

La progression dans un cours d'arts dramatiques : Les theories sous-jacentes et les pratiques de classe

著者	BOULESTREAU Arnaud
journal or publication title	The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies
number	7
page range	93-116
year	2004-06-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1165/00000217/



La progression dans un cours d'arts dramatiques: Les théories sous-jacentes et les pratiques de classe

Arnaud BOULESTREAU

概 要

学生を指導するために、教師にはいくつかの方法がある。その一つは教師の個性・人となりである。しかし個性だけでは成功しない。同時に、教師には教える科目についての深い学問的な知識が必要である。しかし多くの教員にはそれだけでは充分ではない。教師には、綿密な準備が必要である。綿密な準備とは何であるか。それはどのように行われるべきか。外国語教授法では、すでに数十年前から、この問題に関心もたれ、段階的教育(Progression)という概念についての研究が行われてきた。段階的教育には、この綿密な準備が必要である。その前に、学習者にとって必要な学習内容の選別という問題もある。学生の学習効果をあげさせることを望むなら、教師自身が段階的教育を行う準備をすることが必要である。

この論文は、この段階的教育の概念を、本大学で教えている演劇指導の授業の例をとって報告するものである。

Introduction

Depuis que je suis enseignant, cela fera 7 ans cette année, j'ai toujours conçu cette profession comme un échange, non seulement un échange de connaissances mais aussi et surtout un échange de valeurs. Je dis souvent à mes étudiants qu'être ponctuel aux cours est aussi important, sinon plus, que de faire ses devoirs. Mais transmettre ce message tout en restant à l'écoute des étudiants n'est pas toujours chose facile.

Pour faciliter cette transmission, le professeur dispose de plusieurs outils. Le premier d'entre eux qui n'est pas académique est sa personnalité. On n'insistera jamais assez sur le fait que la personnalité d'un professeur influence beaucoup la réceptivité de son message par ses étudiants car l'enseignement est du domaine des relations humaines et de l'affectif.

Toutefois, la personnalité seule ne constitue pas un gage de succès. Il faut aussi que le professeur s'appuie sur un savoir plus académique que constitue par

exemple la connaissance approfondie de la matière qu'il enseigne. Mais là encore, cela ne suffit pas pour une majorité d'enseignants.

En effet, le professeur doit disposer de ce que la doxa appelle la rigueur. Qu'est ce que la rigueur pour un professeur? Comment s'exerce t-elle?

La didactique des langues s'est penchée sur ces questions depuis plusieurs décennies déjà à travers des recherches qui ont porté sur la notion de progression. La progression dans les contenus est un aspect de cette "rigueur". Mais avant la progression se pose le problème de la sélection de contenus pertinents pour l'apprenant. Si l'on veut pouvoir faire progresser nos étudiants, il faut que le professeur lui-même dispose d'une progression. Les chercheurs anglo-saxons ont été les premiers à vraiment s'intéresser au sujet même si certains, à l'image de Krashen ont rejeté cette théorie. Petit à petit, cette notion est venue s'enrichir de sous-notions que représentent la sélection, la gradation, le syllabus, la programmation et le curriculum. Ces notions sont devenues des «enjeux majeurs» tels que le décrit le Cadre européen commun de référence pour les langues publié en 2001. Elles revendiquent la nécessité d'établir un ordre dans ce que doit enseigner le professeur. «Gradation answers the questions: What goes with what? What becomes before what?» (Mackey, 1965:204).

Il ne faut toutefois pas faire l'amalgame entre «méthodologie» et «progression» comme cela a pu se faire outre-atlantique. La progression est une notion bien plus précise et pointue qui ne se limite pas à la sélection ou à la gradation mais qui les englobe.

Dans l'article qui va suivre, je vais tenter du haut de ma maigre expérience d'enseignant, de montrer quelle progression j'ai voulu intégrer à un cours d'arts dramatiques. Je vous présenterai en détails les tenants et les aboutissants de cette expérience. J'évoquerai notamment «la centration» que j'ai privilégiée pour ce cours mais aussi le syllabus que j'avais élaboré sans oublier «The hidden agenda» de mes étudiants et de l'évaluation qui en a découlée.

1. Présentation de l'expérimentation

1. La situation d'enseignement-apprentissage

Depuis que je suis arrivé au Japon en avril 2000, j'ai voulu apporter ma pierre à l'édifice pédagogique du département de français. De formation littéraire, j'ai suivi pendant quatre années les cours de théâtre du conservatoire d'Angers. Par la suite, j'ai animé de nombreux cours d'arts dramatiques pour de nombreuses associations et pour le compte de MJC (Maison des jeunes et de la culture). Lors de ma poursuite d'étude aux États-Unis (Université d'Illinois), j'ai organisé de nombreuses manifestations théâtrales dont le premier festival de théâtre international de cette université. Tenant compte de cette expérience, j'ai proposé à ma hiérarchie au Japon, un cours d'arts dramatiques pour nos étudiants de troisième année. En janvier dernier, nous avons joué notre troisième pièce de théâtre.

1.1 Pourquoi un cours d'arts dramatiques?

Pendant des années mes étudiants ont été habitués au schéma classique d'enseignement. Une salle de classe avec des étudiants assis, écoutant leur professeur qui passe entre les rangs, ce que l'on appelle aussi enseignement expositif, et qui leur demande quelques fois de «participer». Le théâtre, c'est l'occasion pour les enseignants et les étudiants d'inverser les rôles : les élèves sont debout, bougent, jouent et parlent librement tandis que le professeur écoute et participe quand l'occasion se fait sentir. C'est aussi une occasion de faire sortir le Français de la salle de classe, de le faire vivre. Le théâtre «est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situations.» (Gisele Pierra, 2003 :125). C'est cette mise en situations, cet échange de paroles en situation qui peut intéresser le professeur de FLE. Le théâtre, c'est aussi l'occasion de donner aux mots et à la dimension orale d'une langue leur pleine dimension

Par ailleurs, «le travail de compréhension écrite propre à la lecture de tout texte se double-t-il, dans le cas du texte théâtral, de travaux de prononciation et de mémorisation propres à la mise en scène du texte.» (Hermeline, 2003 :27). En effet, les activités théâtrales permettent d'aborder la langue française sous une multitude de facettes. La grammaire, le vocabulaire et la phonétique deviennent autant de matières à jouer. L'aspect ludique du théâtre permet au professeur de faire travailler le rythme mais aussi la mémorisation sans que l'étudiant ait réellement

conscience qu'il est en train d'apprendre.

Enfin, l'aspect social du théâtre n'est pas à négliger. La troupe est un groupe solidaire avec ses conflits et ses moments de joie. Jouer au théâtre c'est accepter ses propres faiblesses et penser constamment à l'autre. C'est un monde où les inégalités sont exacerbées mais où en même temps, si le travail de troupe a porté ses fruits, les inégalités seront aplanies du fait de l'extrême solidarité entre ses membres.

1.2 Pour quel public, pour quels besoins?

Pour les étudiants japonais, timides pour avoir reçu une éducation trop sclérosée, le théâtre est une occasion pour eux de se révéler, de dépasser et de tout simplement trouver leurs limites.

En effet, il ne faut pas oublier qu' «une langue vivante s'apprend tout autant avec le corps et la sensibilité qu'avec l'esprit. Parler signifie «formuler sa pensée», mais aussi se mouvoir, faire des gestes et des mimiques, éprouver des émotions, réagir à ce que l'autre fait ou dit. En ce sens, l'apprentissage d'une langue met en jeu la personne à part entière et touche à l'identité propre de chacun dans son expression face aux autres.» (Hinglais, 2001 : préface)

Les étudiants que j'ai dirigés cette année ont tous passé un séjour en France (de un mois à un an pour certains). Ce groupe est composé de 17 étudiantes et de 2 étudiants. Le déséquilibre entre les hommes et les femmes ne pose pas vraiment de problème au théâtre dans la mesure où l'on a conscience que nous jouons un rôle, que nous sortons de notre peau pour prendre celle d'un personnage.

Ce groupe avait un très bon niveau linguistique en français (niveau B2 ou C1 du Cadre de référence) mais n'avait aucune connaissance du théâtre.

Leurs principaux besoins n'étaient pas linguistiques mais communicatifs. En effet, comme je viens de l'expliquer ci-dessus, la nature timide des Japonais, les empêche de s'exprimer librement en public.

Mon travail en temps qu'animateur de ce cours était donc dans un premier temps de créer un climat de confiance leur permettant de s'exprimer. Cette phase

dépassée, il fallait aussi que je réponde à des besoins plus terre à terre liés au théâtre tel que la voix ou le placement sur scène tout en répondant aux besoins linguistiques de compréhension du texte ou des activités à effectuer.

1.3 Les moyens et les contraintes de ce cours

Pour ce cours, nous avons à notre disposition la salle de spectacle qui comporte tous les éléments nécessaires pour ce cours : une scène assez large, un système audio de bonne qualité, un éclairage d'excellente qualité avec notamment des poursuites et des rampes d'éclairage, des rideaux de séparation et un rideau de scène, des coulisses.

Nous avons aussi à notre disposition une loge dans laquelle se trouvaient les costumes que nous avons achetés au fil des ans. Enfin, l'université nous avait octroyé un budget équivalent à 500 euros pour les frais de costumes, de maquillage, de décors et de promotion du spectacle.

La contrainte principale de ce cours était le facteur temps. En effet, le semestre avait commencé le premier octobre et la date de la représentation était fixée le 23 janvier dernier. Le cours d'arts dramatiques était programmé chaque vendredi de 15h00 à 18h00. A cela devait s'ajouter une série de 4 répétitions supplémentaires au mois de janvier. Au total, j'ai disposé de 55 heures de présentiel pour animer ce cours et pour préparer le spectacle. Pour préparer au mieux mes étudiants, j'avais effectué la lecture du texte : L'énigme de Jean Reinert et Frédéric Pillot, lors du semestre précédent. Au cours de ce semestre nous avons élucidé bon nombre de problèmes linguistiques et abouti à une compréhension fine de ce texte. Pour information, il s'agit d'une pièce de théâtre pour enfants de 8 à 12 ans de la collection Milan. J'expliquerai ce choix plus tard dans mon commentaire. La compréhension finie, nous avons décidé de la répartition des rôles : 15 rôles d'acteurs et 4 rôles techniques. Les étudiants devaient au cours de leurs vacances mémoriser sans ton le texte qui leur avait été assigné.

2. L'établissement d'une progression

2.1 Une centration sur l'enseigné

Après avoir passé quatre années au conservatoire de théâtre d'Angers, j'en ai retenu un certain nombre de principes et de valeurs. Toutefois, dans mon enseignement du théâtre, j'ai voulu à mon tour, prendre une position différente de celle de mes anciens professeurs.

En effet, la centration de mise au conservatoire d'Angers et devrais-je dire dans bon nombre de conservatoires en France est une centration sur l'objectif à réaliser et à évaluer. La certification de nos acquis était ce qui primait le plus pour les responsables de ma formation. À cette époque je préparais une «maitrise» d'arts dramatiques et «le mot «savoir» devait être pris ici en son sens rigoureux, c'est à dire en tant que connaissance opératoire, rationnellement définissable, mesurable et transmissible à chacun par un raisonnement discursif réglé. » (S. Borg, 2001 :13). Mes livres de chevet étaient à cette époque les trois tomes d'Anne Ubersfeld intitulés Lire le théâtre. Ces trois ouvrages tentaient d'analyser par le biais de la sémiotique et de la pragmatique la lecture des pièces de théâtre.

Il est bien évident qu'une telle approche n'aurait aucun sens pour des étudiants étrangers qui n'ont qu'une aucune connaissance ou pratique du théâtre. J'aurais pu toutefois proposer une approche théâtrale avec une centration sur l'objectif à évaluer si je considérais que la note était le plus important dans cette formation. Dans ce cas, en plus de la représentation théâtrale prévue, j'aurais proposé un examen final les questionnant sur l'aspect formel du théâtre. Cela aurait demandé aussi que durant le semestre, les étudiants prennent des notes sur ce que je disais; nous serions revenus au schéma classique d'enseignement que je voulais éviter à tout prix pour cette classe.

C'est pour cette raison que j'ai voulu pour ce cours privilégier une centration sur l'enseigné. Dans ce type de centration, «l'individu est au cœur des préoccupations éducatives avec la prise en compte de facteurs d'ordre biographique: âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle; d'ordre bio physiologique et neurophysiologique avec l'étude des stimuli d'ordre affectif : attitude, motivation, etc. » (S. Borg, 2001 :11).

Concrètement, cela se manifeste par une connaissance approfondie des besoins de

chaque étudiant. J'avais pour cela réalisé des fiches de personnalités pour chaque étudiant tel que le ferait un psychologue. Connaissant ces étudiants depuis près de 4 ans, ces fiches se révélèrent assez exactes et très utiles pour la gestion du groupe.

Toutefois, «outre la prise en compte des besoins et des motivations de l'apprenant, l'approche communicative attribuera une importance capitale à ses productions.» (S. Borg, 2001 :36). En effet, la centration sur l'enseigné est une des bases de l'approche communicative qui «accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...» (E. Bérard, 1991 : 44) Dans la pratique, il m'a fallu trouver un juste compromis entre les répétitions à proprement parlées et les activités d'expression et de communication proposées.

2.2 Une progression en spirale

«En ce qui concerne la progression linguistique, la tradition est d'aller du simple au complexe. Dans la notion de progression, il y a celle de «progrès», c'est à dire le fait d'avancer, de passer d'une étape à une autre, d'un niveau à l'autre. La décomposition des données en éléments simples plus faciles à acquérir est censée faciliter ce progrès. » (J. Courtillon, 2003 :36)

Cette conception archaïque de la progression mais encore utilisée aujourd'hui, notamment au Japon a été remise en cause par l'approche communicative et les travaux du conseil de l'Europe. Dorénavant, les valeurs fonctionnelles du langage sont prises en compte pour l'établissement des progressions. Cela permet une plus grande flexibilité pour concevoir sa progression.

Pour mon cours d'arts dramatiques, je pouvais concevoir deux types de progressions : cumulative ou en spirale.

La progression cumulative avait l'inconvénient de ne pas proposer de retours en arrière possibles. Cela ne pouvait pas s'accorder avec les répétitions théâtrales qui demandent de constants retours en arrière. Par ailleurs, cela supposait «une étanchéité entre les différents éléments». (E. Bérard, 1991 : 43). Hors, mon enseignement demandait une certaine souplesse, «un travail à géométrie variable»

(E. Bérard, 1991 :44) dans la mesure où s'enchaînaient au cours d'une séance un atelier théâtre et les répétitions à proprement parler.

La progression en spirale était celle qui me convenait le mieux car «dans ce cas là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considère qu'il y a plusieurs phases de travail et qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités.» (E.Bérard, 1991 :44).

Ce que je recherchais dans ma progression était la souplesse et une attention portée à l'apprentissage plus qu'à l'enseignement. De plus cette progression devait s'appliquer à la fois sur le théâtral et sur le langagier ce qui allait me poser quelques difficultés.

En effet, je pouvais facilement gérer la progression langagière de mes étudiants car je connaissais leur niveau. La reprise, phase nécessaire dans une progression en spirale pouvait donc s'adapter en fonction de la réussite de telle ou telle activité. L'aspect théâtral de cette formation est beaucoup plus difficile à évaluer et à maîtriser car chaque personne ressent la scène et le jeu de scène de manière différente. Je n'avais pas le temps ni l'énergie de discuter avec chacun de ses sentiments mais aussi de sa compréhension des techniques de scène. J'ai donc décidé d'effectuer une reprise systématique du travail théâtral qui contraste avec la reprise modulée sur le travail langagier.

Toutefois, comme c'est souvent le cas quand on enseigne, il m'était difficile de différencier les deux et le plus souvent les activités langagières reprenaient une partie du travail théâtral et vice-versa. Le théâtre permet notamment aux étudiants de comprendre comment le verbal et le non verbal sont associés.

Il me semble que toute la difficulté pour établir une progression réside dans le fait d'établir des objectifs précis. Pour cette classe, si je n'ai pas eu de mal à établir des objectifs langagiers, les objectifs théâtraux étaient plus flous. Il s'agissait d'un choix pédagogique dans la mesure où je voulais que chacun se forge sa propre sensibilité théâtrale. Je ne voulais rien imposer de ce côté-là, si ce n'est l'aspect formel du théâtre que représente le placement sur scène ou le regard par exemple.

2.3 *Mon syllabus d'origine*

Quelques mois avant de diriger ce cours, j'avais rédigé mon syllabus sur le même modèle que mes syllabus précédents de mes cours de théâtre. J'avais l'habitude de rédiger des syllabus depuis mon passage dans les universités américaines.

Toutefois, le modèle de syllabus que j'utilise pour ce cours est très différent de celui utilisé pour les autres classes. Si la plupart de mes syllabus pour mes cours traditionnels sont des syllabus-procès dans lesquels «les tâches communicatives, déterminées avant que ne commence l'apprentissage, représentent le contenu en même temps qu'elles fournissent ses unités d'organisation, » (Lehmann D, 1995); le syllabus utilisé pour la classe d'arts dramatiques est un syllabus communicatif/expérientiel qui «s'appuie sur l'expérience immédiate de l'apprenant à partir de situations personnelles et environnementales pouvant être de nature langagière ou non langagière.» (S Borg, 2001 :127). Dans ce type de syllabus, les activités pratiques (linguistiques) et de simulations et d'improvisation sont au cœur de la démarche pédagogique et la présence de phases de reprises indique que la progression utilisée est belle et bien en spirale.

3. La progression en pratique

3.1 *Le déroulement d'une séance*

Comme vous allez pouvoir le constater, la progression au sein même d'une séance est beaucoup plus cumulative que la progression de mon syllabus. Les phases d'une séance sont assez rigides et le contenu de certaines phases est même très réglé. C'est un impératif pédagogique pour deux raisons. La première est qu'il faut trouver un format au cours afin de ne pas trop déstabiliser les étudiants. La deuxième est qu'il s'agit d'un cours et pas seulement d'un atelier théâtre et que ce cours sera soumis à évaluation.

Pour ce cours, chaque séance avait une durée de 3 heures. Ces séances se déroulaient le vendredi après-midi de 15h00 à 18h00.

Je vais vous détailler ci-dessous le déroulement et la progression d'une séance.

Les étudiants arrivaient en tenue de sport en ayant pris soin d'enlever leurs chaussures pour aller sur scène. J'insiste beaucoup sur ce point car les chaussures ne sont pas très confortables pour les activités que je propose et surtout le bruit qu'elles font n'est pas toujours approprié. Par ailleurs, cela détend les étudiants et leur fait prendre conscience que la scène est un endroit «spécial» où il y a des codes à respecter.

L'échauffement (20 minutes)

Peu de personnes s'en rendent compte mais «jouer la comédie est un exercice physique qui demande beaucoup d'efforts. Il faut avoir une forme de sportif pour courir sans cesse d'un bout à l'autre de la scène et cela sans perdre le souffle.» (P. Favaro, 1994 :15). Cet extrait d'un livre de théâtre pour enfants résume bien l'importance d'un échauffement physique. Pour cet échauffement, j'utilise toujours les mêmes jeux que sont «les ronds dans l'air, la cloche, le gros ressort et le pantin» pour les activités physiques. Leurs noms évocateurs permettent aux étudiants de trouver une certaine routine. Cet échauffement physique est souvent accompagné de musique le plus souvent classique. S'en suit, un échauffement vocal car «comme pour les muscles, il faut échauffer sa voix avant de commencer le jeu. Si vous n'y prenez pas garde, vous serez incapable de parler fort et clair, vous aurez un chat dans la gorge et vous tousserez comme un vieux cachalot!» (P Favaro, 1994 :15).

Les activités pratiques (30 minutes)

Ces activités sont essentielles pour la bonne préparation d'une pièce de théâtre. Dans les premières séances, ces activités seront principalement axées sur le placement sur scène, sur l'espace à occuper sur scène. De nombreuses reprises de ces activités seront effectuées tout au long du semestre. Puis progressivement, ces activités serviront pour améliorer la prononciation et la diction, pour créer des réflexes à l'oral, pour assimiler des idiomatismes mais aussi pour apprendre les conjugaisons. Il existe dans le commerce de nombreux ouvrages proposant ce type d'activités. Pour ma part, je me suis forgé au fil des ans un porte-folio qui incorpore de nombreuses activités que j'ai trouvées dans des livres pour enfants. Récemment, j'ai consulté après en avoir lu un article dans le FDLM l'excellent

ouvrage de Sylvaine Hinglais intitulé Enseigner le Français par des activités d'expression et de communication. Il constitue je pense une bonne approche pour celui qui veut se lancer dans la création d'un atelier théâtre ou dans l'enseignement d'un cours d'arts dramatiques.

Les activités d'Improvisation (40 minutes)

《Bien sûr, apprendre à lire et à relire à haute voix un texte de théâtre favorise une bonne élocution, développe la maîtrise de techniques d'expression, consolide les acquisitions du vocabulaire. Un texte qui peut paraître difficile, s'éclaire peu à peu et dévoile ses secrets. En s'habituant à 《placer sa voix》, à 《se mettre le texte en bouche》, l'acteur apprend à 《goûter》 véritablement la saveur des mots, le rythme des phrases, à observer le moindre détail, jusqu'aux signes de ponctuation qui donnent la respiration d'un texte et dictent l'intonation. Mais avant tout, l'acteur prend confiance en lui, apprend à écouter l'autre, à réfléchir, à ressentir avant de chercher à s'exprimer à tout prix.》 (S. Lagrange, 1993 :9).

Cette phase est peut-être la plus importante de toute la formation. Les deux phases précédentes ne servaient qu'à procurer les outils linguistiques mais aussi méta-linguistiques permettant de bien accomplir cette troisième phase. Au cours de ces activités, la centration est belle et bien sur l'enseigné. Attention, toutefois à ne pas confondre improvisation et Improvisation. Cette phase ne consiste pas seulement à donner un thème et laisser les étudiants parler dessus. Chaque exercice d'Improvisation est construit et n'est pas nécessairement un jeu et un moment de détente. J'aime souvent dire que ce qui est improvisé pour l'étudiant ne doit pas l'être pour le professeur.

《L'Improvisation, qui sollicite la sensibilité et l'imaginaire, est un pendant à la pratique réflexive, élaborée pour mettre en place des automatismes verbaux.》 (S Hinglais, 2001 : 7) Cela suppose de la part de l'animateur ou du professeur, une attention soutenue pour prendre en notes les difficultés qui se présentent au cours des répliques improvisées. Les fautes commises 《dans le feu de l'action》 seront ensuite systématiquement reprises et discutées après chaque performance. De son côté, l'improvisateur doit savoir que ses erreurs sont les bienvenues, qu'elles seront la matière des corrections à venir et qu'elles conditionnent en ce sens ses progrès. Ces corrections ne sont pas formulées seulement par le professeur mais surtout par

les autres étudiants qui expriment leur esprit critique. Pour lui, l'important n'est pas de « bien parler », mais de formuler comme il peut les émotions et les sentiments éprouvés. « Dans cet esprit, l'improvisation devient réellement un instrument de travail. Moment privilégié d'écoute et d'échange, elle incite à la quête du mot juste, pour se donner les moyens de mieux dire. » (S Hinglais, 2001 :7)

Les répétitions (90 minutes)

Dans les premières séances, cette phase est réservée à la lecture et à la relecture de la pièce. Les étudiants connaissent déjà le texte qui leur était assigné depuis la fin du semestre précédent; ils avaient donc déjà eu l'occasion d'effectuer le travail solitaire qui consiste en la recherche du vocabulaire pas encore compris mais aussi par de nombreuses lectures à haute voix. Pour faciliter cette tâche, je propose toujours des pièces de théâtre pour enfants à mes étudiants. Le vocabulaire adapté aux enfants, mais aussi les thèmes et la durée de ces pièces généralement assez courtes (de 30 minutes à une heure) conviennent tout à fait à un public d'étudiants japonais. On peut se poser la question de l'intérêt de la part de mes étudiants pour des contenus qui ne correspondraient pas à leurs préoccupations. En fait, ce problème ne se pose pas vraiment au Japon. En effet, les Japonais sont très friands de tout ce qui touche le monde enfantin. Mes étudiants qui ont 21 ou 22 ans arrivent toujours en classe avec des trousseaux décorés avec des autocollants de Mickey ou de leur héros de dessin animé ou bande dessinée préférée. Je profite donc de cet engouement pour leur proposer des pièces enfantines où ils auront l'occasion de porter des masques ou des costumes d'animaux par exemple. Par ailleurs je préfère ces pièces aux pièces écrites pour les étrangers que certains professeurs de FLE proposent car les pièces pour enfants, de part leur caractère authentique et la vision qu'elles proposent permettent plus facilement à mes étudiants d'entrer dans la peau de leur personnage, généralement très éloigné de leur quotidien.

Cette année il s'agissait d'une fable en deux actes séparés par un intermède chanté et qui nous présentait un pays imaginaire dans lequel une princesse donne une énigme à résoudre à tous les prétendants qui souhaitent l'épouser et prendre la place du roi sur le trône.

Le travail solitaire effectué, les premières séances vont consolider ce travail grâce

à une lecture en groupe. Au cours de ces séances, on tâtonne, on cherche les bonnes intonations et à force de relire le texte, il y a de fortes chances que la plupart des étudiants connaissent déjà leur texte par cœur. Ces lectures en commun permettent, et cela est particulièrement vrai pour des étudiants étrangers, de lutter contre la panique qui est souvent la première réaction quand on a un texte à mémoriser.

Les séances suivantes sont à proprement parler dédiées aux répétitions. Celles-ci ne sont pas nécessairement chronologiques mais respectent un ordre de difficulté. Je commence toujours par les scènes les plus difficiles à jouer, celles qui demanderont le plus d'efforts et de reprises. Krashen proposait un système d'input+1. En ce qui me concerne, je dois avouer que les premières répétitions sont souvent de l'ordre de input+5. La frustration et les pleurs ne sont pas rares au cours de cette phase mais nécessaires. Je leur demande souvent de dépasser leurs limites et les fiches de personnalité me sont souvent utiles à ce moment là pour ne pas aller trop loin. C'est à dire que je ne veux pas qu'un étudiant renonce au projet ce qui ne m'est encore jamais arrivé au cours de mes années passées au Japon.

La centration sur l'enseigné est souvent une corde sensible pour le professeur car on «joue» avec la sensibilité même de la personne. On la touche au plus profond d'elle-même. Le théâtre ne lui apprend pas seulement le français, c'est aussi et surtout pour lui une école de la vie.

3.2 les amendements apportés

Comme je le mentionnais précédemment, la progression que je préconisais pour ce cours devait être la plus souple possible. Rapidement, le syllabus d'origine que j'avais envisagé a dû être modifié. Plusieurs raisons ont justifié ces modifications:

Les raisons humaines

Par exemple un étudiant était absent d'une répétition car il était malade. Il a fallu de toute évidence déplacer et modifier le calendrier des répétitions

Les raisons pédagogiques

Certaines activités et concepts ont été assimilés plus rapidement que je ne l'espérais

et je n'avais pas besoin d'une reprise dans les séances ultérieures. C'est souvent le problème que l'on rencontre avec des progressions établies à priori, de ce qui Puren appelle «une centration enseignement». Pour être honnête, ce cas ne s'est pas présenté très souvent car la plupart du temps c'est le contraire qui était nécessaire.

«The Hidden agenda» de mes étudiants.

Le syllabus que mes étudiants avaient imaginé en participant au cours, cet «hidden agenda» pour reprendre l'expression de D.Nunan a aussi beaucoup influencé la progression et le déroulement de ce cours.

En effet, mes étudiants avaient des attentes, et ce n'est que rétrospectivement en lisant leurs fiches d'évaluation que je peux constater l'influence que celles-ci ont eue sur le cours. Cette classe était plus «difficile» qu'ils ne l'avaient imaginée et leur a demandé beaucoup d'efforts, physiques, mentaux et intellectuels. C'est certainement pour cette raison que la demande de «pauses» au cours de ces séances s'est fait sentir. C'est aussi pour la même raison que bon nombre d'étudiants se sont sentis obligés de faire des répétitions supplémentaires en dehors de la classe.

Pour toutes ces raisons, la progression en spirale s'est révélée un bon choix car elle m'a permis une flexibilité et une rapidité d'adaptation que n'aurait pas permis une autre progression.

3.3 L'évaluation, partie prenante de la progression

Un des éléments qui est souvent oublié quand on parle de progression est l'évaluation. Mon institution, comme beaucoup d'institution me demande de donner une note semestrielle à mes étudiants. Toutefois, je ne voulais pas donner d'examen terminal, ni de tests au cours du semestre.

J'ai donc décidé d'établir un système d'évaluation propre à cette classe. 60% de leur note finale serait la présence et la participation en classe et 40 % serait une auto-évaluation selon une grille pré-établie que je leur donnerai.

La participation de mes étudiants en classe a été évaluée de deux manières distinctes.

La première consistait en de petits «quizzes» d'un quart d'heure chacun. Il y en a eu 5 au cours du semestre. Chaque quiz comportait 10 à 20 questions qui devaient évaluer leurs compétences langagières mais aussi théâtrales.

Voici un exemple de question : «Quelle expression utilise le metteur en scène pour demander à ses acteurs d'aller à gauche?» Réponse : côté jardin

La deuxième manière d'évaluer leur participation était un système de points que j'instaure pour tous mes cours. Chaque étudiant en retard de plus de 2 minutes a un malus d'un point sur sa note finale, chaque absence non justifiée ou retard de plus de 30 minutes est pénalisable d'un malus de 5 points.

Je reviendrais plus en détails sur mon évaluation de cette évaluation dans la troisième partie.

II. L'évaluation de l'expérimentation

1. Les critères retenus

Afin d'effectuer cette évaluation, je disposais de plusieurs outils : la feuille d'évaluation que j'avais distribuée à mes étudiants après que le cours termine et ma propre évaluation de ce cours.

1.1 Les feuilles d'évaluation des étudiants

La plupart des questions de ce questionnaire étaient des questions à choix multiples où les étudiants devaient choisir entre plusieurs entrées. Seules 3 questions leur permettaient de s'exprimer plus en détails et de donner un point de vue plus affiné. La raison pour le choix de ce type de questions est simple. Je voulais pouvoir déterminer quelques statistiques pour l'élaboration de ce rapport.

Les questions avaient pour objectifs de déterminer leur degré de satisfaction pour ce cours mais aussi de voir comment la progression de ce cours avait été perçue.

Ces feuilles avaient été distribuées une semaine après la représentation. Les étudiants avaient 30 minutes pour y répondre sous couvert de l'anonymat.

J'ai conscience du caractère sommaire de cette évaluation et je me rends compte cette année que je pourrai y apporter de nombreuses modifications. Je pourrai notamment y intégrer l'aspect langagier de cette formation. Cette auto-évaluation est à revoir et j'en ai pleinement conscience.

Voici les résultats qui en sont ressortis :

86% des étudiants ont eu une excellente opinion de cette classe et 14 % en ont une bonne.

Le rythme de la classe a été jugé trop rapide par 45% des étudiants et normal pour 55%. Les raisons évoquées étaient le manque de temps avant la représentation mais aussi «à cause de certains étudiants qui n'avaient pas bien mémorisé leur texte au début. »

Quand je leur demandais de décrire en utilisant trois mots cette classe, voici les réponses les plus fréquemment données :

«difficile» (12), «amusante, drôle» (17), «différente» (8), «challenge» (6), «intéressante» (7).

Quand je leur demandais quelles activités ils avaient préférées, 12 étudiants ont répondu les improvisations et 7 les répétitions.

Quand je leur ai demandé quelles activités ils avaient le moins aimées, 10 ont répondu «aucune», 3 ont répondu les improvisations et 6 les répétitions.

Les raisons évoquées pour ces choix peuvent être classées en trois rubriques :

1. Personnelle : «je suis timide», «j'avais mal au ventre», «c'était trop nouveau pour moi»
2. Sociale : «je n'aime pas quand les autres me regardent», «je ne fais pas aussi bien que les autres»
3. Pédagogique : «tu n'avais pas le temps de t'occuper de tout le monde»

Dans l'ensemble le bilan est très satisfaisant. Une étudiante a même écrit : «je suis

une nouvelle personne maintenant》. Une autre a dit : 《c'était une classe difficile mais la meilleure que j'ai eu à l'université》. Une troisième a décrit cette expérience comme 《une révélation pour moi moi-même, j'ai pu le faire.》

1.2 Ma propre évaluation

De toute évidence ma propre évaluation de ce cours n'est pas aussi enthousiaste. Si le résultat final qui est la représentation s'est bien déroulée et a connu un franc succès, l'élaboration et la progression de cette classe m'ont laissé un peu dans l'expectative.

Le groupe que j'avais cette année, tout en étant homogène n'a pas parfaitement réussi à former un esprit de troupe comme celui que j'avais l'année dernière. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet échec relatif. La première est que ce groupe comprenait de très fortes individualités qui ont formé des sous-groupes au sein de la classe. Ce faisant, aucun leader ne s'est véritablement dégagé de ce groupe. Il me semble que j'aurais pu gérer d'une meilleure manière cette situation en étant plus autoritaire avec certains membres du groupe. La deuxième raison est que cette année, nous avons eu moins de temps que les années précédentes pour préparer cette classe et que les étudiants ont dû se retrouver en dehors de la classe pour effectuer certaines répétitions. La troisième et dernière raison est que j'ai voulu laisser cette année plus de liberté à mes étudiants dans les choix à faire pour leurs personnages. Cela faisant, j'ai ralenti le processus d'intégration et la progression de cette classe.

Je ne pense pas que la progression soit en soi à remettre en question, mais plutôt l'utilisation que j'en ai faite.

2. Les points forts de cette progression

La progression en spirale centrée sur l'apprenant 《trouve ses fondements théoriques dans la philosophie de l'action et vise le sujet apprenant dans sa dimension biophysique, psychologique, socioculturelle pour l'ériger en catalyseur incontournable de toute démarche progressive. 》 (S.Borg, 2001 : 107)

Il me semble que cette démarche est la bonne même si elle comporte beaucoup de

risques pour l'enseignant. On ne joue pas impunément avec la sensibilité des gens. Cela peut avoir certains ratés comme je viens de le montrer dans la partie précédente, mais le résultat d'ensemble permet d'en tirer des conséquences positives pour ce qui est de la pédagogie utilisée.

En effet, cette progression était souple et assez cohérente. Ce qui lui manquait était un peu plus de fluidité afin de la rendre plus «harmonieuse» .

Le théâtre privilégie la parole au détriment de la langue en favorisant le sens au détriment de la forme tout comme la communication de la vie de tous les jours.

Dans cette optique, cette progression s'est révélée être un succès pour mes étudiants qui en prenant conscience de leurs capacités et en se trouvant les moyens d'apprendre à apprendre sont mieux armés pour affronter quelque situation communicative en français ou dans leur langue maternelle.

3. L'évaluation : le talon d'Achille

Le principal reproche que je puisse faire à cette progression est le manque de ressources qu'elle apporte pour une évaluation sommative. Ce type de progression convient parfaitement pour un manuel mais pour un cours d'arts dramatiques, la question de l'évaluation continuera à se poser.

Je ne suis pas satisfait de mon système d'évaluation et je ne vois pas quelles solutions je peux y apporter. Le principal problème a été l'auto évaluation que j'ai donnée à mes étudiants. Les résultats ont été très disparates et ne reflétaient pas l'opinion que j'avais de certains étudiants. C'est pour cette raison que l'étudiante que j'estimais la meilleure pour cette classe n'a obtenu que la 4^{ème} meilleure note car elle avait été très sévère dans son auto-évaluation.

Malgré, mon envie de changer certaines de ces notes, je ne l'ai pas fait. La souplesse de ma progression était à mon avis la raison pour ce problème. Il faudra que je trouve un compromis plus approprié pour ce cours l'année prochaine. Si vous avez des suggestions, n'hésitez pas à me les communiquer. J'en ferais bon usage.

Conclusion

L'expérience théâtrale, comme je viens de le montrer dans le commentaire qui précède est un atout majeur pour un professeur qui recherche une alternative à son enseignement. Il faut toutefois pour le professeur trouver et utiliser les outils nécessaires pour réaliser cette expérience. Comme, je viens de le démontrer, le choix de la progression se révèle déterminant à cet egard.

Un cours d'arts dramatiques évoque aussi un autre enjeu majeur de l'enseignement des langues étrangères : la place et le rôle de l'enseignant.

Comme je l'ai signalé, au cours du semestre passé, mon rôle a été multiple. J'étais à la fois éducateur, guide, moniteur, confident, tuteur mais aussi acteur et metteur en scène.

Je me trouvais quelquefois au centre mais le plus souvent, je me voulais invisible. Je voulais faire ressentir ma présence autant que mon absence, je voulais donner le mode d'emploi sans en imposer la pratique, je voulais que mes étudiants me tutoient.

Ai-je bien fait? Qu'aurais-je dû faire autrement? Voilà autant de questions que je me pose quotidiennement. Je pense, encore une fois que cette approche était peut-être la bonne pour moi car elle «collait» à ma personnalité. Les étudiants me considèrent souvent comme «proche d'eux» et «abordable». Mais qu'en serait-il d'un professeur que les étudiants ne trouvent pas abordable? Pourrait-il se permettre les mêmes excès? Bien sûr que non!

La place du professeur et son rôle par excellence ne sont pas figés et je lis trop d'articles et d'ouvrages qui proposent un schéma standardisé du «bon professeur». Les limites de l'acceptable et de l'inacceptable ont été définies par des «pédagogues» qui n'ont qu'une idée théorique de cette profession. Je lisais un article récemment dans le Daily Yomiuri, un journal japonais qui condamnait un professeur qui avait été trop sévère avec un étudiant. Cet étudiant était arrivé avec 1m02 secondes de retard en classe. Le professeur avait établi une règle stipulant que les étudiants arrivant entre 10 secondes et 1 minute en retard auraient un malus de 30 points sur leur note mensuelle et les étudiants dépassant cette minute seraient considérés absents et auraient un malus de 100 points. Le retard de cet étudiant cumulé avec de mauvaises notes faisaient qu'il allait échouer cette classe.

La presse «bien pensante» s'est indignée de cette sanction qu'elle jugeait abusive et irraisonnable. Pour ma part, je considère que ce professeur a tous les droits pour lui étant donné qu'il avait averti les étudiants au préalable. Je ne suis pas d'accord avec cette règle mais je comprends et soutiens l'action de ce professeur.

Là où je veux en venir, avec cet exemple, c'est au fait que l'on demande de plus en plus au professeur de cumuler des rôles différents. Le plus souvent, le professeur n'est pas formé à une telle réalité et c'est à lui de faire ses propres choix personnels et pédagogiques. Qui sommes-nous pour juger du bien fondé de sa démarche?

On me reprochait quand j'étais aux Etats-Unis d'être trop éloigné de mes étudiants, de ne pas être assez à leur écoute. Depuis que je suis au Japon et particulièrement pour cette classe d'arts dramatiques, on me reproche d'être trop libéral, d'être trop «proche» de mes étudiants.

Je suis très heureux de ces commentaires car ils réveillent des consciences. Celles de mes étudiants qui voient que l'on peut enseigner et apprendre autrement et celles de mes collègues qui par manque d'informations et à cause «d'un choc interculturel» critiquent ma démarche. En venant au Japon, je ne pensais pas qu'un cours d'arts dramatiques pouvait être à ce point polémique. Quant à la question de savoir si je vais renouveler cette expérience l'année prochaine, je répondrais de manière emphatique :

«Pour rien au monde, je ne manquerai ça!»

Références bibliographiques

- BÉRARD E, 1991, L'approche communicative : théorie et pratiques. Paris. Clé International.
- BORG S, 2001, La notion de progression. Paris. Didier
- CONSEIL de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris. Didier
- CORTES J, 1977, 《Remarques sur le français fonctionnel》, le renouveau des études françaises à l'université. Université de Strasbourg. AUPELF
- COURTILLON J, 2003, Élaborer un cours de FLE. Paris. Hachette
- FAVARO P, 1994, En scène. Belgique. Casterman
- HERMELINE L, Sept-Oct 2003, 《Le théâtre au secours de la langue》, Le français dans le monde n 329
- HINGLAIS S, 2001, Enseigner le français par des activités d'expression et de communication. Paris. Retz
- LAGRANGE S, 1993, Mille ans de théâtre, St Amand. Milan
- LAGRANGE S, 1997, Mille ans de contes, St Amand. Milan
- LEHMANN D, 1980, 《Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français》, Lignes de forces du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Paris. Clé International
- MACKEY W F 1972, Principes de didactiques analytiques: analyse scientifique de l'enseignement des langues. Paris. Didier
- PIERRA G, 2003, Une esthétique théâtrale en langue étrangère, Paris. L'Harmattan
- REINERT J, 2000, L'énigme. Toulouse. Milan
- UBERSFELD A, 1996, Lire le théâtre. Paris. Lettres Belin Sup

Annexe 1 : syllabus d'origine

Séance 1 :

Échauffement
Activités pratiques : placement sur scène
Improvisation : cadre et déroulement
Répétition : lecture du texte

Séance 1 :

Échauffement
Activités pratiques : placement sur scène
Improvisation : cadre et déroulement
Repetition : lecture du texte sans ton

Séance 2 :

Échauffement
Activités pratiques : placement sur scène (reprise) + reproduire un
rythme
Improvisation : Autour d'un objet
Répétition : lecture du texte recherche du ton

Séance 3 :

Échauffement
Activités pratiques : placement sur scène (reprise) + meler rythme
et voix
Improvisation : Autour d'un rêve
Répétition : lecture du texte avec ton

Séance 4 :

Échauffement
Activités pratiques : placement sur scène (reprise) + coller une
phrase sur un rythme
Improvisation : Décrire un objet
Répétition : Act I sc 3 + chanson 1

Séance 5 :

Échauffement

Activités pratiques : La voix

Improvisation : Decrire une attitude physique

Répétition : Act 1 sc 3 + Act 2 sc 2

Séance 6 :

Échauffement

Activités pratiques : La voix (reprise) + conjuguer en rythme

Improvisation : Agir : utiliser des verbes d'action

Répétition : Act 1 sc 3 + Act 2 sc 2 + Act 1 sc 1 + chanson 2

Séance 7 :

Échauffement

Activités pratiques : La voix (reprise) + stéréotypes de la rencontre

Improvisation : Vocabulaire du corps

Répétition : Act 1 sc 1 et 2 et 3 + chanson 1 et 2

Séance 8 :

Échauffement

Activités pratiques : La voix (reprise) + stéréotypes de la politesse

Improvisation : Vocabulaire des sentiments

Répétition : Act 1 en entier (filage)

Séance 9 :

Échauffement

Activités pratiques : La voix (reprise) + stéréotypes de la dispute

Improvisation : Vocabulaire de la description

Répétition : Act 2 sc 2 + chanson 3 + filage Act 1

Séance 10 :

Échauffement

Activités pratiques : Les expressions idiomatiques

Improvisation : Vocabulaire du quotidien

Répétition : Act 2 sc 1 + Act 2 sc 2 + chanson 4

Séance 11 :

Échauffement

Activités pratiques : La phrase complexe

Improvisation : Vocabulaire par les proverbes et les morales

Répétition : Act 2 sc 1 et 2 + chansons 3 et 4 + filage act 1

Séance 12 :

Échauffement

Activités pratiques : Se concentrer sur l'écoute

Improvisation : Les pronoms personnels complements

Répétition : Filage act 1 et 2 (sans chanson)

Séance 13 :

Échauffement

Activités pratiques : Se concentrer sur l'écoute (reprise) + Devinettes

Improvisation : Le discours indirect

Répétition : Filage act 1 et 2 avec chansons

Seance 14 :

Échauffement

Activités pratiques : placement sur scène + voix (reprise)

Improvisation : Le système hypothétique

Répétition : Répétition générale sans costume

Seance 15 :

Échauffement

Activités pratiques : placement sur scène + voix + rythme (reprise)

Improvisation : Une publicité

Répétition : Répétition générale avec costumes