Objectiver la voix et le corps en didactique de l'oral

L'expérience théâtrale comme art situé

Corinne WEBER

Sorbonne-nouvelle Paris 3, Laboratoire DILTEC EA 2288

Le théâtre, un lieu où les vies demandent de faire voix
S. Martin (2019), *L'impératif de la voix*, Éd. Garnier

L'expérience théâtrale en classe de langue développe l'expressivité par la mise en scène verbale, corporelle (mouvement de la tête, geste rythmé par la parole, corps en mouvement) et posturale, elle est polysensorielle (Dewaele 2020). Elle peut aussi élargir le périmètre du rapport à la langue et l'espace de représentation de la langue cible pour celui qui apprend une d'une langue étrangère (LE). La centration sur la capacité à contrôler les outils de la langue (vocabulaire, grammaire, prononciation) reste souvent la priorité dans les apprentissages, or, la voix et le corps, avec l'émotion qui les cimentent, sont souvent des domaines minorés dans l'enseignement / apprentissage. Le couple théâtre/oralité nécessite pourtant la prise en compte de nombreux signaux, à la fois para-verbaux et linguistiques, ce qui peut créer une mise en tension et troubler le praticien, face à un traitement parfois complexe. Car comment la voix, la posture, la gestuelle, l'expression faciale peuvent-elles être intégrées aux apprentissages et à son évaluation, le praticien n'a-t-il pas besoin d'être guidé dans sa démarche ?

Dans cette contribution, je propose de mener une réflexion sur le rôle de cette médiation complexe qui se tisse dans la bipartition oralité /expressivité théâtrale, à entendre comme la mise en jeu, l'expression verbale et l'activation spontanée et harmonieuse du corps. Comment le futur praticien de FLE peut-il appréhender et valoriser les signaux hors des mots (visage, tête et mouvements du corps, rythme de la voix, etc.) à des fins d'apprentissage dans le répertoire créatif des apprenants, quand on suppose qu'ils varient d'une culture à une autre ?

On pose que les composantes de l'*oralité* (au sens de l'intervention de la voix et du corps dans le langage) sont à voir comme une *cognition située* car elles dépendent largement du contexte d'échange, pédagogique et humain.

Cette démarche peut être appréhendée par d'autres voies que la seule mise en scène, car de plus en plus de pièces de théâtre sont représentées au cinéma, en ligne (*youtube* etc.), disponibles comme ressources pédagogiques ; cette diversité sémiotique (voire multimodale) n'est pas à sous-estimer pour passer au tamis les nombreuses composantes par l'enseignant.

Un partage théorique préalable est nécessaire avant de problématiser la pluralité de la médiation, en particulier la médiation émotionnelle. Ce trajet se poursuivra ensuite en questionnant l'exploitation de ces signaux (ou micro-fonctions communicatives) dans le dispositif de la formation en langue étrangère et pourquoi pas leur objectivation, c'est-à-dire, réfléchir comment formaliser la voix et le corps pour une vision plus ouverte des compétences orales par la pratique théâtrale. Il ne s'agit pas d'une recherche empirique locale, l'idée est ici d'approfondir la problématique de la formation enseignante qui fait aussi l'objet d'une recherche sur la réflexivité avec de futurs enseignants de FLE (Diltec EA2288, Sorbonne nouvelle) et servant d'illustration.

1 Théâtre et enseignement/ apprentissage en langue étrangère : un partage théorique pluridisciplinaire

Je me situe dans le contexte de la formation initiale de futurs enseignants de français langue étrangère (FLE)[1]. Une recherche-formation explore la manière dont se façonne la réflexivité du jeune enseignant (au sens où l'entend Schön, 1996) entre les savoirs (théoriques) et leur transformation en savoir-faire didactiques et au service de la transmission (la mise en œuvre dans l'action) : ce travail en chantier dans notre laboratoire, servira d'illustration à mon propos.

Dans le contexte éducatif du FLE, les pratiques d'enseignement/ apprentissage d'une LE, sont à voir comme un construit dans l'interaction sociale ; il y a à peine 10 ans J.-R Lapaire (2012, 89) qui s'intéresse au langage associé aux gestes dans des ateliers écrivait encore que le couple « parole-gestualité » est largement admis des linguistes, mais que « peu de grammairiens en tirent toutes les conséquences pour leurs analyses et peu de didacticiens s'en emparent pour concevoir des dispositifs d'apprentissage innovants, dans la recherche sur l'action corporelle spontanée et aux postures de travail métagestuel guidé ».

1.1 Un paradigme pluridisciplinaire.

Ce paradigme a évolué dans le temps, il est aujourd'hui pluridisciplinaire, relevant des valeurs anthropologique, physiologiques, cognitive et symbolique. L'anthropologue visionnaire du « geste humain » Marcel Jousse (1886-1961) postule déjà que l'homme a en lui cette capacité innée de réagir de fac on dynamique par « cinémimisme corporel-manuel », il reproduit ainsi les mouvements du monde, au travers de gestes physiques

[1] Recherche-formation au Laboratoire Diltec EA 2288 et le Master *Didactique des langues*, Paris Sorbonne nouvelle.

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

instinctifs (doués d'un fort degré d'universalité) et engageant « tout son être mimeur » et de « gestes propositionnels » (Jousse, 1974, 65)

La pratique du théâtre est aussi une expérience sensorielle. L'ensemble des systèmes physiologiques interactifs du corps humain (cardio-vasculaire, musculaire, nerveux, respiratoire, etc.) ont des fonctions qui se coordonnent entre elles et établissent un équilibre subtil ou *homéostasie* ou plus communément la *santé* (Carini, 1995, 48). Selon Damasio (2010 ; 2017), en neurosciences, cet équilibre est le siège d'élaboration de toute culture et de sensibilité culturelle[2]. Le corps émotionnel est à comprendre comme interface faisant le pont, le lien, la transmission entre le corps énergétique (immatériel/ intangible) et le corps physique (substantiel/conductif).

Mais entre la conscience et les phénomènes d'activité physiologique (manifestés par l'expression faciale), les émotions sont là pour améliorer la qualité des interactions sociales. Une récente recherche sur l'influence de l'expression faciale, de la prosodie et du contexte dans l'identification des émotions chez le sujet âgé, montre que chacun des indices traduit cette mise en relation : ils prennent appui non seulement sur l'expression faciale mais aussi sur le contexte situationnel[3] (Noël A. Guillaume C. Hou C., 2016). Selon ces études, manipuler plusieurs indices émotionnels en contexte est un puissant vecteur de communication. L'expression faciale serait ainsi un des canaux principaux permettant la mise en place de la relation d'attachement (Izard, 1991). Le canal visuel (expression du visage) contribue plus que le canal auditif (prosodie) au décodage de l'état émotionnel d'autrui. Bachorowski (1999) ; Bachorowski & Owren, 2008) montrent que la prosodie fournirait plus d'informations sur l'intensité émotionnelle que sur la valence de l'émotion perc ue, ces études soulignent le statut particulier du visage humain dans le traitement des informations visuelles ; lorsqu'une émotion surgit (surprise, dégoût, peur), elle s'inscrit physiologiquement dans notre corps mais se dévoilent aussi par la voix (*beurk !/ oh !*), le geste ou la posture (la posture étant à voir comme un positionnement psycho-et sociocognitif)[4].

1.2 Une compétence multiforme.

L'activité théâtrale en langue étrangère est également une **expérience symbolique** et collective, moins désincarnée qu'un scénario artificiellement commandé par un manuel de langue. Grâce à une intention motivée (par le champ d'action des gestes, des discours et des actes créatifs), des bénéfices plus périphériques sont convoqués ; la confiance en soi, le développement de l'intelligence collective, la valeur et la satisfaction de la compétence de réceptivité et de production et le plaisir d'être sur scène.

[2] *L'homéostasie* est « l'ensemble des processus coordonnés nécessaires à la réalisation de ce désir » (Damasio, 2017)

[3] Chacun des indices (l'expression faciale, la prosodie et le contexte), crée ainsi des situations congruentes et incongruentes. Dix-neuf sujets jeunes et dix-neuf sujets âgés ont visionné cette série de vingt-quatre films et devaient juger de l'état émotionnel du personnage principal (joyeux ou triste). Les sujets jeunes s'appuient plus sur les expressions faciales émotionnelles que ne le font les sujets âgés, le contexte peut diminuer l'ambiguïté des expressions faciales émotionnelles (Gendron, Mesquita, Feldman Barrett, 2013).

[4] À ce titre, des traits articulatoires et de perception émotionnelle ont été identifiés dans des travaux de phonétique : une labialisation accompagnée par l'arrondissement des lèvres correspondrait à des signaux d'un sentiment de tendresse (Laboratoire Clesthia, *Institut de phonétique*, Sorbonne-nouvelle Paris).

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

En saisissant les jeux de la voix (modulation, rythme, débit, souffle, fluidité verbale) et en percevant les multiples facettes sensorielles, l'apprenant cultive sans même s'en rendre compte, les liens entre rythme, corps émotionnel, musicalité et discours et rend ainsi visible son nuancier de sensations en convergence (ou non) avec celui de l'autre. Cette compétence multiforme est importante pour maitriser ce qui nous dépasse parfois : voir, écouter et ressentir avec habileté. La composante linguistique est aussi à l'œuvre. Sans entrer dans le détail ici, la linguistique interactionnelle (Goffman, 1987) et la configuration de *l'oralité* valorisent l'intention et le mouvement actionnel avec ou sans les mots. C'est pourquoi, jouer un rôle sur une scène, sauver la face (Goffman, *ibid.*), adopter les normes d'une culture donnée, se comporter selon les modèles comportementaux du groupe auquel le sujet s'identifie (en accord ou en contradiction avec les valeurs incorporées). Depuis que la voix, le rythme et le ton sont modalisés en phonétique, sans compter l'apports de la linguistique de l'oral et des corpus oraux, un tel éclairage intéresse le didacticien dans son approche de ce couple expressivité théâtrale / oralité contenu dans un réseau de médiations interconnectées, comme nous allons le voir.

2 Théâtre, langue et apprentissage : un réseau de médiations

Après avoir vu que toute une série d'éléments interfèrent dans la pratique théâtrale, ce sont surtout des formes de médiation qui s'y jouent (à entendre comme un processus par lequel l'acteur social agit avec et sur l'autre). Elles sont d'ordres cognitive et relationnelle et émotionnelle. Qu'est-ce qui se joue dans ces médiations, quand théâtre, langue et apprentissage se rencontrent ? D'abord, comment se fait la gestion de l'espace physique entre soi et l'autre ?

Dans les apprentissages classiques, les formes de *médiations cognitive et relationnelle* mobilisées dans les activités langagières sont les plus reconnues.

2.1 La médiations cognitive.

Lorsque l'apprenant prend connaissance du texte dont il va s'inspirer pour jouer un personnage, les activités de réflexion métacognitive (comme les opérations discursives de reformulation, de diction ou de méta-savoirs mobilisés) lui permettent de prendre appui sur le travail en L1/L2 et s'approprier le nouveau système de façon organisée. La compréhension (d'abord écrite bien souvent lors de la lecture) fait appel au traitement du sens, et parfois un nouvel encodage (notamment pour la prononciation et la prosodie) sont à parfaire. Ce volet nécessite déjà un grand travail de développement de la *conscience phonologique* des apprenants (Weber, 2016).

2.2 La médiation relationnelle.

S'ajoute la volonté d'entrer en scène, à la rencontre du jeu de l'autre ; elle engage l'être dans sa subjectivité (avec son style, ses gestes, un rythme de sociabilité qui reflète son identité). C'est alors la médiation relationnelle qui est à l'œuvre : « interagir c'est se relier » écrit J. Aden (2013) en évoquant les techniques de jeu théâtral : elles permettent aux apprenants d'associer la L2 (ou les autres langues) à une sémantique du langage déjà en place dans la L1. Les mécanismes d'empathies kinesthésique et

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

émotionnelle, sont basés sur la mise en espace des corps dans la construction d'une relation empathique (d'après les résultats d'une expérimentation de l'auteure entre 54 jeunes de 12 à 18 ans, partageant 27 langues différentes).

Ce réseau de médiations est constitué de résonnances motrice et émotionnelle (comme les déplacements / jeux de miroir / mimétisme) révélées conjointement par le regard et l'action, favorisent la gestion de l'espace physique entre soi et l'autre. L'apprenant associe alors le mouvement du corps et de la voix à son apprentissage. Il doit en même temps procéder au décodage des intentions de l'autre (qui repose aussi sur la confiance) ; cette somme d'interconnexions forme ce réseau de médiations, aux nombreux signaux interconnectés. Certains d'entre eux sont invisibles pour l'enseignant, parfois absents ou opaques selon le vécu, le niveau en LE ou selon la culture de l'apprenant ; peut-on tous les saisir ? Elles sont représentées par le schéma ci-dessous : (fig. 1)

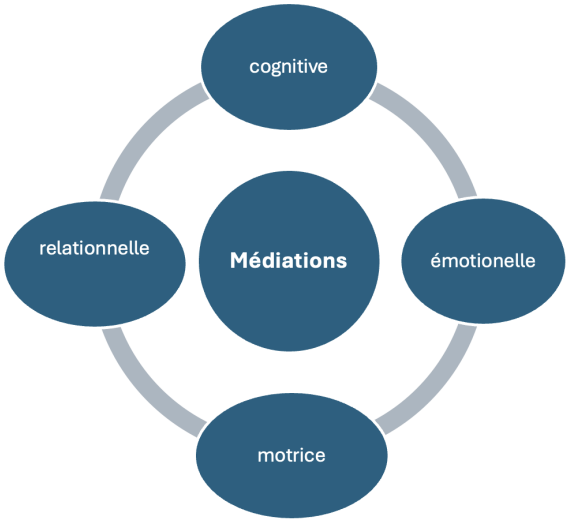


Fig. 1 : Des médiations interconnectées.

Cette médiation motrice et émotionnelle – socialement située – montre qu'un changement de langage gestuel peut être l'expression d'une modification de l'état mental du locuteur, prise dans l'écheveau de ses émotions au cours des dialogues. Les émotions ne sont pas des états stables, mais des réajustements adaptés aux circonstances changeantes et aux évaluations cognitives. Dans la vie comme dans l'auto-régulation des apprentissages, les subjectivités et les perceptions (liées aux affects) sont hautement tributaires des traits de personnalité, des identités et des croyances. Il convient de s'arrêter un instant sur ce point

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

3 Médiation émotionnelle, création et affectivité

Si le travail d'expression théâtrale et plus généralement de l'oralité mobilise les affects et les émotions (constitués de pulsions, de désirs ou d'aversions), ils sont omniprésents dans les contextes d'échange, se coconstruisent en phase avec l'autre. Ces activités constituent une bouffée d'oxygène pour les apprenants, qu'ils génèrent plaisir dans les apprentissages ou anxiét, comme le montre Berdal-Masuy (2023, 11) dans les *bulles émo-art* avec un public de réfugiés : « Chaque émo-art nous relie les uns les autres dans notre essentiel ».

> De la peur du ridicule, à la trahison de son identité culturelle, en passant par l'incompréhension pure (*cf.* la glottophobie des travaux de Philippe Blanchet), la honte éventuelle de voir sa différence mise en évidence de manière aussi viscérale est un trope familier à tous les apprenants et enseignants de langues (Cavalla C., Berdal-Masuy F., Baider F., Coffey S., Pairon J. p. 9, 2023).

Les émotions poussent l'individu à modifier sa relation à un objet ou un état du monde ou de soi. On parle de *médiation émotionnelle* ; elle s'éprouve et se définit par rapport et avec l'autre (Weber 2022). Dans le jeu théâtral l'expressivité est hautement potentialisée grâce à la pulsion créatrice qui s'exprime en langue étrangère. Si l'émotion s'empare du corps et de la gestuelle dans les relations (voir Baider, F., Cavalla, C., & Cislaru, G. 2020), pour une synthèse), maîtriser le rôle du personnage, parvenir à l'incarner, l'exprimer avec son corps et sa voix et en prendre le risque, rend la langue vivante. Cette démarche devient alors connaissance de et par l'oralité (voix et corps) mais permet surtout par le jeu du corps, de vivre par soi, par des *je* incarnés. Si les lectures à haute voix préalables nourrissent et soutiennent les prises de parole, il arrive pourtant, pour des raisons personnelles ou culturelles ou sous l'effet de la pression normative (en contexte formel surtout), certains sujets renoncent à prendre la parole, par timidité ou par insécurité linguistique. Dewaele J.-M. et Dewaele L. (2020) déplore l'insuffisance des recherches et de conceptualisation sur les effets et les corrélats des émotions ressenties dans l'apprentissage en L2. Le récent numéro « Le langage et l'homme », *Émotions et créativités en classe de langue* (2022-23) fait justement avancer cette réflexion. Il arrive que des problèmes de compréhension entachent le déroulement harmonieux d'une séquence théâtrale, dans cet ensemble coordonné d'informations (et de signaux traités) trame l'interaction, comme dynamique de constructions verbales et corporelles. En LE des inférences et des interprétations socioculturelles s'opèrent naturellement : cette forme de médiation ne doit pas être sous-estimée car le sens est au carrefour du dispositif d'intercompréhension qui pré-existe au travail d'interprétation, dans la coopération intersubjective. Prenons l'exemple des phénomènes intonatifs qui sont les toutes premières informations acoustiques traitées dans la compréhension d'un énoncé (Martin, 2018) ; ici le texte littéraire que l'apprenant découvre et ce bien avant les marques morphologiques et syntaxiques. Une étudiante russe déclare par exemple ne pas comprendre les intonations des locuteurs français, chaque mot en russe pouvant être accentué. L'action langagière dans et par le théâtre progresse sous ces conditions, en admettant que des

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

significations éparses et nouvelles s'actualisent dans la dynamique des énoncés, au fur et à mesure que le discours progresse (Weber 2013b).

Ces quelques repères posés, nous amènent à présent à une question d'importance en classe de langue : si la volonté pédagogique du praticien consiste à faire de l'activité théâtrale un outil pour progresser, pourra-t-il envisager le travail langue / théâtre (de la manière la plus naturelle possible) selon un mode intégratif des compétences médiationnelles vues précédemment ? Comment l'enseignant novice peut-il exercer un contrôle sur ce réseau interconnecté de composantes auprès de son groupe d'apprenants ? Comment dans sa formation rendre son action opératoire sans une approche réflexive sur ces questions ? C'est l'objet de notre prochaine section.

4 Liberté du jeu théâtral et regard objectivé de l'enseignant

Le futur praticien n'est pas toujours armé pour expliquer, interpréter toutes les allusions, images ou expressions présentes. Parvient-il à identifier tous ces éléments de l'extérieur et de la manière la plus objectivée possible ? Telle est la question et à laquelle j'aimerais répondre. La recherche sur la réflexivité des enseignants de FLE novices sert ici d'illustration.

L'activité théâtrale n'est pas réductible à un objectif linguistique comme peuvent l'être les apprentissages dits traditionnels. Comme le souligne Rollinat-Levasseur (2015, 234) « c'est de façon stylisée, dans un geste esthétique » que l'apprenant peut « expérimenter par l'écriture littéraire le rythme de la parole qui porte la matrice de sa vocalisation ».

L'approche pédagogique par le théâtre est un projet pédagogique ; or, juste procéder à des remarques au coup par coup, individuelles et/ou collectives ne suffit pas toujours pour favoriser la progression, même si le caractère ludique et motivant stimule les apprenants. La lecture interprétative non plus, ne va de soi, car elle porte avec elle « la conscience des filtres culturels et personnels », que Godard (2015, 300) appelle « une communauté interprétative, un espace de partage des hypothèses et des interrogations », encourageant le travail collaboratif ; on pense aux textes « dont l'apprenant ne maitrise pas toutes les références culturelles ». Si la parenthèse est permise, ils devront aussi faire face au côté furtif, imprévisible, approximatif ou inconfortable : voix, tête, corps, postures sont naturellement présents et indispensables à la réussite du travail théâtral, car l'apprenant en LE y exploite aussi les relations de la vie (savoir-être) dans leur globalité, les formes d'expressivité, les tensions ou les troubles (inhibition ou blocage) par exemple lorsque le personnage incarné est mal représenté/interprété). Parmi ces formes, arrêtons-nous sur l'inhibition, sur le trac qui envahit tout l'être exposé à la critique, avec l'impossibilité de pouvoir « se lancer » avec naturel (sans parler d'aisance) dans la prise de parole (auto-dévalorisation, peur ou sentiment de persécussion…). Il ne s'agit plus de créativité mais d'une question de relations interpersonnelles fragilisées. En encourageant la flexibilité cognitive (incluant à la fois de la création et de son implication sociale), Botella, Glaveanu, Zenasni *et alii* (2013) les

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

étudiants ont réussi à dépasser certaines inhibitions, en témoignent les commentaires d'étudiants de leur corpus[5] :

- « Ce qui m'a aidé c'est le fait de partager avec mon binôme, de le sentir plus concerné par ma démarche créative ».
- « Parler avec les autres m'a permis de développer et améliorer la technique à reprendre mes erreurs »
- Cet exercice m'a permis d'avancer à un moment où je n'étais pas satisfaite et découragée par mon travail » (p. 161-170).

Rendre compte par des autorégulations (techniques de médiation corporelle et langagière) de ces processus symboliques interrelationnels, de relations intersubjectives laisse parfois l'enseignant désarmé, faute de formation dans ce champ et parce que l'objet médiateur sur lequel porte l'inhibition relève de ce qui est non figuré, car l'objet est matière à symbolisation. Et pourtant, l'enseignant est bien coacteur de telles expériences médiationnelles.

5 Cibler des traits d'expressivité et les planifier : la réflexivité d'enseignants novices

5.1 Art, création, oralité.

Pour mettre les futurs enseignants en position d'agir et de réfléchir sur leur pratique et à partir des principes didactiques et méthodologiques abordés pendant leur formation, une recherche avec de futurs enseignants de FLE en Master 2 *Didactique des langues* est menée (2018-2023) dans le cadre d'une recherche-formation (Diltec EA2288, Sorbonne nouvelle).

Concernant les données, il a été demandé à 38 futurs enseignants de choisir une ressource de leur choix, de préférence artistique avec comme consigne une centration sur l'expressivité orale adaptée à leur public dans le cadre de leur stage futur (une pièce de théâtre, une chanson, une ressource vidéo (*youtube*) de spectacle, danse, etc, ou autre jeu scénique).

Plusieurs étapes relèvent des données.

- Il s'agissait d'abord d'en repérer les traits d'oralité intéressants à travailler, les identifier, les prélever. Cette démarche d'exploration est indispensable dans la mesure où elle met en synergie les connaissances en linguistique de l'oral en didactique et leur transposition pédagogique.
- Ils doivent établir le lien entre leurs connaissances théoriques (linguistique de l'oral et didactique) car en bon praticien ils doivent pouvoir les comprendre et les expliquer pour les actualiser sous la forme d'objectifs opérationnels utiles pour des apprenants de FLE.

[5] Selon le profil des étudiants, certains avaient besoin de renforcer leur flexibilité et d'autres le lien social. Il s'agit d'une pédagogie différenciée pour la créativité où l'apprentissage de la créativité serait différencié selon le profil des apprenants. D'autres techniques, intégrant les principes de contrôle cognitif, comme le neuro-feedback, commencent à donner des résultats en ce sens

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 dernière étape repose sur la conception d'une tâche sur les compétences de réception/production orales (mise en jeu des savoirs et savoir-faire, mobiliser les sujets sur le plan cognitif avec un produit identifiable à réaliser), étape qui ne sera pas développée ici.

S'agissant toujours du recueil des données, les futurs enseignants sont d'abords chargés de communiquer leurs impressions, reflétant leurs représentations, avec une question préliminaire d'entrée en matière, posée oralement au groupe et volontairement générale : *quels sont d'après vous les apports du théâtre pour le développement de la langue d'apprenants de FLE ?* Le recueil s'est fait de manière ouverte, c'est-à-dire sans attentes contraignantes. Les principales réponses obtenues dans l'espace de discussion ont permis de faire l'état des lieux sur cette question :

- *les élèves sont amenés à transformer physiquement l'espace qu'ils veulent faire vivre aux autres et à se l'approprier eux-mêmes ;*
- *utilisent toutes leurs ressources pour explorer et apprivoiser leur environnement*
- *la résonance passe par le regard et l'action conjointe au travers du mime, par le jeu du théâtre les jeunes expérimentent le rapport à autrui ;*
- *le but de l'enseignement d'une langue est de mener l'apprenant à produire, à communiquer dans cette langue, le théâtre et la scène sont des contextes favorisants ;*
- *il sert au décodage des intentions ;*
- *l'élève communique avec autrui ;*
- *Il favorise des initiatives et des interactions entre les élèves ;*
- *l'objectif de l'improvisation au moyen de la gestuelle n'est pas « d'apprendre » des éléments linguistiques par le geste ou le mouvement, mais bien de redécouvrir et de revivre des expériences déjà expérimentées dans la vie quotidienne (situations d'injustice, de responsabilité, situations de colère).*

Le potentiel de communication mimo-gestuel a été effleuré par une seule des futures enseignantes de FLE, les médiations en jeu sont également génériques ou allusives. Au regard des connaissances théoriques (en didactique) articulées à cette action, la quête d'une ressource a permis la rétroaction réflexive avec quelques réponses ci-après :

> *J'ai mis du temps à trouver une ressource qui me convient : j'ai remarqué que tout ce qui est comique est intégré plus facilement par les apprenants. Maria, M2 Sorbonne nouvelle*
>
> *Le plus délicat dans mon travail a été de trouver le support que j'allais utiliser. Il m'a fallu à peu près 3 jours avant de me décider, sur la simultanéité des tours de parole, même si ces tours de parole sont courts et requièrent au phénomène de répétition afin de créer un effet comique (choix d'une pièce de théâtre) Célia, M2 Sorbonne nouvelle*
>
> *Avant, je pensais que le professeur de FLE devait d'abord enseigner le « bon français ». J'ai compris qu'il fallait d'avantages d'activités de compréhen-*

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

sion/expression orales, je n'ai pas su comment faire avec les émotions dans la classe. Vincent M2 Sorbonne nouvelle.

La littérature, c'est bien pour l'intelligence linguistique et cognitive et pour combattre la fac on simpliste de concevoir la langue (sur Facebook ; la musique Rap…). Les élèves sont trop influencés par le langage du Rap, qui n'est même pas un langage, mais juste des insultes ; c a rend débile et c a abrutit. J'aime la belle langue, flexible, avec des subtilités, qui pousse l'intelligence, se poser des questions plus spécifiques et qui n'est pas la langue sociale homogène ». Hui, M2, Sorbonne nouvelle.

Il est souvent difficile de faire participer les élèves à l'oral. Samira, M2 Sorbonne nouvelle

Les traits phonétiques et prosodiques ont été difficiles à planifier. Les exercices pour acquérir des compétences phonétiques/prosodiques nécessitent beaucoup de systématisation, ce n'est pas toujours facile à intégrer à une activité de type scénario. Elias, M2 Sorbonne nouvelle

On constate d'après les formulations ci-dessus que chaque futur praticien se focalise sur un objet, souvent un obstacle à lever (*du temps à trouver une ressource ; me décider, sur la simultanéité des tours de parole et […] davantages d'activités de compréhension/expression oralse ; Les traits phonétiques et prosodiques ont été difficiles à planifier)* ou sur des généralités (*d'abord enseigner le « bon français » ; Les élèves sont trop influencés par le langage du Rap, qui n'est même pas un langage)* qui permettent peut-être de contourner la consigne donnée. Ce niveau de repérage est pourtant important pour saisir une plus large palette d'observables en vue de procéder à une planification plus ciblée.

6 Pré-analyse, planification, objectivation : *ce n'est pas juste un effort linguistique !*

6.1 Appréhender la mise en voix ne va pas de soi.

On constate souvent que les paramètres afférents aux diverses zones de médiation apparaissent flous car interconnectés entre elles ou parce que la corrélation entre l'objectif et la planification d'une tâche n'est pas réalisée. Les hiérarchiser pour savoir quels éléments sont à travailler prioritairement avec son groupe peut constituer une aide à la planification de la régulation (et de la rétroaction corrective) ; organiser la phase de la mise en voix d'un texte littéraire pour une représentation future, lister le travail sur lequel va porter l'attention, comment gérer le passage de l'écrit à la matière phonique (lors d'une lecture) font appel à d'immenses efforts cognitifs en langue étrangère (déchiffrement, prosodie, ponctuation, emphases…). Rollinat-Levasseur (2015) décrit dans son chapitre les potentialités de l'inscription de la voix dans les textes de manière progressive par des expérimentations pédagogiques (p. 222-247).

L'apprenant doit lui aussi comprendre le sens donné à ces formes variées de médiations qui demandent une certaine conscience de soi de « je » et de l'autre (le partenaire, 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

groupe social ou la troupe d'apprenants constituée). De plus, tout comportement peut varier à tout moment, de manière contradictoire ou imprévisible (fou-rires, tensions, parole qui s'essouffle car maladroitement exprimée, etc.). À tout moment dans la mise en voix, l'apprenant devra être en mesure d'ajuster, de modifier, d'adapter ses stratégies à son interlocuteur. Il ne s'agit pas juste d'un effort linguistique. Il devra représenter un personnage, or cette activité consiste à faire des choix (posturaux et langagiers) et comprendre les conduites de l'autre qui s'inscrivent dans un ensemble coordonné d'informations et de signaux à traiter et à encoder en langue étrangère. D'autres stratégies et savoir-être sont à l'œuvre dans l'expérience créative « les processus de de création, de recréation, de transformation et de transposition font entrer la lecture dans un jeu d'interprétation […] pour rechercher du sens et des relations entre des œuvres et des supports » (Rollinat-Levasseur, *ibid.,* 223). Le jeu d'interprétation mérite qu'on s'y arrête car le praticien sous-estime souvent le rôle des phénomènes de réception / compréhension / interprétation en LE.

6.2 Des inférences et des interprétations interculturelles.

D'une culture à une autre, les modes d'approche peuvent changer, on pense aux phénomènes de coopération qui guident et conditionnent les échanges, certains signaux objectivés amènent les apprenants vers leur reconnaissance. Si le théâtre est un lieu de déploiement de sensibilité culturelle et interculturelle (Godard (dir.) 2015), la compréhension (ou traitement du sens) suivie de son interprétation textuelle – bien avant l'*interprétation* (au sens de l'adaptation scénique d'un texte) –, est une étape importante. Dans une précédente recherche (Weber, 2022), j'ai montré combien la nécessité de saisir le degré de compréhension interculturelle (rendu invisible pour le praticien) peut générer des troubles entre les interactants, comme le déclare Edouardo :

> *Mon activité ne fonctionnait pas bien, les élèves prenaient peu la parole et c'est seulement un peu plus tard que j'ai réalisé que le débit du dialogue (d'écoute) était trop rapide et comportait des mots qui les bloquaient. Je m'étais focalisée sur d'autre choses (Edouardo, M2 Sorbonne nouvelle).*
>
> *Plus elle faisait ce geste, plus son interlocuteur se stressait ; on ne comprenait pas ce qu'elle voulait exprime. Tout ça n'est pas juste un effort linguistique (Laetitia, M2 Sorbonne nouvelle).*
>
> *On ne fournit pas assez aux élèves des outils conceptuels de la langue leur permettant de réfléchir de manière différente sur une situation. Moi j'accorde plus d'importance à la littérature, même de la rue. Il faut qu'ils poussent leur réflexion par eux-mêmes. Je voudrais les aider à réfléchir davantage sur les situations sociales (Géraldine, M2 Sorbonne nouvelle).*

6.3 Un projet de décryptage pédagogique ou identifier l'exploration corporelle.

Les futurs enseignants comprennent peu à peu sur quelle zone pointer un arrêt métaréflexif avec des questions comme : *ce mouvement des lèvres que veut-il dire pour vous ? Tel geste de la main ou de l'épaule existe-t-il pour vous ? pour exprimer quoi ?* Si l'enseignant les a insérés dans son projet de décryptage pédagogique, il peut au

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

cours des étapes d'apprentissage (d'entrainement/et de répétition scéniques) favoriser la mise en discours dans sa totalité expressive, « l'actualiser avec les moyens d'expression qu'il maitrise et dont il se souvient » (*Cadre, 2018*, p. 53). Là encore, les signaux affectifs (comme l'ironie, l'empathie) orientent la perception vers l'interprétation. Par essence même, l'émotion est sociale, car l'échange est rarement neutre, il est fondamentalement subjectif. Identifier l'exploration corporelle dans toute sa dynamique et en dégager son sens, rend l'apprenant tour à tour spectateur critique (*Quel sens donner à cette expression ? Existe-t-elle dans toutes les cultures ? Qu'apporte ce mouvement ?* Etc.) La gestualité cogrammaticale de l'action corporelle et des postures peut devenir une occasion de développer le répertoire métagestuel, métapostural, culture par culture. *Qu'extériorise-t-il corporellement ? Que révèle-t-il ?*

6.4 Régulation et oralité intégrée.

Faire des arrêts pédagogiques ponctuels est donc souhaitable par un principe explicatif simple et en contexte, sur certains phénomènes stylistiques, lexicaux ou prosodiques (rythme, segmentation et structuration ou hiérarchisation des groupes accentuels énoncés, contours mélodiques (surtout d'une culture à une autre). Cela élargit le regard porté sur l'oralité et favorise l'appropriation de la langue cible. Articuler finement la clarification des buts formatifs à atteindre, peut aussi se concrétiser par un travail de groupe, constitué de discussions autour d'analogies ou de comparaisons langue par langue, culture par culture, faire émerger la représentation que chacun en a (d'un décor, d'une expression verbale et son association corporelle, d'un échange de répliques étranges…) pour entrer dans ce partage de la figuration collective de la scène et par extension en faire un projet commun.

Les étudiants de master ont ciblé à des fins de régulation, un travail sur l'oralité intégrée à leur activité qui a, en effet, fait l'objet d'approfondissements ponctuels, tantôt sur la prononciation et vocabulaire, tantôt sur le sens donné aux mimiques, aux gestes ou à certains effets émotionnels liés à l'expression d'une forme verbale (on pense à l'intonation qui remplace la syntaxe ; selon les effets d'intonation, un même énoncé (*c'est pas possible !*) peut exprimer l'étonnement, la surprise ou la déception ou en dire long et sans une syntaxe développée comme elle le serait à l'écrit, comme cette future enseignante qui déclare :

> *Le langage non verbal est une partie tellement importante de la communication qu'on ne peut jamais donner une seule interprétation. On pourrait d'ailleurs attribuer une infinité de sentiments à une simple phrase écrite en changeant d'intonation* (Annick *M2 Sorbonne nouvelle*).

Swann a opté pour les traits parlés dans leur variabilité : en corrigeant cet exercice de compréhension générale et en écrivant les réponses des apprenants sur le tableau, j'ai proposé de faire référence à la resyllabation pour les aider à bien mémoriser les nouvelles représentations de l'oralité.

La ressource vidéo a permis de rendre les apprenants conscients des traits 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

> L'effacement des consonnes liquides (l) et la réduction de la forme : *qu'y a pas au lieu de /qu'il y a pas.*
>
> La centralisation ou l'antériorisation des voyelles de moyenne aperture, E plus ou moins fermé dans (*une petite liste*) /e/prononcé fermé et peut tomber dans une autre situation *(p'tite liste)*
>
> L'élision de la voyelle U dans le pronom « tu » *: t'as / tu as.*
>
> La consonne sonore /ʒ/ est assourdie et prononcée /ʃ/ (*ch'te dirai la vérité*).
>
> Le relâchement de la voyelle (*ouais /oui*)
>
> La chute de chwa (*j'suis perdue*)

Urun s'est penchée sur l'expression corporelle, tout en ayant des difficultés pour développer la médiation sensori-motrice en jeu :

> *Le regard et les gestes des locuteurs aident l'apprenant à avoir plus d'informations et bien saisir le sens. En l'occurrence, les indices visuels et mimo-gestuels de Norman ont montré qu'il mentait. Mais quelques apprenants n'ont pas compris. Ce travail m'a permis de répondre à mes questions pour mon mémoire :* « comment s'assurer que l'évalué comprend bien la correction/le *feedback* ? » ou « peut-on optimiser l'utilisation de la multi-modalité pour assurer une meilleure correction ? ».

D'autres se sont attardés sur le lexique ou la diction. Planifier les faits de langue évite donc au praticien de trop se laisser emporter par l'imprévisibilité ou de passer sous silence des aspects précis et utiles à la progression, même si l'imprévisibilité peut faire rire, détendre l'atmosphère ou reprendre une zone restée dans l'ombre. Elle n'est pas qu'un inconvénient, elle peut donner vie aux différentes séances. On comprend qu'il n'y a pas que le volet « langue » dans l'accompagnement ; pour le rendre efficient, des outils repères peuvent guider la réflexivité enseignante, c'est l'objet de la section qui suit.

7 Un outil repère et adaptatif *pour l'accompagnement de l'expressivité théâtrale*

À présent, proposons l'élaboration d'un outil simple et adaptatif (à considérer comme un support d'aide), exploitable dans toute pratique d'expression théâtrale pour guider le futur enseignant et éviter les effets d'insécurité ; comme cette future enseignante après un stage FLE (Master 2) qui ne parvient pas à bien organiser son accompagnement, déclare :

> *Comment faire face au manque de mots à disposition sur scène ? Je me suis demandée comment sur scène lever cette réserve et potentialiser les moyens linguistiques (ou non), comment inciter à s'exprimer par le corps et faire face à la situation-relation-coopération si importante ?*

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

Rendre opératoire les signaux de la voix selon un mode intégratif peut se faire à l'aide d'une *grille d'accompagnement de l'expressivité théâtrale* dans laquelle le praticien peut jongler avec les dites composantes plurielles et dont il va s'emparer. Elle est représentée par le schéma suivant (fig. 2).

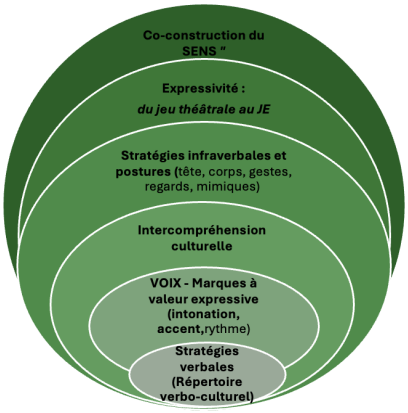


Fig. 2 : Schéma d'accompagnement de l'expressivité théâtrale

Le praticien retient des composantes rattachées à chacune des entrées qu'il peut traduire sous la forme de mots-clés repères (au début du-moins) pour en retenir une ou quelques-unes, séquence par séquence. En parallèle, une auto-régulation est également possible en impliquant activement les pairs à l'aide d'une grille simplifiée (sous la forme de mots-clés) pour l'aide au repérage, à l'analyse des signaux et des performances d'un groupe donné.

- ***Stratégies infraverbales et postures.*** Cette rubrique (fig. 1) « » inclut les signaux de la face (regards, grimaces, mouvements de la tête et de la bouche) mais aussi les gestes, les mimiques, la place des membres du corps dans l'espace d'échange, conformes au sens donné par la pièce jouée, car être spectateur du jeu des autres est aussi un outil de développement de la grammaire de l'oralité.
- ***Gestualité coverbale.*** Faire apparaitre l'hypothétique gestualité coverbale constitue un potentiel important dans cette médiation à géométrie variable, parce qu'elle porte la trace des stratégies émotionnelles qui permettent à l'apprenant de se positionner comme acteur social.

Le répertoire verbo-culturel, évoqué plus haut, est étroitement en lien avec l'intercompréhension, il peut former un couple (verbal et culturel) pour une centration à caractère interculturel dans une perspective plurilingue. On pense par exemple à la pièce de *Cyrano de Bergerac* (E. Rostand) qui offre un travail sur le rôle des émotions dans le langage verbal et avec l'immense palette du vocabulaire des sentiments transversale à toutes les scènes. Le lexique (les mots d'une langue) entretient un rapport fondamental avec le discours, la culture et son histoire, il est aussi tributaire de l'interprétation d'une société donnée. *On ne badine pas avec l'amour* (A. de Musset) et toute sa poésie, peut laisser place au jeu des émotions, à leur désignation et leur sens,

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 culture à culture[6]. Les langues sont inscrites dans un dialogue permanent avec d'autres systèmes linguistiques, et distants dans l'échelle de compréhension : c'est à la fois du sens et de l'interprétation dont il s'agit : on parle alors de rapprochement de deux langues quand il y a dialogue entre les cultures de ces langues (Legendre, 2013, 419). Concrètement, opérer par les glissements d'emploi (les fonctions différentes qu'on confère à certaines expressions), les valeurs affectives qui estompent les éléments notionnels (le sens d'un mot facilement interchangeable), pointer les emplois à caractère métaphorique., c'est ainsi que se fait le découpage du réel, en élargissant le périmètre d'observation des discours et favorise de fait l'intercommunication, surtout lorsque certains assemblages de significations ne sont pas facilement repérables par des signaux portés par le contexte ou la situation. L'objectivation de la pluralité et la prise en compte des variations intra- et inter-culturelles font partie de la conceptualisation de ce nouveau paradigme de compétences linguistique et interculturelle.

La leçon d'orthographe (Le Bourgeois Gentilhomme) peut faire l'objet d'un travail sur la prononciation (l'articulation des consonnes et la sonorité des voyelles, de manière décomplexée et avec humour).

Le mariage de Figaro (Beaumarchais) dont certaines scènes se prêtent aux jeux de mise en voix, de la ponctuation, du rythme et des effets intonatifs (Acte 1, scène 1) ou des variations des formes interrogatives (Acte 1, scène 2) sont peu présents dans les usages parlés contemporains :

> *Suzanne.* Tiens, Figaro, voilà mon petit chapeau : le trouves-tu mieux ainsi ? *Figaro lui prend les mains.*
>
> Sans comparaison, ma charmante. Oh ! que ce joli bouquet virginal, élevé sur la tête d'une belle fille, est doux, le matin des noces, à l'œil amoureux d'un époux ! *Suzanne se retire.* Que mesures-tu donc là, mon fils ?

Une approche contrastive est ici une ouverture à la variation sociolinguistique (*Le trouves-tu mieux ainsi / tu le trouves mieux comme-ça ; Que mesures-tu donc là, mon fils / Qu'est-ce que tu vois là*). Prendre conscience du caractère postural et du rôle pivot que joue l'activité corporelle dans l'expression symbolique (demandes ou injonctions menac antes, silences…), c'est aussi orienter la focale sur des conduites contextualisées et leur donner sens. C'est là une manière aussi de donner corps à la gestualité co-grammaticale et de rendre possible une intégration intuitive des opérations de conceptualisation déjà en place, maitrisées ou en cours de maitrise.

Les gestes ne se contentent pas de « représenter », mais agissent, ils précisent une idée et confirmant une pensée. Lorsque les mains se déplacent dans l'espace gestuel, des objets de conception sont créés et le traitement cognitif est « mis en scène », Les capacités cognitives clés sont incarnées dans le processus (interpréter les idées,

[6]La tripartition *langage, cognition et culture,* développée dans le n° 214 de *Langages* (2019), part de l'hypothèse forte selon laquelle c'est la langue qui fournit l'interprétation particulière des catégorisations et des concepts relatifs à une idéologie. Selon ce fil rouge, le mot est indissociable du discours, lui-même tributaire de la culture et des modes de pensée. La linguistique s'attache donc à inscrire le mot dans le discours, et à le penser comme indissociable du contexte dans lequel il s'actualise.

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

former des représentations image-schématique ou les employer de manière iconique ou métaphorique).

Pour faciliter le travail du futur enseignant qui doit faire face à cette multitude de composantes à la fois, le travail de visionnage d'extraits de pièces jouées auxquelles sont exposés les apprenants, offre un travail de repérage peut-être plus aisé que le contexte de la scène (réelle), cette démarche réflexive aide à se familiariser avec les composantes en jeu, puisqu'on peut revenir sur des signaux et les interroger. Dans une précédente recherche, le lien entre *oralité, littérature et didactique* a permis de tracer des directions pédagogiques plus à partir d'extraits de corpus littéraires pour travailler plus en détail les traits parlés de la langue (Weber 2020). L'exposition dès le niveau A2 en langue française, à une ressource audio-visuelle théâtrale comme « Le Prénom » d'Alexandre de La Patellière et Matthieu Delaporte (2012) et interprété au cinéma[7] (avec Judith El Zein et Patrick Bruel), cette joute oratoire et humoristique entre amis présente des potentialités multiples à exploiter en classe de langue.

Le retour réflexif de Maissane, future enseignante de FLE ci-dessous en témoigne : elle a vu combien le potentiel de transférabilité de sa compétence (ici le rôle des signaux intégrés à une expression verbale donnée) est socio-culturellement riche :

> *Je ne pensais pas qu'un si bref visionnage permettrait de relever autant d'indices et qu'ils pouvaient jouer un tel rôle dans la compréhension d'un échange – Avant je me focalisais sur la grammaire et la syntaxe, un peu la prononciation (Maissane, Master 2* Sorbonne nouvelle).

Elle prend peu à peu conscience des mécanismes verbaux (et leur complexité) au cours de la dynamique discursive, comment les signaux émergent et surgissent du contexte et par le contexte. À son tour elle sera en mesure de les expliquer dans la classe. En effet, c'est souvent la réponse de l'interlocuteur qui conditionne le choix énonciatif dans les tours de parole (savoir anticiper et prévoir ce qu'il va énoncer). Le discours verbal nécessite sans cesse cette réorientation du potentiel énonciatif, lui-même tributaire des acquis et des outils linguistiques que l'apprenant maitrise.

Plus largement – c'est tout un usage pragmatique que l'apprenant est entrain d'acquérir dans l'échange, la co-expressivité se retrouvant dans toutes les activités orales en interaction (Weber, *ibid.*, 2022). Les premières observations de notre recherche-formation auprès des 90 étudiants en formation initiale de master 2 montrent que le chantier n'en n'est qu'à ses débuts. La réflexion didactique sur l'amélioration des performances expressives d'apprenants de FLE doit faire l'objet de recherches-action pour la formation des enseignants de langue étrangère plus approfondies. De même l'interdisciplinarité entre spécialistes de la littérature et didacticiens de l'oral devra être renforcée. Ces quelques modalités d'accompagnement au métier d'encadrant, sont désormais utiles à la formation des futurs praticiens de FLE, hors des sentiers classiques ou formels.

[7] Le choix peut porter sur la pièce, la vidéo ou le jeu de scène par les apprenants. Une réunion de famille tourne au règlement de comptes à propos du choix du prénom d'un enfant à naître, prétexte à d'autres révélations et vérités qui s'enchainent et rebondissent avec humour. Leur amitié va-t-elle résister à cette mauvaise blague ?

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

8 Bilan

J'ai voulu montrer par la mise en mouvement de l'action professionnelle, la nécessité de renforcer les liens entre rythme, corps émotionnel, musicalité et discours dans le partage d'expérience par le théâtre en langue étrangère. La démarche réflexive de futurs enseignants de langue étrangère détermine les potentialités entre la formation (en didactique des langues) l'action (et intentions) pédagogiques lors des différentes étapes d'ingénierie didactique, et la pratique participative, pour appréhender l'expressivité théâtrale. Elle favorise chez l'enseignant un changement de posture qui permet aussi de se positionner pour réaliser des choix (de ressources artistiques). Quelques jalons didactiques ont été posés : cette orientation illustre l'importance à accorder à la préparation des cours d'art, de prendre conscience de l'exigence que demande une intention dans tout projet, celle de porter un regard multidimentionnel (l'artiste, le support, les faits de langue, etc.). La relation développée par les apprenants, touche étroitement la sensibilité, ouvrant aux perceptions sensori-motrices au sens large. L'accompagnement du praticien ne va pas de soi ; j'ai voulu mettre en avant que s'emparer d'un support d'aide à *l'accompagnement de l'expressivité théâtrale,* informative, régulatrice ou évaluative, toujours ajustable, constitue une aide pour le futur enseignant, à identifier les composantes à mobiliser (en production) ou (en compréhension / interprétation) en langue cible. C'est là une porte ouverte à l'approche intégrée de la voix et du corps, sans générer de l'insécurité. Dans le *Portfolio Européen pour les langues* d'ailleurs, l'approche *auto-évaluative et stratégique* est justement mise en avant pour responsabiliser l'apprenant par une action participative (travail entre pairs), pour l'évolution en toute connaissance de cause des répertoires langagier et corporel, des stratégies (savoir-être), le tout étant vecteur de motivation (*cf.* Bandura, 2003). Cette tentative de démarche de formalisation n'est ni une entrave au plaisir de la langue au contact de l'art, ni contraire à une posture naturelle voire décomplexée de l'expressivité propre à l'espace scénique, bien au contraire ; le vécu corporel et verbal par ce biais en tire tous les bénéfices et c'est le but.

9 Bibliographie

ADEN J. (2013), *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des* langues, 101 à 110 « Langages » 192, https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm

Baider, F. Cavalla, C., & Cislaru, G. (2020), *Apprentissage des langues, Compétence pragmatique, Interculturalité,* Géron G. & Oger E. dir., Paris, Éd. L'harmattan.

Botella M. Glaveanu V., Zenasni F., Storme M., Myszkowski N., Wolff M. & Lubart T. (2013), Creative artistic activity : Factors and stages based on interviews. *Learning and Individual Differences*, 26, 161-170.

Carini C. (1995) *Les mains du coeur*, Paris, Laffont.

Cavalla C., Berdal-Masuy F., Baider F., Coffey S., Pairon J. (2023), *Émotions et créativités en classe de langue,* Louvain-La-Neuve, EME Éd. L'Harmattan.

Damasio, A. (2017) *Les sentiments sont les moteurs biologiques des cultures humaines*, Interview pour Sciences et avenir, [en ligne] Disponible sur : https://www.sciencesetavenir.fr/sante/interview-de-antonio-damasio-sur-les-sentiments_118523

Damasio, A. R. (2010), *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, 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

Dewaele J.-M., Dewaele L. (2020). Le plaisir et l'anxiété des apprenants de langues étrangères sont-ils spécifiques à l'enseignant ? Une enquête sur la dynamique des émotions des apprenants en classe. *Études sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes*, 10, 45-65.,

Baider F. (2019), « Postface », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 35 | http:// journals.openedition.org/tipa/3173 ; DOI : 10.4000/tipa.3173

Gendron M. Crivelli C., L. Feldman B. (2018), Universality reconsidered : diversity in making meaning of facial expressions, *Current directions of Psychological Science,* 8, 27, 4, p. 211–219.

Godard A. dir. (2015), *La littérature en classe de FLE*, Paris d. Hatier, Didier.

Goffman E. (1987 trad.), *Façons de parler,* Éditions de Minuit, 1987.

Izard Carroll E.(1991),*The psychology of emotions*, New York, Plenum Press.

Jousse M. (1974), *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard.

Lapaire J.-R. (2012), "Grammar, gesture and cognition : insights from multimodal utterances and applications for gesture analysis", *Visnyk of the Lviv University. Series Philology* 52, 87-107.

Legendre P. éd (2013), *Le tour du monde des concepts*, Paris, Fayard.

Lehmann, D. éd. (1980), *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier, Crédif.

Martin Ph. (2018), *Intonation, structure prosodique et ondes cérébrales*. London : ISTE.

Noël A. Guillaume C. Hou C. (2016), « Influence de l'expression faciale, de la prosodie et du contexte dans l'identification des émotions chez le sujet âgé », Bulletin de psychologie / tome 69 (2) / 542 / mars-avril 2016

Rollinat-Levasseur E.-M. (2015), « La littérature en acte : voir entendre, ressentir », *La littérature en classe de FLE,* Paris d. Hatier, Didier, 222-232.

Weber, C. (2013a). « La Grammaire de la diction franc aise (1912) : sur les traces de la didactique de l'oral cent ans après… », Éducation aux langues : contextes et perspectives. Hommages à J. C. Beacco. Riveneuve, Série « Langues et perspectives didactiques », 53-73.

Weber, C. (2013b), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Éd. Didier, Collection Langues et didactique.

Weber C. (2016), « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ? ». *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 60, L. Abou Haidar, R. Llorca (dir. Paris, Clé International., 35-46. Disponible en ligne.

Weber C. (2020), « Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? », *Phonétique, littérature et enseignement du FLE ; théories et recherches,* Freidet F., Nikou C. (dir.), *Hors-série* 30 *Revue CORELA (Cognition, représentation, langage),* https://journals.openedition.org/corela/9907

Weber, C. (2022). Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des traits d'oralité. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 7(2), 79-94. e-Jiref. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation,* 7(2), 79 [https://journal.admee.org/index.php/ejiref/issue/view/26

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