Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

52 | 2015
Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues

Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE

How Can We Assess the Impact of Theatrical Practices on Progress in the Target Language? A New Approach to Assessing Speaking in FFL

Françoise Berdal-Masuy et Christine Renard

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/lidil/3872
DOI : 10.4000/lidil.3872
ISSN : 1960-6052

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée
Date de publication : 20 novembre 2015
Pagination : 153-174
ISBN : 978-2-84310-312-4
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Françoise Berdal-Masuy et Christine Renard, « Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE », *Lidil* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 28 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3872 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3872

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

Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE

*Françoise Berdal-Masuy et Christine Renard**

Résumé

Peut-on (ré)concilier pratiques théâtrales et évaluation ? En nous basant sur le CECRL, qui révolutionne la façon d'évaluer en valorisant les acquis (passage d'une évaluation verticale descendante à une évaluation verticale ascendante), nous avons voulu établir une liste de critères qui accordent une nouvelle importance au corps, mis au service d'une communication langagière réussie en langue cible. Cette liste nous a permis d'élaborer une grille spécifique, déclinée en différents niveaux, de A1 à C1, qui donne à l'enseignant et à l'apprenant la possibilité de visualiser rapidement les acquis dans le domaine de l'expression orale incarnée.

L'originalité de cet outil réside dans le fait qu'une nouvelle place est donnée au corps, très souvent grand absent de l'enseignement des langues et ce, dès les premiers niveaux, pour intégrer progressivement la parole, tout en tenant compte de la spécificité de la personne, ce que nous appelons l'« être ».

À partir de cette base, chaque évaluateur pourra faire évoluer les critères présentés, en intégrer de nouveaux pour les adapter à son contexte d'enseignement et à son public.

Abstract

Can we combine theatrical practices and assessment? Thanks to the CEFR which revolutionizes the way we assess, emphasising competences rather than the lack of them (transition from top-down assessment to bottom-up evaluation), we have established a list of criteria

* Institut des langues vivantes, Université catholique de Louvain (Belgique).

that highlights the importance of taking the body into account in successful language communication in the target language. The composition of a specific grid, available for different levels, from A1 to C1, enables both teacher and learner to identify speaking skills quickly.

The originality of this tool lies in the fact that right from the start a new space is given over to the body, often entirely lacking in the teaching of languages, gradually integrating speech, while taking into account the specificity of the learner, which we call "being".

With this as a base-line, each assessor is free to change the criteria presented, to adapt and integrate them to his or her teaching context and audience.

1. Introduction

Nombreuses sont les publications consacrées à la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) par le théâtre[1], mais rares sont celles qui tentent de faire le lien entre les pratiques théâtrales[2] et les niveaux décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL, 2001)[3]. L'approche théâtrale et la perspective actionnelle restent souvent imperméables l'une à l'autre : les enseignants amateurs de théâtre introduisent les pratiques théâtrales en classe, convaincus du bien-fondé de leur démarche, mais sans pouvoir les évaluer en référence au CECRL ; les enseignants non formés en pratiques théâtrales, mais conscients de la plus-value que celles-ci peuvent apporter aux apprenants, éprouvent quant à eux des difficultés à trouver, au sein des formations ou dans les manuels, une progression

1. Citons notamment les ouvrages de Pierra (2006), Payet (2010) et Perrier & Treffandier (2012), références dans le domaine.
2. On entend par « pratiques théâtrales » les exercices utilisés dans la formation professionnelle des comédiens et que nous reprenons, convaincues de leurs bienfaits, dans le cadre de l'apprentissage « décomplexé » d'une langue étrangère (dans notre cas, le français). Ces exercices qui se concentrent sur la présence, la posture, le regard, le contact avec autrui, la voix, l'intonation viennent en grande partie de formations que nous avons nous-mêmes suivies ; leurs sources ne sont donc pas toujours précisément identifiables, surtout qu'ils ont souvent fait l'objet d'adaptation(s) en fonction des besoins du contexte d'enseignement.
3. Sur le lien entre projet théâtral et compétences telles que décrites dans le CECRL, se référer à l'article de F. Berdal-Masuy (2006).

qui tienne compte des contraintes de la classe de langue (espace, temps, objectifs)[4].

Ce constat nous amène à centrer notre réflexion sur la construction d'un dispositif visant à évaluer les compétences que les pratiques théâtrales développent chez les apprenants à la lumière des niveaux établis par le CECRL.

Dans un premier temps, nous rappellerons les enjeux de l'introduction des pratiques théâtrales en classe de langue ; nous décrirons ensuite les compétences que nous privilégions dans ce domaine pour chacun des niveaux du CECRL et, enfin nous exposerons les grandes lignes d'un dispositif d'évaluation de ces compétences, celles-là même qui suscitent chez l'apprenant *l'envie de dire* plutôt que *la nécessité de bien dire*, « en le laissant naître à son désir de parole » (Pierra, 2011, p. 114).

2. Les enjeux d'une pratique corporalisée de l'oral

On observe que dans l'enseignement en général, le corps est le grand absent. On enseigne une langue assise, immobile, « décorporée », alors que le corps fait partie intégrante de la communication. On ne peut en effet imaginer cette dernière sans le soutien des gestes, des mimiques.

Il n'y a pas de langue, de parole, sans corps. Il suffit de penser au nombre de muscles (600) que nous actionnons quand nous parlons, pour réaliser l'importance du support corporel. À l'oral, la langue est nécessaire, mais jamais suffisante : elle a besoin du soutien du langage tonal (la voix) et du langage postural (le corps). On fait appel à la voix, à la gestuelle, au regard, à la position dans l'espace.

Par ailleurs, la mimo-gestuelle est culturelle ; par exemple, dans un environnement francophone, on mettra en évidence le contact visuel avec le public, le sourire lors d'un exposé en continu, la gestuelle des mains pour soutenir le discours, etc. Il est donc important d'éveiller l'attention des apprenants à la nécessité d'adapter les attitudes corporelles aux situations de communication afin d'éviter des malentendus (Tellier, 2009). Ainsi, intégrer les pratiques théâtrales dans les cours de langue permet d'améliorer l'expressivité globale, la compétence interculturelle des étudiants en associant l'apprentissage linguistique

4. Certains proposent des séquences types (Tournier, 2011), mais elles ne respectent pas nécessairement les contraintes horaires des enseignements ni les exigences liées aux objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère.

au geste, « jumeau de la parole » (Calbris & Montredon, 2012, p. 2). Le « geste du corps » soutient, illustre, rend vivante la parole. S'il est employé seul, il la remplace (le « V » de la victoire), la précède ou la suit (soupir, sourire, mouvement de sourcils, de tête, etc.). Quand il l'accompagne, il facilite le processus énonciatif et donne à toute personne désireuse de transmettre un message une aide à la structuration de sa pensée. Un espace est ainsi donné à l'apprenant pour expérimenter physiquement des notions plus abstraites, pour lâcher prise et diminuer ainsi le stress lié à l'expression en langue étrangère (il est reconnu que le travail corporel calme le mental), un espace où il est tout simplement permis d'oser et de se tromper[5].

Dans une société qui tend à privilégier la norme, un modèle à suivre, le théâtre permet aux apprenants de révéler leur singularité, en créant des ponts entre le corps et l'esprit. Avec un nouveau rôle, l'apprenant révèle parfois des facettes de lui-même dont il ne soupçonnait pas l'existence, il fait ainsi un pas vers plus d'autonomie et de confiance en lui. Les pratiques théâtrales vont chercher l'individu là où il est pour l'emmener dans un ailleurs qui, si l'apprenant se laisse guider, lui ouvre de nouvelles possibilités d'évolution.

Enfin, ce sont les formes d'intelligence logico-mathématique et verbale qui sont privilégiées dans l'enseignement. Or, si on se réfère à la théorie des intelligences multiples de Gardner (1996 et 2005), il reste encore six autres formes d'intelligence. Grâce au théâtre, polymorphe par nature, on peut espérer toucher l'intelligence kinesthésique, rythmique, interpersonnelle, spatiale et intrapersonnelle (Garas & Chevalier, 2013)[6]. On rencontre, on motive donc un public plus large et on multiplie les canaux d'apprentissage et de mémorisation.

---

5. Ne pas avoir peur de faire des erreurs est, selon Ken Robinson (2006), une des conditions nécessaires pour donner libre cours à sa créativité : « Si vous n'êtes pas prêts à vous tromper, vous ne sortirez jamais rien d'original. » (Extrait situé à 5'22 de la conférence en ligne.)
6. L'intelligence kinesthésique ou corporelle est la capacité à produire avec toutes les parties de son corps et l'habileté à résoudre des problèmes pratiques. L'intelligence rythmique ou musicale est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales. L'intelligence interpersonnelle est la capacité à entrer en relation avec les autres. L'intelligence spatiale est la capacité à créer des images mentales, à percevoir le monde avec précision et à raisonner en deux ou trois dimensions. L'intelligence intrapersonnelle est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.

En bref, les pratiques théâtrales touchent à la construction d'un être social complet puisqu'elles concernent à la fois la mise en scène de soi, du corps, de l'être dans sa globalité. Elles favorisent le développement personnel de l'apprenant qui, mieux incarné grâce à des exercices favorisant l'aisance corporelle et l'ancrage, ose se lancer dans de nouveaux défis, acquiert une plus grande assurance qui lui permet d'aller plus loin dans l'exploration de nouvelles compétences[7]. Quelques témoignages récoltés auprès de nos étudiants vont dans ce sens[8].

Ce type de travail, souvent inattendu, provoque parfois des réactions de résistance qui, en général, s'estompent progressivement grâce au soutien du groupe et au plaisir que ces activités engendrent. Elles visent l'épanouissement d'une compétence « heuristique », qui consiste « à intégrer de nouvelles pratiques, à demander de l'aide, à coopérer pour réussir, à dépasser ses inhibitions, à prendre des risques, à développer de nouvelles compétences, à aborder avec plaisir le changement et la nouveauté et, enfin, à "lâcher prise" » (Berdal-Masuy, 2006, p. 27).

La preuve humaine, émotionnelle, ressentie du bienfait de l'apprentissage des langues par les pratiques théâtrales s'impose donc comme une évidence pour nous. L'étape suivante consiste à théoriser cette approche afin de la rendre plus concrète et transmissible. Dans cette perspective, nous avons également réfléchi à la façon d'évaluer au mieux les apprentissages dans ce domaine en restant en lien avec notre objectif premier, l'apprentissage de la langue, et en respectant ce qui est préconisé par le CECRL.

---

7. Consulter, à ce propos, les études quantitatives de l'impact des études théâtrales sur l'apprentissage (même si elles ne sont pas en rapport direct avec l'apprentissage des langues), disponibles sur le site <www.dramanetwork.eu> du projet européen DICE (consulté le 30 mai 2015).
8. Ainsi, une étudiante macédonienne qui avait suivi une formation aux pratiques théâtrales en vue de participer à un spectacle en français a dit que tous les étudiants de ce groupe avaient mieux réussi leurs examens oraux dans leur domaine de spécialité, parce qu'ils s'étaient présentés avec plus d'assurance personnelle et une meilleure aisance verbale dans la langue cible. De plus, de nombreux étudiants témoignent du fait qu'ils sont fiers d'avoir osé prendre des risques et sont conscients que ces défis relevés les aideront dans le futur à prendre la parole en public et à prendre leur place dans un groupe quel qu'il soit.

3. Les compétences théâtrales par niveau

La progression proposée ci-dessous présente trois caractéristiques : elle tient compte des niveaux du CECRL, elle rend toute sa place au corps, outil premier de toute expression orale, et enfin, elle rassure les enseignants dans la pratique d'un art qui ne leur est pas toujours familier, même si leur profession les propulse chaque jour à l'avant de la scène.

En partant du principe que l'individu parlant est un individu global, nous divisons les compétences théâtrales en trois composantes interconnectées :

— le corps : posture, regard, voix (hauteur et intensité) ;
— la parole : articulation, rythme, intonation ;
— l'être : présence, écoute, créativité, conviction.

Ces trois composantes interviennent à chaque niveau d'apprentissage (depuis le débutant total de niveau A1 jusqu'au niveau autonome C1[9]) mais dans des proportions différentes.

Pour visualiser la démarche, nous avons décidé de présenter les apprentissages, qui correspondent aux différents niveaux du CECRL, par des bulles dont les frontières sont perméables, car elles s'interpénètrent, se complètent et forment un tout. Les compétences acquises aux premiers niveaux d'apprentissage pourront toujours être revisitées dans les niveaux supérieurs, sachant que le travail sur l'ancrage, la justesse de la gestuelle, le contact et l'articulation sont des éléments sur lesquels il est utile de revenir régulièrement. Ce travail constitue la fondation indispensable à toute exploration ultérieure. Par ailleurs, la perméabilité s'établit entre ce qui se passe en classe et ce qui a lieu en dehors, entre ce que l'apprenant a déjà expérimenté dans toute prise de parole dans sa langue maternelle (en continu ou en interaction) et ce qu'il a à acquérir en langue cible. Les étudiants exercent dans la vie réelle, à l'extérieur de la classe, les savoirs linguistiques et non linguistiques découverts à chaque niveau. On part du déjà connu pour le mener plus loin.

9. Le C2 étant le niveau « maitrise » atteint par des professionnels des langues, les cours individuels ou collectifs mis en place pour ce public d'utilisateurs relèvent le plus souvent d'un apprentissage par domaine d'expertise.

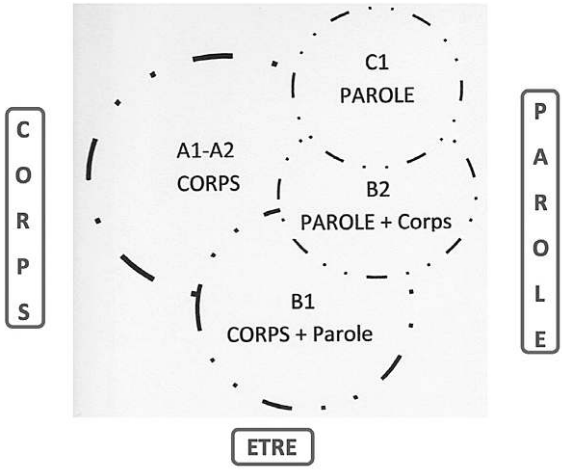


Figure 1. – Les trois axes des compétences théâtrales selon les niveaux du CECRL.

3.1. Au niveau débutant (utilisateur élémentaire)

3.1.1. Niveau A1

Les auteurs du CECRL (2000) décrivent le locuteur A1 comme suit :

> [Il] peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant — par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. — et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (p. 25)

Pour les débutants complets, une importance primordiale est donnée au corps, vu l'absence d'outils linguistiques. Le focus est mis sur la dimension corporelle de l'apprentissage. En effet, une personne qui prend la parole, c'est d'abord un corps qui entre en scène[10]. Au niveau

10. Selon Ariane Mnouchkine : « Entrer en scène, ça veut dire qu'il y a un corps qui entre en scène, ce n'est pas une idée qui entre en scène, ce n'est même pas une pensée qui entre en scène, c'est un corps d'acteur ou d'actrice. » (Picon-Vallin, 2006, p. 22)

de découverte (A1), les apprenants ont besoin de « baigner » ensemble dans l'oral, dans un milieu sécurisant et sécurisé, comme peut l'être une « pataugeoire » (petit bassin aménagé près d'une piscine) pour les enfants qui font leurs premiers pas dans l'eau[11].

À ce niveau, les objectifs peuvent être détaillés comme suit. Avec les outils linguistiques du A1 que sont les formules stéréotypées, l'apprenant doit être capable :

— de s'ancrer (comme l'arbre, l'apprenant est là dans une présence assumée et pleine face au public dans une posture alignée et naturelle ; il est présent à lui et aux autres) ;

— d'accepter d'être le centre de l'attention et d'accueillir le silence sans sentir le besoin de le meubler par un geste, une parole ;

— d'établir le contact (je donne-je reçois).

Cette notion du *je donne-je reçois* est une notion importante qui traversera, en évoluant, toutes les étapes de l'apprentissage. Je progresse grâce à l'autre et l'autre progresse grâce à moi.

Pour franchir confortablement cette étape, il est recommandé de travailler avec des fonds sonores et des accessoires afin de donner des repères aux apprenants commençant leur apprentissage dans une langue qui leur est, à ce stade, totalement étrangère.

Il est également essentiel de privilégier des exercices collectifs afin de ne pas trop exposer les débutants sur le plan individuel. Ce n'est que lorsque l'apprenant aura acquis une confiance dans le groupe et en lui qu'il pourra prendre des risques en solitaire pour accepter d'être au centre de l'attention. Supporter le regard des autres fait l'objet d'un réel apprentissage pour tout un chacun. C'est sans doute encore plus vrai lorsque le bagage linguistique est mince et que l'on débute une expérience nouvelle dans un groupe qui se constitue peu à peu. Il est indispensable d'avancer progressivement dans cette voie, car elle suscite souvent un certain malaise, généralement traduit par de petits rires nerveux qu'il n'est pas nécessaire de réprimer dans un premier temps. Ceux-ci s'estomperont au fur et à mesure que les apprenants prendront un peu plus d'assurance.

Pour atteindre les objectifs ci-dessus, l'enseignant pourra recourir à tous les exercices d'échauffement corporel des manuels de training d'ac-

11. Ce parcours qui nous conduit du niveau A1 au niveau C1 est illustré par la métaphore filée de l'eau.

teurs ou des manuels tels que ceux d'Alex Cormanski (2005), d'Adrien Payet (2010) ou de Marjolaine Perrier et Frédérique Treffandier (2012).

On peut notamment jouer en cercle avec des balles virtuelles de couleur en insistant sur l'ancrage, la posture et l'importance d'établir le contact visuel pour la transmission de la balle. Cet exercice fait prendre conscience que la communication a besoin de ce contact préalable. L'enseignant donne comme consigne d'accepter de garder la balle aussi longtemps qu'un contact visuel avec un partenaire ne sera pas établi.

On introduira également des exercices de mimes, d'imitation parce que, à priori, il semble plus facile de « copier » que de composer, de créer. L'enseignant peut proposer de travailler les mimiques et les postures des personnages d'une séquence vidéo, visionnée sans son, juste pour « bouger français » et s'habituer à utiliser le corps comme outil d'appropriation et de mémorisation. Ces techniques présentent l'avantage non seulement d'ancrer l'apprentissage dans la mémoire corporelle mais aussi d'introduire la notion de plaisir et de jeu dans l'expression non verbale.

Pour les amener progressivement dans la voie de la créativité, on peut demander aux apprenants, par exemple, d'aller saluer un membre du groupe en se présentant ou en s'inventant une identité imaginaire tout en exagérant la gestuelle ou alors, en imaginant comment un des personnages de la séquence vidéo vue précédemment saluerait un autre personnage qu'on aura choisi dans une liste de personnalités établie ensemble (introduisant, de cette façon, la dimension socio-culturelle des échanges).

3.1.2. Niveau A2

Les auteurs du CECRL (2000) décrivent l'apprenant au niveau de survie (niveau A2) comme quelqu'un qui :

> […] peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (p. 25)

Les apprenants baignent toujours ensemble dans un environnement exclusivement sonore et gestuel, en toute sécurité, mais ils ont quitté le bassin des novices pour la piscine, dont l'eau est plus profonde.

Les objectifs à atteindre sont toujours liés au corps, support et enveloppe de la parole mouvante. La voix commence à être sollicitée de façon particulière en vue de préparer physiquement et en conscience le jaillissement de la parole.

Au niveau A2, l'apprenant doit être capable :

— de prendre sa place dans l'espace — se positionner adéquatement par rapport aux autres. Pouvoir se mouvoir avec aisance dans l'espace qui est donné et pouvoir en jouer ;

— d'exprimer physiquement les émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégout) ;

— de créer physiquement un personnage à l'aide de supports visuels ou d'accessoires ;

— de poser la voix (la hauteur — médiane, aiguë, grave —, l'intensité — forte, faible)[12] ;

— de s'approprier le rythme de la langue française (alternance entre syllabes accentuées, non accentuées, ménager des pauses) ;

— d'articuler de façon à se faire comprendre par l'auditeur.

Les exercices liés à ce niveau se pratiquent de préférence debout pour engager tout le corps. Sont pertinents à ce niveau tous les exercices basés sur la respiration pour soutenir la voix, la gymnastique articulatoire[13], les exercices rythmiques pour asseoir le rythme de la langue française.

L'apprenant pourra mimer un texte qui parle des gouts et des activités préférées d'un membre du groupe ou d'une star, le tout selon une mise en scène qui théâtralise la situation et qui lui insuffle une touche d'humour. Un participant peut aussi devenir le guide d'un « aveugle » à qui il donne des ordres à l'impératif. Cet exercice mise sur la confiance qu'on doit pouvoir accorder à son partenaire de jeu.

L'activité de la chaise est également intéressante à ce niveau : une personne est assise et l'autre veut sa place. Cette dernière devra tout essayer (la gentillesse, l'intimidation, la séduction, l'agressivité…) pour

12. Les manuels de techniques théâtrales regorgent d'exercices permettant de travailler cet aspect de la formation de l'acteur professionnel ou amateur (Pezin, 2012). Les manuels scolaires à visées théâtrales en proposent également. Voir notamment Cormanski (2005), Treffondier & Pierré (2012).

13. Comme, par exemple, « À l'aéroport » de Cormanski (2005, p. 47).

obtenir ce qu'elle veut. Ce défi n'exige pas un bagage linguistique très élaboré, il peut se faire sans parole ou à l'aide d'une seule phrase.

Autre proposition : les apprenants s'expriment dans un langage inventé ou marquent physiquement l'accent (par un battement de pied, par un claquement de mains) lors d'une marche collective, juste pour prendre conscience du rythme propre à la langue française. Ils joueront aussi à soupirer, à prononcer un « A » ou leur prénom, en exprimant différentes émotions, ceci leur permettra de constater que le sens d'un énoncé ne réside pas seulement dans la signification des mots.

Au niveau A2, qui est le niveau des « utilisateurs élémentaires » selon la terminologie du CECRL, le travail sur le corps est capital :

> Or, cette épreuve [passer par la langue étrangère] suscite au départ des frustrations chez l'apprenant dont les possibilités langagières sont réduites. Mais ces obstacles communicatifs du début du travail vont permettre, par un phénomène de compensation, le développement du langage corporel. Ce langage corporel va à son tour entraîner une désinhibition et une libération gestuelle. Celles-ci vont favoriser l'initiative de la prise de parole, et ce avec une prise de risque supérieure à celle envisagée ou redoutée au départ par l'apprenant. Cet investissement et cette prise de risque sont évidemment de nature à favoriser l'acquisition langagière. […] Le travail corporel permet en effet le franchissement de nombre de barrières psychologiques qui entravaient l'investissement de l'apprenant : par le travail corporel, l'apprenant prend progressivement confiance en lui-même, pour finalement s'exprimer totalement en langue étrangère, et progresser ensuite dans son acquisition. (Hermeline, 2003, p. 27)

3.2. Le niveau intermédiaire (utilisateur indépendant)

3.2.1. Niveau B1

Les auteurs du CECRL (2000) décrivent le locuteur B1 comme suit :

> [Il] peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et habituels. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (p. 25)

Pour continuer à filer la métaphore de l'eau, les apprenants du niveau « seuil » quittent l'environnement clos et sécurisé de la piscine pour naviguer sur les eaux calmes d'un lac.

À ce niveau, l'apprenant est invité à mettre du mouvement, de la variation et de la couleur dans l'expression. Il sort petit à petit des formules et des situations prédéfinies pour aller vers l'expression des sensations et des émotions. Corps et parole sont également impliqués dans la communication orale. En termes de techniques théâtrales, un locuteur B1 doit être capable :

— d'improviser et/ou créer en impliquant le corps et la parole ;
— d'adapter l'intonation et la gestuelle à la situation de communication.

L'apprenant est invité à travailler sur le déjà-là pour prendre appui sur ses ressources personnelles et, par là même, se rassurer.

Certains exercices permettent d'impliquer la parole dans l'expression corporelle et *vice versa*. Il s'agira par exemple de lire un texte informatif en y associant une émotion particulière, en décalage avec le thème du document ; de raconter une histoire comme si elle était la plus belle histoire du monde ; de complimenter un partenaire à outrance ; de raconter une histoire collective au passé, en imposant à chacun de commencer son intervention par une lettre en particulier ou par « heureusement » ou « malheureusement » ; d'entrer en scène selon certaines consignes portant sur la posture, le regard et d'improviser pendant une minute sur un mot écrit au tableau ; de demander à un apprenant d'apporter un court texte littéraire de son choix et de le lire pendant qu'un partenaire improvise une gestuelle sur ce dernier. La gestuelle ne doit pas nécessairement traduire le contenu du texte. Celui qui lit devra adapter son rythme de lecture et son intonation à l'activité de celui qui mime pour que ce dernier ne s'essouffle pas. Le mot d'ordre est que celui qui bouge doit toujours être en mouvement pendant la prise de parole et ne peut s'arrêter que quand il y a des pauses dans la lecture. L'apprenant prend ainsi conscience, de façon visuelle et corporelle, de l'importance de l'intonation et des pauses dans la qualité de transmission et de réception d'un texte. Si celui qui mime est épuisé à la fin de la lecture, c'est que le lecteur ne lui a pas laissé suffisamment de temps de pause et que le confort de son « auditeur » risque d'être mis à mal lors d'une conversation.

Il est toujours intéressant de mettre l'accent sur la clarté dans l'intention de communication ; si celle-ci est claire, le partenaire pourra

rebondir même sur un message linguistiquement approximatif ; et c'est en travaillant la précision de l'intonation et de la gestuelle que l'apprenant parviendra le plus efficacement à exprimer son (ses) intention(s)[14].

3.2.2. Niveau B2

Au niveau avancé indépendant (B2), l'apprenant peut, selon les auteurs du CECRL (2000) :

> […] comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (p. 25)

Au niveau B2, les apprenants partent à l'aventure, quittent le lac pour se lancer en mer. Le locuteur construit des phrases complexes à l'aide de connecteurs variés. Le langage soutient l'articulation de la pensée. La parole occupe une place prépondérante, l'apprenant peut se démarquer par rapport au groupe en sachant que celui-ci est toujours là, en soutien. La possibilité lui est donnée de devenir autre dans la langue cible. À ce niveau, l'apprenant doit être capable :

— de construire avec l'autre dans la fluidité et l'aisance (corporelle et verbale), toujours dans ce mouvement du *je donne-je reçois*, comme déjà établi au niveau A1[15] ;

— de s'affirmer comme autre dans la langue cible avec conviction et persuasion. Pouvoir revêtir l'espace d'un instant une autre identité et l'assumer complètement avec assurance. Pouvoir jouer un rôle totalement incarné, construit et crédible.

Au niveau B2, les improvisations motivent considérablement les apprenants et c'est donc sur cette technique que nous pouvons concentrer notre attention. On propose au locuteur A de dire une phrase, le

14. Cet exercice peut se faire en A2, mais il sert plus spécifiquement un des objectifs que nous nous sommes fixés en B1, à savoir la précision de l'intonation et l'importance de ménager des pauses.

15. L'accent est, cette fois, plus spécifiquement mis sur la fluidité et sur l'aisance (corporelle et verbale).

locuteur B dira une autre phrase qu'il aura préparée au préalable et sans rapport avec la première ; le locuteur A devra alors répondre le plus naturellement possible en créant un lien entre ces deux propositions, comme s'il s'agissait d'une conversation « normale ». Par exemple, A dit : « J'adore les moules » ; B dit : « Je vais au cinéma ce soir » ; A pourrait répondre : « C'est dommage, je voulais te proposer d'aller manger des moules avec moi ! »

Une autre activité, très appréciée, vu l'enthousiasme avec lequel les apprenants s'y engagent, consiste à désigner un apprenant « inventeur de… ». Il se place devant l'ensemble du groupe qui lui pose des questions sur son invention. Il doit y répondre de façon convaincante et pertinente. On jugera ensuite de la crédibilité de son intervention et on décidera si l'intervenant est bien l'inventeur de la chose en question ou s'il s'agit d'un imposteur. L'improvisation ici porte sur l'identité (son histoire et son invention) que l'apprenant doit se créer dans l'immédiat. Cette prestation demande de réagir rapidement, avec naturel, aisance et créativité pour « faire vrai ».

3.3. Le niveau autonome (utilisateur expérimenté)

3.3.1. Niveau C1

Les auteurs du CECRL (2000) décrivent le locuteur C1 comme suit :

> [Il] peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (p. 25)

Les locuteurs C1 sont en mesure de naviguer par tous les temps. À ce niveau, l'apprenant doit être capable :

— de jouer avec toutes les subtilités de la langue ;
— de faire face à toutes les situations, quel que soit le degré de complexité et d'abstraction du « texte ».

L'enseignant fera travailler les apprenants sur la création de saynètes dans lesquelles intervient l'humour. L'humour est en effet un des objectifs d'apprentissage du niveau C1 et c'est ce qui résiste le plus à l'apprentissage d'une langue nouvelle, car plus opaque, plus difficile à saisir pour un alloglotte. Ici, le temps de préparation, s'il y en a un, sera

court et l'exigence quant à la fluidité du discours sera plus importante que dans les niveaux précédents. Les étudiants peuvent aussi mémoriser des sketchs humoristiques pour lesquels ils doivent effectuer un travail sur la mise en scène et sur la gestuelle afin d'en accentuer les effets comiques.

L'exercice des trois radios est également productif à ce niveau : on désigne trois étudiants auxquels on attribue un chiffre allant de 1 à 3. Pour chacun, on donne un sujet, par exemple la radio numéro 1 parlera de la mode des mini-jupes, la radio numéro 2 commentera une course hippique, la radio numéro 3 abordera les élections d'un nouveau président dans une république imaginaire. Les trois candidats tournent le dos au public et quand l'animateur prononce leur chiffre, ils doivent se retourner et parler naturellement et de façon adéquate du sujet qui leur a été imposé. Quand l'animateur prononce un autre chiffre, le premier se retourne pour laisser parler le deuxième et ainsi de suite. Au début de l'exercice, l'animateur prend soin de laisser le temps à chacun d'installer son sujet, pour passer ensuite à un rythme plus soutenu afin que les apprenants apprennent à réagir de plus en plus vite à un discours interrompu.

Un dernier exercice que l'on peut proposer est celui du débat avec des mots imposés : l'enseignant demande aux apprenants d'écrire une dizaine de mots (accompagnés de son déterminant, défini ou indéfini) sur des petits papiers séparés et récolte cette réserve de mots. Ensuite, il leur demande de préparer en groupe des arguments pour et contre un sujet qui prête à polémique et de réfléchir aux formules utilisées par les animateurs ou les médiateurs de débats. Une fois que cette étape est terminée, un apprenant s'installe sur « le plateau » pour défendre le point de vue favorable à la question, un autre s'installe pour défendre le point de vue défavorable et un apprenant prend le rôle de médiateur. Une fois que le débat est lancé, l'animateur donne régulièrement à chacun des intervenants un mot (celui-ci n'aura aucun lien avec le sujet débattu) qu'il devra intégrer de façon naturelle dans son discours.

Les compétences théâtrales étant bien décrites au regard des niveaux proposés par les auteurs du CECRL, il reste à préciser la méthodologie à suivre pour intégrer les activités théâtrales dans les cours de langues étrangères et les évaluer au regard des niveaux établis par les auteurs du CECRL.

4. Proposition d'un dispositif d'évaluation

Les compétences susceptibles d'être acquises par niveau, grâce aux pratiques théâtrales (et telles que décrites dans le développement qui précède), doivent faire l'objet d'une évaluation de la part des apprenants et des enseignants qui s'assurent ainsi que l'objectif fixé est atteint. On vérifiera donc régulièrement si les compétences visées sont acquises ou en voie d'acquisition[16].

Dans un premier temps, nous proposons de privilégier le recours à des évaluations formatives ne faisant pas nécessairement appel à une notation chiffrée. Cette approche offre l'intérêt, si elle est appliquée régulièrement et selon des critères identiques (eux-mêmes basés sur des objectifs explicites et clairement énoncés), de familiariser l'apprenant à l'évaluation de compétences souvent inhabituelles pour lui. Cette évaluation est ancrée dans le présent ; elle permet à la fois de dresser un état des lieux de ce que l'apprenant est capable de réaliser à un moment donné de son évolution par rapport aux objectifs fixés au départ, et de mettre en lumière ce qu'il doit encore acquérir ou améliorer. Elle peut s'appliquer avec bénéfice dès le début du parcours d'apprentissage.

L'outil que nous proposons ci-dessous permet à l'évaluateur de recueillir des informations précises sur la performance de l'étudiant, de l'informer sur ce qu'il est capable de faire, de donner du sens à cette forme d'apprentissage, de guider l'apprenant dans le présent et pour le futur.

Plus précisément, nous constituons des grilles reprenant d'une part les critères linguistiques du CECRL, en fonction du niveau en présence et, d'autre part, les critères spécifiques à la dimension théâtrale, en fonction de la tâche qui est demandée. En effet, une lecture, même expressive, ne fait pas appel aux mêmes compétences qu'une improvisation ; il en est de même d'une intervention en solo ou d'une intervention en interaction. Par exemple, dans le cas d'un sketch mémorisé présenté par des étudiants de niveau B2, on notera au niveau linguistique tout ce qui relève de l'articulation, de la prononciation, de la prosodie (accent,

16. La démarche que nous présentons ci-dessous est encore à un stade exploratoire : elle a déjà été expérimentée avec succès dans plusieurs classes, mais demande encore à être affinée et testée pour être validée.

intonation, rythme)[17] et on y ajoutera les compétences liées à l'exigence de l'exercice lui-même : qualité de mémorisation du texte, respect de toutes les phrases, de tous les mots du texte. Enfin, on y associera les critères liés à la dimension théâtrale de l'exercice. Pour ces derniers on reprendra, vu le caractère souvent hétérogène des groupes, des critères faisant l'objet d'un apprentissage dans les niveaux précédents, mais qui sont indispensables à une évolution ultérieure et pour lesquels il est toujours utile de vérifier le niveau d'acquisition, à savoir :

— l'ancrage corporel, l'occupation adéquate de l'espace, le contact avec le(s) partenaire(s), le volume de voix, la crédibilité de la construction du personnage (physique et émotionnelle).

Viendront ensuite les critères spécifiques au niveau visé, à savoir :

— la fluidité de l'expression corporelle (notamment l'adéquation de la gestuelle en fonction de la situation de communication et l'évolution de celle-ci en fonction des différentes étapes du texte) ;
— la fluidité verbale (rythme adapté au sens du texte et expression des finesses du texte par une expression claire et compréhensible) ;
— la force de conviction et de persuasion (niveau d'assurance dans l'incarnation d'un personnage autre et expressivité de l'apprenant qui parvient, par son interprétation, à révéler toute la complexité du personnage, ses questionnements, ses surprises, ses états d'âmes, etc.).

Ces derniers critères peuvent être synthétisés sous la forme suivante :

— je suis capable de jouer avec la plupart des subtilités du langage corporel et verbal ;
— je suis capable de créer un personnage autre que le mien, crédible et convaincant.

Au niveau B2, si l'enseignant était amené à évaluer une improvisation, il ajouterait aux critères précédents les critères liés aux compétences morphosyntaxiques et lexicales correspondant à ce niveau.

---

17. Voir à ce propos l'ouvrage de Briet, Collige et Rassart (2014) qui donne à la fois un éclairage théorique et des outils pratiques pour mesurer la maitrise des éléments prosodiques par les apprenants.

Par ailleurs, l'utilisation de grilles critériées synthétiques peut se révéler précieuse lors de l'inter-évaluation par les pairs. Les participants peuvent faire le bilan de ce qui fait défaut, proposer des stratégies pour remédier aux manquements, trouver des solutions qui leur permettront d'évoluer eux-mêmes dans leur propre apprentissage. Chacun y trouve un intérêt : l'apprenant évalué, qui bénéficie d'une multiplication de propositions à explorer, de retours venant de ses confrères (et plus seulement de l'enseignant) ; les pairs, qui, en analysant les pratiques de l'apprenant, font un retour réflexif et prospectif sur leur propre pratique. Nous sommes alors en situation authentique d'échange. À l'issue de cette phase d'analyse collective ou semi-collective, l'épreuve peut être rejouée à chaud pour mettre en pratique directement le produit des réflexions récoltées. Ce rejeu peut à son tour faire l'objet d'une nouvelle évaluation et d'une nouvelle discussion.

Pour un suivi rigoureux et afin que l'enseignant et l'apprenant puissent facilement visualiser la progression de ce dernier, il est aussi constructif de constituer un recueil reprenant les différentes évaluations complétées à différents moments de l'apprentissage (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 20). Les grilles que nous proposons comprennent le nom de l'apprenant, la date, le nom de l'observateur-évaluateur (l'enseignant, un pair, l'étudiant lui-même), la description du contexte, de la performance, l'interprétation donnée à la performance et une évaluation de celle-ci. Ce recueil servira de guide à la fois à l'enseignant, qui pourra individualiser son enseignement, et à l'apprenant, qui s'impliquera à loisir dans une évaluation donnant du sens à son apprentissage.

Le tableau de critères que nous proposons ci-dessous est un guide en fonction des différents niveaux du CECRL. Il doit être adapté aux besoins des apprenants à un moment donné de leur apprentissage. C'est une source d'inspiration, une base sur laquelle se reposer pour mieux la personnaliser. Il s'agit d'un cadre à faire évoluer en fonction des objectifs que l'on se fixe. Chaque critère peut-être à son tour développé, précisé, divisé en sous-critères. C'est à l'enseignant ou aux apprenants, en fonction du contexte d'enseignement, d'opérer des choix cohérents par rapport aux objectifs de la classe.

Par ailleurs, en classe, indépendamment de l'évaluation proprement dite (qui peut par la suite évoluer en évaluation sommative), il est important de laisser aux apprenants un espace de parole après les expériences menées, afin qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ont ressenti, ce qu'ils pensent avoir appris lors de cette expérience et comment ils l'ont

appris. Cette phase autoréflexive rend l'apprenant plus conscient des stratégies qu'il peut mettre en place pour progresser. Cette expérience peut être menée en groupe ou en sous-groupes et ne dépasse généralement pas dix minutes. Même si cette étape est relativement courte, elle présente un réel intérêt en ce qui concerne la prise de conscience des étapes franchies ou des obstacles qui entravent son évolution. Les progrès, par la suite, en seront facilités. Ces mises en commun, qui prendront au fur et à mesure de moins en moins de temps, restent toujours motivantes pour les apprenants qui sont généralement loquaces lorsqu'on leur donne l'occasion de parler d'eux, de leur expérience, de leurs sensations. Une belle occasion également d'aiguiser leur esprit d'analyse pour sortir du « j'ai bien aimé » ou du « je n'ai pas aimé ». Ils se sentent pleinement impliqués dans leur progression et dans le soutien qu'ils peuvent recevoir et apporter à leurs pairs.

Pour soutenir la démarche explicitée ci-dessus, nous proposons un tableau synthétique, reprenant différents critères adaptés aux niveaux du CECRL.

Critères	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**
Le locuteur peut adopter une posture droite et naturelle.	X				
Il accepte d'être le centre de l'attention.	X				
Il établit le contact (il donne-il reçoit).	X				
Il est capable de prendre sa place dans l'espace.		X			
Il est capable d'exprimer physiquement les 6 émotions de base.		X			
Il adapte sa voix en fonction des circonstances.		X			
Il est capable de s'exprimer en respectant le rythme de la langue française.		X			
Il est capable d'articuler les mots de façon à se faire comprendre.		X			
Il peut créer, de façon spontanée, des productions courtes impliquant le corps et la parole.			X		
Il peut adapter l'intonation et les gestes à une situation de communication donnée.			X		
Il peut capable d'interagir avec fluidité et aisance dans des échanges élaborés.				X	
Il peut capable de créer un personnage autre que le sien, crédible et convaincant.				X	
Il peut capable de jouer avec toutes les subtilités du langage corporel et verbal.					X

Tableau 1. – Critères d'évaluation des techniques théâtrales pour chaque niveau du CECRL.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons essayé de prendre en compte des habiletés spécifiques aux pratiques théâtrales pour les articuler avec les niveaux du CECRL, dans une perspective à la fois de progression langagière et d'évaluation formative.

Facilitateurs sur le chemin de parole, les pratiques théâtrales développent *l'envie de dire* plutôt que *la nécessité de bien dire*. Elles partent du corps pour débloquer la parole en langue étrangère (devant un public, sur scène et entre apprenants, hors scène). L'intégration de telles pratiques dans les cours de langues poursuit un triple objectif : réconcilier corps et esprit afin de « ré-incarner » l'apprentissage de la langue, donner un espace pour permettre à chacun d'exprimer sa singularité, multiplier les canaux d'apprentissage pour parvenir à toucher chaque apprenant à travers la forme d'intelligence qu'il privilégie, l'objectif global étant de favoriser le développement personnel ainsi que la construction d'un être social complet.

À chaque niveau du CECRL ont donc été attribuées des compétences issues des pratiques théâtrales. Au niveau débutant, le travail sur le corps occupe toute la place. Soutenue par le travail corporel, la parole apparait progressivement et prend un espace de plus en plus important au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans la maitrise de la langue française. Des objectifs précis ainsi que des exercices d'échauffement adaptés sont proposés à chaque niveau afin d'accompagner l'enseignant dans cette démarche.

Enfin, la phase d'évaluation joue un rôle capital dans la prise de conscience des progrès réalisés et/ou des obstacles qu'il reste à surmonter. Un tableau reprenant les critères correspondant à chaque niveau donne à l'enseignant une vision claire de la progression à suivre. La présentation répétée et explicite des objectifs à atteindre assure la transparence de la démarche et permet à l'apprenant de se situer lui-même par rapport aux « performances » attendues.

Dans le théâtre de la vie, nous sommes tous hommes, femmes de théâtre par la façon dont nous habitons notre corps, dont nous nous positionnons dans l'espace, dont nous échangeons des regards, dont nous installons des silences, dont nous exprimons nos émotions… Nos apprenants le sont aussi, souvent sans le savoir, dans leur langue maternelle. À nous de rendre nos apprenants conscients de leurs compétences et de les amener à devenir d'aussi bons « acteurs » en langue cible qu'ils le sont dans leur langue maternelle.

Pour conclure, laissons à Caroline Arragain (2013), directrice de la compagnie de théâtre physique « Projectyl », le soin de résumer l'enjeu d'une telle approche : « On conçoit l'acteur [l'apprenant] dans une globalité corps / âme / esprit : c'est-à-dire comme un être qui agit dans son corps, éprouve des émotions dans son cœur, et a une pensée sur ce qu'il vit. »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARRAGAIN, Caroline. (2013). Intervention lors de la réunion internationale du groupe de contact « Affects et acquisition des langues » les 30 et 31 mai 2013 à Louvain-la-Neuve, Belgique (conférence inédite).

BERDAL-MASUY, Françoise. (2006). Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du *Cadre européen commun de référence*. Dans M. Bracops et coll. (dir.), *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*. Bruxelles, Belgique : Éditions du Hazard.

BRIET, Geneviève, COLLIGE, Valérie & RASSART, Emmanuelle. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CALBRIS, Geneviève & MONTREDON, Jacques. (2012). *Clés pour l'oral*. Livret pédagogique. Paris : Hachette.

CORMANSKI, Alex. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida & HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2e éd.). Mexico, Mexique : McGraw-Hill.

GARAS, Véronique & CHEVALIER, Claudine. (2013). *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*. Paris : Retz.

GARDNER, Howard. (1996). *Les Intelligences multiples*. Paris : Retz.

HERMELINE, Laurent. (2003). Le théâtre au secours de la langue. *Le français dans le monde*, *329*, 27-28.

PAYET, Adrien. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé International.

PERRIER, Marjolaine & TREFFANDIER, Frédérique. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

PEZIN, Patrick. (2012). *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*. Montpellier : L'Entretemps.

PICON-VALLIN, Béatrice. (2006). *Ariane Mnouchkine. Introduction, choix et présentation des textes par Béatrice Picon-Vallin*. Paris : Actes Sud-Papiers.

PIERRA, Gisèle. (2011). Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique. *Synergies Chine*, *6*, 105-114.

TELLIER, Marion. (2009). Enseigner les gestes culturels. *Le français dans le monde*, *362*, 19-21.

TOURNIER, Christophe. (2011). *300 exercices d'improvisation et d'exploration théâtrale*. Paris : Éditions de l'Eau Vive.

ROBINSON, Ken. (2006). *How Schools Kill Creativity*. Disponible en ligne sur <www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html> (consulté le 16 juillet 2013).

STANISLAVSKI, Constantin. (1984). *La construction du personnage* (C. Antonetti, trad.). Paris : Pygmalion / Gérard Watelet. (Ouvrage original publié en 1949 sous le titre *Building a Character*. New York, États-Unis : Theatre Arts).

SILVA, Haydée. (s. d.). Pour une évaluation formative de l'oral. Disponible en ligne sur <www.academia.edu/556172/_Pour_une_évaluation_formative_de_loral> (consulté le 24 janvier 2014).