L'EXPRESSION THEATRALE : LA LANGUE EN ACTION CREATIVE

Marie-Noëlle COCTON, Université Catholique de l'Ouest, Angers

Introduction

Depuis la mise en place du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la question de savoir s'il faut envisager une compétence **de** communication ou **à** communiquer langagièrement ne se pose plus. L'objectif est clair : « *La perspective [...] de type actionnelle [...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* »

¹. Ce faisant, le rôle de l'enseignant est de veiller à la mise en place d'activités qui poussent l'apprenant à agir, non pas seulement en interaction – comme le définissait l'approche communicative – mais en coaction, c'est-à-dire en commun avec ses partenaires pour réaliser une action complexe finalisée. C'est, entre autres, ce vers quoi tend la *pratique théâtrale* destinée aux apprenants de français langue étrangère ou seconde. Sa mise en œuvre – qui a accompagné la fondation des filières de FLE dans certaines universités françaises au début des années quatre-vingt – a entraîné, ces dernières années, de nombreuses réflexions sur la valeur du théâtre dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Le recours à cette pratique s'est précisé au fil d'un enseignement du FLE en milieu universitaire pour tenter de faire face à un apprentissage de la langue *décorporalisée* et à une appréhension de la prise de parole de la part du sujet apprenant. S'en sont suivies des pratiques et théorisations permettant de comprendre les bienfaits tant au niveau pédagogique que personnel de l'action théâtrale ; bienfaits que je développerai dans une première partie. Dans une seconde partie, je montrerai les objectifs de cette action théâtrale : inscrire l'apprenant dans un processus de socialisation et de découverte de l'autre, le rendre conscient de ses possibilités d'expression (vocale, corporelle, verbale, rythmique...), éveiller sa spontanéité et valoriser sa créativité, l'amener à transcender sa réalité quotidienne pour se frotter à l'imaginaire individuel et collectif. Enfin, je préciserai les évaluations envisagées pour ces diverses coactions en donnant des exemples précis d'exercices effectués en classe.

Quelques constats pour commencer

Les constats établis sur l'enseignement de l'oral en classe, dans le cadre du DEA (2001) puis d'une recherche doctorale² menée en 2002-2003, montrent que :

- les manuels de langue ne proposent pas toujours des activités orales faciles à réaliser en classe. Pour la plupart, ce sont des interactions par paires, des questions fermées, des échanges en classe et quelques jeux de rôle que les enseignants délaissent assez souvent par peur ou manque de temps.
- les apprenants sont parfois trop nombreux dans la classe pour permettre un temps de parole régulier où l'enseignant jouera le rôle de correcteur de la langue.
- les étudiants apprennent une langue *décorporealisée*³, comme l'affirme Jean-Marc Caré dans un article du FLDM paru en janvier 1999. Quand on demande à un enseignant quelle position il adopte quand il enseigne, il répond généralement « debout ». Ce choix n'est probablement pas fortuit. Mais demande-t-on à un apprenant dans quelle position il apprend le mieux ?
- les apprenants ont rarement la possibilité de communiquer avec leur corps. Pourtant, il suffit d'observer une interaction entre apprenants d'origines ethniques différentes dans une classe de langue pour se rendre compte que chacun a son propre langage du corps. Un étudiant asiatique sera probablement plus économe de ses gestes qu'un Occidental ou qu'un Latino-Américain, mais non moins signifiant dans son syntagme corporel.
- les apprenants en français langue étrangère sont assez souvent déçus de ne pas apprendre davantage de français « quotidien », « de la rue », voire « familier » alors que les examens tels que le DELF-DALF leur demandent souvent de parler couramment et spontanément.

Projet d'expression théâtrale

Face à ces constats et pour poursuivre des recherches post doctorales, nous décidons, avec une collègue, de créer au *CIDEF*⁴, un cours d'expression théâtrale dont l'objectif est de permettre un renouveau de l'enseignement de l'oral. Nous proposons une didactique du FLE alternative ayant recours à des techniques largement utilisées dans d'autres domaines, ici, principalement, le théâtre, sans pour autant leur accorder un rôle exclusif et sans prétendre nécessairement à des représentations sur scène. Le but est de répondre à de nouveaux besoins, notamment ceux exprimés dans le *Cadre*

Commun de Référence pour les Langues, axés sur l'individu, considéré dans sa totalité comme investi d'un corps, d'une sensibilité, d'une expressivité et d'un monde intérieur. Le projet a pour objectif de mettre en œuvre des pratiques innovantes afin d'individualiser la pratique enseignante par une approche qui fait émerger les possibilités d'expression de l'apprenant et prend en compte la communication dans son ensemble. Pour mener à bien ce projet, nous faisons en sorte que ce cours :

- n'accueille pas plus de douze étudiants pour permettre un véritable échange, une individualisation et une correction langagière.
- reste une option que les apprenants sont libres de choisir. Cette option est évaluée, au même titre que les autres options proposées dans le centre de langue.
- fonctionne par niveau (les étudiants sont de niveau B1 à C2⁵, avec un programme personnalisé : au niveau supérieur (C1-C2), le cours est davantage axé sur des exercices de lecture expressive, des discours, des exposés, des représentations théâtrales et des improvisations libres.
- soit, presque exclusivement, un cours « debout ». Les cours se passent dans une salle de classe mais les chaises et les tables sont mises de côté. Les apprenants ne sont que très rarement assis. La communication invite à jouer avec l'espace, le corps et les mouvements.

Les bienfaits de l'expression théâtrale

L'intégration d'activités théâtrales en classe de langue offre de nombreux avantages tant au niveau pédagogique que personnel. Dans le chapitre 1 de l'ouvrage d'Adrien Payet, intitulé *Activités théâtrales en classe de langue*, sont décrits *les avantages des activités théâtrales en classe*⁶. Parmi ces avantages figurent, au niveau pédagogique, celui de dynamiser la classe. Afin de sortir du cadre classique d'enseignement, de débloquer les peurs et appréhensions de chacun, il est indispensable de créer une cohésion de groupe en veillant à faire pratiquer un échauffement où chacun trouvera un certain plaisir. Prendre plaisir à s'exprimer en langue étrangère ou langue seconde est une satisfaction qui à elle seule donne un sens à l'activité.

Nous considérons d'autres bienfaits comme l'agir en langue vivante. Derrière le changement de désignation (de la compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement) se profile un déplacement de paradigme : la notion de

compétence, concept sociolinguistique dans les *Niveaux Seuils*, renvoie dans le *CECR* moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail où il revêt ce sens : « *la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.* »⁷. À travers cette définition, on constate que le concept de compétence est lié à celui d'action, de résolution de problèmes, de maîtrise de tâches, et à la synchronisation de multiples ressources pour réaliser une action finalisée. C'est par l'agir que l'apprenant trouve du sens à son apprentissage. Or, le théâtre rend possible l'agir. Dans son livre *Le corps, la voix, le texte*, Gisèle Pierra rappelle que « *le mot théâtre est à entendre également dans le sens grec de drama, c'est-à-dire action* »⁸. D'ailleurs, elle ajoute que « *ce n'est pas le système de la langue qui s'apprend mais l'action d'agir sur autrui par le langage en langue étrangère, que celui-ci soit naturel ou esthétique* »⁹. À la différence de Gisèle Pierra, notre travail ne porte pas sur l'esthétisme du texte et de la langue mais sur le naturel, sur sa capacité à agir dans l'immédiateté et sur sa capacité à s'adapter à l'autre. Ce qui correspond à un autre bienfait qui est de développer la spontanéité de l'apprenant dans sa façon de communiquer en langue étrangère. La spontanéité peut être envisagée dans le sens d'aisance à l'oral. Dans le *CECRL*, la compétence à communiquer langagièrement est subdivisée en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) sont organisés. Cette même compétence peut-être évaluée de façon qualitative (cf. le tableau proposé dans le *CECR* 100) par la capacité de l'apprenant à formuler, poursuivre, résoudre un problème avec aisance et « *spontanéité* ». La spontanéité peut aussi être entendue dans le sens d'engagement. Du latin *sua sponte*, la spontanéité réside avant tout dans l'action volontaire et libre de l'individu. Quand les étudiants s'inscrivent à ce cours, ils ne savent pas réellement à quoi s'attendre. Aussi, dès le début, est-il important de leur expliquer que le plus difficile réside dans le fait de s'engager dans l'acte de l'apprentissage au travers des activités proposées, des rôles à jouer, des jeux à créer avec l'autre et les autres. L'hypothèse, confirmée par le travail de thèse s'appuyant sur les travaux d'Alexis Tabensky¹⁰, consiste à considérer l'engagement comme clé dans la construction d'une communication dans la mesure où il participe à l'émergence de la spontanéité (ouvrir

ou clôt une conversation, tenir ou non un rôle dominant, masse de parole, rythme de l'interaction, interruptions volontaires ou non, répliques immédiates, reformulations...). Un autre bienfait serait la prise de conscience de la communication *multicanale*. Les recherches qui existent depuis plus de cinquante ans sur la communication grâce à l'école Palo Alto – nom de la petite ville de Californie où un petit groupe de chercheurs (Bateson ou Hall, Goffman, Watzlawick, etc.) s'est rassemblé pour faire des recherches sur la communication interpersonnelle – ont affirmé que « *la communication est un processus social permanent intégrant de multiples codes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.* »¹¹ Souvent peu conscients de leurs possibilités langagières, les apprenants, à travers l'expression théâtrale, découvrent ou redécouvrent leur voix en langue étrangère et apprennent à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation à travers des exercices de respiration, de sonorité, un travail sur le silence, les pauses et les effets de rythme. Ils exploitent ce que leur offre leur corps à travers des déplacements dans l'espace, des précisions dans les gestes, des émotions sur le visage. La langue est, dans un premier temps, délaissée pour faire place au non verbal, au *corps poétique*.

Au niveau personnel, ce qui ressort de ce travail est avant tout de faciliter la confiance en soi. Un de mes collègues un peu sceptique face à ce type d'activités, me demandait « Comment savoir si les apprenants ont réellement progressé ? ». Ah... Cette fameuse progression ! Dans l'approche actionnelle, la progression ne se pose pas seulement en termes linguistiques. Puisqu'il s'agit de faire apprendre à communiquer, cela suppose, avant tout, de faciliter la confiance que l'apprenant peut avoir pour communiquer. À chaque fin de cours, je donne une évaluation du cours aux apprenants. Une des questions est : « En général, qu'est-ce que ce cours vous a apporté ? » Sur les dix-huit questionnaires reçus à la fin du semestre cette année, quinze étudiants répondent « la confiance » : « *la confiance dans la langue française* », « *la confiance d'être créatif et de se transformer en une personne qui n'est pas timide devant un public* », « *la confiance et j'ai vraiment bien appris à démontrer mes émotions avec et sans la langue* », « *il m'a apporté un niveau de français à l'oral qui est plus à l'aise, plus spontané* ».

Un autre bienfait au niveau personnel consiste à découvrir l'autre et aussi la culture de l'autre. Lorsque les apprenants s'organisent en autonomie pour préparer une improvisation, par exemple, une connivence motivante s'installe. Il y a le leader,

le metteur en scène, celui qui apporte des idées. Lorsqu'un apprenant sort de son propre rôle dans la classe, il présente un aspect de lui que les autres ne connaissaient pas. D'autre part, les activités se placent toutes dans un contexte. En ce sens, l'apprenant est un acteur social. S'il n'agit pas directement dans la société, il agit dans une société fictive et un environnement donnés. Il agit avec sa culture qui lui est propre ou bien avec celle qu'il a observée, celle qu'il a peut-être déjà su reconnaître. La pratique théâtrale permet de replacer dans un contexte particulier certains éléments culturels et en ce sens, de développer des compétences interculturelles : écouter l'autre – le regarder « faire la bise » ou « offrir un cadeau » – c'est découvrir une autre culture que la sienne et s'interroger.

Les objectifs de l'expression théâtrale

L'objectif principal de ce cours est de mener à une expression spontanée et créative en construisant de la communication avec l'autre de façon imprévisible. Cette démarche suppose certains choix pédagogiques et méthodologiques. Afin d'opérer ces choix, nous nous sommes appuyées sur :

- notre propre formation théâtrale, en tant qu'artistes amateurs.
- des activités proposées par des professionnels du théâtre comme Jacques Lecoq, Augusto Boal, Constantin Stanislavski.
- les travaux réalisés par le Programme Socrates notamment, le cahier d'exercices, *Le français par les techniques théâtrales*¹². Nous avons suivi les étapes proposées que nous avons adaptées au niveau langagier des apprenants.
- des manuels divers comme celui d'Adrien Payet ou celui de Christophe Tournier sur *L'improvisation*.

Pour atteindre cet objectif, nous proposons de diviser le cours d'une durée d'environ trente-six heures par semestre en trois étapes : le « moi-même », « l'autre » et le « jouer à être un autre ». La première étape a pour rôle de familiariser l'apprenant avec le b.a.-ba des exercices d'échauffement du théâtre et le conduire vers une expression personnelle globale. Elle lui permet de prendre conscience de ses possibilités langagières : mimiques, regard, émotions, gestes, espace, voix, intonation, silence, rythme. Des activités de lecture expressive sont aussi proposées : l'apprenant pose son regard devant le groupe, exprime ses sentiments face au groupe et apprend à placer sa voix. La seconde étape, « l'autre », achemine l'apprenant vers la connaissance de l'autre et l'affirmation de sa propre identité. Poser son regard sur

« l'autre », c'est déjà accepter la différence. « *Reconnaître l'autre comme différent, c'est accepter de relativiser mon propre système de valeurs, c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les miennes ; c'est éviter d'interpréter les comportements de l'étranger dans mon propre langage pour tenter de comprendre la signification qu'ils revêtent pour lui-même* »¹³.

Beaucoup d'activités permettent à chacun de s'enrichir par le biais de l'autre :

- les mimes : les gestes des autres auxquels je n'aurais pas pensé.
- les disputes : la découverte de ses propres limites en se frottant à l'autre.
- les débats : les arguments des autres qui sont différents des miens.
- les répliques immédiates : la spontanéité des autres que je n'aurais pas eue.
- les jeux de persuasion : les idées des autres que je trouve originales.

Toutes ces activités permettent de découvrir ou redécouvrir les différences culturelles et apportent ainsi un enrichissement personnel.

La troisième étape est d'abord marquée par le changement personnel de statut. La construction d'un rôle permet d'exercer une gamme de sentiments et d'émotions ; d'imaginer un nombre de possibles et de répertorier l'inventivité des uns et des autres. « Jouer à être un autre » s'opère autour d'activités de dynamisation (ex : la machine infernale), de construction (ex : le scénario à plusieurs), d'improvisations contextualisées et d'improvisation libres.

Méthodologie de l'expression théâtrale en action

La première étape du cours comporte des activités d'échauffement dont la fonction est de rendre l'apprenant le plus ouvert et le plus disponible possible aux activités suivantes. Issus du théâtre, ces exercices partent du non verbal, continuent avec l'émission vocale et finissent par le verbal. Le répertoire est riche. Peuvent être évoqués : le travail de respiration qui chauffe les muscles, le travail sur l'articulation qui mobilise les lèvres et la mâchoire inférieure, le travail sur la pose de la voix et l'intensité vocale, le travail sur le rythme, les intonations et les intentions et également, celui sur le silence, animé par la concentration et la force du regard.

La seconde étape du cours, le jeu, proprement dit, peut se dérouler avec ou sans préparation. Les apprenants sont généralement invités à constituer des petits groupes afin de créer une micro société. Les formes du jeu théâtral sont variées : jeu d'expression mimique et gestuelle, jeu avec ou sans paroles à partir d'une émotion ou d'un sentiment, jeu de mimes à répétitions, jeu d'improvisation à partir d'un

document déclencheur, jeu de dramatisation à partir d'un texte, de faits divers ou d'articles de presse, travail de lecture expressive d'un texte dramatique. Les apprenants sont fortement encouragés à construire un personnage, à lui donner un corps, à le faire vivre dans ses relations avec les autres et à lui faire ressentir des émotions particulières. L'avantage de ce personnage (avec ou sans masque) est celui du détachement qu'éprouve l'apprenant : ainsi libéré, l'apprenant a le sentiment de faire parler quelqu'un d'autre sans impliquer sa propre personne.

La dernière étape du cours consiste en un temps de réflexion libre ou semi-guidée. Après chaque activité, les apprenants prennent le temps de se poser et de porter un regard sur le travail qu'ils viennent d'effectuer et aussi sur celui des autres. La réflexion porte autant sur la nature des activités que sur les difficultés rencontrées. Les apprenants échangent autour des intérêts et des objectifs de l'activité, de la réussite ou de l'échec d'un jeu, de la capacité ou non à créer tel ou tel personnage, de l'obstacle de la langue, de l'attitude de tel ou tel apprenant dans son apprentissage, des améliorations à envisager et de la culture de chacun. L'objectif reste la critique constructive : positive ou négative, elle doit mener l'apprenant à réfléchir sur sa propre progression et lui apporter conseils et encouragements pour donner qualité à son expression orale, vocale et verbale.

Evaluations envisagées

Les utilisateurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, soit les concepteurs de méthodes, puis les enseignants, et enfin les apprenants, se retrouvent à manipuler des échelles de descripteurs permettant de cibler les compétences linguistiques, lexicales, grammaticales, phonologiques et discursives. Mais qu'en est-il des autres compétences ? Celles qui font que l'apprenant devient réellement un acteur social qui s'engage dans un acte communicatif en contexte. Ces compétences font peur, non pas tant parce qu'elles ne sont pas évaluables mais bien plutôt parce qu'elles sont plus difficilement observables et qu'elles ne rentrent finalement dans aucune grille déjà connue.

Une des évaluations envisagées porte sur l'activité de lecture expressive. Elle reprend les critères donnés par Michèle Vielmas¹⁴, dans *A haute voix* (1990) : la voix (peu claire/claire), la modulation (monotone/variée), le rythme (rapide/lent), les pauses (excessives/pertinentes), les contacts visuels avec l'auditoire (rares/abondants), l'attitude (rigide/décontractée), l'expression personnelle (inhibée/incolore/vivante).

Ces critères distribués aux apprenants dès le début du travail sur la lecture expressive le sensibilisent à d'autres critères que ceux normalement présentés au niveau linguistique (intonation, prononciation, tours de parole...).

Dans la recherche doctorale effectuée en 2007, l'objectif était de démontrer la place essentielle des composants non-verbaux, des savoir-être (spontanéité, créativité) et des aptitudes de chacun en situation de communication oralisée à travers une activité, l'improvisation contextualisée, telle qu'elle avait été décrite par Véronique Busson (1993). Pour ce faire, la grille d'analyse d'Alexis Tabensky (1997) avait été choisie. Cette étude a permis de faire ressortir des critères d'évaluation généralement peu pris en compte, tels que l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage, dans le jeu et dans le spectacle ; sa capacité à faire preuve de spontanéité et de créativité dans la construction de son rôle et aussi dans la construction langagière ; sa capacité à devenir un autre, en écoutant l'autre et en comprenant le système dans lequel l'autre interagit ; sa capacité à mobiliser ses connaissances culturelles, interculturelles pour agir et réagir. Trois types d'évaluation ont été proposés : une évaluation faite par l'apprenant-spectateur, une par l'enseignant et une auto-évaluation pour l'apprenant-acteur (cf. exemple de grille en annexe).

Il ressort de ces grilles quelques difficultés : la première est qu'il est impossible d'évaluer au moment où les apprenants jouent leur scène. D'une part, le nombre de critères est trop important, d'autre part, l'évaluation ne permet pas l'écoute active. Dans un acte de co-action où les apprenants ne sont plus seulement en interaction mais jouent à plusieurs, il est indispensable d'avoir recours à une caméra pour filmer le jeu avant de l'évaluer. Or, il peut être soit techniquement difficile soit déstabilisant pour l'apprenant de recourir à une caméra dans une salle de classe. La seconde difficulté est que l'apprenant n'est pas en situation communicative de face à face. Lorsqu'il échange avec l'enseignant, celui-ci peut reformuler ses questions si elles demeurent incomprises, orienter son échange verbal si celui-ci semble trop éloigné de la réalité de l'apprenant, mesurer le niveau langagier de l'apprenant et faire en sorte de s'y adapter rapidement. Lors du jeu ou de l'improvisation en groupe, les apprenants ne sont pas toujours en mesure d'être guidés ou accompagnés aussi facilement. Leur jeu et échange langagier dépend invariablement de leur(s) partenaire(s), de sa qualité de jeu, de ses connaissances et compétences langagières.

Une troisième difficulté réside dans la subjectivité liée à l'évaluation de l'oral. Si nous prônons l'idée que la subjectivité est inévitablement présente dans tout

processus d'évaluation, qu'elle est nécessaire pour parler de processus d'évaluation, il reste que, en ce qui concerne la pratique théâtrale, un apprenant peut avoir un excellent sens de créativité et un jeu fort constructif, tout en ayant des connaissances linguistiques assez réduites. Il reste évident que pour nombre d'enseignants, le choix des critères retenus pourrait paraître trop « extralinguistiques ». L'essentiel, toutefois, réside dans le fait que les apprenants soient avertis des choix établis dans la désignation des critères d'évaluation et que ceux-ci leur soient expliqués et montrés comme étant cohérents.

Conclusion

En didactique des langues (de la méthode traditionnelle aux méthodes communicatives, en passant par les méthodes directes et audio-visuelles ainsi que les méthodes dites non conventionnelles), chacun, avec ses outils, tente de comprendre ce qui pourrait vraiment stimuler la motivation des apprenants pour apprendre à communiquer en tentant de communiquer vraiment, non pas en apprenant des notions, des structures hors-contexte, ou des fonctions isolées du langage, mais par des phrases inscrites dans des relations contextualisées fictives, certes, mais spontanées. Envisager une compétence à communiquer langagièrement n'est-ce pas se donner comme objectif communicatif de réfléchir à l'expression par la mise en place de situations qui contribueraient à la susciter ? Cela conduit à stimuler des pratiques langagières liées à des apprentissages divers qui se feraient donc dans la langue nouvelle par la connaissance indispensable de l'emploi approprié impliquant la prise en compte de l'usage, par la dynamique de relations intersubjectives. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* invite à la « tâche » ou encore à la « co-action » ; la pratique théâtrale à la « co-créativité ». Elle donne à l'apprenant une chance de découvrir la langue à travers le langage en prenant conscience de sa voix, de son corps et aussi de la multiplicité des ressources qui existent au cours d'un acte communicatif : la présence, l'engagement, l'attitude, la demande de précisions, le geste et enfin... l'Autre. Mais l'activité théâtrale ne saurait se construire seule : elle a besoin du jeu de l'autre pour avancer. L'apprenant-acteur a besoin du regard de l'apprenant-spectateur pour se regarder, observer ses propres habitudes culturelles, les analyser, s'étonner de ne pas les avoir perçues ainsi auparavant, les « froter » aux autres et ainsi, redécouvrir l'autre. La réflexion autour de la langue et du langage, donc de la culture,

ne fait pas seulement suite à l'acte communicatif : elle en est, en fait, aussi le déclencheur.

Annexe

Grilles des critères d'évaluation pour l'enseignant - spectateur

Évaluation du joueur / de l'apprenant / de l'acteur pour une improvisation contextualisée d'une durée moyenne de 5 à 10 minutes.

	Critères d'évaluation	Intensité Du – au +
L'improvisation (le joueur)	Engagement du joueur dans le jeu / personnage	
	1. Il prend l'initiative du début ou la fin du jeu	1 2 3 4
	2. Il prend l'initiative de nouveaux thèmes	1 2 3 4
	3. Il tient compte du dire d'autrui	1 2 3 4
	Spontanéité du joueur	
	4. Il répond immédiatement.	1 2 3 4
	5. Il donne de la cohérence à l'inattendu.	1 2 3 4
	6. Il alimente le scénario facilement (par des gestes, des actions ou des énoncés).	1 2 3 4
	Créativité du joueur	
L'apprentissage (l'apprenant)	7. Son rôle est construit de façon créative.	1 2 3 4
	8. Son jeu ou son rôle est culturellement adapté.	1 2 3 4
	9. Il alimente le scénario par des nouveautés.	1 2 3 4
	10. Il mobilise ses connaissances linguistiques.	1 2 3 4
	11. Il produit des énoncés linguistiquement corrects.	1 2 3 4
	11. Il mobilise ses connaissances culturelles.	1 2 3 4
	12. Il produit beaucoup d'énoncés.	1 2 3 4
Le spectacle (l'acteur)	13. Il fait preuve de créativité lexicale.	1 2 3 4
	14. Il s'auto-corrige.	1 2 3 4
	15. Il corrige les autres.	1 2 3 4
	17. Il utilise efficacement l'espace.	1 2 3 4
	18. Il utilise efficacement son corps pour le rôle.	1 2 3 4
	19. Il adopte une intensité de voix et une intonation pour son rôle.	1 2 3 4
	20. Il ne sort pas de son rôle.	1 2 3 4

Notes

¹Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1^e éd.1996, 2^e éd corr.1998 ; Paris : Didier, 2001, 15.

²Cocton, Marie-Noëlle. *L'improvisation contextualisée en classe de FLE, Le cas d'apprenants japonais*. Thèse pour le Doctorat, Université de Nantes, 2007. 596 p.

³Care. J.M. *Apprendre les langues étrangères autrement*, propos recueillis par Jacques Pêcheur, FDLM 302 (Janvier 1999) 48-49.

⁴CIDEF. *Centre international d'études françaises*. Université Catholique de l'Ouest, Angers. Élaboration du cours à l'automne 2007. Ouverture du premier cours au printemps 2008.

⁵ Nous avons aussi le projet de mettre cette option en place pour les apprenants de niveau A1-A2.

⁶Payet, Adrien. *Activités théâtrales en classe de langue*. Techniques et Pratiques de classe, CLE international, 2010 : 13.

⁷Perrenoud, Philippe. « *Compétences, langage et communication* » in *Les compétences dans l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes*. De Boeck, 2000.

⁸Pierra, Gisèle. *Le corps, la voix, le texte*. Paris : L'Harmattan, 2006 : 32.

⁹Idem, 34.

¹⁰Tabensky, Alexis. *Spontanéité et interaction dans le jeu de rôle*. Paris : L'Harmattan, 1997.

¹¹Propos recueillis par WINKIN, Y. *Une logique de la communication*, 1981 : 24.

¹²Programme Socrates. *Le français par les techniques théâtrales*. Cahier d'exercices, 2001.

¹³Ladmiral Jean-René, Lipiansky, Edmond Marc. *La communication interculturelle*. Paris : Colin, 1989 : 142.

¹⁴Vielmas, Michèle. *À haute voix*. Clé International, 1990.