

Mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS

Une expérience avec des exilé·e·s débutant·e·s en français

Implementation of a prototype
artistic workshop TransMigrARTS
An experience with exiles
who are beginners in French

Implementación de un prototipo de
taller artístico TransMigrARTS
Una experiencia con exiliados
principiantes en francés

DOI 10.59486/MPQM9288

Agustín Parra Grondona · Professeur, Faculté des Arts,
Université d'Antioquia · ORCID: 0000-0002-6214-1584

Diego Prieto Olivares · Doctorant en Études Hispaniques et
Hispanoaméricaines, Université de Toulouse Jean Jaurès -
Doctorant en Études Artistiques, Université Francisco José de
Caldas · ORCID: 0009-0006-6813-1906

Clémence Cros · Enseignante de Français Langue Etrangère
pour le programme CLEF du dispositif DILAMI, Université de
Toulouse.

Mots-clés

Expression corporelle et artistique ;
Migrant·e·s ; Français Langue Etran-
gère (FLE) ; Atelier artistique ; vul-
nérabilités des exilé·e·s.

Keywords

Keywords: Body and artistic expres-
sion; Migrants; French as a foreign
language (FLE); Art workshop; Vulne-
rability of exiles.

Palabras clave

Palabras clave: Expresión corporal y
artística; Migrantes; Francés como
lengua extranjera (FLE); Taller artís-
tico; Vulnerabilidad de exiliado·a·s.

Resumé

Cet article aborde l'expérience de mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS avec des exilé·e·s débutant·e·s en français et de son effet sur l'une des principales vulnérabilités de la population migrante : la méconnaissance de la langue et de la culture du pays d'accueil. Puisque les prototypes d'ateliers TransMigrARTS se concentrent sur la réduction des vulnérabilités de la population migrante qui favorise leur intégration à tous les niveaux de la société d'accueil, l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) est l'une des conditions nécessaires à une telle intégration aux niveaux social, culturel, éducatif et professionnel, entre autres, en France. Cet article déroule une réflexion sur l'application du prototype d'atelier Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour des futurs nécessaires* à un groupe d'exilé·e·s inscrit·e·s dans le programme CLEF (Culture et Langue en Français) du dispositif DILAMI de l'Université de Toulouse. A la fin de l'atelier, des rapports verbaux ont été recueillis auprès des participant·e·s, dont la grande majorité d'entre elles-eux ont déclaré que l'atelier avait contribué de manière significative à leur bien-être général et avait eu un impact positif sur leur processus d'apprentissage de la langue française. De plus, les notes de terrain des chercheurs indiquent que, grâce au bien-être généré par les activités artistiques développées, le prototype de l'atelier artistique Respirons possède un grand potentiel pour promouvoir la compréhension orale, l'expression orale, le développement du vocabulaire et la confiance en soi pour s'exprimer en public en français.

Abstract

This article deals with the experience of implementing a TransMigrARTS art workshop prototype with exiles who are beginners in French and its effect on one of the main vulnerabilities of the migrant population: the lack of knowledge of the language and culture of the host country. As the TransMigrARTS workshop prototypes focus on reducing the vulnerabilities of the migrant population that favour their integration at all levels of the host society, learning French as a foreign language (FLE) is one of the necessary conditions for such integration at social, cultural, educational and employment levels, among others, in France. This article reflects on the application of the prototype workshop Breathing: *Transits in the here and now for necessary futures* to a group of exiles enrolled in the CLEF (Culture and Language in French) programme of the DILAMI device of the University of Toulouse. At the end of the workshop, verbal reports were collected from the participants, the vast majority of whom stated that the workshop had contributed significantly to their general well-being and had had a positive impact on their French language learning process. For its part, the researchers' field notes indicate that, thanks to the well-being generated by the artistic activities, the Breathing workshop prototype shows great potential for promoting listening comprehension, oral expression and vocabulary development skills, as well as self-confidence in expressing oneself in public in French.

Resumen

Este artículo aborda la experiencia de implementar un prototipo de taller artístico TransMigrARTS con exiliado·a·s principiantes en francés y su efecto sobre una de las principales vulnerabilidades de la población migrante: el desconocimiento de la lengua y la cultura del país de acogida. Dado que los prototipos de talleres TransMigrARTS se centran en reducir las vulnerabilidades de la población migrante que favorezcan su integración en todos los niveles de la sociedad de acogida, el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) es una de las condiciones necesarias para dicha integración a nivel social, cultural, educativo y laboral, entre otros, en Francia. Este artículo reflexiona sobre la aplicación del prototipo de taller Respirando: *Tránsitos en el aquí y ahora para futuros necesarios* a un grupo de exiliado·a·s inscritos en el programa CLEF (Cultura y Lengua en Francés) del dispositivo DILAMI de la Universidad de Toulouse. Al final del taller, se recogieron informes verbales de los participantes, la gran mayoría de los cuales afirmó que el taller había contribuido significativamente a su bienestar general y había tenido un impacto positivo en su proceso de aprendizaje de la lengua francesa. Por su parte, las notas de campo de los investigadores indican que, gracias al bienestar generado por las actividades artísticas que se llevaron a cabo, el prototipo del taller Respirando muestra un gran potencial para promover capacidades de comprensión auditiva, de expresión oral, de desarrollo de vocabulario y de autoconfianza para expresarse en público en francés.

Introduction

Arrivé à son quatrième work package (WP4), le projet TransMigrARTS a commencé à tester les nouveaux prototypes d'ateliers artistiques destinés à la population migrante. Ces prototypes ont été développés au cours du troisième work package (WP3) qui a été mis en œuvre en juillet 2023 dans la ville de Toulouse avec la participation d'environ 50 chercheurs-ses de quatre pays (Colombie, Danemark, Espagne et France), appartenant aux 13 institutions qui composent le consortium. Au total, six prototypes d'ateliers artistiques, deux pré-ateliers, cinq sessions complémentaires et une valise de voyage pour enfants ont été conçus. Cet article analyse le processus de mise en œuvre du prototype d'atelier TransMigrARTS Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour les futurs nécessaires*.

L'objectif général du projet TransMigrARTS est de réduire les vulnérabilités et de promouvoir

les compétences des migrant-e-s à travers les arts vivants. Dans le contexte général du projet, le prototype d'atelier Respirons vise à faciliter la formation de réseaux de soutien et de solidarité pour la vie en collectivité au sein de la population migrante. Cependant, la possibilité de construire des réseaux sociaux et de partager en communauté nécessite le développement de formes de communication qui permettent de dépasser la limite posée par l'absence d'une langue commune. C'est pourquoi cet atelier d'arts vivants utilise divers moyens d'expression tels que la danse, l'action corporelle, le dessin, la peinture et la cuisine comme stratégies symboliques pour partager des expériences de bien-être et, en même temps, pour permettre aux participant-e-s d'apprendre ensemble une nouvelle langue : la langue de la culture d'accueil, qui est dans ce cas le français.



Fotografía 1 • Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Ainsi, cet atelier s'est déroulé au sein du programme CLEF qui fait partie d'un dispositif universitaire de formation intensive en Français

Langue Étrangère (FLE) appelé DILAMI (Dispositif Langues Accueil Migrant-e-s) dont l'objectif est d'enseigner la langue et la culture françaises

aux exilé-e-s qui souhaitent reprendre leurs études universitaires et/ou s'intégrer rapidement sur le marché du travail. Ce dispositif est porté et coordonné par l'Université de Toulouse, et est mis en œuvre par le biais d'une convention cadre de collaboration avec les universités Toulouse Capitole, Toulouse Jean Jaurès et Toulouse III Paul Sabatier pour fournir un soutien linguistique aux demandeur-ses d'asile, bénéficiaires de la protection internationale (réfugié-e, protection subsidiaire), apatride et primo-arrivant-e (Convention Cadre de Collaboration Relative Au Dispositif DILAMI, 2023). Le DILAMI comporte deux programmes : Le programme Culture et Langue Étrangère Française (CLEF) et le Diplôme Inter-universitaire Passerelle (DIUP). Contrairement au DIUP, le programme CLEF s'adresse à des grand-e-s débutant-e-s en français qui n'ont pas encore le statut d'étudiant universitaire et ne donne pas accès au statut étudiant. Ce programme propose un enseignement de la langue et de la culture françaises et vise à l'obtention du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, permettant ensuite aux apprenant-e-s de candidater au DIUP. Outre le fait d'être en situation d'exil, les conditions requises pour intégrer le programme CLEF du DILAMI sont : être majeur-e ; avoir un niveau baccalauréat ou équivalent : certificat de fin d'études secondaires ou d'entrée à l'université,

indispensable pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur ; habiter à Toulouse ou dans l'agglomération ; avoir un projet de poursuite ou de reprise d'études dans l'enseignement supérieur ou bien d'orientation professionnelle ; et bien entendu, être motivé-e et disponible pour suivre la formation (Université de Toulouse, 2023).

Comme on peut le voir, la décision de tester ce prototype d'atelier dans le contexte du dispositif universitaire DILAMI est cohérente avec l'identification du fait que l'une des principales vulnérabilités auxquelles est confrontée la population migrante est le manque de connaissance de la langue locale, qui affecte indubitablement tous les niveaux de leur vie quotidienne. De même, plusieurs auteurs et autrices ont souligné que les limitations linguistiques, mais aussi la méconnaissance de la culture d'accueil, étaient des facteurs clés contribuant à la vulnérabilité des migrant-e-s (AIDA, 2017; Conseil de l'Europe, 2017; Doust Mohammadi et al., 2023; Khan, 2022). Il est donc important que le programme CLEF ne poursuive pas seulement l'objectif de développer les compétences linguistiques en français langue étrangère, mais qu'il mette également l'accent sur l'initiation des participant-e-s à des aspects importants de la culture française.

L'utilisation des approches sensibles et/ou artistiques au sein de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE)

Des questionnements sur la place des approches sensibles, affectives et artistiques au sein de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) ont surgi au cours des dernières années. Cette question a été étudiée par des chercheurs et chercheuses issu-e-s d'aires géographiques et culturelles assez variées ; même si cela reste encore exceptionnel, les aspects sensibles et artistiques de l'être humain sont de plus en plus pris en compte, aussi bien par des enseig-

nants et enseignantes de FLE lors de la définition des stratégies pédagogiques à mettre en place dans la salle de classe, que dans le milieu de la recherche universitaire. Tel que le montre Es-Saidi (2019), « des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l'expérience esthétique face à des œuvres artistiques, en classe de langues étrangères, pendant l'acquisition des compétences langagière et culturelle » (p.55).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Cette inclinaison vers l'artistique et le sensible peut-être liée au fait que « l'enrichissement intellectuel et l'épanouissement personnel en classe de langue sont devenus un impératif didactique mais aussi moral » (Wronska, 2009, p. 4). Wronska signale aussi une crainte généralisée sur l'utilisation des arts (voire picturales, théâtrales, performatives, etc.) dans la salle de classe, surtout avec des publics adultes. A ce fait, cette autrice indique que « les tâches manuelles calquées sur les pratiques artistiques touchent peu les apprenants adultes (ou grands adolescents) qui n'y voient qu'une récréation ou, pire, des enfantillages » (2009, p. 1). Wronska signale donc les difficultés d'être créatif·ve dans l'espace de la classe, notamment parce qu'amener la question des arts (et surtout celle des arts contemporains) dans la salle de classe peut susciter des réflexions réductrices telles que « j'aime bien cette œuvre » ou « je n'aime pas du tout ».

D'un autre côté, en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Wronska (2009) montre que l'enseignement des langues n'envisage pas seulement les aspects lin-

guistiques et culturels du « savoir-faire », mais aussi les aspects plus holistiques du « savoir-être » et du « savoir-apprendre ». Dans ce sens, il est possible d'affirmer, en tant qu'hypothèse, que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage d'une langue ne sont pas seulement liés à la dimension technique et cognitive de la langue (dont font partie la grammaire, l'expression orale et écrite, la correction syntaxique, entre autres) mais aussi aux dimensions sensibles et émotionnelles, dont les potentialités restent toujours très peu explorées et exploitées dans la salle de classe.

Joëlle Aden signale cette limitation lors de ces recherches, en indiquant que les programmes des langues vivantes, tel qu'ils sont dispensés de manière classique, mobilisent surtout les capacités du néocortex, qui renvoie « aux connaissances et aux savoir-faire dont la finalité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués » (2009, p. 174). Ceci est donc une limitation identifiée par Aden (2009) et ratifiée par Legendre (2021) de manière générale dans l'enseignement actuel des langues mais

qui peut aussi expliquer la situation particulière dans l'enseignement du FLE. Ainsi, Legendre, dans le cadre de son mémoire de Master, semble non seulement vouloir utiliser le registre sensible dans les cours de FLE pour améliorer l'apprentissage de la langue française, mais propose également d'utiliser ce registre afin de construire une ambiance spécifique qui favorise autant la construction du groupe que la confiance en soi. D'après l'autrice, la construction d'une ambiance de convivialité, de partage et de confiance au sein du groupe-classe seront essentielles pour améliorer le processus d'apprentissage langagier chez les apprenant·e·s.

Les approches de Legendre (2021) font tout de même des liaisons entre la créativité, le dépassement de soi et la confiance en soi, concepts qui sont également repris par Es-Saidi (2019) et Postolachi-Josan (2021) à partir de leurs propres expériences en classe de FLE. De ce fait, Legendre (2021) indique que, même s'il est difficile d'utiliser le registre sensible et la dimension émotionnelle chez les apprenant·e·s jeunes et adultes, ceux-ci restent tout de même fondamentaux pour l'apprentissage. Pour surmonter cet obstacle, l'atelier *Respirons* a été conçu de manière à promouvoir le bien-être personnel en articulant les dimensions émotionnelles et sensibles dans le contexte d'une population jeune et adulte ayant peu ou pas d'expérience dans le domaine des arts vivants.

En outre, Legendre (2021) souligne que la possibilité de parler de soi peut énormément renforcer l'envie d'apprendre, et de ce fait, l'impossibilité de parler de soi et de sa propre identité semble être un des obstacles les plus importants à franchir dans la salle de classe, que ce soit dans les cours de FLE ou dans n'importe quelle autre discipline :

Ce phénomène est rendu possible à condition qu'il y ait « des enjeux de parole » authentiques et que le projet d'enseignement-apprentissage « corresponde [et réponde] aux questions des apprenants » ; cela implique d'ancrer ces derniers dans leur vie quotidienne, de proposer un projet qui ait du sens, qui fasse écho à leurs préoccupations et « leur permette de parler d'eux et de

leur environnement par la médiation de l'imaginaire » (p. 29).

Cette approche de Legendre correspond à l'intérêt de promouvoir l'expression, par des moyens artistiques, de la subjectivité et de l'héritage culturel de chacun·e des participant·e·s lors de cette mise en œuvre de l'atelier *Respirons* du projet TransMigrARTS. Par conséquent, la possibilité d'avoir des « enjeux de parole » authentiques a permis de développer la capacité autoréflexive des participant·e·s qui ne maîtrisent pas la langue française, mais qui ont envie de participer à un atelier répondant à leurs inquiétudes et incertitudes. Dans ce cas, c'est donc l'aspect relationnel de l'atelier *Respirons* qui a offert un espace de confiance dans lequel les compétences linguistiques ont pu être développées grâce à l'interaction entre les participant·e·s, le tout médiatisé par les activités artistiques. Ces activités, qui conjuguent arts visuels, scéniques et performatifs lors de l'atelier, ont joué tout de même avec l'aspect imaginaire et créatif des participant·e·s.

C'est ainsi que ces travaux de recherche, et la réalisation de l'atelier TransMigrARTS *Respirons*, mettent en évidence l'importance de l'utilisation du registre sensible et de la créativité dans la salle de classe ou dans les espaces relationnels des apprenant·e·s. Aden (2009) ratifie cette importance, en indiquant que l'action de parler est en soi créative, puisque nous varions le discours à l'infini à partir d'un nombre fini de mots et des structures, ce qui nous permet de donner forme aux pensées, aux idées et aux intentions. Pour en faire ainsi, nous « combinons des stratégies verbales, non verbales, nous imaginons des métaphores, des images, des analogies, nous utilisons l'humour et surtout des histoires » (Aden, 2009, p. 174). C'est ainsi que nous pouvons postuler, en suivant la pensée d'Aden, que le fait de maîtriser de plus en plus une langue renforce la créativité, et la créativité aide au renforcement de la langue, en faisant entrer l'apprenant dans ce qu'Aden nomme une *boucle rétroactive* d'apprentissage.

Lors de la troisième partie de cet article, nous envisageons d'analyser les résultats de l'atelier *Respirons*, afin de ratifier ces affirmations d'Aden sur la créativité et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Afin de considérer l'apport de ces approches artistiques envers la didactique de langues, nous envisageons tout d'abord de prendre les travaux d'Olga Wronska, qui proposent une approche critique de l'utilisation des arts plastiques dans les cours de FLE. Comme le dit l'auteurice : « quant aux dossiers consacrés à l'art contemporain dans les manuels, ils offrent un choix d'œuvres modernes d'autant plus déboussolant qu'elles sont privées de contexte et assorties de poncifs (« art ou arnaque » ? s'interroge le manuel Alter Ego 31 (niveau avancé B1) » (Wronska, 2009, p. 1). D'après l'auteurice, ce genre d'activités prescrites par le manuel, au lieu d'enrichir et de rendre possible une ouverture culturelle potentielle s'inscrivant dans un contexte d'apprentissage des langues, éloigne au contraire les artistes et le public et questionne le travail artistique en le réduisant à une sorte de blague voire à une arnaque.

Wronska (2009) démontre donc que l'utilisation des arts plastiques contemporains au sein d'une classe de FLE permettra d'ouvrir les débats nécessaires pour éliminer cette distance entre les artistes et le public et de questionner si l'art est le produit d'un talent particulier ou si, au con-

traire, « tout objet, toute personne peut devenir art » (p. 2) ; nous y ajouterons aussi le questionnement sur le fait que toute personne puisse devenir artiste :

Si les apprenants acceptent que l'art est un état d'esprit, ils retrouvent la joie enfantine de créer. L'exécution de quelque « œuvre » ou la simulation d'un « vernissage » en classe de FLE devient alors bien plus gratifiante. En effet, au lieu de jouer à « l'artiste » ou au « connaisseur » l'apprenant pourra alors s'investir pleinement dans la tâche et, par conséquent, révéler et assumer son potentiel créatif (Wronska, 2009, p. 2).

En utilisant donc de nouvelles techniques et activités pour parler de la question de l'art au sein des cours de FLE, nous pourrions transmettre aux apprenant-e-s l'idée que le talent et la technique ont très peu à voir avec la production de l'art. C'est un mode de vie, une façon de démarrer des questionnements ou des réflexions autour du soi. Il s'agit donc d'un espace propice pour s'exprimer dans un langage plutôt universel.



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Par ailleurs, Es-Saidi (2019) réitère cette préoccupation sur les manuels d'enseignement de FLE qui laissent peu de place à l'art dans les activités d'enseignement. Es-Saidi se situe dans un contexte d'enseignement de FLE au Maroc (tandis que Wronska se situe plutôt dans un contexte polonais) et expose ses soucis autour du fait que le manuel ne propose pas assez d'espaces consacrés aux contenus culturels (art inclus). Cette critique n'est pas seulement adressée aux manuels du FLE mais concerne aussi la formation initiale des enseignant-e-s en langue étrangère, qui n'inclue pas toujours une formation à l'interculturalité et à l'ouverture culturelle. Toutefois, selon lui, l'aspect culturel de la langue est de plus en plus pris en compte dans l'enseignement et la didactique des langues. L'auteur rappelle aussi que l'appropriation d'une langue étrangère implique aussi forcément de s'approprier la culture attachée à cette langue. Cela amène donc à faire référence aux arts liés à la culture de la langue que l'on apprend afin de mieux la comprendre et, en conséquence, d'utiliser aussi l'approche sensorielle, car elle développerait, d'après Es-Saidi, «

de véritables capacités expressives de la parole et du corps dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue » (2019, p. 55). De plus, l'auteur reconnaît la valeur du registre visuel et de l'image pour déclencher cette capacité expressive de la parole, car il indique que la lecture plurielle que nous pouvons faire d'une image a le pouvoir de faire naître des idées et des discussions à travers l'interprétation singulière et l'imaginaire.

Witzigmann (2014) mentionne aussi cette potentialité du registre visuel, car pour elle les supports visuels sont très importants dans l'enseignement du FLE aux grand-e-s débutant-e-s, du fait qu'ils permettent d'exposer et de présenter des matérialités complexes. Avec le visuel, il est possible d'introduire des thématiques complexes sans craindre d'exposer les apprenant-e-s à des difficultés de compréhension langagière : « Ici les élèves ne doivent pas décoder des textes (en langue étrangère), mais sont exposés à un code visuel plus facile à déchiffrer même si la littératie visuelle (*visual literacy*) doit encore y être entraînée » (Witzigmann, 2014, p. 3).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Le contexte de la recherche de Stefanie Witzigmann n'est pas forcément dans la salle de classe de FLE, mais plutôt dans un contexte d'EMILE (Enseignement de matière par l'intégration d'une langue étrangère) en Allemagne ; ce dispositif vise à permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières à travers la pratique quotidienne d'une matière non-linguistique à l'école. D'après Witzigmann (2014), la plupart des recherches en EMILE sont menées dans les matières les plus enseignées comme l'histoire et la géographie, tandis que sa recherche a été effectuée dans un cours d'arts plastiques. L'autrice montre donc, à travers la création artistique, ce que le registre visuel et sensible apporte à l'enseignement du FLE ; Witzigmann reconnaît aussi utiliser une approche holistique, définie comme un type d'enseignement qui stimule, à travers différents éléments, tous les sens des apprenant-e-s, ce qui permet de susciter des émotions, des approches subjectives et de soutenir les activités langagières déclenchées à partir de leurs réponses émotionnelles.

Au cours de sa recherche, Witzigmann rapporte que, tout d'abord, l'enseignante présente une image d'un masque rituel qui permet aux élèves de faire une lecture visuelle de cet objet. À l'image s'ajoute une explication gestuelle. À travers la danse et les gestes de l'enseignante, les étudiant-e-s comprennent que le masque était utilisé comme un artefact rituel. Après les exercices, les étudiant-e-s ont manifesté que, à cause de la limitation du vocabulaire, ils n'arrivaient pas toujours à s'exprimer pour répondre aux questions de l'enseignante, même si l'intention de répondre est là ; malgré cette limitation, ils signalent mieux comprendre les contenus et sujets grâce au code visuel. D'un autre côté, les étudiant-e-s ont signalé que le code visuel présent dans le cours a aidé à l'apprentissage de quelques mots, vu comme suit :

Lors de l'analyse du corpus, il est intéressant de constater que ce sont très souvent les terminologies introduites d'une façon très visuelle qui seront les mieux acquises par les élèves. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le code visuel facilite non seulement la compréhension de la langue cible mais qu'il favorise également sa mémorisation (Witzigmann, 2014, p. 9).

Les différentes activités proposées par l'enseignante, qui consistaient aussi à faire de la production artistique (peintures, construction de bonhommes de neige, de têtes de guignol, entre autres), ont exercé une influence très positive sur la motivation des apprenant-e-s mais aussi sur l'apprentissage et l'acquisition des compétences langagières. Ici, tel que le signale El-Saidi (2019), nous voyons donc que l'enseignante a organisé la réception esthétique en tant que médiatrice culturelle. Ce rôle de médiateur de l'expérience culturelle est essentiel pour aider les apprenant-e-s à se positionner de manière critique par rapport aux œuvres d'art exposées en classe, et à ne pas se contenter d'être un-e spectateur-riche ou consommateur-riche passif (Es-Saidi, 2019).

De plus, la présence de l'art dans les cours de FLE ne cherche pas uniquement le dépassement de cette condition de consommateur-riche passif-ve mais cherche également à construire, d'après Es-Saidi, un espace d'expression linguistique et corporel où se mettent en place l'empathie, la sympathie et l'attention sur autrui. Étant donné que l'art offre un espace d'interprétation et de jeu, cet espace permet de créer des liens entre le soi et l'autre, entre ici et là-bas. Cet exemple est plus précis en parlant du théâtre comme support en classe de FLE. C'est par le biais de l'interprétation des personnages que l'on peut « distinguer, à titre d'exemple, l'empathie ressentie par lui envers un personnage fictif. Il est possible, à ce moment-là, d'identifier une réaction affective envers autrui, qui engage parfois un partage de son état émotionnel ou une capacité cognitive d'adopter la perspective subjective de l'autre personne » (Es-Saidi, 2019, p. 64).

Postolachi-Josan (2021) en citant Lallias & Cabet souligne que dans de nombreux contextes, l'inclusion du théâtre en cours de FLE est souvent liée à la simple étude littéraire de textes dramatiques ou bien se fait selon une approche souvent psychologique, historique ou stylistique. C'est ainsi que, pour elle, très peu d'enseignant-e-s s'intéressent vraiment aux démarches de la création et de la pratique théâtrale. C'est le cas de l'enseignement du FLE à l'école en Moldavie, où les pratiques théâtrales, même en langue roumaine, ont du mal à trouver leur place (Postolachi-Josan,

2021). Néanmoins, malgré cette difficulté, l'autrice signale les aspects les plus intéressants du savoir théâtral dans les cours de FLE, en disant ainsi que « le savoir théâtral n'est pas un savoir qui se transmet passivement de l'enseignant à l'apprenant. C'est un savoir expressif, vivant, parlant, évolutif, avec lequel l'apprenant en langue étrangère et son enseignant entretiennent des relations interactionnelles spécifiques » (Postolachi-Josan, 2021, p. 156).

Lors de la préparation faite par Postolachi-Josan dans son projet de recherche en théâtre et FLE, elle mentionne les apports d'Eve-Marie Rollinat-Levasseur en la matière. Rollinat-Levasseur, Maître de conférences à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, est spécialiste de la pratique théâtrale en classe de langues vivantes et, au sein de ses différentes recherches, elle a donné une place fondamentale à l'oralité apportée par le théâtre en classe de FLE. D'après elle, « le théâtre est souvent prôné comme une activité permettant aux apprenants de gagner en aisance dans l'expression orale » (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 66). Néanmoins, Rollinat-Levasseur réfère aussi aux multiples compétences qui peuvent être travaillées dans un cours de FLE, surtout avec les textes dramatiques, dont elle identifie trois types d'utilisation en classe :

Trois types de textes se distinguent et sont clairement représentés dans les usages attestés de la pratique du théâtre en FLE : des textes composés par les apprenants à partir de leurs improvisations qui supposent, en amont du jeu, des activités de production orale et/ou écrite ; des textes créés par les apprenants et/ou par l'enseignant-animateur de l'atelier à partir de textes préexistants (contes, récits, romans, nouvelles, poèmes, scripts de films, etc.), ce qui peut impliquer la compréhension de l'écrit et susciter la créativité des apprenants pour agencer les différents matériaux retenus ; des textes dramatiques anciens ou contemporains, écrits par des dramaturges pour la scène, supports de compréhension écrite à travers l'exploration du sens engagée par le jeu de l'incarnation et de l'interprétation (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 66).

À travers cet extrait, l'autrice met en évidence une désacralisation de la littérature dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE.

Le théâtre est aussi un biais d'expérimentation lors de cours de FLE. À titre d'exemple, Tifour & Laadjal (2018) qui mènent leurs recherches en Algérie, ont constaté que « les apprenants éprouvent des difficultés à prononcer l'ensemble des mots du texte ; elles sont liées aux voyelles nasales ainsi qu'aux consonnes muettes et intervocaliques. De plus, la répétition et l'activité théâtrale ont permis aux apprenants d'améliorer leur prononciation (voir le nombre d'erreurs commises) » (p. 290). Pour sa part, Es-Saidi (2019), en citant J. Aden, indique que pendant l'exercice théâtral, l'apprenant-e acquiert un état mental particulier qui stimule de manière instinctive un état corporel. Une fois cet état corporel acquis, le théâtre amène les apprenant-e-s à construire des situations prototypes déclenchées par un texte ou une image :

L'empathie s'articule à l'objectif qui est celui d'explorer des situations problématiques existantes, tout en permettant à l'apprenant de prédire des comportements éventuels devant une telle interaction sociale. Cette technique, instructive et plaisante à la fois, lui permet une certaine ouverture en le sensibilisant aux besoins et intentions d'autrui. Notons que le jeune apprenant développe sa propre vision des faits lorsque l'interaction est établie dans le groupe-classe et gérée par l'enseignant (Es-Saidi, 2019, p. 67).

Kordoni & Wehbe (2019) signalent également la place de l'empathie lors de l'activité théâtrale en classe de FLE. D'après eux, le théâtre peut être proposé comme dispositif de soutien grâce à sa capacité à développer l'empathie, l'intelligence émotionnelle et le développement et la transformation de soi sur les registres affectifs et subjectifs. Si la pratique théâtrale s'inscrit dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, le théâtre aura de plus la capacité à dépasser les clichés et les stéréotypes culturels présents chez les participant-e-s (Kordoni & Wehbe, 2019). Dans cette optique, les pratiques théâtrales dans le cadre des cours de FLE peuvent favoriser une expérience multiculturelle enrichissante.

Situées dans un contexte d'enseignement du FLE à l'Université Sorbonne Abu Dhabi aux Émirats Arabes Unis, Kordoni & Wehbe (2019) montrent que les étudiant·e·s ont fait des liaisons et combinaisons entre les actions corporelles, l'intonation et le contenu textuel dramatique de certaines scènes de Molière visionnées sur YouTube en classe et des concepts en arabe. Après la visualisation, ils et elles étaient invité·e·s à reformuler les scènes à leur façon ; cet exercice de réécriture a amené, par exemple, à « l'insertion de mots de la langue arabe dans le texte tels que *toubib* (médecin), *sidi* (seigneur), *inchallah* (si Dieu le veut), *salam* (salut), *habibi* (chéri) » (Kordoni & Wehbe, 2019, p. 192). D'autres aspects culturels ont surgi lors de la mise en scène, comme les différentes manières de salutation qu'ont trouvées les étudiant·e·s pour saluer le *toubib* (le médecin) : en lui embrassant la main, en le tutoyant.

D'autre part, au niveau culturel, il y avait aussi des difficultés étant donné que, par exemple, « il fallait persuader les étudiants d'être filmés et dans la culture arabe, cela n'est pas toujours facile : certains refusaient l'idée d'être filmés ou de jouer sur scène devant des spectateurs » (Kordoni & Wehbe, 2019, p. 194). Il a fallu donc expliquer l'utilisation exclusivement pédagogique de cette démarche.

En continuant avec les questions culturelles, Rollinat-Levasseur (2003) fait référence à un exercice particulier ; dans un passage où l'un des personnages attache beaucoup d'importance au fait que l'autre le regarde, ce jeu de regards a déclenché des discussions sur l'intensité des regards accordés et

a mené à des discussions autour des significations des regards dans un contexte américain et français.

Mais jouer un tel passage est éminemment difficile pour des apprenants américains, et tout particulièrement pour des Américains issus de la communauté anglo-saxonne, parce que les codes qui régissent les échanges de regards entre les personnes, et surtout entre les hommes et les femmes, ne sont pas les mêmes en France et aux États-Unis : les Américains estiment souvent être « dévisagés » par les Français quand ces derniers pensent les regarder poliment, et inversement, les Français ont souvent l'impression que les Américains ont un regard fuyant quand ces derniers les regardent « normalement » (Rollinat-Levasseur, 2003, p. 12).

Interpréter ces deux personnages a donc semblé être difficile pour les apprenant·e·s, et même particulièrement difficile de trouver l'attitude qui convenait le mieux à la scène, alors qu'ils faisaient jouer des codes américains et français sur ce point. Dans ce cas il y a eu diverses propositions pour jouer la scène, à l'américaine ou à la française. Ce genre d'exercices aide donc l'apprenant·e dans tous les registres langagiers, comme l'évoque pour sa part Es-Saidi (2019) en indiquant qu'il est possible que « dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, un support "performant" aiderait l'apprenant à structurer des références culturelles, qui permettraient "à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques" (Cuq & Gruca, 2017, 81) » (Es-Saidi, 2019, p. 55).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Ces études sur les arts et l'apprentissage de la langue et de la culture françaises permettent d'affirmer l'importance des arts en général et des ateliers artistiques en particulier dans le cadre des cours de FLE. Elles permettent également de comprendre que,

dans des groupes culturellement hétérogènes, il est nécessaire d'être conscient des particularités individuelles ainsi que des caractéristiques sociale, démographique et culturelle du groupe de participant·e·s avec lequel un atelier artistique est organisé.

Caractéristiques culturelles et sociodémographiques des participants

Cet atelier s'adresse à un groupe de 16 étudiant·e·s étranger·e·s primo-arrivant·e·s et grand·e·s débutant·e·s en français, tous et toutes exilé·e·s, inscrit·e·s au premier semestre de l'année 2024 dans le programme CLEF du dispositif universitaire DILAMI.

Le groupe de participant·e·s était composé de 5 femmes et 11 hommes, originaires de 11 pays, parlant 10 langues autres que le français. Leurs nationalités et leurs langues sont présentées dans le tableau ci-dessous :

NATIONALITÉ

Afghanistan
Albanie
Bangladesh
Colombie
Irak
Nigeria
Russie
Soudan
Turquie
Venezuela
Yémen

LANGUE

Persan / Anglais
Albanais / Anglais
Bengali / Anglais
Espagnol
Kurde / Arabe
Anglais
Russe / Anglais
Arabe / Anglais
Turc / Kurde
Espagnol
Arabe / Anglais

D'autre part, la majorité des participant·e·s avaient moins de 28 ans. Cependant, un tiers du groupe avait 34 ans ou plus. La répartition des participant·e·s par tranche d'âge était la suivante :

TRANCHE D'ÂGE

19-23 ans
25-28 ans
34-38 ans

NOMBRE DE PARTICIPANTS

6
5
5

En termes de traditions et de pratiques religieuses, un peu plus de la moitié du groupe était composée de personnes issues d'aires culturelles musulmanes, tandis que l'autre partie (moins de la moitié) était composée de personnes issues de pays chrétiens. Bien que ces convictions personnelles aient été abordées avec tact, les habitudes qui en résultent sont d'une importance

fondamentale pour la planification de l'atelier dans son ensemble, car les quatre dernières sessions de l'atelier étaient programmées pendant la période du Ramadan, durant laquelle il existe un certain nombre de restrictions alimentaires et d'expressions corporelles et esthétiques qui auraient pu avoir un impact sur le développement des activités artistiques prévues.

Processus de mise en œuvre du prototype de l'atelier Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour les futurs nécessaires.*

Cet atelier s'est déroulé en douze réunions : une première réunion exploratoire ; un pré-atelier de quatre heures ; huit sessions d'atelier de quatre heures chacune ; et deux réunions finales pour que les participant-e-s effectuent l'évaluation finale de l'atelier à l'aide du questionnaire TransformARTS.

L'objectif de la réunion exploratoire était de connaître le groupe de participant-e-s et leur dynamique globale lors de leur participation à une classe CLEF habituelle, afin d'adapter avant l'atelier le prototype TransMigrARTS aux caractéristiques sociodémographiques et à la dynamique de communication interpersonnelle du groupe de participant-e-s. Cette première approche a permis de comprendre qu'il était nécessaire de concevoir un pré-atelier spécifique pour ce groupe de participant-e-s. La principale caractéristique de ce groupe, qui a guidé la conception de l'atelier, est le fait qu'il ne dispose d'aucune

langue commune et que son niveau de français est si basique qu'il ne permet pas une communication fluide et efficace entre les animateurs de l'atelier et les participant-e-s. Compte tenu des langues parlées par la plupart d'entre eux, à savoir l'anglais et l'espagnol, et du fait qu'ils et elles se trouvaient tous dans un contexte d'apprentissage de la langue et de la culture françaises, il a été décidé de mener le pré-atelier et l'atelier dans trois langues simultanément : le français, l'anglais et l'espagnol.

Il est important de mentionner que le prototype de l'atelier Respirons a la particularité d'être composé de sessions indépendantes les unes des autres et, par conséquent, de pouvoir être organisé dans l'ordre séquentiel qui convient le mieux au groupe avec lequel nous travaillons. Voici une brève description de chacune des 8 sessions de l'atelier, dans l'ordre où elles se sont déroulées :

Séance 1 : CÉLÉBRER

L'objectif de la séance était de partager la nourriture dans une ambiance festive, célébrer la rencontre par le dialogue, l'échange, les gestes, les regards, l'écoute. Les arts concernés sont la cuisine, la décoration, l'écriture et le dessin.

Séance 2 : UN AVENIR POSSIBLE

Le but de cette séance était de partager la vision d'un avenir possible en réalisant un collage et un Ras el Hanout (mélange d'épices). Au cours de cette session, le collage, l'expérimentation sensorielle de l'odorat et du goût par la combinaison d'épices et le dessin ont été utilisés comme moyens d'expression.

Séance 3 : REMERCIER CE QUI A ÉTÉ DANSÉ ET CÉLÉBRER CE QUI A ÉTÉ VECU

L'objectif de cette session était de favoriser l'intégration et la confiance au sein du groupe de participants à travers la célébration par la danse. Les moyens artistiques utilisés sont l'expression corporelle et les danses circulaires collectives.

Séance 4 : COSTUMES SOLIDAIRES

Cherchant à reconnaître le pouvoir de produire du bien-être qui réside dans les soins maternels, cette session a rendu hommage aux soins de la figure féminine maternelle à travers des pièces de costume faites en papier. Le dessin, la peinture, la conception de costumes, la narration orale et l'expression corporelle ont donc été utilisés.

Séance 5 : UNE PIERRE SUR LE CHEMIN

Au cours de cette session, il s'agissait de convoquer les potentialités tactiles des participant-e-s à travers un échange sensible avec des pierres et d'autres matériaux de la nature qui servent à tracer des chemins en vue de fictionnaliser des parcours de bien-être. À cette fin, la création de récits individuels et collectifs, de dessins avec des matériaux collectés dans la nature et l'expression corporelle ont été encouragés.

Séance 6 : SEMER DES RACINES

Cette séance avait pour finalité principale de promouvoir auprès des migrant-e-s l'expérience sensible de la plantation et de l'entretien d'une plante, en tant que métaphore matérielle de l'attention portée à la nature en général et à elles et eux-mêmes en tant que partie intégrante de celle-ci dans le lieu d'accueil. Les moyens d'expression artistique utilisés sont l'expression corporelle, le dessin, la peinture, les exercices de théâtre sensoriel et la narration orale.

Séance 7 : ASSEMBLAGE DU VOYAGE

Le but de la séance était de renforcer les modes de relation à l'autre qui permettent de traiter les malentendus qui se créent dans les lieux de passage, lors d'un voyage, dans les lieux d'accueil, afin de faire émerger des outils pour gérer ces moments. Pour cette session, nous avons utilisé l'expression corporelle, le dessin, l'écriture, le collage, la peinture et la narration orale.

Séance 8 : RENFORCER LES RACINES

L'objectif de cette séance était de développer la capacité des participant-e-s à s'imaginer en tant qu'entité naturelle (à travers la métaphore de devenir un arbre) et en tant que partie d'un système interdépendant (à travers la métaphore de faire partie d'une forêt) afin de promouvoir le bien-être individuel et collectif. Les arts concernés sont l'expression corporelle, la danse, la performance, la peinture, le dessin et le collage.

Résultats :

À la fin de l'atelier, nous avons demandé aux participant-e-s de répondre par écrit si celui-ci leur avait permis d'apprendre la langue française. Presque tous-tes les participant-e-s ont convenu que l'atelier leur permettait de progresser dans leur connaissance du français. À cet égard, l'un-e des participant-e-s déclare : « à travers ce

projet nous avons pratiqué la langue française, ce qui nous a beaucoup aidé à l'apprendre » (Participant G) ; un-e autre a déclaré que cet atelier « a surtout permis d'améliorer l'apprentissage de la langue française » (Participant L) ; et un autre exprime ce qui suit : « TransMigrARTS est un projet bon et utile pour améliorer notre langue françai-

se » (Participant J). Un-e seul-e participant-e a estimé que cet atelier ne l'avait pas du tout aidé à apprendre le français : « Honnêtement, je n'ai pas amélioré mon français pendant l'atelier » (Participant K).

Plusieurs participant-e-s s'accordent à dire que l'atelier *Respirons* leur a permis d'enrichir leur vocabulaire, d'améliorer leur compréhension orale, ainsi que leur prononciation en français, comme l'exprime le ou la participant-e B, pour qui cet atelier : « m'a beaucoup aidé à apprendre beaucoup de nouveaux mots et prononciations français. Et aussi j'ai commencé à mieux comprendre les mots ». Une autre personne commente que cet atelier a renforcé sa confiance en soi pour s'exprimer en public : « Il m'a permis de parler en public sans crainte » (Participant C).

Pour ce qui est de savoir si cet atelier les a aidés à mieux comprendre la culture française, l'un-e des participant-e-s a exprimé ce qui suit : « J'ai aussi découvert la cuisine française, ce qui a été pour moi une expérience très excitante » (Participant A) ; un autre affirme que l'atelier *Respirons* : « augmente la connaissance de la culture et de la langue française » (Participant H). Comme le montrent ces témoignages, la participation des apprenant-e-s du groupe CLEF à l'atelier *Respirons : Transits dans l'ici et maintenant pour des futurs nécessaires* a contribué à une progression dans leur acquisition du français sur plusieurs aspects : d'un point de vue lexical, les activités d'art plastique qui mobilisent l'image (collage, dessin, peinture) ont été l'occasion de découvrir de nouveaux mots pour parler de soi et de les réutiliser lors de la présentation des œuvres. La première session, qui proposait une activité autour de la cuisine, a par exemple été l'occasion d'aborder un lexique spécifique, celui des aliments, et de travailler sur la compréhension de recettes de cuisine simples à travers leur réalisation. Cette démarche s'inscrit pleinement dans la perspective actionnelle, qui préconise un apprentissage de la langue à travers la réalisation de tâches de la vie sociale et quotidienne et qui est actuellement privilégiée en didactique du FLE (Ben-

to, 2013). D'autres sessions ont également été l'occasion d'aborder le vocabulaire de la nature, des vacances, du voyage, des directions, des parties du corps, des émotions... Il faut toutefois noter que, les ateliers étant indépendants des temps d'apprentissage en classe, les nouveaux mots qui émergent lors des ateliers ne font pas l'objet d'une conceptualisation lexicale ni d'une systématisation, ce qui limite potentiellement l'appropriation de ces nouvelles notions par chaque apprenant-e du groupe.

Bien que l'objectif principal de l'atelier ne soit pas centré sur l'acquisition-apprentissage de la langue française, il a contribué à créer un espace favorisant les interactions entre les participant-e-s et avec les animateurs, ainsi que l'expression de soi. Si les apprenant-e-s avaient la possibilité de s'exprimer dans la langue de leur choix lors des tours de parole, il est apparu qu'au fil des sessions, certain-e-s ont suffisamment pris confiance en elleux pour intégrer des mots ou expressions français dans leur discours, et quelques-un-e-s ont même fait le choix d'utiliser seulement le français pour s'exprimer. Par ailleurs, le fait de parler de soi ainsi que de son expérience et de son ressenti suite aux activités corporelles et artistiques, constituait sûrement une motivation supplémentaire pour les apprenant-e-s, qui pouvaient exprimer des sentiments, émotions et pensées authentiques, alors que l'apprentissage en classe demande souvent de produire des énoncés éloignés de la réalité ou des préoccupations des apprenant-e-s, ce qui les pousse moins à s'exprimer. Enfin, le fait d'effectuer des activités en groupe, de partager des expériences personnelles et d'exprimer des sentiments et émotions en présence des autres, a permis de renforcer les liens entre les participant-e-s. L'atelier a ainsi contribué à la cohésion du groupe d'apprenant-e-s qui est central dans l'enseignement des langues étrangères et contribue à la dynamique de groupe. Une bonne dynamique de groupe favorise la collaboration entre les apprenant-e-s lors d'activités en classe et renforce ainsi la motivation et l'apprentissage de la langue.



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Conclusions :

Les réflexions ci-dessus montrent clairement que pour les ateliers TransMigrARTS, il est essentiel d'aborder les groupes culturellement hétérogènes avec une approche différente de celle des groupes homogènes, car la communication interpersonnelle entre les animateur-ice-s d'ateliers et les participant-e-s et entre les participant-e-s eux-mêmes peut être facilitée ou entravée par les différences culturelles. Ainsi, au sein d'un groupe culturellement hétérogène, il est essentiel de prêter attention aux caractéristiques spécifiques de chaque participant-e afin de mieux comprendre les différences au sein du groupe, car cela permet de planifier les activités en conséquence. Par exemple, lors de la mise en œuvre de ce prototype, l'influence des différences de

genre sur le comportement des participant-e-s est devenue évidente. Des aspects tels que la spontanéité, la formation de sous-groupes en fonction du genre ou le contact physique étaient différents en fonction de la culture d'origine (par exemple, l'Amérique Latine par rapport au Moyen-Orient). Cela nous amène à réfléchir à l'importance de comprendre et de prendre en compte les particularités de la culture d'origine des participant-e-s, les différences interculturelles du groupe dans son ensemble, ainsi que la dimension intersectionnelle (l'intersection de facteurs tels que la culture, la race, le sexe et l'âge) à la fois pour la planification et l'adaptation ainsi que pour la mise en œuvre des différents exercices des prototypes d'ateliers TransMigrARTS.

Bien que ce n'était pas l'un des objectifs de l'atelier, il est apparu clairement dès les premières séances que l'atelier *Respirons*, visant à promouvoir le bien-être de la population migrante, était un outil très utile et efficace pour promouvoir l'apprentissage de la langue et de la culture françaises. Réaffirmant les résultats de diverses études liant les activités d'expression artistique à l'apprentissage du FLE, en favorisant des espaces de bien-être, de jeu libre, où le stress est réduit et où une atmosphère de convivialité est créée, il y a une meilleure volonté d'apprendre une langue étrangère. Alors que ces activités de bien-être contribuent aux tâches d'un nouvel apprentissage.

Mais le plus grand atout de l'atelier à l'égard de l'acquisition-apprentissage de la nouvelle langue est sans doute le fait qu'il mobilise le corps des participant-e-s dans une optique de bien-être. Or, tout acte de communication imbrique des aspects verbaux et non-verbaux qui impliquent le corps du locuteur et de la locutrice. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère requiert le développement d'un savoir-faire linguistique,

mais également d'un savoir-être performatif. Cette composante artistique extralinguistique de type performatif est particulièrement intéressante à travailler avec des apprenant-e-s débutant-e-s car elle facilite les interactions et l'accès au sens alors que la composante linguistique n'est encore très développée. Ainsi, les activités mobilisant le corps (étirements, relaxation, danse, jeux de regards, expressions du visage, interactions corporelles...) proposées lors des sessions de l'atelier sont apparues entre-autre comme un moyen de développer l'aspect non-verbal de la communication chez des apprenant-e-s qui ne sont pas toujours à l'aise lors de situation où ils doivent interagir en français. Ces activités performatives ont également contribué à développer la confiance en soi et en l'autre, ce qui est primordial pour dépasser l'insécurité linguistique et oser s'exprimer en public. L'atelier, qui a permis aux apprenant-e-s d'être plus à l'aise dans leur corps grâce à l'expression à travers des arts vivants, les a également rendus plus à l'aise dans des situations de communication quotidiennes, tant verbales que non verbales.

Bibliographie

- Aden, J. (2009). La créativité à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, pp. 173-180. En ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> consulté le 13/03/24.
- AIDA. (2017). The concept of vulnerability in European asylum procedures. In ECRE (Ed.), *ECRE*. ECRE.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation Et Didactique*, 7(1), 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Conseil de l'Europe. (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, Little, David, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- Convention Cadre de Collaboration Relative Au Dispositif DILAMI, Pub. L. No. UT : 2023 035-CIF-M-DREI, 7 (2023).
- Doust Mohammadi, M. M., Salmani, I., & Farahmandnia, H. (2023). Social vulnerabilities among immigrants and refugees in emergencies and disasters: a systematic review. In *Frontiers in public health* (Vol. 11, p. 1235464). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1235464>
- Es-Saidi, K. (2019). L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE. *Langues & Parole*, 4, 53-71.
- Khan, K. (2022). The Securitisation of Language Borders and the (Re)production of inequalities. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1458-1470. <https://doi.org/10.1002/tesq.3186>
- Kordoni, A., & Wehbe, M. (2019). Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique. *Revue MÉTHODAL*, 3, 187-196.
- Postolachi-Josan, I. (2021). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : les pratiques artistico-théâtrales dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (FLE). *Empowering English Language Educators through Action Research. Virtual International Spring Symposium Proceedings*, 150-161.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2003). Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du FLE. In M.-E. Plagnol-Diéval (Ed.), *Théâtre et enseignement XVIIè-XXè siècles* (pp. 53-65). SCEREN.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *Lidil*, 52, 63-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/lidil.3821>
- Tifour, T., & Laadjal, B. (2018). Le théâtre comme support didactique pour l'apprentissage de l'oral en classe de FLE. *Annales de l'université de Craiova*, 1, 281-294.
- Université de Toulouse. (2023). *Dilami, dispositif langue accueil migrant-e-s*. <https://www.univ-toulouse.fr/ouverture-sur-monde/dilami-dispositif-langue-accueil-migrant-s>
- Witzigmann, S. (2014). L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. In J. Aden & A. Arleo (Eds.), *Actes de Colloque : « Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques »* (pp. 1-16). Centre de Recherche sur les Identités, les Nations et l'Interculturalité.
- Wronska, O. (2009). Pour la plasticité du FLE : enseignement et art contemporain. *Synergies Canada*, 1, 1-6.