

Master SCIENCES DU LANGAGE : Parcours didactique des langues : Français langue étrangère et
seconde – deuxième année

M2 « PROFESIONNALISATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES »

Enseignement du Français Langue Étrangère par les pratiques théâtrales:

**Élaboration et mise en place d'un dispositif d'évaluation alliant
compétences théâtrales et compétences langagières.**

*Mémoire professionnel présenté pour l'obtention du master Sciences du langage, DDL – FLE/S,
parcours professionnel par :*

Denat Nina

Responsable du mémoire : Paykin Katia

Responsable du stage : Nadal Marjorie

Année universitaire 2015-2016

Université Charles de Gaulle – Lille 3



Master SCIENCES DU LANGAGE : Parcours didactique des langues : Français langue étrangère et
seconde – deuxième année

M2 « PROFESIONNALISATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES »

**L'enseignement du Français Langue Étrangère par les
pratiques théâtrales :**

**Élaboration et mise en place d'un dispositif d'évaluation alliant
compétences théâtrales et compétences langagières.**

*Mémoire professionnel présenté pour l'obtention du master Sciences du langage, DDL – FLE/S,
parcours professionnel par :*

Denat Nina

Responsable du mémoire : Paykin Katia

Responsable du stage : Nadal Marjorie

Année universitaire 2015-2016
Université Charles de Gaulle – Lille 3

Remerciements

À tous les professeurs de FLE rencontrés dans le cadre des projets menés par *Thealingua*, ainsi qu'à leurs classes, et plus spécialement à l'ensemble des apprenants et professeurs de la *Leibniz Schule* de Berlin qui ont fait du *Dispositif d'évaluation* un outil viable et pertinent ;

À tous les *Theaterpädagogen* de *Thealingua* : Sylvain Fustier, Mathilde Roesch, Damien Poinard et Vincent Simon, qui ont accepté avec bienveillance ma présence et mes propositions ;

À Marjorie Nadal, tutrice de stage et cofondatrice de *Cours et Jardins gUG*, pour son énergie, ses conseils avisés et pour son aide précieuse à la bonne conduite de mon projet d'ingénierie ;

À Élise Carton pour les nombreux échanges d'articles, documents théoriques et supports pédagogiques ainsi que nos conversations riches autour de la didactique et de la profession ;

À Alexander Chupin et Maya Fleury pour leurs traductions en allemand ;

À Cintia Da Silva, Mélinée Estarague et Manon Lespes pour leurs relectures précises et sensibles ;

À Katia Paykin pour ses remarques précieuses et ses conseils lors de la rédaction de ce mémoire ;

Et à tous ceux qui, de près ou loin, promeuvent l'apprentissage des langues étrangères à travers les pratiques artistiques, rendant le paysage éducatif plus vivant et théâtral.

SOMMAIRE

Introduction	1
Chapitre I : Bases théoriques de réflexion	3
1. Pourquoi faire du théâtre en FLE ?.....	3
1.1. Le corps : un vecteur d'acquisitions langagières.....	3
1. 2. Processus identitaires en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou comment gérer les contradictions identitaires à travers les pratiques théâtrales.....	9
1.3. L'expression théâtrale, libératrice de la parole.....	15
2. Les problématiques de l'évaluation.....	19
2.1. Remarques générales sur l'évaluation.....	19
2. 2. Les problématiques de l'évaluation dans les dispositifs hybrides.....	25
2.3. Qu'évalue-t-on en théâtre et comment ?.....	26
Chapitre II : Des ateliers théâtre en FLE à Berlin	32
1. Thealingua.....	32
1.1. Ressources humaines porteuses du label Thealingua et fonctionnement d'équipe.....	32
1.2. Partenariat à la Leibniz Schule.....	33
2. Statuts et rôles des différents partenaires du terrain.....	35
2.1. Les enseignants et les pédagogues de théâtre.....	35
2.2. Comment fonctionner ensemble ?.....	37
2.3. Du contrat pédagogique à la représentation finale : un projet Thealingua de A à Z.....	38
3. À la recherche d'un équilibre entre les pôles pédagogiques, artistiques et linguistiques.....	40
3.1. Objectifs linguistiques vs objectifs artistiques ?.....	40
3.2. Le point d'équilibre : trois pôles en tension dans les séances de théâtre.....	43
4. Deux institutions partenaires, une demande conjointe.....	48
4.1. Problématique.....	48
4.2. Émergence du projet.....	49
4.3. Objectifs.....	49
Chapitre III : De l'analyse de besoin à la mise en place du projet	51
1. Vers une analyse de besoin efficiente.....	51
1.1. Choix méthodologiques appliqués au terrain.....	51
1.2. La position d'enquêteur et d'observateur.....	52
1.3. Autres actions propices à l'analyse de besoins.....	53
2. Mise en place du projet.....	54
3. Conclusions des différentes actions : l'émergence du dispositif.....	56
3.1. Les entretiens exploratoires.....	56
4. Les outils en place à Thealingua.....	60
4. 1. Analyse des points forts.....	60
4. 2. Analyse des points faibles.....	62
5. Entretiens avec les enseignants de la Leibniz Schule.....	66
Chapitre IV : Présentation du dispositif d'évaluation mis en place	71
1. Présentation de l'ensemble des outils.....	71
2. Pourquoi ces outils ?.....	72
2.1. Outils à l'usage des apprenants.....	72
2.2. Grilles critériées à destination des pédagogues de théâtre.....	78
2.3. Outils d'accompagnement de l'apprentissage : « Lexique du théâtre » et « Mémo des mots ».....	81
2.4. L'outil « Mémo des mots ».....	81
3. Évaluation des outils : quelle efficacité ? Quel avenir ?.....	83
3.1 Tests des outils d'auto-évaluation.....	83
3.2. Tests des grilles critériées à l'usage du Theaterpädagogie.....	85
3.3. Tests des outils d'accompagnement de l'apprentissage.....	86

Conclusions : analyses et perspectives	88
1. Sur l'efficacité générale de l'outil.....	88
2. Quel avenir pour le dispositif ?.....	91
3. Retour réflexif sur l'ensemble du stage.....	92
4. Bilan général.....	94
Bibliographie	96
Sitographie	100
Table des matières	109
Résumé	111

Introduction

La recherche en didactique des langues étrangères s'intéresse depuis quelques années à la perspective de l'enseignement des langues à travers les pratiques théâtrales. De plus en plus d'articles et d'ouvrages universitaires relatent des expériences scéniques menées avec des apprenants partout dans le monde et en analysent la portée didactique et les apports pour l'acquisition-apprentissage. De nouvelles méthodes sont publiées, mettant à la portée des enseignants de langues des techniques issues de la pratique théâtrale associées aux compétences langagières abordées en classe de Français Langue Étrangère (désormais FLE). Ces pratiques prennent leur source dans l'essor de l'approche communicationnelle des années 80. Donnant une place plus importante à l'oral au sein des classes de langue, celle-ci propose jeux de rôles et exercices de simulations aux apprenants, soit des activités pédagogiques directement inspirées des pratiques théâtrales. Nous nous demandons toutefois si la pratique du théâtre en langue étrangère permet l'acquisition de compétences et de savoirs par les apprenants.

De plus, nous savons que les structures d'enseignement des langues étrangères qui intègrent les pratiques théâtrales à leurs curricula ne disposent que de très peu de supports pédagogiques permettant de lier compétences langagières et compétences théâtrales. La mise en place de cours de théâtre en langue étrangère débouche donc rarement sur une évaluation efficace des compétences des apprenants. Il n'existe en effet que peu d'outils d'évaluation prenant en compte l'ensemble des compétences engagées dans de telles situations d'enseignement-apprentissage. Notre recherche a donc porté sur l'élaboration d'un dispositif d'évaluation innovateur - à la fois pour le cercle de la recherche en didactique des langues et pour les partenaires de nos projets - puisque permettant de répondre à un manque réel et qui dessert le professionnalisme des pédagogues de théâtre en langue étrangère.

Dans ce travail, nous nous intéressons tout d'abord aux nombreuses théories qui nous permettent de rendre valide l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le théâtre permette de relier le sens aux sens (corps, mise en mouvement, vécu, expérience de la langue). Ainsi, à l'instar de Schropfer (2013), nous adoptons le parti pris de « re-questionner le principe hiérarchique qui privilégie dans l'apprentissage et la transmission les mots qui « raisonnent » aux mots qui « résonnent ».

L'acceptation de cette hypothèse, qui veut que l'apprentissage des langues puisse être favorisé par l'enseignement du théâtre en langue étrangère, a mené les cofondateurs de Thealingua, entreprise d'intérêt public allemande, à développer une activité d'enseignement du théâtre en français dans les établissements scolaires. Dans le cadre de son activité professionnelle, Thealingua a développé un partenariat durable avec la Leibniz Schule, collège-lycée berlinois, terrain d'action

privilegié du projet d'ingénierie qui a motivé notre recherche.

Ainsi, chaque enseignant de FLE de la Leibniz Schule travaille en collaboration avec un pédagogue de théâtre de Thealingua pour un module de théâtre en français de six séances. À l'issue de ce module, chaque apprenant-participant est évalué et noté par l'intervenant-théâtre. C'est cette contrainte, issue du système scolaire, qui veut que toute activité pédagogique se voit sanctionnée d'une note attestant des progrès et efforts des élèves, qui s'est fait le moteur de notre recherche-action. Une analyse de l'existant a révélé les manques en matière de supports pédagogiques permettant d'effectuer une notation objective et justifiable au sein des dispositifs d'enseignement-apprentissage dits « hybrides ». Ainsi, notre recherche s'est très rapidement orientée vers la création d'un dispositif d'évaluation alliant compétences langagières et compétences théâtrales à l'usage des pédagogues de théâtre de Thealingua.

L'enquête de terrain a mis en lumière un fragile équilibre entre trois pôles en tension dans les séances de théâtre en FLE ; à savoir la langue, le théâtre et la pédagogie. Nous nous sommes donc demandée quelles étaient les compétences à évaluer dans ces dispositifs d'enseignement-apprentissage et comment une telle évaluation pouvait être mise en place. Les différentes tentatives menées auprès de nombreux groupes d'apprenants au fil du stage nous ont permis d'aboutir à une ébauche de normalisation et de légitimation des pratiques théâtrales en langues étrangères au sein des établissements scolaires.

En effet, il existe désormais un moyen de quantifier et relever les acquisitions des apprenants tout en les engageant dans une dynamique d'auto-évaluation leur permettant de s'impliquer au mieux dans leur apprentissage, dans une optique de développement de la compétence "apprendre à apprendre".

Le livrable élaboré a été testé et validé par les principaux partenaires (Thealingua et la Leibniz Schule) et entrera en fonction dès la rentrée 2016. Il s'adresse aux apprenants de FLE de niveaux A1 à B2, aux enseignants de FLE ainsi qu'aux pédagogues de théâtre. Le « Dispositif d'évaluation des apprenants de FLE au sein des modules de théâtre en français » est pensé comme un outil souple, facilement manipulable et modifiable. Au delà du cadre restreint des actions menées par Thealingua à Berlin et sa région, il est souhaitable qu'une partie ou l'ensemble du dispositif soit utilisé dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des pratiques théâtrales, sur d'autres espaces géographiques, dans différents contextes linguistiques ; afin que chaque enseignant ou pédagogue s'en empare, le fasse sien et y apporte ses modifications.

Chapitre I : Bases théoriques de réflexion

1. Pourquoi faire du théâtre en FLE ?

Dans cette première partie, nous nous intéressons à divers axes théoriques qui nous permettent d'explorer les bienfaits de l'enseignement des langues étrangères à travers les pratiques théâtrales afin d'en montrer les apports en acquisition-apprentissage et développement des compétences langagières, sociales et théâtrales pour les apprenants.

Notre premier axe de recherche porte sur le corps de l'apprenant, trop souvent oublié par les didacticiens et concepteurs de manuels. Nous analyserons les facteurs d'acquisition-apprentissage que permet ce dernier, puis nous explorerons les théories qui envisagent le corps et le langage comme intrinsèquement liés. Enfin, nous considérerons les apports que peut représenter la pratique théâtrale pour la didactique des langues de par la mise en scène et l'implication du corps qu'elle engendre.

Notre deuxième sous-chapitre s'intéresse aux rapports entretenus par les sujets entre leur(s) identité(s) et leur(s) langue(s), facteurs à prendre en compte lorsqu'on considère l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le prisme des pratiques théâtrales. Nous commencerons par définir l'identité avant d'analyser les liens qui unissent langage et identité. Enfin, nous verrons comment le théâtre peut permettre de créer une passerelle entre les différentes langues, et donc les différentes identités vécues par les sujets, et ce à travers l'interprétation de personnages fictifs grâce à laquelle les barrières entre réalités et fictions peuvent s'amoinrir.

Enfin, nous aborderons, via des témoignages d'enseignants de FLE ayant mis en place des projets d'expression théâtrale avec leurs apprenants, un dernier avantage de l'intégration de telles pratiques aux curricula de langue, à savoir la libération du corps et de la parole que celles-ci permettent.

Précisons enfin que le stage a été réalisé au sein de Thealingua, entreprise allemande qui promeut l'apprentissage des langues étrangères par le théâtre et intervient notamment au collège-lycée la Leibniz Schule de Berlin. L'objet du stage était de concevoir un dispositif d'évaluation pour ces apprenants, la deuxième partie de ce chapitre se centrera donc sur les différentes théories de l'évaluation.

1.1. Le corps : un vecteur d'acquisitions langagières

Plusieurs spécialistes de l'acquisition du langage s'accordent à dire que le corps et les gestes jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage et d'acquisition. Nous verrons ainsi

comment le corps peut être considéré comme un moyen de communication aussi efficace que ne l'est la parole. Nous nous intéresserons donc à l'investissement du corps et à son importance au sein des pratiques théâtrales qui en justifient l'intérêt en didactique des langues. Précisons ici que les pédagogues de théâtre de Thealingua prévoient systématiquement dans leurs progressions de modules et de séances un échauffement corporel et vocal ainsi que des techniques plus spécifiques qui permettent aux apprenants-participants de se réapproprier leurs corps et de comprendre les mécanismes qui leur permettent de s'exprimer avec leur corps.

1.1.1. Apprendre avec son corps

Nous trouvons chez Colletta (2004 : 309) la réflexion suivante : « les travaux de Goldin-Meadow [le montrent], les nouvelles acquisitions cognitives de l'enfant sont d'abord exprimées par le corps avant de l'être par les mots, qu'il s'agisse d'acquisition linguistique ou d'acquisition en matière de résolution de problèmes ». L'auteur poursuit en affirmant, suite à l'analyse de nombreuses expériences menées sur des enfants de 6 à 11 ans, que « toute nouvelle acquisition peut prendre appui sur la connaissance en actes du sujet, une connaissance constituée de ses expériences perceptives et motrices antérieures ».

Notre accès à la connaissance ne se fait donc pas par le seul vecteur de la conceptualisation et de l'effort mental mais il est désormais prouvé que les informations recueillies par l'ensemble de nos sens nous permettent d'accéder à la connaissance (Colletta 2004). Nous pouvons donc dire que le fait de multiplier les modalités d'accès au sens constitue un moyen incontournable pour les apprentissages. Berdal-Masuy précisait déjà en 2006 que « la pratique théâtrale prend en considération la nature bi-modale du cerveau (approche rationnelle et analytique de l'hémisphère gauche et approche intuitive et abstraite de l'hémisphère droit), elle favorise la mémorisation en diversifiant les supports (« a multi-channel approach ») et tient compte de la dimension corporelle dans l'apprentissage ».

Nous prenons également en considération le fait que le corps « fournit des supports signifiants multimodaux et, conjointement, sert d'un instrument à l'élaboration cognitive et affective » (Colletta 2003 : 62). Plus concrètement, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, Mehler, Argentieri et Canestri (1994 : 51) font remarquer qu'enfants et adultes entrent dans les langues étrangères de manière différente. Ainsi, les enfants ont plus de facilité à apprendre les mots qui servent à désigner le corps et ses différentes parties qui sont à la fois visibles, perceptibles et mis en mouvement par l'enfant apprenant. Les auteurs en viennent à « repérer clairement, chez les enfants, les racines corporelles et concrètes des mots ». Il est intéressant de noter que les psychanalystes, spécialistes du langage et chercheurs rejoignent avec cette idée le dramaturge

Novarina (1991) : « Nous le savons tous très bien, tout au fond, que la parole existe en nous, hors de tout échange, hors des choses, et même hors de nous ».

Si l'accès à la connaissance met en jeu l'ensemble du corps, et non pas seulement sa tête pensante, le cerveau, qu'en est-il alors de l'acquisition des connaissances et de leur maintien dans la mémoire ? Jaquet (2014 : 164), dans le chapitre « Mémoire », explique que « pour qu'une situation soit mémorisée, il faut d'abord qu'elle soit perçue, les sens sont ainsi en jeu et permettent l'acquisition des informations et leur encodage ». Elle détaille ensuite les quatre processus qui permettent la mémorisation, à savoir : l'encodage de l'information, la consolidation, le stockage et le processus de rappel. C'est dans la première et la dernière phase essentiellement qu'interviennent les sens, et donc le corps, puisqu'elle précise ensuite qu'au sein de la mémoire dite « explicite » nous trouvons la « mémoire de la source », celle qui permet de se souvenir du contexte spatio-temporel de l'acquisition de certains faits (Jaquet 2014 : 165).

Plus loin, elle explique que « l'engagement corporel implique la mobilisation de la sensorialité et/ou de la motricité et que [...] lorsqu'il est réussi, le phénomène de prise de conscience du corps voit la survenue d'une émotion » (Jaquet 2014 : 172). Soulignons, à l'instar de Berdal-Masuy (2006) que de récents travaux en neurobiologie ont permis de faire émerger l'influence immense des émotions sur les processus cognitifs (Damasio -1995, 2003- in Berdal-Masuy 2006) puisque la mémoire « peut enregistrer de façon durable une expérience vécue si celle-ci est assujettie à une émotion » (Cormanski 2005 in Berdal-Masuy 2006). Nous avons également découvert que les émotions ont une « traduction corporelle » puisqu'elles passent par le filtre de notre corps et sont perçues par l'univers sensori-moteur des autres. Selon l'auteure, que nous rejoignons ici, intégrer l'émotion dans l'apprentissage (à travers l'expression théâtrale dans notre cas) revient donc à prendre en compte le rôle joué par la dimension corporelle dans la capacité à agir et à interagir.

Nous concluons sur les processus de mémorisation avec cette affirmation de Jaquet : « les expériences de la vie s'inscrivent donc biochimiquement. Certaines expériences émotionnelles, par exemple, s'installent avec plus de facilité du fait que les molécules libérées à l'occasion d'une telle situation facilitent en général les processus biochimiques mnésiques » (Jaquet 2014 : 170).

1.1.2. Le corps : creuset de la pensée et du langage

« Le corps est donc avant tout le substrat social de l'être humain. Il forme le matériau premier des expressions humaines : mimiques, gestes, postures, dynamique corporelle [...]. Les expressions corporelles constituent un langage antérieur à la parole et qui la submerge » écrit

Vinsonneau (2002 : 74). C'est à partir de cette réflexion, reliant langage et corporalité, que nous avons orienté nos recherches.

Afin de resituer les théories précédentes par rapport à la langue et au langage, nous nous sommes intéressés aux travaux de Rizzolatti et Sinigaglia (2006 : 143) sur les neurones miroirs. Pour eux, la perception et la catégorisation d'objets nous fournissent une manière d'accéder à l'objet « qui doit être reconnue comme originelle" (Merleau-Ponty 1945 : 107) voire comme "originaire" ». Merleau-Ponty et Rizzolatti et Sinigaglia se rejoignent donc, l'un du côté de la philosophie et les autres des neurosciences, dans le fait que c'est par l'intermédiaire du corps, des « réponses visuo-motrices », que nous accédons de manière « originaire » à la connaissance des objets. Ils avancent ainsi l'idée d'une origine gestuelle du langage bien qu'ils précisent qu'« il est clair qu'il ne s'agit là que d'un scénario parmi d'autres » (2006 : 178). Dans la même lignée, Aden (2013) précise que Lecoq, didacticien de théâtre, « situe l'origine du langage dans la relation sensorimotrice à l'environnement ». Concrètement, cela voudrait dire que « le corps sait des choses que la tête ne sait pas encore » (Lecoq 1997 : 87). La théorie controversée de la grammaire générative de Chomsky soutient notamment l'idée que la structure universelle qu'il trouve dans l'organisation du langage est innée et inscrite biologiquement, et partant, le langage aurait sa propre logique interne. Soulignons également que le langage est soumis à des variations intra-individuelles et interindividuelles.

D'après Bensalah (2013), « Merleau-Ponty [...] élabore une réflexion autour du "corps parlant" et de « l'ancrage corporel du langage » qui suppose que toute parole est alors une "parole incarnée"». Ainsi, dans sa célèbre *Phénoménologie de la perception* (1945 : 217), nous pouvons lire : « c'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" ». Merleau-Ponty rejoint ici les théories discutées précédemment et confirme le fait que le corps, en tant qu'instrument de la perception, permet d'accéder aux connaissances. Nous pouvons lire plus loin que «la gesticulation verbale [...] vise un paysage mental qui n'est pas donné d'abord à chacun et elle a justement pour fonction de communiquer ». S'il est vrai que notre but n'est pas ici de discuter des origines du langage ou de prendre parti pour les théories de son origine gestuelle, le fait même que cette hypothèse soit envisagée par Merleau-Ponty (1945) ou Rizzolatti (2006) apporte un éclairage théorique pertinent sur les recherches qui nous préoccupent. En effet, si, réellement, le langage prenait sa source dans la gestuelle, comment ne pas adhérer à l'idée de l'intégration de pratiques artistiques, et notamment corporelles telles que le théâtre, dans nos classes de langue étrangère ?

À ce propos, Merleau-Ponty (1945 : 220) remarque que l'usage que les sujets conscients font de leur corps fait de la communication entre êtres humains une matière hybride mêlant corps,

émotions et langage. Pour Mehler, Argentieri et Canestri (1994 : 51), « Stengel est conscient [...] de la racine concrète, sensorielle et corporelle de nos processus de pensée », ce qui les amène à dire que tout nouveau nom n'est pas seulement une nouvelle acquisition intellectuelle mais bien « un élément qui, s'insérant dans un réseau associatif, modifie le contexte de nos rapports aux choses, dans son ensemble ».

Nous pouvons donc maintenant affirmer que nous pensons et parlons avec notre corps. D'après Colletta (2004), les gestes nous permettent d'exprimer des représentations mentales ou des états cognitifs. Cette réflexion s'inscrit à la suite d'une série d'expériences et d'observations menées sur de nombreux jeunes enfants et ayant pour but d'analyser leurs pratiques gestuelles pendant leurs interactions orales. Pour lui, « l'idée que la pensée tire ses ressources du corps rend plus pertinente encore la thèse de Kendon et McNeill d'un processus unique de production de la parole mêlant représentations verbales et représentations visuo-kinésiques » (2004 : 309). Nous pouvons alors dire qu'avant de s'exprimer par le langage, nous nous exprimons corporellement, et que les verbalisations de nos pensées ont une origine corporelle. Gestes, pensée et parole sont donc intimement liés, et certains didacticiens ont d'ailleurs développé des méthodes qui, via la gestuelle, permettent l'acquisition. Nous pensons notamment à la méthode gestuelle de Borel-Maisonny (1966) pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette méthode utilise le canal visuel et associe un geste symbolique à un son. Breil¹ explique que les gestes permettent alors de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son. Cette méthode se révèle très utile chez les enfants présentant des troubles de mémorisation. Depuis, des variantes de cette méthode ont été conçues et sont évoquées par Colletta (2004) qui précise que toutes ces approches s'appuient sur l'intermodalité.

Comme nous l'avons démontré ici, le corps est un vecteur d'apprentissage, qu'il s'agisse d'acquisition linguistique ou d'acquisition en matière de résolution de problèmes, mais aussi un moyen de communication. Afin de conclure ces premiers sous-chapitres, nous allons nous intéresser à l'investissement du corps au sein des pratiques théâtrales et tenterons par là de légitimer la présence de la pratique du théâtre en didactique des langues ainsi que d'en justifier la pertinence.

1.1.3. Le corps et la voix au théâtre

Partons d'une évidence qui nous semble pourtant importante à rappeler, à l'instar de Dulibine et Grosjean (2013), « faire du théâtre, ce n'est pas seulement "dire". C'est aussi et avant tout "agir" ». S'il apparaît clairement que le corps est entièrement sollicité sur une scène c'est que, plus

¹ Isabelle Breil est Professeur Spécialisé Déficiants Auditifs et ses propos, non-datés, sont rapportés sur le blog de l'association Coquelicot dont le lien est disponible en sitographie.

encore que dans la vie quotidienne, le corps de l'acteur « parle » parfois avant que toute parole ne soit prononcée. D'ailleurs, au sein des ateliers théâtre, nous parlons de la « présence » de l'acteur et nous intéressons aux démarches et attitudes des personnages. Schropfer (2013 : 146), elle, synthétise l'approche corporelle mise en jeu sur la scène de théâtre de la manière suivante : « Dans l'acte théâtral, la langue est liée à un état du corps qui fait entendre ses potentialités esthétiques et qui lie les effets de langue et de sens. Or dans les pratiques pédagogiques que j'ai pu observer, l'enseignant considère, la plupart du temps, la langue comme un vecteur de sens, rarement comme matière sensuelle ou du moins sensible ».

Si le corps a toute son importance dans les actes langagiers, comme l'ont montrées, entre autres, les études sur les interactions de Brown et Levinson (1987) ou encore Kerbrat-Orecchioni (1996), la voix, en tant que support et vecteur du langage se doit également d'être mentionnée. Rappelons tout d'abord qu'« entre corps et langage, la voix est le support obligé d'un énoncé de langue tout en disparaissant dès que surgit l'effet de signification du langage » Poizat (1998 : 221 in Schropfer 2013). Schropfer explique que la voix, comme confirmation, affirmation, formulation d'un acte, fait advenir une action au présent. Elle est ce qui relie les êtres les uns aux autres et ancre le discours dans le sensible et le corporel. L'auteure nous invite à « accepter que la voix est signifiante au-delà de ce qu'elle dit » et propose de « re-questionner le principe hiérarchique qui privilégie dans l'apprentissage et la transmission, les mots qui "raisonnent" aux mots qui "résonnent" ».

Ainsi, le théâtre, en ce qu'il est mise en jeu et mise en scène du corps et du travail des émotions, se fait le vecteur d'un apprentissage concret, vécu, expérientiel (Aden 2008) pour les apprenants ; ce qui, comme l'ont démontré Colletta, Jaquet, Merleau-Ponty ou encore Rizzolatti favorisera l'acquisition de connaissances, qu'elles soient langagières ou non.

Au fil de ce premier axe de recherche, nous avons donc pu démontrer que le corps est un instrument utile et efficace pour l'acquisition, en ce qu'il s'émeut et perçoit, générant ainsi divers processus de mémorisation. De plus, le corps est intrinsèquement lié au langage. Comme nous l'avons abordé dans la partie 1.1.2. de ce même chapitre, des théoriciens avancent la possibilité d'une origine corporelle du langage. L'idée que corps et langage soient si intimement liés, au point que l'un puise sa source dans l'autre, comme le suggèrent Rizzolatti et Sinigaglia (2006), fait de la pratique théâtrale une mise en scène de ce qui se joue dans la vie. Nous pouvons voir que les éléments extra-linguistiques du langage (para-verbaux, non-verbaux) imprègnent notre quotidien et sont également l'essence du théâtre. Nous l'avons vu, le corps reflète langage et pensée, il est le contenant et le moyen d'expression de la langue et peut devenir un moyen de communication plus

efficace que la langue elle-même. Il apparaît donc pertinent d'inclure le théâtre et sa pratique dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères afin d'optimiser ce que corps et voix peuvent apporter en acquisition. Précisons également, bien que cela soit détaillé plus loin², que chaque séance de théâtre en FLE menée à la Leibniz Schule prévoit un travail du corps, de la voix, de l'espace scénique et des émotions, le tout afin d'aboutir à une construction de personnage basée sur des techniques théâtrales adaptées aux apprenants.

Nous allons maintenant continuer d'explorer les avantages que peut nous apporter le théâtre en didactique des langues à travers le prisme de l'identité. En effet, le langage étant au cœur des pratiques théâtrales et scéniques, la langue elle-même est à prendre en compte. L'identité, contenue dans la langue, est donc un axe de recherche qu'il nous a paru important d'évoquer ici.

1. 2. Processus identitaires en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou comment gérer les contradictions identitaires à travers les pratiques théâtrales

Notre deuxième axe de recherche porte sur les rapports entretenus par les sujets entre leur identité et leur(s) langue(s) afin de voir comment le théâtre peut permettre de créer une passerelle entre les différentes langues, et donc les différentes identités vécues (parfois comme une contradiction) par les sujets, et ce à travers l'interprétation de personnages fictifs.

1.2.1. L'identité

Nous envisageons ici l'identité non dans son acception réifiante mais bien, à l'instar de Burbaker (2001), comme un processus d'identification dans le sens psychodynamique qu'envisage l'auteur. Ce dernier propose de remplacer le terme « identité » par une série d'autres termes, plus précis, qui sous-tendent une dynamique générale différente des clichés constructivistes de l'identité qui l'envisagent comme multiple, instable, contingente, fragmentée, construite, négociée, etc. Ainsi, nous retiendrons, parmi les termes qu'il propose, « identification » et « catégorisation », qui impliquent une activité, un processus et prennent en compte l'identification de soi-même et des autres intrinsèque à la vie sociale. Cela permet de replacer le phénomène d'identification comme un acte situationnel et contextuel puisque sujet à de nombreuses variations, tout en introduisant la nuance de l'identification relationnelle (réseau de parenté, amitié, etc.) ou catégorielle (race, ethnie, langue, etc.). Ces termes induisent un sens psychodynamique puisqu'on s'identifie affectivement avec une autre personne, une catégorie ou une collectivité.

Tardieu (2013), elle, cite le philosophe Ricoeur (1990) qui relie la notion d'identité aux deux mots latins *idem* et *ipse*. *Idem* traduisant la permanence du soi dans le temps, et *ipse* la faculté à rencontrer l'autre et à s'en trouver modifié. L'identité n'est donc pas figée ou unique : comme le

² Cf. chapitre II – sous-chapitre 2.3 du mémoire, p.32.

souligne Prieur (2006), « il semble alors pertinent de considérer la subjectivité comme une tension, une circulation, voire une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction ». Il conçoit l'identité comme plurielle, en formation et en évolution constante. Il remarque également que « la prise en compte, à l'invite de Freud, d'une pluralité linguistique et culturelle dans la structuration de la subjectivité met en relief l'hétérogénéité des identifications qui travaillent par leur "interaction" et dans leur relation aux langues et au langage, au devenir des sujets » (Prieur 2006). Les processus d'identification des sujets passent donc, notamment, par le langage et les langues parlées. En tant qu'acte situationnel et contextuel (Burbaker 2001), les interactions interpersonnelles provoqueront une remise en question sans cesse renouvelée de l'acte d'identification et de catégorisation qu'opère le sujet sur lui-même. Cette définition est également acceptée par les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) (désormais CECRL). Nous pouvons lire dans le Cadre qu'« en tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. [...] Un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (2001 : 9).

Prieur (2006) évoque les situations de contact qui font des individus des « sujets entre les langues, échangeurs et passeurs entre diverses langues ». Cette notion de « sujets entre les langues » est à rapprocher de celle de l'apprenant comme médiateur entre les cultures opérées par le CECRL (2001). En effet, le Cadre stipule que l'un des savoir-faire de l'apprenant est d'avoir une aptitude à établir un contact et une relation entre les cultures, à jouer un rôle d'intermédiaire culturel afin de « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (CECRL : 9). Philosophes et concepteurs du Cadre se rejoignent dans l'idée d'une identité modelée par les rencontres, non seulement des individus, mais aussi de leurs langues. Cette conception, que nous acceptons, nous amène à nous interroger sur le concept de la charge identitaire contenue dans les langues parlées par les individus.

On mentionne ici « les langues », au pluriel, puisque tout individu est plurilingue, car même s'il n'en maîtrise qu'une, il connaît et utilise au quotidien plusieurs registres et variations de sa langue. Nous allons maintenant explorer les liens étroits qu'entretiennent langues et identités.

1.2.2. Les identités dans la ou les langue(s)

Pour Bange, « le langage commence avec le premier acte de réflexion» (2014 : 53). Si l'on accepte ce principe, la langue serait ce qui permet de mettre en relief ce à quoi nous sommes sensibles et à quoi nous pensons. Celle-ci serait donc l'interprétation du langage puisque « la somme de tous les mots, la langue, est un monde intermédiaire entre le monde qui apparaît en dehors de nous et celui qui agit en nous» (Bange 2014 :53). Bange souligne, à l'instar de Humboldt, que l'interprétation du monde est différente selon la langue parlée à une époque et dans un espace donnés. Il rejoint ici l'idée d'une charge identitaire forte contenue dans la langue des sujets, tout comme Whorf (1956). Ce dernier explique que l'appartenance à une culture et la langue d'un individu sont des facteurs déterminants dans sa façon de penser, de concevoir les choses du monde.

Nous savons que chaque langue possède son propre système grammatical et lexical qui permet de se référer aux choses du monde et donc de classer ce qui nous entoure par des mots. Selon la thèse Sapir-Whorf (in Mehler, Argentiéri et Canestri 1994 :231), « la structure de la langue détermine la perception de l'individu et l'organisation de la pensée ». Ainsi, la façon de dénommer notre environnement, si l'on se réfère à l'hypothèse Sapir-Whorf, est différente selon les langues et les cultures. Ce à quoi Whorf (1956) ajoute :« Si cette thèse est correcte, les visions spécifiques du monde devraient donc être très différentes entre elles ». Si elle est critiquable parce que non prouvée à ce jour, la thèse Sapir-Whorf attire notre attention sur la charge identitaire contenue dans la langue.

Dans la même lignée, Prieur (2006) s'intéresse aux constructions identitaires, à la construction de la subjectivité opérée par les individus qui sont au contact de plusieurs langues de par leurs mobilités ou leurs histoires familiales. « L'approche des devenir-sujets en situation de contact de langues semble pouvoir opérer plus largement comme un révélateur et un analyseur de la formation de la subjectivité en général. [...] "Je ne suis pas la même selon la langue que je parle. Je lis en français, je travaille sur des textes anglais, mais j'ai toujours aimé en espagnol. Pour moi cette langue est le vieux substrat de la passion" (Noël 1992 : 59) ». Il précise par la suite que « le jeu ou l'alternance des langues, ou des styles, a une fonction structurante, dans la construction des sujets, à travers les usages effectués, pour parler, se taire, rêver, rire, aimer, écrire. [...] ». Selon lui, et selon Whorf (1956), notre personnalité, notre subjectivité, et donc notre identité sont contenus dans les langues que nous parlons. Ne parlons-nous pas d'ailleurs du « style communicatif » à trouver en langue étrangère, beaucoup plus difficile à acquérir que la langue elle-même ? Ainsi, nous retiendrons la définition suivante de Selting et Sandig (1997 : 5), soit : « par style communicatif nous comprenons la façon de parler dans des contextes interactionnels naturels, par exemple l'ensemble interactif des procédés lexico-sémantiques, syntaxiques, morfo-phonétiques,

prosodiques et d'autres moyens rhétoriques de réalisation du langage en interaction »³.

On peut alors se poser la question de l'intégrité, de l'unicité identitaire ressentie par le locuteur plurilingue. La charge identitaire investie dans les langues peut effectivement provoquer un conflit interne, ce qui nous ramène à notre première définition de l'identité qui signalait que des éléments constitutifs des sujets peuvent, et c'est souvent le cas, entrer en contradiction. Prieur (2006) écrit ensuite, convoquant Todorov, que « cet entre-langues est [parfois] vécu comme un espace d'oppression psychique, comme la marque d'un clivage radical de la subjectivité, d'une disjonction exclusive et négative entre une langue "d'origine", intime, privée, enfouie, et une langue "publique", d'adoption et d'usage. Le sujet vit alors l'incompatibilité des langues, des discours, des expériences, qui ne peuvent ni s'agencer, ni s'articuler, ni se combiner, mais seulement se substituer l'une à l'autre. Todorov ajoute que "chacune de mes deux langues était un tout, et c'est précisément ce qui les rendait incombables, ce qui les empêchait de former une totalité nouvelle" (Todorov 1985 : 25) ».

Si, comme nous l'avons montré, l'une des bases de l'identité se situe dans la ou les langue(s) que nous parlons, nous considérons alors le théâtre, grâce à la prise en charge de personnages fictifs qu'il induit, comme un moyen efficace pour les apprenants d'investir la langue étrangère de manière ludique et fictive, et de se créer une identité langagière à travers l'interprétation du personnage. Cette première phase, basée sur la fiction, permettra certainement de limiter les sentiments d'incompatibilité langagière et identitaire des sujets. Un processus de décentration se met alors en marche et devient bénéfique pour l'apprentissage de la langue cible (qui véhicule, avec ses mots et son système grammatical propre(s), une culture associée à des locuteurs « autres »). La décentration désigne la capacité permettant de prendre de la distance par rapport à soi-même pour pouvoir se mettre à la place de l'autre et le comprendre. Chez Piaget (1968), elle désigne une stratégie d'apprentissage fondamentale pour le développement des compétences de réflexion critique. Ici, le processus de décentration activé par l'apprenant est facilité par l'intermédiaire de la pratique théâtrale.

Afin de conclure ces réflexions, nous citons Trocmé-Fabre (2013 : 61) qui écrit que « nous sommes, d'autre part, rarement conscients de l'impact de la grammaire de nos langues européennes sur notre vision du monde. Le rôle de la grammaire est d'établir un certain ordre dans les éléments de la phrase (sujet, verbe, compléments, etc.) et les morphologies sont le résultat de l'impact de l'espace/temps sur le rythme langagier de nos différentes cultures ». Nos langues sont donc les

³ Leurs propos sont traduits sur le site http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.phpid=lyon2.2008.roetterink_e&part=154923#Notefn25 consulté le 18 avril 2016 .

prismes à travers lesquels nous voyons et comprenons le monde, notre identité profonde y est confinée, et avec elle des siècles d'Histoire et de culture. Ainsi « notre langage quotidien se coule dans des structures idéologiques archaïques, elles mêmes profondément ancrées dans un univers de croyances et de représentations qui se sont structurées dans la durée, strates après strates » (Trocmé-Fabre 2013 : 27).

1.2.3. L'identité dans l'apprentissage et dans les pratiques théâtrales

Maintenant que nous avons défini les concepts d'identité(s) et de la charge identitaire investie dans le langage et la ou les langue(s), il nous semble pertinent d'envisager cette dernière sous l'angle de l'apprentissage et des pratiques théâtrales. Demougin (2007 in Aden 2007 : 39-55), nous invite à « prendre en compte la construction d'un sujet dans la démarche d'apprentissage et son trajet de soi à soi, trajet pas forcément linéaire ». En effet, toute acquisition est intégrée par l'individu qui voit donc sa structure interne et son mode de pensée (et donc son identité) perpétuellement modifiés. Cet aspect est à prendre en compte dans les situations d'enseignement-apprentissage qui nous intéressent ici. En ce qui concerne les pratiques théâtrales, nous pouvons faire un premier lien avec Huston (1999 : 32) qui écrit que « choisir à l'âge adulte, [...], de quitter son pays et de conduire le reste de son existence dans une culture et une langue jusque-là étrangères, c'est accepter de s'installer à tout jamais dans l'imitation, le faire-semblant, le théâtre ». Huston écrit ici depuis son point de vue d'adulte expatriée. Cette situation n'est pas celle du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE qui nous préoccupe, mais le rapport à la langue étrangère nous semble cependant similaire. La sensation d'être dans l'imitation (que l'on ressent notamment à travers les expressions idiomatiques, le registre familier, etc.) se cristallise dans l'expérience de la langue étrangère dans le(s) pays dans le(s)quel(s) elle est parlée. Cependant, il nous semble que ce sentiment d'étrangeté, d'être étranger à une langue avant un pays, s'expérimente dès la classe de langue dans le pays d'origine, et la métaphore théâtrale est alors justifiée et pertinente.

Dans son roman, Huston (1999) évoque longuement les processus identitaires et d'acquisition langagière qu'elle a expérimentés lors des dix premières années de sa vie en France. La « théâtralisation » qu'elle qualifie d'inhérente à toutes situations vécues par des locuteurs non natifs, si elle nous semble un peu trop radicale et catégorisante, se base sur un ressenti vécu par grand nombre d'adultes expatriés. Nous faisons ici un parallèle entre un tel public d'apprenants et des apprenants FLE plus classiques et la similitude des sensations ressenties nous semble attestée (au moins à titre personnel).

Les processus permettant de retrouver une spontanéité dans tous les domaines de la vie courante dans une autre langue que notre langue première paraissent longs et fastidieux. Nous

pouvons également avoir la sensation, en parlant une autre langue dans un autre pays, d'endosser le rôle d'un personnage qui serait notre « moi » espagnol, anglais, ou autre. Rollinat-Levasseur (2013 : 43), elle, établit clairement un lien entre identité et théâtralité en langue étrangère: « le plaisir de l'imitation n'est pourtant pas sans risque : jouer, parler à la place d'un autre, parler et agir comme un autre, se mettre dans la peau d'un personnage, c'est aussi s'exposer à perdre son identité, à se perdre dans l'altérité, à s'aliéner ». Il nous faut comprendre ici que le personnage de papier devient sur scène une personne de chair et d'os incarnée par un acteur qui, s'il fait momentanément un avec la personnalité, les pensées et les identités de son personnage, n'en reste pas moins lui-même, individu dans son entier, à la fin de la représentation.

Selon Rollinat-Levasseur (2013), les rôles fictifs offrent un « espace de médiation entre l'identité et l'altérité pour les apprenants », soit un espace intermédiaire bénéfique dans la négociation, pour le sujet, des contradictions internes de son identité et qui lui permettra d'investir progressivement la charge identitaire de la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. La scène devient alors espace de liberté, le lieu de tous les possibles, comme elle l'explique plus loin : « Sur scène, le personnage et le rôle peuvent agir comme un masque et permettre à l'apprenant de s'exposer, l'autorisant à explorer des situations de communication et des actes langagiers dans lesquels il n'est pas engagé lui-même réellement et qu'il pourrait même s'interdire dans sa propre langue et sa propre culture, voulant préserver l'image qu'il donne de lui » (Rollinat-Levasseur 2013 : 44). Nous concluons ce chapitre sur les identités et les langues avec une citation de Rollinat-Levasseur (2013) qui nous rappelle au passage l'importance de l'investissement du corps que nous avons évoqué en première partie : « Ce chemin d'un devenir acteur en langue étrangère permet de se repositionner en soi par la parole, et en direction de l'Autre grâce au corps travaillé de façon sensorielle et offert en partage ».

Les processus identitaires, sans cesse en formation, sont donc largement contenus et entretenus par les langues que nous parlons. En se faisant le creuset d'une part profondément ancrée de nous-mêmes, la langue se fait constitutive de notre identité. Intégrer une nouvelle langue à son patrimoine linguistique implique de l'intégrer à son « patrimoine identitaire », aux regards que nous posons sur les choses, et cela peut être vécu avec une certaine violence par les apprenants, surtout lorsqu'ils sont adultes. Cependant, le théâtre peut permettre de gérer plus en douceur les apparentes contradictions de la nouvelle identité à acquérir et l'apprenant peut alors se constituer un style communicatif en langue étrangère d'une manière plus naturelle. En posant des barrières entre réalité et fiction tout en amenant l'apprenant à investir pour un temps l'identité de son personnage, la pratique théâtrale donne l'accès à une entrée dans la langue cible, ainsi que des rencontres

interculturelles, réussies.

1.3. L'expression théâtrale, libératrice de la parole

Dans cette dernière partie, nous nous interrogeons sur la vertu libératrice de l'expression théâtrale. Il nous semble, à l'instar de Berdal-Masuy (2006) qu'« agir en tant qu'acteur social et agir sur scène nécessitent, à bien des égards, des compétences communicatives similaires ». Nous défendons par-là même l'intérêt d'intégrer des pratiques d'expressions théâtrales aux cours de langue. En effet, sur scène comme dans la vie, les individus, ici apprenants, sont exposés à l'inconnu et sont amenés à prendre des risques. Les cours d'expression théâtrale en langue étrangère ont donc pour vocation, entre autres, de donner confiance aux apprenants afin de les amener à oser s'exprimer. Il s'agit donc, grâce aux techniques théâtrales, de libérer les « instruments de l'acteur », (le corps et la voix), pour ainsi « libérer le corps » et par-là même la parole. À travers des témoignages d'enseignants de FLE ayant mené des projets d'expression théâtrale avec leurs apprenants, nous verrons comment leurs voix s'entrecroisent pour finalement se rassembler en un seul et même discours qui met en avant les mêmes points clés dans leurs projets. Ces témoignages, précieux, sont consignés dans différents articles et revues. Les projets ont été menés en contexte universitaire soit à l'étranger (en Jordanie pour Bernard et Rabadi) soit en France (avec des étudiants en mobilité, comme à l'université d'Angers pour Cocton). Les professeurs à l'initiative de ces actions d'enseignement sont bien souvent dans une dynamique de recherche et d'exploration qui les amène à la rédaction d'articles universitaires voire de thèses (c'est le cas notamment de Berdal Masuy et Renard). Leurs réflexions, ainsi que celles - rapportées- de leurs apprenants, nous livrent une base de réflexion fertile et alimentent notre propre recherche.

1.3.1. Donner confiance et libérer le corps

Ainsi, Berdal-Masuy (2006) explique que dans de tels projets « l'enseignant rassure l'apprenant, lui apprend à ne pas craindre l'erreur, essaye de susciter la communication et le plaisir du jeu dans la langue étrangère ». Pour elle, « la bonne exécution de la tâche est fortement liée aux facteurs affectifs tels que la confiance en soi, la motivation, le degré d'implication dans le projet, l'état général (fatigue, émotivité) et l'attitude (l'ouverture d'esprit par rapport à d'autres pratiques et à d'autres cultures) ». Le premier facteur cité est ici la confiance en soi, qui peut être suscitée, notamment, grâce aux ateliers de théâtre en langue étrangère. Cocton (2015) explique avoir, lors du projet mis en place à l'Université Catholique de l'Ouest (Angers), « suivi les étapes théâtrales d'oser parler une langue de la tête aux pieds [...] adaptées au niveau langagier des apprenants » et relève des témoignages d'étudiants qui évoquent cette prise de confiance.

Pour Cocton, « l'objectif de ce cours est l'expression. Il s'agit finalement d'aller au-delà de

l'émission de sons, de mots ou de phrases pour laisser aller une certaine forme d'expressivité ; expression d'une émotion, d'une pensée, d'une idée qui se traduit par la parole, le geste, le regard ou encore l'écoute, l'attention et la disponibilité », prise de position soutenue par Thealingua et que l'on peut retrouver dans la Charte pédagogique (annexe n°2) : « Les outils expressifs de chacun sont le corps et la voix. Ils sont les relais de l'information verbale, la base de l'expression et donc la base du jeu du comédien. Il s'agit d'en prendre conscience et connaissance pour les comprendre et peu à peu les maîtriser ». C'est donc l'un des aspects positifs du théâtre abordé en priorité lors des modules de la Leibniz Schule.

Bernard (2011) précise que « les éléments non-verbaux, kinésiques et proxémiques, les activités sur l'élocution, la diction et la prononciation ont au fil des mois aidé chacun à progresser dans l'appropriation de mécanismes et d'automatismes de la communication orale ».

Différents auteurs relatent, au fil de leurs expériences, l'importance des éléments kinésiques qui, mettant le corps en mouvement, permettent une libération, une maîtrise de celui-ci. Nous assistons dans la foulée à une libération de la voix, qui mène à une libération de la parole.

1.3.2. Libérer la parole

Une fois encore, nous nous basons sur les récits analytiques des enseignants de FLE pour faire un constat général : l'expression théâtrale permet bel et bien la libération de la parole. Ainsi, pour Berdal-Masuy (2006), « les exercices d'expression, d'extériorisation, de lecture à haute voix, d'échauffement corporel visent à libérer la parole chez l'apprenant et à augmenter la confiance en soi ».

Chez Cocton (2015), nous retrouvons une idée similaire dans le paragraphe suivant : « Prendre des risques et avoir le droit à l'expression spontanée : des caractéristiques fortement liées à l'activité d'improvisation. C'est d'ailleurs aussi ce que préconisent les auteurs du Cadre européen de référence pour les langues, dans lequel il est question de « "s'exprimer spontanément" et de "communiquer avec un degré de spontanéité" tout en ayant recours à des activités telles que jeux de rôles et improvisation ». L'objectif final étant pour l'auteure comme pour les intervenants-théâtre de Thealingua de mener à une expression spontanée et créative. Il s'agit donc de privilégier un travail qui invite à l'expression plus qu'à la production « impliquant la libération du corps, des gestes, des émotions et donc, du langage » (Cocton 2015).

Ayant démontré ici par de nombreux moyens et sources épistémologiques l'intérêt des pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues étrangères, nous nous pencherons brièvement, notamment grâce aux propos d'étudiants recueillis par Cocton, sur les acquisitions et apprentissages

identifiés par eux-mêmes.

1.3.3. Quelles acquisitions langagières ?

Thealingua défend avec ferveur l'intérêt de développer au théâtre une compétence d'expression générale⁴. Cette compétence est identifiée par Berdal Masuy (2006) comme « compétence heuristique » qui, selon elle, 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". Cette compétence, extrêmement précieuse, permet à l'apprenant d'oser prendre la parole et d'avoir le sentiment de mieux gérer ses interactions en langue étrangère ».

De plus, Berdal-Masuy (2006) explique que, selon les résultats obtenus à un questionnaire destiné à plusieurs groupes d'apprenants ayant participé à des projets théâtre, « l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques dans le domaine du vocabulaire, des structures syntaxiques et de la prononciation est un autre point fort du projet (l'affirmation 2 obtient une moyenne supérieure dans cinq groupes sur six) ».

Les propos d'apprenants recueillis par Cocton (2015) permettent d'identifier un fort sentiment d'apprentissage chez ces derniers : « Après avoir réfléchi, je m'aperçois que nous avons appris beaucoup de choses mine de rien : les éléments théâtraux, parler avec des intonations, réagir vite et la création d'une scène ou d'une histoire » ; « je crois que j'ai progressé grâce à ce cours. Je suis arrivée mieux (*sic*) d'exprimer mes émotions » ; « j'ai appris à maîtriser mon souffle pour énoncer une phrase au public », etc.

Comme nous l'avons vu au fil de cette troisième partie, le théâtre transmet aux apprenants une confiance en eux primordiale pour prendre des risques et s'exprimer en langue cible. La libération du corps et de la voix mène à une libération de la parole bénéfique pour l'apprentissage. De plus, notre réflexion a mis en lumière le fait que la pratique théâtrale permet une entrée dans la langue étrangère réussie grâce à la décentration et l'investissement identitaire temporaire de personnages fictifs. Enfin, la mise en jeu et mise en scène du corps et du travail des émotions se fait le vecteur, pour les apprenants, d'un apprentissage expérientiel (Aden 2008) ce qui, comme l'ont démontrés Colletta (2003, 2004), Jaquet (2014), Merleau-Ponty (1945) ou encore Rizzollatti (2006) favorisera l'acquisition de connaissances, qu'elles soient langagières ou non. Le corps se fait vecteur de la mémorisation et, de par ses liens avec le langage, il peut devenir un moyen de communication plus efficace que la langue elle-même. Il apparaît donc pertinent d'inclure le théâtre et sa pratique dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères afin d'optimiser ce que

⁴ Cf. Entretien avec Marjorie Nadal, document « Annexes », annexe n°8, p.19.

corps et voix peuvent apporter en acquisition.

Ainsi, dans ce premier chapitre théorique, nous nous sommes centrés sur les bienfaits des pratiques théâtrales sur l'apprentissage (notamment grâce au corps et au mouvement), sur l'ouverture à l'altérité, ainsi que sur les bienfaits du théâtre au sein des situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. De par la singularité du projet mené à Thealingua, à savoir l'élaboration d'outils d'évaluation des apprenants de FLE au sein des modules de théâtre, nous avons porté nos choix de lecture vers des théories généralistes autour de l'évaluation mais également vers des ouvrages plus spécifiques traitant des pratiques d'évaluation par compétences, de l'évaluation authentique ou encore, à l'instar de Berdal-Masuy, sur des procédés existants d'évaluation des apprenants au sein de cours de théâtre en langue étrangère.

Ainsi, cette première partie nous a permis de cerner les intérêts du théâtre pour l'enseignement des langues étrangères. Cela nous permet d'estimer légitime la place qui lui est réservée dans certains curricula scolaires. Les établissements scolaires qui choisissent d'inclure le théâtre en langue étrangère dans leurs enseignements font la demande explicite d'une évaluation de leurs élèves ; demande légitime si l'on considère que le théâtre permet d'apprendre et de progresser en langue étrangère.

Cependant, l'évaluation, qu'elle porte sur des pratiques artistiques ou non, a posé et pose encore de nombreux problèmes aux théoriciens, universitaires, et aux enseignants eux-mêmes. Notre deuxième axe de recherche s'attachera donc à faire émerger une solution, des pistes pour une évaluation juste et fiable. Ces pistes alimenteront par la suite l'élaboration des outils d'évaluation, en accord avec notre terrain de recherche et d'action.

2. Les problématiques de l'évaluation

2.1. Remarques générales sur l'évaluation

Lorsque l'on envisage l'apprentissage d'une langue, nous pensons d'abord aux méthodes à disposition et aux compétences à acquérir. Si l'on s'intéresse de plus près aux manuels, nous constatons que le terme « évaluation » est peu utilisé et qu'il est, la plupart du temps, implicite. Il peut apparaître sous la forme de consignes de type : « Testez vos connaissances ! », « Faites le point » ou encore « Entraînez-vous ». Les manuels les plus récents proposent souvent, en fin d'unité, des pages d'auto-évaluation inspirée du Portfolio Européen des Langues préconisé par les concepteurs du CECRL.

On remarque encore que le terme « évaluation » inspire généralement à se focaliser sur les erreurs (plutôt que sur ce qui est réussi) et engendre toute une série de concepts et de champs lexicaux négatifs (mal-dit, incorrect, non, fautes, erreurs...etc). Les dictionnaires, eux, s'accordent pour expliquer qu'évaluer c'est donner de la valeur, porter un jugement sur la valeur ou l'importance d'une chose (qu'il s'agisse de biens matériels, d'une fortune ou d'une production langagière). Cocton (2015) rappelle que le terme « évaluation » prête à confusion puisqu'il renvoie à la fois à une estimation subjective et approximative ainsi qu'à une mesure objective et précise. Pourtant, « tout l'enjeu de l'évaluation en langue est de laisser la plus petite part possible à l'approximation, à la subjectivité de celui qui évalue, qui juge la production de l'apprenant » (Daâs 2015).

Le processus d'évaluation en lui-même est défini par Daâs en quatre étapes, à savoir : "l'intention" pendant laquelle l'enseignant définit ses objectifs, la "mesure" pendant laquelle le travail de l'apprenant est analysé et valorisé, le "jugement", phase pendant laquelle l'enseignant utilise les outils à sa disposition pour positionner la production de l'apprenant de manière objective et enfin, la phase de "décision". Grâce à son évaluation, l'enseignant peut définir si l'objectif fixé au départ est atteint et peut décider de poursuivre avec l'apprentissage d'autres notions ou de pratiquer des activités de remédiation. Soulignons, afin de conclure ce bref rappel, que l'évaluation a trois fonctions : diagnostique, formative et sommative. La première a pour fonction de dresser un état des lieux des savoirs et représentations des apprenants. La deuxième, elle, apporte des informations sur les acquis en construction et permet autant de situer l'apprenant face à un objectif donné que de permettre à l'enseignant de planifier des activités de remédiation. L'évaluation sommative, enfin, a lieu en fin de cycle d'apprentissage et a pour but de dresser un bilan des compétences des apprenants.

Dans notre contexte de conception il s'agit donc de fournir à l'intervenant-théâtre, pour un

temps reconverti en évaluateur, un outil lui permettant de situer les productions des apprenants par rapport aux objectifs initiaux, le tout dans un processus d'évaluation sommative visant à attribuer une note finale, objective et mesurée, sur l'ensemble du module à chacun des apprenants-participants. Nous tenons cependant à rappeler ici, à l'instar de Landier (1991) que l'« on n'intervient pas pour évaluer mais on évalue pour mieux intervenir ».

2.1.1. L'inévitable écueil de la subjectivité

Si la part de subjectivité dans l'évaluation est grande, comme l'ont montré les travaux en docimologie, sur lesquels nous reviendrons ci-après, elle l'est d'autant plus dans le cas des productions orales. En effet, nous pouvons rarement réentendre ce qui a été dit, à moins de procéder à un enregistrement, ce qui demande une logistique importante. De plus, l'évaluateur est sujet à l'effet de halo dont parle Tagliante (2005). Cette dernière explique qu'un évaluateur pourra parfois être favorablement impressionné par l'aisance d'un élève parlant avec un bon débit et une phonétique compréhensible alors même que celui-ci peut commettre beaucoup d'erreurs de grammaire ; ou au contraire être rebuté par un accent pour lui non familier quand l'élève s'exprime avec des phrases complètes, bien construites, qui démontrent la richesse de son vocabulaire et la qualité de sa syntaxe.

Dans le cadre d'épreuves orales, le rapport humain est fort entre l'évaluateur et l'apprenant, et l'attitude générale de l'apprenant ainsi que la manière dont il s'exprime, (son usage du langage verbal et non verbal), aura un impact fort sur l'évaluateur et donc sur la note finale. De plus, un apprenant est généralement évalué par rapport au niveau général de son groupe-classe et par rapport aux attentes de l'enseignant-évaluateur, c'est pourquoi la note finale d'une production langagière variera selon un grand nombre de paramètres extérieurs à la production elle-même. L'un des moyens (qui sera adopté ici) de parer à la subjectivité de la notation est l'utilisation de grilles critériées par l'évaluateur qui lui permet d'évaluer les productions orales de manière la plus impartiale possible.

La fondation de la docimologie dans les années 1930 par Piéron sème un malaise dans les milieux enseignants et universitaires. Cette science se propose d'étudier la mesure en examen et de dresser des profils de correcteurs. De nombreuses expériences ont permis de décortiquer les facteurs qui font de la correction un élément instable, soumis à de fortes variations. Bacher (1969) explique ainsi que trois sources d'erreurs sont identifiables, dont l'évaluateur lui-même (qui non seulement note autour d'une moyenne plus ou moins élevée et disperse ses notes autour de cette moyenne, mais dont la personnalité même influence la notation). Nimier (2016) explique ainsi que l'enseignant s'évalue autant qu'il évalue ses élèves. La deuxième source d'erreurs provient du choix

du sujet même de l'examen et des conditions de passation de ce dernier. Si des barèmes et coefficients de pondération sont mis en place pour éviter les variations, Nimier (2016), via une série de récits d'expériences, précise que ces outils « sont loin de remplir les conditions de fiabilité souhaitées » puisque le barème sera finalement ajusté en fonction de la personnalité du correcteur, qu'une réponse peu claire peut être interprétée tant comme un bon raisonnement que comme un raisonnement faux. Ainsi, les expériences menées ont montré que malgré un barème détaillé sur 120 points, l'écart des notes pour une même copie allait de 4 à 13 sur 20. Enfin, le troisième facteur induisant à l'erreur est l'élève lui-même qui passe par une série de fluctuations qui altèrent ses facultés à montrer ses compétences pour les capacités qu'il s'agit d'évaluer. Reuchlin (1969 in Nimier 2016) souligne que certaines formes d'évaluations peuvent défavoriser de façon systématique un type d'élèves, et cite notamment les épreuves orales.

Dans le cas de notre terrain d'action, l'intervenant-théâtre a à noter des individus moteurs d'un projet collectif, participant à des scènes de groupes réduits (trois à quatre élèves généralement). C'est d'abord le groupe qui est évalué dans son ensemble et de manière informelle par le *Theaterpädagoge*⁵. Les thématiques et l'originalité de la mise en scène auront un impact favorable ou défavorable sur son appréciation d'ensemble, tout comme son degré de satisfaction par rapport au texte et aux dialogues (écrits par lui-même). Enfin, interviendra dans son jugement la capacité des apprenants-participants, alors acteurs, à s'emparer de la situation et à incarner leurs personnages. Cette subjectivité dans l'évaluation de l'artistique et du théâtral semble inévitable. Tous les *Theaterpädagogen* sont avant tout comédiens ou metteurs en scène et, pour la plupart d'entre eux, la formation FLE en didactique des langues intervient *a posteriori* dans leurs parcours de formation.

2.1.2. Le statut d'évaluateur : la bête noire des enseignants

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer ici le bagage de conceptions négatives qu'engendre le concept d'évaluation. En effet, quand nous pensons « évaluation » nous pensons souvent à « sanction », au stress engendré par les situations d'examens, souvent envisagés comme décisifs pour l'avenir scolaire et professionnel des individus dans nos cultures occidentales, dont l'Allemagne n'est pas exclue.

Nous pouvons ainsi imaginer que la position d'évaluateur n'est pas chose facile à assumer et pose notamment problème aux enseignants débutants. Les enseignants sont bien souvent animés par un souci de justesse et d'équité mais souhaitent également -et paradoxalement peut-être- préserver

⁵ Littéralement, « pédagogue de théâtre ». Les noms communs allemands comportent toujours une majuscule. La forme est ici donnée au masculin-singulier. On retrouvera, au fil de ce mémoire, la forme féminine singulière « *Theaterpädagogin* » ainsi que le pluriel « *Theaterpädagogen* ».

leur « face » auprès de leurs groupes-classes. Le terme de « face » renvoie ici aux études de Goffman (1973) dans lesquelles il développe l'idée que tout individu a deux faces, l'une négative (le territoire corporel, temporel et spatial de tout un chacun), l'autre positive, qui correspond à l'ensemble des images valorisantes que les locuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes au sein de leurs interactions sociales, soit le « narcissisme des interlocuteurs »⁶. Toute interaction sociale contribue donc à la protection ou la mise en danger de ces deux faces. Un enseignant tentera donc de préserver sa face positive auprès de ses élèves, enjeu de taille puisque si l'enseignant évalue et note ses apprenants, eux-mêmes le jaugent et l'évaluent en permanence, le comparant aux autres membres de l'équipe éducative et portant des jugements sur sa pratique au quotidien. La posture d'évaluateur fait partie à part entière des tâches des enseignants mais elle n'est certainement pas celle pour laquelle ces derniers éprouvent le plus de plaisir. Weiss (1992) rapporte d'ailleurs les résultats d'une enquête qui a montré que les procédures d'évaluation étaient source de malaise pour de nombreux enseignants.

La tâche est d'autant plus difficile pour les intervenants-théâtre de Thealingua. En effet, ceux-ci interviennent de manière exceptionnelle dans la routine scolaire des apprenants. Les projets, si minimes soient-ils, laissent souvent des souvenirs impérissables de par le caractère d'exception qu'ils recouvrent. Si l'intervenant est reconnu comme celui ayant l'autorité et le savoir au sein de la communauté d'apprentissage nouvellement formée, les relations qu'il tisse avec les apprenants diffèrent de celles qui sont nouées entre un enseignant et ses élèves. Nous pouvons supposer que le fait d'attribuer une note finale à chacun des individus avec lesquels des liens humains, parfois presque intimes, ont été tissés au sein du module, soit vécu comme un acte de trahison pour l'apprenant comme pour le pédagogue de théâtre.

Dans un souci de limitation des risques, pour l'intervenant d'altérer sa « face » et pour les apprenants de se sentir trahis ou injustement notés, un outil d'évaluation permettant l'impartialité et l'objectivité a donc toute sa place dans le contexte des modules théâtre en FLE de la Leibniz Schule. Tardif et Dubois (2010) expliquent d'ailleurs que « l'évaluation des apprentissages, notamment parce qu'il s'agit d'un jugement porté sur un développement, exige la mise en œuvre de moyens garantissant le plus haut degré possible de validité et de fidélité ».

⁶ Ces propos ont été recueillis lors du cours « Cultures et Interculturel » (master 2 FLE/S de l'université Lille 3) mené par J. Delahaie en 2015-2016.

2.1.3. L'évaluation authentique : une piste à explorer

En raison de la mixité des champs disciplinaires mis en jeu dans les séances de théâtre en FLE et la forte dimension de projet collectif qu'elles impliquent, nous pouvons faire un rapprochement entre de tels dispositifs d'enseignement-apprentissage et l'évaluation authentique telle qu'elle est définie par Wiggins (1989) notamment depuis le début des années 1990. Différents écrits contemporains sur les dispositifs d'évaluation authentique (Perrenoud, 2004) et d'évaluation du développement des compétences (Dubois et Tardif, 2010) nous permettent d'établir des similitudes - ainsi que des différences - avec ce type d'évaluation et les séances de théâtre en FLE menées à la Leibniz Schule. Certains de ces éléments ont été récupérés pour la conception de notre dispositif d'évaluation.

Ainsi, Perrenoud (2004) rappelle qu'« évaluer est une tâche complexe qui ne peut suivre des procédures automatisées », d'où l'intérêt d'aboutir à l'élaboration d'un outil d'évaluation dont les maîtres mots seraient souplesse et adaptabilité. Notre outil comporte plusieurs volets, dont les principaux sont 1) celui qui permet à l'intervenant théâtre de mettre une note respectant la logique scolaire allemande et 2) les fiches d'auto-évaluation. Le premier outil prévoit de récolter des données sur chacun des participants à trois reprises lors du module. Le couplage de ces deux démarches s'inscrit dans la dynamique décrite ci-après par Scallon (2004) : « La distinction entre le processus et le produit est [...] importante dans le cas des nombreux savoirs, habiletés et capacités qui s'acquièrent et se construisent progressivement. [...] Il s'agit ici [...] de rendre compte d'un profil de progression, sur lequel s'appuiera l'observation effectuée au terme de la progression ».

Wiggins (1989 in Perrenoud 2004) définit, par une série de critères, l'évaluation authentique. Nous allons à présent nous arrêter sur chacun d'entre eux afin de comprendre quels sont les parallèles qui peuvent être faits entre projets théâtre intégrés à la scolarité des élèves et l'évaluation authentique. Ainsi, l'un des critères indique que « l'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées » ce qui est bel et bien le cas dans les modules mis en place à Leibniz puisque l'évaluation porte sur ce qui s'est passé pendant les ateliers tout en « exigeant l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires » et en « contribuant à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences ». Wiggins (1989) précise également que « l'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs » qui est l'un des points clés des exercices de théâtre qui impliquent partenaires de jeux et une relation entre spectateurs et acteurs. De plus, « la tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation », ce qui, une fois encore, est le cas, puisque les critères d'évaluation sont annoncés aux élèves lors de la première séance et que, grâce aux fiches d'auto-évaluation, ces derniers ont l'opportunité de prendre conscience de chacun

des enjeux des séances de théâtre en français, que ces enjeux soient relatifs au texte et au travail de mise en scène ou bien qu'ils portent sur l'implication personnelle et les stratégies métacognitives mises en place par les apprenants-participants.

Un critère issu des travaux de Wiggins (1989) et repris par Perrenoud (2004) ne correspond pas cependant au terrain sur lequel nous travaillons : « il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences ». Cela n'est pas le cas puisque les modules menés à la Leibniz Schule sont limités à six séances à l'issue desquelles une petite représentation est donnée devant un public restreint. Les apprenants n'ont donc pas l'opportunité de travailler à leur rythme et de développer en profondeur des stratégies d'apprentissage et techniques de jeu puisque la contrainte temporelle imposée par l'institution scolaire est inamovible.

On peut rajouter à ces divers critères une série d'éléments inspirés de plusieurs écrits (entre autres Depover et Noël, 1999 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Louis, 1999 ; Perrenoud, 1998, Tardif, 1998, Wiggins, 1993) qui nous permettent de mieux définir l'évaluation authentique tout en poursuivant notre parallèle avec les modules de théâtre mis en place à la Leibniz Schule. Ainsi, nous pouvons lire que l'évaluation authentique « est effectuée par le biais de situations-problèmes se rapprochant de la vie courante ; intégrant plusieurs disciplines ; comportant des obstacles ; proposant des défis stimulants ; tenant compte des intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures ; donnant lieu à une production destinée à un public ». Nous ne pouvons pas ici dire de manière catégorique que la pratique théâtrale fasse partie de la vie courante des apprenants puisqu'elle résulte de choix personnels. Cependant, nous pouvons remarquer que les exercices que proposent les pédagogues de théâtre de Thealingua font appel à l'expérience de vie des participants et donnent à jouer des scènes relativement proches de la vie courante. En ce qui concerne l'intégration de plusieurs disciplines, il est ici relativement évident que les séances conjuguent l'apprentissage de la langue française avec celui des pratiques théâtrales, d'expressions corporelles et d'expressions artistiques de manière plus générale. Les obstacles et défis stimulants, eux, sont bels et bien présents puisque chaque individu sera amené à se dépasser, se surpasser, tantôt dans son appropriation de la scène et des techniques théâtrales, tantôt dans le domaine du FLE. Enfin, précisons que la production théâtrale collective qui vient clore les projets avec les apprenants de FLE est unique, écrite sur mesure par l'intervenant-théâtre à partir des idées, propositions, et improvisations des participants, ce qui nous permet de dire que le dernier des critères, mentionné plus haut est bel et bien effectif au sein des modules de la Leibniz Schule. Nous citons ici Perrenoud (2004) afin de synthétiser le rapprochement qui peut être fait entre théâtre en FLE et évaluation authentique : « Toute situation de travail orienté vers la réalisation d'un objectif [...] se confronte à

des obstacles et provoque des apprentissages en même temps qu'elle donne à voir un état des savoirs et des compétences de l'acteur aux prises avec le réel ».

Rappelons également que les critères ci-dessous, qui permettent de définir l'évaluation authentique, s'appliquent aux pratiques théâtrales en langue étrangère de manière assez évidente puisque « [les situations mises en place exigent] de la part de l'élève : la mobilisation de ses connaissances, la définition d'une démarche personnelle, une régulation, un engagement cognitif, une forme d'interaction avec ses pairs et avec l'enseignant(e) ».

2. 2. Les problématiques de l'évaluation dans les dispositifs hybrides

Au mois de février, une série d'entretiens a été menée avec l'équipe pédagogique FLE de la Leibniz Schule. Ces entretiens avaient pour but, entre autres, de comprendre les attentes des professeurs de FLE faisant intervenir des pédagogues de théâtre au sein de leur classe et de cibler leurs objectifs, tant pédagogiques que linguistiques⁷.

Plusieurs paradoxes se sont dégagés suite à ces entretiens, entre motivation pédagogique des enseignants et critères d'évaluation à mettre en place. En effet, si l'ensemble des professeurs affirme que la compréhension orale, les compétences lexicales et les compétences phonétiques et prosodiques sont travaillées au sein des modules et permettent aux apprenants d'évoluer dans ces compétences, peu d'entre eux estiment pertinent d'évaluer les apprenants dans ces domaines là. Certains d'entre eux pensent par exemple que ce type de critères pénalisera un certain profil d'apprenants. De manière générale, ils envisagent les modules de théâtre comme un outil permettant de libérer la parole, comme un moyen de travailler plus spécifiquement certaines des compétences de la langue cible, et semblent perplexes quant au moyen d'évaluer et valoriser leurs apprenants.

Pourtant, la direction de l'établissement exige qu'une évaluation soit réalisée, que chacun des élèves ait une note à l'issue des modules de théâtre, et que cette note soit incluse dans la moyenne générale des apprenants de FLE. Ce parti pris nous semble judicieux car, bien que la note finale ne soit pas indispensable, elle permet d'intégrer officiellement (pour les élèves, les parents et les enseignants) les pratiques théâtrales au curriculum scolaire.

Les enseignants interrogés ont donc éprouvé des difficultés à se positionner par rapport aux critères d'évaluations proposés. L'accueil des propositions de nouveaux outils à mettre en place était enthousiaste mais les enseignants se braquaient dès que l'idée d'intégrer ces outils à l'évaluation était émise. La conciliation de ces différents points de vue apparaît comme primordiale dans la dynamique consensuelle que nous avons choisi d'adopter pour ce projet. Nous remarquons ici que si

⁷ Un compte-rendu complet de ces entretiens est consultable en annexe n°12 (document « Annexes », p.41) et une analyse plus complète de ces entretiens sera fournie au chapitre III- sous-chapitre 5 du présent travail.

le commanditaire officiel du nouvel outil d'évaluation est Thealingua, le commanditaire réel est en fait la Leibniz Schule et que l'avis de l'équipe pédagogique et de direction de l'établissement scolaire sera pris en compte au même titre que celui des intervenants avant toute mise en place innovante.

Face à ces nombreux paradoxes, le besoin s'est fait sentir d'aller rechercher des outils d'évaluation des pratiques artistiques en langue étrangère existants afin de s'en inspirer pour les adapter à notre terrain.

2.3. Qu'évalue-t-on en théâtre et comment ?

2.3.1 Sur quelles compétences centrer l'évaluation ?

Dumontet (2015) rappelle que si de nombreux didacticiens actuels sont en faveur de l'intégration des pratiques théâtrales aux curricula de langues, la difficulté méthodologique et institutionnelle posée par la nature hybride de ces enseignements demeure persistante. Ainsi, « du point de vue disciplinaire et didactique, la double nature de ces formations complique l'évaluation des performances des apprenants » (*ibid* : 40). Nous nous appliquerons alors à définir la nature des éléments à évaluer dans de tels dispositifs.

De manière générale, les outils d'évaluations s'attachent à permettre l'observation, l'analyse et la quantification d'un certain nombre de compétences. Nous nous attardons donc sur le positionnement retenu par Cocton (2015), qui, d'après Le Boterf, définit la notion de compétence comme « la mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, attitudes, capacités cognitives, relationnelles, etc.) que l'apprenant doit savoir classer et organiser ». Il rejoint par-là la définition choisie par Dubois et Tardif (2010) pour qui la compétence est « [un] savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ». Ce sont ces définitions-là que nous retenons et adoptons dans le cadre de ce travail de recherche-action.

Une fois le cadre général de la compétence établi, se pose alors la question de la priorisation des critères d'évaluation dans les dispositifs hybrides mêlant expression théâtrale et langue étrangère. Fonio et Genicot (2011, in Dumontet) préconisent de privilégier l'évaluation sur les critères linguistiques. Dumontet, dans leur suite, pose le problème essentiel de savoir quelles sont les capacités langagières alors évaluées et explique « qu'apparaît l'incertitude, voire la réversibilité axiologique des points de vue, selon l'activité langagière à laquelle on se rapporte » (2015 :49). Nous nous demandons en effet dans quelle mesure l'oralisation d'un texte écrit peut être considérée

comme production langagière. Une enseignante de la Leibniz Schule interrogée est d'ailleurs catégorique sur ce point : « Par "production orale" je n'entends pas jouer une scène et réciter son texte... »⁸. Pourtant, Rollinat-Levasseur précise qu'il s'agit « d'une approche transversale qui permet de lier étroitement plusieurs compétences tout en associant l'apprentissage de la langue à l'implication corporelle et sensorielle de l'apprenant » (2015 : 233) et, comme le met en avant Louis Jovet (1954 : 227 : in Dumontet 2015) : « de la "profération" du texte dramatique dépend sa compréhension ».

Il apparaît donc pertinent, et c'est le choix qui sera retenu dans le cadre de l'évaluation des apprenants de la Leibniz Schule, d'intégrer des critères qui concernent la prosodie et la phonétique des répliques dites par les apprenants car, bien qu'il s'agisse d'un texte appris, la profération adéquate de celui-ci dépend de sa compréhension. C'est pourquoi un critère portant sur la compréhension du texte sera également intégré.

D'après Dumontet, un point de contact épistémologique peut être établi entre les stratégies de médiation valorisées par le CECRL et la théorie du *comédien désincarné* de Jovet (1954). 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 » (Jovet 1954 : 208 in Dumontet 2015 : 52). Pour Dumontet, donc, « 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 ». (*ibid*). De plus, nous connaissons « la valeur accordée au développement des stratégies dans le CECRL dans un contexte où l'apprenant est considéré comme un acteur social utilisant des ressources langagières pour coopérer et mener à bien ses actions » (Dumontet : 54). Selon l'auteur, la médiation peut impliquer, entre autres, la médiation transmodale (depuis l'écrit ou la parole jusqu'au geste, par exemple), la médiation intra-linguistique et intertextuelle, ou la médiation interlinguistique par reformulation. Ces pistes nous semblent primordiales à explorer et à intégrer dans l'outil d'évaluation destiné à la Leibniz Schule, au sein duquel nous valoriserons les stratégies d'apprentissage, de communication et de médiation mises en place par les apprenants.

Parallèlement à la médiation, nous notons un point de contact entre l'expression théâtrale en FLE et le CECRL autour de la notion de « coopération ». Cette dernière est décrite au sein du CECRL de la manière suivante : « Un utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou du destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de

⁸ Cette citation est extraite de la retranscription de l'entretien mené avec Madame C., consultable en annexe n°13 – B (document « Annexes », p.59).

coopération » (2001 : 60 in Cocton 2015 : 111). Dans le cadre de sa thèse, en s'appuyant sur ce point de contact, Cocton (2007) a étudié des interactions sur scène entre apprenants selon la grille d'analyse de la communication multicanale de Tabensky et a pu remarquer que « l'interactant se situe à minima sur un double plan : celui de l'espace réel, le lieu de l'apprentissage, et celui de l'espace éventuel, le lieu de l'interaction, qui est occupé par les conditions et le déroulement du jeu » (*ibid*, : 112). Ces deux espaces coexistent mais de manière déséquilibrée et l'un ou l'autre sera tour à tour privilégié par les apprenants. Selon Tabensky (2007 in Cocton 2015), c'est la notion même d'implication ou encore d'engagement qui donne toute sa force à l'interaction. Ces deux aspects sont jugés indispensables dans le processus d'apprentissage, et de ce fait, seront présents et valorisés dans l'évaluation mise en place pour la Leibniz Schule.

De manière plus détaillée et approfondie, Berdal-Masuy et Renard (2015) partent du principe que l'individu parlant est un individu global et elles choisissent de diviser les « compétences théâtrales en trois composantes interconnectées », à savoir : le corps (posture, regard, voix), la parole (articulation, rythme, intonation) et l'être (présence, écoute, créativité, conviction) (*ibid* : 158). Leur réflexion aboutit à l'élaboration d'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 » (:153)⁹. Cette dernière a fortement inspiré la conception des grilles d'évaluation à destination des pédagogues de théâtre Thealingua. Les auteures précisent que « pour les débutants complets [...] le focus est mis sur la dimension corporelle de l'apprentissage [...] vu l'absence d'outils linguistiques » (: 159) et que « la notion du *je donne-je reçois* est importante et traverse, en évoluant, toutes les étapes de l'apprentissage. Je progresse grâce à l'autre et l'autre progresse grâce à moi » (: 160). Nous retrouverons ces différentes distinctions dans les outils d'évaluation et auto-évaluation conçus pour la Leibniz-Schule.

Après avoir posé le cadre, grâce aux articles et projets existants, des compétences et aspects à prendre en compte dans un outil d'évaluation applicable aux modules de théâtre en FLE, nous allons nous attarder sur les aspects concrets de l'outil, c'est-à-dire que nous allons nous demander comment évaluer au mieux et le plus adéquatement possible au sein de ces dispositifs hybrides.

⁹ Cette grille est consultable en annexe n° 7, document « Annexes » p.17.

2.3.2. Quels procédés adopter pour une évaluation des pratiques théâtrales en langue étrangère ?

Cocton (2015), ayant elle-même animé des ateliers de théâtre dans le cadre de formations en FLE, préconise de prendre en compte trois profils en ce qui concerne l'évaluation des apprenants par l'enseignant, à savoir : le joueur, l'acteur et l'apprenant. Le premier profil tend à faire ressortir l'engagement du joueur dans le jeu, sa spontanéité et sa créativité ; le second se focalise plus spécifiquement sur la représentation finale et la capacité de l'apprenant-acteur à séduire et maintenir l'attention de son public ; tandis que le troisième profil s'intéresse plus particulièrement à la mobilisation et l'utilisation de connaissances, d'un point de vue langagier (2015 : 114). Elle recommande également d'« accueillir et associer les apprenants dans une démarche réflexive portée sur leurs représentations ou leurs attentes par rapport aux objectifs-finalités-activités afin de construire un travail commun de ce qui est, si ce n'est enseigné et appris, au moins vécu dans la classe » (*ibid*, 2015 : 124).

De cette recommandation est née l'idée de la conception du « Mémo des mots »¹⁰, outil collaboratif de mise en commun des connaissances. Il s'agit de construire, avec les apprenants et alors même que les activités ont lieu, une banque de données d'expressions et de vocabulaire nouveaux pour eux. La prise en main de cet outil se fait progressivement afin de mener les apprenants vers une totale autonomisation quant à la construction de leurs connaissances¹¹. Les fiches d'auto-évaluation proposées permettent aux apprenants de faire des commentaires afin de mieux recueillir leurs impressions et leurs stratégies d'apprentissage.

« Accepter de s'évaluer et d'évaluer ses pairs suppose pour l'apprenant d'entrer dans une démarche réflexive, dans une démarche de questionnement de ses motivations, stratégies, attitudes, etc., tout en assumant qu'évaluer une compétence complexe, et c'est le cas de la compétence à communiquer langagièrement, signifie "prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée mais également tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'individu". En un mot, de sa personnalité » (Tagliante 2005 : 87 in Cocton 2015 : 118). Nous sommes bien conscients de ces difficultés tout en étant partisans de la construction de la réflexivité des apprenants sur leurs processus d'apprentissage, d'où la longueur et le nombre conséquent de critères des deux fiches d'auto-évaluation¹².

Berdal-Masuy et Renard préconisent de privilégier dans un premier temps le recours à des

10 Cf. livrable : pp. 37-41.

11 Le fonctionnement de l'outil est détaillé au chapitre IV – sous-chapitre 2.2. "L'outil « Mémo des mots »", p.81.

12 Cf. livrable : pp 9-15.

évaluations formatives, ancrées dans le présent, permettant de « dresser un état des lieux de ce que l'apprenant est capable de réaliser à un moment donné et de mettre en lumière ce qu'il doit encore acquérir ou améliorer » (2015 : 168). Les fiches d'auto-évaluation permettront donc à l'apprenant de se situer dans son apprentissage à deux moments différents du module tout en lui donnant à voir son évolution. C'est également la fonction de la fiche d'objectifs personnels remplie en début de module¹³. La grille d'évaluation réservée à l'intervenant¹⁴, elle, prévoit de recueillir des informations sur les apprenants à trois reprises, toujours dans un souci de prise en compte de leur cheminement.

Le format que nous avons retenu est celui de la grille critériée. Celle-ci comporte douze critères qui prennent en compte à parts égales la pratique de la langue et la pratique théâtrale. Le nombre de critères permet alors à chaque apprenant-participant de « trouver de quoi progresser » (Cocton 2015 : 115). Cela permet également de mettre en valeur les différents profils types établis par l'auteure : « l'apprenant-observateur » (qui écoute attentivement mais s'engage peu dans la construction du jeu), « l'apprenant-créatif » (qui est force de proposition mais parfois au détriment du contexte langagier), « l'apprenant-spontané » (qui réagit rapidement sans pour autant produire d'énoncés cohérents), et « l'apprenant-acteur » (soit celui qui compense ses lacunes linguistiques par la qualité de son jeu de scène).

Une dernière recommandation préconise « la présentation répétée et explicite des objectifs à atteindre » afin de s'assurer de la transparence de la démarche mais aussi pour « permettre à l'apprenant de se situer lui-même par rapport aux "performances" attendues » (Berdal-Masuy et Renard, 2015 : 172). Un protocole détaillé de l'utilisation des outils d'évaluation devrait permettre au pédagogue de théâtre d'entrer avec facilité dans cette démarche de transparence afin de faciliter la compréhension des enjeux par les apprenants.

Si les grilles critériées sont les supports retenus par différents pédagogues de théâtre en langue étrangère, celles-ci ne sont pas sans défauts. Cocton (2015) insiste sur le caractère chronophage de ce type d'évaluation ainsi que sur la difficulté pour l'évaluateur de faire preuve d'une écoute attentive tout en évaluant. Elle préconise de garder une trace filmée du jeu qui peut ensuite être vue avec les apprenants ou par l'intervenant seul au moment où il évalue. Ce dispositif n'est malheureusement pas envisageable sur notre terrain d'action puisque les contraintes matérielles, temporelles et spatiales sont trop conséquentes et ne peuvent être assumées par les intervenants pour des modules de six séances.

L'auteure évoque également le caractère fermé et potentiellement stigmatisant des grilles

13 Cf. document « Annexes », annexe n° 20, p.95.

14 Cf. annexe n° 21 – B p.102 et Livrable pp. 19-25.

critériées. Il est vrai que l'immuabilité de tels outils peut pénaliser certains apprenants, et que certains pédagogues de théâtre peuvent ne pas adhérer à certains critères d'évaluation. Le choix leur est donc laissé : ils sélectionnent eux-mêmes les séances qu'ils souhaitent prendre en compte pour l'évaluation, selon la progression qu'ils adoptent et les projets menés.

Enfin, rappelons que « l'évaluation reste principalement sommative dans le sens où elle ne porte qu'un jugement global et terminal effectué par l'enseignant » (Cocton 2015 : 117).

Les bases théoriques nous permettant d'accepter l'hypothèse posée en début de ce mémoire, qui veut que l'apprentissage des langues puisse être favorisé par l'enseignement du théâtre en langue étrangère, ayant été exposées, nous nous attacherons dans notre deuxième chapitre à décrire de manière analytique le terrain sur lequel a porté le travail de recherche-action.

Chapitre II : Des ateliers théâtre en FLE à Berlin

1. Thealingua

La création du label Thealingua, au printemps 2015, s'inscrit dans une logique de professionnalisation de l'association La Ménagerie e.V., créée en 2009, et découle de la nécessité de consolider la ligne éthique et pédagogique de l'entreprise compte tenu de l'augmentation fulgurante de partenaires et de commanditaires de projets. En 2014 est né Cours et Jardins gUG, soit *Gemeinützige Unternehmergeellschaft*, (entreprise d'intérêt public). Les projets pédagogiques en Français Langue Étrangère menés en partenariat avec les établissements scolaires de Berlin et sa région sont aujourd'hui rassemblés sous le label Thealingua. Celui-ci, créé en 2015, permet d'uniformiser et de simplifier le fonctionnement administratif, de clarifier le discours et les actions auprès des principaux partenaires tout en permettant de concrétiser la phase de professionnalisation de l'association.

En qualité de stagiaire dans l'entreprise j'étais donc affiliée à Thealingua, qui « promeut l'apprentissage du français par le théâtre ». À Thealingua, on se charge donc de développer la pédagogie théâtrale en FLE à destination d'apprenants allemands étudiant le français en tant que première, seconde ou troisième langue (plus de quatre-vingt-deux projets différents ont vu le jour depuis le début des activités du pôle pédagogique). Les formations proposées s'adressent à des élèves scolarisés en primaire, collège ou lycée, à des étudiants ou encore à des enseignants.

1.1. Ressources humaines porteuses du label Thealingua et fonctionnement d'équipe

L'organigramme présenté en annexe (n°1), mis à jour le 07 février 2016, permet d'identifier les acteurs de Cours et Jardins comme de Thealingua. L'équipe est composée de cinq salariés, dont deux à temps plein. Damien Poinard et Marjorie Nadal, co-fondateurs de Thealingua, coordinateurs et respectivement responsables administratif et pédagogique sont en tête de l'organigramme. Ils fonctionnent avec une équipe de travailleurs indépendants, tous Français. Dans le cadre de ce présent travail, ils seront considérés à travers le prisme de leur statut de *Theaterpädagoge*. En Allemagne, il existe depuis un bon nombre d'année un diplôme de *Theaterpädagogik* qui s'obtient suite à une formation universitaire d'une durée de deux ans. Si aucun des employés de Thealingua n'a ce diplôme, leur métier s'y apparente tant qu'ils se définissent volontiers comme tels. Ils seront donc ici nommés en qualité « d'intervenant-théâtre », de « *Theaterpädagogen* » ou encore, selon une traduction approximative de la terminologie germanophone, en tant que « pédagogues de théâtre ».

Le besoin de se fédérer et de travailler en réseau amène les différents intervenants à se

rencontrer toutes les six semaines afin d'évoquer les différents projets en cours et leurs avancements et de créer des binômes ou groupes de travail à ces occasions. Lors de chaque journée de rentrée, la Charte pédagogique est relue, modifiée et signée par tous.

1.2. Partenariat à la Leibniz Schule

La Leibniz Schule est un *Gymnasium*, l'équivalent français du collège et du lycée situé à Berlin. Les élèves y entrent pour leur 7^e classe (l'équivalent français de la 5^e) à l'âge de douze ans et en ressortent à la fin de leur 13^e classe, *Abitur* ou baccalauréat en poche, à 19 ans. Au fil de leur parcours scolaire, les élèves peuvent choisir le français comme première, deuxième ou troisième langue étrangère. Les professeurs de FLE de l'établissement font alors appel à Thealingua et montent des modules adaptés à chacun de leurs groupes d'apprenants. En effet, formés à la didactique des langues et non à la pédagogie par le théâtre, les enseignants font le choix d'allier leurs compétences professionnelles à celle des *Theaterpädagogen* de Thealingua. Pendant six séances de deux heures pédagogiques (soit quatre-vingt-dix minutes), l'intervenant donne des cours de théâtre en français qui débouchent sur une courte représentation (d'environ dix minutes) montrée à l'autre moitié de la classe, puisque les groupes formés pour le théâtre sont de quinze apprenants maximum.

Étant donné que les cours de théâtre viennent s'intégrer aux cours de français en ce qu'ils sont conçus comme complémentaires mais aussi qu'ils utilisent les heures pédagogiques du français de l'emploi du temps scolaire, les professeurs de Leibniz ont toujours demandé aux intervenants-théâtre de noter les participants. Ce dispositif, qui propose l'évaluation individuelle des participants, est propre aux actions menées dans cet établissement scolaire. L'objet de notre stage à Thealingua était de réformer le dispositif d'évaluation alors en place.

Avant de poursuivre, il est nécessaire de faire ici un point terminologique. Il apparaît, après enquête auprès des intervenants-théâtre que ceux-ci considèrent qu'ils sont face à des « participants » lors des cours de théâtre. Plusieurs raisons sont évoquées, notamment le fait que tous animent parallèlement des ateliers artistiques et de théâtre en extrascolaire ou avec des adultes, et jonglent donc en permanence avec les frontières de la pédagogie, de la didactique des langues et du théâtre. Les professeurs interrogés, eux, préfèrent parler « d'élèves » ou éventuellement « d'apprenants ». Les termes « *apprenants* » et « *participants* » seront donc tous deux employés, selon que nous nous plaçons du point de vue de l'intervenant-théâtre ou du professeur. Quant à nous, de par la nature de notre projet, inscrit dans le cadre de nos études en master DDLC/FLE-S, nous choisirons de préférence le terme « *apprenant* » voire « *participant-apprenant* » lorsque les deux aspects entrent clairement en jeu.

Aux débuts de la collaboration entre la Leibniz Schule et Thealingua (alors La Ménagerie e.V.), les intervenants avaient tendance à évaluer les projets dans leur aspect général, à les envisager comme un reflet de l'évolution des apprenants entre la première et la sixième séance. La dimension collective étant primordiale en théâtre, certains intervenants donnaient parfois une note unique pour tout un groupe de participant. Cette pratique a été fortement réfutée par l'institution scolaire car considérée comme injuste et non justifiée¹⁵. Professeurs de FLE et intervenants-théâtre ont alors travaillé ensemble à l'élaboration d'une grille d'auto-évaluation ayant pour but de différencier avec plus de précision les notes finales des participants-apprenants (cf. document « Annexes », annexe 5, p.13). Cette fiche comporte un total de six critères pour lesquels les apprenants sont invités à se mettre une note à la fin de chaque séance du module de théâtre en FLE. L'outil est encore aujourd'hui mis en place mais, si elle présente un certain nombre d'intérêts, les praticiens des projets sont conscients des limites de cette grille d'auto-évaluation.

Le stage avait donc pour but de proposer un nouveau dispositif d'évaluation. Aux origines du projet, nous envisagions en toile de fond un processus de causes à effets relativement simple, en plusieurs étapes. 1) Faire prendre conscience aux apprenants de leurs apprentissages (en langue cible au sein des cours de théâtre). 2) Matérialiser ces apprentissages sous forme de notes basées sur des critères concrets, quantifiables et consultables par leurs enseignants, pour, 3) légitimer les pratiques théâtrales en cours de langue.

15 Cf. Entretien avec Marjorie Nadal, document « Annexes », annexe n°8, p.19.

2. Statuts et rôles des différents partenaires du terrain

2.1. Les enseignants et les pédagogues de théâtre

Altet (1994, 2001, 2012) définit l'enseignement « comme un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ; c'est *une pratique relationnelle finalisée* ». (Altet : 47 in Fustier, 2015, : 43). Retenons ici l'idée de discours dialogique ayant pour finalité l'apprentissage – du français langue étrangère dans le cas qui nous intéresse, le tout s'inscrivant dans une situation de communication concrète et prédéfinie par le système en place.

Les enseignants partenaires de Thealingua sont professeurs de FLE au sein d'établissements scolaires allemands (ceux-ci allant de l'école primaire aux universités). Ils font partie d'une institution et sont soumis à une hiérarchie pédagogique (directeurs et coordinateurs des départements disciplinaires). L'institution leur impose un cadre (des horaires, des salles, souvent un manuel d'apprentissage de la langue) et modélise leur relation avec leurs apprenants. À la Leibniz Schule, notre terrain d'observation et de mise en pratique privilégié, un *Kooperation Vertrag* soit un « contrat de coopération » est mis en place entre la direction de l'établissement et Thealingua, et impose donc aux enseignants de français la mise en place de modules de théâtre durant l'année scolaire.

C'est ce même contexte scolaire qui veut que les enseignants de langue endossent une posture d'évaluateur en pratiquant régulièrement des évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives) qui permettent de dresser un bilan informatif individuel trimestriel, sous la forme de bulletin scolaire. En Allemagne, chaque élève reçoit deux bulletins par trimestre (l'un concerne son comportement en classe et dans l'établissement et l'autre les notes dites « scolaires »), jugeant et jugeant ses savoirs et savoirs-faire acquis.

Nous avons évoqué dans le sous-chapitre 2.1.2 du chapitre 1, la difficile position d'évaluateur pourtant nécessaire à adopter dans les situations d'enseignement-apprentissage occidentales traditionnelles telles que connaissent l'Allemagne ou la France. Nous allons maintenant clarifier le rôle et les fonctions des intervenants-théâtre qui collaborent avec des enseignants de FLE.

Dans le cadre des projets menés par Thealingua en milieu scolaire, et observés durant le stage, nous pouvons définir la dynamique d'action du praticien de théâtre comme telle : celui-ci fait une intervention auprès d'un groupe d'apprenants défini au préalable, pour une durée limitée et fixe et avec des objectifs précis décidés en amont du module. Fustier (2015: 58) explique à propos du

rôle de ces derniers que les intervenants-théâtre ne sont pas metteurs en scène, que leur objectif principal n'est pas celui de réaliser un produit scénique esthétiquement et artistiquement de qualité mais plutôt celui d'atteindre des objectifs pédagogiques préalablement fixés au moyen d'une tâche commune. Pour Philippe Meirieu (1999) « l'objectif, c'est, qu'à cette occasion-là, chacun découvre quelque chose, construisse du sens ». Dans l'ouvrage *Theaterpädagogik*, Höhn (2015) explique que le « travail du *Theaterpädagoge* est réussi quand il trouve un équilibre entre les besoins, les intérêts et les attentes des participants, la dynamique de groupe et les conditions structurelles du projet et quand il ne perd pas de vue son objectif au cours des répétitions, des expérimentations et de la mise en scène » (Höhn :15 in Fustier : 59). C'est donc le travail du *Theaterpädagoge* en général qui est ici défini. Mais dans le contexte qui nous intéresse, l'intervenant-théâtre est aussi un natif francophone agissant auprès d'un groupe d'apprenants germanophones auxquels le français est enseigné en tant que langue étrangère. En consultant la charte pédagogique de Thealingua (annexe n°2), nous pouvons voir que les préoccupations des intervenants-théâtre se situent tant au niveau de la pédagogie de groupe, de la transmission de savoirs artistiques à dominante théâtrale qu'au niveau de la langue française, de sa compréhension et de sa transmission dans un but « d'accompagnement dans l'apprentissage des apprenants ».

Dans la charte (*ibid.*) il est stipulé que « chacun des intervenants a des savoirs, savoir-faire, expériences et diplômes dans les trois piliers (*domaines*) suivants: pédagogie (gestion de groupe), théâtre (arts vivants) et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». Leur formation initiale est complète et englobe nécessairement ces trois domaines, bien que cela ne soit pas obligatoirement à parts égales. Cela nous montre l'interconnexion entre ces trois axes dans la mise en pratique des modules de théâtre en FLE et l'équilibre à trouver entre ces trois pôles¹⁶. Les missions de l'intervenant telles que définies dans la charte pédagogique sont détaillées ci-dessous. Un code couleur permet d'identifier les missions propres à la pédagogie de groupe dont nous retrouvons une éthique proche de celle de l'éducation populaire (en violet), celles qui concernent la langue française et son usage (en bleu), celle qui traite de l'aspect théâtral (en rouge) et enfin (en noir), les missions qui ont trait aux projets en général (dialogue avec les partenaires, suivi du projet, etc)

«* Encadrer un groupe de jeunes: créer une dynamique de groupe et veiller à tous.

* Encourager, valoriser les participants.

* Parler français (avec les germanophones), allemand (avec les francophones).

16 Ce point est analysé au chapitre II – sous-chapitre 3.3. "Le point d'équilibre : trois pôles en tensions dans les séances de théâtre".

- * **Initier à l'art théâtral (aux arts vivants).**
- * Suivre le projet élaboré en amont avec l'équipe de pédagogues et les enseignants de langues.
- * Être en relation avec les adultes du projet (enseignants, directeur, équipe,...)
- * Avoir un retour +/- sur son intervention.
- * **Susciter un intérêt durable pour la langue.**
- * **Établir un climat de confiance entre intervenants et enfants, et entre les enfants »**

Après avoir défini les rôles de chacun des deux principaux partenaires, enseignants de FLE et *Theaterpädagogen* de Thealingua, nous allons maintenant voir comment ces acteurs travaillent ensemble et les modifications qu'impliquent, pour le travail des uns comme pour celui des autres, de tels partenariats.

2.2. Comment fonctionner ensemble ?

Voltz (2013) définit ces types de projets en expliquant qu'il s'agit d'actions culturelles dont le point commun est la « construction d'un partenariat non modélisé : la collaboration tripartite procède d'un rapport à (ré)inventer entre corps professionnels, corps de l'élève-enfant et apprentissages ». Cependant, cette collaboration n'est pas sans risque puisqu'elle entraîne de nombreux bouleversements dans la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, celle-ci engendre une « redistribution des temps de parole des deux corps professionnels » selon des modalités retenues par les deux parties. Pour les apprenants et pour les enseignants, l'arrivée d'un tiers vient modifier « par sa personne et par la redistribution matérielle et symbolique des rapports spatio-temporels de la classe et des objets d'apprentissage » l'espace pédagogique qui était organisé jusque-là ainsi que le mode de relation d'enseignement-apprentissage instauré. Voltz (2013) parle alors d'une « communauté inédite qui naît et vit le temps d'un projet ».

La question de l'équilibre entre les parties qui collaborent devient primordiale. En effet, pour les enseignants, faire venir un tiers dans un espace pédagogique déjà installé engendre une prise de risque considérable puisque les relations dans ces partenariats sont *a priori* dissymétriques et peuvent venir remettre en question la posture de l'enseignant. Les professeurs courent alors le risque de se sentir dépossédés de leurs classes. Plusieurs enseignants de la Leibniz Schule interrogés ont d'ailleurs fait part d'un tel ressenti dans leurs propos. Ils expliquent « ne pas savoir ce qui se passe pendant les séances de théâtre », désirer laisser-faire les *Theaterpädagogen*, compétents, mais regrettent parfois que leurs apports (de textes, notamment) ne soient pas assez pris en compte... Si

l'équilibre entre les deux parties semble avoir été trouvé (le contrat pédagogique est clair et défini en binôme, tout est fait pour que chacun se sente en confiance et impliqué dans le projet), ce sentiment de dépossession de sa classe semble être inévitable tant que les cours de théâtre en FLE auront lieu en parallèle des cours de français avec une moitié du groupe-classe.

Dans son article, Voltz identifie également une contrainte de temporalité assez forte pour les enseignants qui doivent aussi tenir leur programme vis-à-vis des attentes de l'institution, contrainte qui a d'ailleurs été évoquée par les six enseignants de FLE interrogés. Voltz préconise d'ailleurs d'imposer, pour ces projets, des objectifs d'apprentissage clairs et hiérarchisés afin que de telles pratiques ne restent pas exogènes mais s'intègrent au projet pédagogique d'ensemble.

Si l'équilibre de la collaboration tripartite n'est pas aisé à trouver et doit se baser sur un dialogue et une confiance mutuelle constants, il n'en reste pas moins atteignable bien que jamais acquis de manière absolue et pérenne. Nous pourrions reprendre, à l'instar de Voltz, cette expression de Peychaud à propos de ces dynamiques dans lesquelles « les uns sont bougés par les autres » pour illustrer l'interdépendance des acteurs et de leurs décisions au sein de dispositifs d'enseignement-apprentissage hybrides dans lesquels interviennent plusieurs corps de métiers pour agir ensemble auprès d'un public.

2.3. Du contrat pédagogique à la représentation finale : un projet Thealingua de A à Z

Depuis les débuts de son activité, plus de quatre-vingt projets ont déjà vu le jour à Thealingua. Chaque projet est différent puisque le théâtre est un outil humain et donc aléatoire, incertain et sensible. Afin de mieux comprendre ce qui unit enseignants de FLE et intervenants-théâtre, et comment ils fonctionnent ensemble, dans le contexte précis des actions menées par Thealingua, nous allons à présent décrire chronologiquement les étapes d'un projet, depuis la première prise de contact jusqu'à la représentation finale. Cela permettra de mettre en lumière le fonctionnement de la collaboration tripartite évoquée par Voltz (2013) ainsi que de revenir sur les moments de négociation des objectifs pédagogiques entre les différents partenaires.

Tout projet commence par une prise de contact, dont l'initiative est prise par l'enseignant. Depuis les bureaux de Thealingua, Marjorie Nadal s'attache à définir avec ce dernier le contexte scolaire dans lequel il s'inscrit et annonce ses conditions, avant de diffuser l'information aux *Theaterpädagogen* de Thealingua afin de savoir qui parmi eux serait disponible et intéressé pour mener le projet. Il appartient ensuite à l'intervenant-théâtre finalement porteur du projet de contacter directement l'enseignant concerné. Ceux-ci se réunissent ou échangent par courriel et mettent en place un contrat pédagogique. En amont du module théâtre, l'intervenant doit cibler et comprendre

les besoins de l'enseignant de FLE : quelles sont ses motivations ? Veut-il que le projet se termine par une courte représentation ? Y a-t-il des points de langue spécifiques qu'il aimerait travailler ? Est-ce qu'il souhaite que le projet corresponde au contenu d'une unité du manuel utilisé en classe ? Souhaite-t-il qu'un thème précis soit abordé avec son groupe ? Assistera-t-il aux séances de théâtre ? Lors de ces échanges, l'intervenant tente donc de définir son degré de liberté. Suivant les objectifs linguistiques et pédagogiques de l'enseignant de FLE, le *Theaterpädagoge* adapte les objectifs théâtraux et artistiques et fait des propositions concrètes à l'enseignant. Lors de l'élaboration du contrat pédagogique, l'intervenant cherche aussi à récolter des informations sur le groupe d'apprenants.

S'ensuit alors une période pendant laquelle l'intervenant-théâtre prépare le module de son côté et construit ses séances. Il peut faire part ou non de ses avancées à l'enseignant de FLE, selon le degré de collaboration entre les partenaires du projet. En effet, certains enseignants souhaitent mener en classe un travail parallèle au cours de théâtre (en travaillant l'écriture de saynètes avec les apprenants par exemple) tandis que d'autres se détachent complètement des modules de théâtre et poursuivent leur progression de cours, manuel à l'appui, pendant leurs heures de cours de FLE. Les deux partenaires se retrouvent ensuite au début du projet. Que celui-ci dure une séance, une journée ou soit réparti sur six séances de deux heures pédagogiques (comme c'est le cas à la Leibniz Schule), la progression en est toujours relativement similaire.

Après un échauffement corporel et vocal sont abordés des exercices de dynamiques de groupes et de concentration, sur base d'onomatopées ou de phrases très courtes et très simples en langue française. Suivent des jeux et exercices autour des émotions, de la construction de personnage (ces exercices impliquent tout le corps) et de la prise en main de l'espace scénique. La relation à l'autre et aux autres joueurs est une préoccupation constante et sous-jacente dans chaque exercice. Peu à peu, les participants-apprenants sont guidés vers la production de courtes improvisations en français. Enfin, l'intervenant-théâtre produit un texte théâtral en se basant sur les improvisations des participants et les attentes initiales de l'enseignant. Commence alors le travail autour du texte : compréhension, phonétique, prosodie, un travail plus spécifique sur la voix avoisinent alors la mise en scène, le choix des costumes et accessoires, les déplacements entre les différentes scènes, etc. Vient enfin le moment de la représentation devant un public et du bilan avec les participants qui sont ensuite renvoyés à leurs habitudes d'apprenants formelles au sein de la classe de langue. Enseignant et intervenant bénéficient également d'un moment d'échange et de bilan du travail accompli avant de se séparer et de reprendre leurs chemins, l'un vers la salle de classe l'autre vers la salle de théâtre.

3. À la recherche d'un équilibre entre les pôles pédagogiques, artistiques et linguistiques

3.1. Objectifs linguistiques vs objectifs artistiques ?

En prenant connaissance des documents officiels qui présentent et représentent Thealingua, nous avons pu faire émerger plusieurs points théoriques et éthiques sur ce qui motive, pour Thealingua et ses intervenants, la mise en place d'ateliers théâtre en français avec des apprenants de FLE. Nous reviendrons ici sur ces textes fondateurs en analysant l'apparente contradiction dans la priorisation annoncée des objectifs artistiques sur les objectifs linguistiques au sein des modules de théâtre en FLE. Cibler les objectifs tant des *Theaterpädagogen* que des enseignants de FLE partenaires est primordial à l'élaboration d'un outil d'évaluation qui satisfasse toutes les parties et évalue des contenus effectifs (soit réellement vus et enseignés) pendant les modules de théâtre.

3.1.1. Textes fondateurs: quelle place donnée à l'acquisition de la langue ?

La lecture des documents et textes fondateurs servant à communiquer auprès des partenaires et à inscrire les actions de Thealingua dans une ligne pédagogique ferme s'est fait le reflet d'une apparente contradiction dans la priorisation des objectifs des *Theaterpädagogen* et de leurs actions en FLE.

En effet, l'objectif linguistique est souvent le dernier à être annoncé et explicité, et nous pouvons alors envisager sa non-priorisation dans les projets mis en place. Un exemple frappant est celui de la fiche de présentation des « Ateliers découverte »¹⁷. Le principe est simple : un *Theaterpädagogin* intervient pendant une heure et demie auprès d'un groupe d'apprenants de FLE et anime une séance de jeux de théâtre en français. Les participants découvrent alors une première approche de la scène et de l'espace de jeu, des personnages, des émotions, le tout en langue française. En consultant la fiche, nous constatons que l'objectif linguistique est le dernier des objectifs de l'atelier à être présenté. Ici, il apparaît en quatrième position, après les objectifs humanistes, expressifs et esthétiques. La langue semble passer en arrière-plan alors même que ces ateliers sont le fruit d'une commande d'un enseignant de FLE aux préoccupations linguistiques. Nous pouvons toutefois voir que l'aspect langagier, lui, apparaît dès l'objectif général (soit « s'amuser à s'exprimer en langue française »).

La question de l'équilibre entre les pôles pédagogiques, artistiques et linguistiques se pose ici en toute légitimité et il nous semble important de recontextualiser les activités pédagogiques proposées par Thealingua afin d'en mieux comprendre le discours officiel. Cette apparente

¹⁷ Le document complet de présentation de ces ateliers est consultable en annexe n° 3., in document « Annexes », p.7.

contradiction repose en fait sur une logique d'entreprise cohérente de par les partenaires impliqués dans les projets et les valeurs pédagogiques défendues par le label. Nous ajoutons également que de par notre formation universitaire, nous avons été amenée à envisager le FLE à travers le prisme du CECRL, de ses niveaux de langues, de sa fragmentation de l'objet parlé en compétences et savoir-faire ; là où Thealingua considère d'abord la langue en tant qu'outil de communication et se propose de développer l'expression générale des apprenants-participants, de les amener à comprendre et se faire comprendre quel que soit leur niveau en langue française.

Dans les paragraphes suivants, nous nous baserons sur les propos de Marjorie Nadal et de Madame B, recueillis lors d'entretiens exploratoires, et analyserons la place du non verbal dans la communication ainsi que la priorisation des objectifs des enseignants commanditaires afin de mieux comprendre l'équilibre existant entre les trois pôles en tension au sein des dispositifs hybrides : la pédagogie, la langue et le théâtre.

3.1.2. La place du non verbal dans la communication

Marjorie Nadal, la coordinatrice pédagogique de Thealingua, ne conçoit pas la langue comme un simple produit langagier : pour elle, les mots ne sont que 20 % du message transmis tandis que les 80 % autres passent par le non verbal. Pour Joëlle Aden (2008), « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir » (:11). C'est pourquoi les projets menés à Thealingua concernent à la fois la langue mais aussi, et nous citons ici M^{me} Nadal, « le fait de pouvoir se regarder, parler l'un avec l'autre, l'apprentissage de la différence, du respect, de l'écoute, du natif, de se faire comprendre par lui, etc. ». Dans le même sens, Cormanski (2005), explique que « tout acte d'énonciation contient des éléments verbaux et non verbaux inextricablement liés impliquant à l'évidence le corps du locuteur. Quelle que soit la langue parlée, ce dernier produit donc du sens, perceptible et interpénétrable autant sur le plan linguistique qu'extralinguistique ». C'est dans cette lignée que s'inscrit Thealingua, ce qui nous permet d'affirmer que l'un des objectifs principaux des séances est la communication interpersonnelle, le développement de la spontanéité de la parole, grâce aux outils langagiers et artistiques.

Afin de comprendre la globalité des actions de Thealingua et d'inscrire notre outil en cohésion avec la ligne de pensée de l'entreprise, il a donc fallu inclure à la vision limitative de la langue (pensée comme un assemblage de mots, de points grammaticaux et d'objectifs syntaxiques, lexicaux, ou autres) les aspects corporels, communicatifs, intra-personnels et interpersonnels ainsi que les facettes artistiques en jeu dans les projets observés et mis en place.

3.1.3. Objectifs pédagogiques des professeurs partenaires : prépondérance de l'artistique sur le linguistique

Le spectre des actions menées par Thealingua est ici important à prendre en compte. Le partenariat avec la Leibniz Schule, du fait de sa longévité (six ans de collaboration à ce jour), a permis d'institutionnaliser et structurer la nature des modules de théâtre. Toutefois, les collaborations pérennes restent rares et parcimonieuses en comparaison au nombre de projets ponctuels (soit les « *one shot* »). Il est donc primordial de cibler et de définir les besoins de ces enseignants partenaires de façon sporadique. Ainsi, comme nous l'a expliqué Marjorie Nadal lors de notre entretien, tous les projets ne sont pas commandités par des professeurs de FLE dont le but principal est l'amélioration des compétences langagières et linguistiques de leurs apprenants. Nombre d'entre eux sollicitent Thealingua pour motiver ou remotiver leurs groupes d'apprenants, pour aborder la langue différemment ou encore pour redynamiser leurs cours de FLE. C'est alors en toute logique que les textes et documents de présentation de Thealingua mettent en avant les aspects relationnels et artistiques que permettent de développer les cours de théâtre en FLE.

Cette ligne de conduite correspond à la fois à l'idéologie des cofondateurs de l'entreprise et à la majorité des demandes des partenaires. L'entretien exploratoire¹⁸ mené avec Madame B, institutrice, confirme d'ailleurs les dires de M^{me} Nadal. Lors de notre rencontre, elle a expliqué n'avoir défini aucun objectif linguistique avec Mathilde Roesch, l'intervenante-théâtre qui a mené le projet avec sa classe. Elle souhaitait avant tout monter un spectacle avec ses élèves et valorisait (en tant qu'individu et non pas seulement comme enseignante) le travail corporel que permet le théâtre. Les seules contraintes imposées ont donc été que les élèves chantent *Oh Champs-Élysées* et que les scènes se déroulent à Paris. Cette institutrice reflète l'attitude d'une grande partie des enseignants qui contactent Thealingua tout au long de l'année, et notamment ceux qui participent aux « Ateliers découverte ». Ceux-ci reconnaissent ne pas avoir les compétences pour mener de tels projets avec leurs apprenants et décident donc de faire appel à des professionnels de la pédagogie par le théâtre. La grande variété de partenaires, spécifique à l'Allemagne, de possibilités de projets « à la carte » et de fonctionnements au sein de chaque école et avec chaque professeur explique donc cette mise en avant, dans les textes fondateurs de Thealingua, de l'artistique, de l'humain, et du théâtral. Ceux-ci semblent parfois prendre le pas sur le linguistique, mais la langue française reste toujours le moteur, le vecteur et le support des actions menées par Thealingua.

18 La retranscription complète de l'entretien est consultable en annexe n°9, document « Annexes », p.27.

3.1.4. Leibniz Schule : lieu de rencontre entre objectifs linguistiques et objectifs « théâtraux »

À la Leibniz Schule, la démarche est cependant différente puisque les modules de théâtre sont partie prenante des heures de cours de français des élèves. Des réunions et discussions préalables permettent à l'intervenant et au professeur de décider ensemble du contenu (linguistique et artistique) des séances et une note est donnée en fin de parcours à chaque participant-apprenant.

Dans cet établissement, pédagogues de théâtre et enseignants de FLE travaillent dans une dynamique de collaboration la plus étroite possible afin de combiner, autant que faire se peut, les priorités linguistiques chères au système scolaire avec les valeurs pédagogiques et artistiques défendues par Thealingua. Le fait que les ateliers s'inscrivent dans l'espace spatio-temporel scolaire des participants et qu'ils soient initiés par les enseignants de l'établissement font du partenariat avec la Leibniz Schule un véritable lieu de rencontre interdisciplinaire. Objectifs linguistiques et objectifs artistiques semblent tour à tour prendre le pas l'un sur l'autre et parvenir ainsi à maintenir un équilibre, fragile mais bel et bien existant.

Le partenariat pérenne mené au sein de ce collège-lycée est donc un premier pas vers la reconnaissance de l'efficacité de la pratique théâtrale en langue étrangère, tout du moins à l'échelle berlinoise, ainsi que de son institutionnalisation. Ce terrain se fait le centre de notre démarche de recherche-action et la prise en compte des objectifs pédagogiques des intervenants-théâtre et des enseignants est indispensable dans le cadre de l'élaboration d'un outil d'évaluation efficient.

3.2. Le point d'équilibre : trois pôles en tension dans les séances de théâtre

Les séances ou les ateliers théâtre en langue étrangère ont la particularité d'entrelacer les champs disciplinaires donnant par-là aux modules de théâtre un statut de dispositif d'enseignement hybride. Comme l'explique Dumontet (2015), plusieurs compétences sont en jeu : du point de vue disciplinaire nous trouvons les compétences langagières et les compétences dramaturgiques tandis que la didactique s'inspire de la didactique des études théâtrales et de celles de la didactique des langues. Ainsi, les « productions langagières s'inscrivent dans un cadre d'apprentissage à la fois linguistique et esthétique » (: 40). Nous avons pu voir précédemment que la question de l'équilibre entre ces différents pôles est au centre des préoccupations et des dynamiques des séances de théâtre.

Le système en tension qui découle de ces premières réflexions peut sembler binaire et faire osciller l'équilibre entre le théâtre d'un côté et la didactique des langues de l'autre. Nous identifions pourtant trois pôles en tension dans toutes les actions menées par Thealingua. En effet, la pédagogie, le troisième pôle, reste primordial et se place parfois au premier plan des actions didactiques puisqu'il s'agit avant tout de projets collectifs menés avec des groupes d'apprenants et orchestrés par les pédagogues de théâtre.

3.2.1. Dans les textes

Si nous revenons à nos considérations à propos des textes fondateurs, rappelons que nous avons constaté que la fiche de présentation des « Ateliers découvertes » n'introduisait l'objectif linguistique qu'en quatrième point tout en évoquant le domaine langagier dès l'objectif général. La consultation d'autres documents de ce type émis par Thealingua a permis de constater que la hiérarchisation des objectifs y est sensiblement identique et que le théâtre reste le pilier central de toutes les actions entreprises. À titre d'exemple, nous nous sommes intéressés au document « Pratique théâtrale en cours de langue »¹⁹. Celui-ci propose un schéma archétypique des modules de théâtre et précise les étapes d'un projet théâtral. Les deux premières étapes (« définir son objectif » et « choisir son projet ») sont déclinées en trois points dont l'ordre d'apparition retient notre attention. En effet, nous trouvons respectivement le domaine pédagogique/éducatif, le domaine théâtral et, enfin, le langagier. Les trois pôles du dispositif hybride en question sont bel et bien en présence.

Leur hiérarchisation dans les textes n'empêche cependant pas de penser que leurs places s'alternent et se chevauchent au sein des modules et font ainsi osciller le point d'équilibre d'un pôle vers l'autre de manière permanente. Nous remarquons par exemple que le deuxième point sur le langagier est défini comme tel : « projet à texte adapté au point grammatical à étudier ». La mention explicite de la grammaire, appartenant au métalangage de la didactique des langues, associée aux termes de « projet » (champ pédagogique) et « texte » (du domaine théâtral) nous permettent de voir à quel point les trois pôles sont interconnectés.

Précisons cependant que cette hiérarchisation n'est ni systématique, ni figée, et que la question du point d'équilibre est clairement identifiée par les intervenants Thealingua. À ce titre, nous constatons que la Charte pédagogique (dont la dernière version a été ratifiée en 2013) parle « d'ateliers d'apprentissage de la langue française à travers l'outil du théâtre » et remet en question la priorisation premièrement constatée de l'artistique sur le linguistique. Un consensus est cependant trouvé et formulé à l'occasion du congrès IDEA qui a eu lieu à Paris en 2013 auquel ont participé des professionnels de Thealingua. Il est ainsi possible de lire, de la plume de Marjorie Nadal, que « la langue est un outil à disposition de l'expression », et l'expression est donc le pilier porteur de l'éthique du label.

Après nous être intéressés à la priorisation des trois pôles en tension telle qu'elle apparaît dans les textes fondateurs, nous allons maintenant nous pencher sur les aspects concrets du terrain afin de comprendre comment se met en place le point d'équilibre.

¹⁹ Des extraits de ce document sont consultables en annexe n°4, document « Annexes », p.11.

3.2.2. Point d'équilibre: des textes au terrain, une même problématique ?

La démarche de recherche-action menée s'inscrit dans la dynamique de l'entreprise et vise à résoudre des problématiques prégnantes depuis quelques semestres à Thealingua. La lecture des mémoires et des rapports de stage des précédents stagiaires montre que la question de l'évaluation y est déjà évoquée, avec toutes les interrogations qu'elle soulève pour les cofondateurs de Thealingua. Ainsi, les réflexions de Fustier et Heidelk, anciens stagiaires, ainsi que des extraits d'entretiens qu'ils ont menés avec les intervenants-théâtre ont servi de base à notre réflexion tout en l'étayant.

Par exemple, le récent mémoire de Fustier, ancien stagiaire de La Ménagerie et actuel pédagogue de théâtre à Thealingua, évoque le point d'équilibre au sein des séances : « Lors d'un atelier de théâtre en langue étrangère, l'enseignement du théâtre n'est pas l'objectif principal. Cependant l'apprentissage de l'un ne saurait se faire au détriment de l'autre. Le travail théâtral et esthétique est le levier qui facilite l'acquisition de la langue étrangère dans ce type de projet. En plaçant les deux aspects au même niveau, l'équipe pédagogique de La Ménagerie a conscience qu'un déséquilibre peut facilement avoir lieu » (Fustier 2015 : 97).

À ce propos, un extrait d'entretien entre Heidelk (ancien stagiaire) et Marjorie Nadal (responsable pédagogique de Thealingua) se fait le reflet de cette problématique transposée sur le terrain.

« Dans le projet Des vies, quels étaient vos objectifs ?

- Il y en a toujours deux en fait, qui se déclinent, quand on monte un projet. Il y a l'objectif artistique on va dire, ou est ce que je veux en arriver avec eux ? Et il y a le projet linguistique. Qu'est ce que je veux qu'ils apprennent, qu'ils acquièrent ? [...] Et l'objectif linguistique et bien... je n'en avais pas. Je n'ai pas pris, j'aurais pu prendre un truc de grammaire ou de... j'en ai pas pris spécialement. Et dans les textes que j'ai écrits, j'ai pas d'objectifs linguistiques non plus. Le seul objectif linguistique mais qui du coup est un faux objectif, c'est qu'ils sachent leurs textes, qu'ils apprennent les structures de leurs textes » (Heidelk, 2015 : 133).

On retrouve ici le balancement perpétuel entre les objectifs et leur difficile conciliation équilibrée au sein des modules. Madame F, responsable pédagogique des professeurs de français de la Leibniz Schule, avec laquelle un entretien a été mené, évoque la même problématique mais du point de vue enseignant : « C'est un peu le conflit entre l'école et le théâtre, je veux dire... Pour nous c'est d'abord la langue et puis le théâtre c'est un soutien, une aide ; et pour Thealingua, comme ils sont acteurs et actrices, c'est beaucoup plus important de faire des exercices de théâtre, de groupe... C'est ça un peu, nos disputes ». Toutes les parties concernées et impliquées dans les projets, intervenants-théâtre et professeurs de FLE, sont donc conscientes des différents enjeux et de

la difficultés à les répartir équitablement. Si nous avons justifié auparavant la priorisation de l'artistique sur le linguistique par rapport à la demande des enseignants porteurs de projets (remotivation pédagogique des apprenants, notamment), nous constatons ici un fort point de tension avec le partenaire principal qu'est la Leibniz Schule. Une série d'entretiens avec le corps professoral de la Leibniz Schule nous a permis d'analyser avec précision leurs besoins et leurs demandes et fera l'objet d'une analyse complète au chapitre 3, sous-chapitre 5.1.

Afin de poursuivre cette réflexion, le sous-chapitre suivant s'attardera sur le pôle « langue » des projets et se propose d'approfondir la notion de point d'équilibre au sein de l'axe langagier.

3.2.3. La langue : pôle langagier vs pôle linguistique ?

Tout projet mené sous la bannière Thealingua met donc en tension trois pôles : la langue, le théâtre et la pédagogie. Le premier pôle est celui qui, dans le cadre de la recherche-action mise en place, nous intéresse plus particulièrement.

Ainsi, nous pouvons dire que la langue française ici enseignée est elle-même divisée en plusieurs composantes au sein des modules théâtre (et ce au-delà des distinctions et divisions opérées par le Cadre européen commun de référence). Si le CECRL fragmente l'acquisition-apprentissage des langues en compétences (générales individuelles, communicatives, langagières, pragmatiques et interculturelles) nous pouvons voir qu'à Thealingua les deux points principaux qui sont mis en tension sont le pôle linguistique et le pôle langagier. Goulier (2006) explique que « les compétences générales individuelles et la compétence communicative permettent les activités langagières à travers des tâches communicatives ».

L'aspect langagier, relatif au langage donc, concerne la capacité innée d'un locuteur à communiquer au moyen d'un système abstrait qui inclut la connaissance du sens des mots et la faculté à les organiser en phrases. Cette définition est néanmoins limitée puisqu'elle se contente d'envisager le langage dans son expression par la parole. Nous y ajouterons la possibilité de s'exprimer à travers le langage non verbal et paraverbal le tout dans un but d'optimisation de la communication et de la transmission de messages entre deux ou plusieurs individus. Ce pôle est, de par sa nature, le centre d'intérêt principal des *Theaterpädagoginnen*.

Le pôle linguistique, lui, « fait référence à la langue » (cf. site du CNRTL) soit un ensemble de règles et de codes propres à une communauté linguistique, la manifestation concrète de la faculté à communiquer qu'est le langage. La compétence linguistique se décline en sous-compétences telles que les compétences grammaticales, lexicales, phonologiques et orthographiques. La compétence linguistique est, comme nous avons pu l'évoquer plus haut à travers les propos de Madame F, la préoccupation des enseignants de FLE. De manière générale, ces différentes composantes, mises en

tensions, sont diverses facettes des centres d'intérêt des acteurs impliqués, que le schéma ci-dessous se propose de synthétiser.

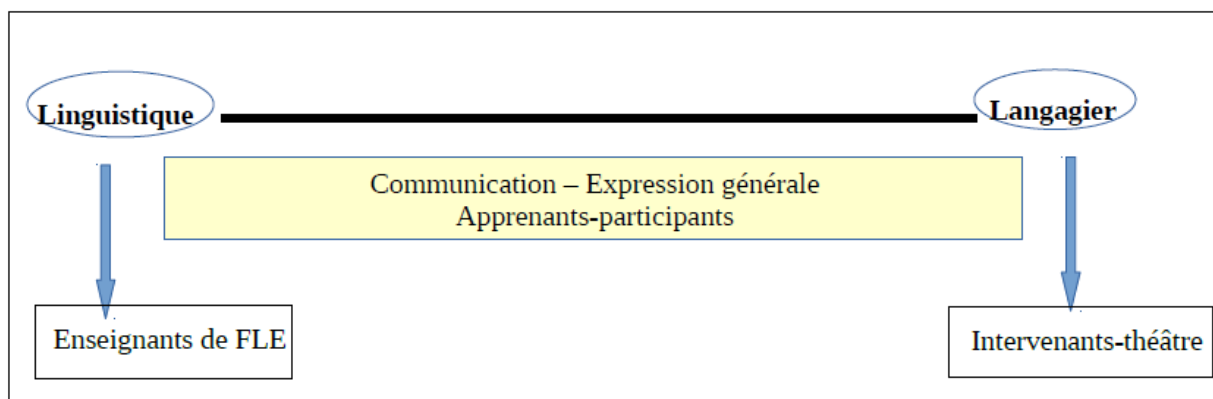


Schéma n°1 : Tension entre les différents pôles de l'axe « Langue »

Si ces deux pôles sont donc effectivement en tension, celle-ci est soutenue par l'objectif général de communication et place les apprenants de FLE au centre de toutes préoccupations. Ceux-ci ne se situent pas plus près d'un pôle que d'un autre, sinon dans une dynamique générale et un va-et-vient permanent entre les deux. Grâce à eux, les différents acteurs et pôles en tension au sein des projets fusionnent et prennent conscience des préoccupations des uns et des autres. La question de l'équilibre est ici toujours aussi omniprésente et une partie de notre travail s'est focalisé sur ce point de tension afin de contribuer à en réduire l'impact négatif.

Nous constatons en effet que les enseignants de FLE et les intervenants-théâtre sont situés chacun à une extrémité du schéma. Ils ont pourtant un but commun (accompagner les apprenants dans leur apprentissage de l'expression en langue française), mais des préoccupations et des intérêts divers. Quand l'enseignant pense en terme de compétences linguistiques, progression dans l'apprentissage grâce au manuel, etc., le pédagogue de théâtre pense dynamique de groupe, concentration, expression des émotions sans imposer la langue dans un premier temps. Les apprenants sont au contact de la langue française puisqu'ils reçoivent le discours de l'intervenant, mais ils ne sont amenés que progressivement à s'emparer de cette langue. De plus, nous savons que les enseignants ont des représentations du métier des pédagogues de théâtre jugées biaisées par ces derniers, et vice-versa²⁰. La demande conjointe des deux partenaires (institution scolaire et Thealingua) est donc compréhensible et effective.

20 Cf. Chapitre III – sous-chapitre 3.1., p. 56 du mémoire.

4. Deux institutions partenaires, une demande conjointe

Du fragile équilibre entre les différents pôles engagés dans les pratiques pédagogiques observées émane une demande concrète basée sur un besoin réel. Les enseignants ont besoin que leurs apprenants soient évalués durant les modules de théâtre. Les intervenants-théâtre ont donc besoin de noter les participants aux modules. Les participants-apprenants se voient alors dans l'obligation de faire évoluer leurs savoirs et savoir-faire dans une direction qui rejoigne celle des critères d'évaluation auxquels ils sont soumis.

De par son statut institutionnel devant répondre à un certain nombre de normes, la Leibniz Schule exige que les notes de ses élèves lors des modules de théâtre répondent aux normes du système scolaire allemand.

L'inclusion des modules au programme pédagogique des enseignements du français implique que les objectifs pédagogiques et linguistiques de la classe de FLE soient – en partie au moins – transférés au sein des séances de théâtre.

La nature hybride de l'enseignement du FLE à travers l'expression artistique, impliquant la prise en charge de cet enseignement par un intervenant extérieur à l'établissement, spécialiste dans la pédagogie théâtrale, entraîne la prise en compte de critères théâtraux dans la note des apprenants. Un dispositif d'évaluation alliant tous ces éléments dans un équilibre le plus juste et le plus stable possible est donc commandité et contribue au relâchement des tensions entre les différents pôles et partenaires évoqués plus haut.

4.1. Problématique

Les différents éléments exposés dans les parties précédentes ont permis de faire émerger la problématique suivante : quelles compétences évaluer dans les cours de théâtre en FLE et comment les évaluer ? Pour cela, nous nous sommes d'abord demandé si de tels cours permettent réellement d'engager des acquisitions linguistiques et de générer efficacement un apprentissage de la langue cible. Dans l'hypothèse où il y aurait effectivement acquisition linguistique, nous envisageons un dispositif d'évaluation qui prenne en compte à la fois les aspects esthétiques et artistiques engagés dans les cours de théâtre ainsi que les aspects langagiers et linguistiques de l'enseignement du théâtre en FLE. À terme, nous tendons vers une normalisation de l'évaluation des apprenants de FLE au sein des pratiques d'enseignements de l'expression théâtrale.

L'aboutissement du projet et son analyse nous ont ensuite permis de répondre à la problématique sous-jacente à notre première interrogation, à savoir : est-il possible de légitimer les pratiques d'expressions théâtrales en FLE au sein des institutions scolaires ?

4.2. Émergence du projet

Cocton (2015) affirmait récemment qu'« il ne peut y avoir, de notre point de vue, d'évaluation standardisée dans le contexte de l'expression théâtrale ». Dans le terrain d'action qui nous préoccupe, c'est pourtant la demande qui a été formulée et l'objectif premier du dispositif conçu : permettre une harmonisation de l'évaluation des apprenants au sein des modules de théâtre en FLE à la Leibniz Schule. Malgré l'opinion de cette spécialiste de la pédagogie théâtrale en FLE, nous avons pris le parti de créer un outil qui soit suffisamment souple pour pouvoir s'adapter aux différents groupes, projets et individus des groupes, mais dont le fonctionnement soit standardisé afin que, quel que soit le pédagogue de théâtre qui intervienne, les pratiques d'évaluation soient harmonisées. Comme le soulignait Dumontet, « du point de vue disciplinaire et didactique, la double nature de ces formations complique l'évaluation des performances des apprenants » (2015 :40). Ici, « double nature » n'implique pas pour nous « double-dispositif » mais bel et bien un seul et même outil qui englobe l'ensemble du projet malgré sa dualité. Le dispositif doit valoir pour l'intégralité des apprenants-participants de la Leibniz Schule et être validé et utilisé par l'ensemble des pédagogues de théâtre.

Le projet, innovant, a été conçu pour remplacer l'outil alors en place dès la rentrée scolaire de septembre 2016.

Concrètement, nous avons prévu un certain nombre d'outils destinés à accompagner l'apprentissage et l'acquisition linguistique (« Mémo des mots », « Lexique du théâtre » et ses fiches pédagogiques²¹) ; des fiches destinées à impliquer les apprenants dans une démarche réflexive sur leur apprentissage (fiche d'objectifs personnalisés et deux fiches d'auto-évaluation²²) ainsi qu'une grille critériée avec différenciation des niveaux selon le CECRL qui permet au pédagogue de théâtre d'évaluer chacun des apprenants-participants (une grille A1-A2 et une grille B1-B2²³). Elles combinent également objectifs linguistiques et théâtraux afin de répondre au contenu hybride de l'enseignement et aux deux partenaires commanditaires impliqués dans le projet.

4.3. Objectifs

Les objectifs soutenus par la mise en place de ce dispositif sont multiples. Le premier, propre à l'ingénierie de projet, est bien évidemment de répondre à la commande. Afin d'atteindre cet objectif, il nous a donc fallu dédier les premiers temps du stage à redéfinir précisément les attentes et les besoins des deux commanditaires impliqués. Il apparaît rapidement que l'un des objectifs

21 Cf. livrable pp 35-40 ; 28 – 32.

22 Cf. livrable pp. 10 – 20.

23 Cf. livrable : pp. 21-27.

sous-jacents à l'ingénierie élaborée est d'amoindrir la tension entre les différents pôles (pédagogie, FLE et théâtre²⁴) afin de permettre une collaboration sereine entre les deux partenaires en créant un outil qui convienne et soit adapté aux trois parties impliquées (enseignants de langue, pédagogues de théâtre et apprenants).

L'objectif général du nouveau dispositif est de simplifier et formaliser l'évaluation des apprenants de la Leibniz Schule en prenant en compte les trois pôles en tension (théâtral, linguistique et pédagogique). Il s'agit donc de proposer des critères tant linguistiques qu'extra-linguistiques.

Conformément à l'éthique de l'entreprise et aux courants didactiques qui visent à impliquer les apprenants dans leur apprentissage de la langue cible, la conception du dispositif repose sur une dynamique générale visant à accompagner les élèves de la Leibniz Schule dans leur apprentissage, dans leur démarche d'ouverture à l'autre et à la langue étrangère. Il s'agit donc de proposer des objectifs clairs, définis en accord avec les apprenants et de veiller à la transparence du système de l'évaluation ainsi qu'au caractère atteignable de ces objectifs. L'outil cherche à limiter, voire empêcher, les situations d'échec contraires aux vertus « libératrices » et de prise de confiance en soi qu'apporte la pratique de l'expression théâtrale en langue étrangère²⁵.

Certains des volets du dispositif d'évaluation cherchent donc à faire émerger les acquisitions de savoirs et savoir-faire des apprenants, ceux-ci étant identifiés de manière individuelle et par eux-mêmes (cf « Fiches d'auto-évaluation », document « livrable » pp.12-15) et permet aux apprenants de développer leur compétence « apprendre à apprendre »

Enfin, et bien que cela paraisse une évidence, nous n'avons pas perdu de vue le fait que le dispositif mis en place se doit d'être utile et utilisé par les apprenants, enseignants et surtout intervenants-théâtre.

24 Cf. Chapitre II – sous-chapitre 3.2. p.43 du mémoire.

25 Cf. Chapitre I – sous-chapitre 1.3.1., p.15 du mémoire.

Chapitre III : De l'analyse de besoin à la mise en place du projet

1. Vers une analyse de besoin efficiente

1.1. Choix méthodologiques appliqués au terrain

Compte tenu du nombre de partenaires impliqués, plusieurs axes sont envisagés afin de réaliser une analyse de besoins efficace permettant d'obtenir des résultats les plus précis possible. Ainsi, les besoins et attentes des intervenants-théâtre seront recueillis via une observation directe des modules (phase de préparation avec l'enseignant, séances avec les apprenants, bilans intermédiaire et bilan final avec l'enseignant) et des entretiens informels (spontanément, sans prise de rendez-vous préalable, sans enregistrement audio des conversations). Les besoins et attentes des professeurs partenaires sont eux recueillis via des entretiens formels (prise de rendez-vous, enregistrement audio et grille d'entretien élaborée au préalable).

Deux entretiens exploratoires menés avec la responsable pédagogique de Thealingua et une enseignante de primaire ont permis, en début de stage, de mieux comprendre le fonctionnement et l'éthique de l'entreprise ainsi que d'élaborer la grille d'entretien à l'attention des enseignants de la Leibniz Schule.

Nous nous sommes appuyée sur l'ouvrage de Blanchet et Gotman (2007) afin d'élaborer la construction de l'objet de l'enquête. Avec l'aide de la responsable pédagogique de Thealingua, nous avons pu aboutir à la formulation de la question, « qui doit répondre à la triple préoccupation de clarté, de faisabilité et de pertinence » (Blanchet et Gotman 2007 : 35), première étape de l'enquête auprès des enseignants. Nous nous demandons donc quels sont les éléments clés qui poussent les enseignants de FLE à collaborer avec Thealingua afin de mettre en place des modules de théâtre avec leurs groupes d'apprenants. Il s'agit également de chercher à savoir quelles sont les compétences langagières, humaines, artistiques qui sont selon eux en jeu dans de tels dispositifs d'enseignement-apprentissage avant de les sonder quant à la mise en place d'éventuels outils d'évaluation.

La prise en compte des paramètres de l'environnement qui, « selon la métaphore théâtrale utilisée par de nombreux auteurs, sont : la programmation temporelle (unité de temps), la scène (unité de lieu) et la distribution des acteurs (unité d'action) » (*ibid.*, :68), des entretiens individuels de 20 à 30 minutes ont été effectués. Nous annonçons aux enseignants le grand intérêt porté à leurs réponses en tant qu'acteurs centraux, au cœur des projets et ayant une opinion sur la didactique et la pédagogie à la fois personnelle et différente de la position adoptée par les intervenants-théâtre.

1.2. La position d'enquêteur et d'observateur

Commençons par citer ici Blanchet et Gotman (2007: 7) qui nous rappellent que « l'entretien, qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé, modifie aussi la nature de l'information produite ». Il s'agit donc de garder à l'esprit le caractère tangible et subjectif des informations fournies, recueillies, et de leur analyse. Le choix a été fait d'élaborer une grille d'entretien servant de fil rouge à la conversation établie avec l'enseignant, une manière de nous assurer de l'uniformisation des sujets abordés et donc du type d'informations recueillies, bien que la variable des rapports interpersonnels ne soit pas écartable et que « l'entretien, comme l'habitus, est en quelque sorte une "improvisation réglée" (Bourdieu 1980 in Blanchet et Gotman 2017 : 19). Nous veillons toujours à conserver le statut de « neutralité bienveillante » (Rogers in *ibid* : 19) qui revient à l'enquêteur.

Enfin, nous avons procédé à une retranscription (anonymisée) des entretiens (cf. document « Annexes », annexe n° 13, p.53) puis à une analyse thématique des contenus de ceux-ci afin de défaire la singularité des discours et de découper transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème (*ibid*, p. 20). L'analyse des entretiens est consultable dans son intégralité en annexe n°12 (*ibid* p.41).

Nous avons choisi, en parallèle, de procéder à une analyse des besoins des intervenants-théâtre via des entretiens informels et de l'observation directe. En nous basant sur l'ouvrage d'Arborio et Fournier (2008) nous avons pris le parti de mener plusieurs actions d'observations directes (c'est-à-dire plusieurs séances par pédagogue de théâtre, et ce pour l'intégralité des intervenants de Thealingua). Il est important de noter que « face à un empirisme naïf qui supposerait que le réel se "donne" à voir – [...] le chercheur en sociologie est tenté de penser le réel à portée de regard alors qu'il a à faire à des sujets qui parlent, si bien qu'il écoute plus souvent qu'il ne regarde. Il ne voit souvent que ce qu'on le laisse regarder, voire ce qu'on lui montre. Il est prisonnier de lunettes délimitant une netteté sur une profondeur de champ limitée, prisonnier de catégories de perception qui lui sont propres, qui renvoient à son rapport profane à l'objet [...] » (2008 : 7). Si les auteurs comparent ici l'observateur à un auditeur, nous ajouterons, dans le cas de notre terrain de recherche, que l'observateur était aussi acteur. En effet, en qualité de stagiaire, nous avons été présentée aux apprenants comme ayant un rôle d'assistante – tantôt participant aux exercices, tantôt en retrait pour des prises de notes, tantôt en situation de jeu avec les apprenants (pour former un binôme au sein de groupes impairs, par exemple), tantôt prenant nous-même la direction d'un exercice de manière ponctuelle – nous avons pu nous fondre entièrement dans la situation observée et analysée. Il nous est ainsi possible de confirmer cette affirmation des auteurs : « l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe » (*ibid* : 30).

Les entretiens menés avec les enseignants nous ont permis d'établir un rapport de proximité et de confiance avec eux. Lors de la première réunion Thealingua (le 9 février 2016), nous avons pu procéder à la phase de « présentation de soi » (Arborio et Fournier, 2008 : 34) afin « d'explicitier les objectifs de connaissance mais aussi la forme d'investigation » ainsi que de « donner des gages de [notre] neutralité par rapport aux intérêts sociaux en présence ». Ainsi, nous avons su nous faire accepter et nous intégrer au cœur même du terrain analysé, tant par les enseignants que les intervenants-théâtre et les apprenants.

L'observation des pratiques des différents *Theaterpädagogen* de Thealingua a permis non seulement de faire émerger les « logiques d'acteurs » mais aussi la logique générale du label, tous intervenants confondus. C'est-à-dire que le croisement des discours individuels avec la consultation des textes fondateurs et des documents officiels, permettent de mettre en évidence les points essentiels de l'éthique de Thealingua, mais aussi de prendre conscience des points communs des différents *Theaterpädagogen* qui, malgré toutes leurs différences, ont une pratique harmonisée sur le terrain.

1.3. Autres actions propices à l'analyse de besoins

Si les entretiens et observations de séances permettent d'obtenir de nombreuses données quant aux attentes et pratiques des partenaires du projet, nous avons décidé, afin de mener une analyse de besoin efficace, de rendre compte de manière raisonnée de l'utilisation des outils d'évaluation déjà en place et de la satisfaction des utilisateurs de ces outils. Il s'agit ici de partir de la base préexistante afin de l'enrichir et de l'améliorer.

Dans cette même optique, un entretien avec un ancien stagiaire a été réalisé en début de stage, ce qui a aidé à saisir la logique de l'entreprise tout en permettant de récolter des informations capitales suite à son sujet de recherche. De même, les mémoires des stagiaires précédents ont été lus avec attention et ont permis de cibler des points clés en début de stage et d'ainsi faire prendre au travail de recherche-action une direction concrète et inspirée de la réalité du terrain.

2. Mise en place du projet

L'élaboration du dispositif d'évaluation est conçue en plusieurs phases dont certaines sont contraintes par le calendrier des interventions de Thealingua²⁶ préétabli par les binômes composés des intervenants-théâtre et des enseignants de FLE de la Leibniz-Schule. Compte tenu de la répartition des modules dans l'année scolaire et sur la période de stage, nous avons choisi d'utiliser les deux premiers modules pour cibler les contenus linguistiques des séances, les objectifs et attentes des pédagogues de théâtre ainsi que l'évolution des apprenants-participants au cours des modules. Ces deux modules ont eu lieu en février et mars 2016. Les deux modules occupant une position centrale dans le calendrier (avril et mai 2016) ont permis de proposer aux apprenants une partie des outils d'auto-évaluation et d'accompagnement de l'apprentissage à ce jour élaborés. Le module final (juin 2016) a été destiné au test de l'ensemble du dispositif (tant pour les apprenants que pour l'intervenant théâtre). Entre temps, le projet mené avec la Zinnowwald Schule a permis de procéder à un premier test de l'outil d'apprentissage collectif « Mémo des mots ». En début de stage, deux entretiens exploratoires ont été réalisés et ont permis de mener à bien cinq entretiens avec l'équipe pédagogique de FLE de la Leibniz Schule. Tous ont lieu la semaine du 29 février au 4 mars 2016.

De cette première phase a découlé la création d'un premier outil d'auto-évaluation qui a été proposé aux étudiants ayant suivi la formation impartie les 10 et 11 mars à l'Institut français de Berlin. D'après leurs remarques et celles du formateur, des réajustements ont pu être faits. Un nouvel outil est né, plus complet et plus précis quant aux effets attendus par chaque item. Entre temps, l'outil du « Mémo des mots » a été testé à nouveau et son protocole d'utilisation rédigé, de même pour la grille critériée à destination des pédagogues de théâtre.

L'ensemble de ces outils a été présenté à la tutrice du stage lors d'une réunion le 11 avril 2016. À partir de ses remarques, suggestions et commentaires, de nouvelles modifications ont été apportées et l'ensemble du dispositif a été présenté aux intervenants-théâtre pendant la réunion mensuelle Thealingua du 12 avril 2016. Les précieux retours des *Theaterpädagogin* ont permis de finaliser l'ensemble des outils qui ont été présentés à la responsable pédagogique du département de français de la Leibniz Schule le 20 avril 2016. La date de cette réunion a freiné le test des outils lors des modules 3 et 4 puisqu'ils coïncidaient avec ce moment de mise au point et d'harmonisation avec l'établissement scolaire intéressé. Suite aux remarques de la responsable pédagogique de la Leibniz Schule, une version définitive prenant en compte intervenants de théâtre, enseignants de FLE, responsable pédagogique Thealingua et responsable pédagogique de la Leibniz Schule a pu être mise sur pied et testée dès le 04 mai 2016.

²⁶ L'ensemble des séances observées est consultable dans les tableaux récapitulatifs de l'annexe n°14, coment « Annexes », p.77.

Le module 5 a permis de tester la viabilité et l'efficacité de l'ensemble du dispositif qui sera présenté de manière officielle à tous les enseignants de FLE de la Leibniz Schule lors d'une réunion de rentrée en septembre 2016.

3. Conclusions des différentes actions : l'émergence du dispositif

3.1. Les entretiens exploratoires

En début de stage, deux entretiens dits « exploratoires » ont été menés, l'un avec M^{me} Nadal, cofondatrice et responsable pédagogique de Thealingua²⁷ et l'autre avec Madame B, enseignante de primaire venant de terminer un projet théâtre avec sa classe (annexe n°9). Ces deux entretiens ont permis de poser les bases de la grille d'entretien définitive (à l'intention des enseignants de FLE de la Leibniz Schule). Lors de la phase d'analyse de l'existant, nous avons également effectué un entretien avec un ancien stagiaire de Thealingua²⁸. Lors de notre rencontre, nous avons évoqué le projet auquel il a participé en tant qu'observateur (*ibid*, section 1), les outils d'évaluation existants (*ibid*, section 2) ainsi que discuté autour des propositions d'outils d'évaluation envisagées à ce moment du stage (*ibid*, section 3).

Nous constatons, de manière générale, qu'intervenants et professeurs ont des représentations de leurs métiers respectifs différentes, ce qui dans certains cas va générer des incompréhensions et déceptions pour les professeurs quant à leurs attentes sur les contenus des projets. La série d'entretiens exploratoires menée a contribué à faire émerger les points de tensions entre les partenaires impliqués sur le terrain. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous reviendrons sur les points clés ayant émergé des discours des trois interviewés.

3.1.1. La question des compétences en jeu

Avec M^{me} Nadal, nous avons abordé les différentes compétences en jeu dans les modules de théâtre afin de cibler celles pour lesquelles le constat des progrès des apprenants est le plus palpable (annexe n°8 – section 10). Nous avons ici cherché à confronter articles théoriques et réalité du terrain afin de les concilier et de les prendre en compte dans un futur outil d'évaluation. Les compétences de compréhension et production orales sont, selon M^{me} Nadal, travaillées au sein des modules. En ce qui concerne les compétences de compréhension et de production écrites ce ne sont pas celles qui sont visées prioritairement à la Leibniz Schule. Les compétences lexicales sont plus aisées à cibler puisque l'enseignant est capable d'être précis, d'exiger un certain champ lexical. Les compétences grammaticales et syntaxiques sont, elles, travaillées de manière implicite. La phonétique et la prosodie mériteraient d'être abordées plus en profondeur, notamment grâce à un suivi pendant le cours de français avec l'enseignant référent. En plus des compétences listées ci-

27 L'entretien avec Marjorie Nadal comprend deux parties : la première concerne ses fonctions de responsable pédagogique, d'administratrice et de cofondatrice tandis que la deuxième cible les aspects concrets de son travail de pédagogue de théâtre à la Leibniz Schule. Une retranscription complète est disponible en annexe n°8. Cette dernière est référencée de manière à ce que le lecteur puisse s'y référer au fil de sa lecture des paragraphes suivants. et a servi à faire émerger les conclusions présentées ci-après.

28 Les notes prises pendant cet entretien sont consultables en annexe n°10, document « Annexes » p.33.

dessus, les autres savoir-faire en jeu sont : « l'interaction avec l'intervenant, ils apprennent à être dans l'échange, à formuler des questions en français, la spontanéité des apprenants à parler français qui doivent développer des stratégies de communication, d'interaction ainsi que l'expression générale avec tout son corps, indissociable du théâtre ». Cette question a permis d'affiner la liste des compétences qui seront évoquées avec les enseignants en prenant en compte les remarques de Marjorie Nadal, son expérience du terrain et sa vision très précise de son métier de *Theaterpädagogin*.

3.1.2. Propositions d'évaluation concrètes

La possibilité de mettre en place un outil collaboratif qui permet de mettre en commun les connaissances réellement vues et vécues par les apprenants au sein des séances est abordée avec Marjorie Nadal (soit ce qui deviendra le « Mémo des mots », un outil interactif sur lequel les apprenants inscrivent eux-mêmes les éléments lexicaux qui surgissent pendant les séances). Nous évoquons le fait que, si l'on ne pointe pas spécifiquement ce qui a été enseigné, les participants aux projets ont bien souvent l'impression de ne rien avoir appris. Nous cherchons alors à fixer les apprentissages spécifiques aux séances et aux groupes d'apprenants²⁹. Pour Heidelk, ancien stagiaire, il semble également primordial de « verbaliser les apprentissages en fin de cours », ainsi que « les structures grammaticales », et donc de prendre au minimum 15 minutes de mise en commun lors des séances. Heidelk est donc favorable à l'instauration d'un outil du type « Mémo des mots ».

À propos de la démarche d'évaluation au sein des modules de théâtre, il dit craindre que le fait de mettre des notes aux apprenants vienne changer l'aspect ludique du théâtre en classe de FLE. Le théâtre offrant un espace de liberté considérable et permettant d'instaurer une relation de confiance positive entre élèves et intervenants, la rigidité des processus d'évaluation pourrait venir « casser » cette dynamique. Nous savons néanmoins que la demande d'évaluation de l'institution scolaire est catégorique, à nous de faire en sorte que l'évaluation reste ludique et s'inscrive dans une réelle démarche formative pour les apprenants afin que ces derniers soient à même d'en comprendre la pertinence.

Nous abordons la fiche d'auto-évaluation déjà existante³⁰. Parmi les critères déjà existants, qu'il estime trop nombreux et formulés de manière trop peu explicite, il valorise l'intérêt des critères d'investissement personnel et d'interaction avec l'intervenant francophone. Il lui semble important de mettre en avant le fait que les projets sont ceux des élèves, qu'ils doivent s'appropriier le texte et

29 Annexe n° 8 – section 12 et annexe n°9 – section 7.

30 Annexe n°5, analysée au chapitre 3, sous-chapitre 4.

s'investir autant théâtralement que dans leur apprentissage du français. Heidelk a également été interrogé quant à l'éventuelle possibilité de mettre en place un journal réflexif individuel, directement inspiré des pratiques mises en place à l'Université Lille 3 dans les cours d'autoformation en langue. Si cela lui semble être une idée judicieuse, il précise que ce genre de pratique demande un guidage et un cadrage très fort. Il apparaît en effet que la brièveté des modules de théâtre ne permet pas d'autonomiser les élèves quant au maniement et aux apports d'un journal de bord. Cette idée est donc abandonnée et ne sera pas soumise aux enseignants de la Leibniz Schule.

Ces entretiens ont permis de replacer au centre de nos préoccupations les impacts de l'évaluation sur les apprenants (et ce quelle que soit la discipline enseignée), les modifications de l'espace-temps des situations d'enseignement-apprentissage intrinsèques aux pratiques théâtrales en classe de langue (classe de théâtre, durée limitée du module avec sa finalité – la représentation), ainsi que la modification des rapports avec l'enseignant (ici intervenant théâtre) et avec les objets d'apprentissage (degré de liberté, espace de création, libération de la parole, etc). Une mise au point nécessaire en début de stage où conceptions théoriques héritées du premier semestre universitaire et aspects concrets du terrain rivalisent encore fortement.

3.1.3. Motivations des enseignants et contrat pédagogique

Comprendre les motivations des enseignants permet de cibler leurs objectifs et de faire la distinction entre attentes linguistiques/langagières et attentes artistiques/esthétiques. Une deuxième série de questions (annexe 11 – section 4) revient sur le contrat pédagogique passé avec l'intervenant et permet de bien comprendre les enjeux de ce moment clé dans la construction des projets. Il est alors demandé aux enseignants de revenir sur le contenu explicite défini avec l'intervenant : thème, objectifs langagiers, unités du manuel concernées, demande d'une représentation/produit final(e), etc. Il semble que cette rencontre entre enseignant et intervenant-théâtre soit le moment de la cristallisation des tensions entre objectifs linguistiques/langagiers et esthétiques/théâtraux. C'est une vraie négociation entre les deux parties au cours de laquelle l'intervenant tente de respecter au maximum les demandes du professeur tout en essayant de conserver un degré de liberté et de marge de manœuvre dans son travail d'expression théâtrale.

3.1.4. Autres points abordés en entretiens

Nous avons évoqué avec M^{me} Nadal l'observation de l'évolution des apprenants dans le temps (annexe n°8 – section 11). Selon elle, nous pouvons observer des progrès entre le début/milieu et la fin des projets, surtout dans la manière dont les apprenants-participants se saisissent du projet. Ce point est primordial pour la réforme de l'outil d'évaluation.

D'autres questions, adressées à l'enseignante, abordent « l'après-projet » (*ibid*, section 6). Les deux brèves questions cherchent à confronter les attentes de l'enseignante en amont des projets avec les résultats obtenus en fin de projet (« Est-ce que le projet a finalement correspondu à vos attentes? ») ainsi qu'à savoir si des éléments inédits sont apparus, de manière positive ou négative (« Y a-t-il eu des éléments que vous ne vous attendiez pas à voir ou des éléments que vous auriez aimé voir apparaître ? »). À la fois l'importance de la mesure de la satisfaction des commanditaires comme le caractère imprévisible des réponses à la deuxième question nous encourage à les conserver dans la version finale de la grille d'entretien.

4. Les outils en place à Thealingua

Deux outils d'évaluation sont actuellement en place à Thealingua. L'un propose une liste de « Mots du théâtre » traduits en allemand (annexe n°6). Elle se présente sous forme de tableau, une colonne en français et l'autre en allemand, avec les traductions correspondantes. Elle comprend du métalangage spécifique aux pratiques théâtrales ainsi qu'un lexique « d'action » qui survient dans la mise en mouvement des apprenants (par exemple : « marchez », « stop », « plus fort », « plus grand », etc.). Cet outil s'intitule « Liste de vocabulaire pour le théâtre et le travail avec La Ménagerie. e.V. » ; (« e.V. » pour « *eingetragener Verein* » en allemand soit une association de loi 1901).

Chaque intervenant utilise cet outil comme il l'entend. Il est en général distribué aux apprenants en fin de première séance puis certains *Theaterpädagogen* exigent d'eux qu'ils apprennent les cinq ou dix premiers mots pour la séance suivante. D'autres ne le fournissent qu'à titre indicatif sans contrôler l'apprentissage du lexique.

Le deuxième outil, plus complexe, s'intitule « Fiche d'auto-évaluation ». Les élèves sont invités, à chaque fin de séance, à s'attribuer une notation (allant de 6 à 1, selon le système allemand) pour chacun des six critères d'évaluation de la fiche. Trois critères concernent la pratique du théâtre et trois autres critères portent sur la pratique de la langue française. Nous commencerons par analyser les points forts des deux outils avant de voir quels en sont les points faibles et inconvénients ; pour enfin les comparer aux habitudes de notations pratiquées par les intervenants de Thealingua.

4. 1. Analyse des points forts

Le premier outil, celui des « Mots du théâtre », nous semble intéressant car il propose un métalangage théâtral utile puisque contextualisé, c'est le cas, par exemple, de : « la scène », « la mise en scène », « la voix », « les gestes », etc. Le vocabulaire proposé est, de manière générale, adapté et, de plus, réellement employé pendant les séances. Quelques éléments lexicaux sont cependant peu utilisés lors des séances (« club de théâtre », « une répétition », ou encore « la pression »). Le vocabulaire dit de la "langue en action" tel que « parler fort, vite, lentement » paraît, lui, très approprié. Toutefois, les traductions sont immédiatement proposées, sans l'aide de définitions en langue cible ou de phrases contextualisantes.

Enfin, nous constatons que les manuels de FLE proposent rarement ce type de champs lexicaux, très spécifiques. Le manuel *À Plus !* (2013) utilisé à la Leibniz Schule, n'en fait par exemple pas état. Il est donc utile de fournir ce lexique aux apprenants. Si son utilisation pendant

les modules varie d'un intervenant à l'autre, nous remarquons néanmoins que cette liste peut constituer un bon outil pour la classe de FLE et peut permettre à l'enseignant de préparer ses apprenants, en amont, aux modules de théâtre.

Les points forts de l'outil d'auto-évaluation sont également nombreux. Tout d'abord, il permet aux participants de s'investir dans leurs apprentissages, de les aider à « apprendre à apprendre » ainsi qu'à mener un retour réflexif sur leur implication pendant les cours de théâtre en français. Le fait que cet outil soit individuel est donc tout à fait adapté.

Les critères choisis, tant en théâtre qu'en français, correspondent à des compétences mises en jeu dans les séances. Ils sont effectifs. Ceux du théâtre abordent la capacité à se concentrer, l'écoute du groupe et de l'intervenant, et le respect des consignes données (annexe n°5, critère 1), le fait de se positionner comme un élément moteur et de s'impliquer dans le projet (*ibid*, critère 2), ou encore le fait « d'être expressif avec son corps » (*ibid*, critère 3). Toutes ces compétences sont importantes pour la pratique théâtrale – et tout projet collectif en général –, les exercices proposés aux apprenants leur permettent réellement d'aborder ces différents points et d'y évoluer au fil des modules, la progression de séance en séance étant pensée pour les amener chaque fois un peu plus loin.

Les critères langagiers, eux, invitent à « être expressif avec sa voix », ce qui à première vue paraît plus théâtral que langagier (*ibid*, critère 4). Pourtant la consigne précise « intonation et prononciation » ce qui nous ramène à des compétences phonétiques et prosodiques, elles aussi travaillées, autant que faire se peut, pendant les séances de théâtre et notamment pendant le travail sur le texte. Le critère n°5 invite les apprenants à apprendre leur texte au fur et à mesure et à le comprendre. Cela semble plus difficile étant donné qu'il leur est en général demandé d'apprendre leur texte d'une séance sur l'autre (l'expression « au fur et à mesure » est alors inadaptée). Le texte est très souvent donné en séance trois et appris pour la séance quatre. Enfin, le dernier critère (*ibid*, critère 6) valorise les interactions spontanées avec l'intervenant.

En conclusion, nous pouvons dire que les intentions de ces deux outils d'évaluation sont justes, pertinentes et adaptées au terrain d'action. Nous pouvons ajouter que l'ensemble des éléments mis en jeu est concret, porte sur des compétences ou des éléments langagiers réellement vus pendant les séances. Néanmoins, les deux outils présentent des écueils, que nous analyserons ci-après, et nous appliquerons à corriger dans la nouvelle démarche évaluative construite.

4. 2. Analyse des points faibles

En ce qui concerne la fiche des « Mots du théâtre »³¹, nous émettons un bémol quant au fait que le travail est, d'une certaine manière, « mâché ». Bien que cela soit dû aux contraintes de temps (durée limitée des modules), nous regrettons le fait que la traduction soit fournie d'emblée aux apprenants. De plus, les mots leur sont imposés. Cependant, nous savons que toute séance de théâtre (comme de FLE) est unique et non reproductible à l'identique de par son caractère humain et instable. Dans ce contexte, pourquoi imposer une liste de vocabulaire à tous les apprenants, quels qu'ils soient, quand nous savons qu'ils n'ont ni les mêmes niveaux de langue ni les mêmes projets artistiques ? Nous remarquons enfin que leur demander de tout apprendre n'est pas nécessairement adapté puisque tous les éléments lexicaux n'ont pas la même importance et ne sont pas employés à la même fréquence.

Quelques défauts dans le fonctionnement, donc, bien que l'outil en lui-même ne soit en aucun cas dénué d'intérêt.

Les écueils de la fiche d'auto-évaluation³², eux, concernent plutôt son contenu que son fonctionnement. En ce qui concerne les critères, nous remarquons que s'ils ne sont qu'au nombre de six, chacun d'entre eux englobe en fait plusieurs sous-critères. Le premier, par exemple, regroupe la capacité à se concentrer, l'écoute du groupe et de l'intervenant, et le respect des consignes données. Il semble délicat de s'octroyer une note qui prenne en compte l'ensemble de ces critères qui, s'ils sont proches, n'en restent pas moins distincts. La formulation de certains critères laisse à désirer, c'est le cas notamment du critère n°5 :

« Comprendre et apprendre son texte au fur et à mesure.

Un exercice solo, utiliser du vocabulaire appris à la séance précédente.

Par exemple : demander un mot de vocabulaire de son texte »

Plusieurs points sont ici contradictoires : selon l'exemple proposé, demander une explication lexicale permettrait à l'apprenant de s'auto-évaluer positivement, mais s'il s'arrête à la première consigne, c'est son implication et son travail personnel dans le temps qu'il devra prendre en compte : c'est ce que suggère l'expression « au fur et à mesure ». De plus, la première phrase parle « d'apprendre son texte », donc de le connaître, d'être capable de le réciter, tandis que la deuxième phrase évoque le fait d'utiliser ce même vocabulaire. L'exemple, lui, permet de ne préciser que la première partie de la consigne soit « Comprendre son texte ». Difficile pour les apprenants de cibler les attentes de ce cinquième critère, qui n'est d'ailleurs évaluable qu'à partir de la deuxième séance (si l'intervenant choisit de faire apprendre le lexique d'une séance sur l'autre) ou à partir de la

³¹ Fiche consultable en annexe n° 6, document « Annexes », p.15.

³² Fiche consultable en annexe n° 5, document « Annexes », p.13.

quatrième si l'on s'arrête à la prise en compte du texte.

Outre cette formulation parfois peu claire des objectifs, nous constatons que le travail sur la langue est relativement peu détaillé puisqu'il prend principalement en compte les situations d'interaction (critère n°6) et les efforts de compréhension du texte (critère n°5) et non du discours de l'intervenant-théâtre. Le critère n°4, lui, envisage les aspects phonétiques et prosodiques du point de vue du texte et des dynamiques théâtrales proposées. Nous remarquons que les apprenants ne sont pas amenés à s'auto-évaluer sur la qualité et la norme linguistique de leur production spontanées mais seulement sur la fréquence de celles-ci et sur la connaissance des répliques de leurs personnages.

Le fait que les consignes soient formulées en français est discutable ; nous nous demandons légitimement à quel point les apprenants de niveau A1-A2 comprennent les consignes. Il est vrai qu'elles leur sont expliquées en détail à la fin de la première séance, mais aucun d'entre eux ne prend de notes ou ne garde des traces de la traduction en allemand. Nous nous questionnons alors sur la qualité de leur notation. Certains élèves viennent parfois interroger l'intervenant sur la signification de tel ou tel critère, mais ils sont rares.

De plus, nous pouvons remarquer le fait que la notation est assez abstraite : l'élève ne dispose d'aucun référentiel lui permettant d'estimer si son comportement et les aptitudes qu'il déploie valent un 3+ ou un 2-. Seule son expérience d'apprentissage lui permet de s'évaluer. Pourtant, les professeurs allemands disposent d'un système strict pour l'attribution des notes. En effet, les points des apprenants sont comptabilisés puis convertis en pourcentage ; chaque pourcentage correspond ensuite à une note allant de 6 à 1 (1 étant la meilleure note). Les apprenants n'ont pas cette grille à leur disposition. Nous assistons alors à deux comportements différents : soit l'élève se surévalue et s'attribue des 1 à tous les critères (et parfois, même en séance 1, sur les critères d'apprentissage du texte alors que celui n'existe pas encore!) ; ou encore l'élève est trop exigeant envers lui-même et se note bien en dessous de ce que ne l'aurait fait l'intervenant-théâtre.

Plusieurs éléments participent donc au dysfonctionnement de ces outils, que cela soit en terme de contenus, insuffisants, trop ou pas assez détaillés ; ou de fonctionnement général (absence de référentiel pour la notation, consignes en langue cible). Cela nous permet d'identifier les pratiques positives à conserver et les écueils à ne pas reproduire. L'observation des pratiques des intervenants à l'heure de noter les participants de leurs modules nous permet de comprendre leur fonctionnement et d'identifier leurs attentes.

4.3. Pratiques de notation des intervenants

Lors de la première moitié du stage, avant l'élaboration des nouveaux outils d'évaluation, nous avons observé deux intervenants pendant leurs modules de théâtre en FLE à la Leibniz Schule. Des moments de discussions informels autour de leurs pratiques d'évaluation nous ont permis de faire ressortir quelques points clés sur leurs pratiques.

Ainsi, aucun d'entre eux ne regarde les fiches d'auto-évaluation des apprenants à l'heure de les évaluer. Les intervenants les conservent pour éviter que les apprenants oublient de les ramener lors de la séance suivante, mais ne les consultent à aucun moment. La plupart d'entre eux, à la fin de chaque séance, consacrent un moment de dix à quinze minutes pendant lequel ils mettent une note générale (c'est-à-dire pour toute la séance, sans critères explicites) et écrivent quelques commentaires pour chacun des participants. Ces notes intermédiaires sont consultées lorsque, à la fin du module, ils doivent donner une note définitive transmise ensuite aux enseignants.

Nous constatons que certains d'entre eux ne se contentent pas de donner une liste de noms et de notes à l'enseignant mais assortissent celle-ci d'appréciations générales pour chacun des élèves. Ces appréciations viennent justifier et expliquer la note finale. Elles abordent, pour chacun des apprenants-participants, l'apprentissage du texte (« texte parfaitement appris », « texte su un peu tard », « texte approximatif », - cf. document « Annexes », annexe n°16, p.81), la motivation et l'investissement au sein du cours (« un peu en retrait parfois mais volontaire quand même », « bien investie mais aurait pu oser un peu plus », « des soucis de concentration parfois », *ibid*), et pour certains, la qualité du jeu théâtral (« bon investissement physique et vocal », « pourrait parler un peu plus fort », « très en retrait lorsqu'elle jouait son personnage », *ibid*). Nous remarquons l'absence de critères linguistiques ou même langagiers : pour un élève seulement il est précisé « interaction en français » (cf. *ibid*).

Des discussions avec les intervenants ressort le fait que certains d'entre eux ont des difficultés à se positionner en tant qu'évaluateurs. Ils envisagent la note comme une sanction et ne sont pas tous à l'aise avec ce statut. Certains disent ne pas vouloir mettre de notes en dessous de trois, parce que cela reste du théâtre, une activité ludique qui n'est pas pensée pour les démotiver. D'autres nous demandent si nous avons vu d'autres intervenants mettre des « trois moins », si nous pensons que tel ou tel élève mérite une telle note, etc. Une certaine confusion s'empare d'eux au moment de la notation, de par l'ambiguïté de leur statut hybride, à la fois enseignant de FLE et de théâtre, et de par l'absence de critères formels d'évaluation.

Un autre problème est identifié : les intervenants sont parfois désarmés et ne savent

comment noter certains apprenants. C'est le cas, notamment, des élèves qui restent très discrets lors des premières séances, mais qui soudain, en quatrième ou cinquième séance, se « révèlent » et s'investissent dans le jeu de comédien, la mise en scène, l'apprentissage du texte, etc. L'intervenant ne sait alors pas s'il doit valoriser les efforts de ces derniers, bien qu'arrivés tardivement, afin de les encourager, ou s'il doit s'en tenir à mettre une note qui représente les premières comme les dernières séances. Le choix s'offre à lui d'encourager l'élève en lui mettant une bonne note ou de le noter comme tous les autres en prenant en compte le module dans son entier.

Certains apprenants sont très bons en théâtre mais moins en langue, et inversement. L'intervenant est alors désarçonné, ne sachant que prendre en compte dans la note finale, ni comment évaluer ces deux volets à part égale dans une seule et même note. Beaucoup se fient plus à l'investissement et la qualité du travail théâtral et utilisent les « + » et « - » pour nuancer les notes selon le niveau en langue cible. De manière générale, les apprenants qui font l'effort de s'adresser spontanément en français à l'intervenant sont encouragés, valorisés, et obtiennent de meilleures notes.

5. Entretiens avec les enseignants de la Leibniz Schule

5.1. Remarques générales

La série d'entretiens menée avec les enseignants de français de la Leibniz Schule poursuivait un double objectif. Tout d'abord, il s'agissait de cerner les objectifs et motivations pédagogiques de ces enseignants qui choisissent de faire intervenir un pédagogue de théâtre professionnel de Thealingua. La première partie des entretiens revient donc sur les moments forts des projets menés par le passé (le contrat pédagogique, la représentation finale, etc.) et sonde les attentes des enseignants par rapport aux modules de théâtre. Le deuxième objectif de ces entretiens était de recueillir les opinions des enseignants, alors envisagés en tant que commanditaires, quant au contenu du futur outil d'évaluation afin de leur proposer un produit fonctionnel et conforme à leurs attentes. Ainsi, la deuxième partie de l'entretien leur présente des pistes pour un futur outil d'évaluation des élèves lors des modules de théâtre. Il est alors demandé aux enseignants d'évaluer les différents critères proposés par la stagiaire et d'en estimer la pertinence et l'efficacité.

Les entretiens ont eu lieu entre le lundi 29 février et le vendredi 04 mars 2016. Les projets qui ont été évoqués avec les enseignants ont été élaborés avec quatre intervenants Thealingua (Sylvain Fustier, Marjorie Nadal, Damien Poinard et Mathilde Roesch) et ont concerné des élèves de 13 à 18 ans, soit de la 8^e à la 12^e classe. Les apprenants ont entre 2 et 6 ans d'apprentissage du français en milieu scolaire derrière eux, le panel des niveaux allant donc du A1 vers A2 au B1 vers B2 (selon la classification des niveaux du CECRL).

Un compte-rendu complet de ces entretiens est disponible en annexe n°12. Celui-ci reprend, point par point, l'ensemble des réponses obtenues, des extraits de propos des enseignants interrogés, ainsi qu'une synthèse quantitative et qualitative des différentes réponses obtenues aux questions posées.

5.2. Les motivations et attentes de l'équipe pédagogique de la Leibniz Schule

Cette série d'entretiens a permis de recueillir les propos des enseignants de manière individuelle. Suite à ces cinq interviews privées, une tendance commune se dessine et permet de mieux définir les attentes pédagogiques du corps professoral de la Leibniz Schule quant aux modules de théâtre en FLE.

De manière générale, l'une de leurs motivations dans la mise en place des projets en partenariat avec Thealingua est celle de mener un projet artistique avec leurs groupes-classes. Ils y voient une manière de faire travailler tous leurs apprenants sur une tâche commune, de manière coopérative et ce dans un cadre qui ne soit pas celui de l'habituelle salle de classe et qui permette de

faire surgir un « enseignement en mouvement ». Notion essentielle, comme cela a été montré précédemment³³.

Les professeurs interrogés répondent à l'unisson quant à la question de la motivation pédagogique. Ils attendent des modules de théâtre qu'ils motivent ou remotivent leurs apprenants, que cela les encourage à continuer dans leur apprentissage du français soit, d'un point de vue plus pragmatique, les encourager à choisir l'option français pour que les effectifs dans les classes se maintiennent.

Si les objectifs cités précédemment concernent la pédagogie en général, voire des questions plus politiques quant à la place de l'enseignement-apprentissage du français dans l'établissement, huit des quinze critères abordés avec les enseignants concernent plus spécifiquement le linguistique et le langagier. La première partie de l'entretien nous a permis d'évoquer avec chaque enseignant le contrat pédagogique passé avec l'intervenant-théâtre. Nous avons ainsi pu constater que les enseignants ne formulent pas systématiquement d'objectifs linguistiques avec les intervenants (cf document « Annexes », annexe n°12, p.41).

Tous considèrent que le fait que les intervenants soient des natifs permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences en compréhension orale. Pour certains, c'est même l'objectif principal avec les groupes qui débutent et n'ont qu'un an ou deux de français derrière eux. D'autres encore y voient un moyen de faire émerger un vocabulaire et des expressions qui ne sont habituellement pas utilisées en classe et qui surgissent pendant les séances avec les intervenants de par la pratique théâtrale et ses activités. C'est le cas par exemple de Monsieur A, dont nous reprenons ici les propos : « il y a des trucs tout à fait pragmatiques du genre "Éteins la lumière ! Bouge, maintenant ! Prend la chaise" ou des choses comme ça qu'on n'a pas en cours, quoi » (document « Annexes », annexe n°13 – A, p.53). Les enseignants estiment donc que les modules de théâtre en français sont bénéfiques pour la compréhension orale des apprenants. Parallèlement, l'amélioration des compétences en production orale des apprenants est elle aussi reconnue par les enseignants comme un apport de la pratique théâtrale en langue étrangère. L'une d'entre eux explique que cet objectif est principalement prégnant pour les groupes ayant un niveau avancé en français puisqu'elle estime que les apprenants de niveau A1 ou A2 n'ont pas encore les moyens de s'exprimer spontanément à l'oral (cf. document « Annexes », annexe n°13 – B, p.59).

L'ensemble des enseignants a ensuite été interrogé sur les apports du théâtre concernant des compétences linguistiques plus précises telles que le développement des compétences lexicales, phonétiques, prosodiques, grammaticales mais aussi syntaxiques. Ces deux dernières sont, pour les

33 Cf. Chapitre I – sous-chapitre 1, p.3. du mémoire.

enseignants interrogés, présentes dans les séances de théâtre mais de manière implicite et sous-jacente. La compétence lexicale est identifiée comme l'une des compétences majeures au sein des séances. Nous remarquons que c'est l'aspect le plus facilement quantifiable et matérialisable de la langue et qu'il est donc naturel que tous le valorisent et en aient conscience. Quant aux compétences phonétiques et prosodiques, elles sont également valorisées par les enseignants de FLE de la Leibniz Schule, bien que plus difficilement évaluables. Ils estiment cependant que, grâce à l'imitation et aux exercices spécifiques, les apprenants ont l'occasion d'améliorer leur prononciation du français mais aussi de travailler les intonations montantes et descendantes propres aux phrases et aux actes de langage exclamatifs et interrogatifs de la langue française.

L'équipe pédagogique de la Leibniz Schule valorise à l'unanimité le facteur de l'expression corporelle et l'identifie comme un facilitateur de l'apprentissage, en ce que cela permet de multiplier les canaux d'apprentissage mais aussi de mettre la parole en situation. Cependant, les enseignants ont aussi évoqué d'autres motifs qui les encouragent à proposer des modules de théâtre en FLE à leurs apprenants. Ainsi, certains y voient une approche qui permet de libérer la parole et qui propose un espace dans lequel les apprenants peuvent s'exprimer spontanément, oser. Pour les plus timides, cela leur permet d'apprendre à parler devant les autres et à affronter leurs regards. D'autres enseignants y voient une manière de motiver les élèves à continuer dans les grandes classes ou encore l'occasion de leur faire découvrir de nouveaux métiers (celui de comédien mais aussi celui de *Theaterpädagoge*) ainsi que de travailler en collaboration avec une personne ayant des compétences artistiques que n'a pas forcément l'enseignant.

En conséquence, la première partie de l'entretien nous permet de poser les jalons d'un futur outil d'évaluation en ce qu'elle cible avec précision les attentes et les objectifs des enseignants partenaires. Afin de répondre au mieux à leurs attentes, nous avons veillé à ce que l'outil prenne en compte les paramètres suivants : celui de la participation des individus au projet collectif, l'acquisition d'éléments lexicaux par les apprenants ainsi que l'appropriation par ces derniers du système phonologique et prosodique de la langue française mais aussi le facteur de l'usage du corps en accord avec les actes de langage. Précisons que l'aspect corporel est fortement valorisé et priorisé par les intervenants-théâtre de Thealingua et que la démonstration de ses bienfaits pour l'apprentissage a été réalisée par Colletta³⁴ (2004) ou encore Jaquet³⁵ (2014).

La deuxième partie des entretiens menés avec l'équipe pédagogique du département de français de la Leibniz Schule avait pour but de présenter des propositions concrètes pouvant

34 Jean-Marc Coletta est enseignant-chercheur au Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).

35 Chantal Jaquet est philosophe contemporaine et professeure de philosophie.

apparaître dans le futur outil d'évaluation afin de recueillir leurs opinions quant à la pertinence de ces critères³⁶. Le premier élément propose de prendre en compte la connaissance du texte par les apprenants dans les délais impartis. Le deuxième suggère d'évaluer la participation de l'élève, ses propositions pendant les cours, sa capacité à se positionner comme un élément moteur. La troisième proposition porte sur le développement de stratégies éventuelles mises en place pour comprendre et interagir avec l'intervenant-théâtre. Le quatrième élément propose d'évaluer le fait que l'élève utilise tout son corps pour s'exprimer. Ensuite, nous évoquons la mise en place d'un outil collaboratif de mise en commun des connaissances, le contrôle systématique et régulier de l'apprentissage du lexique par les apprenants, et enfin, nous proposons de mettre en place un suivi entre la classe et la salle de théâtre, entre le *Theaterpädagog*e et l'enseignant, qui permettrait de ré-aborder en classe des éléments langagiers, phonétiques ou grammaticaux ayant présentés des difficultés en théâtre.

L'ensemble du corps professoral s'accorde sur le fait que la connaissance du texte par l'apprenant est à prendre en compte dans l'évaluation. Le deuxième point abordé avec les enseignants est le suivant : « L'élève participe activement et fait des propositions qui font avancer le groupe et le projet ». La plupart d'entre eux estiment qu'il est important de noter la participation des élèves, bien que d'autres expliquent que c'est quelque chose de complexe à noter et à quantifier de manière individuelle. Madame C précise : « C'est quelque chose de difficile... Je trouve, par exemple, que "faire des propositions qui font avancer le groupe", c'est une question de personnalité. Bien sûr, qu'ils participent activement ça me paraît important et on peut l'évaluer. Mais la deuxième chose c'est quelque chose de personnel, pour les timides surtout... ». Elle propose donc de faire la distinction entre ces deux facettes afin de ne pas mettre en danger ou défavoriser certains des apprenants. Il nous paraît important de rappeler ici que ce critère concerne la partie théâtrale de l'évaluation, et non la section linguistique.

Un autre critère proposé concerne les stratégies mises en place par les apprenants pour comprendre l'intervenant-théâtre natif lorsqu'il s'exprime en français. Les enseignants sont tous d'accord pour dire que c'est un facteur important à prendre en compte, bien qu'ils estiment, une fois de plus, que le caractère impalpable de ce versant de la communication le rende difficile à évaluer.

Le fait que « l'élève utilise tout son corps et le langage non verbal pour s'exprimer et faire passer des messages » est un critère qui est, selon l'équipe pédagogique, primordial et à valoriser.

Une nouvelle proposition a provoqué un réel enthousiasme chez les enseignants interrogés. Il s'agirait de mettre à disposition des apprenants un tableau ou une affiche vierge, ainsi que des feutres de différentes couleurs, afin qu'ils puissent, pendant les exercices et séances de théâtre, noter

³⁶ Un tableau récapitulatif des propositions est consultable en annexe n°11 – dernière section (document « Annexes », p.40.

les expressions et mots nouveaux. Cette collecte de vocabulaire serait donc différente à chaque séance, propre à chaque groupe, et une trace en serait gardée. C'est à la fois un moyen de mieux cerner la zone proximale de développement³⁷ des apprenants, de garder une trace écrite d'un savoir construit de manière collective par les principaux intéressés, mais aussi de proposer une évaluation sommative sur des éléments effectivement (et non théoriquement) abordés pendant les séances. Comme nous le disions, les enseignants ont reçu cette proposition avec engouement. Cependant, certains d'entre eux l'envisagent plutôt comme un outil d'apprentissage à mettre à disposition des apprenants que comme un moyen de les évaluer. Un consensus a par la suite été trouvé en fonction des objectifs dégagés et des priorités prises par l'équipe enseignante en accord avec les intervenants-théâtre.

Par conséquent, en plus des critères énumérés plus haut, l'outil d'évaluation devra, afin de répondre aux besoins et attentes de ses commanditaires, prendre en compte l'apprentissage du texte par les apprenants ainsi que la participation de ces derniers aux exercices proposés. Il s'agit de valoriser les apprenants faisant preuve d'une attitude ouverte, mais aussi ceux qui s'efforcent de comprendre l'intervenant natif et de communiquer avec lui. Leurs facultés à utiliser le langage non verbal pour clarifier les messages qu'ils veulent faire passer et incarner leurs personnages sera également prise en compte. L'usage de la liste des mots du théâtre ainsi que de l'outil de mise en commun des connaissances doit être réfléchi afin d'en proposer une utilisation qui convient aux trois parties en action : apprenants, enseignants et intervenants-théâtre.

Cette première phase d'entretiens exploratoires et d'entretiens avec les principaux enseignants concernés par le projet a permis de clarifier les attentes des différents partenaires, mais aussi d'identifier les points de tension à corriger et les innovations à faire apparaître. La combinaison de ces considérations avec les recherches théoriques présentées dans le premier chapitre de ce travail a fait émerger plusieurs outils d'évaluation des apprenants de FLE au sein des modules de théâtre. Ces outils sont rassemblés au sein d'un dispositif d'évaluation, présenté dans le chapitre suivant.

37 Vygostky, dans ses travaux, développe la notion de zone proximale de développement, soit ZPD, zone dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'aide de l'autre.

Chapitre IV : Présentation du dispositif d'évaluation mis en place

1. Présentation de l'ensemble des outils

Le dispositif d'évaluation conçu s'inscrit dans un terrain spécifique : celui des interventions menées par Thealingua à la *Leibniz Schule*, Berlin, Allemagne.

Il contient à la fois des outils développés pour favoriser l'apprentissage de la langue cible avant et pendant les modules (soit des fiches pédagogiques et une fiche de lexique intitulée « Les mots du théâtre ») et des outils qui s'inscrivent dans des pratiques d'auto-évaluation pour mieux « apprendre à apprendre », cf : CECRL (deux fiches d'auto-évaluation en allemand ainsi qu'une fiche d'objectifs personnels) ainsi que des outils permettant l'évaluation des apprenants par les intervenants-théâtre (deux grilles critériées comprenant douze critères linguistiques et extra-linguistiques pour les niveaux A1-A2 et B1-B2.)

Les participants aux modules de théâtre, sortis de leur quotidien d'élèves, deviennent ici des apprenants-participants sensibilisés à l'expression générale en langue étrangère. Ils apprennent à se servir de leurs corps pour communiquer, sont au contact d'un natif avec lequel ils ne peuvent s'exprimer en allemand (leur langue maternelle pour la plupart) et s'approprient ainsi peu à peu cette langue qui n'était pas la leur. Les outils mis à disposition pour l'apprentissage et l'auto-évaluation sont destinés à les accompagner dans cette démarche d'ouverture à l'autre et à sa langue ; démarche qui leur est imposée par l'institution scolaire mais dont ils peuvent s'emparer. Inspirés des récents articles de Cocton (2015), Berdal-Masuy et Renard (2015), Dumontet (2015), Perrenoud (2004) ainsi que du CECRL (2001), les différents outils conçus ici permettent de mettre en place tout un processus inscrit dans la durée afin de permettre aux élèves de la *Leibniz Schule* de développer des pratiques auto-réflexives sur leur apprentissage ainsi qu'aux intervenants théâtre de Thealingua de les évaluer de manière ni trop subjective, ni injustifiée.

2. Pourquoi ces outils ?

La recherche qui a motivé la mise en place de ce dispositif posait la problématique principale de l'évaluation des apprenants au sein des cours de théâtre en français. Cette question soulève donc celle des compétences qui doivent être prises en compte dans l'évaluation d'un apprentissage à la fois linguistique et artistique. L'outil a pour vocation de trouver un équilibre entre le pôle théâtral et le pôle linguistique, engagés à part égale dans les projets menés dans les murs de la Leibniz Schule. Le livrable qui a finalement vu le jour, intitulé « Dispositif d'évaluation des apprenants de FLE au sein des modules de théâtre en français » propose un total de six outils répartis en trois catégories. Tous ont pour vocation de répondre aux problématiques jusqu'ici rencontrées sur le terrain, s'inspirent des recherches théoriques présentées au chapitre 1 – sous-chapitre 2, et tentent d'harmoniser concepts théoriques auxquels nous adhérons avec les attentes des enseignants de la Leibniz Schule, recueillies lors d'entretiens. Enfin, ils se veulent adaptés à la situation d'enseignement-apprentissage et pratique d'usage pour les *Theaterpädagogen*.

La première catégorie d'outils est destinée à l'usage des apprenants qui sont alors invités à la réflexion, la réflexivité et l'autonomie via la mise en pratique de l'auto-évaluation. La deuxième catégorie s'adresse aux pédagogues de théâtre. Sous forme de grille critériée, elle invite à l'exactitude (autant que faire se peut) et à l'objectivité en proposant un barème fixe permettant d'évaluer les apprenants-participants des modules. Enfin, la troisième catégorie d'outils est pensée pour l'usage des enseignants de français et des intervenants-théâtre et propose d'accompagner les apprenants dans leur démarche d'ouverture à la langue étrangère et d'apprentissage de la langue cible. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons successivement ces outils dont le fonctionnement est développé plus en profondeur dans le livrable ci-joint.

2.1. Outils à l'usage des apprenants

Ces outils ont pour objectifs de responsabiliser et impliquer les apprenants-participants dans leurs apprentissages, de leur faire prendre conscience des savoirs et savoir-faire mis en jeu dans les séances de théâtre en français, de favoriser leur investissement personnel, d'assurer la transparence des critères pris en compte dans l'évaluation, d'amener les apprenants à développer leurs compétences théâtrales et en langue étrangère, de sensibiliser les apprenants-participants aux trois profils en jeu dans les modules de théâtre : le profil du joueur, de l'acteur, et de l'apprenant et de prendre en compte leur évolution au sein des modules.

2.1.1. Fiche d'objectifs personnels

La fiche « Objectifs personnels » prévoit deux champs à remplir par les apprenants. Chaque apprenant-participant est invité à définir, de manière individuelle et personnelle, au moins un objectif qu'il souhaite atteindre en fin de module en langue française et un objectif en théâtre.

Nous partons du principe que chaque individualité du groupe a ses propres motivations, difficultés, envies, buts. Il nous paraît donc primordial de réserver une place à un outil individuel et personnalisable au sein du projet collectif. Le temps de réflexion sur ses objectifs personnels doit permettre à l'apprenant de fixer ses attentes personnelles en début de module : qu'attend-il de lui-même, mais aussi qu'attend-il de l'intervenant et du cours ? Ici, le fait d'atteindre ses objectifs importe moins que le fait d'en prendre conscience et de tenter de les atteindre. Chaque apprenant se concentrera, en parallèle de son travail avec le groupe, sur ses deux objectifs et mettra en place ses propres stratégies pour tenter de les atteindre.

Afin que l'outil fonctionne, certaines précautions doivent être prises au moment de le soumettre à la réflexion des apprenants. Il faut, par exemple, préciser aux apprenants que le nombre et le contenu de leurs objectifs doivent être atteignables. Chacun d'entre eux doit choisir ses objectifs en fonction de ses facilités et difficultés personnelles, analyser ses points faibles pour chercher à les améliorer. Il est également important que le pédagogue de théâtre rappelle aux apprenants qu'ils peuvent formuler leurs objectifs en allemand ou en français et qu'il donne des exemples d'objectifs pour guider les apprenants dans leur choix. (Des exemples sont intégrés à la fiche qui leur est distribuée).

Lors de la dernière (ou avant-dernière) séance du module, il est demandé aux apprenants de reprendre leur fiche d'objectifs et d'estimer s'ils les ont atteints en expliquant pourquoi, ce qu'ils ont mis en place pour y arriver et, le cas échéant, ce qu'ils auraient pu faire pour y parvenir

2.1.2. Fiches d'auto-évaluation

Les fiches d'auto-évaluation sont pensées comme une invitation à la réflexion non pas en se projetant dans l'avenir et le module, comme la « fiche d'objectifs personnels », mais plutôt en revenant de manière analytique sur les séances passées. Elles proposent aux apprenants un retour réflexif tant sur leur apprentissage de la langue que des pratiques théâtrales. Leur comportement, leur attitude ouverte, leur concentration, leur participation au sein du groupe sont auto-évalués, ainsi que les stratégies d'apprentissage de la langue cible et leur usage de la langue au sein des cours.

Ce retour réflexif, *par* et *pour* soi-même, permet, dans le cas de la première fiche, de prendre conscience de toutes les compétences mises en jeu pendant le cours de théâtre mais aussi de réajuster un comportement non-favorable à l'apprentissage de la langue pour les apprenants qui le souhaitent. La deuxième fiche a plutôt une fonction de bilan sur l'ensemble du module. L'apprenant

pourra comparer ses réponses et ainsi constater son évolution dans le temps pour chacune des catégories proposées. Il pourra alors mettre des mots sur ses apprentissages, des noms sur ses savoir-faire, prendre conscience de son engagement dans son apprentissage et de son avancée dans la pratique de la langue française.

2.1.2.1. Fonctionnement

Les deux fiches d'auto-évaluation sont donc conçues pour intervenir à deux moments différents des modules. La première concerne toute la première partie du module, soit les trois premières séances généralement, que nous définirons comme la phase de découverte de l'expression théâtrale et d'entrée dans le thème du module via des exercices et/ou improvisations. La deuxième concerne tout ce qui a trait au travail du texte, à la mise en scène, la création des personnages et la représentation finale devant un public. Chacune d'entre elles comprend deux parties : au recto, ce qui concerne l'usage de la langue cible et au verso, ce qui est en rapport avec l'expression théâtrale.

Les rectos des fiches 1 et 2 sont strictement identiques afin de permettre à l'apprenant de constater son évolution dans son apprentissage et sa pratique de la langue française.

Les versos, eux, diffèrent de par les compétences théâtrales requises, qui varient selon qu'on se trouve dans la phase de « Découverte » ou de « Travail avec le texte ».

Les deux fiches sont en allemand afin de permettre la totale compréhension des critères par les apprenants.

Aucune distinction n'est faite, dans les critères, entre les différents niveaux du CECRL. Nous supposons en effet que selon leurs niveaux en langue, les apprenants ajusteront leur auto-évaluation. Il ne nous a donc pas paru pertinent de faire une distinction dans les critères.

Selon les critères, les apprenants sont amenés à s'évaluer de différentes manières au cours des deux fiches d'auto-évaluation. La plupart des critères langagiers proposent une grille dans laquelle les apprenants se placent selon des critères de fréquence. D'autres critères encore proposent aux apprenants de se situer sur une courbe. Des espaces sont également prévus dans les fiches 1 et 2 pour que les participants puissent faire des commentaires sur leur pratique et leur évolution dans leurs pratiques d'apprentissage. Précisons en dernier lieu que le choix des critères d'évaluation a été motivé par l'observation des compétences en jeu dans les modules. Chacun d'entre eux a été validé par l'équipe des *Theaterpädagogen* et testé par plusieurs groupes d'apprenants afin d'en vérifier la recevabilité et s'assurer que chaque critère proposé correspondait à une réalité de la situation d'enseignement-apprentissage.

2.1.2.2. Critères d'évaluation proposés

Les fiches d'auto-évaluation proposent plusieurs critères répartis en différentes catégories afin d'être identifiables par les apprenants. En ce qui concerne la partie « Bilan personnel d'apprentissage du français », les catégories sont les suivantes :

- La langue dans l'échange
- La correction de la langue
- Le lexique

Ces trois catégories sont reprises dans l'outil permettant l'évaluation des apprenants par le pédagogue de théâtre. Il nous a semblé important de leur accorder à chacune une place privilégiée et distincte car toutes sont, en situation de communication authentique, primordiales.

La première amène l'apprenant à adopter une attitude ouverte et place l'objet d'apprentissage, le français, ainsi qu'à prendre conscience de son usage personnel de la langue. Ainsi, nous faisons la distinction entre prise de parole sur sollicitation (« J'ai répondu aux questions ») et prise de parole spontanée (« J'ai posé des questions » et « J'ai dialogué spontanément avec l'intervenant »). Au sein de ces prises de parole, nous invitons l'apprenant à différencier ses prises de paroles selon les distinctions suivantes : mots isolés, mots isolés et gestes, phrases complètes (sujet-verbe-complément). Cela lui donne l'occasion de se valoriser dans au moins un des critères (souvent le premier, « mots isolés »)³⁸ ainsi qu'un exemple de ce qu'il peut tenter d'atteindre (la phrase complète) sans pour autant lui faire subir une pression inutile.

Ensuite, l'apprenant doit se situer sur une droite selon qu'il a (d'après son appréciation personnelle), communiqué en allemand ou en français lors des séances. Ce point a pour but de lui faire prendre conscience de son usage personnel de la langue cible en induisant le fait que plus il parlera français, plus il s'investira et plus il progressera.

Enfin, le cinquième point invite l'apprenant à analyser ses stratégies lors des situations d'incompréhension, prise de conscience que nous considérons comme importante dans un cadre de situation d'enseignement-apprentissage inhabituel. Le participant au module peut se sentir perdu dans une telle situation, mais comprendre quelles sont ses stratégies ou lui donner en exemple des stratégies qu'il pourra s'approprier peut constituer un facteur rassurant ainsi qu'un étayage favorable dans ce contexte d'enseignement du FLE.

La deuxième catégorie, « la correction de la langue » propose à l'apprenant de fournir une analyse non pas quantitative de ses erreurs mais bien qualitative, et cherche à mettre en avant son attitude ouverte face à ses propres erreurs mais aussi celles de ses camarades, dans un projet

³⁸ Comme cela a été révélé lors de l'analyse présentée en annexe n°18 et 19.

collectif qui met en scène le groupe avant les individus. Ainsi, il est demandé à l'apprenant de quantifier les fois où il s'est auto-corrigé, où il a corrigé ses camarades ainsi que celles où il a pris en compte des remarques et s'est amélioré.

Enfin, la catégorie « Lexique » demande à l'apprenant de formuler explicitement des éléments lexicaux entendus et expliqués pendant les séances. Nous lui demandons ensuite s'il a réutilisé ces mots lors du module de théâtre. Cette question vise à lui faire remarquer qu'il *aurait pu* réutiliser ces mots plus qu'à contrôler s'il l'a effectivement fait.

Compte-tenu de la précision et de la quantité des critères, il nous a paru important de conserver à l'identique cette partie de la fiche. La première fiche permettra à l'apprenant attentif (et à-même de réaliser cet exercice) de prendre conscience des différentes facettes qui constituent ses prises de parole. En donnant son importance au langage non verbal, en mettant l'accent sur les stratégies d'apprentissage plus que sur l'apprentissage effectif lui-même, nous espérons favoriser le développement d'une attitude ouverte et consciente des apprenants face à leur pratique en langue française. La deuxième fiche proposant exactement les mêmes éléments de réflexion et les mêmes critères, il est donné à l'apprenant l'occasion de constater l'évolution de ses pratiques.

Au recto de cette même fiche, le « bilan personnel d'apprentissage de l'expression théâtrale », lui, propose les catégories suivantes pour la fiche n°1, intitulée « Phase 1 : à la découverte du théâtre » :

- Dynamique et concentration
- Moi, moi et les autres
- Mon corps
- Ma voix

Ces éléments constituent la base de tout travail théâtral et sont abordés en profondeur par Thealingua, et ce dès la première séance. Afin de réaliser une tâche finale de qualité, il est important que les participants développent, peu à peu, leurs compétences dans les différentes catégories citées. La fiche d'auto-évaluation permet alors de saisir la complexité des enjeux du comédien tout en sensibilisant les apprenants-participants à leurs savoir-faire déjà existants dans ces domaines là, ou encore à développer. La grille élaborée par Berdal- Masuy et Renard (2015, annexe n°7) a permis de confirmer que de telles attentes pouvaient être formulées à l'attention des participants de la Leibniz Schule.

Ainsi, l'énergie et la concentration, premiers critères, sont des atouts indispensables, tout comme le fait « d'accepter d'être le centre de l'attention », « le regard des autres » et d'être à-même d'entrer en contact avec eux (point qui peut se révéler conflictuel avec les groupes d'adolescents, soit le public visé). La catégorie « Mon corps » revient sur les notions d'espace (scénique et partagé,

construit collectivement), mais aussi de disponibilité du corps (à rester neutre afin de pouvoir incarner un personnage, tout d'abord, puis à se moduler pour investir le personnage). Enfin, nous demandons à l'apprenti comédien de prendre conscience de l'importance de la voix sur une scène de théâtre. Importance du volume, qui donnera à entendre le texte ; de l'articulation, qui donnera à comprendre ce dernier et enfin la connexion entre voix et émotions qui donnera à voir un personnage.

La fiche n°2, soit la « Phase 2 : Le texte, la mise en scène, la représentation finale » propose les catégories ci-dessous :

- Le texte
- Mon corps
- Ma voix
- La mise en scène
- La représentation finale

Si certaines catégories sont ici reprises de la fiche n°1, les critères sont différents puisqu'ils prennent en compte le texte et la mise en scène. La phase d'exploration étant terminée, la fiche n°2 se concentre sur le travail collectif réalisé (souvent, une courte représentation de 10 à 15min, en langue française, jouée devant une autre classe de l'établissement).

Ainsi, l'apprenant-participant se doit d'analyser sa connaissance du texte mais aussi sa compréhension. La catégorie « corps » propose des critères similaires à ceux de la première fiche mais actualisés à la situation de mise en scène. C'est-à-dire que « je suis capable de bouger mon corps en fonction d'un personnage » devient « je suis capable d'adopter une démarche qui correspond à la situation et à mon personnage ». Les gestes, la démarche et l'énergie sur scène seront analysés par les participants. Pour « la voix », les critères sont passés de la capacité à articuler à celle de calquer son texte sur une prosodie proche de celle du français oral (un exemple d'éliision est alors donné) ; le ton de la voix doit correspondre au contenu du message (« je suis capable d'adapter le ton et le volume de ma voix en fonction de ce que je dis »).

La catégorie « mise en scène », jusqu'alors absente, demande à l'apprenant de revenir sur son attitude d'élément moteur au sein du groupe et sa capacité à être force de proposition tout en étant à l'écoute du collectif : « Je donne des idées pour enrichir les scènes » et « Je prends en compte les propositions des autres ». Enfin, la catégorie « la représentation finale » reprend des critères de concentration, d'énergie et de disponibilité ; de résistance au stress et d'apprentissage du texte ; de création de personnage et d'expression des émotions ; ainsi que la solidarité dans le groupe avec le dernier critère, « J'ai remplacé un absent au dernier moment ».

La réflexion menée sur l'ensemble de ces critères (en langue française et en théâtre) par

l'apprenant devrait lui permettre d'atteindre les objectifs poursuivis par les outils destinés aux apprenants : responsabilisation et implication des apprenants ; prise de conscience des compétences travaillées ; développement des ces compétences ; transparence des critères d'évaluation : sensibilisation aux trois profils (joueur, acteur, apprenant) ; et prise en compte de l'évolution des apprenants.

Si ces pratiques réflexives sont nécessaires, elles ne sont cependant pas suffisantes pour permettre une évaluation effective par le pédagogue de théâtre. Ainsi, ces outils personnels destinés aux apprenants sont complétés par deux grilles d'évaluation critériées à l'usage de l'intervenant théâtre en langue étrangère. Les grilles présentées dans les deux sous-chapitres suivants permettent l'évaluation des compétences en langue française et en expression théâtrale le *Theaterpädagog*.

2.2. Grilles critériées à destination des pédagogues de théâtre

Les objectifs de ces grilles sont multiples. Il s'agit tout d'abord de limiter les facteurs de subjectivité dans la notation. Ensuite, nous avons cherché à prendre en compte l'évolution de chaque apprenant-participant en procédant à un recueil de données plusieurs fois pendant le module (au moins une fois avant et après le travail sur le texte). Pour cela, nous avons utilisé des critères fixes et prédéfinis prenant en compte la grande majorité des savoirs et savoir-faire en jeu dans les séances de théâtre (linguistiques et extra-linguistiques). Un système de ponctuation (barème) a été fixé afin de s'assurer d'une notation juste, justifiée et équitable. Nous avons également pris en compte les niveaux des apprenants en proposant des critères différenciés selon les descripteurs du CECRL. Enfin, nous avons veillé à maintenir un équilibre exact entre critères linguistiques et théâtraux afin de répondre à la demande de nos deux partenaires et de rester conformes à la réalité des enseignements proposés par Thealingua à la Leibniz Schule. Il ne s'agit pas ici d'évaluer les apprenants sur des éléments qui sont supposément enseignés et abordés mais bien de les confronter à des savoirs, savoirs-faire et compétences engagés dans n'importe quel module de théâtre mené dans l'établissement scolaire.

2.2.1. Critères d'évaluation

La plupart des critères d'évaluation, ainsi que la distinction opérée entre les différents niveaux du CECRL son issus du travail de Berdal-Masuy et Renard (2015). Ces dernières ont créé un outil (cf document « Annexes », annexe n°7, p.17) sur lequel nous nous sommes basée pour concevoir la grille critériée.

Les critères des deux grilles rejoignent les critères proposés dans les fiches d'auto-évaluation en les traduisant en compétences, savoirs et savoir-faire, formulés dans un langage

proche de celui du CECRL, familiers des intervenants-théâtre de Thealingua et des enseignants de FLE de la Leibniz Schule. Dans un souci de transparence de la démarche, la grille peut être présentée aux apprenants avant les modules et rendue à l'enseignant en fin de module, une fois complétée.

Pour les niveaux A1-A2, les critères langagiers prennent en compte : la phonétique (« est capable d'articuler les mots de façon à se faire comprendre ») puisqu'une erreur de prononciation peut parfois provoquer un problème de compréhension ; la syntaxe et la grammaire (« choisit un lexique adapté et se fait comprendre lors de ses productions spontanées »), la compréhension orale (« comprend des consignes simples ou se manifeste lorsqu'il ne comprend pas »). Nous valorisons ici le simple fait de faire savoir qu'il y a incompréhension afin de tenir compte positivement de la démarche d'ouverture et de volonté de comprendre le natif. Tout comme dans la fiche d'auto-évaluation, nous différencions les productions orales et ne prenons en compte, pour l'évaluation de ce niveau, que les interactions sur sollicitation (« peut répondre à des questions simples par des phrases simples ou des mots isolés »). Enfin, nous considérons la compréhension du texte théâtral (« comprend son texte et se l'approprie ») et l'investissement personnel (« a appris son texte en temps et en heure + le vocabulaire du *Mémo* »).

Les critères d'évaluation de l'expression théâtrale pour les niveaux A1 et A2 portent sur l'attitude de l'apprenant-participant par rapport à l'intervenant-théâtre (« a une attitude d'écoute ouverte et active, est attentif aux consignes, participe aux exercices »), à son travail individuel (« est capable de se concentrer et se recentrer, d'adopter la position de l'acteur »), et par rapport au groupe (« est actif, se positionne comme un élément moteur et accepte d'être le centre de l'attention »). Deux critères d'expression théâtrale viennent ponctuer cette évaluation : « adapte sa voix en fonction des circonstances » et « est capable d'exprimer physiquement les émotions de base et/ou d'incarner un personnage ». Tout comme expliqué dans le sous-chapitre concernant l'auto-évaluation, ces critères sont essentiels à la bonne réussite d'un projet théâtral et ils sont nécessairement exigés par les pédagogues de théâtre.

La grille destinée à l'évaluation des apprenants de niveaux B1-B2 reprend les catégories énoncées plus haut en les complexifiant. Les attentes sont plus élevées et les nuances plus grandes pour les apprenants-participants de niveau plus élevé.

Ainsi, la compétence phonétique est agrémenté d'un critère sur la prosodie « est capable d'articuler de façon à se faire comprendre et en respectant la prosodie » normalement mieux maîtrisée par les apprenants de ce niveau. De même pour le critère de syntaxe et lexique qui s'est complexifié : « peut, lors de ses productions spontanées, choisir du lexique et les verbes adéquats ». Les apprenants ayant fait l'effort de s'adresser en français à l'intervenant seront valorisés par le

critère n°9 (« s'est adressé en français à l'intervenant »), de même pour l'auto-correction ou la correction des autres avec le critère n°10 (« s'est auto-corrigé et/ou a corrigé les autres en LF »). Nous cherchons par là à valoriser les apprenants volontaires et investis dans leur apprentissage et leur usage de la langue cible. Plus âgés, ils sont aussi plus matures et donc à-même de développer une telle attitude à la fois d'ouverture (en s'adressant au natif français dans sa langue) et d'entraide (en étant vigilants et à l'écoute de leurs partenaires de jeu). La compétence de compréhension écrite est, elle, complexifiée par la formulation suivante : « comprend le contenu et les subtilités de son texte », quand l'apprenant A1-A2 se devait de « s'approprier son texte ». Les textes sont bien souvent issus des créations et improvisations des participants, ce critère est donc jugé atteignable. De plus, il est indispensable qu'un apprenant B1-B2 comprenne son texte ou soit capable de manifester son incompréhension. Cette compétence a une influence non seulement sur la qualité théâtrale de son jeu mais surtout comptera beaucoup dans n'importe quelle situation de communication authentique avec un francophone. Enfin, le critère d'investissement personnel reste lui inchangé puisque le respect des délais impartis permet ensuite d'harmoniser le travail collectif. (« A appris son texte en temps et en heure »).

En ce qui concerne les critères d'évaluation de l'expression théâtrale, le premier est inchangé puisqu'il a la même importance et offre peu de nuances : « a une attitude d'écoute ouverte et active, est attentif aux consignes, participe aux exercices ». Le deuxième critère porte sur l'expression théâtrale : « est capable d'exprimer physiquement les émotions de base » (à savoir la joie, la colère, la tristesse, la peur et la surprise). Le troisième critère évalue la participation du jeune au sein du groupe et sa capacité à se positionner en élément moteur. Le quatrième critère analyse les productions orales en situation de création théâtrale : « peut créer, de façon spontanée, des productions courtes impliquant le corps » et est en cela lié au cinquième critère : « peut adapter l'intonation et les gestes à une situation de communication donnée ». Enfin, le sixième critère qui peut paraître exigeant : « est capable de créer un personnage crédible et convaincant ». A ce stade de l'apprentissage, à la fois du théâtre et de la langue française, il est en effet demandé aux apprenants de faire croire à ce qu'ils jouent afin de sortir de la simple simulation en classe de langue pour s'élever vers une représentation artistique en langue française de qualité.

Ainsi, les critères d'évaluation ont été soigneusement élaborés puis modifiés et reformulés avec l'aide des intervenants-théâtre afin de s'assurer qu'ils soient effectifs, valorisés par les praticiens professionnels et qu'ils prennent en compte une grande majorité des savoirs et savoir-faire en jeu dans les séances, comme annoncé dans nos objectifs. De plus, la grille permet bel et bien la prise en compte de l'évolution des apprenants et permet une évaluation objective et justifiée de tous, par tous.

Nous allons maintenant aborder la troisième catégorie des outils conçus dans le cadre du dispositif d'évaluation en partenariat avec Thealingua et la Leibniz Schule, à savoir les outils d'accompagnement de l'apprentissage de la langue cible.

2.3. Outils d'accompagnement de l'apprentissage : « Lexique du théâtre » et « Mémo des mots »

L'outil de lexique du théâtre vise à faciliter la communication entre l'intervenant-théâtre et les apprenants de FLE participant aux séances de théâtre en français. C'est pourquoi nous le définissons comme permettant d'accompagner l'apprenant sur le chemin de son apprentissage de la langue. Il est optionnel, manipulable et modifiable tant par l'enseignant que par le pédagogue de théâtre mais est pensé *pour* les apprenants. Il cherche à familiariser les apprenants-participants aux séances atypiques qu'ils vont vivre en présence du *Theaterpädagoge* et les amène à découvrir tout un champ lexical absent des manuels mais primordial à l'heure de travailler sur une scène.

Ainsi, il permet de découvrir le lexique propre au théâtre et à sa pratique et est mis à disposition de l'enseignant de FLE comme de l'intervenant-théâtre. Une première fiche propose une liste d'éléments lexicaux fréquemment rencontrés « dans l'action », pendant les séances de théâtre, accompagnés de leur traduction en allemand. Une autre fiche propose une série d'activités pédagogiques permettant d'appréhender ce vocabulaire, souvent absent des méthodes et manuels de FLE. Cette fiche est pensée pour être réalisée en classe, en binômes, ou à la maison de manière individuelle.

Il est important que les apprenants aient connaissance d'au moins un de ces documents avant de rencontrer l'intervenant-théâtre car cela permet de les mettre en condition pour des séances de français en mouvement où livres et stylos n'ont plus beaucoup d'utilité. Une fois familiarisés avec ce lexique, ils pourront plus facilement comprendre l'intervenant et retiendront les éléments lexicaux grâce à l'association des gestes avec la parole, au sein des séances de théâtre.

Une fois cette familiarisation établie, les apprenants sont prêts à rencontrer le *Theaterpädagoge* et à enrichir leur connaissance de la langue française à son contact. L'outil suivant, collaboratif, vise à les accompagner dans leur découverte des nouveaux éléments langagiers.

2.4. L'outil « Mémo des mots »

L'objectif principal est de construire avec les apprenants un outil collectif de mise en commun des connaissances linguistiques acquises au cours des séances de théâtre en FLE. Il s'agit de garder une trace écrite de ce qui se vit avec les groupes d'apprenants-participants, de multiplier

les canaux et ainsi favoriser l'acquisition-apprentissage de tous les individus du groupe (intelligence visuelle, sonore, corporelle-kinesthésique, intra-personnelle et interpersonnelle, cf : H. Gardner). Éventuellement, l'outil permettra de procéder à une évaluation sommative des apprenants sur des contenus effectifs et réellement vus pendant les séances. (Selon les besoins et objectifs du professeur de français partenaire).

Visant l'autonomie des apprenants quant à la prise en main de l'outil, celui-ci sera introduit progressivement au cours des modules. L'objectif pédagogique poursuivi est également d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et de leur faire prendre conscience des éléments langagiers nouveaux qui surgissent pendant les séances. Grâce à lui, ils apprennent à apprendre tout en apprenant.

En début de session, il est important d'expliquer aux apprenants-participants que chaque séance de théâtre est différente et que nous ne pouvons jamais prévoir à l'avance ce qui va y être dit. L'intervenant-théâtre choisit deux apprenants responsables du « Mémo des mots » pour la séance. Ce sont les *Scribes*. Ces apprenants seront chargés d'aller inscrire sur le tableau blanc les mots ou expressions qui retiennent leur attention, qui sont nouveaux, qu'ils viennent de découvrir ou bien de réviser alors même qu'ils participent aux exercices de théâtre. Il faut préciser au reste du groupe que chacun est responsable de l'outil, puisqu'il est collectif, et que tous les participants sont chargés de signaler aux deux responsables de l'écriture, (les *Scribes*), les mots et expressions qu'ils souhaitent voir apparaître sur le *Mémo*. Il faut également bien faire comprendre aux *Scribes* que l'orthographe n'est pas primordiale pendant cette première phase, que le plus important est de garder une trace écrite pour le groupe.

En fin de séance, l'intervenant rassemble tout le groupe devant le *Mémo* pour une mise en commun de 5 à 10 minutes. Avec eux, il reprend un à un tous les mots en vérifiant la compréhension, corrige l'orthographe s'il le faut et, si possible, établit un code couleur afin de procéder à un classement en catégories grammaticales. Ce classement peut aussi être thématique et, par exemple, faire la distinction entre le lexique propre au théâtre et celui propre au français et/ou français oral. Ou encore, les thèmes peuvent être ceux de la séance ou du module.

Ce moment de mise en commun et révision collective pourra se faire en allemand (selon le degré de maîtrise de la langue de l'intervenant) afin d'éviter une trop grande surcharge cognitive pour les apprenants en fin de séance, mais aussi pour faciliter les liens que ceux-ci peuvent faire entre langue cible et langue source. Lors de la séance suivante, nous penserons à afficher de nouveau le *Mémo* et à le poursuivre.

La totalité des outils composant le dispositif ayant été présentée, nous nous attacherons à présent à évaluer l'efficacité du dispositif suite aux différents tests menés pendant le stage.

3. Évaluation des outils : quelle efficacité ? Quel avenir ?

Maintenant que nous avons présenté les objectifs généraux des différents outils conçus ainsi que leur fonctionnement, nous allons aborder dans ce chapitre les étapes de construction, faites d'aller-retours entre le terrain et la théorie, de tests successifs sur différents groupes et différents contextes afin d'explicitier les choix qui ont été retenus pour chacun des outils et analyser l'efficacité du dispositif, tout d'abord singulièrement, pour chaque outil, puis globalement. Cela nous permettra de fournir une analyse réflexive des prises de décisions et actions menées dans la conception du dispositif qui a eu lieu de février à juillet 2016.

3.1 Tests des outils d'auto-évaluation

Une première version de la fiche d'auto-évaluation a été proposée aux étudiants participant à la formation donnée à l'Institut Français de Berlin, en mars 2016 (document « Annexes », annexe n°14, p.77). Les fiches, complétées, sont consultables en annexe 17 (document « Annexes », p.83). Compte-tenu de l'âge et de la maturité des participantes, elles ont fourni des retours réflexifs pertinents sur l'outil qui ont donné lieu à un nouveau fonctionnement (courbes et lignes sur lesquelles se placer, espaces d'expressions, etc). Il a également été décidé de traduire la fiche en allemand afin de permettre une totale compréhension par les apprenants et une réflexion en autonomie complète si besoin.

La fiche n°2, qui est proposée à la fin des modules de théâtre, a été testée par deux groupes d'apprenants-participants de la Leibniz Schule. Ils ont emporté la fiche chez eux et l'ont remise à leurs enseignants de FLE. L'analyse de leurs réponses permet de constater que seuls deux apprenants sur trente-quatre n'ont pas compris le fonctionnement des courbes.³⁹

L'analyse qualitative de leurs réponses montre que les apprenants se sont saisis de l'opportunité de réflexion sur leur apprentissage que cherche à provoquer la fiche. Des ratures sur certaines fiches montrent que l'apprenant a réfléchi, est revenu sur son auto-évaluation. Si la plupart d'entre eux se situent, au sein d'un même groupe, dans les mêmes tranches de fréquences (*jamais, un peu, souvent ou toujours*), certains font preuve de recul et se placent différemment, s'affirmant au sein de cette étude en tant qu'individualité. Une synthèse des réponses, par groupe et par grille, est consultable en annexes n° 18 et 19 (document « Annexes », pp.87-94).

De manière générale la fiche d'auto-évaluation a un fonctionnement intuitif que les apprenants s'approprient. Les retours oraux des élèves interrogés ont fait ressortir un engouement général pour ce nouvel outil ainsi qu'une préférence pour la fiche d'auto-évaluation (par rapport à la fiche de critères anciennement utilisée -document « Annexes », annexe n°5, p.13-). Pour ce qui est

39 Cf. document « Annexes », annexes n°18 et 19, pp. 87-94.

du rendu qualitatif du contenu des réponses fournies, nous ne pouvons que constater que les élèves répondent, mais il est impossible d'analyser si les réponses sont pertinentes, fidèles à la réalité, et si les apprenants prennent suffisamment de recul sur leur apprentissage, et si donc, l'objectif principal de cet outil est atteint.

Précisons cependant que si tous les apprenants ne s'emparent pas de la fiche d'auto-évaluation avec le même degré de sérieux et d'investissement, il est primordial de donner l'occasion à ceux qui le souhaitent et en sont capables d'entrer dans une démarche de réflexion sur leurs parcours d'apprenants en langue ainsi que d'apprentis comédiens. De plus, rappelons que cet outil n'a pas pour vocation d'influencer la notation mais d'accompagner l'apprenant-participant dans la construction de soi, de son savoir et de ses compétences. Nous concluons donc que l'outil remplit ses principaux objectifs et nous l'estimons, à l'issue du stage, pertinent et fonctionnel. Le principal bémol étant le temps de réflexion, relativement long, qu'il nécessite. Ce temps est appréhendé par les *Theaterpädagogen* et en rend certains frileux voire réfractaires quand à l'emploi des fiches. Pour pallier à ce défaut, le livrable fourni à Thealingua propose un protocole d'utilisation destiné à alléger la présence de ces nouvelles fiches pendant les modules. Les pédagogues de théâtre ont d'ailleurs conjointement décidé de consacrer un temps du cours pour la première fiche et de laisser à l'enseignant de FLE la responsabilité de faire remplir la seconde fiche d'auto-évaluation à ses apprenants.

La fiche "*Objectifs personnels*" n'a pu être proposée qu'une seule fois, lors du dernier module de l'année à la Leibniz Schule. Suite aux réponses des apprenants (annexe n°20), des modifications ont été apportées car soit ils n'ont pas proposé d'objectifs atteignables, soit ils n'étaient pas assez précis dans leur formulation (« Je veux apprendre à jouer comme une actrice » (*sic.*) ou encore « Je veux rigoler beaucoup » (*sic.*)). Nous avons donc rajouté une série d'exemples à l'attention des apprenants afin de les guider dans leurs choix. Ce procédé permet de faciliter le guidage direct par le *Theaterpädagoge* et permet de s'assurer du fonctionnement de l'outil, quelque soit la connaissance du dispositif de l'intervenant-théâtre qui prend en charge le module.

La deuxième phase de l'outil n'a pu être expérimentée comme il se doit car le dernier cours a eu lieu après la date de fin de stage. La plupart des cadres concernant la deuxième partie de la fiche (le retour réflexif sur ses propres objectifs et stratégies mises en place) sont vides ou remplis expéditivement (« a moitié ! », « complètement ! », etc.).

L'ensemble des pédagogues de théâtre de Thealingua a reconnu, lors d'une réunion d'équipe, l'utilité de cette fiche et en a validé les objectifs. Nous estimons cet outil pertinent, adapté aux modules de la Leibniz-Schule et aux attentes qu'ont les enseignants de FLE et *Theaterpädagogen* envers les apprenants-participants.

3.2. Tests des grilles critériées à l'usage du *Theaterpädagogie*

Une première grille a été élaborée en mars 2016 et a été testée (de manière informelle et sans prévenir les participants puisque le projet ne prévoyait pas de note finale) avec les participants de la Zinnowwald Schule. Ce premier test a montré que certains critères n'étaient pas réellement observables lors des séances. C'est le cas par exemple du critère n°10 (annexe n°21 – A) « le participant a su intégrer le vocabulaire du théâtre », qui a été estimé non-quantifiable lors du remplissage de la grille. Le deuxième réajustement s'est fait au niveau de la formulation de certains critères qui n'étaient pas exprimés assez clairement pour que le pédagogue de théâtre puisse se prononcer. Ainsi, le critère n°2 : « le participant établit le contact avec les autres et tient compte de ce qu'ils disent » s'est divisé en deux nouveaux critères dans la grille définitive pour les A1-A2 : le critère n°2 (« est capable de se concentrer, de se recentrer, d'adopter la position de l'acteur ») et n°3 (« est actif, se positionne comme un élément moteur et accepte d'être le centre de l'attention »). D'autres critères encore proposaient des objectifs trop élevés et non-atteignables par les participants. (Les critères n°8 – « s'est adressé en français à l'intervenant » – et n°9 – « s'est auto-corrigé et/ou a corrigé les autres en LF » -, par exemple).

Une deuxième version a donc été proposée en avril et relue et corrigée par les *Theaterpädagogen* de Thealingua qui ont proposé des modifications afin que les critères soient plus précis et adaptés à ce qu'ils peuvent réellement observer lors des séances. Ensemble, nous avons analysé finement les critères des grilles destinées aux apprenants A1-A2 et B1-B2.

À la demande de la responsable pédagogique de la Leibniz Schule, les compétences générales visées ont été ajoutées (lexique, grammaire, etc.). En répondant à son besoin d'enseignante représentante de l'établissement scolaire, nous avons répondu à l'inquiétude des professeurs de FLE quant aux compétences abordées et la nature de l'évaluation proposée. Chaque critère est donc appuyé par une catégorie issue du CECRL et formulé dans un « langage enseignant », langage partagé par les *Theaterpädagogen*, tous formés et diplômés en FLE.

La version définitive de la grille critériée d'évaluation a été testée en binôme (par Mathilde Roesch et nous-même) lors du dernier module de l'année à la Leibniz Schule. Nous avons donc pris le temps, après la deuxième séance, de noter chaque apprenant-participant pour l'ensemble des critères proposés. Les participants étant au nombre de vingt-quatre, le travail nous a paru quelque peu fastidieux. Cependant, nous avons pu remarquer que la distinction entre « acquis, non-acquis, en cours d'acquisition » était fonctionnelle à l'heure de noter les apprenants individuellement. De plus, tous les critères sont désormais compréhensibles et clairs. Les difficultés que nous avons parfois eues venaient plutôt du fait que certains apprenants, plus timides ou plus discrets, ne s'étaient pas encore révélés et que nous avions du mal à nous remémorer leur comportement,

attitude et participation. Nous avons estimé que la remédiation à ce problème viendra « d'elle-même » lors des prises d'informations ultérieures (il y en a deux ou trois au total) et que les notes s'ajusteront au moment de la conversion en pourcentage. La grille a ensuite été remplie en fin de module par la *Theaterpädagogin*, et elle est consultable en annexe n°21 – B (document « Annexes », p.102). Il ressort de cet exemple authentique une notation justifiée et justifiable, les notes du groupes vont de 3 à 1+ et la pédagogue n'a eu aucune difficulté à remplir la grille et à effectuer le transfert vers le système de notation allemand.

Reste à savoir si le calcul de la note, au processus complexe puisque rendu conforme au système de notation allemand (voir tableau d'équivalence en pourcentage) sera pertinent et fonctionnel à long terme ; et si le caractère chronophage du remplissage de la grille ne découragera pas les praticiens de Thealingua au point qu'ils en abandonnent l'usage.

3.3. Tests des outils d'accompagnement de l'apprentissage

Nous évoquons ici les outils « Mémo des mots » et « Lexique du théâtre » qui sont présentés dans le livrable ci-joint. L'outil lexical est mis en pratique à Thealingua depuis un certain temps. Suite à l'analyse de ses points faibles⁴⁰, nous l'avons ré-actualisé en supprimant des éléments lexicaux pour ne laisser que ceux qui nous semblaient pertinents suite à l'observation de nombreuses séances de théâtre en FLE. Ni cette nouvelle version ni la fiche pédagogique qui l'accompagne n'ont été expérimentées par les apprenants de la Leibniz Schule car ils n'ont pas été conçus, revus et réajustés à temps. C'est là la principale contrainte d'un projet alliant un si grand nombre de partenaires : obtenir l'accord et la validation de chacun d'entre eux est un réel défi qui n'a pu être relevé pour l'ensemble des outils conçus (au nombre de neuf).

Quand au « Mémo des mots », l'idée ayant émergée dans les premiers temps du stage, sa première phase de conception a été alimentée par de nombreuses réflexions de nos collègues ainsi que des enseignants de la Leibniz Schule rencontrés en entretien. Il a été testé pour la première fois avec le groupe d'enfants de la Zinnowwald Schule. Dans les premiers temps du module (de trois jours complets voir calendrier de l'annexe n°14 – in document « Annexes » p.77), il a été fréquemment utilisé. Les apprenants nous signalaient (à nous-même ainsi qu'au *Theaterpädagoge* que nous accompagnions) régulièrement les mots de vocabulaire inconnus qu'ils souhaitaient inscrire. Il est cependant compliqué de leur laisser la charge complète de l'écriture. Souvent, dans l'urgence de la situation, le moment présent, l'intervenant préférerait écrire lui-même les éléments lexicaux inconnus pour gagner du temps, aller plus vite, ne pas interrompre son activité trop longtemps, etc. Ce groupe participait à trois jours de théâtre en français intensifs ; à l'issue desquels

40 Cf. Chapitre III – sous-chapitre 4.2, p.62 du mémoire.

un court spectacle devait être créé. Hors de leur école, de leur classe, sans cahier ni évaluation ou note finale, ni l'intervenant théâtre ni l'enseignante de FLE n'ont jugé utile de demander aux enfants de recopier le vocabulaire. L'enseignante est repartie avec le *Mémo* créé, mais il est impossible de savoir si elle l'a ré-exploité au sein de son cours et si, trois mois plus tard, les apprenants se souviennent d'éléments lexicaux du *Mémo*.

Un deuxième essai, qui suivait le même format et protocole, a été expérimenté avec un groupe d'apprenants-participants de la Leibniz Schule dont le module était pris en charge par Marjorie Nadal (Module 4 dans le calendrier, annexe n°14 in document « Annexes », p.77). Le nombre de participants était très élevé (18 apprenants) et les conditions matérielles difficiles (salles de classe étroites desquelles il nous fallait pousser tables et chaises en début de séance afin de nous ménager un espace convenable ; aléas fréquents du travail en établissement scolaire). Un phénomène semblable à celui du premier groupe s'est produit : étant un peu en marge du groupe et mobile au sein de celui-ci (de par notre statut de stagiaire), nous nous chargeons nous-même d'inscrire les nouveaux éléments lexicaux sur le « Mémo ». Chaque opportunité d'impliquer un élève était néanmoins saisie, tous les apprenants recopiaient les mots en fin de séance et chaque nouvelle séance commençait par un contrôle de leur apprentissage. Dans ce sens, nous pouvons dire que l'outil a mieux fonctionné et a pris sens. Nous supposons cependant que de nombreuses améliorations seront à apporter avec le temps et l'usage. Relevons également que cet outil n'est pas dénué de contraintes matérielles (il faut penser au papier, aux feutres, à un système d'affichage, etc.).

Lors de la réunion finale avec l'équipe de Thealingua l'intérêt pédagogique porté à cet outil a été montré. Il a cependant été décidé qu'il ne serait utilisé que dans les situations optimales d'enseignement-apprentissage du théâtre en langue étrangère, c'est-à-dire avec des groupes de participants réduits (jusqu'à douze apprenants) ou en présence d'un stagiaire (formant alors un binôme avec le *Theaterpädagoge*).

Retenons qu'il reste intéressant à développer et expérimenter en ce qu'il est facilement approprié par les apprenants ; permet de garder une trace du module ré-exploitable en cours de français et jouit du statut d'objet unique, construit collectivement au sein d'un projet, le tout dans un but précis. Il contribue ainsi à faire se relâcher les tensions entre les trois pôles (pédagogie, théâtre et FLE) relevées dès le chapitre II – sous-chapitre 3.3. de ce présent mémoire.

Conclusions : analyses et perspectives

1. Sur l'efficacité générale de l'outil

Rappelons que la conception de l'outil avait pour objectifs de 1) répondre à la question des compétences, savoirs et savoir-faire engagés dans les modules de théâtre en FLE ; 2) proposer une évaluation de ces compétences fiable et objective ; 3) estimer les possibilités de légitimation et d'institutionnalisation des pratiques d'expressions théâtrales en FLE au sein des établissements scolaires.

Les analyses proposées dans les sous-chapitres précédents ont montré que la plupart des outils d'auto-évaluation, d'évaluation et d'accompagnement de l'apprentissage sont fonctionnels et que les apprenants et pédagogues de théâtre concernés se les sont appropriés.

Nous remarquons que certains des outils sont estimés encore trop chronophages ou qu'ils ne sont pas adaptés à l'ensemble des participants (c'est le cas notamment des deux fiches d'auto-évaluation). Cependant, nous pouvons voir que l'ensemble du dispositif permet de répondre à la problématique initiale puisqu'il pointe l'ensemble des compétences engagées par les apprenants-participants au sein des modules de théâtre en FLE et ce malgré le fait que, « du point de vue disciplinaire et didactique, la double nature de ces formations complique l'évaluation des performances des apprenants » (Dumontet 2015:40). D'autre part, l'outil répond à la recommandation de Cocton (2015) d'« accueillir et associer les apprenants dans une démarche réflexive portée sur leurs représentations ou leurs attentes par rapport aux objectifs-finalités-activités afin de construire un travail commun de ce qui est, si ce n'est enseigné et appris, au moins vécu dans la classe ». De plus, les fiches d'auto-évaluation et d'objectifs personnels s'assurent de « la présentation répétée et explicite des objectifs à atteindre » dans un souci de transparence de la démarche mais aussi pour « permettre à l'apprenant de se situer lui-même par rapport aux « performances » attendues » (Berdal-Masuy et Renard, 2015 :172).

Les grilles critériées, elles, permettent aux pédagogues de théâtre, et cela a été montré, d'analyser objectivement le comportement et les savoir-faire des apprenants afin de les noter le plus justement possible. La subjectivité à l'heure de la notation peut toutefois être difficilement totalement écartée, comme l'avait déjà montré Nimier (propos rapportés en 2016) dans ses travaux sur la docimologie. Cependant, l'outil conçu ici permet de la limiter grandement. Souvenons-nous malgré tout que « l'évaluation reste principalement sommative dans le sens où elle ne porte qu'un jugement global et terminal effectué par l'enseignant » (Cocton 2015 : 117), ici pédagogue de théâtre.

À l'instar de Berdal-Masuy, qui précisait déjà en 2006 que « la pratique théâtrale prend en considération la nature bi-modale du cerveau [...], elle favorise la mémorisation en diversifiant les supports [...] et tient compte de la dimension corporelle dans l'apprentissage », nous avons pris le parti de donner une grande part, au sein du *Dispositif*, aux critères d'évaluation portant sur l'usage du corps par les apprenants. De même, ces derniers sont à plusieurs reprises amenés à analyser leurs capacités d'expression corporelle, de disponibilité du corps (avec la position neutre), etc. Nous avons également intégré les émotions et l'expression des émotions au sein des séances aux outils du dispositif d'évaluation afin d'y sensibiliser les apprenants et d'ainsi faciliter leurs processus de mémorisation, comme l'explique Berdal-Masuy (2006). De récents travaux en neurobiologie ont d'ailleurs permis de faire émerger l'influence immense des émotions sur les processus cognitifs (Damasio -1995, 2003- in Berdal-Masuy 2006) puisque la mémoire « peut enregistrer de façon durable une expérience vécue si celle-ci est assujettie à une émotion » (Cormanski 2005 in Berdal-Masuy 2006).

Comme nous l'avons montré, nous considérons alors le théâtre, de par la prise en charge de personnages fictifs qu'il induit, comme un moyen efficace pour les apprenants d'investir la langue étrangère de manière ludique et fictive et de se créer une identité langagière à travers l'interprétation du personnage. C'est pourquoi apprenants comme intervenants théâtre sont guidés vers l'analyse des capacités à interpréter des personnages. En effet, cette compétence se convertit en une ouverture à l'autre et à sa langue qui facilitera la rencontre, point important de la Charte pédagogique ratifiée à Thealingua (annexe n°2 in document « Annexes » p.2). Rappelons également que, selon Rollinat-Levasseur (2013), les rôles fictifs offrent un « espace de médiation entre l'identité et l'altérité pour les apprenants », espace intermédiaire bénéfique dans la négociation, pour le sujet, des contradictions internes de son identité et qui lui permettra d'investir progressivement la charge identitaire de la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Il s'agit donc, grâce aux techniques théâtrales, de libérer les « instruments de l'acteur » (le corps et la voix), pour ainsi « libérer le corps » et par-là même la parole.

L'intégration de ces critères permet de relier les principes du CECRL aux bases du théâtre, comme le montre le descripteur suivant : « un utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou du destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECRL 2001 : 60 in Cocton 2015 : 111). Les apprenants sont ici amenés à développer ce principe de coopération et à l'analyser dans leurs fiches d'auto-évaluation.

Comparer les pratiques de notation des intervenants théâtre et d'auto-évaluation des

apprenants aux débuts du stage et à la fin de celui-ci met en lumière les nombreuses avancées que l'ingénierie de projet a permis de faire éclore. Ainsi, l'ancienne grille d'auto-évaluation, (aux critères et au barème aléatoires et soumis à de fortes variations subjectives), a été remplacée par deux fiches d'auto-évaluation détaillées. Celles-ci proposent aux apprenants une analyse fréquentielle de leurs comportements et de la mise en jeu de leurs compétences. De l'absence d'outil d'évaluation nous avons évolué vers deux grilles critériées permettant une différenciation des niveaux en langue ainsi qu'une évaluation objective, juste et justifiable. Nous rejoignons ainsi Tardif et Dubois (2010) qui expliquent que « l'évaluation des apprentissages, notamment parce qu'il s'agit d'un jugement porté sur un développement, exige la mise en œuvre de moyens garantissant le plus haut degré possible de validité et de fidélité ». Enfin, l'ancienne fiche lexicale donnée assez aléatoirement aux participants (selon l'intervenant-théâtre responsable et sa préparation de cours) a été mise à jour et s'est assortie d'un protocole d'utilisation qui permet à l'enseignant de FLE de s'investir dans le module (et d'ainsi limiter les impressions de « dépossession » décrites par Voltz en 2013⁴¹). De plus, un outil collaboratif d'apprentissage du lexique a vu le jour et sera testé et amélioré avec les années.

D'autre part, nous pouvons voir que les tensions (relevées en début de stage) entre les trois pôles investis dans les modules (pédagogie, théâtre et FLE) ont pu être amoindries. Toutefois, de ces tensions résultent l'envie de création et le besoin d'innover, de s'améliorer ; et elles ne doivent certainement pas être annihilées. Nous remarquons cependant que la mise en service du *Dispositif d'évaluation* dès la rentrée 2016 permettra pour un temps d'apaiser ces tensions afin de rassembler les différents partenaires de manière harmonisée autour d'un dispositif répondant à leurs attentes et alliant leurs exigences dans un seul et même support pédagogique.

Nous constatons également que la présentation des outils, leur mise en page reste très classique. Elle en est même assez rebutante et est le fruit d'un travail approfondi sur les contenus qui n'a pas laissé de temps pour une mise en forme plus ludique, plus attrayante pour les apprenants. Paradoxalement, cet aspect rigide et scolaire a une fonction rassurante pour les enseignants de FLE de l'établissement scolaire, mais aussi, d'une certaine manière, pour les apprenants, qui reconnaissent en eux les codes traditionnels de l'école.

À la question de l'institutionnalisation des pratiques d'expressions théâtrales en FLE au sein des institutions scolaires, la Leibniz-Schule répond une fois encore positivement puisqu'un nouveau contrat de coopération est signé pour l'année scolaire 2016-2017. Le partenariat entre Thealingua et l'établissement scolaire berlinois se pérennise de manière sereine une fois de plus. Nous sommes amenés à penser que si un établissement scolaire de renom franchit ce pas et choisit de faire

41 Cf. Chapitre II – sous-chapitre 2.2., p.37.

confiance aux spécialistes de la pédagogie théâtrale en langue étrangère, d'autres établissements scolaires à Berlin seront certainement amenés à le faire. Pourtant, de tels partenariats, pérennes et réguliers, sont encore trop rares à Thealingua et si l'Allemagne reconnaît la valeur professionnelle des *Theaterpädagogen*, elle reste l'un des seuls pays d'Europe à le faire. L'extension de l'institutionnalisation de telles pratiques paraît donc limitée, bien que nous espérons que des dispositifs tels celui qui a été conçu dans le cadre de notre recherche-action, alliant outils d'accompagnement pédagogique, d'auto-évaluation et d'évaluation contribuera à faire évoluer l'opinion des responsables éducatifs et des chercheurs en langue étrangère pour que le champ encore trop inexploré des pratiques artistiques en classe de langue puisse prospérer et acquérir, à terme, une réelle place dans la didactique des langues étrangères.

2. Quel avenir pour le dispositif ?

Lors de la dernière réunion d'équipe de Thealingua, le 28 juin 2016, l'ensemble du dispositif d'évaluation, finalisé, a été présenté aux pédagogues de théâtre. Il sera présenté en septembre à la Leibniz Schule par Marjorie Nadal, responsable pédagogique de Thealingua, à l'ensemble des enseignants de FLE de l'établissement.

S'il est conçu pour être fonctionnel et adapté au terrain d'action et de recherche, cet outil ne fonctionnera et n'atteindra ses objectifs pédagogiques que si l'équipe de Thealingua se l'approprie et le fait sien. Si les *Theaterpädagogen* saisissent les enjeux du *Dispositif* et adhèrent à ses valeurs et ses fonctions ils seront à même de le transmettre efficacement et pertinemment à leurs apprenants. Le risque reste cependant que la densité des outils proposés ainsi que la complexité apparente de leurs fonctionnement les freinent dans cette démarche d'appropriation et de connaissance du *Dispositif d'évaluation des apprenants de FLE dans les modules de théâtre en français*. Il est possible qu'ils considèrent l'ensemble de ces outils comme une charge de travail supplémentaire et n'en exécutent les étapes que mécaniquement et machinalement, sans réellement permettre aux participants d'atteindre les objectifs proposés par les outils d'auto-évaluation.

Ce risque a cependant été identifié à *posteriori*. Les remédiations envisagées auront alors un impact plus faible une fois le stage terminé que si elles avaient été proposées sur place. Ainsi, il aurait fallu, lors de la réunion finale de présentation du *Dispositif*, moins se focaliser sur le fonctionnement – avec une certaine appréhension des réactions de l'équipe face à la quantité et la complexité des outils – pour insister sur les retombées et objectifs pédagogiques. En développant une réflexion plus poussée et en transmettant aux *Theaterpädagogen* le chemin théorique et didactique emprunté, les sources d'inspiration aux origines des différents outils lors de cette réunion, les enjeux principaux du *Dispositif* auraient certainement été mieux saisis par l'équipe. Ces

derniers pourraient alors s'approprier l'objet plus facilement, sans l'appréhender.

La version électronique des outils fournis à Thealingua en fin de stage propose, pour chacun des volets du dispositifs, un fichier en format pdf (pour la reproduction) et un fichier électronique modifiable à loisir. Il est clairement spécifié que tous les outils créés peuvent être modifiés, complétés, simplifiés, etc, au besoin des pédagogues de théâtre et de leurs objectifs.

Le dispositif, bien que conséquent et appréhendé, est pensé comme un objet vivant et imparfait destiné à évoluer avec les années et les expériences des praticiens amenés à le faire vivre.

Au delà du cadre restreint des actions menées par Thealingua à Berlin et sa région, il est souhaitable qu'une partie ou l'ensemble du dispositif soit utilisé dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des pratiques théâtrales, sur d'autres espaces géographiques, dans d'autres contextes socio-linguistiques. Cela permettrait que chaque enseignant ou pédagogue s'en empare, le fasse sien et y apporte ses modifications. Ce sera notamment le cas lors de l'année scolaire 2016-2017 dans un établissement du secondaire français. Une enseignante de français, Mélinée Estarague, titulaire du CAPES et mettant en place régulièrement des projets collectifs autour du théâtre avec ses élèves, s'est proposée d'utiliser les fiches d'auto-évaluation ainsi que la grille critériée d'évaluation avec ses classes. La diffusion du *Dispositif*, qui se fera grâce aux contacts noués par Thealingua avec le cercle relativement restreint de la recherche en didactique du théâtre en FLE devrait permettre à certains de ces universitaires encore en contact avec le terrain d'utiliser et de s'approprier cet outil.

3. Retour réflexif sur l'ensemble du stage

Comme nous l'avons évoqué au fil de ce mémoire, le stage professionnel de master 2 DDLC-FLE/S, en partenariat avec l'université Charles de Gaulle – Lille 3 a eu lieu à Thealingua de février à juin 2016. Un total de vingt-deux semaines, soit environ 600 heures au total dont une centaine d'heures en observation et trois ateliers menés intégralement par la stagiaire.

Le label Thealingua – *Theater. Sprachen. Interkulturell* soit, littéralement « théâtre, langues, interculturel » est porteur de valeurs pédagogiques et humaines avec lesquelles nous nous sommes sentie en adéquation. En effet, Thealingua promeut avant tout la rencontre au sein de projets collectifs théâtraux, dont la base de travail est le contact avec une langue étrangère, ici le français. Marjorie Nadal et Damien Poinard, à l'origine du projet, fondent leur socle et valeurs de travail autour du collectif et du travail en équipe. Les rencontres humaines et professionnelles développées au sein de l'entreprise sont donc fortes et guidées par une dynamique de co-formation perpétuelle. Au sein de l'équipe, nous avons été intégrée très rapidement et considérée dès les premiers instants comme un individu ayant sa propre valeur professionnelle et humaine, ce qui nous a permis de nous

épanouir et nous développer professionnellement de manière harmonieuse.

De plus, nous avons pu mener à bien notre projet d'ingénierie de manière complètement autonome et indépendante, bien que toujours guidée et encadrée par nos collègues. Cette autonomie nous a permis de prendre la tête de la mise en place du projet en toute légitimité, respectant le rythme de nos doutes et tâtonnements, nécessaires pour aboutir à un livrable réfléchi et satisfaisant. Durant le stage, nous avons eu l'occasion de nous former dans différents domaines. Ainsi, de part notre position intermédiaire entre le bureau et le terrain, nous avons pu suivre les projets depuis leurs toutes premières prémices (un courriel, un appel téléphonique) jusqu'à la rencontre avec les apprenants-participants dans les écoles. La phase de « vente » d'un projet est bien trop souvent ignorée par les pédagogues de théâtre sur le terrain, elle est cependant indispensable et provoque leur présence dans les écoles. Si nous n'avons pas pour ambition immédiate de nous lancer dans la mise en place d'un projet similaire ailleurs dans le monde, nous avons cependant eu l'opportunité de découvrir de nombreuses clés qui nous serviront tout au long de notre parcours professionnel. Grâce aux nombreuses heures d'observation actives, nous avons pu nous former avec finesse à la pédagogie théâtrale. L'analyse et l'intellectualisation des pratiques des différents pédagogues de théâtre de l'équipe de Thealingua nous a permis d'aboutir, en fin de stage, à la prise en charge complète de trois ateliers découverte avec des groupes d'apprenants de tous âges et niveaux (douze apprenants FLAM de 5 à 10 ans ; dix-neufs collégiens de niveau B1 et treize apprenants de primaire de niveau A2-B1). Cette mise en pratique nous a permis de concrétiser nos apprentissages et de transformer une connaissance intellectuelle en actions pédagogiques d'enseignements, pour la plupart satisfaisantes.

Malgré le caractère assez solitaire de la profession (aucune salle des professeurs pour se retrouver et échanger, des actions menées dans de très nombreuses écoles dans lesquelles nous sommes bien accueillis mais toujours « de passage »), nous restons convaincue de l'intérêt des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues, de leur utilité et de leurs bienfaits et envisageons d'intégrer les techniques et valeurs apprises au sein de Thealingua dans notre future pratique professionnelle en FLE.

L'ensemble du stage est donc évalué très positivement, grâce aux rencontres humaines et professionnelles qu'il a provoquées, mais aussi au vu de la quantité de techniques professionnelles apprises que nous souhaitons nous approprier avec le temps. Un regret cependant : l'absence de textes théoriques produits par Thealingua a rendu la phase d'exploration théorique assez aléatoire, faite de suppositions nées d'indices recueillis au fil des lectures des textes fondateurs et des outils pratiques pour les séances de théâtre créés par Thealingua.

En ce qui concerne le projet, une analyse plus fine du risque de non-appropriation de l'outil

(empêché par un sentiment de totale légitimité dans la mise en place d'un outil innovant) aurait permis de limiter ces risques. Une phase de sensibilisation au nouvel outil, plus longue et plus échelonnée, aurait pu garantir l'implication future des enseignants de FLE et des pédagogues de théâtre. Cela aurait demandé un investissement en temps et en énergie que tous n'auraient pu fournir, mais des stratégies pour pallier à cette contrainte auraient pu être élaborées.

4. Bilan général

La réflexion menée dans le présent mémoire, autour de l'élaboration et de la mise en place du dispositif d'évaluation, nous permet de considérer avec plus de recul notre point de vue sur l'enseignement du FLE à travers les pratiques théâtrales. Aujourd'hui, il nous semble que malgré les conditions favorables en Allemagne (notamment grâce à l'existence de la *Theaterpädagogik*), peu d'acteurs locaux de la pédagogie des langues sont entièrement convaincus de ses retombées didactiques. En effet, nous avons pu remarquer qu'une partie des apprenants considéraient les modules de théâtre comme un divertissement qui vient rompre la monotonie de leur scolarité. Certains enseignants, de leur côté, apprécient le fait d'être déchargés d'une partie de leur groupe et d'ainsi enseigner à un effectif plus réduit. Bien que tous aient défendus les interventions de *Thealingua* dans leur établissement, nous pouvons nous interroger sur une partie de leurs motivations.

Les aspects des projets théâtraux les plus largement valorisés sont ceux qui contribuent au développement des compétences sociales des apprenants (projet collectif, collaboration, écoute de l'autre, acceptation du regard de l'autre, atténuation de la timidité à l'oral). Moins majoritairement, les professionnels rencontrés à l'occasion de notre travail évoquent la créativité, les compétences artistiques, la rencontre des individus, la familiarisation avec la langue cible.

Il nous semble que l'activation de ces compétences est nécessaire pour l'acceptation de l'étranger, de la langue étrangère, et de la représentation de soi dans la langue d'autrui. Les cours de théâtre en langue étrangère facilitent le chemin vers la langue étrangère pour les apprenants-participants. Cependant, ils ne leur sont pas suffisants pour l'acquisition de la langue. Les pratiques théâtrales doivent selon nous se combiner à d'autres méthodes d'enseignement-apprentissage. De cette manière, les différentes approches pourraient atteindre l'ensemble des profils d'apprenants qui composent le groupe-classe, permettre la mise en place d'un apprentissage en spirale et ainsi venir consolider les compétences déjà partiellement acquises par les apprenants. Pour parvenir à ce résultat, nous estimons que les enseignants de FLE devraient soit être plus largement formés à la pédagogie par le théâtre, soit s'investir plus fortement dans les projets théâtre menés en binômes avec des *Theaterpädagogen*.

Bibliographie

- « *A plus!* » - Französisch für Gymnasien – Nouvelle édition. (2013). Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, Allemagne.
- ADEN J. (sous la direction de), (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions Le Manuscrit.
- ADEN J. (sous la direction de), (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Édition Le Manuscrit, Paris.
- ADEN J. (2013). *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues*, revue Langages 2013/4 (N° 192), p. 101-110.
- ALIX C., LAGORGETTE D. et ROLLINAT-LEVASSEUR E-M. (sous la direction de), (2013). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie, octobre 2013.
- ALTET M., PAQUAY L., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles (Belgique).
- ARBORIO, A-M et FOURNIER, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes – l'observation directe*. Armand Colin, 2008, pour la nouvelle présentation - Armand Colin, 2005, pour la 2ème édition - Nathan Université, 1999.
- BACHER, F. et REUCHLIN, M. (1969). *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Presses Universitaires de France.
- BANGE P. (2014). *La philosophie du langage de Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)*. L'Harmattan.
- BARRET, G., LANDIER, J-C. (1991). *Expression dramatique, théâtre*. Hatier, Paris.
- BEACCO, J-C et BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BENSALAH A. (2013). « L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une « langue » orale étrangère », revue Langages /4 (N° 192), :73-86.
- BERDAL-MASUY, F. (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. » In: M. Bracops e. a. (éd.), *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*. Editions du Hazard, Bruxelles (Belgique). pp. 15-30.
- BERDAL-MASUY, F. et RENARD, C., (2015). « Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE », dans *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages*,

enjeux, perspectives. Revue *Lidil* n°52. pp.153-174. Editions LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.

- BERNARD, I. et RABADI, W., (2011). « L'atelier dramatique en FLE dans les universités jordaniennes : bilans et perspectives autour de *L'Ecole du Diable* d'Eric-Emmanuel Schmitt et du *Collier d'Hélène* de Carole Fréchette ». *Synergies France* n°8. pp. 125-131.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A., (2007). *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*. Armand Colin, 2007, pour la 2ème édition. Nathan, 1992 pour la 1ère édition.
- BROWN et LEVINSON (1987). *Politeness*. Cambridge University Press, (Angleterre).
- BRUBAKER R. (2001). « Au-delà de l'identité », Actes de la recherche en sciences sociales /4 (N° 139), pp. 66-85.
- COCTON, M-N. (2015). « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale », dans *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages, enjeux, perspectives*. Revue *Lidil* n°52. pp.107-127 ; Editions LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.
- COCTON, M-N. (2015). « L'Improvisation : une invitation à voyager en classe de FLE. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N°8. pp. 7-16.
- COLLETTA, J-M., TCHERKASSOF, A. (sous la direction de) (2003). *Les émotions – cognition, langage et développement*. Pierre Madraga editeur, Sprimont, (Belgique).
- COLLETTA J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Pierre Madraga éditeur, Sprimont (Belgique).
- CORMANSKI, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Hachette FLE, Paris.
- DAÂS, Y. (2015-2016). *Évaluation des apprentissage en didactique des langues*. Master FLE de l'université Stendhal, Grenoble 3 .
- DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Editions Odile Jacob, Paris.
- DAMASIO, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Editions Odile Jacob, Paris.
- DEMOUGIN, F. (2007). « Pour une approche culturelle de l'enseignement », in *Aden* 2007, pp. 39- 55.
- DULIBINE C. , GROSJEAN B. (2013). « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? », *Le français aujourd'hui* /1 (n°180), pp. 121-135.
- DUBOIS B, et TARDIF J. (2010). « Chapitre 8. Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ? », in *Léopold Paquay et al.*,

L'évaluation, levier du développement professionnel ?, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », pp. 131-146.

- DUMONTET, F. (2015). « Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL: questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation », dans *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages, enjeux, perspectives*. Revue *Lidil* n°52. pp. 39-61. Editions LIDILEM.
Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.
- de l'Europe, C. (2001). *Cadre européen de référence commun pour les langues (CECRL) livre+ CD*. Didier, Paris.
- FONIO, F. et GENICOT, G. (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.
- FUSTIER, S. (2015). « Formation pratique et professionnelle de l'intervenant théâtre en langue étrangère. Expérience de l'équipe pédagogique de l'association La Ménagerie à Berlin ». Mémoire sous la direction de Mme Eve-Marie Rollinat-Levasseur. Master 2 Didactique du FLE/S et Langues du Monde. Paris 3.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1: la présentation de soi*. Editions Minuit, Paris.
- GOULIER, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Édition Didier, collection Conseil de l'Europe.
- HEIDELK, K. (2015) « Im Darstellenden Spiel Französisch lernen ? Theaterpädagogik im spat einsetzenden Fremdsprachenunterricht Französisch : eine Fallstudie ». Freie Universität Berlin (Allemagne).
- HÖHN, J. (2015). *Theaterpädagogik*,. Henschel Verlag. Leipzig (Allemagne).
- HUSTON, N. (1999). *Nord perdu*. Édition Actes Sud Littérature, collection Un endroit où aller.
- JAQUET, C et al. (2014). *Les liens corps esprit – Regards croisés à partir de cas cliniques*. Dunod, Paris.
- JOUVET, L. (1954). *Le comédien désincarné*. Flammarion, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Mémo Seuil.
- LANDIER, J. (1991). *Expression dramatique – Théâtre*. Editions Hatier Enseignants.
- LECOQ J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud – Papiers.
- MEHLER, J. A., ARGENTIERI, S., CANESTRI, J. (1994). *La Babel de l'inconscient: langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse*. Presses universitaires de France.

- MEIRIEU P. (1999). *Pratiques culturelles et coopération. Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ?*. Université d'été OCCE, Avignon, p.3.
- MEIRIEU P. (2004). *Théâtre et transmission*. Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE.
- MERLEAU-PONTY. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard, Paris.
- NOËL, F. (1992). *Nous avons tous découvert l'Amérique*. Lenéac, Actes Sud, Paris.
- NOVARINA, V. (1991). Chapitre « Devant la parole » in : *Pendant la matière*. Editions P.O.L.
- PERRENOUD P, (2004). « Évaluer des compétences ». *L'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation ». pp. 8-11.
- PIAGET, J. (1968). *Journal International de Psychologie*, 3. Fondation Jean Piaget., pp. 281-299.
- PRIEUR, J-M. (2006). « Contact de langues et positions subjectives », *Langage et société*/2 (n°116), pp. 111-118.
- RICOEUR, P. et JARCZYK, G. (1991). *Soi-même comme un autre*. Rue Descartes, Paris.
- RIZZOLATTI G. et SINIGAGLIA C. (2006). *Les neurones miroirs*. Raffaello Cortina editore, Italie, traduction française : Odile Jacob, 2008, février 2011, Paris.
- ROLLINAT-LEVASSEUR E-M (2013), « Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage » in : Alix et al. (2013), pp.121-136.
- ROLLINAT-LEVASSEUR E-M (2015). La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. Dans A. Godard (dir.) *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier, Paris. pp. 220-264.
-
- SCALLON G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.
- SCHROPFER D. (2013). « Les pratiques théâtrales au service de l'enseignement du français, stratégie didactique et/ou expérience culturelle et artistique : « la puissance de la voix », in : Alix et al. (2013). pp. 80-97.
- SELTING, M. et SANDIG, B. (1997). *Sprech und Gesprächsstile*. De Gruyter (Allemagne).
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le CECR*. Paris : Clé international.
- TARDIEU, C. (2007). « Vers un sens commun partagé », in Aden 2007, pp. 249 – 266.
- TODOROV, T. (1985). « Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie », in *Du bilinguisme*, ouvrage collectif, Paris, Denoël.

- TROCME-FABRE, H. (2013). *Le langage du vivant: une voix, une voie en sommeil ?*. Préface d'André de Peretti. H Diffusion, Auxerre.
- VINSONNEAU, G. (2002). *L'identité culturelle*. A. Colin.
- VOLTZ, F. (2013). « Quand l'enseignant et l'intervenant "théâtre" collaborent : une partition à écrire », *Le français aujourd'hui*, n°180, pp.85-99.
- WEISS, J. (1992). *Vers une évaluation interactive à l'école*. Neuchâtel, IRDP.
- WHORF, B. L. (1956). *Linguistique et anthropologie*, Massachussetts institute of technology, Cambridge.
- WIGGINS, G. (1989). A true test : Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.

Sitographie

- Breil, à propos de la méthode Borel Massony: <http://www.coquelicot.asso.fr/borel/> consulté le 24 mai 2016.
- Cidal : www.cidal.diplo.de consulté le 11 avril 2016.
- Site officiel du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/langagier> consulté le 23 mars 2016.
- Coda (Child of Deaf Adults) Québec: <http://www.codaquebec.com/index.php/avis-d-experts/9-avis-d-experts/2-la-difference-entre-langage-langue-et-parole> Consulté le 23 mars 2016
- Cours et Jardins: <http://www.coursetjardins.org/fr/> consulté le 17 février 2016.
- CS Port Neuf: http://www.csportneuf.qc.ca/cspi/SERVICES_EDUCATIFS/EvaluAuth.pdf consulté le 12 avril 2016.
- Décentration : http://www.graines-de-paix.org/fr/outils_de_paix/dictionnaire_pour_la_paix/decentration_capacite_de_decentration
- Glossaire de didactique des langues: http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/10/GLOSSAIRE-ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-DES-LANGUES.pdf consulté le 23 mars 2016.
- La Ménagerie: <http://www.lamenagerie.org/fr/qui-sommes-nous/lamenagerie> consulté le 17 février 2016.
- Selting et Sanding: propos traduits. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.roetterink_e&part=154923#Notefn25 consulté le 18 avril 2016 .
- Site officiel de Meirieu Philippe: <http://www.meirieu.com> consulté le 12 mars 2016.
- Nimier Jacques (Propos rapportés de) : <http://pedagopsy.eu/docimologie.html> consulté le 01 avril 2016
- Thealingua: <http://www.thealingua.com> consulté le 17 février 2016.

•

Table des matières

Introduction	1
Chapitre I : Bases théoriques de réflexion	3
1. Pourquoi faire du théâtre en FLE ?.....	3
1.1. Le corps : un vecteur d'acquisitions langagières.....	3
1.1.1. Apprendre avec son corps.....	4
1.1.2. Le corps : creuset de la pensée et du langage.....	5
1.1.3. Le corps et la voix au théâtre.....	7
1. 2. Processus identitaires en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou comment gérer les contradictions identitaires à travers les pratiques théâtrales.....	9
1.2.1. L'identité.....	9
1.2.2. Les identités dans la ou les langue(s).....	10
1.2.3. L'identité dans l'apprentissage et dans les pratiques théâtrales.....	13
1.3. L'expression théâtrale, libératrice de la parole.....	15
1.3.1. Donner confiance et libérer le corps.....	15
1.3.2. Libérer la parole.....	16
1.3.3. Quelles acquisitions langagières ?.....	17
2. Les problématiques de l'évaluation.....	19
2.1. Remarques générales sur l'évaluation.....	19
2.1.1. L'inévitable écueil de la subjectivité.....	20
2.1.2. Le statut d'évaluateur : la bête noire des enseignants.....	21
2.1.3. L'évaluation authentique : une piste à explorer.....	22
2. 2. Les problématiques de l'évaluation dans les dispositifs hybrides.....	25
2.3. Qu'évalue-t-on en théâtre et comment ?.....	26
2.3.1 Sur quelles compétences centrer l'évaluation ?.....	26
2.3.2. Quels procédés adopter pour une évaluation des pratiques théâtrales en langue étrangère	28
Chapitre II : Des ateliers théâtre en FLE à Berlin	32
1. Thealingua.....	32
1.1. Ressources humaines porteuses du label Thealingua et fonctionnement d'équipe.....	32
1.2. Partenariat à la Leibniz Schule.....	33
2. Statuts et rôles des différents partenaires du terrain.....	35
2.1. Les enseignants et les pédagogues de théâtre.....	35
2.2. Comment fonctionner ensemble ?.....	37
2.3. Du contrat pédagogique à la représentation finale : un projet Thealingua de A à Z.....	38
3. À la recherche d'un équilibre entre les pôles pédagogiques, artistiques et linguistiques.....	40
3.1. Objectifs linguistiques vs objectifs artistiques ?.....	40
3.1.1. Textes fondateurs: quelle place donnée à l'acquisition de la langue ?.....	40
3.1.2. La place du non verbal dans la communication.....	41
3.1.3. Objectifs pédagogiques des professeurs partenaires : prépondérance de l'artistique sur le linguistique.....	42
3.1.4. Leibniz Schule : lieu de rencontre entre objectifs linguistiques et objectifs « théâtraux ».....	43
3.2. Le point d'équilibre : trois pôles en tension dans les séances de théâtre.....	43
3.2.1. Dans les textes.....	44
3.2.2. Point d'équilibre: des textes au terrain, une même problématique ?.....	45
3.2.3. La langue : pôle langagier vs pôle linguistique ?.....	46
4. Deux institutions partenaires, une demande conjointe.....	48
4.1. Problématique.....	48
4.2. Émergence du projet.....	49
4.3. Objectifs.....	49

Chapitre III : De l'analyse de besoin à la mise en place du projet	51
1. Vers une analyse de besoin efficiente.....	51
1.1. Choix méthodologiques appliqués au terrain.....	51
1.2. La position d'enquêteur et d'observateur.....	52
1.3. Autres actions propices à l'analyse de besoins.....	53
2. Mise en place du projet.....	54
3. Conclusions des différentes actions : l'émergence du dispositif.....	56
3.1. Les entretiens exploratoires.....	56
3.1.1. La question des compétences en jeu.....	56
3.1.2. Propositions d'évaluation concrètes.....	57
3.1.3. Motivations des enseignants et contrat pédagogique.....	58
3.1.4. Autres points abordés en entretiens.....	58
4. Les outils en place à Thealingua.....	60
4. 1. Analyse des points forts.....	60
4. 2. Analyse des points faibles.....	62
5. Entretiens avec les enseignants de la Leibniz Schule.....	66
5.1. Remarques générales.....	66
5.2. Les motivations et attentes de l'équipe pédagogique de la Leibniz Schule.....	66
 Chapitre IV : Présentation du dispositif d'évaluation mis en place	 71
1. Présentation de l'ensemble des outils.....	71
2. Pourquoi ces outils ?.....	72
2.1. Outils à l'usage des apprenants.....	72
2.1.1. Fiche d'objectifs personnels.....	72
2.1.2. Fiches d'auto-évaluation.....	73
2.2. Grilles critériées à destination des pédagogues de théâtre.....	78
2.2.1. Critères d'évaluation.....	78
2.3. Outils d'accompagnement de l'apprentissage : « Lexique du théâtre » et « Mémo des mots ».....	81
2.4. L'outil « Mémo des mots ».....	81
3. Évaluation des outils : quelle efficacité ? Quel avenir ?.....	83
3.1 Tests des outils d'auto-évaluation.....	83
3.2. Tests des grilles critériées à l'usage du Theaterpädagogie.....	85
3.3. Tests des outils d'accompagnement de l'apprentissage.....	86
 Conclusions : analyses et perspectives	 88
1. Sur l'efficacité générale de l'outil.....	88
2. Quel avenir pour le dispositif ?.....	91
3. Retour réflexif sur l'ensemble du stage.....	92
4. Bilan général.....	94
 Bibliographie	 105
Sitographie	109
Table des matières	111
Résumé	113

RÉSUMÉ

Le dispositif d'évaluation élaboré ici s'inscrit dans un domaine spécifique : celui des interventions menées par *Thealingua*, entreprise d'intérêt public, à la *Leibniz Schule*, établissement scolaire du secondaire (Berlin, Allemagne). Il combine un ensemble d'outils qui permettent aux pédagogues d'évaluer les apprenants lors des modules de théâtre en Français Langue Étrangère. Les apprenants-participants sont ainsi sensibilisés, par le biais de l'engagement corporel, à l'expression générale en langue étrangère.

Trois types d'outils ont été développés. Des « outils d'accompagnement de l'apprentissage » qui permettent de préparer les apprenants aux séances et un outil collaboratif qui assure la construction des savoirs au sein des cours. Des « outils d'auto-évaluation » les amènent à prendre conscience des enjeux de ces situations d'enseignement-apprentissage et à s'y investir. Enfin, des « grilles d'évaluation » permettent aux pédagogues de théâtre d'évaluer les compétences langagières et théâtrales des apprenants de manière équilibrée. Cette évaluation se veut objective et précise.

Le dispositif a permis de trouver un équilibre entre les pôles artistiques, pédagogiques et langagiers, en tension dans ces situations d'enseignement-apprentissage interdisciplinaires. Il a été conçu dans un perpétuel va-et-vient entre théories de la didactique des langues et les besoins et attentes des deux commanditaires. Le dispositif a connu plusieurs phases expérimentales, dont ce travail fait état.