

## FORMATION DES ENSEIGNANTS A L'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE PLURILINGUE ET PLURICULTUREL PAR DES APPROCHES BIOGRAPHIQUES, RELATIONNELLES ET DRAMATURGIQUES

Daniel Feldhendler,  
Université Goethe, Francfort/Main, Allemagne  
ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation)  
[Feldhendler@em.uni-frankfurt.de](mailto:Feldhendler@em.uni-frankfurt.de)

### Résumé :

Après avoir contextualisé mes activités d'enseignant-chercheur-formateur à l'Université Goethe (RFA) et dans la formation permanente des enseignants (1976-2014), la communication pointera plusieurs modèles d'accompagnements innovants et d'agir coopératif, avec des supports psycho-socio-dramaturgiques que j'ai contribué à développer dans ces contextes. Nous aborderons l'accompagnement en psychodramaturgie linguistique et en pédagogie relationnelle, vers une adaptation de la biographie langagière à la représentation des récits et histoires de vies plurilingues et pluriculturels (théâtre-récit), avec intégration d'accompagnement autoréflexif des parcours de formation. Des ouvertures vers des projets internationaux actuels révéleront la dimension humaniste et la diversité de dispositifs mondialogants. Seront soulignés les enjeux éthiques de la formation à l'accompagnement dans ce contexte spécifique : concevoir l'approche des biographies transculturelles et des parcours respectifs dans une réflexivité assumée et dans des dynamiques d'identité narrative et d'altérité. Nous aborderons, de même les défis et les enjeux : développer de nouvelles postures d'accompagnement personnalisé pour la formation et les formateurs.

Mots clés : formation, accompagnement, approches relationnelles, récits de vie, dramatisation, communication symbolique, médiation, acteur social, mémoire et histoire collective.

---

### **1. Genèse de pratiques d'accompagnement relationnel**

D'identité française, je réside depuis 1969 à Francfort-sur-le-Main, en République Fédérale d'Allemagne. Des rencontres significatives ont marqué ma trajectoire universitaire et professionnelle. En 1977, je m'associé aux travaux de recherche-action de Bernard et Marie Dufeu, enseignants à l'Université Gutenberg de Mayence en RFA. Tous deux élaboraient une méthode d'apprentissage des langues étrangères, intégrant l'apport du psychodrame et de la dramaturgie, la Psychodramaturgie linguistique (Dufeu, 1996). Cette période fondatrice devint particulièrement fructueuse dans l'évolution de pratiques d'enseignement reposant sur l'apprentissage par le vécu. Nous avons ainsi contribué au développement de l'Approche relationnelle et, pour marquer notre identité et nos sources communes, nous avons créé le Centre de Psychodramaturgie de Mayence, centre de formation et de recherches.

Parallèlement, dès 1981, je posai les premiers jalons d'une Dramaturgie relationnelle (Feldhendler 1992, 1999 a, 1999 b) visant le développement d'attitudes qui favorisent l'expression spontanée, la communication relationnelle dans les interactions et la créativité en pédagogie. À cette période, j'eus le sentiment qu'une formation en psychodrame classique m'ouvrirait une meilleure compréhension des relations interpersonnelles et de leurs composantes intrapsychiques. Ainsi, à partir de 1978, j'entrepris une formation approfondie au psychodrame classique dans les instituts Moreno d'Allemagne. Au cours de ma formation, je fus peu à peu sensibilisé à la nécessité d'accompagnement en formation (journal de formation, compte-rendus réflexifs, supervision individuelle et de groupe). Au même moment, je rencontrai à Paris Augusto Boal (1931-2009) et je me décidai à suivre son travail de formation par la démarche du Théâtre de l'Opprimé (Boal, 1990), complétant ainsi ma formation à différentes approches centrées sur la pédagogie du jeu, de l'interaction et de l'expression dramatique. La méthode d'Augusto Boal eut alors un très fort impact sur ma perception du travail théâtral et de sa portée émancipatrice. Dans différents travaux de recherche et de publications, je pus établir des similitudes avec certaines formes du Théâtre de la Spontanéité, créé autour de 1920 à Vienne par J.L. Moreno (1889-1974), théâtre précurseur de la méthode psychodramatique. D'autres rencontres et formations suivirent – parmi lesquelles en 1988, avec Jonathan Fox fondateur du Théâtre Playback. La démarche a pour objectif la représentation spontanée du vécu à travers un dispositif interactif. Elle favorise l'exploration active et dynamique de nos expériences vécues et de nos histoires de vie. J'entrepris un long processus de formation dans les pays de langue allemande mais aussi aux États-Unis, à la source même de cette méthode. Toutes ces formations parallèles furent génératrices d'un fructueux travail de recherche-action-formation-accompagnement et de mise en relation de pratiques pluridisciplinaires provenant du théâtre et des sciences humaines (sciences du langage et de l'éducation, sociologie et psychologie sociale). Par ailleurs, l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université Goethe de Francfort, où j'ai enseigné de 1976 à 2014, se révéla devenir un lieu expérimental d'enseignement-recherche, un laboratoire vivant extrêmement fécond où pratiques et conceptualisations théoriques se complétaient dans les ateliers et séminaires que je dirigeai. Dans ce cadre universitaire, je développai des approches à la pédagogie de la relation dans les pratiques langagières et dans les apprentissages interculturels, pour la formation initiale et l'accompagnement des étudiants et celle des futurs enseignants de langues vivantes. Ces procédés prenaient appui sur des formes novatrices intégrant le théâtre interactif et ses différents aspects, les sciences du langage, la psychologie sociale, les multiples apports pédagogiques du psychodrame et le recours à l'accompagnement personnalisé.

## **2. Apprendre et enseigner autrement**

En 1983, la Revue *Le Français dans le Monde* (n° 175) intitulait son numéro spécial : « La classe de français autrement ». Quinze ans plus tard, en 1999, la même revue titrait son numéro spécial de *Recherches et applications* : « Apprendre les langues étrangères autrement ». Son coordinateur, Jean-Marc Caré, avait organisé le sommaire autour de points clés, dont le courant humaniste, la pédagogie de la relation, les outils de l'imaginaire à travers l'espace, le corps et le mouvement. Caré soulignait que ces pratiques de didactique des langues étrangères qui sont toujours identifiées en France comme « non conventionnelles » interrogent et interpellent. À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, dans la phase de transitions et de mutations que nous traversons, l'éducation et la formation doivent réformer leurs conceptions. Morin soulignait que les innovations pédagogiques et les changements à venir ne seront pas d'ordre programmatique mais paradigmatique (*Le Monde de l'Éducation*, oct. 1997). Le travail de *reliance* que Morin préconise comme mise en relation impose regards croisés et

*pensée complexe* (2000). Cela signifie, évidemment, avoir recours à des pratiques transdisciplinaires dans la mise en place de situations d'apprentissage.

## **2.1. Pédagogies de la relation**

L'enjeu véritable des apprentissages langagiers est de développer non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des aptitudes de sorte que les interactions langagières deviennent espace d'émergence de la subjectivité dans ses composantes affectives, cognitives, sociales et culturelles. Depuis 1977, nous avons élaboré en RFA, dans les contextes universitaires (Universités de Mayence et de Francfort) ainsi que dans la recherche-formation, au *Centre de Psychodramaturgie*, des démarches qui mettent particulièrement l'accent sur le développement d'attitudes et d'aptitudes relationnelles dans une approche globale intégrant le corps, l'intellect et l'affectivité, l'individu et le groupe, le social. Développer de telles compétences, c'est aborder les situations d'apprentissage en créant un espace, un climat, un type de relation pédagogique particulier. Ceci entraîne un changement d'attitude fondamental avec d'importantes conséquences pédagogiques. L'enseignant est appelé à assumer un rôle d'accompagnement.

## **2.2. Psychodrame et dramaturgie**

Comme nous l'avons souligné, les démarches proposées dans la formation initiale à l'université, dans la formation didactique et dans la formation permanente des enseignants avaient pour origine les fondements théoriques du psychodrame et de la dramaturgie. Cette approche visait le développement d'une compétence relationnelle de communication, portée par des structures actionnelles dramaturgiques. Le terme *psychodrame* recouvre un vaste champ dans les pays anglophones et germanophones, et ses applications ont été adaptées à la pédagogie dès les années 1970 (Schützenberger, 2003). Rappelons que J.L. Moreno a trouvé les sources de la méthode psychodramatique dans le jeu spontané et dans le théâtre expérimental autour de 1920. Influencé par ces pratiques, il a tour à tour développé le théâtre de la spontanéité, le journal vivant, le sociodrame, l'axiodrame, l'ethnodrame, la sociométrie, la recherche-action, le jeu de rôle et le psychodrame thérapeutique. Ces pratiques reposent sur la philosophie de la rencontre et du dialogue. À cette fin, Moreno a élaboré une théorie et une pratique de l'action visant à améliorer les relations humaines. Il y considère l'Homme «comme acteur en situation», comme être relationnel et interactionnel en constante évolution. Le vecteur des changements qualitatifs dans les rapports humains est constitué par la dynamique dialectique qui s'articule autour de l'ensemble conceptuel et des notions de spontanéité et créativité, constituant le principe même de l'innovation en pédagogie.

C'est à partir des concepts et des pratiques moréniens que les fondements d'une pédagogie de la relation favorisant l'émergence de la *spontanéité créatrice* ont été développés pour l'apprentissage des langues vivantes. Cette pédagogie insiste particulièrement sur : le développement de la personne dans le groupe ; l'empathie, l'écoute et la perception de soi et des autres ; le recours aux potentiels de créativité à travers l'imaginaire ; le jeu, l'expression spontanée et l'implication de soi ; le concept de rôle comme support des interactions ; la notion de rencontre congruente dans l'action ; l'agir coopératif ; les procédés de méta-communication.

Nous retenons plus particulièrement, dans la structuration d'« activités-cadre » : les inducteurs relationnels et dramaturgiques qui favorisent la préparation à l'interaction et à la rencontre ; les procédés de progression et de dynamisation de l'action avec alternance d'activités corporelles, vocales, verbales dans l'espace et le temps ; les structures dramaturgiques complexes qui développent l'improvisation et l'expression spontanée ; le recours aux modèles empruntés à la tradition du jeu et de l'expression dramatique, du théâtre de l'opprimé, et du théâtre-récit.

### **2.3. Mettre la vie en scène**

La méthode d'improvisation, intitulée *Playback Theatre*, a été créée en 1975, par Jonathan Fox (1994, 1999), Jo Salas (1996) et leur compagnie théâtrale, aux Etats-Unis, dans l'état de New York. Cette approche constitue un instrument dialogique d'exploration d'expériences vécues, de réminiscences individuelles et d'histoires collectives au présent. La démarche a pour objectif la représentation spontanée du vécu, à travers un dispositif interactif original : des perceptions subjectives, des moments, des fragments de vie, exprimés par les spectateurs ou les participants d'un groupe sont tour à tour représentés selon une dramaturgie particulière, reposant sur des formes très variées. La méthode que je désigne dans le contexte francophone par le terme de *Théâtre-Récit ou Théâtre en miroirs* (Feldhendler, 2005) opère à partir d'un modèle dialogique. Dans une situation d'atelier, les participants sont tour à tour acteurs et spectateurs en éveil, dialoguant et communiquant par l'intermédiaire de la narration de leurs histoires et la représentation.

Dans un contexte pédagogique, la méthode de théâtre-récit constitue un entraînement actif à la réflexivité dans la communication et la démarche intègre différentes phases : écoute, compréhension, expression, action, interaction, rétroaction et mise en commun. Elle sert l'émergence d'attitudes relationnelles entre locuteurs et récepteurs. Mon expérience pratique de la méthode et son intégration dans mon enseignement à l'université ainsi que dans la formation permanente des enseignants confortent cette hypothèse. Ses formes spécifiques développent de nombreuses aptitudes : la capacité d'écoute et de compréhension, la réceptivité et l'expressivité, la spontanéité dans la parole et dans l'action, l'adéquation de la réponse donnée, la traduction d'un message avec d'autres supports (le corps, la voix, les sons etc.), l'intégration de l'expression verbale et non verbale, l'expression de l'affectivité et des émotions, la perception de soi et des autres, l'ouverture à une situation nouvelle.

La démarche permet aussi d'aborder d'une façon sensible le quotidien, le vécu et les ambiguïtés conflictuelles par dramatisation de fragments, de récits et d'histoires de vie. En outre, cette méthode offre de précieux instruments de médiation et d'accompagnement pour aborder le travail de sensibilisation aux situations interculturelles.

### **2.4. Ateliers de théâtre-récit à l'université**

Depuis 1991, des ateliers réguliers comme approches dynamiques du quotidien ont été proposés aux étudiants. Ces ateliers se déroulent en français. Leur présentation dans le programme des études insiste sur le développement d'une expression globale dans un climat de travail ouvert et personnalisé. Lors de ces cours, les étudiants s'impliquent différemment dans les situations de rencontre avec les autres : ils sont tour à tour narrateurs, acteurs, spectateurs et conducteurs. Entrer dans le rôle de narrateur, c'est donner vie à la langue étrangère à travers la narration de son propre vécu, tout en s'appropriant les moyens linguistiques nécessaires à une expression relationnelle. C'est aussi entrer en contact avec soi-même et se découvrir autrement. Le narrateur devient observateur au cours de la représentation de son histoire médiatisée par le regard des autres. Parallèlement, être dans le rôle d'acteur, c'est entrer en résonance avec le narrateur et se rapprocher de cette personne. C'est aussi agir dans le respect de l'autre et c'est apprendre à avoir recours à l'imaginaire pour représenter sous une forme symbolique un aspect de la réalité du narrateur.

### **3. Approches intégrées : biographie éducative**

Depuis 1997, j'ai organisé des travaux de recherche-action dans le cadre universitaire, avec pour objectif l'émergence du sujet et de son identité narrative par la mise en relation de l'écriture de récits de vie et la représentation scénique. Ces ateliers-laboratoires furent intitulés : Histoires de vie et parcours de formation. L'approche biographique se comprend

comme processus dynamique de formation à partir de l'écriture à la première personne du sujet, à la découverte d'un Je ; la rédaction d'un journal personnel de récits et d'histoires de vie pour favoriser l'émergence d'une « identité narrative » ; la représentation scénique de fragments de vie en ayant recours aux procédés dramaturgiques du théâtre-récit ; la recherche du Nous par la mise en correspondance thématique et collective.

L'approche biographique nous permet de mieux orienter notre regard et elle apporte des instruments de choix dans le travail de réflexion active pour aborder le pluriculturalisme et le plurilinguisme. La compréhension approfondie de situations vécues nous confronte à la complexité de phénomènes qui accompagnent de telles situations. En abordant les biographies pluriculturelles respectives, nous envisageons, tout en nous ouvrant à d'autres thèmes sous-jacents, les aspects suivants :

- rôle de la langue maternelle et des langues étrangères ;
- phases d'apprentissage et de socialisation scolaire ;
- vécus de situations plurilingues et pluriculturelles ;
- particularités de parcours plurilingues et pluriculturels ;
- perception de l'entre-deux et de l'altérité ;
- appréhension de la complexité d'expériences transculturelles ;
- ouverture au pluriculturalisme et au plurilinguisme.

Les participants en formation sont invités à rédiger sous forme de portfolio des dossiers personnels de biographies plurilingues et pluriculturelles dans une démarche auto-réflexive.

Ce dispositif méthodologique a été mis ainsi en place au cours du travail de recherche-action entrepris dans mes activités d'enseignant-chercheur (Feldhendler, 2006). Il repose sur une approche relationnelle et dramaturgique de biographie éducative. Comme le souligne Dominicé (2002), la biographie éducative s'inspire des méthodologies de recherche-formation pour aborder les récits et histoires de vie de parcours de formation. Elle propose une pluralité de pistes pour cerner les dynamiques des adultes en formation, pour faciliter le travail de conscientisation des processus sous-jacents et pour penser l'action éducative, ainsi que les stratégies individuelles et collectives.

Dans notre contexte universitaire spécifique, la production active de biographies langagières et de récits de parcours pluriculturels conduit à poser le sens d'une approche herméneutique en tant qu'anthropologie réflexive. Molinié soulignait : « Produire, faire produire ou encore recueillir des biographies langagières, (...) c'est placer la réflexivité au cœur du travail biographique considéré comme un processus conduisant le sujet à développer sa capacité à penser l'altérité comme constitutive de ses apprentissages » (2006 : 9).

Dans le déroulement pratique d'une approche intégrée de biographie éducative, plusieurs temps pédagogiques alternent de façon souple.

Nous distinguons :

- Une phase introductive ;
- Des phases relationnelles de constitution de groupe ;
- Des phases d'écriture ;
- Des phases de mise en commun : le travail de reliance ;
- Des phases d'approche dramaturgique des récits de vie ;
- Une pratique d'auto-réflexion et de méta-communication.

Ces phases fondamentales ont pour objectifs la mise en confiance, l'ouverture progressive et réciproque des participants présents, à l'aide d'activités développant un climat relationnel. Devenir personnel et réfléchir sur soi induisent l'auto-formation active et les dynamiques de transformation.

Dans le déroulement du processus, les progressions thématiques reflètent l'évolution qualitative de la vie de groupe. De nombreuses activités dynamisent la mise en partage des

expériences singulières des participants. Ces activités développent l'écoute sensible et réflexive. L'expression de résonances affectives permet d'approfondir la dimension relationnelle dans les activités de mise en commun. Echos et résonances collectives se révèlent être instruments qualitatifs de mise en correspondance et d'expression de l'intersubjectivité. Ces instruments permettent d'établir des fils conducteurs dans les expériences de participants venant d'horizons culturels différents. La mise en commun dynamique constitue donc un travail de *reliance*, comme conscience dialogique (cf. Morin, 2000) pour aborder la complexité des situations vécues.

Pour dynamiser la mise en relation et l'échange interactif, j'intègre la représentation de récits de vie en ayant recours à l'approche novatrice du *théâtre-récit*, ci-dessus présenté.

La philosophie de cette forme d'improvisation réside dans son enjeu fondamental : traduire en images sur scène, l'essence de ce qui a été exprimé. Idéalement, cette transposition se réalise sous une forme eidétique (c'est-à-dire, traduire d'une façon imagée, par le corps et les sens, l'essence d'un message verbal), par condensation et déplacement (principe de la métonymie et de la métaphore), avec pour objectif la restitution de la quintessence d'un message, ce qui pourrait être l'essentiel de la parole exprimée. En d'autres termes, les récepteurs (acteurs et conducteur/metteur en scène) doivent saisir le sens propre et figuré d'un message, ses connotations et lui donner une figuration signifiante aussi authentique, congruente et empathique que possible, de sorte que l'émetteur de la narration puisse recevoir, voir, entendre, découvrir et comprendre sa propre histoire dans une restitution transposée.

L'instauration de pratiques réflexives intégrées à toute séance a pour objet de sensibiliser aux principes de démarches pédagogiques reposant sur l'acquisition de connaissances comme processus expérientiel (faire l'expérience de soi et celle des autres en situation d'évolution permanente). Ainsi, apprendre à se situer, à se percevoir, à percevoir les autres, et à être perçus par eux, apprendre à mieux comprendre les moments de son parcours par de multiples procédés de feedback, de rétroaction, de méta-communication, et par des phases d'écriture ou par des situations de représentation mobilisant les énergies créatrices, ces pratiques d'accompagnement concourent à faire prendre conscience des enjeux de la formation à l'approche biographique.

#### **4. Un espace-temps privilégié pour mettre en partage des récits d'immigration**

La *Compagnie Hudson River Playback Theatre* de l'Etat de New York développe des projets d'avant-garde (cf. <http://hudsonriverplayback.org/>). Elle a été fondée en 1990 par Jo Salas, partenaire de Jonathan Fox et co-fondatrice du *Playback Theatre*.

Sous l'impulsion de Jo Salas, le projet *Histoires d'Immigrants* a débuté en 2004. À son origine, une série de 20 représentations bilingues (espagnol/anglais), destinées à des groupes d'immigrants, ont eu lieu dans un centre communautaire de l'Etat de New York.

Le dispositif : des membres de la *Compagnie Hudson River Playback Theatre* organisent des représentations dans un centre où des immigrants sans papiers, parents et enfants sont accueillis. Les parents de langue hispanophone peuvent participer à des cours de langue pour apprendre l'anglais, tandis que les enfants sont accompagnés par des éducateurs/enseignants. Suite aux cours, les parents et leurs enfants assistent à des représentations qui se déroulent en espagnol et en anglais, avec l'aide de traducteurs. Les acteurs sont bilingues. A l'aide de la méthode du *Playback Theatre*, les parents font le récit de situations vécues, leurs récits d'immigration illégale, souvent dans des conditions traumatisantes, leur passage de la frontière entre le Mexique et les Etats-Unis. Les enfants sont présents et entendent souvent pour la première fois leurs parents raconter et mettre en partage avec d'autres leurs souffrances et leurs espoirs. Les situations représentées spontanément transmettent la dimension existentielle des expériences vécues. Les adultes migrants viennent du Mexique, de

Colombie, de Porto Rico, du Guatemala, du Pérou, d'Argentine, d'Équateur, de Belize, de la République Dominicaine et du Paraguay. Une publication témoigne de ce travail de pionnier (Salas & Gauna, 2007). Ce document bilingue, intitulé *La moitié de mon cœur : Histoires d'Immigrants*, constitue une forme de recherche-action. Depuis 2005, de nombreuses représentations publiques ont confirmé l'intérêt constant de cette forme d'intervention. Ce projet initial s'est développé et les représentations se sont déroulées dans d'autres espaces et contextes.

## 5. Ouvertures pour un Agir et Accompagnement coopératif

Je privilégie les approches qui s'appuient sur les processus expérientiels, l'implication personnelle et relationnelle des participants, considérés comme sujets de leur apprentissage. Par les approches spécifiques que nous retenons, le sujet en formation devient acteur et auteur de son histoire transculturelle. Une progression didactique peut être mise en œuvre dans les différentes étapes du travail de sensibilisation à la relation transculturelle.

Les éléments clés de cette démarche reposent sur l'approche relationnelle et biographique favorisant l'écoute active, sensible et empathique. L'écoute sensible développe la sensibilisation à la diversité transculturelle et le travail biographique affine la restitution et la reformulation de la parole de l'autre. Les participants s'ouvrent à leurs récits et à leur profondeur en entrant dans une communication réciproque. L'expérience du lien entre soi et l'autre conduit du singulier à l'universel en nous sensibilisant aux « universels-singuliers ». Ce concept selon Porcher (2003) semble constituer « la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde ».

L'approche biographique telle qu'elle a été mise en œuvre dans le dispositif de formation exploré, oriente le regard sur le quotidien, l'individuel et le collectif (Pineau & Le Grand, 2002). Cette démarche aborde les phénomènes identitaires comme meilleure connaissance de soi et de l'autre en se constituant comme moyen de *biographisation* de trajectoires de vie (cf. Delory-Momberger, 2005). Étudiants et formateur se donnent ainsi pour tâche d'explorer le sens du vécu et de le rendre signifiant dans un travail de réflexivité sur leur trajectoire linguistique et culturelle. Référence clé dans l'approche biographique, Paul Ricœur (1985) a abordé, à maintes reprises, l'importance de la fonction narrative pour l'élaboration de l'identité du sujet humain. Il constate qu'individu et communauté se constituent dans leur identité à travers leurs récits qui deviennent pour l'un comme pour l'autre leur histoire effective. Pour Ricœur, être historien et conteur de sa propre vie introduit une dialectique particulière : le sujet apparaît comme lecteur et scripteur et il se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même, sur lui-même. L'histoire d'une vie ne cesserait ainsi d'être *refigurée* par la narration et cette activité pourrait induire des changements d'ordre qualitatif. La *refiguration* constante de sa propre histoire avec transformation progressive conduirait à une *identité narrative*. Travail de mémoire et de réminiscence, la narration active la prise de conscience de soi et des autres, la connaissance de sa propre altérité et la reconnaissance de l'Autre.

La perspective formative de l'approche biographique invite « à reconnaître le rôle déterminant de la médiation narrative dans les processus de construction de soi et de mise en forme de l'existence ; elle tire justement parti de ce 'pouvoir du récit' et du *travail sur soi* qu'il convoque pour en faire le lieu d'une appropriation de l'histoire personnelle et un facteur de formation et de changement » (Delory-Momberger & Niewiadomski, 2009 : 15). Les pratiques de récit de vie en groupe, s'inscrivent, par ailleurs, dans des contextes culturels, sociaux, sociohistoriques et politiques. Ce fait confère aux pratiques de récit de vie en formation un nouveau statut visant à promouvoir l'*inter-subjectivation* entre le Soi et l'Autre, entre l'individu, le groupe et le social. Ainsi formulée cette perspective biographique de la formation pourrait enrichir la recherche actuelle concernant la perspective actionnelle du

Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage des langues (2001) et de poser *l'Accompagnement et l'Agir Coopératif* en tant que paradigmes d'une nouvelle orientation générale en formation dans des contextes plurilingues et pluriculturels, ce qui définit l'essence de nos sociétés humaines.

### Références bibliographiques

- Boal, A. (1990). *Méthode Boal de théâtre et de thérapie*. Paris : Ramsay.
- Caré, J-M. (1999). *Apprendre les langues étrangères autrement. Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. & Niewiadomski, C. (2009). *Vivre/Survivre, Récits de résistance*. Paris : Téraèdre.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Feldhendler, D. (1992). *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt : Verlag Nold.
- Feldhendler, D. (1999a). La dramaturgie relationnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 125-133.
- Feldhendler, D. (1999b). Formation à la relation interculturelle par des approches psychodramatiques et dramaturgiques. In *Allemann-Ghionda, C. (Ed.): Education et diversité socioculturelle*. Paris : L'Harmattan, 249-264.
- Feldhendler, D. (2005). *Théâtre en miroirs, l'histoire de vie mise en scène*. Paris : Téraèdre.
- Feldhendler, D. (2006). La vie mise en scène, théâtre et récit. In : *Molinié, M. (Ed.): Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications* 39, 155-168.
- Fox, J. (1994). *Acts of Service*. New Paltz : Tusitala Publishing.
- Fox, J., Dauber, H. (1999). *Gathering Voices*. New Paltz : Tusitala Publishing.
- Molinié, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications* 39.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Pineau, G., Le Grand, L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Porcher, L. (2003). Interculturels : une multitude d'espèces. *Le français dans le monde*. 329, 33-36.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III*. Paris : Seuil.
- Salas, J. (1996). *Improvising Real Life*. New Paltz : Tusitala Publishing.
- Salas, J., Gauna, L (2007). *Half of my Heart*. True stories told by immigrants in Dutchess County, New York: Hudson River Playback Theatre.
- Schützenberger, A.A. (2003). *Le psychodrame*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.