recevoir l'attestation de réussite, sous peine de sanctions administratives (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017).

9 La liste complète est disponible dans la Circulaire de la Région wallonne ainsi que dans l'Ordonnance de la COCOM.

Même si dans la réalisation effective des différences¹⁰ sont à relever, la structure de base des parcours proposés par les deux régions est similaire et formée autour de quatre axes complémentaires :

1. Un module d'accueil personnalisé
2. Une formation à la citoyenneté
3. Une formation à la langue française
4. Une orientation socio-professionnelle

Le premier axe consiste en un module d'accueil entièrement personnalisé. Il est présenté comme une phase obligatoire pour effectuer un état des lieux de la situation. Le bilan social permet d'une part d'évaluer les acquis, besoins et difficultés de la personne par rapport à son insertion dans la société belge. Le bilan linguistique permet d'autre part de situer la personne par rapport à ses connaissances du français pour ensuite mieux l'orienter vers un cours adapté à son niveau (Région wallonne, 2017). Effectué de manière plus informelle en Région Wallonne, le parcours bruxellois prévoit un volume de 10 heures pour informer sur les droits et les devoirs d'un résident belge, (normes sociales et juridiques) ainsi que les valeurs qui s'en dégagent, mais également sur différents sujets utiles tels que le logement, les soins de santé, l'emploi, etc. Ces séances sont données, dans la mesure du possible, dans la langue du ressortissant étranger afin de garantir une meilleure compréhension (Via, 2017). Suite à cette première étape obligatoire, une convention d'accueil est signée pour engager la suite du parcours avec les axes 2 à 4 suivis dans une logique d'accompagnement.

La formation à la citoyenneté, deuxième axe, est une formation de minimum 20h en Région wallonne (ou 50h à Bruxelles) qui comprend un approfondissement des thèmes abordés dans le module d'accueil¹¹. Sa méthodologie est théoriquement placée sous le signe d'une démarche interactive, interculturelle et relationnelle (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017). Cependant il n'est pas toujours aisé de mesurer la mise en pratique réelle de ces valeurs. Dans le premier chapitre, la difficulté de définir ce vaste concept de « citoyenneté » a été mise en évidence. Étant, *a priori*, un élément essentiel du parcours, la citoyenneté pourrait prendre une autre dimension si elle

10 Les différences se jouent au niveau du privilège accordé à l'un ou l'autre axe, manifesté notamment par le temps consacré à chacun d'entre eux.

11 Parmi eux : les différents statuts de séjour en Belgique, histoire du pays, sa géographie, son organisation politique avec les institutions belges et internationales, le logement, la santé, l'enseignement, la sécurité sociale, etc.

s'insérerait dans la démarche critique attendue par l'ECMS. Certes, comprendre le fonctionnement de la Belgique est nécessaire pour y résider mais la méthodologie de l'ECMS apporterait une dimension supplémentaire à cette formation : celle du choix et de la liberté de penser, qui semblent essentielles pour acquérir l'autonomie espérée par les objectifs du parcours.

Le troisième axe, la formation à la langue française, permet à la personne étrangère de suivre au minimum 120h (en Wallonie) de cours adaptés au niveau préalablement évalué. Ces formations à la langue française peuvent être dispensées par plusieurs types d'organismes, parmi eux : le FOREM, les organismes agréés ILI, les établissements d'enseignement de promotion sociale en Communauté française, etc. (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017).

Enfin, le dernier axe est l'orientation socio-professionnelle qui consiste en un accompagnement individuel adapté aux besoins de la personne en matière de recherche d'emploi. Il se traduit par un bilan personnalisé de minimum 4h (en Wallonie) pour l'aider dans ses démarches institutionnelles, ses recherches et ses nécessités ainsi que pour l'orienter vers le dispositif d'insertion socio-professionnelle adapté (Région Wallonne, 2017 ; COCOM, 2017).

Ces parcours d'intégration démontrent le paradoxe existant entre leurs objectifs, leurs idéaux et leur exécution réelle. Le dispositif d'accueil, visant une plus grande autonomie, devrait, par conséquent, s'effectuer dans le plus grand des respects envers les personnes concernées, sans être soumis au risque d'instrumentalisation par les politiques belges. De plus, il serait intéressant d'évaluer le dispositif d'accueil afin de voir s'il est réellement personnalisé et adapté aux besoins du primo-arrivant, en fonction des contextes culturels et éducatifs, pour contribuer à l'objectif d'émancipation du parcours. En effet, les moyens mis en place du côté francophone ne paraissent parfois pas assez importants, ce qui crée un décalage avec la partie flamande du pays. Néanmoins, ce décalage peut être expliqué par la récente entrée en vigueur de ces politiques en Belgique francophone comparativement aux dispositifs ancrés depuis de nombreuses années en Belgique néerlandophone.

De plus, le CIRÉ affirme que l'ambition d'accueil manifeste parfois un caractère plus excluant qu'incluant, de part les conditions d'accès strictes et le manque de places disponibles par rapport à la demande. La création de ces parcours pour rendre la politique belge en matière d'immigration plus homogène est à souligner comme une initiative positive. Néanmoins, toujours d'après le CIRÉ, les moyens mis en place du côté francophone ne sont pas encore suffisants pour assurer la bonne gestion d'un tel dispositif (CIRÉ, 2015). Par conséquent, le manque d'harmonie initial n'est peut-être plus apparent en façade mais est encore bien présent dans les fondements du parcours, ce qui est potentiellement nuisible à ses objectifs et à son bon fonctionnement.

2.2. L'intégration linguistique : une nécessité ?

Indépendamment de la polémique planant autour du parcours d'intégration, celui-ci se révèle être objectivement intéressant pour l'apprentissage de la langue. La maîtrise de celle-ci est-elle suffisante pour s'intégrer ? Selon les sociolinguistes Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville, il est fréquent de considérer le degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil comme un signe de « réussite » ou d'« échec » de l'intégration (Hambye & Romainville, 2014).

Avant d'aller plus loin, il est important de réfléchir sur ce que recèle l'expression « intégration linguistique ». Anne-Sophie Calinon, linguiste, affirme que

« Sémantiquement, "intégration linguistique" ne désigne pas l'intégration "dans" une langue mais bien le processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue. » (Calinon, 2013, p. 30).

Dès lors, l'intégration linguistique ne correspondrait pas à l'apprentissage parfait de la langue du pays de résidence, mais bien à l'ouverture sur toute une communauté linguistique à travers l'apprentissage de sa langue. Par cette caractérisation, une place centrale est accordée à la langue dans le processus d'intégration. L'apprentissage de la langue n'est pas perçu comme un but en soi, mais plutôt comme un moyen d'acquérir une place dans sa société d'accueil en vue d'une véritable autonomie dans le quotidien des personnes, comme le prévoit théoriquement le parcours d'accueil. En Belgique, cela se traduirait par la complémentarité avec le volet « citoyenneté ». Cependant, les deux formations sont, par définition, bien distinctes et ne peuvent apparemment pas se regrouper (Région Wallonne, 2017). Par conséquent, il est naturel

de se questionner sur les réels objectifs de l'apprentissage du français en Belgique francophone.

Selon les sociolinguistes Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville, l'apprentissage d'une langue est considéré comme un droit fondamental pour tout citoyen. La connaissance de la langue et du pays d'accueil est estimée indispensable pour l'instauration d'un « vivre ensemble » harmonieux (Hambye & Romainville, 2014). En Belgique, ce droit se transforme en un devoir que le primo-arrivant se doit de remplir sous peine de sanctions administratives et de se voir retirer son droit fondamental d'apprentissage d'une langue. Cet apprentissage dirigé peut alors être perçu comme simplement « utilitaire » par le primo-arrivant pour asseoir son intégration et peut créer un décalage avec les aspirations plus personnelles qu'il pourrait avoir.

La langue a une fonction symbolique et est un marqueur d'identité important (Calinon, 2013 ; Hambye & Romainville, 2014). Cette caractéristique légitime encore l'apprentissage de la langue dans tout parcours d'intégration ayant pour objectif l'accueil et l'autonomisation. Néanmoins, dans le cas de la Belgique, rappelons les questions restées en suspens suite aux réflexions soulevées dans le premier chapitre : quelle identité (Transnationale ? Belge ? Étrangère ? Plurielle ? Etc.) mettre en avant face au manque d'homogénéité apparent ? Et quelle citoyenneté (Belge ? Francophone ? Néerlandophone ? Mondiale ? Etc.) prôner puisque les acquis d'apprentissage varient d'une région à l'autre ?

Cette fonction symbolique identitaire d'une langue est également valable pour la langue maternelle du primo-arrivant. Toutefois, son bilinguisme est mis à mal par la société d'accueil. Contrairement à la valorisation de l'apprentissage de la langue du pays de résidence, l'utilisation de la langue de son pays d'origine est perçue comme opposée à la volonté d'intégration (Hambye & Romainville, 2014). Le pays d'accueil ne reconnaît pas la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Cette représentation véhiculée par la société d'accueil semble être elle-même contraire à son discours d'accueil sous le couvert du respect et de l'interculturalité.

De ce fait, l'apprentissage de la langue en Belgique se traduirait plutôt par une acculturation linguistique que par une réelle intégration, telle que définie par la linguiste

Anne-Sophie Calinon. À l'instar des autres volets du parcours d'intégration belge, les cours de français seraient également l'objet de politiques d'assimilation cachées et serviraient davantage la volonté du gouvernement que les besoins des bénéficiaires.

2.3. Le recours au théâtre

Quel est l'apport du théâtre à l'apprentissage de la langue française dans un cours de FLE? Peut-il être considéré comme un outil de valorisation de l'apprentissage de la langue et de la personne elle-même ? La question transversale de la recherche cherche à se positionner sur la potentielle plus-value du théâtre dans l'apprentissage du français langue étrangère.

La langue est source de communication et d'échange. Comme mentionné dans les points précédents, la connaissance des bases du français est estimée nécessaire pour évaluer l'intégration d'une personne. Par la suite, l'apprentissage de la langue au sein du parcours d'accueil sera mis en perspective avec le théâtre-action qui renoue avec un des rôles fondamentaux du théâtre à savoir tisser le lien social et interroger la société. En effet, par sa démarche, le théâtre-action est revalorisé dans son objectif initial qu'est le questionnement critique de notre société et renoue avec ses racines (Biot, 2004).

Paul Biot fixe les objectifs des compagnies théâtrales et leur donne comme
« Mission principale de mener [...] des actions du domaine de l'art dramatique ayant pour objectif de développer avec des personnes socialement ou culturellement défavorisées des pratiques théâtrales aiguisant leur capacité d'analyse des réalités et des mécanismes de la société. » (Biot, 2004, p. 10).

Le théâtre-action est donc un processus participatif suivant les logiques collectives du théâtre dans une démarche visant une cohérence globale.

Selon Jacinthe Mazzocchetti, le théâtre-action est une démarche collective dans laquelle chacun a l'occasion de s'approprier la parole (Mazzocchetti, 2009). En effet, la spontanéité du théâtre, présente notamment dans les exercices d'improvisation, permet, par exemple, de casser les limites de la « peur de parler » qui peut être présente chez les élèves. Dès lors, ces derniers ont l'occasion de se libérer d'une éventuelle pression provoquée par un cadre scolaire plus fixe ou par les obligations du parcours d'accueil.

Cela leur permettrait d'intégrer différemment la langue et, par la même occasion, de prendre du recul par rapport à leur apprentissage.

Au même titre que la langue, le théâtre est source de communication verbale, mais également non-verbale. Les gestes et les expressions faciales sont un langage quasiment universel pour deux personnes ne maîtrisant pas une langue commune (Pire, 2009). La méthodologie de la création collective permet la prise en compte de la parole de chacun et par conséquent une valorisation de sa culture. L'originalité de la démarche réside dans le fait que les échanges culturels, les émotions personnelles, les non-dits, etc. sont au cœur de la création (Mazzocetti, 2009).

Il résulte des entretiens, comme cela sera détaillé dans le quatrième chapitre, qu'en plus d'être un outil d'apprentissage de la langue, le théâtre se révèle être également un outil pour acquérir une certaine confiance en soi et une estime de soi. Dans les ateliers de théâtre auxquels j'ai pu assister et suite aux différents entretiens effectués, j'ai remarqué que le théâtre était un lieu de dialogue et d'échange. En intégrant une méthodologie d'éducation permanente, le théâtre pourrait servir d'outil à la citoyenneté pour permettre une meilleure compréhension de la société d'accueil, de ses mœurs et de ses coutumes.

Ce recours au théâtre a permis de préciser la problématique discutée dans le dernier chapitre qui se focalise sur les potentialités qu'offre le théâtre dans l'apprentissage de la langue, de déterminer s'il est un appui à cet apprentissage et, si nécessaire, en quoi il constitue un apport dans la formation FLE et enfin dans quelle mesure il permet une libération de la prise de parole, une augmentation de la confiance en soi et une ouverture aux autres en vue d'une meilleure intégration.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette troisième partie est consacrée à la méthodologie suivie tout au long de la recherche. Principalement basée sur une enquête qualitative, cette méthodologie avait pour objectif l'appropriation en profondeur de la thématique du théâtre dans les cours de français langue étrangère ainsi que l'acquisition d'outils nécessaires à l'analyse des données en vue de pouvoir proposer une réponse à la problématique.

Après l'évocation de la genèse du projet qui a conduit à l'hypothèse de départ et qui s'est progressivement transformée en une problématique de recherche, je mentionnerai les différentes étapes suivies pour récolter les données essentielles à l'analyse. Par la suite, je présenterai les différents acteurs rencontrés dans le cadre de la recherche pour enfin terminer par nommer les divers biais possibles de celle-ci.

3.1. Problématique initiale

Le point de départ de la recherche est parti d'un intérêt personnel pour les différentes dimensions de celle-ci : le théâtre, l'apprentissage du français et la problématique des migrations. La thématique de la recherche, à savoir le théâtre-action dans les cours de français langue étrangère, est donc très vite apparue comme une évidence.

À partir de là, et suite à de nombreuses recherches dans les domaines concernés, l'hypothèse de départ est née : le théâtre est-il outil d'apprentissage du français, voire de confiance en soi et de partage d'expériences ? L'idée initiale se concentrait sur le théâtre comme un éventuel outil pédagogique dans l'apprentissage de la langue française. Cependant, les recherches ont démontré qu'il était plus pertinent de s'intéresser à la démarche globale du théâtre-action au sein des cours et de se concentrer sur ses potentielles spécificités et plus-values dans ce cadre-là.

S'en suivirent alors des questionnements autour de l'hypothèse initiale : quelles sont les hypothétiques capacités pédagogiques du théâtre dans les cours de FLE ? Et spécifiquement avec un public d'immigrés ? Quelles sont les pratiques courantes du théâtre dans le FLE ? Quel est son rôle ? A-t-il un rôle social spécifique

pour les primo-arrivants ? Cela a-t-il des conséquences sur leur intégration ? Ces questions ont amené la problématique centrale suivante: « le théâtre est-il un appui à l'apprentissage du français langue étrangère ? Si oui, en quoi constitue-il un apport dans la formation FLE et dans quelle mesure permet-il une libération de la prise de parole, une augmentation de la confiance en soi et une ouverture aux autres en vue d'une meilleure intégration ? ».

3.2. La récolte de données

3.2.1. Données scientifiques

Avec toutes ces questions en tête, j'ai entamé la lecture d'ouvrages scientifiques. Le peu de théorisation relative au sujet concret de ma problématique m'a confortée dans mon choix de recherche. Certes, j'ai pu découvrir des ouvrages sur chaque thème séparément, mais très peu sur la convergence de ceux-ci, allant dans le sens de ma recherche.

Parallèlement aux ouvrages et articles scientifiques, je me suis beaucoup imprégnée des publications de Lire & Écrire, *Le Journal de l'Alpha*, dont l'une d'elles était justement consacrée à l'utilisation du théâtre, ou encore une étude¹² réalisée sur les dispositifs pluriels de formation en alphabétisation et en FLE, dont une partie est consacrée à l'apprentissage par le théâtre.

Par ces lectures, j'ai pu faire le point sur les différents aspects de la recherche et créer des liens entre ceux-ci qui ont permis de faire émerger différentes dimensions essentielles. Elles ont également permis de dévoiler certaines pistes de réflexions pour recentrer la recherche. C'est au cours de ces explorations que les notions d'« éducation » et de « citoyenneté » m'ont semblé intéressantes à aborder pour enrichir la problématique.

En effet, afin d'ancrer la recherche dans une perspective plus large, j'ai choisi d'aborder certains sujets comme la citoyenneté, l'interculturalité ou encore l'intégration

12 Lire & Écrire, *Une réponse aux nouveaux besoins de la société multiculturelle. Alphabétisation et français langue étrangère : modélisation d'un dispositif pluriel de formation auprès du public de demandeur d'asile*, Namur, Lire & Écrire, 2008.

qui entretiennent des liens étroits avec la problématique initiale. Pour certains d'entre eux la littérature est abondante. Pour d'autres, je pense notamment aux parcours d'intégration et à leurs politiques récentes, il n'existe pas encore de littérature exhaustive sur le sujet. Dès lors, ce sont plutôt des opinions publiques de la société civile qui ont enrichi ma réflexion.

Concernant le théâtre-action, les références sont nombreuses dans le domaine et chaque comédien-animateur a ses propres pratiques inspirées notamment du *Théâtre de l'Opprimé* d'Augusto Boal. En Belgique, les pratiques de terrain sont fréquentes grâce aux 20 compagnies de théâtre-action reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, elles ont toutes leurs spécificités ainsi que leur public-cible défini. Seules certaines d'entre elles sont actives dans le domaine du FLE.

Malgré le peu de références scientifiques liées spécifiquement au théâtre comme outil d'apprentissage au sein des cours de FLE, les pratiques sont bien réelles. Il était donc inévitable de se rendre sur le terrain pour rencontrer les acteurs et pour confronter les idées théoriques aux réalités de terrain via des entretiens et des observations participantes. Cette enquête de terrain a permis d'aller à la source de l'information pour essayer de comprendre au mieux les impacts et les spécificités de la méthode.

3.2.2. Entretiens

Avant toute chose, j'ai commencé par repérer les acteurs¹³ pertinents pour la recherche. Trois catégories me sont apparues comme essentielles : les animateurs de théâtre, les professeurs de FLE qui font appel à eux et les bénéficiaires directs de cette méthode. Ainsi, j'ai eu l'occasion de rencontrer 4 comédiens-animateurs, 2 formateurs en FLE ainsi que 13 bénéficiaires (un groupe de 7 personnes et un de 6 personnes). Je me suis uniquement concentrée sur les compagnies ayant des projets en FLE, en collaboration avec des associations, CPAS ou autres acteurs, et pris contact avec elles. Les compagnies reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont pas toutes des projets en FLE, ce qui a considérablement réduit les possibilités de rencontre.

13 Les compagnies de théâtre et associations d'où les acteurs sont issus seront présentées dans le point 3.3. *Les acteurs*.

Le guide d'entretien a été conçu suite aux lectures approfondies sur les différentes thématiques. Afin de récolter toutes les informations nécessaires pour répondre à la question de recherche. Il a été articulé autour des trois axes de la recherche, à savoir l'apprentissage de la langue, la confiance en soi et le partage d'expériences. Les questions principales étaient les suivantes : Quel est l'objectif du projet ? Y-a-t-il un apport particulier du théâtre dans les cours de FLE ? Si oui, lequel ? Qu'est-ce qu'un tel projet apporte aux participants ? Remarquez-vous des évolutions au cours de vos projets ? Si oui, lesquelles ? Ces questions de base laissaient ensuite place à des sous-questions pour approfondir les réponses telles que : De manière générale, comment se déroulent les projets théâtraux que vous menez en FLE ? Quelles sont les attentes des participants ? Et les vôtres ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Quelles sont celles rencontrées par les participants ? Quelles sont les conséquences sur l'intégration des participants ?

Les entretiens, individuels et collectifs, étaient donc basés sur la formule « semi-directifs ». Cependant, une partie importante des éléments d'analyse a été mise en évidence, d'une part, par les échanges informels qui ont précédé ou suivi l'entretien et, d'autre part, par l'observation participante.

L'ensemble des huit entretiens ont été enregistrés, retranscrits puis analysés par moi-même. L'objectif principal de ceux-ci était de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ. Ils m'ont permis d'explorer en profondeur le sujet et de mieux percevoir les enjeux réels des comédiens-animateurs, des formateurs et des participants eux-mêmes. Ces entretiens seront donc valorisés, dans le chapitre suivant, par rapport aux lectures théoriques préalablement effectuées.

3.2.3. Observation participante

Enfin, dans l'optique de m'imprégner au mieux de la problématique, j'ai eu l'opportunité d'assister à trois ateliers-théâtre en observation participante, ainsi qu'à une répétition générale et une présentation de spectacle en tant que simple observatrice. Ces projets menés au sein des ASBL en collaboration avec des compagnies de théâtre-action correspondaient parfaitement à ma problématique de recherche. Les données récoltées,

tant dans les ouvrages scientifiques qu’au travers des entretiens ont été enrichies par les impressions subjectives et personnelles issues de l’observation participante.

Je me suis rendue deux fois aux ateliers d’Acteur de l’ombre à l’ASBL *La Tchicass* et j’ai réalisé trois entretiens à la fin de la seconde séance, ce qui a permis d’être davantage dans une relation de confiance avec les personnes interviewées.

Je me suis également rendue à un atelier ainsi qu’à la répétition générale des apprenants de l’ASBL *SIMA* pour leur spectacle du lendemain, auquel j’ai également assisté. Même si la matinée était bien chargée, j’ai également eu l’occasion de m’entretenir avec le comédien-animateur, le formateur ainsi qu’avec les participants. Dans le cas de ces derniers, le temps était limité, j’ai donc récolté leurs impressions générales sur la méthode employée, leur avis sur leur année de formation ainsi que leur état d’esprit à la veille de la présentation du spectacle de leur atelier théâtre.

3.3. Les acteurs

À présent, j’exposerai les différentes associations et compagnies de théâtre-action contactées et représentées par les quelques acteurs qui ont accepté de me rencontrer dans le cadre de la recherche. Il en existe bien évidemment d’autres que je n’ai pas eu l’occasion d’approcher.

3.3.1. Les associations

3.3.1.1. L’ASBL *La Tchicass*

La Tchicass est une association d’animation sociale et culturelle créée en 1979 par un directeur d’école. Initialement, son objectif était d’apporter une aide, un suivi et un soutien scolaire aux enfants d’immigrés qui n’avaient pas de suivi parental à la maison. Progressivement, ce soutien a voulu s’ouvrir aux adolescents, puis les cours de français pour adultes ont débuté dans la continuité. Ce sont principalement les parents (surtout les mamans) des élèves qui viennent suivre ces cours de langue (Formateur FLE 2, 07 mai 2018).

En plus des remédiations scolaires, l'ASBL propose également des activités ludiques, créatives et sportives pour les enfants mais également pour les adultes en FLE. Par exemple, un atelier chant a été proposé, de même que quatre séances de sensibilisation au théâtre. Par ces multiples activités, elle promeut et organise des initiatives d'animation de la population dans le respect de chacun et désire procurer, à un public fragilisé, des outils qui leur permettront d'accéder à une autonomie sociale et culturelle tout en répondant aux besoins particuliers de la population immigrée et belge défavorisée (Formateur FLE 2, 07 mai 2018).

La personne que j'ai rencontrée est un formateur en FLE dont les élèves, avec qui j'ai pu également m'entretenir, ont participé à une initiation au théâtre en quatre séances.

3.3.1.2. L'ASBL *SIMA*

SIMA est un centre d'éducation permanente et de cohésion sociale. Par ses activités, l'ASBL souhaite « à chacun de comprendre la société dans laquelle il vit, de s'y exprimer et d'agir en tant que citoyen afin de favoriser le développement d'une vie démocratique laïque, soucieuse de justice sociale » et également de « développer toutes les initiatives collectives favorisant l'épanouissement le plus large possible des personnes par un accès égal à l'éducation, à l'information,... » (*SIMA*, page consultée en mai 2018). Elle aspire ainsi à une participation active de son public-cible à la vie sociale, économique, culturelle et politique de Bruxelles.

SIMA est reconnue par l'opérateur linguistique BAPA pour le parcours d'intégration des primo-arrivants bruxellois. L'ASBL dispense des cours d'alphabétisation et des cours de FLE allant du niveau A1 à B1 du cadre de référence européen. Dans la formation FLE niveau A2, les élèves ont la possibilité de réaliser des activités d'éducation permanente (Formateur 5, 14 mai 2018). Par exemple, ils ont créé une exposition sur le logement en collaboration avec le *CPCP (Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation)*. Depuis plus de quinze ans, *SIMA* utilise l'outil théâtral pour l'apprentissage du français (Formateur 5, 14 mai 2018). Toujours dans le cadre de l'éducation permanente, les élèves ont participé cette année à un atelier théâtre de création collective sur le thème du chômage, coordonné par un animateur du *Centre d'Action Sociale Globale pour les familles (CSAG)*, que j'ai pu rencontrer, avec le

soutien du *Collectif 1984*. J'ai également eu l'opportunité de m'entretenir avec les bénéficiaires de cette création collective ainsi qu'avec leur formateur en FLE.

3.3.1.3. CASG pour les familles

Le CASG est le *Centre d'Action Sociale Globale pour les familles*. C'est un service social qui fait du travail individuel, avec des permanences sociales et du travail collectif, avec des cours d'alphabétisation à la maison de quartier « La Rosée ». Dans le cadre de ces cours, un atelier de création collective a été mis sur pied avec un groupe de femmes, à la fois débutantes dans la langue et à la fois d'un niveau plus avancé de français. C'était un projet artistique global qui mêlait chant et théâtre dans un objectif de prise de confiance et d'apprentissage du français (Comédien-animateur 4, 14 mai 2018). L'animateur des ateliers à SIMA était issu de cette association et m'a donc fait part de toute une série de similitudes ou de différences entre ces deux projets.

Maintenant que les associations ont été présentées, je m'attarderai sur le travail de quatre compagnies de théâtre-action francophone actives dans le domaine du FLE.

3.3.2. Les compagnies de théâtre-action

3.3.2.1. Le *Brocoli Théâtre*

Le *Brocoli Théâtre* est une des 20 compagnies de théâtre reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles. La force de cette compagnie est, selon elle, la multiculturalité dont elle s'inspire pour ses différentes créations afin de faire un pas vers l'Autre.

En plus de ses projets internes, le *Brocoli Théâtre* collabore avec un certain nombre d'associations bruxelloises afin de permettre à des personnes étrangères au monde du théâtre de prendre part à un projet collectif s'étalant parfois sur plusieurs années et de laisser ainsi une place importante à leurs paroles. La compagnie de théâtre a notamment collaboré avec l'ASBL SIMA entre 2006 et 2017 avec des ateliers de créations collectives dans le cadre des cours de FLE. Pour le comédien-animateur interrogé, ces ateliers n'ont jamais eu pour objectif principal d'apprendre le français via le théâtre, même s'il est tout à fait d'accord avec ce bel objectif. Pour lui :

« On fait du théâtre où on rencontre des gens, où on les accompagne pendant un certain temps et il sort de ça un objet qui est une création collective et qui est beaucoup plus riche que le simple apprentissage d'une langue, même si cet apprentissage n'est pas une chose simple, facile et secondaire, elle est primordiale même. Mais nous, dans le cadre de ce projet-là, on permet d'abord aux gens de se raconter. » (Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

3.3.2.2. Le *Collectif 1984*

Le *Collectif 1984*, autre compagnie de théâtre-action bruxelloise, a repris cette année les ateliers de création collective à l'ASBL *SIMA*. Elle a apporté son soutien à l'animateur principal du *CASG pour les familles*.

Actif depuis plus de 40 ans, le *Collectif* désire donner à chacun la parole et lui donner la possibilité de l'inscrire dans un processus collectif de création théâtrale. Pour eux, l'objectif de l'atelier à *SIMA* était de

« Transformer les participants de nos ateliers en acteurs à deux niveaux : "acteur" comme sujet artistique, c'est-à-dire comme une personne qui apprend progressivement à maîtriser un art, l'expression théâtrale, et "acteur" comme sujet social, comme individu actif, proposant et défendant une vision du monde, des perspectives. » (SIMA, 2014).

3.3.2.3. La *Compagnie Buissonnière*

La *Compagnie Buissonnière* est la compagnie de référence pour la Province de Namur. Sa particularité est qu'actuellement, elle a choisi d'accorder une grande importance aux créations en ateliers et est par conséquent moins axée sur les créations autonomes. Son public est assez diversifié : adolescents, prisonniers, personnes au sein des cellules Alpha du CPAS, etc. (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

La compagnie fête ses 10 ans cette année, même si historiquement elle a plus de 40 ans puisqu'elle est issue d'une autre compagnie de théâtre en région rurale. À l'instar d'autres compagnies, elle s'articule autour de quatre axes principaux : l'animation d'ateliers, l'organisation de rencontres, les créations autonomes et les formations, le tout dans un objectif de libération de parole et de valorisation de l'expression théâtrale (Compagnie Buissonnière, page consultée en mai 2018).

3.3.2.4. La compagnie *Acteurs de l'ombre*

Reconnue comme compagnie de théâtre-action, *Acteurs de l'ombre* organise des ateliers qui rassemblent des personnes appartenant à des minorités sociales et/ou culturelles. Grâce à l'outil théâtral, les animateurs de théâtre font ressortir des thématiques de ces publics défavorisés et les portent via un spectacle, des créations ou des ateliers, favorisant ainsi l'émancipation, l'expression et la prise de parole de ces personnes (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

En collaboration avec l'ASBL *La Tchicass*, dans le cadre de cours de FLE pour adultes, *Acteurs de l'ombre* a réalisé quatre ateliers-théâtre sur le thème « empowerment », visant la confiance en soi et l'estime de soi. La compagnie défend la légitimité de chaque personne dans une démarche sociale et politique (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

En plus de cet axe destiné aux ateliers, la compagnie propose des formations aux travailleurs sociaux ou à toute personne désireuse de se former au métier de comédien-animateur. Les deux derniers axes constitutifs de la compagnie sont les créations autonomes et le soutien à d'autres compagnies (Acteur de l'ombre, page consultée en mai 2018).

3.4. Les biais de la recherche

Comme dans toute recherche, il existe des biais possibles qu'il est essentiel de mentionner afin d'être conscient de la part de subjectivité qui pourrait influencer sur les résultats de la recherche. Il est également important de souligner les aspects de la recherche elle-même qui ont constitué une difficulté et qui nécessitent par conséquent un point d'attention. Seront enfin mentionnées, les solutions mises en place pour limiter ces biais lorsque cela était possible.

Dans mon hypothèse initiale, j'ai décidé de me concentrer sur le FLE, c'est-à-dire une catégorie de personnes déjà alphabétisées. Cependant, certaines associations rencontrées ne font pas la différence, dans leurs groupes, entre des personnes alphabétisées ou non. Dès lors, dans les stratégies mises en place par les associations et les compagnies de théâtre, certaines sont valables pour les deux catégories de personnes.

Néanmoins, cette influence reste minime dans la recherche puisque les objectifs poursuivis sont globalement les mêmes.

Une des difficultés rencontrées au cours de cette étape était le nombre réduit de compagnies actives dans le FLE ainsi que la disponibilité des acteurs de terrain. C'est pourquoi, cette recherche se base sur un échantillon restreint et peut dès lors représenter un biais dans l'analyse des résultats. Cependant, la plupart des entretiens menés étaient riches dans les partages et les échanges, j'ai donc pu en tirer beaucoup d'informations utiles à la recherche.

En ce qui concerne les bénéficiaires, j'ai pu remarquer une différence de comportement entre le moment formel de l'entretien et les moments informels qui précédaient ou suivaient celui-ci. Un certain nombre de conclusions ont donc également été tirées de ces moments informels et sont donc plus sujettes à la subjectivité du chercheur.

Quant à la subjectivité du chercheur à proprement parler, elle est également présente. En effet, j'ai découvert le théâtre-action dans le cadre d'un cours durant l'année académique 2016-2017. J'ai moi-même participé à des projets théâtraux au cours de mon adolescence. Concernant la langue française, je suis titulaire d'un Baccalauréat en langue et lettres française et romanes, comme mentionné dans l'introduction. Enfin, les sujets tels que l'immigration, la citoyenneté ou l'interculturalité ont toujours suscité un vif intérêt chez moi. Dès lors, mes affinités avec les différents axes du projet de recherche m'ont certes amenée à m'y intéresser et à les valoriser dans ce travail, mais peuvent constituer en contrepartie une certaine subjectivité à ne pas négliger.

Tout au long de la recherche de données et de ses analyses, j'ai tenté d'être consciente de cette part de subjectivité et par conséquent de mettre de côté mes *a priori* dans le domaine afin de présenter un point de vue critique et le plus objectif possible sur le sujet.

4. LE THÉÂTRE-ACTION DANS LES COURS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : UN OUTIL D'APPRENTISSAGE ET DE CONFIANCE EN SOI ?

Dans ce dernier chapitre, je présenterai les principales conclusions issues des entretiens et des observations participantes. Le théâtre aide-t-il dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère ? Répond-il aux attentes et objectifs de chaque personne impliquée dans le projet ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Toutes ces questions seront abordées en vue d'apporter une réponse à la problématique initiale : « le théâtre est-il un appui à l'apprentissage du français langue étrangère ? Si oui, en quoi constitue-il un apport dans la formation FLE et dans quelle mesure permet-il une libération de la prise de parole, une augmentation de la confiance en soi et une ouverture aux autres en vue d'une meilleure intégration ? ».

Par souci éthique, j'ai rendu anonymes les interviews et les transcriptions d'entretiens restent confidentielles. Les résultats présentés ici suite à l'enquête qualitative ne sont évidemment pas uniques et absolus, mais apportent déjà quelques éléments de réponse à la question de recherche. Ceci reste avant tout une expérience humaine dans laquelle chaque personne réagit différemment par rapport aux méthodes employées et aux réalités vécues. Les différents points présentés successivement sont intimement liés puisque, ensemble, ils constituent l'expérience du théâtre-action dans les cours de français langue étrangère.

4.1. Outil d'apprentissage de la langue

Le théâtre comme appui à l'apprentissage du français était à la source des premiers questionnements de la recherche. Dans le processus d'apprentissage, la pratique du théâtre n'est pas suffisante en soi et est parfois proposée comme activité complémentaire à la formation en français langue étrangère suivie par les primo-arrivants. Le défi était de déterminer les véritables objectifs de cette activité annexe aux cours théoriques donnés en classe, tant pour les bénéficiaires que pour les formateurs en FLE ou les comédiens-animateurs.

L'objectif d'approfondissement est plutôt véhiculé par les associations qui dispensent les cours de FLE. Celles-ci considèrent que le théâtre les aide dans leurs objectifs d'apprentissages :

« Pour eux, c'est une autre façon de faire du français [...]. C'est vrai qu'au niveau des règles, c'était un peu difficile, pour suivre les consignes [des exercices], mais pour eux, c'était faire du français. » (Formateur FLE 2, 07 mai 2018).

Dans un premier temps, les bénéficiaires assistent généralement aux séances pour « signer le papier », c'est-à-dire faire acte de présence pour prouver qu'ils participent bien aux activités dans le cadre de leur parcours d'intégration. Il n'y a donc pas nécessairement un fervent intérêt pour pratiquer le théâtre (Comédien-animateur, 23 mai 2018). Au fur et à mesure des ateliers, un changement d'attitude se constate chez certains et une réelle motivation s'installe pour la suite. Les participants cernent mieux les enjeux relatifs aux ateliers et viennent pour s'exercer en français, pour le groupe et même parfois pour la pédagogie théâtrale elle-même. Néanmoins, tous les bénéficiaires n'accrochent pas à cette méthode du théâtre-action. Certains désertent les ateliers pour des raisons extérieures et d'autres les abandonnent pour des raisons qui ne sont pas nécessairement connues par les encadrants :

« [On a fait une représentation au mois de décembre] et beaucoup ont arrêté après [...] : il y avait des femmes enceintes, des élèves qui ont arrêté parce qu'ils ont trouvé un job ou alors ils ont commencé une autre formation etc. » (Formateur 5, 14 mai 2018).

« Et moi je n'ai pas su faire une évaluation avec ceux qui ont arrêté parce que je ne les vois plus, ce n'est pas moi qui gère le cadre. [...] Donc je ne sais pas si c'est l'effet de la représentation, peut-être que oui, peut-être que non, ça je n'en sais rien du tout. » (Comédien-animateur 4, 14 mai 2018).

Quelques unes des éventuelles raisons d'abandon viennent d'être évoquées. Cependant, les statistiques sur ces personnes qui arrêtent en cours de projet ne sont pas connues. Malgré cela, il est important d'être conscient de l'existence de ce phénomène. Celui-ci peut constituer un autre biais de la recherche étant donné qu'il est parfois difficile de retrouver ces personnes pour connaître les véritables raisons de leur désistement.

De manière générale, les comédiens-animateurs sont d'accord pour dire que l'apprentissage du français est secondaire pour eux. Certes, les ateliers-théâtre se font dans le cadre des cours de français et représentent un exercice pratique non négligeable, mais cet apprentissage n'est pas, selon eux, l'objectif premier des ateliers.

« Notre travail n'a jamais été vraiment d'apprendre le français via le théâtre, mais on a beaucoup collaboré avec des associations qui, après, proposent à des gens venus des quatre coins du monde d'apprendre le français. Pourquoi ? Parce que le théâtre désinhibe, parce qu'on est forcé de parler tout le temps. » (Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

Supposée inévitable par certains, l'évolution dans l'appropriation du français n'est pas aussi automatique qu'espérée. Un des comédiens-animateurs m'a fait part des difficultés rencontrées lors des interruptions dans les ateliers. Par exemple, après les congés de Pâques, il faut parfois un certain temps pour reprendre le rythme de l'atelier puisque les apprenants ne parlent généralement pas français en dehors des heures de formation. N'ayant donc pas pratiqué le français pendant une ou deux semaines, les élèves ont parfois oublié certains apprentissages et mettent un peu plus de temps que d'habitude pour comprendre les consignes et retrouver leurs mots (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

Les bénéficiaires, quant à eux, ont témoigné de l'importance des ateliers de théâtre pour pratiquer la langue et ce d'une manière différente qu'en classe. En effet, pour beaucoup, puisqu'ils pratiquent le français uniquement au sein de la formation FLE, le théâtre apparaît comme un outil complémentaire à cette formation et leur permet d'exercer la langue d'une autre manière, par exemple en faisant appel à l'imagination ou en produisant un effort de prise de parole.

« En classe, on parle mais pas beaucoup comme ça parce qu'ici [au théâtre], on dit des histoires, on fait comme des efforts pour parler [...] parce que tu es obligé de faire une imagination, alors tu cherches à parler. Pour moi c'est important, même pour les personnes qui ne parlent pas bien français. » (Bénéficiaire 2 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

Cette pratique différente engendre une certaine confiance dans l'apprentissage du français. En effet, l'ambiance et le cadre de travail poussent l'apprenant à prendre la parole en public, à s'exercer et donc à se tromper et à dédramatiser (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

Il est important de tenir compte du ressenti de l'apprenant. Certains ateliers sont sur base volontaire et d'autres sur base obligatoire mais, dans tous les cas, ils font partie du cadre plus large de la formation FLE. Cependant, chaque personne réagit différemment et a une sensibilité différente à l'art. Le rôle du comédien-animateur est

d'être attentif aux émotions des participants car certains d'entre eux ne sont parfois pas réceptifs ou d'autres ont parfois juste besoin d'une petite aide pour se lancer.

La pratique du français en dehors de la formation est parfois difficile pour les participants et dépend de leur degré d'intégration. La majorité d'entre eux souhaite apprendre le français pour trouver un travail et rencontrer des gens. S'ils ne pratiquent pas le français en dehors des cours, ce n'est pas forcément une question de volonté mais parfois plus une question de possibilité. L'apprentissage d'une langue nécessite également l'apprentissage de toute une série de codes culturels qui s'acquièrent davantage sur le terrain que dans des cours théoriques de citoyenneté, par exemple. Le théâtre rend possible cet apprentissage dans l'oralité et dans l'usage concret de la langue et des codes culturels (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

Par conséquent le travail du langage non-verbal est important. En effet, même si les participants sont débutants, il est déjà possible de faire pas mal de choses avec le langage non-verbal. Puis, progressivement, ils mettent des mots sur le non-verbal, sur les émotions, ce qui permet une meilleure compréhension des mots et de la langue française (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018). Certains comédiens-animateurs mettent également en avant la langue maternelle de chacun afin de démontrer les enjeux de la communication, qu'il n'est pas indispensable de parler et comprendre parfaitement une langue pour communiquer et échanger avec d'autres (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018). Il est donc très important de s'adapter au groupe, à sa mixité et à son interculturalité ainsi que de valoriser les acquis présents sans mettre une pression sur un « bon usage » de la parole.

Bien que ce ne soit pas leur objectif premier, quelques comédiens-animateurs accordent une certaine importance à l'apprentissage réel de la langue française par le théâtre :

« Il y a quand même plein de structures qu'on essaye d'affiner, comme le vouvoiement qui est généralement difficile. » (Comédien-animateur 4, 14 mai 2018).

Toutefois, s'attarder sur ce type de détail n'est pas fréquent. L'aide à la formation se développe principalement à un niveau plus global de l'apprentissage du français. Dès lors, les comédiens-animateurs et formateurs se heurtent à certaines difficultés, notamment lorsqu'il faut déconstruire de mauvaises habitudes :

« Maintenant, comme tu as pu le voir, il y en a qui sont tellement autonomes dans la langue [parce que] ça fait tellement longtemps qu'ils sont en Belgique et dans des mauvaises structures, que c'est pratiquement impossible d'enlever les automatismes. » (Formateur 5, 14 mai 2018).

Pour certains les automatismes erronés restent présents, cependant, l'apprentissage se fait davantage par l'utilisation contextuelle du vocabulaire courant et spécifique à certains thèmes relatifs à la création collective et à leurs réalités, comme le logement ou la recherche d'emploi, par exemple. C'est dans cette utilisation contextuelle du vocabulaire que le théâtre se révèle particulièrement intéressant.

Dans l'imaginaire populaire, la référence au théâtre suppose une représentation publique. Cette enquête-ci démontre que les ateliers-théâtre de « type long » (un projet de plusieurs mois) débouchent effectivement sur une représentation, contrairement aux « types courts » qui correspondent, en général, à quelques séances d'initiation à la méthode du théâtre-action. La représentation finale peut engendrer une certaine pression qui demande à être travaillée avec les participants.

« Et ça marche bien aussi parce qu'il n'y a pas la pression d'une représentation. Ça c'est aussi un autre travail quand il y a la pression d'une représentation publique. Ça fait partie du lot au théâtre, il faut qu'à un moment donné tu sois confronté au public. » (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

Lors d'un atelier se déroulant sur le long terme, les participants sont progressivement confrontés à un public pour se préparer à la représentation finale. Ce spectacle ne doit pas susciter une pression supplémentaire à celle qui peut parfois exister dans la simple prise de parole dans une langue étrangère. La méthode de la création collective permet de proposer une présentation cohérente de leur projet pour laquelle le groupe est prêt et en confiance puisque c'est lui-même qui la crée. Le spectacle n'a pas pour vocation une tournée mondiale, mais bien de présenter le travail réalisé par le groupe pour valoriser tant le travail fourni que les participants eux-mêmes. Il n'est, par conséquent, pas obligatoire. En effet, cette représentation finale peut avoir, dans certains cas, plus d'effets négatifs que positifs lorsque la méthodologie utilisée n'était pas adaptée ou si les participants n'étaient pas prêts (Formateur 5, 14 mai 2018). La décision revient aux comédiens-animateurs ainsi qu'aux formateurs, bien qu'ils ne soient pas à l'abri d'un échec. Pour eux, c'est généralement à l'approche de la représentation finale que les participants réalisent le travail effectué. La représentation publique est dès lors une manière de souligner cette conscientisation (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

« C'est toujours une évolution assez incroyable. D'ailleurs, eux-mêmes le disent : "quand on est arrivés, j'osais même pas entrer ici" ; "je disais que jamais je ne mettrais les pieds sur une scène" ; "que je voulais bien venir parler, mais pas monter sur la scène". Alors il y en a qui ne le font effectivement jamais, ce n'est pas un travail magique qui fait que tout le monde participe et va jusqu'au bout [...] il y a des difficultés [...] [que] tout le monde appréhende différemment et par conséquent, on a des gens qui ne vont pas jusqu'au bout, mais ce n'est pas grave. » (Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

Là où il est possible de mesurer en partie la « réussite » du projet, c'est lorsque les participants eux-mêmes parlent de l'impact qui s'est produit à l'extérieur du cadre de la formation, lorsqu'ils voient une évolution sur eux-mêmes et apprennent, comprennent et utilisent des formulations en français qu'ils n'auraient pas pu employer avant. Dès lors, dans ce contexte, le théâtre peut être considéré comme plus qu'un simple appui à l'apprentissage, c'est une nouvelle forme de relation à soi, aux autres et à la langue. C'est davantage le processus et les apprentissages durant les ateliers qui en sont la cause par rapport au spectacle lui-même. L'objectif n'étant pas d'effectuer une prestation théâtrale sans défauts, mais d'« apprendre à mieux communiquer, à parler de soi autrement, à prendre confiance dans la possibilité de dire » (Lire & Écrire, 2008, p. 50).

4.2. Outil de confiance en soi

La méthode du théâtre-action procure une nouvelle connaissance de soi, des autres et du monde. L'objectif d'acquisition d'une plus grande confiance est sous-jacent et est principalement véhiculé par les comédiens-animateurs. Leur but étant de donner des outils aux apprenants pour que ceux-ci développent un « mieux-être » dans leur vie quotidienne.

Pour atteindre cet objectif de confiance, la dynamique de groupe est importante. La méthode suppose une création collective qui n'est possible que dans un climat de respect et de confiance entre tous. C'est une véritable aventure humaine qui permet un riche échange interculturel. Cette vision est proche de l'approche interculturelle de Martine Abdallah-Pretceille évoquée dans le premier chapitre qui se fonde sur une base triangulaire composée de la diversité, de la singularité et de l'universalité. En effet, l'intérêt d'une création collective est la valorisation de la parole de chacun, pris tel qu'il est, avec sa culture et sa propre histoire.

Toutefois, les présences aléatoires des participants peuvent représenter une menace pour la construction de la dynamique de groupe. Chaque fois que des nouvelles personnes intègrent le projet ou que d'autres le quittent, il faut relancer la dynamique de groupe, toujours en tenant compte des différences culturelles.

Au cours des entretiens, chaque comédien-animateur ou formateur a évoqué cette interculturalité d'une manière ou d'une autre. Les bénéficiaires, quant à eux, s'exprimaient sur des codes culturels belges qu'ils comparaient avec les leurs, ce qui pourrait être considéré comme une forme d'interculturalité également. Cette dernière est donc omniprésente et est plutôt perçue, malgré les difficultés rencontrées, comme une richesse dans l'apprentissage.

« [On parle autour de la table] pour prendre ce minimum de distance par rapport à ce que l'on considère comme étant soi, avec notre double culture d'immigré. »
(Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

« C'est aussi parler de leurs réalités et de comment est-ce que ça se passe [pour] eux ici, avec toutes les différences culturelles. » (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

« L'interculturalité, c'est un défi et des codes à savoir » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

Attention, la création collective n'est pas acquise par définition. Naturellement, cette méthode représente un risque à prendre puisqu'elle rassemble différentes sensibilités et subjectivités humaines dont les réactions émotionnelles sont parfois difficiles à anticiper. Par exemple, un formateur m'a fait part d'un projet qui avait échoué il y a quelques années : la pédagogie n'était pas adaptée et l'animateur de l'atelier n'était pas dans une position d'écoute vis-à-vis des participants.

« Il y a deux ans, la pièce de théâtre a foiré méchamment et ça les a complètement dégoûté du théâtre et de faire de la représentation devant un public. [...] Ça dépend de l'animateur et de la pédagogie qui est utilisée. Cette année, on a de la chance. »
(Formateur 5, 14 mai 2018).

L'échec du spectacle a certainement eu des conséquences psychologiques pour les bénéficiaires et l'objectif d'« empowerment » n'a probablement pas été atteint. Si la méthodologie n'est pas adaptée, cela peut avoir des conséquences durables plus négatives que positives sur les participants, d'où l'importance d'être constamment à leur écoute.

James Thompson était lui aussi conscient de cet objectif d'« empowerment ». Selon lui, il est essentiel d'amener les participants à prendre conscience de leur pouvoir d'action qui sera pour eux une source de développement, d'émancipation et d'autonomisation (Thompson, 2003). Tous les acteurs interrogés, bénéficiaires, comédiens-animateurs ou formateurs FLE, distinguent une évolution perçue positivement au niveau de l'assurance et de la confiance en soi.

« Elles ont pris plein d'assurance. » (Comédien-animateur 4, 14 mai 2018).

« L'atelier leur a apporté de la confiance et de l'estime de soi, c'était le but et ce n'est pas qu'ici. [Un bénéficiaire] disait qu'à l'extérieur il était différent, il nous parlait de son regard. » (Formateur 2, 07 mai 2018).

« Au début on est gêné, mais après c'est bien. » (Bénéficiaire 2 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

« On a plus de confiance. » (Bénéficiaire 4 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

« Le regard dans les yeux avec les gens. » (Bénéficiaire 5 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

« Au début, moi j'avais peur [...] j'étais timide et j'osais pas parler. » (Bénéficiaire 6 *SIMA*, 14 mai 2018).

« Je ne voulais pas puis j'ai osé. » (Bénéficiaire 7 *SIMA*, 14 mai 2018).

etc.

Ces phrases récurrentes illustrent incontestablement l'évolution observée au cours d'un tel projet, qu'il soit de courte ou de longue durée. Cette évolution ne se mesure peut-être pas directement pendant ou après le projet mais ce type d'expérience marque inévitablement la personne d'une manière ou d'une autre.

Enfin, la création collective est perçue par les participants comme une échappatoire et une bulle d'air. « Le théâtre, c'est jouer à être quelqu'un d'autre » a dit l'un des comédiens-animateurs (Comédien-animateur 1, 02 mai 2018) qui comparait son travail à celui d'un psychanalyste. Cette métaphore illustre la volonté des participants à se redéfinir pour quitter l'étiquette de « demandeur d'asile », « primo-arrivant », etc. collée par la société et de, par le théâtre, révéler son identité, son « autre-soi » et se redécouvrir soi-même.

« Je suis quelqu'un qui ne rit pas facilement. [...] Ici, j'ai appris à rire alors c'est important pour moi. Chez moi, c'est les factures, le travail, le stress. [...] Quand tu es ici, au théâtre, c'est comme si on venait chercher un peu de temps pour nous-même, pour rire. [...] C'est comme si j'avais pris avec moi une valise remplie de factures, de travail, etc. [...] que j'ai laissée dehors et comme ça je me sens libre. » (Bénéficiaire 2 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

C'est une manière pour eux d'oublier leurs soucis laissés à la maison, mais également de s'exprimer sur leurs réalités.

4.3. Outil de témoignage de ses réalités

La création collective est un espace qui permet de « se raconter ». La dynamique de groupe instaurée dans un climat de respect favorise une prise de parole en confiance. Sans pour autant forcer cette prise de parole, le principe de la création collective est, dans un premier temps, de faire émerger des thèmes des personnes elle-mêmes puis, dans un second temps, de créer ensemble le spectacle. Cette possibilité de « se raconter » permet de prendre de la distance pour avoir une meilleure emprise sur sa vie quotidienne (Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

J'ai pu observer deux méthodes différentes chez les comédiens-animateurs interviewés afin de faire émerger des thèmes de la part des participants : soit via une discussion autour d'une table soit via des improvisations. La première méthode est rare et semble être moins en accord avec les objectifs du théâtre participatif, contrairement à la seconde qui est, par conséquent, beaucoup plus fréquente dans le secteur. Dans de rares cas, souvent par manque de temps, la thématique est imposée par le comédien-animateur, mais celui-ci a le souci de créer un lien avec les réalités vécues au quotidien par les bénéficiaires. Ce premier temps, appelé « temps de l'expression » par l'un des comédiens-animateurs, permet de « dire la vie réelle ».

Néanmoins, quelques difficultés peuvent découler de la méthode par improvisation. Un des comédiens-animateurs m'a expliqué sa perception de la logique inversée du théâtre-action par rapport au théâtre classique. Dans ce dernier, selon lui, les propositions théâtrales sont généralement cadrées par un metteur en scène. Celui-ci dirige les acteurs et s'exprime négativement par rapport au travail apporté (il dira « non, refait moi ça de telle manière »). Alors que, dans le théâtre-action, l'animateur (qui ne se qualifie pas de metteur en scène) tente de se montrer plus à l'écoute et d'encourager les propositions théâtrales en s'exprimant plutôt de la manière suivante : « oui, c'est bien, réessaye cela » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018). Dans les ateliers de théâtre-action en alphabétisation ou en FLE, le comédien-animateur affirme que l'idée de « logique inversée » est également présente par rapport au théâtre-action dans d'autres circonstances :

« En Alpha, la particularité, c'est que c'est aussi inversé. Nous allons faire une création collective avec toi et tes amis étudiants [...]. On peut partir d'un texte [...] mais souvent, on part d'impros, d'une thématique [...] puis à un moment, je vais faire un petit canevas [...] puis je vais vous filer un texte [...] c'est chiant d'étudier par cœur, pour moi en tout cas [...]. En Alpha, c'est l'inverse. Ça veut dire que les improvisations, c'est horrible pour eux [...]. Quand ils ont le texte, ils sont heureux et rassurés parce qu'ils ont les vrais mots, les bons mots et ils vont te demander 4 fois – 10 fois comment est-ce qu'on dit ça, bien prononcé. » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

À la suite des improvisations et des exercices, une thématique émerge d'elle-même. Celle-ci est liée aux réalités quotidiennes vécues par les participants : la recherche de logement, d'emploi, le FOREM etc., mais fait également référence à leur ancrage quotidien et culturel belge ou autre.

« C'est grâce à l'outil théâtral qu'on arrive à sortir des thématiques de publics défavorisés et de les porter via un spectacle. » (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

Il est intéressant de faire des liens entre ce qui ressort des improvisations et de décoder les images car souvent, il y a des réalités plus personnelles qui transparaissent, sur lesquelles il est possible de prendre appui pour la création collective.

« Et puis parler de leurs réalités parce qu'on a beaucoup eu des improvisations sur le voyage sans la contrainte des papiers et des frontières. Ça, je me dis que c'est important, c'est pas anodin et ça devient intéressant pour une thématique de création. » (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

À l'instar de James Thompson, un des comédiens-animateurs évoque une des critiques faites au théâtre-action. La vision du théâtre-action porteur d'un message n'est pas tout à fait adaptée aux réalités. Certes, il y a souvent un message sous-jacent. Néanmoins, selon le comédien-animateur interviewé, l'important c'est l'émotion de départ prise comme tremplin pour évoquer un thème (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018). Il ne s'agit donc pas de transmettre un message à tout prix mais plutôt de proposer un espace où il est possible pour chacun de s'exprimer sans retenue. Dès lors, entre en jeu la notion de « responsabilité de la parole » qui est présente au cours de toute représentation théâtrale : quel est l'enjeu derrière ce que je raconte ? Il y a une réelle prise de position, qu'on pourrait qualifier de citoyenne, par rapport à des sujets et des réalités parfois difficiles afin de défendre une certaine conception du monde, qui peut parfois être différente de la vision officielle véhiculée par l'État belge.

4.4. Vers une meilleure intégration ?

La question de l'intégration émane des trois points précédents. C'est en définitive cette intégration qui est visée par la méthode du théâtre-action par le biais de son insertion dans le parcours d'accueil. Comme évoqué dans le premier chapitre, les politiques mettent en évidence la connaissance de la langue pour considérer l'intégration d'une personne. Cependant, sur le terrain, j'ai pu observer que le mot « intégration » renfermait d'autres enjeux pour la personne concernée. Bien que l'apprentissage du français soit important, il n'est pas suffisant pour que la personne se sente accueillie ou éprouve un sentiment d'intégration ou d'appartenance.

L'apprentissage de la langue est une porte ouverte sur la rencontre. L'aventure humaine des ateliers-théâtre liés à la formation FLE ou encore au cadre plus large du parcours d'intégration permet aux participants de sortir de chez eux et de rencontrer des gens. Pour certains d'entre eux, le désir de tisser des liens sociaux est un combat quotidien contre la solitude.

« *SIMA* devient non seulement l'endroit où elles apprennent le français, où elles peuvent penser à une certaine intégration, c'est-à-dire trouver leur place dans cette société telle qu'elle est, mais avant tout, ça devient presque leur seule sortie. »
(Comédien-animateur 1, 02 mai 2018).

Cette dimension humaine est omniprésente et essentielle pour ces personnes. Elle constitue un aspect que le parcours d'accueil belge ne parvient pas à prendre en compte dans son cadre théorique.

L'intégration d'une personne va au-delà du simple apprentissage de la langue du pays d'accueil et passe également par l'apprentissage de certains codes culturels. Ces derniers s'acquièrent en réalité davantage dans les ateliers et les échanges que dans la formation à la citoyenneté proposée par les politiques d'intégration qui présente certaines lacunes, comme abordé dans le premier chapitre.

« Dès qu'on a un bagage intellectuel, fatalement on rentre dans des codes qui sont ceux de l'apprentissage de « lire et écrire » qui restent des codes culturels de prendre un feuille, d'écrire avec un bic. C'est pas naturel.[...]. L'école, on sait bien que c'est des cadres très précis, c'est juste des codes qu'on doit savoir utiliser pour réussir. Je résume un peu, mais c'est ça. [...] L'orthographe, c'est un code culturel. [...]. En fait, c'est de la stratégie. » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

« En alpha, on est dans des codes, ça se sent dans les rapports hommes-femmes. Cette année, dans l'atelier, il n'y a qu'une femme, mais souvent il y a une majorité de femmes, donc ça change le rapport. Il y a les différences culturelles aussi [...] c'est des mécanismes, ça s'apprend, [...] ça se fait naturellement aussi, je ne pense pas que ce soit conscient. » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

Cependant, le fait que l'intégration ne soit pas un phénomène à sens unique a été explicité précédemment. Dès lors, il est nécessaire de considérer la question suivante : comment la Belgique peut-elle s'ouvrir culturellement et être dans une véritable posture d'accueil et non une façade comme c'est parfois le cas actuellement ? La méthode du théâtre-action est un moyen de proposer et répandre une vision différente de la réalité et de prendre une part active dans la société.

L'évolution perçue tout au long du projet théâtral est indéniable. Sans pour autant mesurer si l'impact est très important, il existe certainement et n'est pas à négliger. Pour des personnes en situation difficile, chaque petit pas vers l'avant est important. Pour l'un des animateurs, l'impact du projet se mesure lorsque

« À l'extérieur du cadre "classe" et "théâtre", dans la vie de tous les jours, il y en a qui pensent : "avec le regard et tout, ça aide". Donc là, je me suis dit : "il y a quelque chose qui s'est passé de très important pour moi. Mais bon, ça ne marche pas tout le temps. » (Comédien-animateur 3, 07 mai 2018).

Cet impact est également souligné par les bénéficiaires lorsque l'un d'entre eux évoque le changement opéré lors des ateliers :

« [Je suis contente], c'est important, on a ajouté quelque chose dans notre vie. »
(Bénéficiaire 2 *La Tchicass*, 07 mai 2018).

À sa manière, donc, le théâtre influence la vie quotidienne des gens et est, même inconsciemment, intimement lié à leur sentiment d'intégration. En effet, l'amélioration de leur situation matérielle et morale, qualifiée de « mieux-être » serait directement liée au sentiment d'une meilleure intégration (Mazzocchetti, 2009).

Plus globalement, un des intervenants a livré une réflexion sur la création collective par rapport au système et aux institutions :

« On institue ou pas ? C'est un choix de compagnie. [...] Il y a des compagnies de théâtre-action (et ils ont raison, je peux entendre leurs arguments), qui refusent d'aller en prison, de travailler avec le CPAS parce qu'ils ne cautionnent pas [leurs systèmes]. [...] Nous, on va y faire des créations pour faire bouger les choses un petit peu en interne. On se fait des fois instrumentaliser, voilà, c'est un cercle

vicieux. En Alpha, c'est pas la prison, mais on pourrait critiquer les politiques, c'est les voix publiques, on rentre dans la politique, mais on le fait parce qu'on pense que ça fonctionne en terme de bouger les choses. » (Comédien-animateur 6, 23 mai 2018).

La réflexion plus large sur le caractère institutionnel des compagnies de théâtre est liée au constat des politiques non adaptées aux réalités de terrain ainsi qu'à la volonté d'agir contre celles-ci.

Par conséquent, l'objectif d'intégration est sous-jacent à la méthode du théâtre-action dans les cours de FLE et est l'aboutissement de tout le processus de différenciation par rapport aux politiques belges d'intégration. Il permet, entre autres, de sortir de sa solitude, de parler français, d'avoir une meilleure estime de soi, de devenir acteur de sa vie, d'avoir une nouvelle connaissance de soi, des autres et du monde et tous les autres aspects que la recherche n'a pas permis de mettre en évidence.

Ce dernier chapitre a dévoilé les grandes tendances de la pratique du théâtre-action au sein des formations de FLE pour les primo-arrivants. Chaque acteur (bénéficiaires, comédiens-animateurs et formateurs) a ses propres objectifs qui néanmoins se rejoignent et se complètent au sein de la méthode théâtrale. L'objectif apparent d'approfondissement de l'apprentissage du français, véhiculé principalement par les formateurs FLE, se traduit par un usage contextuel du français qui répond aux volontés des bénéficiaires de pratiquer la langue différemment. Pour cela, les comédiens-animateurs accordent une grande importance au langage non-verbal ainsi qu'aux émotions suscitées chez les bénéficiaires. Visant un objectif d'« empowerment », ils vont mettre en place toute une série de stratégies en restant vigilants aux déviations possibles, par exemple l'induction d'un message pré-établi évoqué par James Thompson. Ces stratégies sont basées sur les principes de la collectivité afin que les bénéficiaires puissent acquérir une certaine confiance en soi, en les autres et en la langue française, ainsi qu'une certaine estime de soi. L'atmosphère de respect et de confiance encourage les bénéficiaires à partager leurs ressentis par rapport à leurs réalités. Finalement, cette méthode a engendré des évolutions chez les bénéficiaires qu'ils perçoivent positivement. Ces progressions influencent leurs sentiments d'appartenance et d'intégration en Belgique. En effet, malgré les divers objectifs de chaque acteur, tous souhaite procurer ou détenir des outils en vue d'une intégration des primo-arrivants.

CONCLUSION

Certaines potentialités de la méthode du théâtre-action ont été mises en évidence dans ce travail de recherche, par exemple l'apprentissage du français, l'acquisition d'une confiance et d'une estime de soi ou l'autonomisation et l'émancipation. Dans le contexte actuel d'une Belgique qui se dit « accueillante » envers les primo-arrivants, j'avais la volonté d'étudier les pratiques de terrain qui se distinguent des projets politiques d'accueil et d'intégration, tout en ayant l'obligation de s'y inscrire. Lier la pratique de l'art théâtral aux cours de français langue étrangère se voulait être innovateur et porteur d'un regard nouveau et critique.

L'hypothèse initiale portait sur l'utilisation du théâtre-action comme outil pédagogique dans les cours de FLE pour favoriser une appropriation active de la langue française dans un cadre alternatif. Malgré son intérêt certain quant à sa part d'oralité ainsi que pour l'utilisation contextuelle du français pour les bénéficiaires, les recherches ont rapidement démontré que le théâtre à lui seul ne constituait pas un élément suffisant pour l'apprentissage du français, d'où sa complémentarité avec les cours théoriques dispensés. Au fur et à mesure des questionnements, l'apprentissage du français s'est même révélé, pour certains, secondaire au sein des ateliers-théâtre qui remplissent d'autres objectifs et enjeux pour les formateurs, les comédiens-animateurs, mais également les bénéficiaires.

Outre son rôle d'appui à l'apprentissage du français, le théâtre est apparu comme une réelle opportunité pour acquérir une plus grande confiance en soi et envers les autres, qui sont intimement liées à une meilleure estime de soi et un désir de « mieux-être ». Par sa pédagogie participative, il s'est également présenté comme un outil stimulant et fédérateur pour le groupe en favorisant, chez les bénéficiaires, une prise de conscience de la possibilité de devenir acteur de sa propre vie. Il leur fournit un espace de liberté d'expression pour leur voix et leur vision du monde sur lequel ils veulent agir.

Évidemment, toutes ces ambitions ne s'atteignent pas sans difficultés et certains risques sont pris quotidiennement par les comédiens-animateurs, les formateurs en FLE et les bénéficiaires. Certes, des évolutions perçues positivement par les acteurs

ont été observées à court terme, telles qu'une augmentation de l'estime de soi, de la confiance, ou encore une certaine assurance. Cependant, les conséquences attendues ne sont pas systématiques et les effets ne sont pas atteints sans difficultés. Travailler avec un public fragilisé nécessite d'accorder une attention constante aux sentiments des personnes. Les émotions sont spécialement valorisées dans le processus de création collective. Toutefois, les réactions émotionnelles des bénéficiaires ne sont pas toujours évidentes à anticiper ce qui engendre, dans certains cas, des effets plus négatifs que positifs.

Bien sûr, il est erroné de croire que le théâtre-action a été imaginé pour introduire une certaine vision du monde et pour communiquer un message pré-établi, bien que cela soit très fréquent. Ses méthodes sont conçues pour permettre aux participants de construire leur propre vision du monde et d'apporter leurs solutions aux problèmes rencontrés dans leur quotidien.

Le théâtre se révèle donc être une activité complémentaire voire une alternative intéressante au cadre classique des cours de FLE. C'est une réelle opportunité pour les bénéficiaires de prendre conscience des réalités de la société et de la vie citoyenne tout en prenant une certaine distance à travers le théâtre. Cette méthode laisse une plus grande liberté aux élèves dans une atmosphère plus détendue que dans une classe.

Derrière un tel projet se cache une volonté émancipatrice. Certes, le chemin parcouru a un réel impact sur l'intégration de la personne, même s'il est parfois difficile à mesurer. En effet, les changements à long terme sont complexes à évaluer puisque souvent, garder la trace des participants dans les années qui suivent le projet est une tâche compliquée. Néanmoins, ce parcours constitue une aide non négligeable ainsi qu'un réel tremplin vers l'intégration linguistique d'une personne, qui est directement en lien avec une intégration plus globale au niveau social, culturel, politique et économique.

Cette intégration globale est théoriquement visée par les politiques publiques belges en matière d'accueil et d'intégration. Cependant, les questionnements des deux premiers chapitres ont permis de mettre en évidence quelques lacunes dans le système, notamment au niveau des moyens mis en place, ce qui a des conséquences sur la

réalisation effective des objectifs d'autonomisation et d'émancipation. La récente entrée en vigueur de ces politiques publiques francophones en est sans doute la cause et ne permet pas d'avoir une vision des effets sur le long terme. Cependant, sur le court terme, des déficiences et des inadéquations entre le discours officiel et les pratiques réelles se constatent quotidiennement.

Les concepts d'intégration, de citoyenneté, d'éducation et d'interculturalité développés dans la première partie ont permis d'acquérir un regard critique et conscientisé pour l'étude de la problématique. Tous ont un lien plus ou moins étroit avec la méthode du théâtre-action au sein des cours de FLE. Cette démarche du théâtre-action s'effectue sous le couvert de l'éducation permanente et dans une valorisation de l'interculturalité qui permet de s'éloigner du conformisme culturel conditionné par les politiques belges d'intégration. Dans un tel contexte, je pense qu'il est important d'avoir une politique de reconnaissance de la culture de l'autre et non des pratiques d'assimilation.

Le cadre limité de la recherche a déterminé le public-cible des personnes déjà alphabétisées en Belgique francophone et inscrites au parcours d'intégration obligatoire. Ces contraintes ont réduit le champ de la recherche ainsi que les ouvrages consultés et les personnes rencontrées. Dès lors ce travail ne donne pas de réponse exhaustive à la problématique d'origine qui se demandait si le théâtre était un appui à l'apprentissage du français langue étrangère, en quoi constituait-il un apport dans la formation FLE et dans quelle mesure permeait-il une libération de la prise de parole, une augmentation de la confiance en soi et une ouverture aux autres en vue d'une meilleure intégration. Néanmoins, ce travail propose déjà quelques conclusions ainsi que des pistes de réflexions pour dévoiler les opportunités de la méthode, exploiter son potentiel mais également pour prévenir de ses déviations possibles.

Par conséquent, dans une perspective d'avenir, il serait intéressant de mettre en parallèle la méthode du théâtre-action avec d'autres activités proposées dans les formations FLE, par exemple le chant, afin de comparer leurs objectifs et leurs impacts. Il serait également pertinent d'entamer une réflexion plus large sur les méthodes d'enseignement et sur la pédagogie employée dans un cadre classique et de mettre en

avant les opinions et ressentis des bénéficiaires par rapport aux concepts de citoyenneté, d'intégration ou d'interculturalité.

En conclusion, cette méthode théâtrale apparaît comme un réel outil d'éducation permanente. C'est un projet complet et complexe avec des dimensions sociales, culturelles et politiques dans un cadre participatif et interculturel valorisé. Par conséquent, on assiste à une réappropriation de la langue mais également des réalités quotidiennes, souvent difficiles, de la personne. Par la sensibilisation, la conscientisation et la promotion de la participation active, le théâtre crée un espace d'échange et dévoile la perspective d'un bien-être convoité par tous.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 4^e éd., 2013, Que-sais-je n°3487.
- ACODEV, *Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013-2018*, Bruxelles, 2013.
- ACODEV, *Nouveau référentiel pour l'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire*, Bruxelles, 2016.
- ACODEV, *L'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire*, [en ligne] <http://www.acodev.be/la-cooperation-au-developpement/leducation-a-la-citoyennete-mondiale-et-solidaire>, page consultée en janvier 2018.
- Acteurs de l'Ombre, [en ligne] <http://www.acteursdelombre.be>, page consultée en mai 2018.
- Action Sociale en Wallonie, *Parcours d'intégration des primo-arrivants*, [en ligne] <http://actionsociale.wallonie.be/integration/parcours-integration-primo-arrivants>, page consulté en mai 2018.
- Adam I., *Les entités fédérées belges et l'intégration des immigrés : politiques publiques comparées*, Belgique, Université de Bruxelles, 2013, Science politique.
- Adam I. & Martiniello M., « Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 29 - n°2 | 2013, pp. 77-93, [en ligne] <http://remi.revues.org/6404>, consulté en mai 2018.
- Adami H., *La formation linguistique des migrants*, Paris, CLE International, Didactique des langues étrangères, 2009.
- Archibald J. & Cgiss J-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, 2007, Logiques sociales.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif au théâtre-action, pris en application du décret du 10 avril 2003 relatif à la reconnaissance et au subventionnement du secteur professionnel des Arts de la Scène.

- Biot P., « L'engagement international du théâtre-action », in *Théâtre et développement : de l'émancipation à la résistance*, Bruxelles, Colophon, 2004, pp. 9-25.
- Biot P., « Le théâtre-action : champ social, moisson politique », in *Le théâtre dans l'espace social*, Bruxelles, Alternatives théâtrales, 2004, n°83, pp. 25-30.
- Boal A., *Le Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, 1985.
- Boal J., « Le théâtre-forum : une répétition de la révolution », in *Théâtre et développement : de l'émancipation à la résistance*, Bruxelles, Colophon, 2004, pp. 27-35.
- Brocoli Théâtre, [en ligne] <http://brocolitheatre.wixsite.com/brocoli>, page consultée en mai 2018.
- Calinon A.-S., « L' "intégration linguistique" en question », *Langage et société*, 2013/2, n° 144, pp. 27-40, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page-27.htm>, consulté en mai 2018.
- Carvalho da Silva M. (dir.), *Guide pratique sur l'Éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'Éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*, Lisbonne, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2008.
- CASG pour les familles, [en ligne] <http://www.casgpourlesfamilles.be>, page consultée en mai 2018.
- CIRÉ, *Accueil des primo-arrivants à Bruxelles et en Wallonie : vous avez-dit obligation ?*, Bruxelles, CIRÉ, 2015.
- CIRÉ, *Primo-arrivants bruxellois : deux parcours pour une même intégration ?*, Bruxelles, CIRÉ, 2015.
- CIRÉ, *Parcours d'accueil ou d'intégration : positions et réflexions*, Bruxelles, CIRÉ, 2016.
- CIRÉ, *Ceci n'est pas une crise des migrants, ceci est une crise d'humanité*, Bruxelles, CIRÉ, 2017.
- CIRÉ, *Des politiques d'intégration détournées de leur objectif*, Bruxelles, CIRÉ, 2017.
- COCOF, Collège, 2013 (18 juillet), Décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale, Moniteur belge, 8 septembre

- 2013, document n°2013031655, [en ligne] http://www.ejustice.just.fgov.be/doc/rech_f.htm, page consultée en mai 2018.
- COCOM, Assemblée, 2017 (11 mai), *Ordonnance concernant le parcours d'accueil des primo-arrivants*, Moniteur belge, 30 mai 2017, document n°2017020366, [en ligne] http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=17-05-30&numac=2017020366, page consulté en mai 2018.
 - Collectif 1984, [en ligne] <https://www.collectif1984.net>, page consultée en mai 2018.
 - Compagnie Buissonnière, [en ligne] <http://www.compagniebuissonniere.be>, page consultée en mai 2018.
 - Courtier C., *Enjeux d'une approche interculturelle dans le processus d'alphabétisation*, Promoteur : Mazzocchetti J., UCL ESPO/ANTR, 2017.
 - De Coorebyter V., *Les ambiguïtés du parcours d'accueil*, Les analyses du CRISP, 2013, [en ligne] www.crisp.be, page consultée en juillet 2018.
 - El Achkar S., « Paulo Freire. De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir », in *Antipodes*, Bruxelles, n°160, juin 2003, [en ligne] <http://www.iteco.be/revue-antipodes/education-populaire-et-education/article/paulo-freire>, page consultée en janvier 2018.
 - El Gammal H., « Difficultés et dérives de l'action théâtrale » in *Théâtre et développement : de l'émancipation à la résistance*, Bruxelles, Colophon, 2004, pp. 37-44.
 - Extramiana C. & Van Avermaet P., « Apprendre la langue du pays d'accueil », in *Hommes et migrations*, 1288 | 2010, [en ligne] <http://hommesmigrations.revues.org/847>, page consultée en mai 2018.
 - Fédération Wallonie-Bruxelles, *Éducation Permanente*, [en ligne] <http://www.educationpermanente.cfwb.be>, page consultée en mai 2018.
 - Fibbi R. et D'Amato G., « Transnationalisme des migrants en Europe : une preuve par les faits », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 24 - n°2 | 2008, [en ligne] <http://remi.revues.org/4452>, page consultée en juillet 2018.
 - Freire P., *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969.

- Freire P., *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*, Paris, Maspero, 1974.
- Galichet F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos/Diffusion Economica, 1998, Exploration interculturelle et science sociale.
- Goffinet S. (dir.), *Pratiques théâtrales*, Bruxelles, Lire & Écrire, 2009, Le Journal de l'alpha n°171.
- Gomes R. (dir.), *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg, Centre européen de la jeunesse, 1995.
- Grimal P., *Le théâtre antique*, Paris, PUF, 1978, Que-sais-je n°1732.
- Hambye, P. et Romainville, A. S., *Apprentissage du français et Intégration: Des évidences à interroger*, Bruxelles, EME & InterCommunications s.p.r.l., 2014, Français et société n°26-27.
- Iles de Paix, *Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire*, [en ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=pCKTdq2mRAY>, page consultée en janvier 2018.
- Leocq M., *Éducation au développement. Un secteur vu par ses acteurs*, Promoteur : Ansoms A., UCL ESPO/SPED, 2015.
- Lire & Écrire, *Une réponse aux nouveaux besoins de la société multiculturelle. Alphabétisation et français langue étrangère : modélisation d'un dispositif pluriel de formation auprès du public de demandeur d'asile*, Namur, Lire & Écrire, 2008.
- Martiniello M., *La démocratie multiculturelle. Citoyenneté, diversité, justice sociale*, Paris, Presses de Sciences Po, 2^e éd., 2011, La Bibliothèque du citoyen.
- Mazzella S., *Sociologie des migrations*, Paris, PUF, 2014, Que-sais-je n°3994.
- Mazzocchetti J., « Un module de 15 jours pour créer un spectacle. Un moment privilégié vecteur de mieux-être et d'intégration pour les demandeurs d'asile », in *Pratiques théâtrales*, Namur, Lire et Écrire, 2009, Journal de l'alpha n°171, pp. 76-85.
- Ouellet F., *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, France, VEI Enjeux, 2002, n° 129, pp.146-167.

- Pinchart S. (dir.), *Parcours d'accueil des primo-arrivants. Parcours d'obstacles ou rencontre entre cultures ?*, Bruxelles, Lire & Écrire, 2014, Journal de l'alpha n°193.
- Pire F., « L'improvisation théâtrale. Construction d'histoires, construction de relations », in *Pratiques théâtrales*, Namur, Lire et Écrire, 2009, Journal de l'alpha n°171, pp. 94-102.
- Polet J-C., *Parcours dans le patrimoine littéraire européen*, Bruxelles, De Boek, 2008, Patrimoine littéraire européen.
- Rea A., « L'étude des politiques d'immigration et d'intégration des immigrés dans les sciences sociales en Belgique francophone », in *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2007, Intellection.
- Région Wallonne, Gouvernement, 2017, *Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère – Livre II tel que modifié par le Décret du 28 avril 2016 – Titre III: Parcours d'intégration*, Portail de l'Action sociale en Wallonie, [en ligne] <http://actionsociale.wallonie.be/sites/default/files/documents/Circulaire.pdf>, page consultée en mai 2018.
- Remacle A-C. *La citoyenneté dans tous ses états*, Bruxelles, CPCP, 2016, Au quotidien.
- SIMA, [en ligne] <http://www.simaasbl.be>, page consultée en mai 2018.
- Tawil S., « Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n°63, 2013, [en ligne] <https://journals.openedition.org/ries/3501>, page consultée en juillet 2018.
- Thompson J. *Applied Theatre : Bewilderment and Beyond*, United Kingdom, Peter Lang Oxford, 2003.
- Verbrouck C., *Parcours d'intégration obligatoire en Wallonie et à Bruxelles*, 2017, en ligne: <http://www.altea.be/fr/news/304-parcours-d-integration-obligatoire-en-wallonie-et-a-bruxelles.html>, page consultée en mai 2018.
- VIA, [en ligne] <http://www.via.brussels> page consultée le en mai 2018.

- Waldinger R., « "Transnationalisme" des immigrants et présence du passé », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 22 - n°2 | 2006, [en ligne] <http://remi.revues.org/2817>.
- Winkin E. *Alphabétisation par le théâtre. Le théâtre est-il un réel moyen d'aide pour les personnes en apprentissage de la langue ?*, Promoteur : Wallon E., Louvain-la-Neuve CET/FIAL, 2010.

Résumé

Cette recherche est centrée sur l'intégration des primo-arrivants en Belgique francophone. Elle s'intéresse particulièrement à l'intégration linguistique prévue par les parcours d'accueil belges. Sur base d'une enquête qualitative (entretiens et observation participante), la recherche traite de la méthodologie du théâtre-action au sein des cours de français langue étrangère.

Mots-clés

Confiance en soi, Français langue étrangère, Intégration, Interculturalité, Théâtre-action