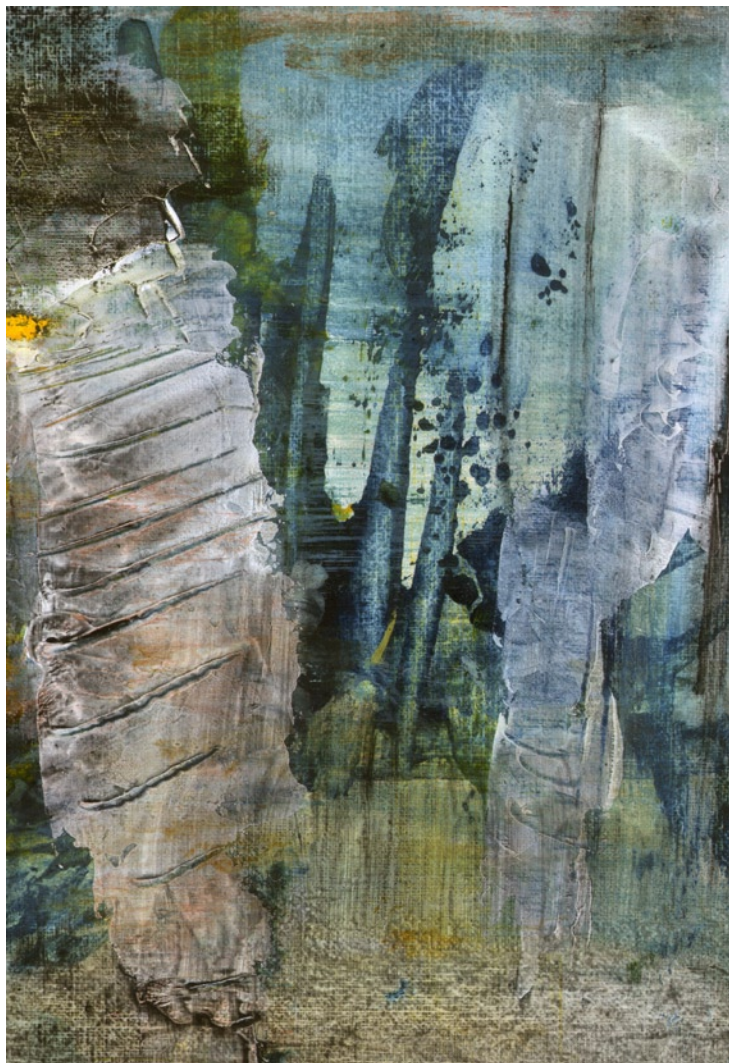


Des arbres et des mots

Hommage à Daniel Blampain



Les Éditions



du Hasard

Déjà parus

Dans la collection Traductologie

Eugene A. NIDA

The Sociolinguistics of Interlingual Communication (1996)

Louis TRUFFAUT

Traducteur tu seras (1997)

Christian BALLIU

Les traducteurs transparents. La traduction en France à l'époque classique (2002)

Louis Leboucher dit Georges Mounin (2003)

Textes inédits rassemblés et publiés par Christian Balliu

Louis TRUFFAUT

Abécédaire partiel et partiel de la traduction professionnelle (3 tomes) (2004)

Georges HÉRELLE

Petit mémoire d'un traducteur (2005)

Texte inédit présenté et publié par Jean-Marie Van der Meerschen

Dans la collection Actes

Daniel L. NEWMAN et Marc VAN CAMPENHOUDT (éds)

Terminologie Maritime Terminology (2000)

Martine BRACOPS (éd.)

Nostradamus traducteur traduit (2000)

Christian BALLIU, Martine BRACOPS, Daniel MANGANO et Pascaline MERTEN
(éds)

Il fabbro del parlar materno. Hommage à Jean-Marie Van der Meerschen
(2001)

Dans la collection Didactique des langues

Jean GOMEZ

L'allemand pour francophones. Entraînement à l'expression écrite (2 tomes)
(2000)

Dans la collection Le texte inversé

Didier ÉRASME

La guerre contre les Turcs (2006)

Traduit du latin par Alain Van Dievoet



Des arbres et des mots

Hommage à Daniel Blampain

édité par

Martine Bracops,
Anne-Élizabeth Dalcq,
Isabelle Goffin,
Anne Jabé,
Vincent Louis
et Marc Van Campenhoudt

Publié avec l'aide de la Communauté française de Belgique :

Service de la langue française



Commissariat général aux relations internationales



Mise en page : Serge Paulus

© Éditions du Hazard
34, rue Joseph Hazard - B-1180 Bruxelles
tél. : +32-(0)2-340 11 62
fax : +32-(0)2-343 37 84
courriel : mbracops@heb.be

Tous droits réservés

Page de couverture : Anne-Marie Blampain

Table des matières

Préface	7
Au mot près	13
Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence – <i>Françoise Berdal-Masuy</i>	15
L'enseignement du français langue étrangère doit-il tenir compte de « l'accent » de l'apprenant ? – <i>Mame Thierno Cissé</i>	31
De la créativité des langues – <i>André Clas</i>	41
Les dérives du signe – <i>Loïc Depecker</i>	49
Variation en terminologie et langues spécialisées : des discours aux faits de langue – <i>Isabel Desmet</i>	53
La collection <i>Espace Nord</i> et son comité : petite socioanalyse – <i>Jacques Dubois, Dominique Friart</i>	67
Dictionnaires et traduction – <i>André Dussart</i>	79
Éloge de la grammaire – <i>François Gaudin</i>	89
Aux origines du néologisme <i>traductologie</i> – <i>Roger Goffin</i>	97
Terminologie et nom propre – <i>John Humbley</i>	107
Terminologie franco-belge. De <i>baladeur</i> à <i>voyagiste</i> et du <i>Journal officiel de la République française</i> à la Communauté française de Belgique – <i>Michèle Lenoble-Pinson</i>	125
Dénomination et culture – <i>Pierre Lerat</i>	145
La classification nominale en balante (dialecte so:fa) – <i>Chérif Mbodj</i>	155
Figement et phraséologie en français – <i>Salah Mejri</i>	169
Les lexies en TAL – <i>Archibald Michiels</i>	187
Pourquoi certaines constructions jugées incorrectes sont-elles rebelles à la correction ? – <i>Youssef Ouedraogo</i>	215
Langue et citoyenneté – <i>Raymond Renard</i>	231
« La beauté arrangée » du livre – <i>Anna Soncini Fratta</i>	241
<i>Domaine</i> et <i>réseau</i> , synonymie de circonstance ? – <i>Philippe Thoiron</i>	251
La Fontaine inspirateur de la littérature dialectale – <i>Marcel Voisin</i>	261
Petite note sur un désaccord – <i>Marc Wilmet</i>	269

Entre les lignes	277
Mes mains sur tes Hanse – <i>Claudia Cornez</i>	279
De Meigret à Marso ou de La Fontaine à la font'N ? – <i>Frans De Laet</i>	283
On ne naît pas citoyen... – <i>Pol Dupont</i>	287
Daniel Blampain, réseaux sémantiques, toile et phraséologie – <i>Thierry Fontenelle</i>	291
Au service de la langue française – <i>Martine Garsou</i>	295
Peuplier – <i>Françoise Lalande</i>	297
Un homme de glace (ou les secrets de la vie à TERMISTI) – <i>Nathalie Leclair</i>	299
Monsieur Blampain et le canisac – <i>Cristina López Devaux</i>	301
Un dictionnaire peut-il être amoureux ou égoïste ? – <i>Daniel Mangano</i>	303
Le tailleur de mots – <i>Pascaline Merten</i>	309
Termistien un jour, Termistien toujours... – <i>Jean Mertens</i>	321
Daniel Blampain, ou enseigner en seigneur – <i>Jean-Pierre Pisetta</i>	325
Daniel en cent saisons – <i>Marc Quaghebeur</i>	329
La substance de la vie – <i>Michel Trousson</i>	335
Entretien avec Daniel Blampain, fondateur du réseau de lecteurs du Commissariat général aux relations internationales de la Commu- nauté française de Belgique	339

Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence

Françoise Berdal-Masuy

Département de français,
Institut des langues vivantes,
Université catholique de Louvain,
Louvain-la-Neuve,
Belgique.

Résumé

Cet article présente une expérience de création collective réalisée par les étudiants étrangers du Département de français de l'Institut des langues vivantes de l'Université catholique de Louvain, à partir de l'œuvre d'un ou de plusieurs artistes belges contemporains. L'analyse de cette expérience à la lumière du Cadre européen commun de référence permet d'explicitier les compétences développées dans un tel projet et met au jour une nouvelle compétence, la compétence heuristique, dont le rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère est encore largement passé sous silence.

Mots clés : didactique, théâtre, français langue étrangère, littérature belge, apprentissage par projet, cadre européen commun de référence, compétences, compétence heuristique.

1 Introduction

Depuis 2001, les professeurs du Département de français de l'Institut des langues vivantes (I.L.V.) de l'Université catholique de Louvain (U.C.L., à Louvain-la-Neuve, Belgique) montent tous les deux ans un spectacle original, créé par les étudiants eux-mêmes à partir de l'œuvre d'un artiste belge contemporain.

Si ce projet d'apprentissage du français par le théâtre est loin d'être unique – il suffit de consulter le Web pour constater le nombre important de

sites consacrés à la didactique du français par le théâtre (F.L.M. – FLE)¹ – il se démarque toutefois des autres projets par le nombre d'étudiants mobilisés (150 à 200 étudiants), par la globalité de l'approche (de la découverte de l'œuvre à la représentation, en passant par l'écriture collective du texte, le jeu d'acteurs et la mise en scène) et par le caractère événementiel des créations². Par ailleurs, ce projet, qui évolue chaque année, nourrit la réflexion didactique menée par l'équipe du Département de français³.

Malgré l'énorme investissement que ce projet exige en temps, en énergie, en disponibilité, l'expérience est renouvelée tous les deux ans et, une édition à peine terminée, toute l'équipe du Département pense déjà à la suivante. À l'aube de la 5^e édition de ce spectacle, nous nous posons les questions suivantes : Pourquoi ce type de pratique pédagogique est-il si bien accueilli par les étudiants ? Pourquoi les enseignants ressentent-ils la nécessité de persévérer dans cette voie difficile ? Pourquoi ont-ils le sentiment que l'expérience théâtrale est un réel atout pour l'apprentissage du FLE ?

Pour répondre à ces questions et mieux comprendre les atouts de cette pratique pédagogique innovante, nous allons tout d'abord expliquer en quoi consiste le projet et présenter l'évaluation qui en a été faite par les étudiants. Nous décrirons ensuite les compétences développées au cours de cette expérience selon les termes définis par le *Cadre européen commun de référence (C.E.C.R.)* et terminerons enfin notre réflexion par les implications pédagogiques qu'entraîne la réalisation d'un tel projet.

2 Le projet pédagogique

2.1 Le contexte

Le contexte institutionnel dans lequel est né le projet de spectacle est celui du Département de français de l'I.L.V., qui accueille chaque année un peu plus de 400 étudiants étrangers venus d'universités du monde entier pour un séjour d'une durée variable (entre trois mois et quatre ans) à l'U.C.L. Ces

1. De nombreuses associations ont pour objectif le développement du théâtre en français langue étrangère. Citons, entre autres, l'association belge « Artdrala » rattachée à l'A.S.B.L. Roeland à Gand (www.roeland.be/2FRANS/frans.html) qui organise chaque année un festival « Artscène » rassemblant des étudiants néerlandophones, « Vents et marées » en France (ventsetmarees.monsite.wanadoo.fr), « K@leidos » en Espagne (www.askaleidos.com). De nombreuses formations consacrées au théâtre sont également proposées aux professeurs de FLE par des centres tels que le CIEP (Centre international d'études pédagogiques – www.ciep.fr), le CAVILAM (www.cavilam.com) ou encore l'A.S.B.L. espagnole « Askaleidos ». Cette liste, loin d'être exhaustive, est donnée à titre illustratif.

2. La mobilisation d'un nombre important de comédiens pour une seule représentation et la présence de l'artiste choisi rend difficile la présentation du spectacle lors d'un festival international par exemple.

3. Je tiens à remercier ici toutes les collègues du Département de français qui ont contribué à faire naître la réflexion présentée ici : Geneviève Briet, Valérie Collige, Jacqueline Pairon et Emmanuelle Rassart.

étudiants, inscrits dans les diverses facultés de l'université, se répartissent dans les niveaux A2 à C1 définis par le C.E.C.R. Tous suivent des cours hebdomadaires de 4 heures par semaine, sauf les débutants qui suivent un cours intensif de 8 ou de 12 heures.

Le projet consiste à faire découvrir aux étudiants l'œuvre d'un artiste belge (poète, chanteur, peintre, auteur de bandes dessinées, écrivain, cinéaste, etc.) qu'ils sont ensuite invités à « revisiter » et à réinterpréter selon leur sensibilité et leur culture. Ce projet s'étend sur une durée de huit semaines et aboutit à un spectacle présenté en mars, deux mois à peine après la seconde rentrée académique, dans le cadre de la *Semaine de la langue française*, en présence de l'artiste mis à l'honneur.

Après le chanteur Julos Beaucarne (« La fête à Julos », 2001), le peintre-graphiste Luc Van Malderen (« Dire les couleurs, peindre les mots », 2002), l'auteur de bandes dessinées Jean-Claude Servais (« Femmes, fées, forêts. À la rencontre de Servais », 2004), les étudiants ont découvert, en 2006, l'univers des lettres belges à travers six auteurs contemporains : Anne-Claire Cornet, Paul Emond, Serge Federico, Corinne Hoex, Nicole Malincolini, Amélie Nothomb (« Paysages d'enfances.be »).

Pour cette quatrième édition, le parcours a suivi des étapes bien précises, définies avec l'aide de l'Institut de pédagogie universitaire et des médias (I.P.M.) de l'U.C.L.

2.2 Les étapes du parcours pédagogique

2.2.1 *Le choix de l'artiste*

En amont du projet, il y a d'abord le choix de l'artiste. Celui-ci se fait très tôt, un an et demi avant le commencement du projet. Il est proposé par l'un des membres de l'équipe et doit susciter l'adhésion de tous les enseignants. En 2006, toute l'équipe a choisi comme fil rouge le thème de l'enfance dans la littérature belge contemporaine. Pour rencontrer la diversité des sensibilités, plusieurs auteurs belges ont été choisis (deux d'entre eux ont assisté au spectacle : Anne-Claire Cornet et Serge Federico).

2.2.2 *La planification des tâches*

Riche des trois premières expériences, l'équipe du Département de français de l'I.L.V. a établi, pour la quatrième édition, un calendrier précis des différentes tâches à accomplir durant les huit semaines précédant la représentation ; celui-ci, suivi avec beaucoup de souplesse par chaque enseignant, donne des repères identiques à toute l'équipe. À la rentrée académique du second quadrimestre, tous les étudiants étrangers inscrits à un cours de français reçoivent un petit feuillet explicatif présentant le projet en termes simples (qui ? quoi ? comment ? objectifs ? quand ? évaluation ?). Un bref question-

naire est également distribué pour mettre au jour les représentations liées à la démarche théâtrale et déceler les talents cachés (acteurs, musiciens, chanteurs, techniciens, accessoiristes, journalistes...). Un événement spécial est ensuite organisé en guise d'ouverture du parcours lui-même. En 2006, ce fut la rencontre avec la romancière Anne-Claire Cornet qui nous a fait voyager en mots, en musique et en images, à travers ses romans, tout en suivant le fil rouge thématique choisi par les enseignants (l'enfance)¹. Les enseignants consacrent en moyenne 20 % de leur temps de cours au projet, sauf les deux dernières semaines durant lesquelles ce temps de préparation s'accroît et peut atteindre 50 %. Beaucoup de tâches sont réalisées par petits groupes en dehors de la classe.

Les étudiants entrent réellement dans le projet grâce à un portfolio de lecture rassemblant des extraits d'œuvres à partir desquels ils vont travailler². Les images, les musiques, les textes sont étudiés pour eux-mêmes et sont envisagés comme des catalyseurs de l'imaginaire de l'étudiant. Les deux cents étudiants, répartis par groupes de niveau, explorent les différentes facettes des œuvres abordées³. L'activité de réécriture est ensuite lancée : le principe est de mettre en œuvre une écriture individuelle puis collaborative, afin d'aboutir à un texte collectif. Une fois le texte final rédigé collectivement, le groupe choisit la technique de mise en scène, désigne les acteurs, réfléchit au décor, aux costumes, à l'habillage sonore. Les premiers essais ont lieu en classe. À ce stade du projet, le groupe se répartit les tâches à accomplir. Celles-ci sont clairement listées et chaque étudiant en choisit une. Les unes sont propres à la saynète présentée par le groupe, les autres concernent la logistique de l'événement (installation et rangement de la salle, conception de l'affiche, collage des affiches, publicité autour de l'événement, recherche de sponsors, contact avec la presse, accueil des invités, démarche auprès de kots à projet, comme, par exemple, le Kot costumes).

La semaine précédant le spectacle, les groupes finalisent leur mise en scène. Tous les étudiants – y compris ceux qui ne souhaitent pas être acteurs – doivent mémoriser et jouer devant la classe une partie du texte écrit collec-

1. Cette séance, destinée à tous les apprenants, a été préparée de concert avec l'équipe du Département de français pour que l'exposé soit accessible à tous. Des photos projetées sur grand écran et un accompagnement musical ponctuaient l'exposé. Les extraits lus étaient sur transparent afin que tous puissent suivre la lecture qui en était faite par l'auteur.

2. Lors de la dernière édition du spectacle, des auteurs belges ont été mis à l'honneur. Citons, entre autres : Alain Berenboom, Charles Bertin, Philippe Blasband, William Cliff, Anne-Claire Cornet, Dominique Costermans, Francis Dannemark, Paul Emond, Serge Federico, Corinne Hoex, Madeleine Ley, Françoise Mallet-Joris, Amélie Nothomb, Nicole Malinconi, Maurice Maeterlinck, Patrick Roegiers...

3. Pour l'édition 2006 du spectacle traitant de l'enfance à travers plusieurs auteurs belges, les étudiants ont travaillé sur le thème des comptines, des personnages clés de l'enfance (comme, par exemple, les grands-mères), des mets de l'enfance, des objets ou tableaux avec lesquels on dialogue étant petit, des jeux, des paysages de vacances et de l'enfance douloureuse (l'enfance abîmée par les conflits, la guerre, les injustices)...

tivement, cette production orale faisant partie de l'évaluation finale. Tous sont invités à répéter leur texte avec des étudiants belges vivant sur le site afin d'atteindre un résultat optimal ; cette démarche permet aux enseignants de gagner un temps précieux, mais elle donne également l'occasion aux étudiants étrangers de nouer de nouveaux liens avec les étudiants belges francophones.

Durant cette période, des séances en journée et en soirée sont planifiées pour travailler sur le langage corporel et la « mise en corps » du texte. Les acteurs connaissent leur rôle et jouent selon les consignes données par le metteur en scène (étudiant, professeur ou metteur en scène professionnel) ; les responsables du décor, des costumes et du maquillage ont tout leur matériel prêt. L'habillage sonore est enregistré sur CD. Les enseignantes organisent les textes et les mises en scène de chaque groupe pour construire une suite de tableaux cohérente. La dernière semaine est consacrée aux répétitions dans la salle, chaque groupe d'abord séparément (maximum 8 minutes par groupe), tous les groupes ensuite les uns après les autres (répétition générale). Et puis arrive le jour J. Une représentation destinée aux étudiants et ouverte au public a lieu au moment de la pause de midi, il s'agit en fait d'une générale. La réelle performance a lieu le soir devant un public extérieur, en présence des artistes invités et des autorités académiques, et dont l'entrée est payante.

2.3 L'évaluation du projet

L'évaluation du projet comporte deux volets : l'un concerne les représentations des étudiants, l'autre concerne les pratiques linguistiques et langagières. Le premier se présente sous la forme d'un questionnaire, le second consiste à filmer les étudiants en train de jouer des situations de communication simples et identiques une semaine après la rentrée académique et, après le spectacle, à la clôture de la session. Nous ne traiterons ici que le premier volet de l'évaluation¹.

Juste après le spectacle, les étudiants reçoivent un questionnaire, conçu avec l'aide de l'I.P.M., pour évaluer le projet. Sur les 180 questionnaires distribués, 101 ont été rendus et 91 ont pu être traités². Parmi ces 91 étudiants, 53 suivent des cours de niveau B1, 26 suivent des cours de niveau B2 et 12 atteignent en fin d'année le niveau C1.

1. Sur les sept groupes d'étudiants inscrits aux cours généraux, trois ont été filmés, deux de niveau B1 et l'un de niveau B2. Au moment où j'écris ces lignes, les enseignants n'ont pas encore eu l'occasion d'analyser le contenu des cassettes vidéo.

2. Selon l'endroit où le questionnaire a été complété (en classe ou à domicile), les retours sont plus ou moins nombreux. Beaucoup d'étudiants ont oublié le questionnaire chez eux et ne l'ont pas remis après les vacances de Pâques. Par ailleurs, 10 des questionnaires du groupe de niveau débutant (objectif A2) n'ont pu être exploités pour des raisons techniques (photocopies mal centrées et donc illisibles par la machine).

Les étudiants devaient exprimer leur degré d'accord avec 20 affirmations organisées sous quatre rubriques (Les objectifs, le dispositif pédagogique, l'évaluation de la charge de travail et l'appréciation générale). Certaines de ces affirmations sont suivies d'un espace pour les commentaires.

Pour chaque affirmation, un histogramme présente le pourcentage des réponses dans chaque catégorie (« tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord »). Ces résultats sont résumés par un nombre unique qui représente une moyenne pondérée des réponses. Les moyennes situées entre 2,0 et 3,0 signifient que les étudiants considèrent la situation satisfaisante ; entre 1,0 et 2,0, les étudiants souhaitent une amélioration ; entre 0,0 et 1,0, les étudiants jugent la situation alarmante. Le traitement statistique étant toujours en cours à l'heure où ces lignes sont écrites, nous présenterons ici une analyse partielle des résultats.

Tableau 1 : Moyenne des résultats pour chaque affirmation par groupe d'étudiants et par niveau

Affirmations	Groupes d'étudiants par niveau					
	B1			B2		C1
	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Le dispositif pédagogique						
1. Le projet a facilité						
a) l'interaction entre les étudiants	2,7	2,6	2,7	2,6	2,5	2,4
b) mon investissement dans l'apprentissage du français	2,1	2,2	2,0	1,6	2,0	1,9
c) une meilleure confiance en moi	1,9	2,2	1,9	1,7	1,5	1,6
d) la capacité à prendre la parole en français	2,1	2,2	2,0	1,7	1,8	2,3
e) la capacité à coopérer	2,6	1,9	1,9	2,0	2,5	2,4
2. Le projet me permet d'acquérir des connaissances nouvelles (vocabulaire, structure de phrases, prononciation)	2,6	2,2	2,3	1,6	2,2	2,2
3. Le projet me permet de développer des compétences utiles pour mon intégration dans le milieu francophone	1,6	1,5	1,7	1,5	1,8	1,5
4. Le projet me permet de développer une ouverture à la culture francophone	1,6	1,8	1,8	1,5	1,7	1,8

5. Le projet me permet de développer une ouverture aux autres cultures	2,3	2,1	2,0	2,1	1,5	2,3
L'appréciation générale						
6. Par rapport à un cours traditionnel, le cours présente des avantages	2,2	1,8	2,3	1,7	2,3	1,7
7. Par rapport à un cours traditionnel, le cours présente des inconvénients	1,4	1,4	0,7	1,6	1,3	1,6
8. De façon générale, j'ai apprécié le projet	2,4	2,3	2,2	1,9	2,0	1,7
9. De façon générale, j'ai apprécié l'enseignement du professeur	2,7	2,2	2,6	2,0	2,2	1,9
10. De façon générale, j'ai apprécié la matière du projet	2,2	2,1	1,8	2,0	1,8	1,9

Légende : les chiffres marquant une évaluation positive sont indiqués en gras

La grande réussite du projet est d'avoir favorisé l'interaction entre les étudiants (l'affirmation 1a obtient une moyenne supérieure dans tous les groupes). 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). Le développement de la compétence interculturelle est également mis en avant (l'affirmation 5 obtient une moyenne supérieure dans cinq groupes sur six). La plupart des étudiants (quatre groupes sur six) soulignent d'autres atouts de l'expérience, tels que le développement de leur capacité à coopérer (affirmation 1e), l'impact positif sur leur investissement dans l'apprentissage du français (affirmation 1b) et sur leur capacité à prendre la parole en français (affirmation 1d). De façon générale, une grande majorité d'étudiants (cinq groupes sur six) ont apprécié l'enseignement de leur professeur (affirmation 9).

Curieusement, le fait d'améliorer la confiance en soi n'est valorisé que par un seul groupe. Sans doute la formulation de cette phrase était-elle trop générale alors que l'affirmation relative à la capacité à prendre la parole en français – plus précise – suscite une forte adhésion de la part de quatre groupes sur six. De même, l'ouverture à la culture francophone et l'intégration dans le milieu francophone ne sont pas les points forts du projet, alors que l'ouverture aux autres cultures est largement plébiscitée¹.

1. Les œuvres sont en effet analysées, mais pas encore « ressenties », à l'exception de certains étudiants qui y parviennent dans le cadre d'une démarche personnelle. Nous pensons ici à un étudiant chilien lors de « la fête à Julos » qui avait souhaité interpréter le texte intitulé « Lettre à Kissinger » consacré au chanteur Victor Jara. Ce fut un moment rempli d'émotion où le public a réellement « vibré » en écoutant l'interprétation de l'étudiant.

Si l'on confronte ces résultats aux objectifs présentés au début de l'expérience, on peut conclure que l'expérience est un succès : au plan linguistique, il s'agissait de développer la compréhension et la production linguistiques et non verbales ; au plan culturel, l'enjeu était de s'ouvrir à d'autres cultures et enfin, au plan personnel, l'objectif était de développer la confiance en soi dans la prise de parole en français. Un point positif supplémentaire a été souligné à l'unanimité, celui de faciliter les échanges entre les étudiants eux-mêmes.

Après cette présentation du projet et de son évaluation par les étudiants, interrogeons-nous sur les compétences exercées à travers un tel projet à la lumière du document de référence de l'Europe, le *C.E.C.R.*

3 L'expérience théâtrale et le *Cadre européen commun de référence*¹

Les auteurs du *Cadre* envisagent l'usage et l'apprentissage des langues dans une perspective clairement actionnelle. L'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés avant tout 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 particulier » (*C.E.C.R.* 2001 : 15). Les auteurs du *Cadre* distinguent les compétences (générales individuelles ou communicatives langagières) des activités langagières s'inscrivant dans des domaines particuliers, passant par la réalisation de tâches et par le recours à des stratégies.

3.1 Les compétences générales individuelles

Un projet tel que celui développé au Département de français de l'I.L.V. donne à l'apprenant l'occasion de développer un savoir et un savoir-faire socio-culturels dans le domaine des relations interpersonnelles, en vivant notamment une relation professeur – élèves différente de celle inscrite dans un contexte institutionnel académique. L'apprenant assiste à une décentration du professeur vers l'élève et se trouve dans un face-à-face relationnel dans lequel le professeur assume une position assez proche de celle du *coach*². Pratiquement, 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. Cette démarche peut dérouter certains apprenants³, il est donc essentiel de bien structurer cette forme d'enseignement en garantissant des repères (donner des consignes claires et précises, rappeler systématiquement les objectifs).

1. Je remercie ici ma collègue Valérie Collige, spécialiste du *C.E.C.R.* au Département de français, qui m'a permis de m'inspirer d'une réflexion menée ensemble en 2005.

2. Le *coaching* est une forme d'accompagnement d'une personne (ou d'un groupe) avec pour objectif de rendre le(s) coaché(s) acteurs de lui-même (d'eux-mêmes), c'est-à-dire de le(s) faire passer de la passivité à l'activité en faisant émerger chez lui (eux) de nouvelles compétences.

3. Cette démarche est surtout déroutante pour les étudiants asiatiques qui connaissent principalement la relation pédagogique frontale de maître à disciple.

L'apprenant découvre également les conventions culturelles liées au langage du corps (regard, voix, gestuelle, occupation de l'espace), liées au savoir-vivre (respecter la parole et la sensibilité de l'autre dans la démarche de création collective, arriver à l'heure aux répétitions – ni trop tôt, ni trop tard). Le public du Département de français de l'I.L.V. étant très hétérogène et multiculturel, l'apprenant est amené à développer des aptitudes et un savoir-faire interculturels : il exerce sa capacité à établir une relation avec des personnes issues de cultures différentes, à dialoguer à partir de divergences de points de vue afin d'arriver à un consensus (Berdal-Masuy 2006).

3.2 Les compétences communicatives langagières

Toutes les compétences linguistiques décrites dans le *C.E.C.R.* sont travaillées dans le projet de création collective proposé par le Département de français de l'I.L.V. Les objectifs à atteindre sont définis par l'enseignant et adaptés au niveau des groupes dans le domaine des compétences lexicales, grammaticales et phonologiques. Les compétences sémantiques sont développées lors de la lecture et de la compréhension des extraits de textes littéraires et lors des productions écrites¹. Si les exigences sont très variables en ce qui concerne la production écrite, à l'oral, les priorités sont les mêmes pour tous : clarté de la prononciation, respect de l'accent tonique, fluidité de l'expression, maîtrise de l'intonation et volume sonore suffisant ; seule diffère la durée de la prise de parole. Les compétences sémantiques sont également exercées lors des répétitions au cours desquelles le vocabulaire prend des dimensions très concrètes et est enfin « vécu » (notamment lors des consignes données par le(s) metteur(s) en scène).

Les compétences sociolinguistiques, quant à elles, sont exploitées lors des nombreux échanges avec les différents partenaires du projet (étudiants étrangers, enseignants, étudiants belges, techniciens, commerçants, sponsors, journalistes, etc.). Lors des discussions pour arriver à un accord pour le choix du texte ou pour le choix de la mise en scène, les étudiants apprennent à éviter les attitudes de pouvoir qui font perdre la face ou apprennent à intervenir pour donner et expliquer leur avis. Tous découvrent les codes francophones de politesse à respecter en classe et en dehors de celle-ci.

Après avoir rappelé les différentes compétences mises en jeu dans le projet de pratique théâtrale, il nous faut maintenant définir la difficulté de la tâche à accomplir pour l'apprenant selon les critères proposés par le *C.E.C.R.*

1. L'enseignante responsable du groupe de niveau avancé a été agréablement surprise par la qualité des textes produits par ses étudiants sur le thème de l'enfance douloureuse et souhaite trouver un éditeur pour les publier.

3.3 La difficulté de la tâche

La difficulté de la tâche à exécuter est liée, d'une part, aux caractéristiques personnelles et aux compétences de l'apprenant (points 3.2.1, 3.2.2 et 3.3.3) et, d'autre part, aux conditions et contraintes dans lesquelles cette tâche est accomplie (point 3.3.4).

3.3.1 *Les facteurs cognitifs*

Durant toute la préparation du spectacle, l'apprenant développe, de manière intensive, des compétences d'ordre cognitif (voir point 2.2.2). Lors de la représentation finale, il n'est pas exposé à des activités cognitives inconnues : en effet, interagir sur scène ne correspond pas à une situation de communication improvisée. Au contraire, pendant six semaines, l'apprenant a eu le temps de se familiariser avec le contexte de la prise de parole et le contenu de la scène à jouer. Il a pu répéter et s'approprier le texte en étant aidé, guidé et encadré. Il est donc familiarisé avec la tâche à accomplir, la charge cognitive est dès lors réduite, facilitant ainsi le succès de l'exécution.

L'apprenant reçoit également la préparation et l'encadrement nécessaires pour développer ses aptitudes en exerçant différentes capacités : les capacités interpersonnelles pour mener à bien les différentes étapes de la tâche à accomplir (respect et connaissance de l'autre lors des échanges avec les différents partenaires du projet, complicité et solidarité dans le jeu des acteurs), les stratégies d'apprentissage pour mémoriser le texte et arriver à une production orale de bon niveau (utilisation du laboratoire, lecture du texte à haute voix, enregistrement par le professeur, auto-enregistrement, correction phonétique par un francophone natif...), les capacités interculturelles pour gérer les relations avec les autres étudiants issus de pays différents (capacité à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec les étudiants d'une autre culture, capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel pour expliquer une scène...)¹.

3.3.2 *Les facteurs affectifs*

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). 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.

1. Ainsi, lors d'une discussion entre quatre musiciens de nationalités différentes (un flûtiste thaïlandais, une violoniste taïwanaise, une saxophoniste japonaise et une guitariste colombienne), les étudiants ont dû longtemps échanger pour arriver à un accord sur le tempo à suivre et sur la façon de créer un morceau commun où chacun pouvait s'exprimer musicalement.

L'interdépendance des tâches à accomplir pour mener à bien l'entièreté du spectacle génère un climat de solidarité favorable à la réussite du projet. L'apprenant devient le maillon indispensable au bon déroulement de la représentation finale et de son succès. Une connivence s'installe entre tous les participants, l'implication et la motivation atteignent une dimension communautaire.

3.3.3 Les facteurs linguistiques

Le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant va, bien sûr, influencer la bonne exécution de la tâche. Le rôle des enseignants est de définir des objectifs différents selon les niveaux de compétence des apprenants¹. Signalons que l'important travail d'appropriation précédant l'exécution de la tâche finale (la représentation) permet de réduire les écarts de niveau entre les apprenants d'un même groupe.

Le projet développé par le Département de français de l'I.L.V. a été conçu de telle façon que les activités proposées aux différents groupes d'étudiants suivent une progression cohérente, motivée et souple qui les rendent accessibles à tous.

3.4 La place accordée à la raison et à l'émotion

Agir en tant qu'acteur social et agir sur scène nécessitent, à bien des égards, des compétences communicatives similaires. Dans la vie, comme sur scène, les apprenants mettent en jeu tout leur « outillage » langagier et affectif pour exécuter les différentes tâches qui leur sont demandées. Dans les deux cas, les apprenants s'exposent à l'inconnu. En étant sur le devant de la scène, l'apprenant prend des risques, comme dans la vraie vie, tout en évoluant dans un cadre sécurisant et bienveillant.

Si les auteurs du *C.E.C.R.* privilégient l'imprégnation (l'immersion dans un « bain linguistique »), la raison (lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant) et l'action (la réalisation de tâches) (Puren 2005), la pratique théâtrale sollicite trois autres dimensions complémentaires qui sont l'imitation (la reproduction du modèle), la mémorisation (l'apprentissage par cœur) et l'émotion (lorsque l'enseignant sollicite la dimension affective de la relation avec l'apprenant).

1. Chaque activité proposée correspond à des objectifs linguistiques et communicatifs précis. Ainsi, les objectifs grammaticaux, par exemple, sont différenciés selon les niveaux : pour le niveau B1 du *C.E.C.R.*, le travail d'écriture a été focalisé sur l'emploi des temps du passé, pour le niveau B2, l'enseignante a revu la place de l'adjectif et la place de l'adverbe. Au niveau C1, les textes devaient être écrits sous la forme d'un récit romancé et rédigés dans un style soutenu. Leur rédaction a été l'occasion de revoir la phrase complexe.

Au terme de cette présentation du projet mené au Département de français de l'I.L.V. à la lumière du texte du C.E.C.R., il nous faut maintenant expliquer les implications pédagogiques d'une telle expérience.

4 L'émergence d'une nouvelle compétence

Le projet de création collective proposé au Département de français s'inscrit dans le courant actuel de la didactique de l'enseignement des langues étrangères visant à pallier le déséquilibre entre la raison et l'émotion et à solliciter davantage la dimension affective. Depuis Krashen (1985), on sait en effet qu'on apprend une langue seulement si on acquiert une compréhension suffisante de celle-ci et si les « filtres affectifs » sont suffisamment faibles pour permettre que l'acquisition se fasse. Grâce aux travaux récents en neurobiologie, on a découvert l'influence immense exercée par les émotions sur les processus cognitifs (Damasio 1995 et 2003)¹. Il a été prouvé que la mémoire, instrument complexe qui fonctionne à plusieurs niveaux, « peut enregistrer de façon durable une expérience vécue si celle-ci est assujettie à une émotion » (Cormanski 2005 : 31)². Par ailleurs, on a découvert que les émotions ont une « traduction corporelle » : elles passent par le filtre de notre corps et sont perçues par l'univers sensori-moteur des autres. Intégrer l'émotion dans l'apprentissage revient donc à prendre en compte le rôle joué par la dimension corporelle dans la capacité à agir et à interagir.

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 :

“The drama method is a holistically-oriented teaching style that tries to link logical/rational thinking with intuitive/creative functions [...] Drama oriented exercises motivate the learner to show emotions, become aware of them and connect them to a language situation. They provide a language learning that uses all senses and evaluate the language material with ‘mind, body, and soul.’

Theatrical techniques deal with the language material not in a linguistic, literal (leftbrain sided) but in a more creative and affective (right-brain sided) way. Language is not ‘analyzed’ but ‘expressed’ in a Gestalt-way (figuratively)” (Ronke 2005 : 82).

1. Les neurobiologistes définissent l'émotion comme « une réaction automatique du système nerveux autonome à une stimulation externe. Il s'ensuit une modification des organes pouvant éventuellement être perçue de façon consciente ou susceptible d'être remarquée par un spectateur extérieur, comme une modification de la mimique » (Guérit 2004).

2. Le registre émotionnel, implicite, relève d'une zone du cerveau qui échappe à notre champ conscient, mais qui active la mémoire procédurale, extrêmement solide dans la durée.

Outre cette réconciliation des dimensions rationnelle, émotionnelle et corporelle de l'apprentissage, l'expérience de création théâtrale confronte l'apprenant à une situation nouvelle face à laquelle il doit activer un nouveau type de compétence que nous appelons « compétence heuristique » et dont on trouve une trace dans la rubrique intitulée « Savoir-apprendre » du *C.E.C.R.*¹

Notre définition de la compétence heuristique est à la fois plus large et plus précise que celle présentée dans le document européen. Pour nous, la compétence heuristique 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.

5 Conclusion

Le Département de français de l'I.L.V. crée, tous les deux ans, un spectacle collectif écrit, joué et mis en scène par les étudiants étrangers à partir de l'œuvre d'un ou de plusieurs artistes belges. La quatrième édition s'est démarquée des trois précédentes par la mise en place d'un dispositif pédagogique adapté, par l'établissement d'un calendrier planifiant les tâches, par une plus grande responsabilisation des étudiants et par une évaluation du projet élaborée en concertation avec des experts (intervention de l'I.P.M.).

Nous avons analysé cette expérience à la lumière du *Cadre européen commun de référence* pour mettre au jour les compétences développées par un tel type de projet. Si le travail de réécriture et de mise en paroles exploite les compétences linguistiques, les nombreux échanges entre les partenaires du projet font appel aux compétences sociolinguistiques des apprenants. De plus, l'hétérogénéité et le multiculturalisme de notre public donnent aux apprenants l'occasion de développer leurs aptitudes et savoir-faire interculturels : en découvrant les dimensions cachées des habitus respectifs mises en lumière lors de l'exécution des différentes tâches, chacun devient, par ricochet, plus lucide sur son propre fonctionnement culturel et ses implicites inconscients (Berdal-Masuy 2006).

Cette expérience de création théâtrale collective prend en considération la nature bi-modale du cerveau, elle permet à l'apprenant d'établir un rapport affectif et ludique avec la langue étrangère. Par la mise en place d'activités qui

1. Les auteurs du *C.E.C.R.* définissent « les aptitudes (à la découverte) heuristiques » (point 5.1.4.4 du *C.E.C.R.*) comme étant la capacité de l'apprenant « à s'accommoder d'une expérience nouvelle et à mobiliser ses autres compétences pour la situation d'apprentissage donnée ; à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et transmettre une information nouvelle ; à utiliser les nouvelles technologies ».

brisent le rythme du cours classique, elle crée un lieu d'expérimentation et de surprise grâce auquel l'apprenant, sollicité dans sa globalité, peut valoriser ses talents.

On assiste ainsi à l'émergence d'une nouvelle compétence, la compétence heuristique, définie comme la capacité à aborder avec plaisir et confiance le changement et la nouveauté en langue étrangère. Prendre en compte cette compétence implique d'intégrer de nouveaux critères lors de l'évaluation d'une prise de parole en FLE. Ces critères pourraient être : la réactivité par rapport à la situation, la solidarité avec le groupe, la spontanéité dans la prise de parole, la prise de risques et la manifestation d'un certain plaisir à prendre la parole en FLE¹.

En intégrant ces critères dans l'évaluation, l'enseignant opère une mini-révolution copernicienne en détrônant la suprématie des critères purement linguistiques et langagiers pour rendre explicite une compétence dont l'influence est décisive lors des prises de parole en langue étrangère, mais qui fait rarement l'objet d'un apprentissage systématique. Travailler cette compétence dans les cours de FLE donne aux apprenants la possibilité de diminuer leur sentiment d'insécurité linguistique en langue étrangère et de libérer la prise de parole². Il reste désormais à déterminer comment mesurer objectivement le développement de cette compétence.

La cinquième édition du spectacle organisé par le Département de français aura lieu en mars 2008. Il fera la part belle au cinéma et invitera les étudiants étrangers à découvrir l'univers des réalisateurs belges. En attendant, un parcours sera proposé aux étudiants de l'année 2006-2007 autour du musicien et compositeur Bernard Foccroulle, directeur du Théâtre de la Monnaie et artiste en résidence invité par l'U.C.L. L'aventure continue...

BIBLIOGRAPHIE

Berdal-Masuy (Fr.), 2006 : « L'émotion au cœur du dispositif didactique ou quand monter un spectacle autour d'un artiste belge permet de développer sa compétence interculturelle », dans Louis (V.), Auger (N.), Belu (I.), éd., *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de publics*, Louvain-la-Neuve, Éditions modulaires européennes (Iris), p. 109-122.
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001 : Paris, Conseil de l'Europe et Didier.

1. Ce dernier critère a été intégré pendant la session d'examens du mois de mai, lors de l'évaluation de jeux de rôles non préparés.

2. Une collègue, enseignant l'allemand à des Belges francophones, m'expliquait que son groupe, de niveau C1, était tout à fait incapable de poser des questions à un étudiant allemand venu expliquer le système d'enseignement en Allemagne, alors que ces étudiants avaient tous un très bon niveau de langue. L'étudiant allemand, qui établit généralement très facilement le contact avec des inconnus, était assez surpris par ce manque de réactivité, dû, selon l'enseignante, à la peur de « faire des fautes »...

- Cormanski (A.), 2005 : « Délir les langues », dans *Le français dans le monde*, avril 2005, n° 338, p. 30-31.
- Damasio (A.), 1995 : *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Damasio (A.), 2003 : *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Guerit (J.-M.), 2004 : *Émotion et apprentissage. Propos recueillis par J. Pairon*, Université catholique de Louvain (notes de travail internes au Département de français de l'I.L.V.).
- Krashen (S.), 1985 : *The input hypothesis*, London, Longman.
- Ronke (A.), 2005 : *Wozu all das Theater ? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, Berlin, Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin.
- Puren (Ch.), 2005 : « Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école : quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité? », dans *Le français dans le monde*, avril 2005, n° 338, p. 23-27.

