



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**52 | 2015**

**Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues**

---

## Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation

*Assessing the Practice of Theatre in French as a Foreign Language: Questions of Levels and Focus on the Language Activity of "Mediation"*

**Fabienne Dumontet**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3809>

DOI : 10.4000/lidil.3809

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2015

Pagination : 39-61

ISBN : 978-2-84310-312-4

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Fabienne Dumontet, « Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation », *Lidil* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 28 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3809> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3809>

---

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation

*Fabienne Dumontet\**

## RÉSUMÉ

Évaluer l'apprentissage des langues par la pratique théâtrale dans le cadre institutionnel des *curricula*, c'est solliciter les outils fournis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Mais c'est aussi intégrer les critiques portées sur ses usages standardisés, depuis sa publication il y a plus d'une décennie. Quelles difficultés et quels inflexions méthodologiques anticiper pour concevoir une évaluation de ces pratiques langagières d'après les catégories d'évaluation extraites du CECRL ? Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à l'examen de deux de ces catégories : celle des niveaux de compétences et celle des activités langagières. Nous analysons comment le double cadre méthodologique de cet enseignement, à la fois issu de la didactique des langues et des études théâtrales, peut orienter l'adaptation de ces catégories.

## ABSTRACT

*Assessing language acquisition through the practice of theatre within the institutional framework of a curriculum is of course drawing upon the tools of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However it is also a way to address the criticism raised during the 10 years since the CEFR's inception about its standardized usages. What difficulties and methodology adjustments should one anticipate when conceiving an evaluation of these language performances within the assessment categories of the CEFR? Within this article we have limited our review to 2 of those categories: the levels of proficiency and the language activities. We will analyse the way the combination of two methodology frameworks of this approach, the one coming from the second language acquisition (SLA) and the one from the theatrical studies, influence the adjustment of these categories.*

---

\* Université de Lyon, École normale supérieure de Lyon, Centre d'études et de recherches comparées sur la création (CERCC, EA 1633).

## 1. Introduction

Que les pratiques théâtrales puissent être intégrées dans les *curricula* de langues, c'est un constat que font nombre de didacticiens actuels (par exemple, Fonio & Genicot, 2011 ; O'Toole, Stinson & Moore, 2009), eu égard à la fois à une tradition pédagogique d'importance (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 32-35) et à sa réactivation dans le contexte contemporain de la didactique des langues, marqué par la diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, désormais CECRL). Ces formations incarnent en effet le type de démarche prôné par l'approche actionnelle privilégiée par le CECRL et reposent souvent sur une pédagogie de projet proposant notamment aux étudiants des « *real-world tasks* » (Nunan, 2004) lorsqu'elles aboutissent à une représentation publique. D'autres critères encore coïncident, que listent Fonio et Genicot (2011), pour le développement des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Cette adéquation possible avec les descripteurs du CERCL ne résout pas complètement la difficulté méthodologique et institutionnelle posée par la nature hybride de cet enseignement. Du point de vue disciplinaire (compétences langagières, compétences dramaturgiques) et didactique (approches des études théâtrales, approches de la didactique des langues), la double nature de ces formations complique l'évaluation des performances des apprenants. Leurs productions langagières s'inscrivent en effet dans un cadre d'apprentissage à la fois linguistique et esthétique, suscité par les particularités mêmes du texte dramatique : double énonciation et destination de la parole, stylisation des situations de communication et des principes conversationnels, association du verbal et du non-verbal dans la représentation théâtrale (Ducrot & Schaeffer, 1999 ; Ryngaert, 1991). L'évaluation doit-elle prendre en compte ce cadre méthodologique complexe ? Autrement dit, comme le formulent Fonio et Genicot (2011), « [...] *should foreign language courses through artistic practice be a form of linguistic evaluation, an evaluation that should be based on artistic or aesthetic aspects, a mixed form of evaluation which takes into account both linguistic and artistic elements?* » (p. 87-88). Leur préconisation est de privilégier l'évaluation sur critères linguistiques, sans que, pour autant, les éléments artistiques soient négligés. L'inventaire précis des activités langagières et des compétences par l'enseignant peut en effet les faire apparaître dans la réalisation des tâches.

Cette proposition peut donner lieu à un distinguo méthodologique par un panachage dans les descripteurs de l'évaluation entre une majeure

linguistique, fidèle aux critères du CECRL, et une mineure artistique, reprenant quelques éléments aux référentiels en études théâtrales. Mais elle peut aussi entraîner des transferts méthodologiques entre les deux bien plus ambitieux. Les réflexions issues des études théâtrales peuvent concourir à la sélection, l'adaptation et l'assouplissement dans le CECRL des descripteurs pertinents pour mener l'évaluation de ces productions langagières. Nous étudierons ici l'incidence d'une telle contextualisation et d'un tel transfert didactique sur l'articulation entre les niveaux de compétences à évaluer, puis sur les activités langagières impliquées et les tâches afférentes.

## 2. La question des niveaux

### 2.1. *Standardisation des niveaux dans les curricula : la question du texte littéraire*

Pour construire l'évaluation et en sélectionner les critères, encore faut-il établir le niveau de compétence visé chez les apprenants, à l'intérieur duquel leur progression sera mesurée. Ce raisonnement n'a jamais été aussi répandu qu'avec la diffusion du CECRL cette dernière décennie et son ambition « d'harmoniser les critères d'évaluation des différents niveaux de A1 à C2 dans les *curricula* européens, de mieux définir la progression d'un niveau à l'autre, et, le cas échéant, à l'intérieur d'un même niveau » (Coste, 2014). Cette nécessaire entreprise a fait ses preuves depuis, mais ses applications, dans leur majorité, ont généré d'autres biais en réduisant le CECRL à l'étagement des niveaux A1 à C2 et aux échelles de descripteurs afférentes. Un contexte marqué par l'expansion du marché de la certification en langues a favorisé le recalibrage systématique des *curricula* selon ces niveaux et une standardisation des seuils de progression (Coste, 2007 et 2014).

Une telle réduction du CECRL, limitée aux échelles de descripteurs, ferait par exemple intervenir au niveau B2 seulement la réception des textes littéraires en langue cible et donc, parmi eux, des textes dramatiques<sup>1</sup>. Les œuvres littéraires deviennent alors les marqueurs des niveaux avancés et perfectionnés, tendance que pourrait accentuer l'inconfort des enseignants lorsqu'il s'agit de travailler la com-

---

1. Dans les descripteurs, au niveau A2, l'écriture de poèmes courts et simples et, au niveau B1, la capacité à résumer l'intrigue d'un livre, évoquent, par la bande, l'usage de textes littéraires.

pétence de réception de l'écrit à partir de textes littéraires (Riportella, 2010). Or, deux éléments didactiques au moins vont à l'encontre de ce confinement :

- 1) la nécessité de bâtir une progression dans les niveaux antérieurs, afin de préparer l'acquisition de cette compétence (Woerly, 2015, p. 136);
- 2) la possibilité de contextualiser les objectifs énoncés dans le CECRL grâce à «une grande variété de démarches et méthodes d'enseignement, autorisant des variations et des dosages différents selon les contextes considérés» (Coste, 2007, p. 51).

Les incidences de ces deux facteurs s'illustrent dans les *curricula*. Tout en se réclamant du cadrage du CECRL et de l'étagement de A1 à C2, les formations associent l'usage des textes littéraires à des niveaux distincts et des seuils différents, y compris dans un même pays et dans une même institution. Ainsi, par exemple, on peut voir, dès B1, que les textes littéraires sont intégrés dans le cours de la Sorbonne ou proposés dans des modules des cours de langue et de culture au Centre universitaire d'études françaises à Grenoble (CUEF)<sup>2</sup>. À ce même niveau B1, l'Alliance française de Paris les introduit par le biais de la pratique théâtrale. Mais parallèlement, dans son cycle d'ateliers thématiques sur Paris depuis 2013, «Histoire et littérature», cette institution a choisi un couplage de niveaux différent : «Paris, la gourmande» pour les niveaux A2-B1 et «Paris, la littéraire» pour les B2-C1<sup>3</sup>. En A2-B1, le texte littéraire et sa lecture sont des documents «supports» et tâches parmi d'autres, inclus dans une approche actionnelle de la culture ; en B1-B2, ils deviennent l'objet d'apprentissage de l'atelier. On observe une variabilité similaire dans les manuels récents de FLE. Si ces der-

---

2. La progression entre B1 et B2 est diversement signifiée à l'apprenant, soit par le choix du corpus (au CUEF) soit par la décomposition des objectifs de réception écrite («compréhension littérale» en B1 et «lecture critique» en B2, dans le cours de la Sorbonne). D'autre part, parmi les options du CUEF, l'une est exclusivement destinée à l'expression orale (conte, théâtre, poésie). Voir les descriptifs disponibles sur le site du cours de la Sorbonne : <[www.ccf-sorbonne.fr/-F010-hiver-2012-.html](http://www.ccf-sorbonne.fr/-F010-hiver-2012-.html)> et sur celui du CUEF de Grenoble : <<http://cuef.u-grenoble3.fr/medias/fichier/fiche-cueffrancaisgeneral-2013-1386940361739-pdf>> (consultés le 15 mars 2015).

3. Voir la présentation disponible sur le site de l'Alliance française de Paris : <[www.alliancefr.org/sites/default/files/flyer-a6-recto-verso-hist%26litt-2013-v3-web\\_0.pdf](http://www.alliancefr.org/sites/default/files/flyer-a6-recto-verso-hist%26litt-2013-v3-web_0.pdf)> (consulté le 15 mars 2015).

niers ne se construisent plus « contre la littérature » (Woerly, 2015), ils avancent cependant en ordre dispersé. Le corpus étudié par Woerly montre que la tendance massive à cantonner la littérature aux niveaux B2 et plus avancés se mâtime de tentatives significatives pour exploiter ces corpus dès le B1, voire, exceptionnellement, pour les introduire dès les niveaux A (débutant et élémentaire).

Dans ce contexte, il est nécessaire que soient rationalisées des propositions de progression systématique pour l'approche des textes littéraires en FLE, comme celle de Woerly (2015, p. 166-168) et qu'en même temps se développe le souci de contextualisation que préconise Coste (2014), variant selon la « diversité des situations de réception orale, [le] degré d'attention porté à l'adéquation sociolinguistique ou à la stricte exactitude grammaticale, [l']étendue du lexique, etc. ». Une des voies d'adaptation indiquées par le CECRL lui-même est le niveau de difficulté de la tâche ; elle peut par exemple moduler la difficulté linguistique ou de compréhension induite du sens que peuvent présenter les textes littéraires.

## ***2.2. Enrichir l'approche des niveaux dans un curricula : l'atelier de pratique théâtrale en FLE***

Pour opérer ces « différenciations fines », les outils de l'analyse et la pratique dramaturgique deviennent d'importants instruments régulateurs de la difficulté de réception écrite. Ils nous ont permis par exemple, au Centre de langues (CDL) de l'École normale supérieure (ENS) de Lyon, de proposer ces sept dernières années un même atelier de pratique théâtrale en FLE, crédité de 5 ECTS par semestre, à des apprenants de niveaux hétérogènes, de A2+ à C2, à partir d'un corpus de pièces contemporaines en langue française, donnant lieu chaque année à une représentation publique<sup>4</sup>. Au sein de l'offre en FLE du CDL, ce cours est un hapax, si l'on considère que les cours de français général du CDL s'échelonnent selon les niveaux, voire sous-niveaux du CECRL, tandis que les autres ateliers en FLE, centrés sur des activités, thématiques ou objectifs spécifiques, couvrent au plus un empan de deux niveaux (B1/B2 ou B2/C1, par exemple). Mais cet atelier a été intégré au sein du

---

4. Le CDL accueille environ 150 étudiants d'au moins 15 nationalités différentes, inscrits dans les filières de lettres, arts, sciences humaines et sociales, sciences expérimentales et sciences exactes de l'ENS de Lyon, ainsi que des chercheurs des laboratoires affiliés. L'atelier comprend jusqu'à 18 apprenants.

dispositif académique comme un contrepoint nécessaire au cloisonnement des niveaux, appuyé sur l'étayage propre à l'approche dramaturgique et à la correction phonétique en laboratoire de langues et sur scène, grâce à une prise en charge conjointe par une enseignante d'études théâtrales et une enseignante de FLE. Après trois séances collectives où les intervenantes sont co-présentes pour mener les activités d'entrée en personnage, de découverte du texte et du jeu, une répartition en sous-groupes permet aux apprenants de travailler en alternance hebdomadaire sur le plateau et au laboratoire de langues. La plupart des débuts et fins de ces séances, ainsi que trois journées entières de répétitions programmés vers la fin de l'atelier, continuent cependant de réunir les deux enseignantes et toute la troupe sur le plateau, autour d'activités d'échauffements, de construction des personnages ou de reprises de microactions, de scènes, etc., afin que le travail mené ensuite au laboratoire et au plateau soit intimement lié (Dumontet & Pellois, 2013). L'inclusion d'apprenants de différents niveaux fait l'objet de discussions au sein de l'équipe pédagogique et de l'institution, où sont abordées les difficultés linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles des textes de théâtre contemporain retenus (ainsi, *Les Huissiers* du dramaturge Michel Vinaver). En comparaison d'une approche qui se centrerait sur le commentaire des textes — prégnante dans le dire scolaire en France (Charles, 1985 ; Puren, 2006) — ce choix se justifie en effet par le cadre de la pratique théâtrale en langue. Les étudiants peuvent y co-construire leurs connaissances sur le texte et progresser ainsi à l'intérieur de leur niveau. Cela demande entre autres que la pédagogie différenciée exercée par l'enseignant s'appuie sur la gamme de ces techniques issues de la dramaturgie appliquée, que la conception des tâches favorise l'application des stratégies d'apprentissage par l'apprenant au moment opportun (Ellis, 1994, p. 559 ; Springer, 2000, p. 236) et que l'approche des situations d'étayage entre pairs puisse apprécier les relations symétriques ou asymétriques qui s'établissent entre apprenants novices et experts (Orly-Louis, 2007, p. 62).

### **2.3. Bases méthodologiques**

#### **2.3.1. Techniques préparatoires d'accès au sens**

Face au texte théâtral, on pourra suivre, par exemple, le parcours de lecture adopté par Michel Vinaver (1993) : prélèvement d'un fragment du texte, division du fragment en segments, attention portée aux microactions produites par la parole et les didascalies dans une « lecture

au ralenti», récapitulation de l'action à l'échelle du fragment, entre le niveau de la microaction et celui de l'action d'ensemble. À lui seul, ce type de parcours induit cependant le risque de se centrer excessivement sur le fonctionnement du dialogue, en coupant le lien avec la théâtralité (Bernanoce, 2008). D'autres activités peuvent y sensibiliser, comme l'interprétation par plusieurs groupes d'apprenants de quelques répliques prélevées avant lecture, suffisamment floues pour permettre une liberté de contextualisation, choisies en fonction du niveau de ces apprenants, afin que les autres comprennent quels sont les personnages et leurs relations, à partir du jeu et des didascalies extrapolées par leurs camarades (Voiturier, 1997, p. 246-247). Des activités de transposition interviennent aussi comme le théâtre-image, où les apprenants, par groupe, proposent une «représentation synthétique» (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 249) de leur lecture en adoptant des postures à leurs yeux significatives et en les décrivant ou commentant. Les mises en voix et en espace contribuent de même à cet étayage de la compréhension du texte dramatique «par les éléments non verbaux» (Woerly, 2015, p. 167). Ces activités opèrent bien au-delà d'un travail sur la psychologie du personnage. Elles participent à la «mise en marche», à la «visualisation de l'action produite, c'est-à-dire l'effet de cette action sur les autres, j'entends les partenaires et les témoins (le public)» (Jouvet, 1954, p. 187), sans quoi «le texte est étranglé, filtré, rétréci par une intimité trop intellectuelle» (*ibid.*, p. 83). Elles sont préparées par un travail corporel puis vocal détaillé par nombre de praticiens, qu'il soit destiné à lever les inhibitions des apprenants (Pierra, 2001 et 2006) ou à développer l'empathie qui innerve et sous-tend l'échange langagier (Aden, 2013).

### **2.3.2. Temporalité du projet et progression**

En sus de l'atout que représentent ces voies composites d'accès au sens, Fonio et Genicot (2011) relèvent, à juste titre, que la «pleine compréhension» du texte dramatique opère sur une longue période incluant notamment la mise en jeu, lorsque la situation qui justifie le mode d'être du dialogue théâtral est jouée et incarnée par l'apprenant. Dans ce processus à long terme, l'enseignant peut aménager et réitérer les différents moments dévolus à la compréhension, favorisant ainsi la progression linguistique des apprenants des niveaux les moins avancés dans le groupe. En parallèle, l'effet de clôture qu'apporte la performance et la nécessité pragmatique de communiquer sur scène jouent positivement sur les difficultés psycho-affectives des apprenants en contraignant les plus

«timides» à se faire comprendre (*ibid.*). Encore faut-il que l'enseignement encadre cette contrainte, par le double apport de pratiques issues de la didactique de la langue et du jeu théâtral. En ce qui concerne ce dernier, nous avons montré, par exemple, à quel point l'apprentissage de cascades pouvait déplacer et résorber le stress des apprenants, auparavant focalisés sur les enjeux de la performance phonétique (Dumontet & Pellois, 2013). Plus largement, la question du «trac» fait l'objet d'un traitement approfondi par les techniques théâtrales (sur la respiration, la mémorisation, l'improvisation, etc.). Cette dimension est donc d'emblée intégrée à l'enseignement, et rendue visible là où elle serait peut-être restée une composante implicite, quoique réelle, dans la classe de langue. Ce travail et cette progression traitent des enjeux fondamentaux de décomposition et recombinaison de l'identité chez l'apprenant en langue, comme l'a amplement vu Pierra (2001 et 2006). «Sécurité des mouvements. Répétitions nécessaires» (Jouvet, 1954, p. 194) : le temps long du projet théâtral permet de poser les jalons nécessaires à la conversion de l'angoisse de l'apprenant, de son «trac», signature ambivalente du «troc» dans lequel il s'engage, pour reprendre le mot de Jouvet, au moment où il se dépossède de lui-même pour se charger du personnage et de la langue étrangère.

### **2.3.3. L'équipe pédagogique : mise en œuvre d'expertises complémentaires**

Durant les répétitions, l'enseignant en langue et celui en arts du spectacle se répartissent les tâches, mais ne cessent de collaborer. Dans la mise en train et l'approche du personnage, par exemple, le travail corporel et d'occupation de la scène incombent plutôt au second ; mais les activités théâtrales sur la portée et le placement de la voix bénéficient de l'intervention du premier, qui sélectionne et propose en amont des séquences orales et des répliques à projeter, chuchoter, etc., en suggérant leur association à des contextes gestuels ou intonatifs facilitateurs selon les principes de la correction phonétique articulatoire, acoustique ou verbo-tonale. Même lorsque l'intervention des enseignants se fait en parallèle, dans des lieux séparés (laboratoire de langue, scène) et avec des groupes aux objectifs distincts (correction phonétique, jeu scénique), les tâches conçues ne dissocient pas complètement les progressions. Par exemple, les activités de correction phonétique individuelles conçues pour le laboratoire de langue à partir des répliques de chacun incluent, au fil des séances, les indications de jeu trouvées sur scène (intonation, rythme et même postures), et travaillent immédiatement

l'écoute collective, en intégrant les tours de parole dans les interlocutions (apprenants réunis en sous-groupes virtuels pour des dialogues, des reprises chorales de parties d'un monologue, etc.). Cela permet à l'enseignant en langue de prendre en charge, avec cohérence, les répétitions à l'italienne dans les dernières semaines de jeu et d'intervenir en correction phonétique différée à la fin des filages, sur le plateau, aux côtés de l'enseignant en arts du spectacle. L'enseignant linguiste peut aussi préconiser à ce dernier d'incorporer au fur et à mesure dans la direction d'acteurs et dans les objectifs esthétiques des intonations, gestes, rythmes d'étayage travaillés et placés en laboratoire de langue avec les apprenants, qui servent leur réalisation vocale sur scène et les mettent en confiance face aux risques que présente pour eux la performance publique.

Mais ce « trac » peut aussi être modulé par l'expertise de l'enseignant en langue dès la distribution des rôles, par une adéquation aux niveaux langagiers des apprenants de la troupe. Cette expertise concernera la compétence à communiquer langagièrement dans ses différentes dimensions linguistique (longueur du rôle, répartition des difficultés phonétiques segmentales et suprasegmentales, complexité syntaxique et lexicale, etc.), sociolinguistique (parlures des personnages, registres, etc.) et pragmatique (cohérence complexe des répliques, tirade, aparté, stichomythie, rythme des échanges et tempo de la scène, etc.), cette dernière dimension intégrant les éléments propres à la représentation théâtrale de l'action. Certains rôles brefs et langagièrement peu complexes peuvent ainsi être particulièrement exposés lorsqu'ils représentent des pivots dramaturgiques de premier plan et supposent une présence scénique intense, qui peut déstabiliser l'apprenant en prise de parole en public.

#### ***2.3.4. Développement coopératif et transfert de stratégies : l'exemple du travail choral***

Dans bien des situations, le travail choral sous ses différentes déclinaisons permet d'harmoniser les progressions de production orale<sup>5</sup> et de lever les inhibitions, « le groupe protégeant chacun, en permettant de faire travailler tous les apprenants ensemble et de façon égale » (Rollinat-

---

5. Rollinat-Levasseur (2015, p. 240) donne ainsi l'exemple d'un groupe d'apprenants chinois de niveaux hétérogènes, intermédiaire et avancé, progressant via le traitement choral d'un poème.

Levasseur, 2015, p. 238). Ce développement de l'« auralité », cette capacité à « apprendre à contrôler et discriminer par l'ouïe » (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 237), peut aussi être un levier vers l'autonomie, comme l'expose Pierra (2011, p. 109), lorsque la fragmentation polyphonique du texte fait l'objet d'un travail coopératif préliminaire en sous-groupes d'apprenants.

On sera alors particulièrement attentif aux opérations de transfert que les apprenants de niveaux divers pourront manifester lorsqu'ils réemploient de manière autonome ces stratégies, par exemple celles qui interviennent dans la gestion des tours de parole. C'est une progression que nous avons pu observer chez des étudiants de niveaux A2.2 et B1.1, intégrés en 2012-2013 dans une troupe de 15 apprenants jouant un montage de la pièce *Les Huissiers* de Michel Vinaver. Écrite en 1957, en quasi simultanéité avec les événements traités, *Les Huissiers* expose les soubresauts de la guerre d'Algérie et les transformations de la société française uniquement depuis les antichambres et les bureaux du ministère de la Défense, qui filtrent les échos de l'Histoire en train de se faire. La compréhension induite du sens et les variations de registres de langue y tiennent une place considérable (parodie héroïque, ironie, allusions historiques, politiques et culturelles, etc.). À cause de cette complexité et malgré les activités sensorielles et linguistiques préparatoires d'entrée en personnage (Aden, 2007), la répartition chorale de la parole, opératoire dans nos ateliers précédents, a soulevé des difficultés durant les répétitions, chez les apprenants chargés des répliques des huissiers, personnages qui commentent l'action tel un chœur. La cohérence du collectif composé par ces cinq huissiers ne se formant pas sur le plateau de théâtre, les apprenants, en autonomie, ont alors pris le risque de concentrer la majeure partie de leurs efforts sur un seul moment de la pièce. D'une conversation à bâtons rompus, cette scène devient, dans sa seconde partie, une succession de répliques scandées et reprises sur le modèle d'une fugue musicale. Pour l'aborder, les apprenants ont collectivement développé une stratégie sur l'interlocution amorcée lors d'autres répétitions, qui établissait un contraste entre rythme des répliques et tempo de la scène (la rapidité des enchainements contrastant avec un ralentissement du débit de chaque réplique, pour conforter l'articulation aux niveaux A2 et B1). Dans le processus d'ajustement collaboratif, l'effort fourni par les apprenants pour atteindre ce niveau de compétence pragmatique, a permis non seulement qu'ils composent un collectif fluide et cohérent le jour de représentation, mais aussi qu'ils perfectionnent le reste de leurs interventions

dans la pièce, y compris en se montrant capables de «restructurer» ou de «réparer» des répliques oubliées, dans de brefs moments d'improvisation (Aden, 2009). Selon les déclarations des apprenants recueillies par les enseignants après la performance (par débriefing oral et questionnaires écrits d'évaluation de l'atelier), l'incorporation de la cadence des échanges et l'anticipation poussée des actions de l'autre dans cette scène chorale leur a permis de libérer leur attention et de la focaliser sur le déroulement des situations jouées, au moment même de la performance publique. Certains ont eu nettement conscience de pouvoir ainsi se concentrer sur les moments d'improvisation, en résumant ou paraphrasant la réplique oubliée, ou en raccrochant le fil des échanges à des mots-clés mémorisés et réintégrés dans une phrase, même quand leur interlocuteur avait bouleversé l'ordre des répliques, et toujours dans la logique de la situation. Ainsi, l'évaluation a fait apparaître une nette progression de leurs compétences pragmatiques portant sur la gestion des tours de parole, ou bien phonétiques sur les éléments segmentaux (réalisation des nasales, des voyelles intermédiaires et des voyelles antérieures, distinction des consonnes sourdes et sonores, etc.) et supra-segmentaux (groupe rythmique, resyllabation, isochronie, etc.) à l'origine caractérisées par des interférences avec les langues premières.

Ces différents facteurs, propres à l'enseignement de la langue étrangère par le théâtre, favorisent donc la progression d'apprenants de niveaux hétérogènes au sein d'une même formation, progression qu'on pourrait évaluer à partir des descripteurs de leurs niveaux respectifs.

### 3. La question des activités langagières

#### 3.1. *Flou méthodologique : quelle capacité langagière évalue-t-on ?*

Mais utiliser ces descripteurs pour mener une évaluation valide supposerait aussi d'identifier les capacités que les apprenants de ces différents niveaux mobilisent. Il s'agit de savoir en quoi leur performance relèverait de la compréhension de l'écrit, de la production orale, de l'interaction, etc. Or, en ce cas, apparaît l'incertitude, voire la réversibilité axiologique des points de vue, selon l'activité langagière à laquelle on se rapporte. En témoigne la remarque de Rollinat-Levasseur (2015) sur l'oralisation des textes littéraires :

Cette approche peut sembler paradoxale et *lacunaire* puisqu'elle aborde l'expression orale à partir d'un texte déjà produit, c'est-à-dire sans que l'apprenant s'exprime lui-même en produisant des phrases dans la

langue cible. Elle est, en fait, *transversale* et permet de lier étroitement plusieurs compétences tout en associant l'apprentissage de la langue à l'implication corporelle et sensorielle de l'apprenant. (p. 233 ; c'est nous qui soulignons.)

Autrement dit, l'exécution d'un rôle du répertoire dramatique en langue étrangère relève-t-elle d'un « manque de » (d'habileté pour « inventer » en production, pour s'ajuster en interaction) ou d'un « plus que » (les différentes habiletés mobilisées) ? Et si elle se distingue par ce surplus, comment analyser cette transversalité liant plusieurs compétences, afin de s'y référer pour évaluer la progression des apprenants ? Une boucle s'instaure effectivement entre réception de l'écrit et production orale. Si la première est essentielle (« *you cannot act in a convincing way if you do not understand what you are saying* », rappellent Fonio et Genicot [2011, p. 87]), elle n'est cependant pas souveraine. De la « profération » du texte dramatique dépend en effet sa compréhension, pour reprendre les mots de Louis Jouvet (1954, p. 227). Pour interpréter ce « graphique respiratoire, où sont liés la *diction*, l'*articulation* » (*ibid.*, p. 213 ; les italiques sont de Jouvet), il faut donc que réception de l'écrit et production orale interagissent<sup>6</sup> :

On redoute parfois le sens trop lourd d'une phrase. La diction l'a approfondi et le sens amplifie la diction à son tour, au fur et à mesure qu'on répète la phrase. Puis quelquefois ce texte perd son sens, sensible ou intellectuel, qui s'est amplifié jusqu'à nous gêner ou nous combler. On dit le texte sans effort, sans conscience, et il apporte en soi une étrange présence. (*Ibid.*, p. 241)

Par ailleurs, en ce qui concerne l'interaction orale, Aden (2009) a montré que lors d'une représentation théâtrale, les compétences nécessaires, dans leurs dimensions orale et gestuelle, étaient subsumées par une capacité de l'apprenant à traduire son personnage et à interpréter la situation dramatique, capacité pleinement manifestée dans les moments d'improvisation.

---

6. « La compréhension d'un texte n'étant pas un préalable à sa mise en voix, mais pouvant s'élaborer au fur et à mesure de la recherche expérimentale de sa déclamation. » (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 232)

### **3.2. L'activité de « médiation » : un cadre commun pertinent... entre le CECRL et les études théâtrales**

C'est donc l'activité langagière de « médiation », par nature « intégrative » de la production comme de la réception (Schädlich, 2012, p. 327), qui offrirait un cadre méthodologique pertinent pour penser cette complexité. En effet, le CECRL, en définissant la compétence de médiation dans des contextes ambigus, a ouvert la voie à deux interprétations possibles du concept (Piccardo, 2012). À côté d'une interprétation restreinte, qui circonscrit la médiation à des tâches spécialisées comme la traduction et l'interprétation, voire au résumé et à la condensation, une définition élargie est possible, en référence à la compétence plurilingue et interculturelle : « Il s'agit là de faciliter la communication mais aussi de (re)formuler un texte (oral ou écrit), de (re)construire le sens du message » (*ibid.*, p. 291) à l'intention d'un/de destinataire(s). De ce point de vue, l'activité de médiation subsume celle d'interaction, qui ajoutait déjà à l'association réception-production la valeur de co-construction du sens. La médiation assure en sus « le lien constant entre dimension sociale et dimension individuelle dans le cas de l'usage et de l'apprentissage des langues » (*ibid.*, p. 287). Relèverait alors de la médiation toute une gamme de situations impliquant « négociation du sens et passage d'un texte à un autre, où l'activité de compréhension, de reformulation et de clarification d'un texte est présente à un certain niveau » (*ibid.*, p. 289), sur le plan interlinguistique ou intralinguistique.

Or, la didactique des langues étrangères par le théâtre, lorsqu'elle mobilise des pièces du répertoire en langue française, propose à l'apprenant d'opérer une médiation intralinguistique et transmodale en retraçant un texte déjà là par la pratique dramatique. Il existe diverses conceptions du jeu de l'acteur aptes à fournir des soubassements théoriques pour décrire cette médiation. Le spectre est large, comme le fait remarquer Rollinat-Levasseur (2015, p. 253), « de Stanislavski et la mobilisation de la "mémoire affective" chez le comédien jusqu'aux formes distanciées héritées de Brecht, en passant par l'usage de la raison chez Diderot et le dédoublement de l'acteur ». Pour en opérer le transfert dans l'enseignement des langues, Aden (2013) s'appuie ainsi sur la dimension incorporée de la langue chez Jacques Lecoq, en établissant un lien avec la théorie de l'énonciation et le processus de couplage structural chez Humberto Maturana et Francisco Varela. Tout en reprenant des propositions de Constantin Stanislavski et de Peter Brook, Gisèle Pierra (2006, p. 18, 33 et *passim*) associe aux réflexions de Jean-Marie Prieur sur la subjectivité dans la langue celles de Louis

Jouvet sur le rôle du comédien comme « instrumentiste » et « intermédiaire ». Nous voudrions montrer, pour notre part, de quelle manière les réflexions de Jouvet (1954) sur « la science, si faible soit-elle » de l'acteur, en réactivant des concepts clés de l'action oratoire, incitent le comédien à « se débrouiller avec des ressources limitées » — et ce ne sont pas là les mots de Jouvet, à vrai dire, mais ceux du CECRL (2001, p. 72) pour désigner la stratégie de médiation.

### **3.3. Exemple de point de contact épistémologique : Jouvet, Le comédien désincarné, et les stratégies de médiation dans le CECRL**

Effacement du personnage, consommation de l'acteur, négation du public : voici en effet, selon Jouvet, les erreurs que connaît l'acteur-interprète et à partir desquelles il cherche à se perfectionner. Chacune sacrifie une des instances nécessaires à la médiation théâtrale. La première erreur, qui relève de l'« escamotage » (Jouvet, 1954, p. 259) est celle de l'acteur « bernard-l'ermite » qui veut « loger son âme, son corps dans des êtres dignes de lui » (*ibid.*, p. 62), sans prendre conscience de lui-même à l'intérieur du personnage. La seconde relève de « la consommation égoïste » : c'est celle de « l'imitation par le sentiment VRAI », prônée par Stanislavski (*ibid.*, p. 259) ; mais alors « l'acteur joue plus pour lui que pour le public », note Jouvet. Subsiste la troisième : elle se manifeste dans « l'incarnation » (*ibid.*, p. 247), fort dangereuse, où l'acteur se perd dans le personnage. L'acteur qui se perfectionne perçoit que non seulement ces trois instances (personnage, comédien, public) sont nécessaires à son action, mais qu'en sus leurs relations sont réciproques. Ainsi, tandis qu'il transmet le texte au public, les spectateurs, par leur simple rôle de destinataires, lui donnent aussi accès à la compréhension du texte et le révèlent à son attitude d'acteur (*ibid.*, p. 208) : « Apprentissage de présence et d'autorité au contact du public ». D'autre part, le comédien est à la fois médiateur du personnage et médié réflexivement vers lui-même par ce travail sur le rôle, traversé par un « double courant ».

Jouvet (1954) propose comme synonyme de cet « échange », le terme de « convention » : « Échange, *convention*, moment où de sa propre sensibilité l'acteur atteint le personnage et l'ayant compris, cherche en lui-même les termes, les moyens de son exécution. » (p. 91 ; c'est nous qui soulignons.) Au moment de l'échange, la « convention » devient tout à la fois le processus d'un accord et son résultat par métonymie, le terme se chargeant ainsi, dans le texte de Jouvet, de ses diverses acceptions.

Elle est le « moment », l'intention, et aussi la recherche intérieure de « moyens », de « termes » pour sceller cet accord, le concrétiser, l'actualiser. Le choix de ce mot sous la plume d'un homme de scène peut faire écho à la « convention » théâtrale, linguistique et non linguistique (gestes, rythme, prononciation, costumes, décors), objet d'un accord social préalable sur sa signification, collectivement admis et culturellement situé. Mais cette parenté indique justement qu'en tant que couplage intime et sensible entre l'acteur et son personnage, la « convention » individuelle, issue du travail d'un individu sur son rôle, *hic et nunc*, réexamine, réinvestit les éléments de la convention théâtrale et leur redonne une signification en situation, dans ce contexte nouvellement négocié. À titre d'exemple, Rollinat-Levasseur (2015, p. 255) rapporte ainsi comment le port de chaussures à talons, accessoire codant l'afféterie et le ridicule d'un personnage féminin chez Molière, a coïncidé chez une apprenante chinoise avec la réalisation d'une voix plus aigüe et sonore, jusque-là introuvable par elle, car identifiée à la « voix des Françaises ».

Cette science pratique de l'« accommodation » peut être rapprochée d'une vertu que Juvet (1954) prête au comédien devant son texte :

L'acteur dit le texte avec une circonspection, une *prudence* où il fait entrer la nécessité de se faire entendre ou comprendre, de se faire voir ; il corrige son erreur première et découvre l'exécution, son insuffisance par ses moyens personnels (ridicule d'un costume chez un débutant, l'enthousiasme, sa personnalité excessive, le ridicule qu'il frise ou dans lequel il tombe sans le savoir). Apprentissage de présence et d'autorité au contact du public et par le développement d'une science personnelle et l'utilisation de ses moyens. (p. 208 ; c'est nous qui soulignons.)

Opposé à l'enthousiasme et à l'excès du débutant, la prudence n'est pas pour autant fadeur, mais voie vers la « présence et [l']autorité ». Les traits contextuels, qui en font une science personnelle et pratique de l'exécution, invitent à la prendre ici dans son sens classique de « sagesse pratique », issu de la tradition aristotélicienne. Comme l'a montré Goyet (2009), la *prudencia* n'est pas contradictoire avec l'audace ni, en art, avec le sublime : elle en est au contraire le soubassement, par les règles que l'artiste est capable de se donner avec une puissance de jugement hors du commun.

Cette « prudence » de l'acteur repose, chez Juvet (1954), sur des éléments de pratique et d'analyse spécifiques à son art : « Analyse d'un texte par SENSATION — par son NOMBRE — par son RYTHME — par son PHRASÉ — par sa respiration. » (p. 205) On sait que l'approche du texte par la pratique de la « sensation » est cardinale dans la pensée

de Jovet. Liés à la sensation, le nombre, le rythme et le phrasé font l'objet de développements spécifiques où la «mâche» du texte est examinée (Pierra, 2006). Le «nombre», tout comme la prudence, renvoie à une tradition rhétorique longuement discutée, qu'il serait imprudent de raccourcir ici. Néanmoins, ses caractéristiques premières restent une dialectique entre le corporel et le langagier, le tout et la partie. Depuis Cicéron, l'orateur «prudent» sait voir dans le texte ces agencements et les exécuter de manière à lui donner sa force illocutoire (Formarier, 2011) :

Soumettre la parole à un nombre, c'est la diviser en séquences autonomes et néanmoins liées les unes aux autres. [...] Le *numerus* est donc le fruit d'un travail de composition et de modelage, d'une faculté à extraire de la langue des effets expressifs particuliers, adaptés au discours. [...] De fait, c'est par le rythme que l'orateur parvient à imprimer son empreinte au discours, à mettre en scène de façon jouée ou sincère sa subjectivité, notamment ses émotions.

Des points de contact méthodologiques peuvent ainsi être établis, nous semble-t-il, entre cette vision prudentielle du jeu de l'acteur, connaissance pratique du moment et des moyens opportuns, et l'évaluation de la performance langagière selon une approche pragmatique et actionnelle que reflète le CECRL. On sait en effet la valeur accordée au développement des stratégies dans le CECRL, dans un contexte où l'apprenant est considéré comme un acteur social utilisant les ressources langagières pour coopérer et mener à bien ses actions. Si le CECRL (2001) ne donne pas de descripteurs de l'activité de médiation, il évoque cependant les stratégies qu'elle sollicite lors des différentes étapes de sa réalisation :

**Planification** : développer le savoir antérieur; localiser les ressources; préparer un glossaire; prendre en compte les besoins des interlocuteurs; sélectionner les unités d'interprétation. **Exécution** : anticiper (traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel); enregistrer les possibilités et les équivalences; combler les lacunes. **Évaluation** : vérifier la cohérence des deux textes; vérifier la cohérence des usages. **Remédiation** : affiner à l'aide de dictionnaires et de *thesaurus*; consulter des spécialistes, des sources. (p. 72)

### 3.4. Développer la pratique et l'évaluation des stratégies de médiation

Mais comme le souligne Schädlich (2012, p. 336-337), ces stratégies sont sous-enseignées en classe de langue, même lorsqu'elles sont, de fait et spontanément, mises en œuvre par les apprenants. La médiation est souvent considérée, en effet, comme un moyen d'accès au sens destiné à se résorber dès que le niveau de compétence des apprenants augmente. Il faut pourtant que des stratégies, dans leurs dimensions corporelles et linguistiques, aient été pratiquées dans les phases de planification et d'exécution, d'évaluation et de remédiation en répétition pour que des apprenants de niveaux A2.2 ou B1.1 soient capables de pratiquer sur scène l'improvisation en langue étrangère par exemple (Aden, 2009), ce « soubassement vivant » du jeu de l'acteur (Lafont, 2001, p. 11). La transposition de ces stratégies en sous-tâches est une possibilité didactique, comme l'a observé Schädlich (2012, p. 332). Elles peuvent impliquer, entre autres, la médiation transmodale (depuis l'écrit ou la parole jusqu'au geste, par exemple), la médiation intralinguistique et intertextuelle, ou la médiation interlinguistique par reformulation<sup>7</sup>. Quelques exemples, en l'espèce :

**Planification** : texte de la pièce : création de glossaires, de schémas de l'action (chronologies, organigramme, croquis du système des personnages à partir de la liste des personnages, etc.), de cartographies; délimitation des fragments pour la lecture au ralenti et explication de ces choix; activités écrites de condensation, d'expansion, d'explicitation à destination des apprenants (création d'un montage de textes à jouer à partir d'une ou de plusieurs pièces) ou du public (résumé et présentation de la pièce pour le programme, l'affiche, les messages électroniques de diffusion, etc.); transposition des situations en théâtre-image, avec commentaire sur ses choix et ceux des autres apprenants pour ajustement, etc.

**Rôle** : tâches de préparation de la médiation transmodale : écoute active, production non verbale et verbale pour l'entrée en personnage (par exemple Aden, 2012, p. 102-104, 107; 2009, p. 89 et suiv.), regard, geste, posture, démarche, ton, parlure, costume, accessoires (cohérence des choix, articulation de ces choix avec le texte et

---

7. Rollinat-Levasseur (2015) cite ainsi le cas de résumés de scènes de pièces classiques faits en langue maternelle à l'université de Princeton.

recherche de ressources) ; apprentissage du métalangage théâtral de base pour discuter des consignes et des choix portant sur cette médiation (jardin, cour, avant-scène, réplique, tirade, didascalie, filage, etc.), repérage de ses répliques (sur le texte de la pièce ou par constitution d'un document séparé), de leur insertion dans les interactions (interprétation de la signification des tours de parole avec les autres apprenants), planification de la mémorisation (fréquence et durée, modes de contrôles et modes d'apprentissage : individuel ou collectif, support textuel ou audio, répétition à l'italienne, à l'allemande, etc.).

**Répliques** : identification d'unités micro- ou macrotextuelles (difficultés de coarticulation ou suites phonétiques, liaisons et enchaînements, frontières des groupes rythmiques, enchaînements et ruptures argumentatifs ou thématiques, entraînant ou non des pauses, etc.) ; interprétation de phénomènes stylistiques : en cas de répétition d'une phrase ou d'anaphore, faire varier (ou pas) le schéma intonatif ; en cas de texte non ponctué, lever (ou pas) l'ambiguïté de sens (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 235) ; en cas de prononciation déformée (bégayements, transcription d'accent, parlures), opter (ou pas) pour une situation d'élocution vraisemblable, etc.

**Exécution** (répétitions et/ou représentation) : coordination des différents moyens de médiations (sonores et visuels) en synchronie et en diachronie pendant l'exécution, maintien de l'action théâtrale sans rupture de jeu par réajustements (éventuellement, activités de prolongement par improvisation, etc.), sélection des stratégies d'étayage phonétiques (verbo-tonale, acoustique, articulatoire) selon la situation d'énonciation théâtrale, création et diffusion de documents de communication sur la pièce, etc.

**Évaluation** : auto-évaluation, évaluation croisée avec les autres apprenants, évaluation par l'enseignant et par un public<sup>8</sup> (répétition

---

8. Chez plusieurs auteurs revient ainsi la référence au comique des pièces souvent choisies pour l'enseignement des langues, qu'il relève de la farce, de la fantaisie ou de l'absurde (Aden, 2007 ; Dumontet & Pellois, 2013 ; Rollinat-Levasseur, 2015). Entre autres raisons, c'est sans doute parce que le rire de l'assistance, par son éruption ou son absence, manifeste de manière éclatante et immédiate une évaluation de la performance en cours, depuis que pleurer en public, quand on est spectateur de théâtre, ne remplit plus ce même rôle, pour avoir perdu sa forte signification sociale dans les

générale et/ou représentation) portant sur la cohérence des usages (accomplissement des principes de la mise en scène, de l'occupation du plateau, des techniques gestuelles, de voix portée, d'articulation et de relief vocal, de l'interlocution et des interactions, etc.) et sur la cohérence avec le texte (en lien avec les éléments d'analyse dramaturgique mis en place pendant le travail de planification, que l'exécution les confirme ou bien engage à les modifier).

**Remédiation** : pratique d'activités gestuelles et vocales complémentaires lors des échauffements, recours à des types de répétitions adaptés (italienne, allemande, individuelle et collective), affinage à l'aide de stratégies de correction phonétique variées pour éviter la fossilisation des erreurs, développement de l'écoute de soi et de l'écoute des autres apprenants lors de pratiques chorales, etc.

Face à ces quelques propositions, les mises en œuvre des tâches peuvent être différentes selon les approches. Ainsi, pour l'énonciation du texte théâtral, Rollinat-Levasseur (2015, p. 214) donne l'exemple d'un usage de la prosodie classique de l'alexandrin comme levier technique pour sensibiliser au caractère tendu et la quasi-isochronie du français, tandis que Pierra (2011, p. 109) privilégie une négociation collective sur le découpage rythmique du texte par des apprenants de langues maternelles différentes. Nous-même, pour éviter le développement d'un « comportement behavioriste » lors de la mémorisation (Aden, 2009), proposons aux apprenants d'utiliser en laboratoire de langue une fonctionnalité du logiciel, l'insertion de signets marquant des pauses, pour faire varier à plusieurs reprises la délimitation des groupes rythmiques dans l'enregistrement des répliques, en lien avec les interprétations vocales et gestuelles de leur rôle qu'ils expérimentent sur la scène théâtrale.

Même si le développement des stratégies trouve son origine dans le non-verbal (Aden, 2009 ; Pierra, 2001, 2006), il peut être opportun d'observer cette évolution et le développement des différentes composantes de l'activité de médiation à l'aide des « paroles et écrits intermédiaires » des apprenants, « étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif », favorisant la réflexivité des apprentissages (Chabanne &

---

rituels régulateurs de la sensibilité depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, du moins en France (Vincent-Buffault, 1986).

Bucheton, 2002; Springer, 2010). Les éléments d'analyse qu'expose par ailleurs Springer pour servir de base aux descripteurs de la compétence de « médiation » dans l'enseignement bilingue ouvrent des perspectives fructueuses, à partir de sa distinction entre la « médiation interculturelle et sociale basée sur les relations interpersonnelles » et la « médiation linguistique », qui serait en ce cas basée sur le texte dramatique, mais en intégrant la médiation corporelle et sensorielle que suppose « l'expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langages » que développe la théâtralisation (Aden, 2013).

#### 4. Conclusion

À travers ces deux questions ciblées que sont la distribution des niveaux de progression et l'identification des activités langagières, se manifeste ainsi la reconfiguration des catégories que suppose l'usage du CECRL pour l'évaluation de l'apprentissage des langues étrangères par la pratique théâtrale. Dans cet enseignement, la compétence de médiation, dont l'étendue et la description restent à définir finement, est une voie particulièrement intéressante pour penser la cohérence méthodologique à l'intérieur de la didactique des langues elle-même, aussi bien que dans son association avec la dramaturgie appliquée, si du moins on souhaite s'en tenir aux perspectives couvertes par le CECRL, afin de ménager une place à ces enseignements dans les orientations de politique linguistique européenne.

Car, puisqu'il s'agit ici de *curricula*, on voit bien que, *in fine*, de l'élaboration d'un référentiel pour évaluer les objectifs propres à cette approche dépend l'évaluation même et la valorisation — ou dévalorisation — de cet enseignement par l'institution dans laquelle il se développe. Il s'agit de rendre visible le profit qu'il peut y avoir pour les apprenants, dans un « cycle » de formation, à s'initier à ces pratiques langagières et de discuter leur caractère, non pas anecdotique, mais fondamental, pour l'approche des compétences en langues.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEN, Joëlle (2007). Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 67-101). Paris : Manuscrit recherche-université.

- ADEN, Joëlle. (2009). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. Dans J. Aden (dir.), *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes* (p. 77-99). Paris : Manuscrit recherche-université.
- ADEN Joëlle. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192, 101-110.
- BERNANOCE, Marie. (2008). L'écriture au risque de la théâtralité. *Recherches & Travaux*, 73, 153-170.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne sur <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> (consulté le 15 mars 2015).
- CHARLES, Michel. (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Seuil.
- COSTE, Daniel. (2007). Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Dans F. Goullier (dir.), *Le CECR et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* (p. 44-54). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, Daniel. (2014). De la conception aux usages : *CECR* et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*, 6. Disponible en ligne sur <[www.cahiersdugepe.fr/index2628.php](http://www.cahiersdugepe.fr/index2628.php)> (consulté le 15 mars 2015).
- CHABANNE, Jean-Charles & BUCHETON, Dominique. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUCROT, Oswald & SCHAEFFER, Jean-Marie. (1999). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUMONTET, Fabienne & PELLOIS, Anne. (2013). « Du « labo » au plateau : geste linguistique et geste théâtral ». Dans C. Alix, D. Lagorgette & È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale* (p. 221-231). Chambéry : Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- ELLIS, Richard. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- FONIO, Filippo & GENICOT, Geneviève. (2011). The Compatibility of Drama Language Teaching and CEFR Objectives – Observations on a Rationale for an Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level. *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 5(2), 75-89.
- FORMARIER, Marie. (2011). Rythme et persuasion chez Cicéron. Qu'est-ce que le rythme latin ? Disponible en ligne sur le site de *Ruthmos* : <<http://ruthmos.eu/spip.php?article251>> (consulté le 15 mars 2015).
- JOUVET, Louis. (1954). *Le comédien désincarné*. Paris : Flammarion.
- LAFONT, Robert. (2001). Préface. Dans G. Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère* (p. 7-12). Paris : L'Harmattan.

- NUNAN, David. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press.
- GOYET, Francis. (2009). *Les audaces de la prudence*. Paris : Garnier.
- OLRY-LOUIS, Isabelle. (2007). « L'intercompréhension expert-novice en résolution de problèmes ». Dans M.-D. Popelard (dir.), *Moments d'intercompréhension, une approche pragmatique* (p. 47-64). Paris : Presses universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
- O'TOOLE, John, STINSON, Madonna & MOORE Tiina. (2009). *Drama and Curriculum*. New York, États-Unis : Springer.
- PICCARDO, Enrica. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pour quoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de linguistique appliquée*, 167, 285-297.
- PIERRA, Gisèle. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- PIERRA, Gisèle. (2006). *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- PIERRA, Gisèle. (2011). Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche-action en didactique. *Synergies Chine*, 6, 105-114.
- PUREN, Christian. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Site de l'APLV. Disponible en ligne sur <[www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389](http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389)> (consulté le 15 mars 2015).
- RIPORTELLA, Laure. (2010). Texte littéraire et pratique de classes. *Les Langues Modernes*, 3, 21-28.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie. (2013). Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans C. Alix, D. Lagorgette & È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale* (p. 221-231). Chambéry : Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie. (2015). La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 220-264). Paris : Didier.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Bordas (3<sup>e</sup> édition, Paris : Armand Colin, 2014).
- SCHÄDLICH, Birgit. (2012). La mise en œuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne : instructions officielles, manuels, pratiques de classe. *Études de linguistique appliquée*, 167, 325-339.
- SPRINGER, Claude. (2000). *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- SPRINGER, Claude. (2010). *Évaluer les compétences spécifiques à l'enseignement bi/plurilingue*. Communication présentée au séminaire « En-

- seignement bilingue», Sèvres, France. Disponible en ligne sur <[http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/34/1/pdf\\_30476049-springerevalbilingueavril2010.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/34/1/pdf_30476049-springerevalbilingueavril2010.pdf)> (consulté le 15 mars 2015).
- VINAVER, Michel. (1993). *Écritures dramatiques*. Arles : Actes Sud.
- VINCENT-BUFFAULT, Anne. (1986). *Histoire des larmes*. Paris : Rivages.
- VOITURIER, Michel. (1998). Du plateau au tableau, une mise en sens. Dans *La médiation théâtrale : actes du 5<sup>e</sup> Congrès international de sociologie du théâtre* (p. 244-248). Carnières, France : Lansman.
- WOERLY, Donatienne. (2015). Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 130-168). Paris : Didier.