Les chemins de l'art théâtral

De l'innovation à la création

Isabel VAZQUEZ DE CASTRO
Université Paris Est Créteil

Dans les lignes qui suivent, je vais replacer dans son contexte d'enseignement supérieur une expérience personnelle : c'est la pratique de la dramaturgie, née d'un projet d'innovation pédagogique, sollicité par l'Université où j'ai réalisé l'essentiel de ma carrière : l'Université Paris-Est Créteil (UPEC).

Les effets du théâtre dans le changement de paradigme éducatif ont été constatés et plébiscités par les participants aux ateliers, transformant notre approche de la manière d'apprendre et d'interagir avec les autres, en améliorant nos compétences en langues et langages par des improvisations successives, retravaillées et écrites au besoin pour progresser dans la langue.

Passant d'abord par le corps et le geste, profitant de la mise en réseau des puissances expressives propres au théâtre, l'innovation cherchée est devenue une véritable transformation pédagogique pour nous tous.

1 La certification en langues à l'Université en France : 2001-2013

Mon expérience de l'innovation fait suite à une réponse pédagogique personnelle, suite à l'exigence académique d'un niveau B2 de langue vivante autre que le français pour tous les étudiants dans leur répertoire en vue d'obtenir un master. Cette injonction majeure à la maîtrise d'une langue à un niveau d'utilisateur autonome était alors demandée dans l'ensemble des universités européennes. C'est l'une des conséquences des mesures d'harmonisation des cursus universitaires en Europe. Elles sont la suite des accords politiques entre les pays de l'Union Européenne pris à Bologne en 2010, sur un processus de changement qui a été amorcé en 1998. Il est responsable de l'introduction en France du système « licence-maîtrise-doctorat » ou LMD, ou trois ans pour

obtenir une licence après le diplôme de fin d'études secondaires (équivalent du baccalauréat français), cinq ans d'études supérieures pour obtenir un master et huit ans pour valider un doctorat.[1]

L'application en France de cette harmonisation, en ce qui concerne la maîtrise des langues pour valider un niveau de master, a été complexe : il a été vite constaté que le mode d'évaluer les performances linguistiques suivant les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, publié en 2001 (dit CECRL à partir d'ici) ne favorisait pas les étudiants français qui obtenaient souvent des résultats très décevants, n'étant pas capables de mobiliser leurs savoirs linguistiques et culturels en situation d'examen si les épreuves prenaient appui sur une performance au niveau B2 du Cadre sur des scénarios improvisés.

La certification en langues qui a été conçue à ce moment pour valider tous les masters de l'université, le Certificat en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES), répondait en France aux caractéristiques actionnelles et aux standards européens introduits depuis la publication du CECRL dans les systèmes éducatifs de chaque pays. Alors que d'autres diplômes internationaux prisés par les entreprises et par certaines universités périment après un délai, le CLES donne une qualification permanente pour les étudiants l'ayant obtenu.[2]

Si les épreuves conçues pour évaluer le niveau en langues étaient d'une bonne qualité et d'une grande cohérence dans des langues standard sur des supports authentiques, les corrections des épreuves de certains enseignants formateurs n'étaient pas toujours conformes à l'esprit de validation de la tâche qui les animait au départ.

Les créations de textes écrits ou de s dialogues improvisés pour répondre à une commande pragmatique de l'épreuve demeuraient minorées face à la correction linguistique de ces productions. Les épreuves, très standardisées, avec un livret à remplir, étaient contestées au nom de la liberté pédagogique (au nom de laquelle « ce qui est important pour chaque enseignant » se devait d'être pris en compte…) et du fait de ces réticences, la difficulté de suivre un barème commun, en principe annexé à l'épreuve, s'est fait ressentir.

Engagée depuis 2002 dans la formation de s futurs enseignants du Premier Degré, qui étaient affectés par cette réforme dite de « mastérisation » à partir de 2008, j'ai pu constater la grande difficulté des étudiants non seulement à avoir un niveau d'aisance suffisant e dans la langue de leur choix parmi une dizaine de langues éligibles, mais aussi à produire des contenus répondant à la commande de l'épreuve ciblant le niveau B2 du CECRL de production orale en interaction. D'autre part, l'exigence de correction de la langue employée lors des épreuves orales ou écrites qui était requise par les enseignants, posait d'autres difficultés. Elle était sans doute justifiée, certes, mais difficile à assumer par les étudiants en si peu de temps et pour le niveau de maîtrise visé.

[1] Christine Musselin, Eric Froment et Marie-Odile Ottenwaelter, « *Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ?* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 45, septembre 2011, p. 99-110 (lire en ligne [archive], consulté le 21 aout 2024)

[2] Voir le site du CLES https://www.certification-cles.fr›qu-est-ce-que-le-cles-, Consulté le 24/08/2024

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

La difficulté d'accepter un niveau d'expression encore limité et imparfait mais efficace propre au niveau B2 semblait insurmontable. Les examinateurs exigeaient des productions d'un niveau comparable à celui qui était demandé aux étudiants spécialistes de langue. Ce qui aurait nécessité encore entre 300 et 600 heures de cours complémentaires. C'était un investissement que l'institution ne pouvait pas financer, pour amener les étudiants au niveau C1 ou C2 de maîtrise de ces langues-cible.

Cette situation bloquait de nombreux étudiants : parfois 80% d'une promotion n'obtenait pas ce certificat CLES.

2 Un projet d'excellence en lien avec le théâtre

J'ai répondu alors à un appel à projets innovants pour tenter d'améliorer les prestations des étudiants lors de ces épreuves et j'ai reçu une formation complémentaire d'enseignement des langues par le théâtre avec *Glottodrama* (Nofri 2009) lors d'un programme Comenius de formation tout au long de la vie en septembre 2013.

Ce projet a été donc été mené grâce au programme des pédagogies innovantes en cours (IDEA : Individualisation des parcours, Diversification des publics, Évaluation transdisciplinaire, Accompagnement renforcé) qui était soutenu par l'ANR, Agence Nationale de la Recherche.

Mon projet visait à renforcer les compétences en langues et langages des étudiants par la pratique d'un théâtre plurilingue, où les médiations métalinguistiques et interculturelles avaient toute leur place, utilisant des ressources authentiques et le travail de médiation entre les participants comme démarche pédagogique.

Lors de mes prestations en tant qu'examinatrice CLES, j'avais pu constater les difficultés à réussir des épreuves comportant une performance. En effet, il était impensable pour certains étudiants d'improviser avec aisance sur un scénario donné. Le manque d'assurance et le tarissement de leur créativité étaient liés, entre autres, au manque criant de savoir-faire en jeu théâtral des candidats, bien plus encore qu'aux insuffisances linguistiques avérées. Les langues et les langages devaient co-agir pour atteindre le développement en profondeur des aptitudes à communiquer et à s'exprimer à l'oral et même à l'écrit. Le théâtre m'a semblé dans cette situation une voie porteuse pour faire aboutir des projets professionnels en souffrance des futurs Professeurs des Écoles.

Le CLES n'étant pas exigé par la suite pour les futurs enseignants, le projet a pris un autre tournant, en tant qu'Option Transversale portée par la Maison des Langues de l'UPEC et ouverte à l'ensemble des étudiants de l'université et aux étudiants étrangers.

Ces ateliers innovants devaient se réaliser entre les étudiants de notre université, toutes filières confondues (mais en donnant une priorité à ceux qui partaient en échange international et avaient besoin d'améliorer leur niveau de langue en anglais, espagnol ou italien) et les étudiants étrangers volontaires, qui voulaient apprendre le français chez nous dans le cadre du DELCIFE, un diplôme de Langue et Culture Française. L'hétérogénéité volontairement introduite dans ce type de dispositif devenait une ressource et les étudiants qui parlaient une autre langue première, étaient d'excellents

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

référents pour la mise en place de discours contextualisés et actuels dans la langue cible que nous voulions apprendre ou donner à voir dans les productions collectives de sorties d'ateliers.

Cet enseignement par le théâtre s'est déroulé de 2013 à 2019, avec variations dans les modalités et les participants divers. S'il n'a pas servi aux destinataires initiaux – les étudiants futurs enseignants en formation initiale car leur programme d'études a changé avec l'inclusion d'une formation en langues dédiée- cet atelier de théâtre plurilingue est devenu une pratique artistique fortement enracinée à la Maison des Langues de l'UPEC, prenant appui sur la création théâtrale. Les improvisations qui émergeaient en cours étaient reprises par une écriture collective de « sortie de plateau », et un enchaînement de celles-ci en forme de mini-pièce était présenté à la fin du semestre devant un public choisi.

3 Transformation et changement de paradigme

Ces pratiques, à l'origine innovantes et didactiques, sont devenues par la suite transformatrices pour de nombreux participants, parmi lesquels je peux me compter : on ne travaille pas avec des formats aussi engageants que l'improvisation et l'expression collective de nature théâtrale sans subir des changements en profondeur dans le mode d'enseigner, dans le mode d'apprendre et dans les formes de partage que l'on véhicule par des mises en commun et des retours réflexifs systématiques

Comment s'est opéré alors ce changement ? Il s'agit à mes yeux d'un clair glissement entre le travail à visée d'enseignement de la langue et celui des langues et langages intégrés. Les apprentissages ne se produisent que dans le but d'obtenir une certification ou des ECTS (qui étaient validés par les ateliers), mais pour réussir ensemble un projet commun d'écriture créative d'un texte dramatique, voire une dramaturgie, qui peut avoir d'ailleurs une existence autre que celle de la sortie d'ateliers ou de la fête finale pour un public autre que les étudiants universitaires.

Les aspects artistiques et d'expression ont dépassé me semble-t-il les attentes « basiques » de la didactique des langues (français – espagnol) initialement prévues dans le but d'une certification pour une inscription internationale, départ en Erasmus ou autre. Car ces ateliers ont été conçus (ou peut-être sont devenus…) comme une activité de partage d'expériences et de création collective.

Faisant confiance à la puissance transformatrice du théâtre pour dépasser les barrières linguistiques, les étudiants se sont autorisés à entrer dans le « translangager » (Aden & Pavlovskaya, 2018 ; Aden et Eschenauer, 2020).

Être capable de s'exprimer par le geste, le mouvement, produire une chorégraphie faisant sens avant de mettre des paroles sur le message est une pratique maintenant habituelle dans le monde du théâtre. Elle nous rappelle la poétique du corps (Lecoq, 1997) ainsi que la volonté de ce metteur en scène et formateur des arts de la scène de créer une école internationale où les apports des langues et cultures résonnent dans les partages créatifs des élèves-étudiants.

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 la suite, les participants disaient que ces ateliers ont eu des répercussions leurs conceptions du théâtre, de leur orientation professionnelle ou de leurs liens avec leurs langues et cultures d'origine, parfois peu présentes et ressenties comme un handicap dans le cadre universitaire et académique.

Ce choix d'internalisation nous montre comment le fait de passer d'une langue-culture à une autre dans des situations comparables nous aide à comprendre en quoi nous sommes pareils mais aussi différents. C'est aussi un moyen de valoriser le plurilinguisme présent dans nos sociétés cosmopolites et mondialisées. Il permet de mieux accepter « la langue de l'autre » dans notre répertoire personnel, adoptée par la mise en corps réalisée comme une langue que nous ressentons comme propre et à notre disposition pour toutes les puissances du langage…

L'émergence de la créativité et des émotions (Aden, Gimshaw, Penz 2010 ; Aden et Piccardo, 2009, Eschenauer, 2018) s'est ainsi manifestée comme un facteur à prendre en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues et comme un puissant levier autorisant la circulation des langues du répertoire de chaque locuteur. Car les langues renvoient ce qui relève de l'intime, du personnel, voire de l'identitaire accepté ou refoulé. Ainsi, la prise en compte de la diversité des langues dans le registre personnel peut faciliter une circulation apaisée des divers savoirs linguistiques.

4 Le cadre théorique

Ceci appelle une toute autre question : quelle position nouvelle pour l'enseignant-chercheur que je suis dans ce projet de recherche-action participante (Barbier, 1996) quelle a été l'évolution au cours des années ?

Même si les lectures ont été nombreuses, c'est par une observation participante de praticienne que j'ai construit cette pédagogie des ateliers plurilingues d'expression théâtrale, en concert avec les autres enseignants et étudiants qui ont partagé cette expérience. Cependant, la fréquentation en parallèle du paradigme énactif, ont été précieux pour mettre en mots ce que je faisais.

Tout d'abord, j'ai migré des études sur l'histoire culturelle de l'Espagne et le biographique, qui m'ont permis d'obtenir une habilitation à diriger des recherches (HDR)à la même époque (2013). Et je suis arrivée à plonger dans les études des langues en contact, en particulier par la didactique, portant une attention accrue aux notions de reliance (Bolle, 2003) d'empathie et d'émotion esthétique liées aux apprentissages des langues par les arts. Ainsi, la notion d'énaction qui permet de les décliner de manière active, a pris toute sa place en prenant appui sur des savoirs scientifiques intégrés à une pédagogie en bouillonnement. J'ai alors changé de groupe de recherche, et ai intégré le groupe Languenact, du Laboratoire IMAGER, à l'UPEC. Sans surprise je m'intéresse désormais davantage aux études diverses sur le plurilinguisme, ses pratiques et les enseignements à l'école portant sur l'éveil aux langues et à la diversité linguistique.

Quels sont donc les apports théoriques qui ont permis cette transformation ? Certainement mon appartenance à un groupe de recherche très actif dans le domaine des arts, en lien avec l'enseignement des langues et cultures, m'a facilité une prise

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

de conscience de l'importance de cette démarche en contexte anglophone et international. Une activité scientifique de ma part dans le domaine de l'enseignement des langues à l'université et ailleurs me permet d'avancer dans ces évolutions et de m'engager davantage dans des projets de recherche-action et de valorisation des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues, tout en essayant de présenter mon format et d'étudier les actions des collègues hispanistes en France dans ce domaine.

Les changements de paradigme ont modifié le format des cours et les propositions de formation. Ainsi les ateliers dits bi-langues (espagnol-français, anglais-français, italien-français) sont devenus trilingues ou plurilingues, donnant une importance accrue à l'expression théâtrale. Les projets se sont avérés en mesure de répondre à des injonctions institutionnelles, tout en les transformant grâce aux éléments créatifs et d'expression personnelle qu'ils comportent. Si la didactique passe par les arts, elle devient elle-même une pratique artistique comme une suite possible de l'engagement dans ces productions.

Les nombreux travaux en psycho-sociolinguistique menés en lien avec les langues en contact, qu'elles soient des langues de l'émigration avec les langues des pays d'accueil ou des langues co-officielles dans des pays ou régions plurilingues, sont devenus encore plus intéressants pour moi et j'ai pu participer à des nombreux moments de recherche intense sur ces sujets.

J'ai pu bénéficier pendant quelques années du soutien actif de l'équipe de Recherche en Didactique de l'Espagnol et du Catalan REDESC de l'Université de Paris Ouest Nanterre et je développe un intérêt grandissant pour ce que je vois se dessiner à l'INALCO avec Plidam.

5 Participation et proposition d'une activité théâtrale

Les contributions entendues lors de ce Colloque International du Plidam et les formats de pratiques de théâtre en Amphithéâtre qui ont été proposés par mes collègues de Théalingua, me permettent de reprendre des pistes intéressantes sur cette association si porteuse de la langue et le théâtre, avec laquelle j'ai eu l'occasion d'interagir à plusieurs reprises.

La première piste que j'ai retenue est celle de passer par le faire et ainsi de proposer de clore cette manifestation scientifique par un atelier de théâtre offert aux participants restés jusqu'à la fin. Un atelier qui fait passer par le vécu notre expérience des échanges et qui est enracinée dans le moment présent que l'on partage avec d'autres participants.

Le format d'atelier pratique pressenti que j'avais préparé, suite à son acceptation, a évolué en cours de route…Je m'étais proposée de faire travailler en atelier le groupe de courageux volontaires sur des moments de la présentation prévue de mon activité pédagogique…présentation que je n'ai pas faite et qui s'est limitée aux réponses aux questions posées.

La proposition a cherché longtemps sa forme finale… Serait -t -il sous forme de parodie d'un sujet CLES, ou de scénario guidé qu'il faudrait mproviser après concertation

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

rapide avec un binôme ? Par exemple, en passant par des échanges sur une situations-type : ici, déclinée en contexte CLES et illustrée par un dialogue sur scénario contextualisé à préparer en temps limité :

> « Vous êtes à l'INALCO, en fin de Colloque. Vous rencontrez un participant et vous lui demandez quel est son ressenti sur les deux journées passées ensemble. Vous devez vous attarder sur les efforts consentis pour venir sur les lieux et le bilan que vous en faites ce soir…Il faut réussir à avoir un temps de parole semblable en relançant les échanges avec votre partenaire ».

C'était en comptant sur la bienveillance des participants et leur envie de se prêter au jeu, ce qui n'est pas toujours le cas des étudiants des premières années universitaires, souvent inhibés et dépourvus d'imagination situationnelle, incapables de mettre à distance la réalité par une mise à distance fictionnelle, ou de s'autoriser à le faire dans un cadre académique.

Pour des linguistes experts, et personnes bien préparées à communiquer, ce dialogue improvisé pourrait se faire lors d'autres échanges préalables, préférablement en amont. Par exemple, lors des pauses café, moments de convivialité entre collègues, pendant les repas… car cela permet aussi aux organisateurs de redresser certains dysfonctionnements. Ces moments d'expression peuvent faire l'objet d'une fiction critique ou au contraire, d'une manifestation de reconnaissance, ou d'autres productions plus complexes. Au cours des improvisations « jouées » ou à la fin du Colloque pour le clore d'une manière ludique, un partage aurait pu être envisagé. Sans doute les collègues trouveront des choses à se dire, certainement ils maîtrisent les voies d'une expression personnelle et appropriée, souvent drôle….

Le public du Colloque étant hétérogène, des exercices de théâtre avaient été proposés la veille en Amphithéâtre avec succès, en face à face entre les animateurs et les participants au Colloque : début sur leurs gradins. Il fallait alors proposer autre chose, d'autant plus que le lieu retenu pour l'activité ne favorisait pas l'intimité nécessaire à la création dramatique. Mon choix s'est ainsi porté sur des activités en groupe pour renforcer l'expression personnelle, le contact visuel et le suivi des corps dans l'espace. Ces mises en mouvement et en communication, de nature autre que linguistique et préverbale, devaient conclure par un retour réflexif oral, conçu comme un tour de parole sur l'activité proposée et le ressenti en la réalisant.

Les exercices choisis portaient donc sur la présentation de chaque participant au groupe disposé en grand cercle. Un groupe qui se regarde et qui s'exprime, par le geste et par la mémoire de chacun sur les gestes et les prénoms des autres, engage davantage que la reprise des activités professionnelles simulées même parodiées.

J'ai donc souhaité lors de ce moment de clôture, revenir aux fondamentaux et proposer le grand cercle, les itérations diverses suivies des activités à deux (miroir magique) ou à plusieurs (suivre un leader selon ses mouvements), être capable de se mettre au centre ou en avant et demeurer attentif aux autres en tout moment. Ceci sur le lieu

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

du partage du dernier café ensemble, à plat dans un espace ouvert entre l'Amphi et les couloirs plutôt que sur scène.

Les réactions motrices des collègues, leurs sourires, les interactions et, enfin, leurs paroles lors du mini-moment réflexif, portant entre autre sur les bienfaits que ce partage en présence produisait après les restrictions dues au COVID, m'ont confirmé que mon choix avait été le bon. Car le théâtre pratiqué dans un cadre éducatif est avant tout le corps qui agit, qui se montre pour être vu, qui s'exprime, mais aussi le travail pour recevoir ce que les autres nous apportent. Le respect et le soin des autres : des principes aussi simples que savoir rire avec quelqu'un et pas de quelqu'un, être prêt à ménager les failles par une instauration de la bienveillance et ainsi parvenir à une réussite de la sécurisation des participants lors de la pratique théâtrale.

Faire sans être jugé autrement que par soi-même, comme une expérience vécue, source d'enseignements sur soi et les autres.

Voilà quelques principes pédagogiques de base qui sont renforcés par cet éveil à l'autre par la pratique du mouvement coordonné et suivi. Ce qui est commun à d'autres arts du corps (danse, mime) constitue un véritable arsenal d'exercices qui préparent à la production dramatique improvisée. Ces activités corporelles prennent appui sur des assises bio-psycho-sociologiques bien connues. Elles vont des études des neurones miroirs (Rizzolatti, 2006) à la théorie kinesthésique d'Alain Berthoz (*Le sens du mouvement*, 1997) en passant par les manifestes ou théorisations dramaturgiques des principaux metteurs en scène et formateurs en arts du théâtre de notre temps.

C'est dans ce double mouvement d'action-réflexion et d'alternance entre le rôle de spectateur, capable de verbaliser ce qu'il regarde, pour mieux s'approprier le message reçu, et celui de l'acteur, qui se lance dans des productions permettant une émergence expressive de son ressenti que nous avançons désormais.

6 Bibliographie

Aden, Joëlle. « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues ».in *Enseigner les langues cultures à l'ère de la complexité*. Dir. J. Aden, T. Grimshaw et H. Penz. Bruxelles : Lang, 2010. 23-44.

Aden et E. Piccardo, dirs. « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation ». *Synergies Europe* 4 (2009).

Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). "Translanguaging : An Enactive-Performative Approach to Language Education", in Emilee Moore, Jessica Bradley, James Simpson (éds.). *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities,* Clevedon, Multilingual Matters.

Aden J. & Pavlovskaya, M. (2018). Translanguaging and Language Creativity in Drama Staging. In *Translanguaging as Everyday Practice*, G. Mazzaferro (éd.). Spinger, coll. Multilingual Education

Barbier, R. (1996) *La recherche action*. Paris : Anthropos

Bertoz, A (1997) *Le sens du mouvement,* Paris, Odile Jacob.

Bolle de Bal, M (2003) « Reliance, déliance, liance :émergence de trois notions sociologiques » in *Societés n° 80, /2 2003*,p. 99-131. https://shs.cairn.info/revue-societes-2003-2-page-99?lang=fr\&tab=texte-integral, repéré le 31/08/2024.

Conte, R., Labadie, B. et Vázquez de Castro, I. (2018) « Une expérience de théâtre plurilingue et multiculturelle à l'université. p. 261-271. » in Marhic, Philippe, *Apprentissage par le théâtre et par les contes : la langue en action*, Éditions L'Harmathan.

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

Eschenauer, S. (2018). « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et encorporer ses langues », *Recherches & éducation, HS,*

Nofri, C (2009), *Guide de la Méthode Glottodrama. Apprendre les langues à travers le théâtre*, Rome, Novacultur https://langues-plurielles.fr/images/docpdf/ManuelpratiquedelamthodeGlottodramafvrier2015.pdf

Piccardo, E. et Puozzo,I. dirs. « Émotion et apprentissage des langues ». *Linguistique et Didactique des Langues* (*LIDIL*), 2013

Puozzo Capron, I. et R. Barioni. « Apprentissage autonome : du savoir à la compétence pragmatique ». *Les Langues Modernes* 3 (2012) : 55-61.73.

Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008) *Les neurones miroir*, Paris, Odile Jacob.

Vázquez de Castro, I. (2017). Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 36. https://journals.openedition.org/apliut/5707

Vázquez de Castro, I (2022) « De l'art de déplacer les frontières mentales en ateliers plurilingues d'expression théâtrale : Comment favoriser l'intercompréhension et la médiation par des ressources dramatiques ? », *HispanismeS* [En ligne], Hors-série 5 | 2022, mis en ligne le 30 juin 2022, consulté le 11juillet 2022. http://journals.openedition.org/hispanismes/15785 ; DOI : https://doi.org/10.4000/hispanismes.15785

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