Espace de classe, espace scénique, espaces sensibles

Prendre en compte la corporéité des élèves dans une approche performative théâtrale translangues pour mieux communiquer dans une École Inclusive

Sandrine ESCHENAUER

Aix-Marseille univ. & CNRS / Laboratoire Parole et Langage, UMR 7309 / Pôle pilote Ampiric, / SFERE Provence, ED4238 / Institut de Créativité et d'Innovation d'Aix-Marseille Université (InCIAM) / Institute of Language, Communication and the Brain (ILCB)

Introduction

Qu'apporte l'expérience théâtrale à la didactique des langues ? Le propos que nous allons tenir dans cette publication se rapporte aux espaces et à la place du corps des élèves en situation de communication dans le cadre scolaire de l'enseignement des langues vivantes étrangères, et plus spécifiquement dans le premier degré. Ce questionnement sur le corps de l'élève met inévitablement en jeu les temporalités et les espaces (inter)subjectifs, sensibles et matériels. Or, si les espaces-temps ne sont quasiment jamais interrogés dans le cadre de la didactique des langues (Behra & Macaire, 2021), le corps de l'élève dans les relations dynamiques au fondement du langage et de la communication l'est encore moins (Eschenauer, Tsao, *et al.*, 2023a). L'émergence nouvelle des études portant sur les espaces scolaires questionne davantage les usages du mobilier et l'activité des élèves ou des enseignants dans la classe flexible (Herz *et al.*, 2023 ; Larcher *et al.*, 2019). Elles s'inscrivent ainsi dans la continuité des travaux précurseurs de Freinet (1964). D'autres travaux interrogent les aménagements flexibles en lien avec le bien-être corporel de l'élève (Tellier & Eschenauer, 2024). Nous proposons pour notre part de poser un regard esthétique et didactique sur le rôle des espaces et des temporalités sur le développement de la compétence de communication des élèves, au cœur des objectifs de l'enseignement-apprentissage des

langues. Nous inscrivons notre réflexion dans le champ des sciences performatives à partir du *performative turn* (Butler, 1988 ; Crutchfield & Schewe, 2017 ; Donovan & Hood, 2021) et celui de l'énaction (Aden, 2017 ; Gallagher, 2023 ; Varela, 2002 ; Varela *et al.*, 2017) initiés depuis les années 80, dont les liens ont été présentés dans une publication antérieure (Aden & Eschenauer, 2020). Nous nous demanderons en quoi les approches performatives théâtrales translangues, au cœur desquelles les espaces, les temporalités, les langages et les corps se relient pour faire émerger le sens du propos tenu par les interactants, peuvent transformer les pratiques de classe. Dans le contexte de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE), il s'agira en particulier de questionner les effets de ces pratiques sur la communication que nous redéfinissons comme une émergence sensible, motrice, créative, cognitive et située du sens (*Sinn* et *Bedeutung*) du discours partagé.

Ces réflexions seront étayées par quelques résultats de l'étude CELAVIE *(Creativity, Empathy and Emotions in modern LAnguage learning for a Vivid Inclusive Education*[1]*)* qui étudie les effets de la pratique performative théâtrale sur les compétences de communication des élèves en Langue Vivante Etrangère. Il s'agit d'une étude à méthodologie mixte, dont le design test/re-test sera présenté. Pour cet article, une partie du corpus comprenant 18 Focus Groups, 21 entretiens semi-directifs portant sur la perception sensible des apprenants et leur incidence sur leur production orale sera exploitée. Nous triangulons ces données avec trois entretiens d'explicitation menés avec deux enseignants et un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) ainsi que les observations de classe consignées dans le carnet de recherche et procédons ensuite à une analyse thématique de discours. Six résultats interreliés présentent les effets de l'expérience esthétique des espaces (espaces de classe, espaces scéniques, espaces intimes) suscitée par la pratique performative théâtrale : 1) les espaces-temps sensibles (durées) ont un effet positif sur la prise de parole en interactions, 2) la prise en compte et la valorisation des espaces intimes (émotions, perceptions, jugement de goût, choix) permet le développement des compétences langagières, 3) la pratique performative théâtrale joue un rôle émancipateur développant la confiance en soi, 4) l'espace matériel (lieu, matériaux de la salle, mobilier, objets …) joue un rôle important dans le développement des situations communicatives, 5) l'engagement corporel des élèves dans l'espace théâtral est un levier de la communication spontanée en LVE et 6) les espaces de création favorisés par la pratique performative théâtrale font émerger l'autonomie en langue vivante étrangère. Nous verrons finalement que la pratique performative théâtrale à transformé la posture des élèves du *devoir apprendre* vers le *désir d'apprendre et de pratiquer* les langues vivantes étrangères à l'école.

[1]Ces travaux ont été soutenus par le pôle pilote pour la recherche en éducation Ampiric, une opération financée par l'État dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique » du Programme d'investissements d'avenir/ France 2030, opéré par la Caisse des Dépôts. Ils ont également obtenu le soutien de l'Institut de créativité et d'Innovation d'Aix-Marseille Université, ainsi que le soutien de l'Institute for Language, Communication and the Brain et de la Structure Fédérative de Recherches en Education SFERE-Provence (FED 4238) et de Centre d'Expérimentation de la Parole (CEP) du Laboratoire Parole et Langage (LPL UMR 7309).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

1 Qu'est-ce que communiquer en Langue Vivante Etrangère ? Regard sur les pratiques actuelles de classe dans le premier degré

Dans le sens commun, communiquer reste perçu dans l'héritage jakobsonien du transfert de l'information d'un émetteur vers un récepteur. Dans le cadre de l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères (LVE), il est au contraire admis depuis l'introduction de l'approche dite « actionnelle » du début des années 2000 – et en particulier, en France, avec le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, lancé en 2005 par le ministère de l'Education nationale – que les interactions entre les élèves en tant qu'acteurs sociaux dépendent également du milieu et doivent par ailleurs être suscitées pour réaliser des « tâches » communes (CECRL, 2001).

La publication du volume complémentaire du CECRL de 2018 (CECR, 2018), qui fait suite aux travaux précurseurs notamment de Geneviève Zarate (Zarate *et al.*, 2008 ; Zarate, 2003), met par ailleurs en avant le rôle de la médiation, qui se joue par définition dans un entre-deux et fait nécessairement appel aux émotions (Eschenauer, 2017). Elle est également reconnue comme relevant des compétences à développer en LVE et fait timidement son apparition dans les programmes français de lycée en 2019. Par suite, porté en 2021 par l'inspection générale (sous la responsabilité de Jonas Erin) avec le soutien du conseil de l'Europe, le programme de formation RELANG (Relier les curriculums, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence) encourage les enseignants à développer et évaluer les compétences de médiation et de pratiques plurilingues/pluriculturelles en classe de LVE. Les programmes de langues vivantes étrangères et les recommandations ministérielles plus spécifiques au premier degré incitent également les enseignants à mobiliser les activités autour de la production ou bien de la réception et des interactions, si possible en mettant en œuvre une pédagogie de projet prenant en compte les langues des familles (Ministère de l'éducation nationale, 2019).

Force est cependant de constater que dans les classes du premier degré en particulier, les enseignants plébiscitent une approche lexicale (et notamment autour des présentations de soi, de sa famille, que les élèves répètent d'année en année), et grammaticale. Au mieux, une ritualisation de l'accueil est introduite en LVE. Ces enseignements s'effectuent par chapitres abordés de manière déconnectée (la classe, les animaux, le corps, la météo…). Ces choix didactiques éloignent bien souvent progressivement les élèves de l'envie d'apprendre, dans la mesure où ils ne se sentent pas *impliqués* dans des moments vécus, mais doivent *appliquer* des connaissances « acquises » (*acquirere* = « ajouter à », « accumuler des possessions »), donc externes à eux. L'impératif est « éducatif » et « non conversationnel », pour reprendre l'analyse de Goffman (1987, p. 62). Plus largement, lorsque l'approche actionnelle est mise en œuvre, la « tâche » est le plus souvent perçue comme un labeur par les élèves – voire même par les enseignants qui vont jusqu'à en réaliser une partie pour être sûrs qu'elle aboutisse. Le regard évaluateur, contrairement aux intentions de l'approche actionnelle, se porte alors davantage sur le produit fini que sur le processus. Rappelons qu'étymologiquement, la tâche (du latin médiéval *tasca* ou *tascha*) représente une « quantité de travail qu'on s'est engagé à faire dans un temps et pour un prix déterminé », puis la « chose

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

qu'on a le devoir ou la charge d'accomplir », ou bien la « redevance que l'on doit[2] ». Ainsi, elle est toujours rapportée à un dû, à une forme de pression temporelle et matérielle pour livrer quelque chose à quelqu'un. Il semblerait que cette tension se ressente effectivement dans le contexte scolaire.

Comment alors adapter les pratiques pour se détacher de représentations qui semblent entraver l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? Est-il possible, en situation écologique de la classe, de mettre en œuvre des dispositifs redonnant aux langues leur nature vivante, sensible, qui se transforme selon les espaces de partages de discours et les interactions, selon les individus et leurs histoires, selon les moments vécus ? Ces constats soulèvent des questionnements relatifs aux espaces-temps d'actions pratiquées en langues à l'école.

2 Espaces et oralité : la performance théâtrale translangues comme levier de la mise en corps des interactions langagières dans les espaces matériels et intimes

La communication est un acte qui se transforme selon les espaces, les situations situées d'interactions (Goffman, 1974, 1987).

Or, l'organisation des espaces de la classe est un héritage du 19è siècle, et en particulier de la charte scolaire de 1821. Le Cœur (2011) souligne par ailleurs que la distribution des couloirs et la répartition des volumes pour l'enseignement primaire est depuis lors la même que celle des hôpitaux et des prisons. Dès le cycle 2, la classe est en effet encore souvent organisée d'un point de vue matériel de manière assez stable. Comme le rappelle Laurent Jeannin (2017),

> « l'une des difficultés essentielles pour lutter contre ce rigoureux immobilisme est la conséquence directe de la façon dont on pense l'école, la classe, en tant qu'espace. Celui-ci est une donnée normée structurante qu'il est bien difficile de faire bouger » (p. 1).

La (re)découverte des pédagogies dites actives et de leurs bénéfices encourage pourtant à inventer de nouvelles organisations des lieux et une plus grande centration sur l'individu apprenant. Bien que les organisations flexibles des espaces commencent à faire leur apparition en France (Larcher *et al.*, 2019) et semblent plébiscitées par les enseignants, faisant valoir en particulier leurs effets sur le bien-être des élèves (Allam & Chartier, 2023 ; Tellier & Eschenauer, 2024), peu d'études se sont encore penchées sur les effets du respect du corps de l'élève dans l'espace classe et ses espaces intimes sur ses apprentissages.

Or, les langues résonnent toujours dans des espaces : qu'ils soient (inter)culturels, spatio-temporels ou intimes, ces espaces donnent vie aux langues qui, comme nous le rappelait Bakhtine (1981), sont « hétéroglossiques », chaque locuteur apportant sa propre nuance prosodique, lexicale voire même grammaticale selon son histoire et les contextes d'expression.

[2] Cf. CNRTL, étymologie de tâche. https://www.cnrtl.fr/etymologie/t\%C3\%A2che. Consulté le 30/05/2024

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Les langues se sont déployées dans l'histoire de l'humanité pour que les individus puissent entrer en relation. Celle-ci dépasse les seuls mots, ou des structures que certains pédagogues présentent comme immuables derrière une supposée norme qui en réalité, se déplace de siècle en siècle et se transforme au fil des combinaisons créatives des locuteurs. Un chuchotement, un cri, une parole neutre modulent les mots combinés ou non et n'ont pas le même effet selon s'ils sont prononcés dans des espaces restreints, meublés ou vides, intérieurs ou extérieurs. Les perceptions sensorielles modifient le rapport au sens des énoncés et des interactions, faisant se rencontrer l'intime sensoriel et émotionnel avec l'externe environnemental et matériel.

Husserl (1907) nous rappelle d'ailleurs que nous comprenons le monde avec le corps que l'on est (le *Leib*) et le corps que l'on a (le *Körper*). Ainsi, la mobilité du corps dans les espaces perçus est centrale pour la construction du sens qui, nous précise Varela (1989b), émerge toujours dans le langage. La langue est avant tout intime, créative, chargée d'émotions.

> « [La langue] nous traverse, donc, nous baigne comme un liquide amniotique et, finalement, nous domine et nous impose ses lois imprévisibles. Elle est aussi carnavalesque parce qu'en elle, tout est possible, toutes les subversions, tous les débordements, toutes les abolitions d'interdits. Là encore elle nous transporte, nous bouleverse. » (Porcher, in Berchoud *et al.*, 2008, p. 2)

L'irritation que provoquent ces déstabilisations de la langue nous met en questionnement, en mouvement intérieur, émotionnel (*movere*), sensoriel. Ce déséquilibre nous pousse à chercher de nouveaux équilibres, à ne pas stagner dans des idées figées, à nous questionner encore et toujours. Rien n'est acquis, tout advient et se transforme. C'est précisément en cet endroit que les langues rencontrent les langages des arts, comme expériences au monde et socles des apprentissages (Bähr *et al.*, 2019 ; Dewey, 1934).

2.1 Expérience et prise de conscience des espaces : espaces intimes, espaces matériels, espaces imaginaires

Les espaces de l'expérience sont donc des espaces dynamiques (Laban, 2003). Ainsi, si l'expérience de la langue doit advenir en classe pour redevenir vivante et non un labeur comprenant des tâches à réaliser ou une seule suite d'exercices d'application, il devient nécessaire de transformer la composition et la prise de conscience des espaces-classe, de remoduler les (re)présentations spatiales figées héritées du 19è siècle en espaces dynamiques. « L'espace dynamique n'est saisissable que par notre sixième sens, le sens du mouvement » (Laban, 2003, p. 21).

a) Espaces intimes

Que signifie mettre les élèves en mouvement ? On pourrait imaginer qu'aller au tableau représente un mouvement. C'est le cas. Mais ce n'est pas de ce mouvement-là dont nous souhaitons parler ici. Ni même des petits jeux de rôles au tableau, quand on représente un animal ou un personnage tiré d'un texte choisi par l'enseignant. Nous

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

pensons avec les pédagogues-artistes comme Laban en danse, ou Lecoq (1997), Grotowski et Stanislavski (1997) en théâtre, au corps de l'actant (ici l'élève) qui se meut et s'émeut tout à la fois, se construit lui-même un personnage en fonction de ce qu'il perçoit et ce qu'il a envie de raconter, s'invente une histoire qu'il partage et fait advenir *avec* les autres. Nous pensons donc au *Körperleib* (Fischer-Lichte, 2004 ; Husserl, 2007) narrateur, créateur, apprenant de l'élève. Il s'agit d'un corps intime, invisible mais perceptible (le *Leib* donc) qui a cartographié des émotions, des expériences dotées de sens et socles de nos identités, et qui sait faire appel à ces connaissances incarnées ou plutôt encorporées (Eschenauer, 2014) pour créer une histoire dans un univers qui se construit progressivement avec toutes les expériences partagées des autres et par les autres. Notre corps produit également des gestes, s'exprime par des postures, des expressions faciales, donc des mouvements visibles par autrui, qui relient l'intime à l'autre et aux espaces dans une boucle rétroactive[3]. Car « chacun a besoin de l'autre pour faire sens » (Varela, 1999, p. 20). Ce corps-là, c'est le *Körper*, le corps qui réunit les flux nerveux, la tension des muscles, les émotions intimes agissant au-dedans, avec les actions posturo-mimo-gestuelles visibles par le dehors. Ces différents mouvements corporels au fondement de la cognition transparaissent dans la dynamique neuronale, elle-même représentant un mouvement de notre corps intime qui ne se voit que par neuro-imagerie cérébrale ou par captation de différents éléments comme l'activité électrodermale, les battements cardiaques, le souffle etc. Ainsi, les (neuro)sciences cognitives du 20è-21è siècle donnent raison aux philosophes depuis Spinoza (A.-R. Damasio, 2003) pour qui les émotions étaient indissociables de la réflexion, ou plus tard, aux phénoménologues qui mettaient en avant l'indissociabilité du corps et de l'esprit, c'est-à-dire de l'expérience corporelle et de la pensée abstraite.

> « L'esprit est fondamentalement ce qui ressort de la tonalité affective inscrite dans le corps. Tout cela ne prend qu'une fraction de seconde et se répète à l'infini. Dans le processus du surgissement momentané d'un état mental, les premières étapes s'enracinent dans les surfaces sensorimotrices, près de la moelle épinière, dans la région centrale du cerveau, avant de remonter jusqu'au prétendu système limbique, dans le prétendu cortex supérieur. […] La raison et les catégories [éléments distincts et chaînes de raisonnement], sont littéralement les plus hauts pics de la montagne. Elles reposent sur l'affect, et plus particulièrement sur l'affect et l'émotion. En fait, l'émotion est déjà intrinsèquement cognitive ». (Varela, 1999, p. 13)

En conséquence, pour Husserl (Husserl, 1907, 1986), puis plus tard Varela (Varela, 1999), cette association du *Körperleib* ou *Leib-Körper* dans l'expérience de l'intersubjectivité correspond à la dynamique cognitive, c'est-à-dire à la manière dont on apprend. L'intersubjectivité advient toujours dans le langage, qu'il soit corporel (pré- ou co-verbal) ou verbal. En effet, dès que deux individus ou plus sont en présence dans un même espace, des modifications perceptives et comportementales s'opèrent, comme

[3] Le langage se construit dans la dynamique neuronale qui associe les différents lobes des deux hémisphères notamment *via* le cortex associatif (lobe pariétal, temporal, frontal mais aussi occipital). Il y a en effet des chevauchements entre les zones activées par les processus propres au langage. L'on sait également que le cerveau est interconnecté, *via* le système nerveux central et périphérique, à nos nerfs, nos muscles, nos organes etc. Bref, c'est l'ensemble du corps qui est engagé dans le langage.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Goffman l'a très précisément décrit (Goffman, 1974). Ces modifications peuvent aussi être verbales. Par exemple, vous êtes dans une pièce avec une autre personne. Fermez les yeux, vous percevrez si cette personne se rapproche. Vos émotions se transformeront : si vous appréciez la personne, vous éprouverez une joie grandissante de la sentir s'approcher de vous. À l'inverse, si vous ne l'appréciez pas, un stress, voire une peur peuvent monter en vous. Votre cœur s'accélérera, votre activité électrodermale fera apparaître des pics et des vallées. Concernant les transformations verbales, si vous changez de langue en fonction de votre interlocuteur, vous changerez de tonalité (la voix est plus aigüe en français qu'en allemand par exemple). Vous transformerez également votre voix si vous parlez à un tout petit par rapport à un adulte. Vous modifierez votre champ lexical selon si vous vous adressez à un ami, un parent, un supérieur hiérarchique, et selon si vous êtes chez vous, chez le médecin, sur votre lieu de travail, dans une autre région. C'est ce qu'entend également Merleau-Ponty qui évoque le corps phénoménal comme spatial, dans la mesure où « notre rencontre primordiale avec l'être » (1945, p. 291) est située et orientée.

Revenons à la classe de langue : il devient clair que ni les îlots, ni les dispositions en U, ni même le mobilier flexible ne peuvent être le point de départ de l'organisation des enseignements. Ces organisations représentent des dispositions spatiales plus ou moins mobiles, incitant plus ou moins aux déplacements et permettant un confort corporel plus ou moins accentué. Néanmoins, penser le *Leib-Körper* exige autre chose de l'enseignant. Celui-ci doit générer des situations pouvant accueillir l'intime sans se transformer en psychologue scolaire : il s'agit de faire émerger des émotions à partir d'un thème donné, de développer des activités incitant à la prise de conscience corporelle. L'enseignant crée un espace dans lequel les élèves peuvent avoir des mouvements libres, dans lequel l'enseignant leur accorde sa confiance ; un espace favorisant l'imagination par la mobilité physique et mentale.

b) Espaces matériels, espaces imaginaires : temps et lieu dans des processus créatifs

Une salle vide permet de se mouvoir différemment, donc de changer plus radicalement de point de vue (au sens littéral du terme). Une grande salle ne produit pas les mêmes effets qu'une salle étroite. Les couleurs, les odeurs, les sols, les murs, les plafonds transforment nos perceptions. Une salle carrelée par exemple n'a pas le même effet qu'une salle avec du linoléum ou du parquet. Le mobilier a une incidence sur le confort du corps et sur les interactions entre les élèves (Tellier & Eschenauer, 2024). Faire classe dehors n'engendre pas les mêmes sensations que faire classe à l'intérieur.

Ces espaces peuvent être alors pensés et transformés matériellement (en retirant le mobilier, en ajoutant des couleurs chaudes, en apportant quelques coussins par exemple), et dans l'imagination. Comment associer imagination et didactique des langues ?

> « On veut toujours que l'imagination soit la faculté de *former* des images. Or elle est plutôt la faculté de *déformer* les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images. S'il n'y a pas de changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas imagination. Il n'y a pas d'*action imaginante* » (Bachelard, 1992, p. 5)

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Pour déformer les images, les représentations, Bachelard souligne qu'il faut donner la « priorité à l'imagination dynamique sur l'imagination des formes » (*ibid.*, p. 98). Dans le cadre scolaire, il s'agit ainsi de favoriser l'émergence de nombreuses perceptions sensorielles et émotionnelles afin de potentialiser l'imaginaire créatif des élèves. Au lieu de décrire en LVE l'image projetée au tableau par l'enseignant, l'élève sera plutôt amené à décrire ce que l'image lui fait ressentir, ses associations d'idées. Mieux encore, l'élève pourra se placer devant l'image et représenter corporellement ce qu'il perçoit avant de verbaliser (Potapushkina-Delfosse, 2019). Il s'agit également de transformer les perceptions et représentations spatio-temporelles. En activant son action imaginante, l'élève peut par exemple se transposer d'une pièce située dans une école à un parc, une ville dans un autre pays, une chambre douillette etc., tout comme il peut se transposer dans le temps : s'imaginer dans la peau d'un personnage plus jeune ou plus âgé que lui ; s'imaginer le soir quand bien même le cours aurait lieu le matin etc. L'imagination dynamique agrandit les espaces-temps à l'infini. Ceci ne peut bien sûr se réaliser, advenir, que dans des espaces sécurisés et sécurisants, des espaces partagés dans lesquels les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à connaître les autres par le biais de la création de situations et « d'espaces-entre » – comme *l'aïda* japonais les conçoit (Bin, 2000), c'est-à-dire des espaces au fondement des langages et de la communication.

Penchons-nous de nouveau sur l'approche phénoménologique de la cognition et du langage en lien avec cette conception dynamique de l'imagination. Lorsque *je* suis dans le même espace qu'un *autre*, *je* me perçois dans un ici et maintenant, mais je perçois *l'autre* dans un autre lieu, là-bas ; je prends conscience de son *Körper* dans un autre espace. Potentiellement, dans un autre temps, *mon Leibkörper* pourra se trouver à l'endroit de *l'autre* si *je* me déplace. *Je* peux donc, dans l'imaginaire, *me* projeter dans un autre espace-temps, par le jeu du « comme si » (Husserl, 1986). Ajoutons alors avec Husserl et Varela que « cette double dimension du corps (organique/vécu ; *Körper/Leib*) fait partie intégrante de l'empathie, voie d'accès royale à la vie consciente sociale, par-delà la simple interaction, en tant qu'intersubjectivité fondamentale » (Varela, 1999, p. 16).

Nous voyons ici, avec Husserl et Varela, dans une double approche subjective (phénoménologique) et objectivante (neuroscientifique), que l'empathie est en lien avec l'imagination dynamique et qu'elle est l'un des rouages de la communication, d'une part, et qu'elle s'articule autour de la conscience corporelle (conscience de son corps propre, conscience du corps d'autrui dans l'espace « comme si » on était à la place de l'autre, avec ses perceptions émotionnelles, sensorielles, et ses actions) et de l'imaginaire (pensée abstraite, mentalisation : interpréter les pensées d'autrui en essayant de penser « comme si » on était l'autre pour comprendre ses états mentaux, ses intentions et ses actions).

La transformation de perceptions premières et le développement dynamique de l'imagination pour générer de nouvelles associations d'idées relève de processus créatifs. Nous définissons la créativité d'après Corazza comme requérant « une originalité et une efficacité potentielles » (Corazza, 2023, p. 35). Pour l'auteur, il s'agit donc également d'un mouvement potentialisant. Nous complétons cette définition avec la concep-

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

tion systémique de Bonnardel et Lubart (Bonnardel & Lubart, 2023) qui précisent que cette dynamique est aussi influencée par et influence le milieu dans lequel elle se déploie, citant notamment le modèle des 6P de Runco (2020) : Personne, Processus, Production, Press (environnement), Persuasion, Potentiel (Bonnardel & Lubart, 2023, p. 49). Or, la créativité est considérée comme l'une des quatre compétences à développer au 21è siècle (OCDE, 2018).

Comment développer en classe cette dynamique créative, ce potentiel d'encorporation du langage au travers du jeu du « comme si » ?

c) Espaces scéniques : Communication et jeu du « comme si »

Le « comme si » est propre à l'espace imaginaire ou plutôt aux espaces imaginaires du jeu d'acteur.

> « Dans la vie quotidienne, l'expression 'comme si' est une fonction grammaticale ; au théâtre, 'comme si' est une expérience. Dans la vie quotidienne, 'comme si' est une évasion ; au théâtre, 'comme si' est la vérité. Quand nous sommes convaincus de cette vérité, alors le théâtre et la vie ne font qu'un. » (Brook, 1977, p. 181)

Ainsi, nous avons fait le choix d'une approche performative de la didactique des langues. Pourtant, l'approche performative-énactive proposée ici n'est pas la même que celle décrite et mise en œuvre depuis les années 60 pour enseigner les langues par le théâtre (Eschenauer, Rollinat-Levasseur, *et al.*, 2023). Les jeux scéniques, les saynètes proposées en classe de langue depuis des décennies invitent les élèves à s'« *approprier* » un rôle qui, par nature, ne leur appartient pas au départ, mais qu'ils s'attribuent pour l'interpréter (Page, 2005 ; Rollinat-Levasseur, 2015 ; Schmidt, 2006). Comme pour une langue « étrangère », on part de l'inconnu du texte pour aller vers le connu du par cœur, de l'étrange dont on se méfie pour aller vers le familier que l'on « maîtrise ». On ne va pas spontanément vers l'inconnu car il représente un risque potentiel. Le chemin est donc ardu, il faut dépasser des barrières naturelles et protectrices.

Dans la démarche performative et phénoménologique de l'acteur au contraire, on part de son expérience, de ce que l'on connait déjà, de son imaginaire ; on l'ajuste, on l'adapte, on joue avec pour transformer les situations et raconter avec son corps tout entier (Lecoq, 1997 ; Stanislavski, 1997). « Notre monde repose sur l'imagination et le fantasme, c'est pourquoi il est important, voire fondamental, que les enfants développent ces capacités ». (Varela, 1999, p. 13).

Dans les approches performatives de la didactique des langues, cette démarche de recherche est aussi associée le plus souvent à un texte écrit par un ou des auteurs, par les élèves ; mais contrairement à ce qui se fait habituellement en classe, le texte ne précède pas l'oral. Le texte est introduit après avoir été amorcé par une découverte émotionnelle, sensorielle de l'univers du récit. Ainsi, à titre d'exemple, si l'enseignant souhaite aborder un album de jeunesse comme « *Voices in the Park* » d'Anthony Browne, les élèves seront invités dans un premier temps à se représenter un parc, puisque les quatre personnages et les deux chiens de l'histoire partagent un moment

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

vécu dans un parc. À partir de leur imaginaire individuel (À quoi ressemble un parc ? Qu'est-ce qu'on y trouve ? Qu'est-ce qu'on sent comme odeurs ? etc.), ils construiront un imaginaire collectif : un grand parc dans lequel ils seront eux-mêmes les acteurs, dans la peau de personnages ou d'animaux, de végétaux, donc du vivant dans lequel ils se seront construits peu à peu. À l'instar du livre, qui présente quatre perceptions et représentations différentes du même parc selon les humeurs et les personnalités des personnages, les élèves feront vivre ces modulations de possibles phénoménologiques par leur jeu partagé : le parc se transforme selon leurs ressentis, leurs émotions, leurs représentations mentales. Puis, ils pourront découvrir les images de l'album et émettre des hypothèses sur ce que perçoivent les personnages du livre (donc ils se décentrent), sur leurs histoires vécues. Ils pourront alors rejouer ces personnages en enrichissant ainsi leurs créations premières de nouvelles actions, perceptions. Puis ils pourront ajouter des bribes de textes à leurs propres récits inventés autour de ces moments vécus imaginaires etc. Lorsque le livre est enfin découvert, il semble déjà très familier aux élèves, comme nous le verrons plus tard dans les extraits de corpus de l'étude CELAVIE dont il sera question (*cf.* également Eschenauer, 2020 ; Eschenauer *et al.*, 2022).

Pour pouvoir créer ces espaces scéniques en classe, des espaces matériellement vides ou avec des poufs, des coussins, des tapis, si possible peu sonores, chaleureux, sont bien plus favorables qu'une classe avec des tables carrées et des chaises inconfortables – comme nous l'avons évoqué plus haut. Or, ces espaces sont encore rares dans les écoles françaises.

2.2 Le rôle du couplage de l'action et de la perception dans l'émergence de l'oralité

« Les pensées sont des actes » (Laban, 2003, p. 55)

Comme il l'a été précisé plus haut et approfondi dans plusieurs articles (Aden, 2017 ; Eschenauer, 2021) le cadrage théorique de l'énaction, proposé par Francisco Varela, se base sur un paradigme transdisciplinaire au croisement des neurosciences, de la biologie et de la phénoménologie, mais qui prend également en compte les travaux en linguistique, en sociologie et en psychologie. Pour Varela, réflexion, langage et sensori-motricité sont interreliés, puisque, comme le précisait Merleau-Ponty, « le langage est tout entière motricité et tout entière intelligence » (Merleau-Ponty, 1945, p. 226). Un regard, une émotion, une sensation *sont* langage. Un silence, un souffle, un mouvement, une posture, une parole *font* langage. Certains éléments langagiers sont automatiques, d'autres sont contrôlés. L'acte même de langager est encorporé (*embodied*) ; c'est un acte émergent, créatif et il est directement relié aux émotions et à l'environnement. Et le corps de chaque individu réagit – aussi bien à des niveaux automatiques (par contagion) que contrôlés (par planification) – aux corps des autres individus présents dans le même espace, tout comme les paroles articulées, s'il y en a, vont se transformer au fur et à mesure des interactions verbales. Ainsi, la communication n'est pas un simple transfert d'information, mais « le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1989b, p. 115).

Pour résumer, le langage émerge toujours dans un couplage perception-action qui est lui-même au cœur des processus cognitifs, comme ce schéma pourrait l'illustrer.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

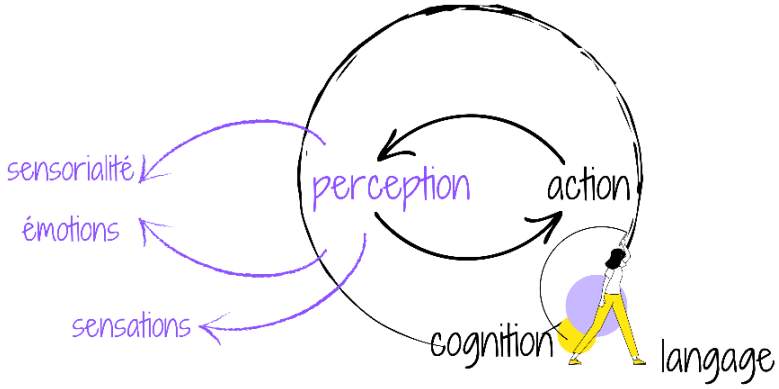


Fig. 1 : Schéma de représentation des liens entre couplage perception-action, langage et cognition. Illustration proposée par S. Eschenauer.

Le schéma souligne l'interdépendance de la boucle sensorimotrice, des processus cognitifs et du langage. Il met en évidence la nature encorporée du langage qui est indissociable de nos actions, elles-mêmes interagissant avec notre sensorialité, nos émotions, nos sensations et la prise de conscience de ces mécanismes (perception sensible). Le partage social et langagier s'effectue toujours dans la relation dynamique à soi et à l'autre.

Les interactions communicatives engendrent nécessairement une transformation de chacun des actants, dont les comportements s'adaptent de manière consensuelle dans la situation qu'ils partagent (Varela, 1989a). Ancrées dans des environnements propices, les interactions communicatives favorisent le développement des attitudes empathiques pro-sociales, elles-mêmes au cœur des processus cognitifs (Varela, 1999).

2.3 La communication orale comme phénomène complexe et dynamique

Cette conception encorporée et complexe de la communication prolonge le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) qui considère le développement de l'enfant comme dépendant de chronosystèmes et de plusieurs micro-, méso-, exo- et macrosystèmes intra/interindividuels (enfant, pairs, famille), spatiaux (chambre, école, quartier etc.), interreliés. Ainsi, l'enfant dépend d'un système environnemental complexe.

Nous considérons donc que la communication est une opération cognitive médiatisée par le corps percevant, agissant, pensant dans l'espace et avec les autres. Cette définition laisse apparaître la complexité de la communication comme phénomène relationnel entre les individus et leurs espaces (*complexus* = ce qui est tissé ensemble ; *cf.* Moigne & Morin, 1999 ; Morin, 1995) que trop d'enseignants encore considèrent comme un acte lié essentiellement à des connaissances linguistiques, elles-mêmes réduites bien souvent au lexique et à la syntaxe.

Nous proposons pour notre part et pour résumer les propos précédents ce modèle de la communication dans sa complexité intra- et interindividuelle, phénoménologique et écologique.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

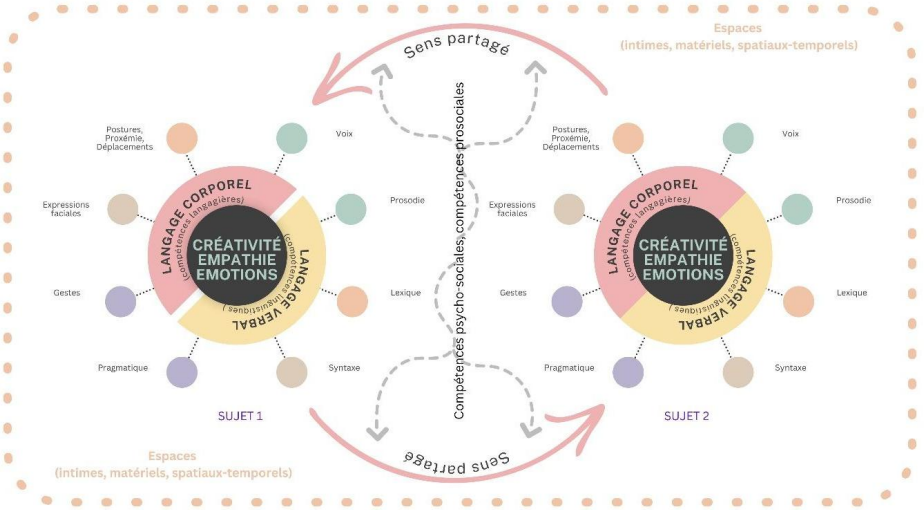


Fig. 2 : Boucle communicative minimale impliquant deux individus. Schéma représentant les interactions complexes dans les phénomènes de communication. ©Eschenauer 2024, étude CELAVIE

Dans ce schéma, nous mettons en évidence que la communication engage toujours *a minima* deux individus dans des espaces, qu'ils soient intimes, matériels ou spatiaux-temporels. Ces espaces sont poreux : la représentation des pointillés montre qu'ils sont ouverts vers l'extérieur, ce qui signifie que les individus peuvent agir sur le monde qui les entoure ; et les environnements extérieurs peuvent également pénétrer vers le dedans et ainsi, transformer le milieu dans lequel se situe l'interaction communicative – donc modifier l'interaction. À l'intérieur de ces espaces partagés, chaque individu, dans son propre espace, peut exprimer une idée, un ressenti, une perception, par le langage corporel, qui relève des postures et positionnements du corps du sujet dans l'espace mais aussi de ses déplacements, de ses expressions faciales (mimiques), de ses gestes, et de la variation de sa voix (intonation, phonation[4], silences).

Le langage corporel peut soit constituer en lui-même un acte de langage, soit accompagner la parole (langage co-verbal).

Le langage verbal, quant à lui, ne se limite pas à l'usage de lexique ni à la maîtrise de la syntaxe. La prosodie et la pragmatique (sens produit et perçu en contexte) sont des

[4]L'intonation est la variation de la fréquence fondamentale (F0) de la voix au cours d'un énoncé, formant la courbe mélodique de la phrase. Elle se caractérise par des changements de hauteur et d'intensité qui véhiculent des informations linguistiques et paralinguistiques (état émotionnel, attitude et origine géographique ou sociale du locuteur, emphase, contexte (formel/informel), intention communicative [question, affirmation etc.], traits de personnalité [confiance en soi, timidité, etc.], état physique [fatigue, stress etc.], tour de parole…). Ces variations transmettant le sens du discours qui ne pourrait pas être exprimé uniquement par des moyens lexicaux ou grammaticaux. L'intonation comporte donc des aspects acoustiques et fonctionnels et se distingue d'autres phénomènes prosodiques comme l'accent ou les pauses.
La phonation, quant à elle, fait référence au processus de production des sons vocaux par la vibration des cordes vocales. Elle englobe les différentes façons dont nous pouvons moduler notre voix : le chuchotement, la voix parlée normale, le cri etc. La phonation est l'un des trois niveaux essentiels de la production vocale, aux côtés de la respiration et de l'articulation.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

fonctions linguistiques nécessaires à la production de sens, et elles sont indissociables des émotions.

> « Apprendre la parole c'est acquérir l'habileté du contrôle multi-modal de figures imposées complexes, en composant avec les contraintes perceptuo-motrices de l'appareil de production vocale pour atteindre les cibles phonologiques de sa langue – l'apparition du premier mot émergeant du babillage coïncide avec la maîtrise de l'enveloppe prosodique. C'est mettre en place des processus cognitifs sophistiqués pour fabriquer des événements de langage » (Aubergé, 2002, p. 264)

Pour Aubergé (2002), la prosodie se situe à la croisée entre 1) l'expressivité comme « méta-fonction des émotions », 2) les attitudes comme « fonction directe par laquelle le locuteur informe de son point de vue, par une coopération entre l'ensemble des agents », 3) les expressions qui ont une « fonction directe par un contrôle involontaire du locuteur ».

> « Comment alors distinguer attitudes et émotions ? Un enjeu majeur est de montrer que la morphologie prosodique des attitudes est toujours calée sur des événements du discours, tandis que la prosodie des expressions est régie par les événements de l'écologie du locuteur qui induisent chez lui des changements de ses états émotionnels » (Aubergé, 2002, p. 269)

Ainsi, lorsque deux individus entrent en communication, les inférences émotionnelles et pragmatiques sont fondamentales et interdépendantes pour comprendre le sens du discours. Si la communication se veut équilibrée, sans conflits, des compétences psychosociales et prosociales comme la conscience et la régulation émotionnelles ainsi que l'adaptation du comportement, la créativité et l'empathie – en tant que capacité à changer de perspective visuo-spatiale, kinesthésique, émotionnelle et cognitive tout en gardant la conscience de soi (Thirioux, 2011) – sont attendues des interlocuteurs.

Par ailleurs, nous l'avons vu, la matérialité des espaces influe sur l'émergence des situations communicatives.

Enfin, le sens partagé qui émerge dans ces interactions complexes intra- et interindividuelles est toujours dépendant des temporalités traversées par ou traversant ces boucles communicatives. Selon si elles ont lieu à différents moments de la journée, durant une période d'examens, durant une période de vacances, juste avant ou juste après les vacances etc., mais aussi selon l'âge des individus, ces boucles communicatives vont être modulées différemment. Aucun individu ne vivra ces moments de la même manière : certains aiment le matin d'autres l'après-midi, certains aiment d'autres détestent les vacances etc., pour des raisons qui leurs sont propres. Il s'agit donc de trouver les moyens, en classe, de créer des espaces pédagogiques permettant aux élèves de faire émerger ces phénomènes communicatifs et sensibles. Or,

> « dans les représentations théâtrales et performatives, […] on s'appuie en permanence sur le double niveau d'être un corps *Leib* et d'avoir un corps

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

> *Körper* ; le doublage du *leib* phénoménal et du corps sémantique[5] ». (Fischer-Lichte, 2004, p. 139)

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi la performance théâtrale comme mise en œuvre des approches énactives en didactique des langues.

2.4 La performance théâtrale et la communication orale en LVE

Les caractéristiques de la performance correspondent précisément à la complexité des interactions communicatives telles que nous les avons (re)présentées. Comme nous le rappelle Schechner, la 'performance' est un concept qui met en avant la nature créative, construite, collaborative et contingente de la communication et de l'interaction humaines. Elle renvoie à une pratique et à une pédagogie expérientielles, à la connaissance encorporée (*embodied*), et pas seulement à un concept abstrait, encore moins à un score de réussite académique.

> « Dans la performance vivante, seuls existent les corps des interprètes et les codes de performance incorporés par les interprètes. Ce que font les interprètes constitue la performance. Ces gestes sont toujours contingents. Le « prochain mot » ou le « prochain geste » pourraient ou non avoir lieu. Alors que dans le film ou dans le livre (comme dans n'importe quel genre matériellement codifié), le « prochain mot » ou le « prochain geste » existent déjà quelques pages ou quelques mètres de pellicule avant le point où en est le lecteur ou le spectateur. En ce sens concret, tout art-comme-objet est un « destin déjà joué » alors que les arts vivants sont « sur le point d'arriver », sans finalité garantie. C'est ce sens de l'incomplétude et de la contingence que j'ai apporté à la théorie de la performance » (Schechner, 2008, p. 15)

La performance en classe de langue est comme une maïeutique qui consiste à faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel communiquant encorporé, sensible ; à faire émerger la parole des actants, et du public – qu'il soit composé des autres élèves de la classe ou d'autres classes ou de parents etc. – en s'appuyant sur des expériences vécues, réelles et/ou imaginaires. C'est à ces expériences que font appel les artistes-pédagogues du théâtre, plutôt qu'à l'interprétation première d'un texte écrit avec des dialogues et des didascalies ou autres indications de jeu d'acteur proposées par l'auteur :

> « Essayons plutôt d'adapter ces conventions théâtrales, ces poses et ces gestes, à la réalisation de quelque action vitale, à la projection de quelque expérience intérieure. Le geste cessera alors de n'être qu'un geste, il se transformera en action réelle ; douée d'un contenu et d'une intention. » (Stanislavski, 1997, p. 70)

[5] Traduction de l'auteure.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

L'expérience s'exprime d'abord par une recherche corporelle de l'imaginaire suscité par les thématiques abordées, par les récits partagés. Elle puise dans l'histoire personnelle de chacun qui se transforme dans le moment présent. Ainsi, ces moments de performance, de « comme si », s'inscrivent dans la mémoire à long terme des élèves (la mémoire épisodique) qui associent ce qu'ils ont appris à ce qu'ils ont vécu, comme le font les acteurs.

> « Le principal résultat du travail d'identification, ce sont les *traces* qui s'inscrivent dans le corps de chacun, les circuits physiques déposés dans le corps, dans lesquels circulent parallèlement des émotions dramatiques qui trouvent ainsi leur chemin pour s'exprimer. Ces expériences qui vont du silence et de l'immobilité au mouvement maximum en passant par d'innombrables dynamiques intermédiaires demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque, parfois plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter, ce texte fera résonner le corps et y rencontrera une matière riche et disponible à l'émission expressive. L'acteur pourra alors prendre la parole en connaissance de cause. Car, en vérité, la nature est notre premier langage. Et le corps se souvient ! » (Lecoq, 1997, p. 56)

Les corps des élèves-acteurs qui, comme dans les situations de communication spontanée, s'impriment et s'expriment dans les espaces qu'ils transforment en les partageant avec le public :

> « L'événement théâtral a lieu dans un espace totalement transformé ou dans un espace trouvé […] Une fois qu'une performance a 'pris forme' dans un espace, transformé ou trouvé, les spectateurs trouvent eux aussi leur place : il y a réciprocité du phénomène. […] Cette disposition change, 'respire' en suivant l'action » (Schechner, 2003, p. 132 ; 139)

Dans le *Vocabulaire européen des philosophies*, la performance est par ailleurs présentée non seulement comme expérience dans des espaces mais aussi des temporalités partagées : « il s'agit d'un événement, lié à un contexte et à un moment du temps (*Kairos*), qui renvoie à un acte » (Cassin, 2004, p. 916-917).

Nous pouvons résumer les liens entre les composantes complexes de la communication et les composantes complexes de la pratique performative théâtrale en mettant en regard les deux schémas suivants :

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

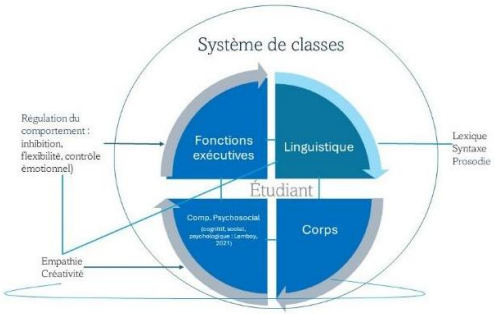


Fig. 3 : ©Eschenauer 2024. Composantes complexes de la communication étudiées dans le projet CELAVIE. Schéma présenté dans le cadre du colloque "Espaces sensibles : approches performatives pour une éducation inclusive de l'école à l'Université". Aix-en-Provence, 5 juin 2025

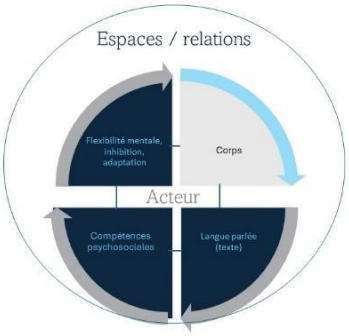


Fig. 4 : ©Eschenauer 2024. Composantes complexes de la performance étudiées dans le projet CELAVIE. Schéma présenté dans le cadre du colloque "Espaces sensibles : approches performatives pour une éducation inclusive de l'école à l'Université". Aix-en-Provence

Ces deux schémas mettent en regard des composantes (linguistiques, corporelles, psychosociales et liées aux fonctions exécutives) qui se retrouvent tant dans la communication que dans les spécificités de la performance théâtrale. Ainsi, cette approche semble particulièrement adaptée pour entraîner à la communication en LVE.

2.5 Performance et Langues Vivantes intimes, familières, étrangères

Le rôle du sensible et de l'intime pour apprendre les langues vivantes ayant été posé au préalable et dans le cadre de travaux de recherches de plus en plus nombreux (Aden & Aden, 2017 ; Berchoud *et al.*, 2008 ; Voise, 2016), les langues premières des élèves, trouvent nécessairement place dans la performance en LVE à l'école. Qu'elles soient maternelles, paternelles ou, dans un cercle plus large, familiales, elles sont le creuset qui accueille les secondes langues, celles de l'école, du nouveau pays d'accueil etc.

> « L'objectif est donc non seulement d'aider l'élève à entrer dans la langue française, mais aussi et surtout de l'amener à comprendre qu'il peut, et même qu'il est normal de s'appuyer sur ses connaissances (les langues,

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

mais aussi les expériences diverses) pour aller vers le français ». (Auger, 2014, p. 278)

Si les travaux des spécialistes des approches plurilingues comme Nathalie Auger s'intéressent principalement au développement des compétences en langue française, langue de scolarisation, nous avons pu montrer que ce phénomène était tout aussi central pour l'apprentissage de toute langue vivante, y compris celles dites « étrangères » à l'école, comme l'illustre le schéma ci-dessous.

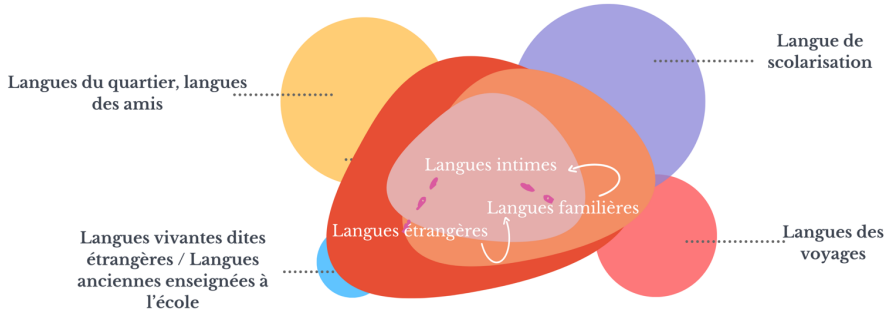


Fig. 5 : De l'intime au familier à l'étranger puis à l'intime : dynamique d'encorporation des langues vivantes. ©Eschenauer 2024

Ainsi, les langues intimes impriment les langues plus familières, que les élèves entendent dans le quartier, auprès de leurs amis, ou en voyage, mais également celles qui paraissent les plus lointaines lorsqu'elles sont encore dénuées d'affect, celles dites « étrangères ». Plus ces langues se rencontrent et se chargent de corporéité, plus elles deviennent intimes et se cartographient dans le cerveau pour faire à leur tour partie de l'expérience vécue des apprenants sur laquelle ils pourront s'appuyer pour découvrir de nouvelles langues.

C'est ainsi que dans la performance artistiques translangues à l'école, les élèves s'appuient sur tous leurs registres : langagiers (langage corporel), linguistiques (langage verbal) qu'ils partagent au cours de leurs créations (Eschenauer, 2014).

3 L'étude CELAVIE : performance artistique et oralité translangues

3.1 Contexte et objectifs de l'étude

Il existe peu de recherches mesurant par un protocole mixte, quantitatif et qualitatif, les effets d'une approche performative théâtrale sur l'apprentissage des compétences de communication dans une langue vivante étrangère chez des enfants au développement typique et/ou en situation de handicap. Les travaux étudiant les compétences de communication à travers sa diversité de composantes (corporelle, cognitive, sociale et linguistique) sont encore plus rares. Après l'étude préliminaire de faisabilité CELAVIE (1), qui a validé un protocole mixte et conforté l'hypothèse centrale selon laquelle l'approche performative favoriserait l'aisance communicationnelle des élèves en LVE en lien avec la créativité et la littératie émotionnelle (Eschenauer *et al.*, 2022 ; Esche-

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

nauer, Tsao, *et al.*, 2023a), le volet 2 de l'étude, le pilote CELAVIE (2) (*Creativity, Empathy and Emotions in modern LAnguage learning for a Vivid Inclusive Education*) présenté partiellement ici a pour objectif de mesurer les effets de la performance théâtrale translangues sur le développement des compétences de communication en anglais LVE chez des enfants au développement typique et atypique en situation d'inclusion.

L'étude a été menée dans le sud de la France auprès d'une population mixte d'élèves de primaire scolarisés en cycle trois. Dans cet article, nous nous focaliserons sur le rôle des espaces convoqués par la performance théâtrale, qu'ils soient intimes, matériels, intra ou interindividuels.

3.2 Méthodologie de l'étude

a) Ethique

Toutes les procédures effectuées dans le cadre de cette étude impliquant des participants humains étaient conformes aux normes éthiques du Comité de Protection des Personnes (référence : ID-RCB 2021-A01111-40) et à la déclaration d'Helsinki de 1964 et à ses amendements ultérieurs (7^{e} révision, 2013) de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Le consentement éclairé des parents ou des tuteurs a été obtenu à l'écrit pour tous les enfants participant à l'étude. Les enfants ont donné leur consentement à l'oral et à l'écrit avant les passations en classe.

b) Population

Nous présenterons ici des résultats concernant 47 élèves au développement typique âgés de 8 à 11 ans.

c) Objectif de l'étude présenté dans cet article

D'un point de vue appliqué, l'étude dans son ensemble vise à mesurer les effets de l'approche performative théâtrale sur les compétences de communication que nous définissons dans leur nature complexe. D'un point de vue fondamental, il s'agit également de comprendre les liens entre les différentes composantes de la communication que nous observons.

Pour cet article, nous étudierons plus particulièrement les effets de la pratique performative théâtrale sur la prise en compte des différents espaces des élèves et, in fine, les retombées de cette prise de conscience sur les productions communicationnelles des élèves en LVE.

d) Dispositif et matériel

L'expérimentation a été menée sur deux années consécutives avec un suivi de cohorte du CM1 au CM2. Dans le cadre d'un séminaire du Réseau de Travail « Education » du CNRS, nous avons présenté le design mixte et complet de l'étude CELAVIE avec le schéma suivant :

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878



Fig. 6 : Méthodologie mixte du volet 2 de l'étude CELAVIE présentée dans le cadre de la journée d'études du CNRS "Regards croisés sur l'analyse et l'évaluation des pratiques en classe ». Design mixte, semi-écologique avec groupe contrôle, test/re-test, présenté à Marseille par Sandrine Eschenauer, Deirdre Bolger et Jonathan Mirault, le 7 décembre 2023.

Nous avons donc mené l'étude avec deux classes situées dans deux établissements géographiquement proches et dont le profil était similaire (écoles d'applications, enseignants Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF) spécialisés dans la Didactique des Langues). L'une des classe (n=24 participants) était un groupe expérimental qui a pratiqué l'approche performative. L'autre (n=23) était un groupe contrôle qui a pratiqué des jeux de plateau. Des données ont été recueillies durant les 32 heures d'ateliers menés sur deux années, soient 16 heures par an réparties en quatre journées de quatre heures sur six mois par an, et animés par des spécialistes natives de langue anglaise. Une actrice dans le groupe expérimental, une spécialiste du jeu pédagogique dans le groupe contrôle. Des tests ont été administrés en pré-et post-expérimentation pour mesurer la variation avant et après expérimentation des compétences des élèves dans les différentes composantes de la communication. Le Design a été développé en communauté de pratiques par une équipe pluridisciplinaire impliquant des enseignants, des coordonnateurs pédagogiques, des chercheurs de plusieurs disciplines rattachés à des Unités mixtes d'Aix-Marseille Université et du CNRS : LPL (UMR7309), CRPN (UMR 7077), et les laboratoires d'Aix-Marseille Université Psyclé (EÀ 3273), ADEF (UR4671) ainsi que l'Unité de Recherche Clinique Henri Laborit de Poitiers et le Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage (UMR 7295) de l'Université de Poitiers et du CNRS.

Pour cet article, nous utilisons les données issues des enregistrements des entretiens qualitatifs menés avec les élèves dans le cadre des focus groups à la fin de chaque atelier, et des entretiens semi-directifs post-expérimentation. Nous disposons d'un total de neuf focus groups par classe soient 18 focus groups au total d'une durée de 15 à 20 minutes chacun, et de 21 entretiens semi-directifs élèves d'une durée de

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

15 minutes environ, ainsi que de trois entretiens semi-directifs de deux enseignantes et d'un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) d'une durée d'environ 45 minutes chacun. La première transcription des entretiens a été réalisée à l'aide des ressources du plateau expérimental « Jacques Ginestié » du pôle pilote Ampiric d'Aix-Marseille Université (Mirault *et al.*, 2023). Elle a ensuite été réécoutée et corrigée.

Nous croisons également ces entretiens avec les observations comportementales consignées dans le carnet de recherche tout au long des deux années.

d) Méthodologie d'analyses

La collecte et l'analyse des données ont été effectuées en double-aveugle avec accord inter-juges. Nous avons procédé à une analyse thématique de discours selon Bardin (2013). L'encodage a été réalisé par assistance du logiciel NVIVO. Il s'agit d'un logiciel d'analyses de données qualitatives développé par Lumivero. Il permet d'organiser et d'analyser des données non structurées telles que des questionnaires, des enquêtes, des entretiens etc. Différentes approches peuvent être utilisées, qu'elles soient déductives ou inductives. Le logiciel permet également de découvrir des connexions entre les différentes données connectées, mais également de quantifier les résultats qualitatifs. Nous avons procédé à un codage inductif en créant des « codes » correspondant à des thèmes qui ont émergé à la lecture des transcriptions des enregistrements des entretiens. Le codage a ensuite été quantifié à l'aide d'NVIVO. Le résultat a été obtenu par requête de comparaison d'encodage. Celle-ci permet de faire émerger les perceptions des participants et de la classer par ordre de saillance : plus l'encodage recouvre un pourcentage élevé des données transcrites, plus la perception est importante pour les participants. Les données ont été validées suite à un accord supérieur à 80% d'encodage identique.

3.3 Résultats et discussion

a) Résultats similaires dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle : un bilan positif dans l'ensemble.

Un effet d'entraînement et d'exposition à la langue a pu être mesuré dans les deux groupes. Les élèves étaient motivés, ont grandement apprécié les intervenantes et ont développé un fort sentiment d'efficacité personnelle, sen sentant en capacité de comprendre et de produire. Ils ont en effet progressé dans leur capacité à comprendre des consignes données de manière fluide par les locutrices natives. Ils ont également fait des progrès dans la capacité à produire des phrases en anglais.

Les enseignantes dressent toutes deux un bilan très positif de l'expérimentation avec les jeux comme avec le théâtre, avec quelques variations que nous verrons plus tard.

b) Quelques différences de résultats :

Cependant, les effets de l'approche performative théâtrale (groupe expérimental) paraissent plus notoires et les élèves du groupe expérimental semblent avoir davantage progressé que les élèves du groupe contrôle, dans la mesure où :

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

– ils ne se contentent pas de reproduire des patterns de phrases qu'ils ont appris au fur et à mesure des jeux, mais inventent des mots et sont capables d'improviser en anglais de manière spontanée. Ils ne se laissent pas arrêter par des erreurs et préfèrent « imiter » l'anglais que demander la traduction.

– après l'expérimentation, le groupe contrôle a repris ses activités de type standard et les élèves n'ont exprimé aucun vœu de poursuite des jeux dans les cours. Les élèves du groupe expérimental au contraire, ont demandé à l'enseignante de ritualiser le théâtre en anglais. Ils ont fixé leurs propres règles toujours plus exigeantes, dont l'une centrale était la participation du public (les autres élèves de la classe) à chaque proposition créative présentée le matin. Ils ont même de plus en plus joué dans la cour en anglais.

– l'école d'application hébergeant la classe expérimentale a entrepris en cette rentrée 2024 une transformation de l'ensemble de l'équipe enseignante. Une formation in situ[6] impliquant deux compagnies de théâtre a été organisée pour développer l'approche performative théâtrale en classe, non seulement en anglais mais aussi dans une logique transdisciplinaire de la polyvalence de l'enseignant du premier degré. Cette transformation fera l'objet d'un prolongement de l'étude, mais elle est déjà un marqueur fort de l'impact mesuré par les professionnels de l'enseignement de l'approche performative sur le développement des compétences des élèves, notamment celles de communication.

Ces trois résultats majeurs consignés dans le carnet de recherche peuvent trouver leur source dans les transformations des espaces-temps, positive par rapport à la classe traditionnelle dans les deux cas, mais bien plus radicale avec la performance théâtrale. Les analyses suivantes tentent de présenter quelques éléments d'explication.

a) Bilan général de l'étude au travers de l'analyse des focus groups n° 5 menés avec les élèves des deux classes :

Ces focus groups ont été choisis car ils sont révélateurs d'une transformation dans l'évolution des deux groupes. Ils ont été menés entre la première et la deuxième année et marquent le départ d'un écart qui s'est creusé, comme nous le verrons par la suite.

Les schémas qui suivent montrent la différenciation d'analyse de l'expérience vécue par les deux groupes. Le nombre de thèmes émergeant du groupe expérimental est de 16, tandis que le groupe contrôle n'a relevé que 5 faits marquants durant l'expérimentation.

Ce qui marque le plus les élèves du groupe contrôle est principalement lié à l'apprentissage de la langue, qui semblait étrangère au départ et devient de plus en plus familière (presque 14% des occurrences). Ils n'ont plus de difficultés à comprendre l'intervenante, même lorsqu'elle parle dans un débit naturel. La pratique des jeux devient fluide et ils sont fiers d'avoir mémorisé beaucoup de lexique. Les enregistrements montrent en effet que les groupes jouent de plus en plus en anglais, au fil du temps, et ont moins tendance à dévier vers le français.

[6] Ce projet, basé sur les résultats de l'étude CELAVIE, a obtenu un financement NEFLE : notre école faisons-là ensemble.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

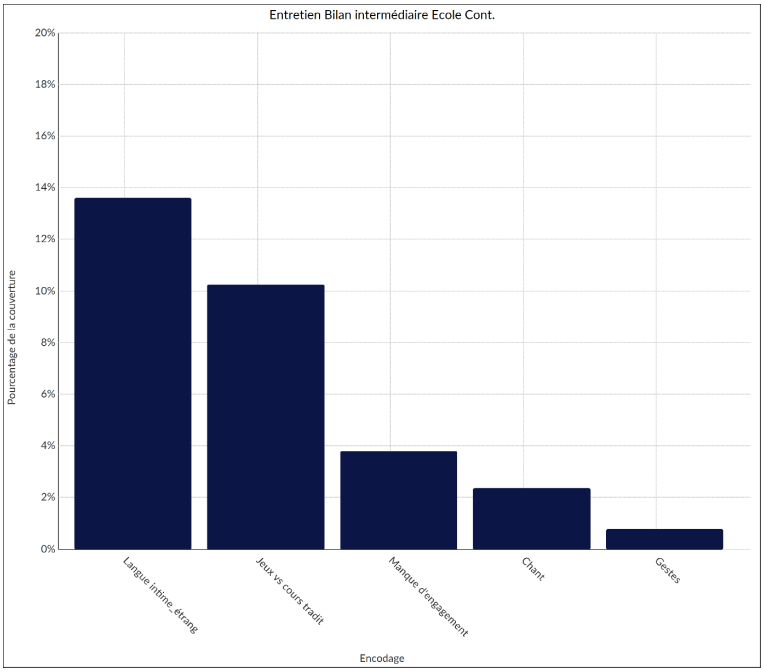


Fig. 7 : Codage thématique de l'entretien intermédiaire type focus group de École Cont. Réponses à la question de départ : « Si vous vous remémorez tous les ateliers de jeux et vos cours en anglais, qu'est-ce qui vous a le plus marqués ? » (groupe approche par le jeu de plateau). Etude CELAVIE.

La pratique des jeux par rapport à la pratique traditionnelle est dans l'ensemble perçue très positivement. Néanmoins, les propos ne sont pas unanimes et certains élèves expriment un manque d'intérêt pour cette pratique du jeu, codé avec un manque d'engagement (moins de 4% des occurrences).

Par ailleurs, si les élèves ne l'ont évoqué qu'à une seule occasion ils ont néanmoins été unanimes pour dire qu'ils aiment beaucoup chanter en anglais, ce qu'ils font dans la classe traditionnelle et non en condition de jeux. Enfin, les élèves ont, dans une occurrence, évoqué l'importance des gestes de l'intervenante qui leur permet de mieux comprendre son discours.

Concernant le groupe expérimental, c'est l'importance des situations de créativité que nous avons regroupé avec la création (16.38% des occurrences codées dans cette catégorie) qui domine.

Ce thème est suivi de près par l'empathie (11.7%) : les expressions liées au jeu du « comme si », ou faisant allusion à l'importance de « se mettre à la place du personnage », à l'imaginaire de la vie dans la peau d'un autre, ont été encodées dans cette catégorie, tout comme la capacité à comprendre les intentions d'autrui et la conscience de soi. Les propos des élèves révèlent également qu'ils essaient de se mettre à la place du public, de leurs autres camarades, outre leur personnage.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Le rôle du mouvement et des gestes vient juste après cette catégorie (presque 10.6%). Pour les élèves, ils leur permettent d'abord d'imiter la comédienne, puis de créer. Car en créant leur propre personnage, les élèves endossent une identité et la langue devient la leur. Ils associent cette pratique à la liberté qu'ils éprouvent de pouvoir créer avec la langue (10%), même lorsqu'ils ne savent pas un mot. La confiance en soi est également encodée à 10.11%. La place de la langue, qui passe de l'étrangeté à l'intime, recouvre 9.09% des propos encodés. Les effets de la pratique théâtrale sur leur engagement dans la tâche sont encodés comme catégorie émergente. Enfin, les émotions, les espaces transformés, vides et partagés avec le public grâce à la performance, sont associés par les élèves à l'apprentissage de la LVE, tout comme l'expérience faite dans la langue et la cohésion de groupe.

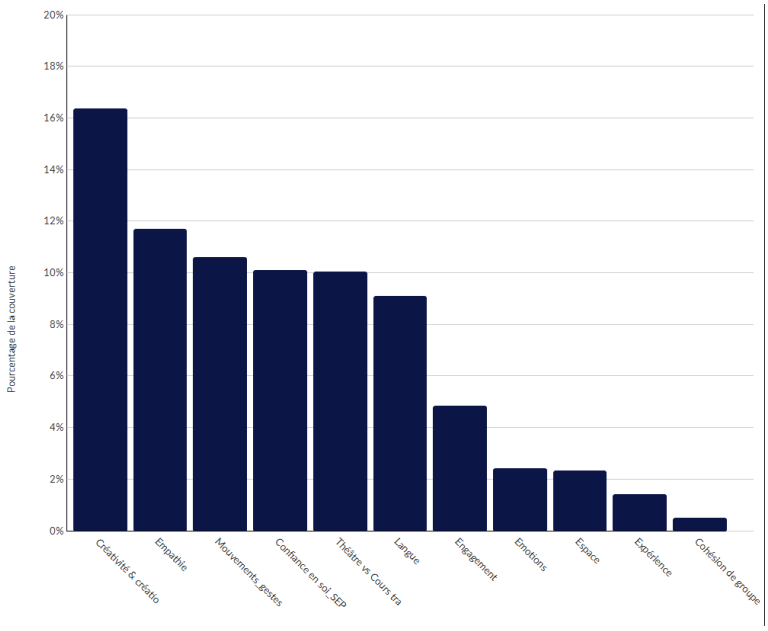


Fig. 8 : Codage thématique de l'entretien intermédiaire type focus group de École Exp. Réponses à la question de départ : « Si vous vous remémorez tous les ateliers de jeux et vos cours en anglais, qu'est-ce qui vous a le plus marqués ? » (groupe approche performative théâtrale). Etude CELAVIE.

Aucune occurrence négative n'a été relevée.

Alors que la langue revêt des contours intimes au théâtre, y compris lorsqu'elle était étrangère au départ (l'anglais), dans la condition de jeu de plateau (condition contrôle) que nous allons étudier ci-dessous, elle reste « ludique », « amusante », mais les élèves ne s'en emparent pas de la même façon. La mémorisation lexicale reste leur point d'attention premier. Dans les analyses qui suivent, nous allons particulièrement nous focaliser sur le rôle des espaces pour la communication en LVE.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

b) Le rôle de l'espace-temps sensible pour le développement des compétences de communication en LVE

Ce qui surprend les enseignants impliqués dans le dispositif, aussi bien dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, c'est la rupture avec l'organisation habituelle de la classe. En effet, dans une approche traditionnelle de l'enseignement des LVE à l'école élémentaire, il y a généralement alternance entre l'oral et l'écrit en LVE et sur des moments très délimités de la journée, au mieux sur une durée de 20 minutes, dans un espace de classe avec tables et chaises. Parfois, les élèves sont invités à jouer de petites scènes ou à réciter de petits textes au tableau. Le plus souvent, ils sont néanmoins assis.

Concernant l'organisation temporelle, dans le dispositif CELAVIE, les élèves étaient en condition atelier en anglais de jeu *play* (théâtre) ou de jeu *game* (jeux de plateau) durant quatre heures (deux heures le matin et deux heures l'après-midi) au cours de 4 ateliers par année scolaire, soient 16 heures en tout sur une année. Ces ateliers les plaçaient dans des situations de création spontanée d'interactions communicatives. Les deux enseignantes s'accordent pour souligner le caractère inédit de cette organisation, in fine très productive car elle permet à chaque élève de trouver son propre rythme d'entrée dans l'échange en général et dans la LVE en particulier, et de se faire progressivement « envelopper » par la langue.

Pour sa part, l'enseignante du groupe contrôle constate principalement l'émergence des compétences sociales favorisées par le dispositif « jeux de plateau » sur un temps suffisamment long.

- Ce dont je me souviens c'est à la fois, à partir de ce *Daily routines*, la mise en œuvre de … de … on va dire formulations langagières nouvelles qui s'appuyaient sur ces *Daily routines* et qui jouaient sur l'interaction orale et les compétences sociales entre eux (Entretien explicitation enseignante Cont.,04 :04-04 :35) […] et ces compétences communicationnelles, sociales et linguistiques se développaient au fur et à mesure de la journée (Entretien explicitation enseignante Groupe Cont.,04 :56).

- Cet entraînement à l'oral, c'est presque la construction […] d'un oral d'interactions […] avec des supports qui impliquent absolument une interaction, une collaboration, un tutorat etc. C'est ça qui, enfin moi, j'trouve totalement neuf. C'est pas jouer pour jouer, c'est jouer avec. (Entretien explicitation enseignante Groupe Cont., 27 :44 – 28 :17)

Pour le groupe expérimental théâtre, les observations concernant les interactions sociales sont très similaires, mais L'AESH précise que cette durée longue a permis aux élèves d'abord de se relier à eux-mêmes, de faire émerger leur potentiel d'imagination en s'appuyant sur la conscience de leurs émotions, qu'ils sont invités à percevoir, nommer, exprimer, transformer dans le jeu d'acteur :

- Et ce projet-là, vous avez montré aussi que les enfants étaient beaucoup plus inventifs. Et puis, ils y vont sans crainte. Ils se régalent parce qu'il n'y a pas de barrière. Bien sûr, on leur demande d'être… C'est un apprentissage. Donc il

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

faut qu'ils soient concentrés un minimum dans la continuité, mais ne pas être imposés tout le temps avec un quart d'heure d'anglais, on va faire l'anglais et puis on se met à un programme. Là, c'est beaucoup plus ouvert. Les enfants ont besoin de ça aussi, d'avoir cette soupape, de se dire, là, je vais pouvoir exprimer mes émotions. (Entretien explicitation AESH Groupe Exp. , 05 :01 – 06 :01)

C'est également sur la durée longue du processus de création que les élèves se relient certes à eux-mêmes au travers des émotions et de l'imaginaire, mais aussi aux autres, comme le notent les élèves du groupe théâtre. Tous font le même constat que cette élève résume ainsi :

- Alors, avec mon groupe, on a réfléchi tous ensemble à une phrase. Du coup, on l'avait notée et tout. Et après, on a fait des phrases un peu simples, comme « My name is <Lola> », « How are you ? », des phrases un peu simples. Et après, moi, personnellement, […] ça venait tout seul. Même plus besoin de réfléchir. Je me rappelais un peu des choses que j'avais révisées en classe. Du coup, ça venait tout seul comme ça. Et en plus, avec le groupe, tout le monde réfléchissait ensemble. Ce n'était pas séparé. Donc, ça nous donnait encore plus d'idées. (Entretien semi directif, Groupe Exp. , élève 022., 08 :36 – 09 :14)

Ce que l'enseignante du même groupe expérimental perçoit également :

- Tout le monde est en train de marcher, tout le monde est en train de répéter les mots, tout le monde est en train de chercher, de travailler ensemble. Alors que quand on interroge, il y en a un qui parle. […] Et si on se met à mesurer le temps d'activité, […] alors que là, le temps de parole, il est quand même beaucoup plus conséquent. Bon, et tout ce qui est le travail sur les émotions, évidemment que ça, on n'a absolument pas dans l'enseignement classique, et donc forcément, ça paraît une petite ligne, mais c'est énorme à chaque fois, c'est à dire que c'est pas juste rajouter des émotions, c'est tout le travail derrière sur les émotions, et du coup la prononciation, l'intonation, l'intention que je veux faire passer (Entretien explicitation 1- Enseignante Groupe Exp. , 09 :10 – 10 :10)

Si les émotions semblent trouver une place si prépondérante dans la capacité à entrer en communication, c'est qu'il s'agit à la fois de les percevoir pour comprendre les intentions d'autrui, et de les produire pour donner du sens au discours. Or, tout le travail sur le personnage réside dans la nécessité de le faire exister comme s'il était « réel », donc avec des émotions authentiques. Dans le jeu, la joie de gagner ou la colère de perdre sont présentes, mais il ne s'agit que de deux émotions sur l'ensemble des nuances possibles, et les élèves ne sont pas entraînés à en prendre conscience, ni à les transformer.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Bilan - résultat n°1 : Les espaces-temps sensibles (durées, Kairos) ont un effet positif sur la prise de parole en interactions.

L'espace-temps long du *Kairos* est respecté dans le groupe théâtre et dans le groupe jeux, avec un plus grand effet en tant qu'espace-temps *sensible* avec le théâtre. Les durées longues de pratique de l'anglais ont été très favorables aux apprentissages, même si ces moments étaient espacés dans le temps *chronos*. Elles ont permis une exposition à la langue suffisamment dense sur une journée pour faire émerger l'espace-temps propice aux apprentissages de chaque élève dans la classe. La notion de *kairos*, de temporalité juste et propre à chaque individu, est donc indissociable des espaces intimes des apprenants qui n'accèderont pas au même moment au sens de ce qui est proposé par l'enseignant ou l'intervenant (Trocmé-Fabre, 2022). Une différence de résultats est cependant à relever dans les deux groupes :

- Dans le groupe contrôle, l'enseignante associe le *kairos* à la seule variété inter-individuelle des temporalités d'apprentissages. Les élèves n'évoquent pas l'importance du groupe.

- Dans le groupe expérimental, cette différence entre chaque élève est aussi soulignée, mais les adultes font ressortir en plus le temps d'émergence des émotions qui trouvent leur place dans les situations créatives, et soutiennent les apprentissages de LVE. La durée longue permet aux élèves de créer, de trouver et de *se* trouver. Ils prennent conscience de cette transformation. Les élèves relèvent l'importance du groupe. Ce résultat rejoint les études associant émotions-cognitions et langage, ainsi que celles portant sur créativité-cognition et langage citées précédemment (A. R. Damasio, 2006 ; Immordino-Yang, 2016 ; Vartanian et al., 2016).

c) Espaces intimes

Au-delà des émotions automatiques et contrôlées, perçues et exprimées, les élèves ont pu faire leurs propres choix dans les deux dispositifs, expérimental et contrôle, mais à des degrés moindres. L'enseignante du groupe contrôle évoque le libre arbitre des élèves au cours du jeu qui est encouragé, leur « consentement au jeu » qui s'est progressivement accru :

- Il y avait une notion **de consentement de l'élève, de consentement au jeu**, de consentement développé, enfin accru, augmenté au fur et à mesure des interventions. (Entretien explicitation enseignante Groupe Cont.,06 :00 – 06 :08)

Outre cette liberté de prendre des décisions également inhérente à l'approche performative, puisqu'elle ne peut prendre forme qu'à partir des propositions des élèves, le goût de l'élève, sa « faculté de juger » (Kant, 1790) sont respectés et même aiguisés. Les propositions des élèves sont prises en compte, enrichies de propositions scéniques et de textes leur permettant d'aller plus loin, qu'ils valident ou non, transforment s'ils le souhaitent, toujours en négociant avec le reste du groupe.

Par ailleurs, dans les espaces intimes du théâtre performatif, le choix des langues était aussi donné aux élèves. Ils voulaient majoritairement parler en anglais, mais

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

ils pouvaient introduire leurs langues familiales si cela faisait sens pour eux. Certains étaient gênés au début de l'expérimentation « parce que d'habitude tu parles pas arabe et tout », d'autres au contraire ont exprimé qu'ils étaient « débordés de joie » de parler le syrien (extraits focus group 3, groupe expérimental). Ces expériences sensibles émotionnelles ont été agrémentées des sonorités des langues, mais aussi d'espaces sonores créés par les élèves eux-mêmes pour situer le public dans leur environnement imaginaire. Lorsqu'ils jouaient un parc, ils imaginaient tous les sons d'un parc : le vent, les feuilles, les oiseaux etc., que l'on peut entendre, et ont reproduit tous ces sons.

- Après, moi en tout cas, quand je faisais ma scène, […] on avait plus [*davantage*] l'impression d'être dans un vrai parc, parce que dans un parc, […] (élève 038)
- ils imaginent un parc mais s'il y a **un bon bruit** … enfin s'il y a *que* (*insiste*) les décors, t'as pas trop l'impression que t'es dans un parc, t'as plus l'impression d'être dans une pièce où il y a juste un décor. Je trouve que c'est **ça devient encore plus réaliste en termes du son** … (Extrait Focus Group 5, élève 026, 23 :21 – 24 :06, Groupe Exp.)

Ainsi, le rôle des espaces sensibles semble être primordial dans l'engagement des élèves et leur sentiment d'incarner la langue.

Bilan - résultat n°2 : La prise en compte et la valorisation des espaces intimes (émotions, perceptions, jugement de goût, choix) permet le développement des compétences langagières

L'espace intime de l'élève est primordial pour qu'il progresse en LVE. Au théâtre, la progression est d'autant plus importante que l'espace est non seulement lié à la place que l'on donne aux choix des élèves, à leurs propositions, comme dans le groupe expérimental, mais également à ce qu'ils perçoivent en termes émotionnels et sensoriels, y compris en ce qui concerne les sonorités des langues : les leurs, celles des autres, celles de l'école. Dans l'approche performative, ce lien est tissé entre le sensible et le cognitif, entre la perception et l'action dans la LVE. Ce résultat est validé par les études en sciences cognitives citées plus haut (Varela, 1989 ; Trocmé-Fabre, 1999).

d) Confiance en soi et sentiment d'efficacité personnelle

Ce respect du choix, donc de l'engagement de l'élève dans la tâche, le non jugement des adultes, et le respect du *kairos*, permet aux élèves de prendre confiance en eux, comme le constate l'enseignante du groupe-jeux, qui complète :

- ce n'est pas formulé comme tel [par les élèves], mais **dans le comportement** cela l'est. Voilà moi je l'ai vu (Entretien explicitation enseignante Groupe Cont.,07 :35-07 :45)

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Dans le groupe théâtre, l'effet est plus spectaculaire encore, car cette prise de confiance permet une transformation non pas discrète mais radicale de l'attitude des élèves. Ils gagnent en estime d'eux-mêmes, en sentiment d'efficacité personnelle :

- C'est que, ils ont gagné, je trouve, **en confiance en eux**. Enfin, **en estime déjà, oui, en ESTIME d'eux**, c'est-à-dire qu'i**ls s'estiment suffisamment compétents** pour y aller, pour jouer devant les autres. Et quand on compare rien que 'je lève la main pour donner une réponse en anglais' et 'j'ose même pas le faire, j'ose même pas lever la main', alors que je suis assis à ma table – Parce qu'on a ça ! On a des élèves qui osent pas lever la main pour parler anglais. Donc là, on passe de… 'J'ose même pas lever la main pour dire quelque chose à ma table assise alors que personne ne me regarde' à 'je parle en anglais devant tout le monde et même devant des gens que je connais pas' ! Je trouve que c'est un gap monstrueux ! (Entretien explicitation 2- enseignante Groupe Exp. , 13 :15 – 14 :26)

Les adultes du groupe expérimental sont surpris des effets de la liberté accordée aux élèves, y compris pour les élèves à besoins éducatifs particuliers en inclusion qui étaient jusqu'alors en retrait. Ils notent un changement de comportement vis-à-vis des pairs, mais également vis-à-vis des adultes, ce qu'ils n'avaient jamais vécu auparavant :

- Ben oui, ils vont s'autoriser. C'est ça ce qu'on a pu faire avec vous pendant ces deux ans. Ils vont s'autoriser énormément de choses à prendre la parole, à lever la main. Ils n'ont pas compris quelque chose, ils vont dire j'ai pas compris. Alors que la plupart, avant, ils ne disaient rien. Ils se mettaient dans leur coquille, ils attendaient que ça passe. En se disant, on va attendre une autre matière qui sera plus adaptée pour se lâcher. Et là, quand je dis qu'ils se lâchent, c'est ça, c'est qu'ils s'autorisent énormément de choses. Et ils s'autorisent même à interrompre l'adulte en disant, là, je n'ai pas compris. Là, il faudrait m'expliquer. […] Et ce programme-là fait qu'ils ont été progressivement, en un an, on en a fait du chemin avec les élèves, c'est fou. (Entretien explicitation AESH Exp. , 05 :01 – 06 :01)

Hormis pour évoquer leur sentiment de mieux comprendre l'intervenante et de mieux parler, les élèves du groupe contrôle n'expriment à aucun moment qu'ils ont davantage confiance en eux. Les élèves du groupe théâtre, au contraire, dans les entretiens semi directifs comme dans les focus groups, expriment cette confiance grandissante, cette fierté de s'exprimer devant les autres. Particulièrement à la toute fin du projet, après la représentation dans un théâtre.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Bilan - résultat n°3 : La pratique performative théâtrale joue un rôle émancipateur développant la confiance en soi

Les élèves savent ce dont ils ont besoin et ce dont ils sont capables. Ils prennent confiance en eux lorsqu'on leur laisse suffisamment d'espace-temps d'exploration. Si le fait de jouer ensemble, de choisir ses jeux laisse une grande part d'autonomie aux élèves, les règles ont été au préalable conçues par d'autre et ils les appliquent, tout comme les phrases qu'ils doivent échanger entre eux. Un espace plus grand est laissé dans l'approche performative car l'objet du jeu est créé par les élèves eux-mêmes. Ils sont poussés à la prise de position, parfois critique mais toujours respectueuse, à formuler des idées et à les représenter corporellement et verbalement. Ils sont invités à engager le public dans leur réflexion. Ainsi, ils s'émancipent et deviennent au sens propre du terme acteurs de leurs apprentissages.

e) Espaces matériels

La disposition en îlots pour pouvoir jouer par groupes de quatre met les élèves « en confrontation » et en « situation communicationnelle », d'après l'enseignante du groupe « jeux » ; tout comme l'ensemble du dispositif laissant le temps aux élèves de trouver leur rythme au fur et à mesure de la journée.

- **Ce n'était pas quelque chose qui enferme les élèves**. Au contraire, les élèves pouvaient à tout moment reprendre le fil (Entretien explicitation enseignante Cont., 05 :20 – 05 :30)

Cependant, le théâtre requiert des espaces vides, des enveloppes sécurisantes pouvant accueillir les espaces intimes. Ainsi, la difficulté du groupe expérimental a été de trouver un lieu adapté à la pratique car l'école ne disposait pas de salle. Nous avons d'abord testé le gymnase, trop sonore et qui invite à faire du sport et à se dépenser, mais pas à faire émerger des espaces poétiques. Nous avons ensuite pu nous rendre dans une salle de la commune, plus insonorisée. Le lieu était plus propice mais encore inadapté car la salle n'évoquait aux élèves que leurs loisirs. Nous avons pu par la suite nous rendre dans une grande salle du collège de secteur. La performance a commencé à prendre sens, car les élèves ont pu partager leurs créations avec des élèves de sixième. Mais le réel moment de déclic pour les élèves a été lorsqu'ils se sont produits sur la scène d'un très petit théâtre de leur quartier, devant d'autres élèves et leurs enseignantes. L'expérience esthétique du lieu les a marqués, comme ils en ont tous témoigné : l'intimité, les sons, les odeurs, la disposition, les lumières, les coulisses : tout a donné de la grandeur à leur jeu d'acteur.

- Déjà, je pense que le fait de sortir d'un établissement scolaire, d'aller dans un théâtre, pour eux, c'était, tout d'un coup, c'est pas pour de faux. On est des vrais comédiens, on va dans un vrai théâtre, avec des vraies coulisses. […] leur réaction n'était pas la même, leur écoute était … **je pense qu'il y avait autre chose qui se passait pour tout le monde, spectateur comme acteur donc forcément ça a donné quelque chose de beaucoup plus magique** (Entretien explicitation enseignante Groupe Exp. , 19 :34 – 22 :51)

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Bilan - résultat n°4 : L'espace matériel (lieu, matériaux de la salle, mobilier, objets...) joue un rôle important pour favoriser les situations d'interactions communicatives en LVE.

Une différence majeure se joue entre les deux groupes dans l'expérience esthétique, par nature sensible, qui accompagne la pratique théâtrale et n'est pas sollicitée par les jeux de plateau.

f) Corporéité, espaces et langages

Alors que les tout premiers focus groups ne faisaient pas apparaître de réelle différence dans les analyses proposées par les élèves, dès la fin de l'année, on note que les élèves évoluent très différemment selon les approches. Les élèves du groupe contrôle notent principalement le plaisir d'apprendre de cette manière, c'est-à-dire d'avoir de vrais défis, et l'aide que cela leur apporte pour mémoriser le lexique. Leur analyse reste donc très scolaire.

> - Et parce qu'il y avait différentes choses, alors que normalement dans les 7 familles, c'est que des familles différentes ou des animaux différents, alors là il y avait des objets, il y avait des expressions de visage, il y avait des jobs, il y avait plein de choses et c'était super. (élève 057)
>
> - [L'intervenante jeux] nous apprenait à dire des mots avec le lexique, on apprenait à dire des mots avec les jeux, et c'était super, par rapport à des cours d'anglais où on fait que l'anglais et pas des jeux. (élève 056)
>
> - Tu vas peut-être faire que du vocabulaire et ça va être plus dur pour toi que d'apprendre en jouant (Extrait focus group 5, élève 068, Groupe Cont. 10 :04 – 11 :02)

Le jeu intensifie la complexité de la tâche demandée et pourtant, les élèves ont trouvé que c'était plus simple que le cours d'anglais traditionnel !

S'ils aiment faire ces jeux, ils évoquent également le plaisir qu'ils ont à chanter en anglais avec leur enseignant, qui égale pour certains voire dépasse pour d'autres les jeux.

> - Mais moi je préférais cette année avec [l'enseignant] parce qu'on a fait des chants. […] En anglais. […] Et moi, j'ai bien aimé quand on a chanté la chanson. (Extrait focus group 5, élève 056, Groupe Cont., 09 :15-09 :45)

Ce plaisir du chant évoqué par une élève a été confirmé par l'ensemble de la classe, y compris dans le focus group précédent lors duquel tous les élèves se sont mis à chanter.

Il semblerait donc que les approches artistiques touchent les élèves davantage que les seules approches ludiques. Cette remarque rejoint la littérature et les nombreuses études montrant l'intérêt du chant pour développer le langage (Frey & Sappey-Marinier, 2018 ; Hickok *et al.*, 2003 ; Weninger *et al.*, 2013), ou plus largement, le

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

rôle des pratiques artistiques dans le développement des compétences langagières en LVE (Aden, 2008 ; Anderson & Chung, 2014 ; Auger & Pierra, 2007).

Or, les pratiques artistiques ont en commun d'engager le corps de l'élève. Dans le groupe expérimental comme dans le groupe contrôle, les élèves notent l'importance du langage corporel de l'intervenante, qui les aide lorsqu'elle fait usage de gestes déictiques (elle montre) ou iconiques (elle illustre), comme le font habituellement les enseignants. Elle s'appuie sur sa voix, elle insiste sur des sonorités.

- Et peu à peu, quand elle parlait, elle montrait, donc on comprenait. (Focus Group n° 5, élève 042 Groupe Cont., 09 :17 – 09 :21)

Mais dans le groupe expérimental, la comédienne engage davantage encore son corps, sa voix, ses mouvements que l'intervenante jeux, qui travaillait davantage avec des images et des flashcards. Au théâtre, tout est amplifié pour être vu. Par ailleurs, c'est surtout le corps des élèves qui leur sert d'appui pour faire émerger la LVE, qui doit lui-même amplifier chaque mouvement, apprendre à placer sa voix, à s'ouvrir, à inventer, percevoir, partager des émotions et des récits.

- alors que là on devait comprendre l'anglais on devait comprendre du coup tout ce qu'on disait on devait parler en anglais on devait faire les mouvements en anglais et du coup je trouve ça beaucoup mieux. Et personnellement, j'ai progressé plus vite ici en quelques mois que en neuf ans dans l'autre école. Enfin pas neuf ans, mais presque. (Entretien semi-directif, élève 075 Groupe Exp. , 05 :37 – 06 :08)
- parce que, du coup, on fait des échauffements, mais on parle en anglais aussi. Et après, quand on fait des exercices, c'est du théâtre, mais du coup, c'est de l'anglais aussi. Et du coup, ce n'est pas des exercices sur feuilles ou des exercices de répéter des choses ou tout ça. C'est des exercices où on bouge et où on parle anglais. Et j'ai trouvé ça super sympa de faire du théâtre parce que du coup, […] on fait du théâtre et en plus, on fait de l'anglais. Du coup, ça rentre plus agréablement dans la tête qu'avoir un truc à lire plusieurs fois, plusieurs fois, plusieurs fois. […] parce que là on n'a pas un texte en français, mais là on a un texte en anglais, du coup c'est à nous de trouver les émotions, c'est à nous de se mettre à la place du personnage. Mais du coup, comme c'est tout en anglais, on parle beaucoup en anglais, même entre nous. (Entretien semi directif, élève 026, Groupe Exp. , 11 :40 – 12 :54)

Bilan - résultat n°5 : L'engagement corporel des élèves dans l'espace théâtral est un levier de la communication spontanée en LVE.

Le corps ne doit pas qu'illustrer, il doit percevoir et agir. Et « percevoir, c'est se rendre présent quelque chose à l'aide du corps » (Merleau-Ponty, 1989, p. 104)

Ainsi, ce résultat rejoint le tout premier, et chacun des résultats est interrelié.

g) Créativité langagière : quand les espaces de création font émerger l'autonomie en langue vivante étrangère

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

La mise en situation créative du théâtre semble être un levier pour le développement de la créativité langagière et de la flexibilité nécessaire aux situations de communication plus fluides en LVE, notamment lorsque le lexique fait défaut.

> Et puis, je pense que, justement, ce qu'on a pu faire avec [la comédienne], c'est qu'ils s'adaptent. Ils peuvent pallier une absence d'un acteur. Et hop, ils vont [jouer et prendre sa place]… Tu vois, je les appelle les acteurs. (Entretien d'explicitation, AESH, Groupe Exp. , 06 :44 – 06 :58)

En créant leur propre personnage, les élèves du groupe théâtre performatif endossent une identité et la langue devient la leur. Ils associent cette pratique à la liberté qu'ils éprouvent de pouvoir créer avec la langue, même lorsqu'ils ne savent pas un mot.

- Si c'est en anglais (que je joue), je ne connais pas forcément tous les mots en anglais, j'essaye de réfléchir, de trouver ce qu'on doit dire après être en scène et de voir si ça ressemble à ce que je dis, si ça change complètement de sujet. Si ça change complètement de sujet, je saute. Et si ça change pas complètement de sujet, je fais une improvisation […] j'essaie de trouver un mot qui ressemble. […] Et donc je trouve que c'est bien. (élève 038)
- Oui, quand tu joues un personnage, par exemple, tu ne sais pas tout à fait ton texte. Par exemple, il y a une phrase que tu n'as pas, tu as oublié un mot. En fait, moi j'essaie de remplacer un mot qui ressemble un peu au son, pour qu'ils [le public/les autres élèves] comprennent. (élève 027)
- […] ou bien je fais un geste ou un truc du genre qui peut signifier le mot (Focus Group n° 5, élève 026, Groupe Exp. 17 :13 – 19 :27)

Le jeu du comme si, le jeu d'acteur, leur permet de prendre confiance en eux, et de prendre du plaisir à pratiquer la langue.

- Oui, c'est sûr que c'est bien quand tu crées ta scène et que tu la joues aussi, tu te crois comme si tu avais un double rôle. (élève 035)
- Bah en fait du moment qu'ils [le public/les autres élèves] se moquaient pas, moi je les voyais pas, enfin c'est-à-dire que j'étais tellement dans mon jeu d'actrice que je me sentais vraiment dans le parc. (élève 026)
- Et quand tu fais des scènes, tu n'es jamais la même personne, chaque scène tu changes de personnage, donc je trouve que c'est mieux d'être joueur, enfin voilà, de jouer la scène que d'être élève parce que tu t'amuses, tu es pas toi et c'est bien. (Focus Group n° 5, élève 035, Groupe Exp.)

Cet engagement dans leur rôle les engage particulièrement dans la tâche. Ils ont à cœur d'aller au bout de leur rôle, de bien le réaliser pour que le public croit en cette nouvelle figure qui lui est présentée.

- Mais si c'était un autre personnage, et bien si tu te trompes, c'est un peu comme si ton personnage, et bien c'était pas un vrai personnage, enfin c'est un personnage un peu nul. (Focus Group n° 5 élèves Groupe Exp.)

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Progressivement, l'expérience de la langue leur devient si familière qu'ils en font usage en dehors des situations de classe.

- Parce qu'ensuite, même après le collège, dans la cour, on parlait en anglais des fois. Des fois, en fait, on parlait en français et d'un coup, il y a un mot en anglais qui sortait. Et du coup, je trouvais ça marrant. Après, sur les phrases aussi, on les répétait même dans la cour. Parce que pour certains, ils faisaient le théâtre dans la cour. (Extrait entretien semi directif Groupe Exp. , élève T., 08 :46 – 09 :10)
- donc voilà, enfin, moi je trouve que c'est super d'avoir ma vie en anglais. (Extrait Focus Group 2 École Exp. , 05 :32 – 05 :41)

Bilan - résultat n°6 : Les espaces de création favorisés par la pratique performative théâtrale font émerger l'autonomie en langue vivante étrangère et transforment la langue étrangère en langue intime, familière et vivante.

4 Conclusion : du devoir au désir d'apprendre les langues vivantes étrangères

Les deux approches, ludique (jeux de plateaux) et théâtrale avaient en commun de susciter des situations dans lesquelles les élèvent devaient prendre la parole entre eux, en langue vivante étrangère. Il est à noter que le taux d'exposition à la langue vivante étrangère a été intensifié durant les ateliers des deux cohortes, puisque les élèves avaient quatre heures d'anglais ces jours-ci. Cette exposition accrue et en continu à la langue a généré une mise en confiance et une aisance de compréhension dans les deux groupes, plus intense que dans des enseignements traditionnels où le taux d'exposition annuel est le même mais réparti sur de très petites plages horaires chaque semaine. Cette mise en relation communicationnelle en LVE a généré un développement de l'autonomie langagière des élèves des deux groupes, en lien direct avec une augmentation de la confiance en soi, signalée dans le groupe expérimental comme dans le groupe contrôle.

À l'analyse de discours des entretiens de type « focus groups » et des entretiens semi-directifs des élèves et des adultes participants, une motivation également commune aux deux groupes est palpable dès le premier atelier. Elle est liée d'une part au changement par rapport aux cours d'anglais plus ordinaires, d'autre part, à la présence dans chacun des groupes d'une intervenante que les élèves comme les enseignantes ont beaucoup appréciée.

Néanmoins, une différence d'évolution bien plus nette a pu être constatée dans le groupe expérimental théâtre que dans le groupe contrôle jeux, en particulier concernant la capacité des élèves à transférer les apprentissages : ils parviennent à s'exprimer en anglais dans d'autres situations que celles attendues par l'enseignante ou l'intervenante, et leur flexibilité dans l'usage de la langue leur permet de trouver des solutions lorsqu'ils ne trouvent pas un mot, ce que ne font pas les apprenants du groupe contrôle.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Par ailleurs, un écart de perception qualitative de l'approche proposée se creuse avec le temps entre les deux groupes. L'attention des élèves du groupe contrôle reste focalisée sur le « lexique » et les « phrases » alors que le groupe expérimental évoque les « expériences » qu'ils vivent en anglais. Le groupe théâtre performatif met en place des activités langagières dans la classe, en totale autonomie, y compris après l'expérimentation, ce qui n'est pas le cas dans l'autre groupe. Certains élèves du groupe expérimental développent même progressivement des comportements langagiers proches des enfants bilingues puisqu'ils disent jouer en anglais dans la cour, et parfois, dans des situations informelles, ne pas trouver le mot en français mais le dire en anglais. L'approche performative semble susciter un réel *désir* d'apprendre et non plus un *devoir* d'apprendre qu'ils doivent subir, comme en témoigne ce commentaire qui se retrouve dans les propos de la plupart des élèves du groupe performatif :

- J'ai adoré, parce que j'avais beaucoup, beaucoup de textes à apprendre, mais j'ai beaucoup, beaucoup aimé. Parce qu'on se parlait comme on se parlait dans la vraie vie. (Extrait Entretien semi directif, élève 026, École Exp. , 08 :27 – 08 :43)

Des limites sont bien sûr à noter : organiser l'espace d'enseignement performatif nécessite une contrainte organisationnelle qui n'est pas toujours simple au quotidien. Par ailleurs, l'intervention d'une comédienne ou d'une intervenante jeu, qui a eu un effet sur les résultats positifs de l'étude, a un coût et les financements se font de plus en plus rares pour monter des projets. Il est également à noter que le fait même de mener une étude joue un rôle positif sur la prise de conscience des élèves des bienfaits des apprentissages proposés.

Néanmoins, dans la mesure où les deux groupes ont bénéficié d'une attention similaire, et où les deux enseignantes étaient chacune convaincue des bienfaits des approches respectives qu'elles pouvaient observer, l'écart qui s'est creusé entre les deux groupes semble confirmer un effet positif du théâtre performatif supérieur à l'approche par le jeu de plateau. Ces résultats sont confirmés par l'étude d'autres parties du corpus (Eschenauer, Tsao, *et al.*, 2023b). L'ensemble des données sera à trianguler avec les performances au test de langue administré en pré et post test. Cette analyse est en encore en cours et fera l'objet d'une publication à venir.

Remerciements : Le projet CELAVIE n'aurait pu être mené sans le soutien institutionnel des structures citées en début d'article qui ont financé ce projet. Un merci particulier à C. André et A. Ghio du CEP pour leur soutien dans le recueil de données audio-visuelles. La participation des chercheurs et ingénieurs D. Bolger, J. Bongiorno, T. Legou, L. Leonarduzzi, J. Mirault, A. Pasquier, C. Tardif, M. Tellier, B. Thirioux, A. Tortel et R. Tsao a également été centrale pour la bonne réussite de ce projet. Nous les remercions chaleureusement, tout comme nous remercions les enseignants, l'AESH, les élèves et leurs parents qui ont participé activement à cette étude et sans lesquels nous n'aurions pu mettre en évidence ces phénomènes. Nous remercions le collège et le Centre de Loisirs pour leur accueil. Enfin, nos remerciements vont également à l'EAFC, aux inspecteurs, au coordonnateur pédagogique qui se sont personnellement impliqués pour la bonne réussite de cette étude. Pour des raisons de protection des données, nous ne les nommons pas.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Bibliographie

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *14*, 1-14. https ://doi.org/10.4000/rdlc.1085

Aden, J., & Aden, S. (2017). Entre je, jeu et jeux : Écoute polysensorielle des langues pour une pédagogie énactive. *In Bottineau Didier & Grégoire Michael (Eds), Langage et énaction : corporéité, environnements, expériences, apprentissages*, *68*(2), 143-174.

Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An Enactive-Performative Approach to Language Education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Éds.), *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities*. (p. 102-117). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788928052-011

Allam, M.-C., & Chartier, M. (2023). Modifier l'aménagement de la classe pour le bienêtre des élèves : Vers une forme scolaire flexible ? *Raisons éducatives*, *27*(1), 131-151. https ://doi.org/10.3917/raised.027.0131

Aubergé, V. (2002). Prosodie et émotion. *Actes des deuxiemes assises nationales du GdR I*, *3*, 263-273.

Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : Quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, *174*(2), 165-173. Cairn.info. https ://doi.org/10.3917/ela.174.0165

Bachelard, G. (1992). *L'air et les songes : Essai sur l'imagination du mouvement*. Le Livre de Poche.

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Éds.), *Irritation als Chance : Bildung fachdidaktisch denken*. Springer Fachmedien. https ://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1

Bakhtine, M. (1981). Discourse in the Novel (M. Holquist & C. Emerson, Trad.). *The Dialogic Imagination. Austin : University of Texas Press*, 259-422.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2è). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu-9782130627906.htm

Behra, S., & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL*, *42*(3), 15-30.

Berchoud, M., Rui, B., & Mallet, C. (2008). *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes*. P.I.E. Peter Lang SA.

Bin, K. (2000). *L'entre. Une approche phenomelogique de la schizophrenie*. Editions Jérôme Millon.

Bonnardel, N., & Lubart, T. (2023). Chapitre 2. Conceptions et théories de la créativité. In *La créativité en situations* (p. 40-51). Dunod. https ://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0040

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Brook, P. (1977). *L'Espace vide. Ecrits sur le théâtre*. Le Seuil.

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution : An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, *40*(4), 519-531. https ://doi.org/10.2307/3207893

Cassin, B. (2004). *Vocabulaire européen des philosophies* (1ère édition). Le Seuil.

CECR. (2018). *CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Conseil de l'Europe. https ://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. https ://rm.coe.int/16802fc3a8

Corazza, G. E. (2023). Chapitre 1. Définition de la créativité. In *La créativité en situations* (p. 30-39). Dunod. https ://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0030

Crutchfield, J., & Schewe, M. (2017). *Going Performative in Intercultural Education : International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Multilingual Matters.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes—Les raisons des émotions*. Odile Jacob.

Damasio, A.-R. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions. (Traduit de l'anglais par Jean-Luc Fidel)*. Editions Odile Jacob.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*. Folio.

Donovan, P., & Hood, A. (2021). Experiential Learning in the Large Classroom Using Performative Pedagogy. *Journal of Management Education*, *45*(3), 344-359. https ://doi.org/10.1177/1052562920965625

Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : Vers une définition de la translangageance. In *Aden, J. et Arleo, A. (eds.) Langues en mouvement, Languages in Motion* (E-Crini, ISSN 1760-4753, p. 1-24). http ://www.crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp

Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes. Thèse de doctorat*. Université Paris-Est.

Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens. Une approche énactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, *36*, Article 36. https ://doi.org/10.4000/tipa.3672

Eschenauer, S. (2021). Oser la performance théâtrale plurilingue à l'école pour une éducation au développement durable. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *N° 35*, Article N° 35. https ://doi.org/10.4000/questionsvives.5641

Eschenauer, S., Pasquier, A., Tortel, A., & Tsao, R. (2022). Emotions en performance théâtrale pour communiquer en Langues Vivantes Etrangères dans une classe inclusive. *Le Langage et l'Homme*, *2*(57), 187-201.

Eschenauer, S., Rollinat-Levasseur, E.-M., Clark, S., & Aden, J. (2023). La recherche sur les pratiques théâtrales en éducation en France : Contextes et enjeux. *La notion de didactique dans l'enseignement des arts*, *1*, Article 1. https ://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3585

Eschenauer, S., Tsao, R., Legou, T., Tellier, M., André, C., Brugnoli, I., Tortel, A., & Pasquier, A. (2023a). Performing for Better Communication : Creativity, Cognitive-Emotional Skills and Embodied Language in Primary Schools. *Journal of Intelligence*, *11*(7), Article 7. https ://doi.org/10.3390/jintelligence11070140

Eschenauer, S., Tsao, R., Legou, T., Tellier, M., André, C., Brugnoli, I., Tortel, A., & Pasquier, A. (2023b). Performing for Better Communication : Creativity, Cognitive-Emotional Skills and Embodied Language in Primary Schools. *Journal of Intelligence*, *11*(7), Article 7. https ://doi.org/10.3390/jintelligence11070140

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen* (Originalausgabe.). Suhrkamp Verlag.

Freinet, C. (1964). *L'organisation de la classe*. L'Educateur. https ://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15560

Gallagher, S. (2023). *Embodied and Enactive Approaches to Cognition* (New edition). Cambridge University Press.

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (A. Kihm, Trad.). Les Editions de Minuit.

Herz, C., Witkowski, N., & Tellier, M. (2023). Aménagement flexible et relations sociales au collège. *Cahiers pédagogiques*, *584*(3), 43-44. https ://doi.org/10.3917/cape.584.0043

Husserl, E. (1907). *Die Idee der Phänomenologie : Fünf Vorlesungen*. Felix Meiner Verlag.

Husserl, E. (1986). *Phänomenologie der Lebenswelt : Ausgewählte Texte, 2* (K. Held, Éd.). Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag.

Husserl, E. (2007). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit : Texte aus dem Nachlass (1893–1912)*. Springer-Verlag.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain – Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.

Jeannin, L. (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *43*, Article 43. https ://doi.org/10.4000/edso.1950

Kant, E. (1790). *Critique de la faculté de juger* (A. Renaut, Trad.). Flammarion.

Laban, R. (2003). *Espace dynamique* (E. Schwartz-Remy, Trad. ; Illustrated édition). Contredanse.

Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onyszko-Leclaire, A., & Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible—Cycles 2 et 3* (Illustrated édition). Retz.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Le Cœur, M. (2011). La chaire et les gradins. *Histoire de l'éducation*, *130*, Article 130. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2331

Lecoq, J. (1997). *Le Corps poétique : Un enseignement de la création théâtrale* (J. Lallias & J. Carasso, Éds.). Actes Sud.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1989). *Le primat de la perception*. VERDIER.

Ministère de l'éducation nationale. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. Oser les langues vivantes à l'école*. MEN. https ://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Mirault, J., Favier, M., & Mascret, N. (2023). A modern & innovative space for educational research : The" Jacques Ginestié" experimental platform. *Recherche en éducation. Colloque international en hommage à Jacques Ginestié.*

Moigne, J.-L. L., & Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Editions L'Harmattan.

Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *L'intelligence stratégique de la complexité*, *09*(2), 105-112.

OCDE. (2018). *Le Futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030 de l'OCDE*. OCDE. https ://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf

Page, C. (2005). Le jeu dramatique : Une rencontre entre théâtre et éducation. *Etudes theatrales*, *N° 34*(2), 78-84.

Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Langues, arts et empathie à l'école. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage [En ligne]*, *35*. https ://doi.org/10.4000/tipa.3375

Rollinat-Levasseur, E.-M. (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, *52*. https ://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01263961

Schechner, R. (2003). *Performance Theory* (1re éd.). Routledge.

Schechner, R. (2008). *Performance : Expérimentation et théorie du théâtre aux USA* (M. Pecorari & M. Boucher, Trad.). Editions Théâtrales.

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *38*(1), 93-109. https ://doi.org/10.3406/spira.2006.1272

Stanislavski, C. (1997). *La Construction du personnage*. Pygmalion.

Tellier, M., & Eschenauer, S. (2024). Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : La contribution de l'aménagement flexible. *Recherches & éducations*, *27*, Article 27. https ://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15475

Thirioux, B. (2011). Perception et aperception dans l'empathie : Une critique des neurones miroirs. I. In *Attagui et Cukier (Eds.). Les paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales.* (CNRS).

Trocmé-Fabre, H. (2022). *L'Arbre du savoir-apprendre / The Art of Learning and the Knowledge Tree* (Bilingual édition). Le Manuscrit.

Varela, F. (1989a). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant* (Seuil). Seuil.

Varela, F. (1989b). *Connaître : Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Seuil.

Varela, F. (1999). *Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives*. *17*, 7-21.

Varela, F. (2002). Le présent spécieux : Une neurophénoménologie de la conscience du temps. In *Naturaliser la phénoménologie* (p. 341-406). CNRS Editions.

Varela, F., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P., & Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur : Écrits (1976-2001)* (M. Bitbol, Éd.). Éditions du Seuil.

Vartanian, O., Bristol, A. S., & Kaufman, J. C. (2016). *Neuroscience of Creativity* (The Mit Press). https ://mitpress.mit.edu/books/neuroscience-creativity

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Voise, A.-M. (2016). Manifestations de l'intime en classe de langue : Une investigation empirique. In M. Berchoud, C. Collière-Whiteside, & A.-M. Voise (Éds.), *Apprendre de l'intime. Entre littérature et langue*. EME Éditions.

Zarate, G., & alii. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. *Strasbourg, Conseil de l'Europe*.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. J. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Archives contemporaines.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878