



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Jouer du corps : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues

Alex Cormanski

Université de Pékin, Chine
alexormanski@hotmail.com

Reçu le 28-11-2016 / Évalué le 10-04-2017 / Accepté le 25-05-2017

Résumé

Parler une langue, c'est avant tout en prendre possession par le corps, qui mobilise la voix (intonations, rythme, débit, pause...), les postures, la gestualité, le regard, la mimique. Tout énoncé est produit dans des circonstances d'énonciation dont l'acte même d'énoncer intègre toutes ces modalités. La grammaire de la langue s'énonce à travers une autre grammaire qui la sous-tend, celle du corps, quelle que soit la culture d'origine de l'apprenant, ce qui constitue une introduction idéale à l'interculturalité, l'apprenant se trouvant d'entrée de je(u) dans un questionnement identitaire qui passe par le corps, celui de la langue maternelle à celui de la langue d'apprentissage. Parce qu'elles intègrent au mieux toutes ces données dans le travail sur le corps que fait l'acteur de théâtre, les techniques dramatiques, adaptées à l'enseignement/apprentissage des langues, répondent au mieux à la problématique de l'énonciation et ouvrent une voie idéale au développement des interactions entre les apprenants.

Mots-clés: Apprentissage, corps, interaction, intersynchronie, espace, jeu

Jugar con el cuerpo: reflexiones sobre el estatuto y el lugar del cuerpo-enunciador del aprendiz en el proceso de aprendizaje de lenguas

Resumen

Hablar una lengua, es ante todo tomar posesión de ella mediante el cuerpo que moviliza la voz (intonaciones, ritmo, cadencia, pausa...), las posturas, los gestos, la mirada, la mímica. Todo enunciado se produce en circunstancias de enunciación que ya se encuentran presentes en el acto mismo de enunciación. La gramática de la lengua se formula a través de otra gramática que la sustenta, la del cuerpo, cualquiera que sea la cultura de origen del aprendiz, lo que constituye una magnífica introducción a la interculturalidad, ya que el aprendiz se encuentra de entrada con un cuestionamiento identitario que pasa por el cuerpo, el de la lengua materna a la lengua de aprendizaje. Las técnicas dramáticas, adaptadas a la enseñanza / aprendizaje de las lenguas integran de manera óptima todos estos datos mediante el trabajo que realiza el actor de teatro sobre el cuerpo, respondiendo así de forma inmejorable a la problemática de la enunciación y abriendo una vía excelente al desarrollo de las interacciones entre aprendices.

Palabras clave : Aprendizaje, cuerpo, interacción, intersincronía, espacio, juego

Body talk: reflections on the status and place of the student's enunciator-body in the process of language learning

Abstract

Speaking a language means to fully engage the body in the process of enunciation: voice (intonations, rhythm, flow, pause...), body postures, gestures, mimics. Every utterance is configured in a specific context which includes all these modalities. One may say, then, that the grammar of the body is somehow attached to the linguistic one, whichever cultural background the learner has. Focusing on the body in action in the learning process of a foreign language is likely to be an appropriate introduction to intercultural approach since the learner will question his/her identity as a new speaker when voicing out a new language. Using drama techniques, as the comedian does, adapted to the context of language learning, focuses on the major role of the body in the process of enunciation in language learning, and prepares an ideal way to develop interaction between co-learners.

Keywords: learning, body, action, intercultural, interaction, space, game

Tout acte d'énoncer s'inscrit, quelle que soit la langue pratiquée, dans une dimension sociale. Le « je » de tout locuteur ne s'énonce qu'en écho à un je social, de marque identitaire sociogène (Assman, 2010).

Ce constat de base pose d'emblée la nature fondamentalement interactive, puisque sociale, de tout acte de parole, qu'apprentissage et enseignement des langues ont désormais intégrée, avec néanmoins certaines disparités ici et là. La didactique des langues s'inscrit donc dans une gestion de l'agir. Mais « l'agir-parler » suppose une reconnaissance première de ce qui le compose: une combinaison indissociable d'éléments extra-verbaux et verbaux dont est constituée l'énonciation. Comment mettre cela en pratique dans la classe de langue, comment s'y prendre pour que les apprenants intègrent tous les éléments en question dans leur production orale, quelle que soit leur culture d'origine, pourquoi le choix méthodologique de l'utilisation des techniques dramatiques pour y répondre, tel est le propos de cet article.

Parler est dans l'agir, l'agir social, qui se réalise sur le plan extra-verbal, c'est-à-dire, et dans cet ordre, sur le plan physique, mobilisant ainsi le corps du locuteur, ouvrant du coup un vaste champ dans les modalités d'expression du locuteur, puis sur le plan verbal, mobilisant alors toutes ses facultés cognitives. La partie non verbale vient en premier car elle est la modalité d'expression première de tout locuteur avant même que le discours ne soit émis. Il n'y a pas de visage neutre, inexpressif, quelle que soit la culture d'origine du locuteur. L'expression par le

regard, la mimique, aussi infime soit-elle, précède toujours l'expression verbale. Elle pré-formate même le verbal, révélant ainsi la plupart du temps sa nature. Puis vient le souffle, qui prépare la voix (la voie) - respire-t-on de la même façon selon la langue qu'on émet ? -, qui conditionne en quelque sorte la parole énoncée, qui lui donnera son rythme, réglera son débit, ses pauses, admettra ses silences. Peut-on dire, à titre d'exemple, que l'ensemble de ces éléments extra-verbaux (ou encore pré ou sub-verbaux), indissociables de la parole, qui la modulent, sont semblables en chinois et en portugais du Brésil? C'est dire si l'énonciation, pour toute langue parlée, passe effectivement par le corps, requiert sa mobilisation.

Or, si l'idée que la langue est composée d'éléments linguistiques et extra linguistiques est maintenant assez largement admise, la prise en compte de ces deux composantes dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas toujours effective, elle n'est pas non plus sans poser quelques difficultés d'application sur le fond comme sur la forme qui pourrait expliquer hésitations ou réticences.

L'idée que l'on peut se faire de l'apprentissage

En premier lieu, on peut faire valoir que le premier public concerné, les apprenants, ne sont pas tous convaincus de l'importance de la dimension extra linguistique de la langue et donc du bien-fondé d'une approche qui y accorde une large part. Il semblerait que cela relève plutôt du comportemental, c'est-à-dire en fait de la perception de son moi corporel qu'a l'apprenant, de la prise en compte du rôle de son corps-actant qu'il n'est en réalité pas tout à fait prêt à accepter. On peut éventuellement y déceler aussi l'influence d'habitudes culturelles qui verraient l'enseignement des langues construit sur un modèle d'apprentissage, plutôt qu'une réelle prise de position de sa part résultant d'une réflexion scientifique sur ledit enseignement, ce que tout apprenant peut être invité à faire, et doit en fait être encouragé à faire (le portfolio du CECR ne va-t-il pas dans ce sens en invitant l'apprenant à évaluer les savoir et savoir-faire acquis?).

La variable culturelle est certes à prendre en compte en ce qui concerne les modèles d'apprentissage et les pratiques d'enseignement souvent construits à l'image du mode de pensée indigène, avec néanmoins le risque de se conformer à l'idée que l'on veut bien se faire de ces mêmes modèles en fonction des schèmes culturels existants. Car les représentations culturelles sont souvent des constructions plus que des réalités et elles sont tenaces. Ainsi, un modèle d'apprentissage par cœur par exemple dans l'enseignement des langues, où l'écrit est privilégié, comme c'est le cas dans nombre de pays asiatiques, pourra amener à penser que l'oral n'y a qu'une place secondaire, et ne sera donc enseigné que comme un calque

de l'écrit. Et si de plus, le statut et le circuit de la parole dans les rapports sociaux dans ces mêmes pays y apparaissent plus mesurés, en tout cas différents de ce qu'ils sont ailleurs comme dans le monde occidental par exemple (producteur du CECR), on ne pourra qu'en conclure qu'il est normal que l'oral y ait la place qu'il a dans l'enseignement de la langue. La réalité est en fait plus complexe. Si effectivement l'économie de la parole fonctionne différemment dans certains pays et certaines cultures, il n'est pas pour autant écrit que tous les autochtones ont la même perception de la place et de la pratique de l'oral dans leur propre culture et à fortiori dans l'enseignement des langues. Avoir en quelque sorte « subi » un enseignement de l'oral « chrysalidé » dans le cocon de l'écrit, n'empêche pas les apprenants d'être sensibles à une approche radicalement différente, plus communicative du même oral. C'est ce qui peut se manifester quand l'opportunité se présente, la venue d'un enseignant natif par exemple, qui centrera son enseignement sur une pratique interactive plutôt que sur le seul aspect formel de la langue et qui constatera une grande réactivité des apprenants à une approche plus communicative de la langue. Ce propos est étayé à partir d'observations et d'expériences d'enseignement sur le court et le long terme dans différentes régions du monde asiatique avec un large public étudiant de Thaïlande, du Laos, du Cambodge, de Malaisie et de Chine.

Il est intéressant de noter combien certaines idées peuvent être battues en brèche quand de nouvelles voies sont ouvertes aux apprenants qui proposent une pratique de l'oral qui affiche la prise en compte de sa dimension globale, linguistique et extra linguistique, dans laquelle ceux-ci savent s'engager sans réticence et avec intérêt. Ce qui signifie, que même si le poids de la contrainte sociale et institutionnelle d'un pays ne peut être négligé, la réactivité de l'individu même bien inséré dans le système n'est pas non plus à négliger.

Par ailleurs, en reprenant l'idée de la modélisation des apprentissages posée plus haut, on pourra aussi se demander comment l'oral est enseigné dans le monde occidental, quelle est la réactivité des apprenants occidentaux à son égard, et observer qu'un certain nombre d'entre eux appartenant à cette même aire géo-culturelle peut également afficher quelque réserve vis à vis d'une approche holistique de l'oral qui intègre sa dimension extra linguistique. Là aussi, une longue pratique de terrain, en France ou dans d'autres pays européens par exemple, illustre ce propos. La spontanéité des apprenants pour se lancer dans des improvisations par exemple, pour oser mettre le corps en acte et en parole, s'y est révélée moins franche que dans des pays du continent asiatique. Si la discrimination par zone culturelle n'est pas pertinente, il convient alors de se demander ce qui peut être en cause.

Il est clair que classer et répartir la réactivité des apprenants selon des aires culturelles et des zones géographiques présente le danger de la modélisation arbitraire et de la pérennité des préjugés. La peur de prendre la parole, de s'exposer devant les autres, en plus dans une autre langue que la sienne, donc dans un corps autre, de s'entendre parler dans une tonalité inhabituelle, autre, existe bel et bien chez l'apprenant quelle que soit sa culture d'origine. Tonalité qui lui est d'autant plus inhabituelle qu'il n'a pas, dans le cas d'un enseignement en milieu hétéroglotte, de référent immédiat - le seul enseignant en présentiel dans la classe, avec les modalités de son discours afférent peut-il suffire à remplir ce rôle ? - il est alors dans l'inconnu prosodique et discursif puisque précisément la langue qu'il apprend lui est encore étrangère. Ou bien il peut, dans le cas d'un environnement alloglotte, se sentir non ajusté et donc comme déclassé sur le plan phonétique par le milieu ambiant dans lequel il évolue. Cette peur peut être renforcée par un contexte éducatif plus ou moins contraignant selon les pays et les endroits, mais il est difficile d'affirmer qu'elle est une donnée culturelle inhérente à une culture plus qu'une autre. Comme le souligne J. Bruner (2012), « Il ne s'agit pas de dire que le comportement est déterminé par la culture, mais que la culture fournit le cadre de l'interprétation du comportement ».

Abordons maintenant la question de la modélisation, non plus sous l'angle des modèles culturels, mais sous celui du modèle-tuteur dont l'apprenant aurait besoin pour énoncer. Si l'enseignant peut constituer en tant que locuteur natif un modèle représentatif pour les apprenants sur le plan phonétique, il l'est beaucoup moins sur le plan discursif par le fait que son discours d'enseignant en classe fonctionnera difficilement sur un mode altéritaïre (Charaudeau), base essentielle de tout échange dans le discours. Il lui faudrait pour cela un alter ego dans la classe.

Par ailleurs, tout locuteur natif exprimant dans son discours un quelconque sentiment (satisfaction, insatisfaction, approbation, désapprobation, etc.) le fera selon des modalités expressives qui lui sont propres, qui ne pourront valoir de modèle universel tout simplement parce qu'il n'y a pas de modèle unique français ou même francophone pour exprimer ces mêmes sentiments, comme d'ailleurs dans d'autres langues-cultures. L'enseignant peut-il être le seul modèle représentatif de l'ensemble des locuteurs francophones sur le plan linguistico-culturel ? Et l'apprenant est-il invité à parler comme le professeur acteur en représentation devant son public? Sans compter que ce cas de figure impliquerait une conception très classique, univoque, de la pratique enseignante qui verrait les interactions en classe de langue concentrées majoritairement sur le schéma enseignant-apprenant. Ce serait aller à l'encontre de l'approche de la langue par les techniques dramatiques qui privilégie les interactions entre les apprenants dans l'espace de

jeu qu'ils créent dès les premiers jours, espace réservé à la construction du sens, du discours, dont l'enseignant se tient à l'écart, tout en restant très présent, car c'est lui qui orchestre, de la périphérie du cercle, les propositions des apprenants dans les improvisations libres ou guidées qu'ils développent à partir de situations de communication données (voir fin d'article). Il aide, guide, conseille l'apprenant comme un entraîneur, dans son travail sur le corps mobilisé pour énoncer, à l'instar d'un metteur en scène de théâtre qui ne montre pas à l'acteur comment faire, mais l'aide à trouver sa propre voie pour dire, pour être dans l'énonciation/action de façon juste, c'est-à-dire synchrones entre le dire et le faire, toute proportion gardée cela va sans dire, le but visé n'étant pas d'aboutir à une performance théâtrale. Il n'y a là rien d'illusoire dans la mise en oeuvre de ce travail, que j'ai été amené à réaliser à de nombreuses reprises en cours ou lors de formations, au cours desquelles les apprenants, ayant compris la démarche et admis sa faisabilité, ont réussi à trouver leur propre voie/voix pour énoncer. (Le lecteur voudra bien m'excuser de ne pas pouvoir fournir ici dans le cadre forcément limité d'un article les éléments visuels qui le démontrent mais qui existent).

Cette mobilisation du corps énonciateur pour dire (se référant davantage à une didactique du dire qu'à une didactique du parler) s'inscrit dans les tâches de l'enseignant adepte de l'enseignement de la langue par les techniques dramatiques - mais la majorité des enseignants ne devrait-elle pas être concernée vu l'enjeu ? - l'exhorte à travers sa pratique enseignante à aider l'apprenant à vaincre sa peur de parler qui lui pose quelques difficultés pour entrer dans la langue étrangère qu'il veut parler. A partir de quand la langue étrangère pour le non natif (l'apprenant donc), langue maternelle des locuteurs d'un pays et d'une culture donnés au sein de laquelle il veut entrer, être dans un autrement dit que celui qu'il a coutume d'entendre autour de lui (sa langue à lui) en en faisant une langue d'apprentissage, cesse de lui être étrangère ? L'apprenant-parlant-disant ne se lance-t-il pas dans une quête personnelle quand il s'engage à apprendre une langue étrangère, et ne doit-il pas dès alors être encouragé, accompagné dans l'aventure dans laquelle il a décidé de s'embarquer ? Et cette quête du soi disant ne passe pas par un modèle - il ne saurait alors y avoir de découverte-, mais elle peut néanmoins nécessiter un certain accompagnement. Qu'entend d'autre lorsque quelqu'un/nous annonce/annonçons un/notre désir d'apprendre une langue étrangère ? On fera valoir que cette idée vaut peut-être pour quelqu'un qui a les moyens de poser la question de l'apprentissage en ces termes, quelqu'un qui est libre de son temps, qui a eu le temps de la réflexion, de préférence un adulte installé dans la vie donc. Certes, mais outre qu'il n'est pas nécessaire d'attendre l'âge adulte pour réfléchir à sa condition humaine, il ne serait sans doute pas inutile non plus de sensibiliser

un public jeune, scolaire, à la notion d'aventure-voyage en terre-langue-étrangère pour l'aider à découvrir ce qui, en lui, répond à ce désir d'autre, qui est peut-être en fin de compte le désir de se trouver autrement. Poser, sinon imposer, sa subjectivité par la langue n'a pas de limite d'âge, pas plus qu'elle n'opère à partir de modèle.

Le corps de la langue

L'apprentissage d'une langue autre que la sienne, en milieu institué, se fait souvent dans un cadre normé qui a ses règles : un lieu physique (une salle de classe avec des tables et des chaises alignées), un cadre horaire, un support (la plupart du temps un manuel avec un cahier d'exercices). Quant à l'enseignement de la langue proprement dit, même si des différences notables existent d'un pays à l'autre, de type plus ou moins communicatif selon les cas, il est souvent vite concentré sur l'aspect structurel de celle-ci, sur la grammaire donc, comme s'inscrivant dans la continuité de la partie normée de l'apprentissage, pour lui donner un cadre. Donne-t-on cependant, d'entrée de jeu, tout l'espace nécessaire à la musicalité, à la sensorialité de la langue soufflée dans l'air qui donne tout de suite le ton, qui parle aux sens, qui « parle sens », qui inviterait l'apprenant à entrer dans le concert de la langue, à être de concert avec elle? Pour traduire ce propos en terme de pratique de classe, un travail sur la prosodie a été mené un jour avec un groupe d'apprenants d'origine asiatique pour les sensibiliser à la rythmique du français et les aider à se départir de celle quelque peu hachée de leur langue maternelle, autrement dit à découvrir un autre corps musical et se familiariser avec lui. Sur une musique de fond un peu traînante, de style tango, ils ont été invités à parler en marchant sur ce rythme pour calquer leur phrasé sur cette musique. Parler une autre langue, c'est jouer d'un autre instrument de musique (Aubin, 1996 : 26-60). L'anthropologue David Le Breton, dans son ouvrage « Éclats de voix », cite l'exemple des Indiens Kutenais du sud ouest canadien capables de changer l'expression de leur voix, et aussi de modifier leur gestuelle, quand ils passent de leur langue d'origine à l'anglais, quand ils changent de territoire, autrement dit de corps. Pour parvenir à ce résultat, nul doute qu'une première opération de conscientisation du corps, instrument vocal de production des sons, soit nécessaire, mais qu'une deuxième opération, celle-là de travail de ce même instrument s'impose, ce que devra mener l'enseignant dans la classe de langue.

Il s'agira de mettre le corps en condition, pour passer d'un état de réceptivité à un état de façonnage, en détendant d'abord muscles et articulations par la relaxation pour ensuite trouver la tension adéquate (comme on le dirait d'un archet pour un violon) afin de pouvoir produire de nouveaux sons. C'est un travail complet sur

l'appareil phonatoire qui mobilise toute la mâchoire, qui s'avère particulièrement nécessaire pour les langues à tons comme le chinois par exemple. Travail délicat s'il en est, qui demande un certain temps, qu'enseignants comme apprenants ne perçoivent pas toujours comme utile, certains y sont même réticents, parce qu'en fait c'est un travail sur leur corps, instrument majeur de l'énonciation, qui engage le « *moi-chair* » et le « *soi-corps* » (Fontanille, 2011), ce qui n'est jamais facile à engager, d'où la tentation de trouver une raison d'y échapper, mais qui reste cependant primordial.

Sonner juste peut demander aussi du temps, comme jouer sans fausses notes d'un instrument de musique. Il se peut aussi que dans un désir de coller au plus près à l'original, le locuteur à la nouvelle voix se mette à sonner faux ou bizarre. Ainsi, l'exemple de locuteurs français en séjour aux États-Unis qu'un natif américain décrivait comme affublés d'un accent cow-boy pour sonner plus vrai que nature et qui l'amusait beaucoup.

Il est bon de trouver une application verbale concrète immédiate quand on travaille sur les phonèmes pour montrer aux apprenants qu'il ne s'agit pas de s'amuser à faire des sons en l'air, mais bien de s'entraîner à prononcer, à articuler dans un but précis, fonctionnel, celui d'être entendu et compris. Proposer comme finalité à cet exercice l'acte de parole communicatif premier dans toute relation humaine, saluer, et montrer comment le corps est totalement engagé dans l'accomplissement de cet acte physique vocal et en mouvement, est un choix pertinent. Ainsi, saluer à la japonaise par exemple, dans le cadre bien sûr d'un séjour prolongé en terre nipponne ou dans un cadre professionnel par exemple, nécessite de savoir courber son corps jusqu'à un certain degré en rapport avec le rang social de la personne qu'on salue. Saluer à la germanique par contre, impliquera de tendre une main franche et généreuse accompagnée d'une salutation verbale de même ordre.

Parler une langue, agir dans cette langue, socialement et culturellement, c'est savoir relever un défi identitaire avec soi-même, et cela d'autant plus que la culture liée à cette langue nous est éloignée, savoir déconstruire pour reconstruire son corps, savoir jouer avec et de son corps, « *siège de l'expérience sensible et de la relation avec le monde en tant que phénomène dans la mesure où cette expérience peut se prolonger dans des pratiques signifiantes et/ou dans des expériences esthétiques* » (Fontanille, 2011).

En poursuivant dans cette logique, on peut se demander s'il est possible de changer de corps, autrement dit si un apprenant est vraiment capable de fonctionner dans la langue et le corps cible, en adoptant un corps différent. Là encore les résistances identitaires jouent de leur force pour affirmer que ce n'est guère possible,

et l'instantané corporel qui verrait l'apprenant capable de jouer sur les deux tableaux semble difficilement atteignable dans le cadre d'un apprentissage. Des années de pratique enseignante m'ont longtemps incité à penser que cette étape était difficilement franchissable, mais en fin de compte, il n'est pas impossible de voir un individu bilingue et biculturel ayant effectué de longs séjours dans le pays d'origine et le pays d'accueil, ayant de fortes motivations d'intégration, et étant par ailleurs très à l'aise avec un moi identitaire voyageur, y parvenir.

Il m'a été donné d'en voir une fois une illustration: la scène se passe à l'aéroport de Milan. Une grosse limousine s'arrête près de la porte d'entrée du bâtiment. Un homme, de type européen, en sort vite pour ouvrir la portière au passager assis à l'arrière, visiblement un homme d'affaires important, de type asiatique, en apparence japonais; il s'incline devant lui, lui tend sa serviette des deux mains, s'incline de nouveau de façon légèrement plus prononcée, et maintient sa posture tout en s'exprimant en japonais. L'homme d'affaires prend la serviette, dit à peine quelques mots, puis se dirige vers la porte d'entrée de l'aéroport sans même regarder son interlocuteur. La porte de l'aéroport franchie, l'opération escorte est visiblement terminée, l'italien qui assurait le rôle d'employé très attentionné, se redresse, sort son téléphone portable de sa poche et se met à parler en italien affichant un mode d'expression verbale, ton et gestuelle inclus, propre aux Transalpins. Cet exemple montre bien qu'il n'est pas impossible d'habiter le corps d'une langue autre dans un cadre déterminé même quand le référent culturel cible est très éloigné de sa culture d'origine. Il ne serait pas inintéressant de voir si la réciproque pourrait exister dans l'autre sens. En tout cas, cet exemple illustre bien la faisabilité de ce qu'on pourrait nommer un transfert culturel.

Jouer à être ?

On vient de montrer en quoi apprendre une langue étrangère c'est entrer dans le corps de cette langue pour mieux la sentir, l'habiter en quelque sorte, pour être dans sa sonorité, et aussi dans sa gestualité, comme le montre le dernier exemple cité. Prendre en compte cet aspect est un parti pris important pour l'enseignant, qui aura souvent à convaincre du bien-fondé de sa démarche les apprenants mais aussi le milieu institué, son école ou son centre de langues, qui, sans être hostile à la démarche, voudra voir des résultats tangibles, ce qui est somme toute tout-à-fait normal.

Quand on choisit une voie originale pour l'enseignement des langues, comme celle des techniques dramatiques par exemple, c'est qu'on a au départ une volonté de démontrer, de prouver que l'approche utilisée va apporter quelque chose de plus

par rapport à une autre, parce qu'elle prend en compte notamment une dimension de la langue non intégrée jusqu'ici mais pourtant essentielle comme, on l'a dit, le non-verbal qui a un rôle non négligeable dans l'élaboration du discours. Il faut alors appliquer au plus près la démarche choisie dans le respect du cadre institutionnel, c'est-à-dire dans les mêmes conditions d'enseignement (durée, fréquence des cours) que les autres, faire valoir que les résultats obtenus vérifient le postulat de départ en apportant un plus mesurable par rapport à une approche plus traditionnelle. Mesurer a son importance car c'est le meilleur moyen d'asseoir la preuve de ce qu'on avance. Il est bon par exemple de filmer les premières séances de travail des apprenants et de continuer à le faire jusqu'au dernier jour de classe pour évaluer avec eux comment compétence linguistique et extra-linguistique vont bien de pair dans la réalisation d'un acte de parole en situation, pour évaluer la tenue de leur prise de parole, la courbe d'adéquation continue entre le dire et le faire, pour leur révéler la confiance en eux qu'ils auront acquise. Pareil travail a été mené dans le cadre de mon doctorat il y a déjà un certain nombre d'années (Cormanski, 1993) pour soutenir la thèse du « corps dans la langue » (voir tableau d'évaluation en annexe).

En reprenant l'exemple cité plus haut de l'employé italien travaillant pour un dirigeant japonais, capable de s'adapter corporellement à la langue et à la culture cible, on peut se demander s'il jouait à être japonais, autrement dit, s'il simulait, ou s'il a pleinement intégré le code corporel nippon, et, de là, se demander quel entraînement/enseignement il a pu recevoir pour atteindre tel résultat ? Il faudrait avoir mené une enquête auprès de l'intéressé pour obtenir une réponse claire. Il y a néanmoins de fortes chances que la réponse à la première supposition soit négative tant l'idée de simuler dans pareil contexte professionnel semble quasiment impossible à tenir. Quant à savoir quelle formation il a reçue, cela amène à se poser une question cruciale dans cette approche de la langue par les techniques dramatiques : l'enseignant doit-il entraîner les apprenants à se trouver un corps adapté à la langue cible, par exemple un corps à la française pour ce qui nous concerne, si tant que cela ait un sens, sans compter que ce serait plutôt réducteur et arrogant au regard de l'espace francophone dans le monde, ou bien plutôt les entraîner à trouver une totale authenticité dans ce qu'ils expriment par leur corps ? Et c'est bien là que le parallèle avec l'approche théâtrale peut se faire, car dans la pratique théâtrale, le comédien travaille son expressivité par une démarche vérité en puisant dans son expérience de vie personnelle et non en imitant tel ou tel personnage. Le fameux « si magique » de Stanislavski, grand formateur d'acteurs russe du début du XX^e siècle, n'a rien à voir avec une simulation, n'est pas feindre d'être, mais plutôt retrouver la sensation éprouvée de l'intérieur par l'authenticité

de l'expérience vécue. Là encore nous sommes loin du modèle. Et pour y arriver, l'acteur s'entraîne, en commençant par un travail de relaxation pour éliminer toute tension, pour que son corps « *conçu comme le siège ou le lieu de projection ou d'émergence des événements psychiques* » (Fontanille, 2011) soit perméable à toute impression ou sentiment à traduire. Il y a quelque chose de l'expérience proustienne dans cette démarche intérieure du ressenti qui a pour elle d'être dans l'exploration corporelle plutôt que dans la recette toute faite. Jouer à être n'est qu'illusion qui ne dure longtemps.

Le corps du sujet

Dans la classe de langue, la philosophie de l'approche théâtrale évoquée reste la même dans la mise en place des activités orales, toute proportion gardée bien sûr. Si le corps est mis en avant, c'est parce que l'énonciation passe inévitablement et prioritairement par le corps, jusques et y compris dans une version minimaliste qui fait toujours sens. Exprimer par exemple l'étonnement, la surprise, le doute, etc. par une onomatopée, une exclamation appropriée à la circonstance participe à la construction globale du discours qui doit bien être énoncé, articulé physiquement dans une même logique d'énonciation intonative et expressive. Les techniques dramatiques servent ainsi au mieux à initier le discours dans sa phase préverbale, participent pleinement à sa construction dans sa finalisation, c'est-à-dire la phase verbale. La finalité de leur utilisation dans l'enseignement des langues est bien le verbal, donc le discours. Ce point vaut d'être souligné car il n'est pas rare d'entendre certains avis réducteurs qui voudraient ne voir dans les activités mises en place qu'une sorte de récréation. Il ne s'agit pas de techniques toutes faites, répertoriées comme des fiches de recettes applicables en tout genre. Elles constituent une démarche, un entraînement, on pourrait dire un cheminement, comme celui que fait tout acteur dans sa recherche de vérité de jeu. Le parallèle entre apprenti-acteur et apprenant en langue étrangère est peut-être un peu osé, mais la démarche est la plus appropriée pour travailler l'expressivité. Tout est affaire de proportion. L'apprenant travaille, en groupe, sur les modalités d'expression corporelle (voix, mimique, gestuelle) cherchant à être auto-synchrone (s'assurer qu'énonciation vocale, mimique, gestuelle sont en pleine concordance), puis inter-synchrone avec ses partenaires apprenants pour être mieux à même d'interagir de façon cohérente avec eux.

Pour illustrer l'auto-synchronie, Condon décrit la situation d'une personne, bras chargés, arrivant dans un immeuble et accélérant le pas pour aller prendre l'ascenseur dont il voit les portes encore ouvertes devant lui avec plusieurs personnes à l'intérieur prêtes à monter. Les quelques mots qu'il va prononcer,

l'intonation qu'il va utiliser, la mimique qu'il va faire forment un tout compact dont chaque partie ne peut être détachée l'une de l'autre. C'est ce qu'il appelle *le-maintien-de-la-relation-ensemble* de tous les éléments impliqués. Ce genre de situation est tout-à-fait applicable avec des débutants pour illustrer par exemple l'acte de parole demander, prier quelqu'un de faire quelque chose... Le travail à mener avec l'apprenant qui aurait à jouer cette situation sera de s'assurer que mimique gestuelle voix, discours sont produits sur la même clé, comme on le dirait d'une musique. L'inter synchronie sera la combinaison de l'énonciation de chacun des inter-actants dans le même registre.

Des années de pratique de classe en utilisant cette approche m'ont permis de voir combien les apprenants, une fois mis en confiance, sont capables de développer des interactions très cohérentes, dans quel que domaine que ce soit, en improvisant de leur propre chef sans que l'enseignant ait à intervenir.

Une autre spécificité des techniques dramatiques à faire valoir est l'utilisation régulière de la contextualisation. Toute situation dramatique, même la plus basique, s'inscrit dans un contexte donné (par exemple demander un renseignement à quelqu'un, préparer un repas à la cuisine, etc.). Recréer ce même contexte dans la classe de langue donne des points de repère immédiats à l'apprenant, le rassure donc, car, si les mots lui manquent pour s'exprimer, la situation fait sens, il peut donc agir. Il sait où il est, comment il va pouvoir s'insérer dans ce contexte recréé figurativement avec ses partenaires. La présence d'objets, un décor, même très succinct, aide à baliser le terrain du jeu, déterminera également les actions qui vont se développer. Comme le souligne Bruner dans ses travaux sur le développement de l'enfant, - et le parallèle entre l'apprentissage de ce dernier et celui de l'apprenant en langue étrangère est pertinent -, « la relation entre fonction instrumentale ou illocutoire d'un énoncé et structure grammaticale est capitale pour l'acquisition du langage. C'est l'interaction de l'un et de l'autre qui permet à l'enfant de pénétrer si rapidement le langage ». Notons qu'un objet peut présenter une très grande variété de fonctions, utilitaires mais aussi poétiques, auxquelles l'apprenant saura donner sens, même s'il n'a pas encore tous les moyens linguistiques pour le formuler. Ainsi, certains de mes étudiants à MIT prenant le charriot sur lequel était installé la vidéo, en avaient fait un charriot rempli de bagages qu'ils poussaient dans l'enceinte d'une gare, ou encore une poussette pour bébé. Créer l'appel linguistique - comment dire ce qui est d'abord acté, et donc compris, par l'apprenant -, est la démarche privilégiée dans les techniques dramatiques. L'enseignant aide à créer la situation, qui créera les interactions entre apprenants, il assure alors un rôle de pourvoyeur linguistique en satisfaisant leur demande nourrie par le contexte créé. Une situation dramatique, contrairement à la leçon du manuel qui présente

une situation forcément limitée, a l'avantage de s'inscrire dans un enchaînement d'actions logique que l'apprenant sait reconnaître et identifier rapidement avant même de connaître la structure grammaticale afférente. Reconnaissable et identifiable, car « il n'y a jamais d'énonciation originelle, il n'y a pas d'énonciation qui ne fasse référence à d'autres énonciations ; il n'y a donc jamais de corps énonçant sans histoire et sans passé d'énonciation, sans mémoire d'interactions antérieures et sans empreintes susceptibles d'être actualisées » (Fontanille, 2011), ce que disent également, à leur façon, Vion et Kerbrat-Orecchioni quand ils soulignent que tout discours est constitué d'un avant et d'un après discours qui ne peut donc être pris isolément.

Précisons que sera traitée en priorité avec les techniques dramatiques la partie extra-verbale de l'énonciation, son cadre physique en quelque sorte, pour permettre à l'apprenant de comprendre immédiatement la situation qui lui est proposée, plutôt que la partie verbale, comme c'est généralement le cas à travers un dialogue oral, dans lequel l'apprenant ne perçoit, à un niveau débutant s'entend, que des sons sans avoir les moyens de se repérer par rapport au sens.

S'interroger sur sa pratique de classe, ce qu'il est toujours bon de faire pour un enseignant, peut amener à un constat intéressant: qui a parlé le plus dans la classe de langue, le lieu même où les apprenants sont censés apprendre à parler ? La réponse est connue : dans quatre-vingt-dix pour cent des cas, c'est l'enseignant. Remettre cela en question passe par une interrogation essentielle : comment l'espace classe est organisé qui induira quel circuit de la parole ? Ainsi, construire un espace dédié à la parole naissante, à la parole en gestation, où même les silences sont autorisés, un espace dédié à la pratique du jeu dramatique destiné à favoriser les interactions entre les apprenants et dans lequel l'enseignant n'intervient pas, mais dont il assure en quelque sorte la maintenance, veut répondre à cette préoccupation. Un cercle matérialisé par une corde au sol suffit à circonscrire l'espace réservé aux apprenants pour construire et développer leurs interactions. Le schéma de l'interaction est alors apprenants-apprenants et non plus le classique enseignant-apprenants.

Les techniques dramatiques sont centrées, on l'a dit, sur le corps de l'apprenant, qui sera donc régulièrement sollicité pour s'exprimer. Mais il y aurait danger à ce qu'il le soit individuellement uniquement, du moins dans les premiers temps, car le risque est alors grand de le voir abandonner l'envie de participer du fait d'être en quelque sorte exposé au regard de tous. Cette remarque vaut pour tous les représentants de tous les pays et toutes les cultures. Devoir se lever seul devant tout le monde, même pour un natif, peut être source d'inquiétude, d'inconfort, et ceci dans quel que pays que ce soit. Il convient de privilégier des activités de groupe, même si ce sont des activités individuelles démultipliées. Ainsi, un certain

nombre d'activités physiques simples (ex. se lever, s'asseoir, soulever quelque chose, etc...) peuvent très bien être travaillées par petits groupes de trois personnes par exemple, développées comme une sorte d'échauffement physique avant d'être ultérieurement réinsérées dans un contexte plus étendu. Il ne suffit pas non plus de faire lever les apprenants pour qu'une interaction démarre. Les techniques dramatiques demandent précisément une approche dosée, un entraînement régulier pour que l'apprenant se trouve et trouve sa place dans le groupe.

La mobilisation du corps permet de travailler entre autres sur les réflexes sensoriels. Dans la pratique théâtrale, l'acteur est entraîné à travailler son sens mémoire qui consiste à retrouver la trace sensorielle d'un état, d'un souvenir, d'une personne... L'activation de ces facultés participe de la construction du sens, associe sens mémoire et nominalisation. Comme le souligne Fontanille, « un corps est susceptible de conserver, au titre de la mémoire figurative, les traces et les empreintes de ses interactions avec d'autres corps.(...) *Tout corps actant est par principe en mesure de témoigner de ses expériences* ». Cette étape peut se révéler particulièrement intéressante si l'enseignant aborde le travail des textes littéraires, notamment de la poésie. Qu'est-ce que l'apprenant met derrière les mots quand il dit un poème ? Mais le plus important à noter est le rôle de la mémoire de l'action dans le faire. Avant d'apprendre à nommer l'action, l'apprenant est invité à la réaliser, physiquement (toutes les actions par exemple relatives à la toilette corporelle). En les exécutant, il retrouve la mémoire du geste, des actions répertoriées dans son propre habitus. Il est bien dans la fonction instrumentale dont parlait Bruner, dans l'apprentissage pré-linguistique des distinctions conceptuelles inscrites dans la grammaire des cas (Grice).

Dans cette même perspective, il n'est pas vain de dire que l'espace est partie constituante de cette grammaire des cas. Bon nombre d'exemples peuvent corroborer cette affirmation. Faire jouer les apprenants dans un lieu spécifiquement configuré (un espace séparé par une cloison, un guichet trop élevé ou trop bas, une étagère de bibliothèque élevée ...), créeront des conditions d'énonciation spécifiques, déboucheront sur un certain type d'actions particulières, entraîneront la production d'un vocabulaire approprié. Considérons l'exemple suivant : un passager, se tenant au milieu d'un bus, éloigné donc du chauffeur, veut descendre au moment où la porte est prête à se refermer ; il sera obligé de produire un énoncé très court (ex. « La porte ! »), qu'il devra énoncer de façon suffisamment forte pour que le chauffeur ouvre ladite porte. Énoncé qui serait complètement différent si le même passager se trouvait être juste à côté du chauffeur au moment où il veut descendre. L'énoncé produit, le procès même de l'énonciation, seront bien fonction de la position dans l'espace du locuteur. La relation entre fonction instrumentale ou illocutoire de l'énoncé et structure grammaticale est ici clairement démontrée.

Ce dernier exemple tend à montrer qu'un des objectifs visés dans l'utilisation des techniques dramatiques dans la classe de langue est de reproduire un champ sémiotique, domaine spatio-temporel dans lequel l'instance d'énonciation prend position.

Le facteur espace joue donc un rôle non négligeable dans la production du discours, il est partie intégrante de la fonctionnalité instrumentale de la langue, il formate la réalisation de tout acte de parole. Il suffit d'observer autour de soi en dehors de toute situation d'apprentissage : nul n'est inactif dans quel qu'espace que ce soit.

Dans l'analyse des différents corpus qui m'ont servi de démonstration pour ma thèse de doctorat, il apparaît clairement qu'une utilisation appropriée de l'espace par des apprenants développant une improvisation, avait résulté en une production verbale plus abondante et plus riche en interactions que celle d'autres apprenants qui ne l'avaient pas intégré. Définir un cadre physique à l'action dans la classe de langue, c'est définir un espace de jeu, c'est surtout donner de l'espace au jeu.

En guise de conclusion

Les techniques dramatiques ne sont pas un remède miracle qui verrait en peu de temps les apprenants devenir des locuteurs-acteurs de premier rang, mais plutôt un champ d'exploration des potentiels présents chez chacun d'eux qui a choisi de se risquer à être dans une autre langue, donc, comme on l'a dit, dans un autre corps. C'est aussi un cheminement, traçable, mesurable, qui permet à l'apprenant de travailler et d'évaluer ses compétences, des savoir-faire, qui vont au-delà du strict apprentissage d'une langue étrangère (par ex vaincre la peur de parler, articuler). C'est une démarche, complète, dans le sens où elle comprend des éléments divers qu'il faut savoir intégrer pour les faire fonctionner à l'unisson, qui s'appuie sur le jeu, que Vygotski déclarait « constitutif de l'apprentissage », que Goffman définit comme modèle de référence dans les interactions sociales, qui est, pour Bruner, articulé autour d'un axe agent-action-objet qui attire l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels elle intervient. C'est dire si le jeu est tout sauf une activité récréative, une activité de saupoudrage ludique (de plus en plus à la mode) pour donner de l'ambiance à la classe. Jouer a ses règles, faire jouer est un défi.

S'il n'est pas nécessaire d'avoir fait du théâtre pour se lancer dans l'utilisation des techniques dramatiques en classe de langue, il est néanmoins recommandé aux enseignants qui s'y intéressent de participer à un atelier théâtre dans leur propre pays, non dans le but d'acquérir des techniques d'animation de classe à partir de ce

qu'ils y auront fait, même si des passerelles existent, mais surtout dans celui de se confronter par eux-mêmes à l'utilisation de leur corps dans l'espace, de leur voix, pour être en inter-synchronie avec les autres, pour sentir la problématique du corps de l'intérieur. Ils découvriront alors le plaisir de jouer dans la langue, sans jouer à être, connaîtront le plaisir de savoir être dans la langue en jouant, une tâche largement réalisable au bénéfice direct des apprenants.

Annexe : Tableaux d'évaluation suivis d'une remarque

Savoir-faire de l'apprenant (extra linguistique)	... mesurés par l'enseignant									
Auto-synchronie articulation non-verbal/verbal (l'apprenant «fait corps» avec la langue)	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait produire la mimique appropriée à la situation	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait produire les gestes appropriés à la situation	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait utiliser l'espace pour construire le discours en concomitance	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait articuler son discours avec intonations justes en faisant des pauses	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait ajuster le rythme de la phrase, trouver une certaine fluidité	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
se montre confiant, engagé dans sa prise de parole, s'éloigne de sa timidité	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Interaction (inter-synchronie)										
Qualité de l'interaction: s'enchaîne naturellement, n'est pas calquée sur un modèle didactique	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Les interactants se relayent dans la construction mutuelle du sens	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

L'enseignant peut noter le processus de mémorisation opéré à partir du lien verbal/non-verbal :

0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

L'enseignant peut mesurer si l'apprenant est capable de réinvestir ce qu'il a ancré dans sa mémoire :

0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

Le CECR propose à l'apprenant une grille pour l'auto-évaluation en établissant des niveaux de compétences gradués selon la progression dans la difficulté (de A1 à C2, p. 26-27). Ce type de référentiel destiné à savoir se situer dans l'échelle des savoir-faire est commun à beaucoup d'évaluations. Avec l'approche de la langue par les techniques dramatiques, une grille d'évaluation avec la composante extra-linguistique qui se juxtapose à la composante linguistique suivant la gradation par niveau est également proposée. Or, il n'est pas établi que la première suive la seconde de

façon parallèle dans le processus de l'énonciation. Le corps de l'apprenant, facteur primordial dans l'apprentissage de la langue étant mobilisé dès le début de celui-ci dans cette approche, l'expressivité que sait manifester l'apprenant peut très bien être vite perceptible et vite signifié, précisément parce que la composante extra-verbale de la langue est plus facilement et plus directement lisible même en tenant compte des différences culturelles. Il n'apparaît donc pas forcément nécessaire d'attendre d'être au niveau C1 pour mieux comprendre et exprimer les sentiments, les intentions, les refus, voire percevoir une stratégie particulière de communication mise au point par l'apprenant. Aussi utile et pertinente qu'elle puisse être, une évaluation doit savoir être relativisée et adaptée.

Bibliographie

- Anzieu, D. (dir). 2003. *Psychanalyse et langage, Du corps à la parole*. Paris : Dunod.
- Assmann, J. 2010, *La mémoire culturelle*. Traduit de l'allemand par Meur D. Paris : Aubier.
- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jacques Cortès; 1997. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. 2012. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Condon, W. 1984. *Une analyse de l'organisation comportementale*, « An analysis of behavioral organisation » traduit par Reymond V., in : Cosnier, Jean et Brossard A., *Textes de base en Psychologie, La communication non-verbale*, Neuchatel (Suisse), Delachaux et Nestlé.
- Cormanski, A. 1993. « *Le corps dans la langue* » : *les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3, sous la direction de Robert Galisson.
- Cormanski, A. 2005. *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*. Paris : Hachette, collect. Pratiques de classe.
- Croisile, B. 2011. *Tout sur la mémoire*. Paris : Odile Jacob.
- Fontanille, J. 2011. *Corps et sens*. Paris : PUF.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual. Essays on face to face behavior*, Garden City, New York, Doubleday, Trad fr: *Les rites d'interaction*, 1974, Paris, Minuit.
- Kerbrat- Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Le Breton, D. 2011. *Éclats de voix*, Paris : Métailié, Traversées.
- Lhermitte, J. 1998. *L'image de notre corps*. Paris : L'Harmattan.
- Stanislawski, C. 1986. *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.
- Vion, R. 2000. *La communication verbale*. Paris : Hachette Supérieur.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor.