

Présentation et premiers résultats de la conception d'un référentiel de compétences en pratiques artistiques et apprentissage des langues

Sandra CORNAZ, Filippo FONIO¹ (Université Grenoble-Alpes)
Sandra.Cornaz@gipsa-lab.grenoble-inp.fr
Filippo.Fonio@u-grenoble3.fr

Résumé

La première partie de cet article sera consacrée à la présentation du projet de recherche OPAALE : « Outils pour les Pratiques Artistiques dans l'Apprentissage des Langues Étrangères », récemment monté par une équipe internationale basée à Grenoble, qui a pour but, entre autres, de créer et de diffuser un référentiel de compétences visant à formaliser les dimensions pédagogique et cognitive de l'apprentissage des langues à travers les pratiques artistiques et en particulier théâtrales.

Les parties suivantes de cette contribution porteront sur l'approfondissement de deux exemples d'actions que nous considérons essentielles pour la réussite du projet. Nous présenterons ainsi tout d'abord un dispositif de formation de formateurs mis en place en 2012, et conclurons notre contribution par la présentation d'extraits du premier niveau du référentiel de compétences sur lequel nous sommes actuellement en train de travailler, qui concerne le niveau B1 du CECRL.

Abstract

The first part of this paper focuses on the presentation of OPAALE (Tools for Artistic Practices in Foreign Language Learning), a research project mounted by a University of Grenoble-based international team. It is aimed to create and promote a competency framework to formalize the pedagogical and cognitive dimensions of foreign language learning through drama practice.

The following parts of this contribution deal with examples of two main actions of the project: firstly, we present a teacher training modular workshop conceived in 2012, secondly the paper focuses on excerpts taken from the above-mentioned rationale.

Mots-clés : apprentissage des langues étrangères, pratique théâtrale, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), formation de formateurs, pratique chantée, travail de la voix

Keywords : foreign language teaching and learning, drama practice, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), teacher training, singing-voice, vocal training

¹ L'article a été coécrit à part égale par les deux auteurs.

Plan

1. Présentation du projet OPAALE (« Outils pour les Pratiques Artistiques dans l'Apprentissage des Langues Étrangères »)
2. Premier exemple d'action : la formation de formateurs
3. Deuxième exemple d'action : réalisation d'un référentiel de compétences en pratiques artistiques et apprentissage des langues pour le niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Remarques introductives

Ces dernières années, la question de l'efficacité dans l'apprentissage est au centre des débats de la didactique des langues (cf. en particulier Puozzo Capron, 2012). L'impression personnelle qu'ont les apprenants de l'efficacité de leur apprentissage et qu'a l'enseignant de ses méthodes de transmission et d'accompagnement font désormais partie des paramètres pris en compte par un nombre toujours grandissant de pratiques pédagogiques, car elle décline de manière plus pertinente le concept d'efficacité « opérationnelle » tout court, et est perçue comme l'un des remèdes les plus fructueux face aux difficultés de l'enseignement et aux échecs d'apprentissage, entre autres en langues étrangères.

C'est ainsi que les recherches en didactique s'intéressent à l'identification, à la mise en place et à la formalisation d'outils facilitateurs de transmission. Dans ce contexte, le recours à une démarche de plus en plus foncièrement interdisciplinaire, notamment sous forme d'un travail concerté entre disciplines variées dans un but de partage des concepts, des connaissances et des compétences, a été prôné par de nombreuses études en ce qu'il favorise les acquisitions et apprentissages (D'Hainaut, 1986 ; Davis, 1995 ; Greeno, 1997 ; Le Saget, 1998 ; Ansart et Natanson, 2003 ; Lattuca, Voight et Fath, 2004 ; cf. aussi la revue *Labyrinthe* et plus particulièrement le numéro thématique consacré à l'interdisciplinarité, 2007, notamment l'article de Pasquier et Schreiber, 2007).

Les arts en particulier ont été reconnus, dès le début de cette réflexion, en tant que l'un des terrains privilégiés d'une démarche interdisciplinaire qui vise à l'enrichissement de la pratique de classe ainsi qu'au soubassement des fondements théoriques de la discipline. Parmi les différents partenariats linguistico-artistiques qui ont été proposés, coexistent ceux qui combinent l'apprentissage des langues aux approches corporelle, gestuelle ou dansée (Lapaire, 2006, ainsi que les contributions de : Lapaire et Etcheto, Muller-Jaecki, et Soulaïne dans Aden, 2010 ; Voise, 2010), à l'approche spécifiquement théâtrale – selon la double articulation *theatre* et *drama* (cf. au moins Llorca, 1995 ; Kao et O'Neill, 1998 ; Marini-Maio et Ryan-Scheutz, 2010 ; Clerc, 2010 ; Schmidt, 2010 ; Schultz, 2010 ; Dubrac, 2012 ; Garnier et Spanghero-Gaillard., à paraître) –, au conte (Cassady, 1994 ; Popet et Rauques, 2000 ; Popet et Herman-Bredel, 2002 ; Domaine *et al.*, 2010 ; Follman, 2013), à la poésie (Elbaz, 2010) et au slam (Vorger, 2011), au cinéma (Herron, Dubreil, Cole et Corrie, 2000 ; Di Pardo Léon-Henri, 2012 ; Dubrac, 2012 ; Maury, 2012 ; Piazzoli, 2012), aux arts plastiques (Revel et Abensour, 1994 ; Witzigmann, 2008 ; Elbaz, 2010) ou encore à la musique (Lhote, 1995 ; Aubin, 1997 ; Wetter, Koener et Schwaninger, 2009 ; Gourvennec, 2011 ; Ritt-Cheippe,

2010). Cette interdisciplinarité dans laquelle arts et didactique des langues s'associent s'avère particulièrement profitable pour l'intégration globale de la langue ou de sphères langagières spécifiques. Les études sur la question concernent principalement l'allemand, l'anglais, le chinois, le français, l'espagnol et l'italien, et s'intéressent en premier lieu à un public d'enfants ou d'adolescents. Parallèlement, de plus en plus de dispositifs sont développés pour les étudiants et les adultes, en particulier dans les domaines de la formation continue et de l'entreprise.

C'est au sein de ce courant interdisciplinaire et de cette association entre didactique actionnelle des langues et pratiques des arts que les actions décrites dans la présente contribution se situent.

1. Présentation du projet OPAALE (« Outils pour les Pratiques Artistiques dans l'Apprentissage des Langues Étrangères »)

Concernant la valorisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues étrangères, l'université de Grenoble III a organisé en mars 2010 une première journée d'études consacrée aux *Pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues à l'Université*, à laquelle a fait suite en juin 2011 la co-organisation d'un séminaire international théorico-pratique combiné avec un festival de théâtre en langues à l'université du Piémont Oriental (Italie). Plus récemment, en novembre 2012, a eu lieu à l'université Stendhal le colloque international *Les pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues. Institutionnalisation et enjeux de formation au niveau européen*². Parallèlement à ces initiatives, un espace de documentation qui recueille ouvrages, dossiers pédagogiques et articles sur la didactique des langues à travers les pratiques artistiques et notamment théâtrales a vu le jour, et il est désormais accessible au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) du LANSAD de Grenoble. C'est dans ce cadre que le projet « OPAALE » (Outils pour les Pratiques Artistiques dans l'Apprentissage des Langues Étrangères) a été créé afin de regrouper une partie des différentes actions qui sont menées depuis 2010 au service LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'université Stendhal-Grenoble III.

Et si l'utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage trouve naturellement sa place dans le concept même de « *practice-based research* », l'un des buts d'OPAALE est de maintenir, voire de développer, des liens avec les autres structures pédagogiques de notre université, mais aussi avec les services qui sont en charge de l'animation artistique des sites du campus. Parmi ceux-ci, citons les UFR ainsi que les autres composantes, notamment le Centre Universitaire d'Études Françaises, CUEF), ou encore la mission culturelle. La finalité ultime d'OPAALE est de créer et de diffuser un référentiel de compétences visant à formaliser les dimensions pédagogique et cognitive de l'apprentissage des langues à travers les pratiques artistiques – notamment théâtrales – et en accord avec les niveaux de compétences en langues définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL ; Conseil de l'Europe et Comité de l'éducation, 2001). La création d'un tel instrument constitue une tentative de cadrage – souhaitable, à notre sens – et d'harmonisation des multiples et diverses pratiques pédagogiques artistiques actuellement

² Les podcasts du colloque sont disponibles à l'adresse suivante : <http://podcast.grenet.fr/podcast/colloque-international-les-pratiques-theatrales-dans-lapprentissage-des-langues/> (dernière consultation le 26 juin 2014).

prises en place au sein des systèmes d'éducation secondaire et supérieure, en France et en Europe. Ce parcours de réflexion paraît nécessaire d'autant plus que les points communs entre la pratique théâtrale et une approche « actionnelle » dans l'apprentissage des langues, comme celle qui est au centre de la perspective adoptée par le CECRL, sont largement pressentis par de nombreux professionnels. Parmi eux, les praticiens de la scène qui s'intéressent à la didactique des langues ou les enseignants de langue(s) qui adoptent une démarche d'apprentissage artistique. Tous, à travers un processus interdisciplinaire, proposent des formations hybrides et de plus en plus interdépendantes. Ils développent en quelque sorte ce que Barbier a appelé des « savoirs d'action » (1996, *passim*), lesquels sont relatifs à ces approches pédagogiques. Celles-ci n'ont cependant pas encore fait l'objet d'une formalisation, ni même d'une étude d'ensemble qui viserait à combiner la dimension quantitative aux paramètres qualitatifs, par exemple sur le modèle du projet pionnier du *New Zealand Arts Curriculum* (Ministry of Education, 2000) (qui ne concerne cependant pas spécifiquement les apprentissages langagiers). Une exception pourrait être considérée avec le programme européen DICE (2010), mais celui-ci ne prend pas en compte l'apprentissage des langues. *A fortiori*, le référentiel de compétences que nous concevons vise à compléter les descripteurs du CECRL afin de rendre plus lisibles les liens – intuitifs, certes, mais rarement précisés – entre approche actionnelle et pratiques artistiques. Nous espérons ainsi combler le manque souligné entre autres par Schmenk (2004), Muller-Jaecki (2008) et par Fonio et Genicot (2011). Un objectif complémentaire est de rendre plus visible à l'enseignant et aux apprenants la progression linguistique par le biais d'activités artistiques³. Enfin, les descripteurs permettront de fournir un modèle *a minima* de plan de cours, qui, sans inhiber la florissante hétérogénéité des pratiques – fortement liée à la liberté intrinsèque à tout acte artistique de par sa composante esthétique – pourra contribuer à la légitimation, institutionnelle aussi, d'initiatives de plus en plus présentes dans le secondaire tout comme à l'université, mais qui demeurent néanmoins parsemées et souvent clandestines.

Un premier chantier pédagogique, certes modeste mais néanmoins indispensable en tant que travail préalable, a été mené par les membres d'OPAAL à l'occasion de la refonte partielle des critères d'évaluation de l'offre de formation du LANSAD de Grenoble. Originellement, les connaissances des étudiants de langue vivante étrangère suivant des cours de « Langue et communication » et des étudiants non spécialistes inscrits dans les options de pratique théâtrale en langue étrangère⁴ étaient évaluées selon les mêmes modalités (c'est-à-dire, plusieurs devoirs sur table au cours du semestre, des dossiers à rendre, etc.). Suite à une réflexion commune impliquant les responsables des ateliers en langue(s) et ceux des cours

³ Dans le contexte universitaire, la principale conséquence négative de l'absence de formalisation de la progression linguistique pour l'apprenant qui suit un atelier de pratiques artistiques en langue réside dans la difficulté, voire l'impossibilité de mettre en place une progression. Dans notre université, ce type de cours équivaut à une option libre transversale et ne peut être choisi qu'une fois entre l'entrée en Licence 1 et le Master 2. Or de nombreux didacticiens ont constaté que les effets positifs des ateliers de théâtre sur les acquisitions en langue sont d'autant plus élevés que la pratique s'inscrit dans la durée.

⁴ Font partie de l'offre de formation du LANSAD de Grenoble des ateliers de pratique théâtrale en allemand, anglais, espagnol, italien et russe. Étroitement liés à ceux-ci sont proposés d'autres ateliers artistiques et culturels (le chant, le cinéma en langue étrangère, la pratique du *flamenco*). L'université compte aussi, outre les formations spécifiques pour les étudiants d'Arts du spectacle, des ateliers de théâtre pour les étudiants qui sont spécialistes en langues et un atelier ouvert aux étudiants inscrits au CUEF. L'histoire de chaque atelier proposé par le LANSAD est quelque peu différente, mais la plupart existent depuis une dizaine d'années, voire une quinzaine pour certains. Chaque année, ils concernent de dix à quinze étudiants, prioritairement des non-spécialistes, à partir des niveaux A2 ou B1 du CECRL selon les langues. Ces ateliers sont structurés autour de techniques en partie appartenant au *drama*, mais selon des objectifs qui relèvent plutôt du *theatre*.

pratiques d'arts du spectacle, l'évaluation des ateliers de théâtre a été revue. Sont par exemple prises en compte dans le contrôle des acquisitions les compétences générales (CECRL, 16-17), notamment les paramètres de savoir-faire (langagiers, théâtraux et pragmatiques)⁵, ainsi que la progression des apprenants au cours de l'année. Une attention particulière est de plus accordée aux compétences communicatives (notamment sociolinguistique et pragmatique). Enfin, ce travail sur l'évaluation des compétences générales et communicatives ciblé sur les pratiques théâtrales, ainsi que la rédaction du référentiel de compétences nous ont amenés à formuler la demande, auprès de notre établissement, de mettre en place des cours d'expressions artistiques et théâtrales qui soient mono-niveaux. Les activités théâtrales – et communicativo-artistiques au sens plus large – de ces cours qui seront mis en place à partir de la rentrée 2014, et dont l'intitulé sera « Langue et communication orientation théâtre », pourront ainsi être proposées en plus forte synergie avec les descripteurs du CECRL. Cela devrait permettre aux enseignants, tout comme aux étudiants qui utilisent des formes d'auto-évaluation de type « portfolio », de suivre de plus près la progression en langue. En outre, la présence d'un public plus homogène en termes de niveau de compétence devrait faire en sorte que les étudiants se sentent plus à l'aise à l'intérieur du groupe, et en même temps faciliter la mise en place des modalités d'évaluation susmentionnées.

Dans les deux paragraphes suivants, sont présentés deux exemples d'actions pédagogiques en cours de réalisation dans le cadre des projets d'OPAAL : un dispositif de formation de formateurs et une ébauche du référentiel de compétences pour le niveau B1 du CECRL.

2. Premier exemple d'action : la formation de formateurs

Les enseignants qui décident – quelle qu'en soit la raison ou l'objectif – d'introduire dans leurs cours des formes qui relèvent de la pratique théâtrale, et qui vont de l'activité communicativo-actionnelle qui prévoit une utilisation inhabituelle de l'espace de la classe jusqu'à la mise en scène d'une saynète ou pièce avec restitution publique, sont bien conscients de se situer au creux de plusieurs disciplines et de porter au moins une double casquette. Les approches artistiques appliquées à la didactique des langues (cf. à titre d'exemple Aden, 2008) – présentes à géométrie variable dans la classe – constituent une sorte de discipline complémentaire, qui se situe entre didactique des langues et disciplines ou « arts » du spectacle.

Si une interdisciplinarité de ce type peut fructueusement être mise en œuvre à travers des dispositifs d'intervention d'artistes et de professionnels de la formation théâtrale dans les cours de langue, quel que soit le contexte de ces interventions, de nombreux problèmes de faisabilité peuvent entraver ces initiatives : entre autres et des plus évidents, ceux concernant l'organisation voire les contraintes budgétaires. C'est pourquoi, dès 2012, nous avons imaginé une formation-performance (ou formation-action) s'adressant prioritairement à des

⁵ Même s'il nous a semblé que les savoir-être étaient plus difficilement formalisables en termes d'évaluation, si ce n'est sous une forme très générique (prise de risque, capacité à travailler en groupe, investissement personnel, etc.), nous avons cherché à ne pas les négliger pour autant. La grille établie, qui prévoit 4 épreuves pour 3 notes semestrielles pourvues du même coefficient – à savoir : (1) un devoir d'écriture théâtrale, associé à la rédaction d'un carnet d'ateliers avec des entrées hebdomadaires ; (2) une épreuve orale monologique voire en interaction, selon le type de travail qui est mené en atelier ; (3) la prise en compte de l'implication de l'apprenant dans le projet artistico-pédagogique et son intégration dans la dynamique de groupe – prévoit en effet, pour les points (1) et (3), de considérer aussi des critères relevant du savoir-être.

enseignants de langue qui interviennent à l'école primaire, dans le secondaire ou le supérieur et qui souhaitent introduire plus d'activités communicativo-théâtrales dans leurs cours. Nous accueillons également des praticiens du théâtre qui souhaitent proposer leur savoir-faire scénique au profit d'un apprentissage langagier et/ou linguistique.

Notre dispositif de formation a été proposé pour la première fois en 2013 en France et en Italie en séance unique, puis en 2014 réparti sur deux séances. En 2015, il devrait être expérimenté sur cinq séances. Comme le montrera la description qui suit, à la différence d'autres initiatives de ce type⁶, cette formation-performance intègre la « boîte à outils », habituellement proposée aux formateurs par des contenus théoriques, qui correspondent en outre à une partie importante de la performance. Comparativement au dispositif de 2013, les séances de 2014 ont introduit de plus des aspects plutôt liés à l'enseignement des « disciplines à contenu » – notamment la littérature, l'histoire et autres matières à composante textocentrique. Dans ce but, des techniques et des activités qui se situent entre la pédagogie actionnelle et les pratiques artistiques (théâtralisation du texte littéraire non théâtral, du document historique, de la citation de dissertation, etc.) ont été exploitées.

La première formation de formateurs, intitulée *Pratiques artistiques en langues*, a eu lieu en mars 2013, avec une dizaine de participants. L'atelier était ouvert à tout public intéressé. Les praticiens inscrits étaient majoritairement enseignants de langue(s) (en l'occurrence, anglais, arabe, chinois, français langue étrangère, grec ancien, italien, russe, vietnamien). Certains étaient par ailleurs, voire prioritairement, comédiens ou metteurs en scène, ou bien ont signalé exploiter spontanément le théâtre comme voie de remédiation pour l'enseignement et l'apprentissage des pratiques langagières. D'autres, à l'inverse, sont venus assister à la séance afin de pallier un manque d'aisance à l'oral en situation de classe. Tous avaient néanmoins le désir partagé de bénéficier de nouveaux supports pour l'enseignement des langues. Il importe de préciser à ce stade que, quoique le français fût la langue maternelle de la plupart des participants, il était langue seconde (car langue professionnelle) pour d'autres. Évidemment, c'était un paramètre important à prendre en compte lors de la création de notre matériel pédagogique, de fait partiellement rédigé en anglais (voir *Annexes*).

Avant de présenter les activités proposées durant la séance unique de 2013, dont la durée était de 3h30, il est important de souligner que l'ensemble de la formation s'est déroulée sous forme de saynètes, de jeux et d'activités pratiques, notre objectif étant de permettre aux stagiaires de pratiquer un maximum durant la matinée. La formation a été pensée autour de trois temps forts :

- (1) un temps d'accueil et de présentation ;
- (2) un temps de réflexion autour de publications scientifiques ayant révélé des effets, tant positifs que négatifs⁷, des arts pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, mais aussi autour de documents pédagogiques concernant les pratiques artistiques en lien avec la perspective actionnelle en classe ;
- (3) un temps de pratique autour d'exercices et d'activités variés impliquant la voix et le

⁶ Nous pensons ici aux stages pratiques proposés par les concepteurs de la méthode *Glottodrama*, mais aussi aux formations proposées par des artistes qui se sont penchés sur des problématiques relevant de l'apprentissage des langues, tel Adrien Payet, ou vice versa par des professeurs de langue qui ont aussi une pratique théâtrale, comme Erika Piazzoli.

⁷ L'une des questions théoriques abordées portait en effet sur les limites des pratiques artistiques en classe de langue.

corps, dans une approche corporelle et théâtrale surtout, mais chantée également. Toutes les consignes ont été présentées à l'oral et à l'écrit (dans ce cas, via la projection d'un diaporama ; *Figure 1*) et en langue française, langue de communication prioritaire durant la formation. L'utilisation d'un double support avait plusieurs objectifs : (a) répondre aux différents types de mémoire chez les participants, (b) leur permettre de vérifier la compréhension et le suivi des consignes durant toute la durée de l'activité, (c) faciliter la discussion, notamment quand une consigne suscitait des réactions.



Figure 1. Exemple de diapositive projetée durant une activité

Les trois étapes sont présentées ci-après avec, pour chacune, leurs objectifs, leur contenu, et éventuellement des remarques complémentaires.

(1) Présentons-nous ! (≈ 45 minutes ; Tableau 1)

Après une collation commune utile à la prise de contact entre formateurs et stagiaires, une activité succincte de mise en voix parlée et chantée a été proposée. L'exercice suivant, un « *speed-dating* », visait à faciliter l'échange de données personnelles et professionnelles entre les membres du groupe. Notre intérêt était que le groupe se soude progressivement et que les stagiaires se trouvent ainsi plus à l'aise dans la mise en œuvre d'activités théâtrales et chantées. Cette activité, proposée en français pendant la formation, peut aussi avoir lieu en langue cible dans le contexte de la classe de langue. C'est bien sûr à l'enseignant ou au formateur de définir les modalités précises des exercices en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage ou de formation. Le cas échéant, l'enseignant peut définir un support spécifique en fonction du niveau de compétence orale/écrite des apprenants, avec des phrases à trou par exemple pour un niveau débutant. Une autre possibilité est de proposer un temps de préparation et d'accepter l'utilisation de « *flash-cards* » ou de dessins, ou encore de mimes et d'onomatopées.

Objectifs		<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place une ambiance conviviale. • Connaître les compétences, le parcours, les attentes, les besoins et les craintes des participants. • Cerner rapidement leurs aptitudes théâtrales, notamment vocales, et leur prédisposition à la transmission d'informations. • Développer les habiletés dramatiques et communicationnelles.
≈ 15 minutes	<i>Speed-dating</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vous êtes assis sur des chaises et en cercle. • Par binôme, vous disposez de 5 minutes par personne pour faire connaissance. • Durant ces 5 minutes, donnez à votre binôme toutes les informations que vous jugez pertinentes pour vous décrire au niveau personnel et professionnel. Entre autres, il est possible d'évoquer les langues parlées et comprises, l'intérêt pour le chant et/ou le théâtre et pour l'apprentissage des langues, les attentes de cette formation. Le mensonge, dans la présentation tout comme dans la restitution, est autorisé. • Celui qui écoute doit mémoriser le maximum de données afin de les restituer par la suite à l'ensemble du groupe. La prise de notes est possible sous forme de mots/idées clés. • Vous aurez 1 minute pour restituer ces informations au reste des participants, sous la forme que vous retenez la plus appropriée (exposé traditionnel, interview, slogans, jeu, etc.). Votre intervention devra maintenir l'attention de l'auditoire.
	Commentaires	<p>Les animateurs intègrent l'activité au même titre que les participants, l'objectif étant de ne pas créer de démarcation entre (plus) experts et non (moins) experts dans le domaine des pratiques théâtrales, de la communication et de la didactique des langues.</p>
≈ 30 minutes	Restitution	<ul style="list-style-type: none"> • Les participants ont chacun un symbole au dos de leur chaise (un dessin d'avion, d'étoile, de carnet, de croix... cf. <i>Figure 2</i>). • Un animateur ouvre la séance de restitution en appelant un symbole. • La personne dont le symbole a été appelé présente son partenaire à l'assemblée dans l'une ou plusieurs des formes et modalités décrites précédemment. • Une fois le temps écoulé, elle retourne sa chaise ou regarde dessous afin d'y découvrir un symbole, et appelle immédiatement ce symbole en le nommant (ou en le mimant si elle ne sait pas le nommer dans la langue choisie pour conduire l'exercice). • Le participant appelé présente à son tour son partenaire, et ainsi de suite.

	Commentaires	Les animateurs peuvent demander aux participants, au début de la phase de restitution, de systématiquement s'essayer à une présentation originale, autrement dit, à un format n'ayant pas encore été utilisé par les locuteurs précédents.
À faire avant l'activité		Au dos de chaque chaise doit être placé avant la séance un symbole particulier. Ce symbole représentera la personne dans ce jeu, mais aussi dans des activités ultérieures. De plus, chaque symbole doit avoir un double qui sera, quant à lui, placé sous l'assise d'une autre chaise.

Tableau 1. Temps 1 : Accueil et Présentation

(2) Deffendons et enluminons⁸ le sujet du jour (≈ 1h30 ; Tableau 2).

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux participants de connaître et de discuter le contexte de recherche et didactique nous ayant conduits à proposer une formation de formateurs à la pratique théâtrale et chantée en classe, et précisément en classe de langue. Ce savoir est apprécié de la majorité des stagiaires en ce sens qu'il met en avant l'intérêt d'introduire les pratiques artistiques en classe. Il leur permet également de mieux cerner les avantages et les limites d'une telle approche interdisciplinaire (dans certains cas, davantage transdisciplinaire). • Favoriser et étayer (par le biais de dossiers thématiques construits <i>ad hoc</i>) une discussion sur les liens entre didactique des langues et pratiques artistiques. • Développer les habiletés théâtrales et communicationnelles pour, notamment, être capable de transmettre des informations de façon dynamique et organisée mais aussi de vulgariser des informations spécialisées afin de les rendre accessibles à un public non spécialiste. • Développer la compétence de réception d'informations scientifiques.
-----------	---

⁸ Cf. Du Bellay, J. ([1549], éd. 2003), *La Deffense, et Illustration de la Langue Francoyse*, édition par Francis Goyet et Olivier Millet, Paris, Champion.

≈ 45 minutes	Préparation de l'oral	Consigne(s)/ Déroutement	<ul style="list-style-type: none"> • Par groupe, ouvrez votre enveloppe. Observez le thème général inscrit au dos de l'enveloppe⁹. • Découvrez en 20 minutes le contenu des fiches, chacune d'entre elles consistant en un support écrit. • Faites-en une synthèse. • Préparez en 15 minutes une <i>deffence et illustration</i> orale de votre thème. • Pour la présentation publique, qui devra durer au maximum 10 minutes, choisissez en groupe une forme originale et créative. L'objectif est de faciliter la transmission du contenu (par ex. exposé traditionnel, tableau vivant, mise en récit/en slam/en chant, pancartes, interview/débat télévisé, performance/manifestation, mimes, etc.).¹⁰
		Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Il est essentiel que les formateurs discutent avec les membres de chaque groupe afin de s'assurer la bonne compréhension des consignes, du thème à traiter, du contenu des documents. Les formateurs peuvent également aider au choix du mode de transmission des informations (voire à son développement). • Nous avons demandé aux stagiaires de transmettre le contenu selon deux critères fondamentaux : que l'information soit ordonnée afin de faciliter sa rétention par le public et que la présentation soit suffisamment plaisante pour maintenir son attention. • Il appartient au groupe de trier le contenu, de choisir les données à partager, et d'ajouter des informations complémentaires à celles offertes dans l'enveloppe fournie. • Les temps de préparation et de restitution doivent être adaptés à la complexité et à la quantité d'informations à disposition des participants. Dans la deuxième formation, nous avons proposé des temps de préparation un peu moins longs et des temps de restitution inférieurs à 5 minutes. Suite aux suggestions des stagiaires, nous envisageons, pour la session formative de 2015, d'allonger largement le temps de découverte des documents et de création pratique. • Les formateurs doivent aussi préciser aux stagiaires qu'ils peuvent s'impliquer de façon différente les uns des autres dans la restitution, en fonction par exemple de leur familiarité avec le contenu scientifique, avec ce type de pratiques et

⁹ Les thèmes abordés sont plus précisément décrits en *Annexe*.

¹⁰ Pour la restitution de contenus théoriques, la variante sous forme de jeu télévisé peut être envisagée. Elle peut de plus être filmée afin de susciter une évaluation/réflexion commune autour d'une projection ultérieure. Nous proposons une possible répartition des rôles comme suit : présentateur, journaliste, experts, public (selon le nombre de participants composant chaque groupe de travail). Dans ce scénario, la théorie est amenée par des questions-clés posées par le journaliste et le présentateur (qui sont éventuellement les formateurs ou les participants qui se sentiraient à l'aise dans ces rôles) aux experts (quelques-uns des participants) qui répondent et débattent. Des questions peuvent être posées par le public (le reste du groupe de participants) dans le but de mieux comprendre des idées et d'obtenir des informations complémentaires. L'intérêt de ce scénario est de mieux gérer les tours de parole, la durée et le contenu du débat, voire de le réorienter afin d'obtenir les informations retenues comme pertinentes.

			<p>selon leurs compétences et aisances orales et kinésiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans notre module de formation où le français était la langue de communication, mais où certains membres n'étaient pas bilingues en français, il nous a semblé opportun d'éviter les groupes sans francophones ou bien sans membre ayant une bonne maîtrise de la langue française.
<p>À faire avant l'exercice</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Autant d'enveloppes que de thèmes (et donc de groupes) doivent être préparées par les formateurs en amont de l'atelier. Nous avons proposé cinq enveloppes, contenant chacune un ensemble de documents (autour de cinq) sur un thème ciblé. • Une diapositive peut être conçue afin que les groupes soient créés de manière aléatoire – quitte à procéder à une éventuelle redistribution des participants sur la base de leur maîtrise de la langue française, dans le cas où celle-ci n'est pas connue par avance –. À cette fin, les icônes utilisées dans l'activité de présentation ont été réemployées (<i>Figure 2</i>). <div data-bbox="692 920 1353 1406" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;"><i>Figure 2. Diapositive projetée pour la création des groupes</i></p>

<p>≈ 45 minutes</p>	<p><i>Deffence et illustration</i></p>	<p>Consigne(s)/ Déroulement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe dispose de 5 à 10 minutes pour restituer le contenu de l'enveloppe dont il dispose. Une sonnette marque la fin des 10 minutes. • Chaque groupe peut, pendant son exposé, tenter de décrédibiliser les experts en leur posant une question-piège sur le thème présenté. • 2 minutes seront accordées en fin de présentation pour les questions éventuelles de la part du public. • Chaque passation de groupe sera nécessairement suivie d'une réflexion commune, impliquant tous les stagiaires ainsi que les formateurs. La discussion abordera notamment l'intérêt, les avantages et les limites du format de présentation choisi, et sera l'occasion de proposer des nuances ou des suggestions d'amélioration. L'échange devra également vérifier la bonne restitution et compréhension du contenu scientifique et pédagogique.
		<p>Commentaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il est attendu que les stagiaires puissent eux-mêmes, à la fin de l'activité, proposer des éléments d'autocritique de leurs performances, et du moins, mettre en avant leurs difficultés dans la pratique corporelle, vocale (autant sur le fond que sur la forme du discours) et spatiale. Il appartient cependant au formateur de repérer les facilités et difficultés dans la pratique théâtrale durant cette activité, et de proposer déjà quelques pistes d'amélioration aux participants. C'est aussi de son devoir d'apporter au public des informations importantes qui n'auraient pas été transmises durant la passation (ou qui ne paraissent pas comprises par le public). • La discussion entre exposants et public peut être permanente ou bien peut, comme dans notre formation, suivre chaque présentation. • Nous avons par ailleurs choisi de distribuer des papiers vierges au public afin que chacun puisse y noter ses questions ou commentaires au fur et à mesure de la présentation du thème par ses pairs. En fin de présentation, les fiches ont été déposées dans un sac et quelques questions ont été tirées au sort jusqu'à épuisement du temps imparti pour aborder le thème. Les questions peuvent être adressées à un membre du groupe exposant en particulier, ou encore à l'un des animateurs-experts.

Tableau 2. Temps 2 : Contexte de Recherche et de Travail

(3) Types d'exercices communicativo-théâtraux et chantés favorables au développement de pratiques langagières : quelques exemples avec mise en pratique
(≈ 60 minutes ; *Tableau 3*)

≈ 2 minutes Présentation de la liste des exercices	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter une liste d'activités pour le travail autour des pratiques théâtrales et/ou chantées et permettant de développer des compétences langagières. • Amener une réflexion sur la variété d'exercices et d'activités. • Réfléchir ensemble aux possibilités de mise en place, de combinaisons et d'adaptation de ces activités et exercices à différentes situations didactiques. 																													
	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer aux stagiaires une variété d'exercices, permettant d'aborder des compétences et des tâches langagières très différentes. • « Mettre l'eau à la bouche ». Pour ce faire, les titres des exercices ne sont pas explicites mais peuvent susciter un travail de l'imaginaire. • Éveiller la curiosité, faire monter le désir ou l'attente chez les participants (via la frustration de ne pas pouvoir tester tous les exercices). L'intérêt est également de montrer aux stagiaires comment susciter, chez leurs étudiants ou élèves de langue, l'envie de revenir apprendre. • Faire participer et mobiliser physiquement les participants : impulser une dynamique et mettre en place un rituel de mise en route d'un exercice. 																													
	Consigne(s)/Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrez la diapositive contenant les titres des activités et exercices à tester aujourd'hui. • Des papiers pliés, contenant chacun l'inscription d'un chiffre arabe ou latin, ont été mélangés dans un sac. • Tout au long de la séance de formation, dès qu'un exercice sera fini, chacun à son tour tirera au sort un papier. • L'exercice correspondant au chiffre inscrit sera testé et soumis à discussion par l'ensemble du groupe. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Théâtre</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Chant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. L'incompréhension</td> <td>I. Réveillez vos corps !</td> </tr> <tr> <td>2. Dispute conjugale</td> <td>II. Détendez-vous...</td> </tr> <tr> <td>3. Photo polaroïd</td> <td>III. Ouvrez vos écoutes</td> </tr> <tr> <td>4. Identité secrète</td> <td>IV. Échauffons nos plis</td> </tr> <tr> <td>5. Dit & Non dit ; Mensonges & Vérités</td> <td>V. Au cirque : le trapèze vocalique</td> </tr> <tr> <td>6. Situation absconse</td> <td>VI. Balade sur le trapèze</td> </tr> <tr> <td>7. Choc culturel</td> <td>VII. Métaphorisons : les images mentales</td> </tr> <tr> <td>8. Disparue</td> <td>VIII. Colorons nos sons</td> </tr> <tr> <td>9. Initiation</td> <td>IX. Mignons les sons</td> </tr> <tr> <td>10. Interprétation</td> <td>X. Assouplissons notre langue</td> </tr> <tr> <td>11. Le sujet qui tue</td> <td>XI. Bé... BBBé-GGG-gaiement !</td> </tr> <tr> <td>12. Musique, dessin et performance</td> <td>XII. Rapons !</td> </tr> <tr> <td>13. Only 3 words</td> <td>XIII. Redondance</td> </tr> <tr> <td>14. No Sense</td> <td>XIV. Une comptine ?</td> </tr> </tbody> </table>	Théâtre	Chant	1. L'incompréhension	I. Réveillez vos corps !	2. Dispute conjugale	II. Détendez-vous...	3. Photo polaroïd	III. Ouvrez vos écoutes	4. Identité secrète	IV. Échauffons nos plis	5. Dit & Non dit ; Mensonges & Vérités	V. Au cirque : le trapèze vocalique	6. Situation absconse	VI. Balade sur le trapèze	7. Choc culturel	VII. Métaphorisons : les images mentales	8. Disparue	VIII. Colorons nos sons	9. Initiation	IX. Mignons les sons	10. Interprétation	X. Assouplissons notre langue	11. Le sujet qui tue	XI. Bé... BBBé-GGG-gaiement !	12. Musique, dessin et performance	XII. Rapons !	13. Only 3 words	XIII. Redondance	14. No Sense
Théâtre	Chant																														
1. L'incompréhension	I. Réveillez vos corps !																														
2. Dispute conjugale	II. Détendez-vous...																														
3. Photo polaroïd	III. Ouvrez vos écoutes																														
4. Identité secrète	IV. Échauffons nos plis																														
5. Dit & Non dit ; Mensonges & Vérités	V. Au cirque : le trapèze vocalique																														
6. Situation absconse	VI. Balade sur le trapèze																														
7. Choc culturel	VII. Métaphorisons : les images mentales																														
8. Disparue	VIII. Colorons nos sons																														
9. Initiation	IX. Mignons les sons																														
10. Interprétation	X. Assouplissons notre langue																														
11. Le sujet qui tue	XI. Bé... BBBé-GGG-gaiement !																														
12. Musique, dessin et performance	XII. Rapons !																														
13. Only 3 words	XIII. Redondance																														
14. No Sense	XIV. Une comptine ?																														

		Commen- taires	Nous rapportons ci-dessus le contenu de la diapositive correspondant à la formation de 2013. Chaque année, une partie des activités et exercices est modifiée en fonction des profils de stagiaires (qui nous sont fournis à l'avance à travers l'examen des fiches d'inscription) et des orientations didactiques et formatrices.
≈ 5 minutes	Dispute Conjugale	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les champs lexicaux liés aux émotions afin d'améliorer la communication. • Adapter les informations suprasegmentales et kinésiques à l'émotion ressentie et correspondant au code culturel cible, de sorte d'éviter un échange communicationnel inefficace ou ambigu. • Apprendre à reconnaître l'émotion d'un interlocuteur, développer sa capacité à l'accueillir et développer son aptitude pour répondre efficacement. • Développer ses compétences à argumenter. • Utiliser à bon escient les connecteurs logiques.
		Consigne(s)/Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Vous êtes divisés en deux groupes numériquement équivalents. Un groupe représente un personnage x, un autre groupe le personnage y. • Installez-vous en deux rangées qui se font face, d'un côté le groupe x qui correspond à une épouse, d'un autre côté, le groupe y qui correspond à son époux. • La tête de file du groupe du mari détient une feuille sur laquelle est inscrite la phrase suivante : « <i>Je travaille toute la journée pour assurer à ma famille tout ce qu'elle veut posséder et pour payer tout ce dont elle a besoin. Ma femme ne fout rien et en plus, elle se plaint.</i> » • La tête de file du groupe de l'épouse possède une feuille contenant la phrase « <i>Il rentre saoul tous les soirs, il menace de me tabasser ainsi que les enfants, j'ai peur de lui, je le hais, je l'aime : je suis terriblement malheureuse.</i> » • Le leader du groupe de l'épouse débute une discussion de couple en faisant une déclaration, en une phrase, sur le thème suggéré. • Le leader du groupe du mari répond en une phrase. • Le deuxième membre du groupe de l'épouse contre-argumente du tac au tac en s'adressant au deuxième membre du groupe de l'époux. • Le deuxième homme riposte à son tour en s'adressant à la troisième femme, etc. • La discussion se transforme en dispute et devient de plus en plus virulente.

		Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • L'activité peut être préparée, avec par exemple une lecture commune de l'énoncé suivie d'un « <i>brain-storming</i> » du lexique des émotions (en lien avec le contenu langagier proposé par le formateur). Elle peut être également précédée d'une préparation, à travers la lecture de documents (articles de presses, statistiques, etc.) sur des sujets proches (violences domestiques, conditions de la femme ou autre)¹¹. • Il est intéressant de réfléchir ensemble aux types d'expressions faciales et aux attitudes physiques qui pourraient être utilisées ensuite dans le match d'improvisation. • Cette activité peut se terminer en ramenant le calme, la bienveillance et l'amour dans le couple. Les participants doivent utiliser un lexique, une prosodie et une kinésie qui va détendre progressivement l'atmosphère. • À la fin de la passation, nous recommandons une réflexion commune, avec une sensibilisation aux points à améliorer et une suggestion d'outils d'enseignement-apprentissage allant dans ce sens. • Le contenu du dialogue peut être complètement revu selon les besoins et les attentes des stagiaires ou en fonction des objectifs des formateurs (notamment, selon le choix du champ lexical). Le contenu linguistique proposé peut être cliché ou réel, selon que le formateur souhaite faciliter le choix des arguments, souhaite faire rire les stagiaires (un dialogue abscons par exemple entre un parapluie et un parasol, entre une machine à expressos ou une machine à café avec poussoir,... qui se disputeraient sur leur utilité) ou performer une situation afin de libérer de l'énergie négative (nous pensons par exemple à des cas où des stagiaires (re)vivraient une scène à caractère traumatique).
5 minutes ≈	Photo polaroid	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Développer ses compétences kinésiques. • Se mettre très rapidement en convergence/en phase avec un groupe. • Décrire une image en langue cible. • Développer des connaissances culturelles (de monuments, de situations...).

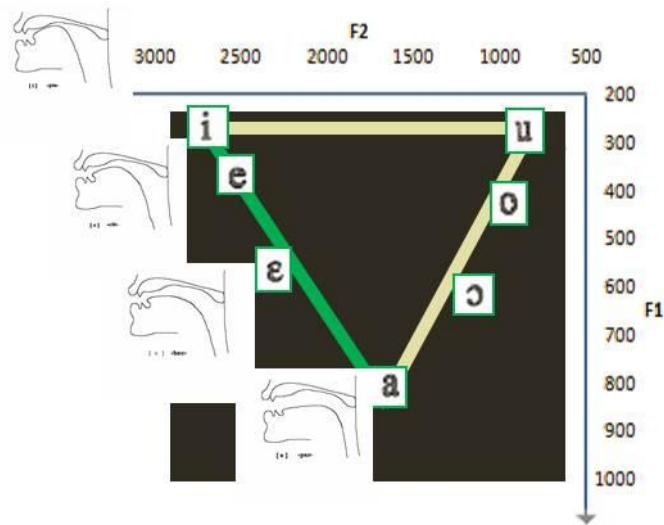
¹¹ Préparés de manière adéquate, les sujets « délicats », par exemple ici celui de la violence domestique, peuvent être apprivoisés et véhiculés à travers la performance, qui prend alors un sens « à visée citoyenne » ou « engagée ». L'intérêt peut également être de contribuer à pallier des situations traumatiques du vécu. Le questionnement, réel par ailleurs, qui concerne les désavantages et/ou les bienfaits de l'exploitation de stéréotypes en classe de langue a été discuté entre autres dans Fonio, 2012, et ils sont au centre des intérêts du courant « performance et conflit » (pour lequel cf. en particulier Thompson *et al.*, 2009, et Thompson, 2009).

		Consigne(s)/ Déroutement	<ul style="list-style-type: none"> • Par groupe, vous allez travailler sur un thème imposé (par exemple : « Voyage autour du monde », « Fête foraine »). • Chaque groupe a 5 minutes pour imaginer et créer un album photo de trois tableaux vivants ou instantanés illustrant le thème. • Chacun des groupes présente son album photo au groupe adverse, lequel doit pouvoir deviner rapidement ce que représente chaque saynète.
		Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Des variantes sont possibles selon les objectifs langagiers. Par exemple, un des membres du groupe peut avoir pour tâche de décrire la scène, selon des contraintes spécifiques : sans jamais énoncer les mots-clés, en une seule phrase, sans une voyelle ou une consonne données...
≈ 5 minutes	Au cirque : le trapèze vocalique ¹²	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la conscientisation des mouvements des articulateurs impliqués dans l'émission d'une série de voyelles. • Améliorer notamment le ressenti de l'avancée progressive de la langue, et/ou le resserrement progressif des lèvres, et/ou l'ouverture de la mandibule. • Faciliter la compréhension de la répartition des voyelles dans l'espace articulatoire. • Muscler les éléments de la cavité buccale impliqués dans la parole. • Pour certaines langues telles que le français, améliorer le mode tendu inhérent à la production des voyelles.

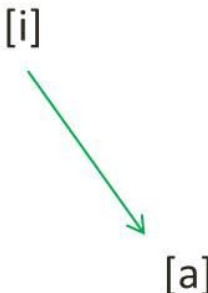
¹² Cet exercice est utilisé dans une méthode expérimentale de français langue étrangère incluant la voix chantée pour l'intégration phonétique de voyelles non-natives (cf. Cornaz, 2008 ; Cornaz *et al.*, 2010). Cependant, il s'agit d'un exercice utilisable en dehors de cette méthode.

Consigne(s)/
 Déroulement

- Installez-vous en cercle, debout et épaule contre épaule.
- Imitiez le formateur dans ses vocalises simples, chantées sur une échelle de sons restreinte et contenant une série de voyelles.
- Imprégnez-vous progressivement de sensations physiques.
- Échangez en groupe vos différents ressentis.
- Essayez de décrire les différents mouvements nécessaires pour articuler chacun de ces sons.
- Observez les coupes sagittales correspondant à chaque voyelle considérée (*Figure 3*).



Figures 3. Seconde image projetée pour le travail en voix chantée autour du triangle vocalique

		Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • La première partie de cet exercice est inspirée de l'ouvrage de Dupessey et Fournier (1999), mais a été revisitée dans la visée d'un enseignement-apprentissage des langues. • Nous conseillons aux formateurs de commencer par utiliser une vocalise exploitant des voyelles connues par l'ensemble des participants, et facilement articulées. Nous avons par exemple utilisé les voyelles antérieures non arrondies du français (<i>Figure 4</i>). Cela permet aux stagiaires de bien saisir l'intérêt de l'exercice. Le formateur utilise ensuite une autre série de voyelles, par exemple la série de voyelles antérieures arrondies, postérieures, fermées, mi-fermées ou bien mi-ouvertes.  <p style="text-align: center;"><i>Figure 4. Première image projetée pour le travail en voix chantée autour du triangle vocalique</i></p>
≈ 5 minutes	Mimons nos sons	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Associer à un son un geste. • Faire deviner un son, sans l'usage de la parole.
		Consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Regroupez-vous par binôme. • L'enseignant donne à chaque groupe deux sons (en version orthographiée, phonétique et oralement). • Associez à chaque son un geste spécifique. Utilisez en priorité les mains, les doigts et le visage. • Argumentez votre choix aux autres participants. • Discutez ensemble de l'intérêt, de l'avantage et des limites de votre choix.
		Remarques	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le même objectif, la langue des signes et la langue signée peuvent être utilisées. • Cet exercice est inspiré, entre autres, de la méthode <i>Silent Way</i> (Gattegno, 1966).
≈ 5 minutes	ssons notre	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la souplesse et la maîtrise des muscles et des articulateurs. • Détendre l'atmosphère et créer une bonne ambiance de classe.

		Remarques, Consigne(s)/Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Écoutez dans son intégralité le vire-langue proposé par le formateur. • Répétez-le, groupe de mots par groupe de mots, avec un nombre de mots de plus en plus élevé. • Faites abstraction du sens dans un premier temps. • Prononcez les vire-langue en hyper-articulant. • Prononcez-les de plus en plus vite.
		Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Le formateur peut proposer des vire-langue connus ou les inventer en fonction des besoins des stagiaires (par exemple : « <i>Pluto, tu pues, malgré tout pour toi tout plein de poutous</i> », « <i>Turlututu, chapeau pointu</i> », « <i>À chaque heure, je creuse un peu plus le beurre</i> »). • Il peut également proposer une préparation écrite où les stagiaires auraient pour consigne d'inventer des vire-langue.

Tableau 3. Temps 3 : Types d'exercices communicativo-théâtraux et chantés

Les discussions de groupe en fin de formation, et les fiches d'évaluation renseignées anonymement par les stagiaires, tendent à révéler un taux de satisfaction très élevé.

D'abord, il est intéressant de préciser que, quoique le temps d'accueil et l'activité de présentation puissent sembler chronophages dans un premier temps, les stagiaires ont remarqué qu'ils avaient certainement joué un rôle fondamental dans la création de la bonne ambiance de groupe.

Ensuite, en partie grâce au soubassement théorique proposé dans le deuxième temps de la formation, assimilé et restitué à travers les performances et les activités prévues dans le troisième temps de la formation, les participants ont mieux saisi les enjeux de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, et plus précisément les liens entre pratiques communicatives et théâtrales d'une part, mais aussi entre ces pratiques, le chant et l'enseignement des langues d'autre part. D'ailleurs, comme énoncé précédemment, il nous a été demandé la possibilité d'approfondir la découverte de la littérature scientifique et didactique sur la question de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité entre les pratiques artistiques et l'enseignement des langues. Les participants souhaitent que chaque thème (par exemple « perspective actionnelle et classe de langue », « limites des pratiques théâtrales et chantées en classe de langue », « effet de ces pratiques sur la compétence phonétique »...) soit abordé plus longuement.¹³

En outre, en mettant l'accent sur les points communs entre pédagogie actionnelle et activités artistiques au sens large, les activités proposées ont accompagné les participants, notamment ceux qui se sentaient peu concernés et/ou peu compétents dans les pratiques artistiques, dans leurs premiers pas vers une approche communicativo-théâtrale en classe de langue(s). En effet, les outils proposés sont moins « dépaynants » par rapport à des projets, mêmes modestes, de mise en scène théâtrale en classe, et peuvent être utilisés tels quels, ou bien comme une base préalable à des projets de plus grande envergure ou s'approchant

¹³ De cette exigence naît notre préconisation pour 2015, à savoir de proposer une formation sur 5 séances, dont chacune sera consacrée à l'approfondissement de l'un des thèmes traités jusqu'à présent en une seule, voire 2 séances. Les activités qui seront proposées relèveront donc de manière spécifique du sujet principal de la séance.

concrètement du théâtre et du chant en tant que disciplines artistiques et non plus seulement à visée communicative ou didactique. Nous n'avons retracé dans cet article qu'une infime partie des exercices testés. Cependant, tous permettent de comprendre que l'emploi d'activités et d'exercices issus des pratiques théâtrales et chantées est possible dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues, et intéressant pour développer des compétences langagières. Bien qu'à l'étape introductive pour laquelle notre dispositif de formation a été conçu, ces activités se rapprochent plus d'une dynamisation de la classe de langue qui se base sur une méthode actionnelle que d'exercices théâtraux *stricto sensu*, il nous a semblé important de chercher à familiariser un public d'enseignants avec des possibilités de variation de leurs pratiques pédagogiques. Les activités ont souvent été accompagnées de tentatives minimales de mise en scène des situations proposées ainsi que de suggestions de développements ultérieurs des activités, également dans une perspective scénique. Les stagiaires se sont dits satisfaits de découvrir de nouveaux outils et de nouvelles techniques pour l'enseignement-apprentissage de compétences langagières et communicatives, ainsi que pour une transmission de contenus disciplinaires sous une forme qui soit plus « au goût du jour ». Tous se sentent munis de supports intéressants à ajouter dans leur mallette pour la classe.

Enfin, les temps de discussion en fin d'exercices ont facilité les comptes rendus d'expériences. Par ce biais, dès la première heure, les participants ont commencé à prendre du recul sur leur pratique habituelle et se sont confrontés plutôt facilement aux commentaires de leurs pairs et aux aspirations de renouvellement de leur pédagogie sur une base artistique.

Précisons par ailleurs que l'ensemble des supports est mis à disposition des stagiaires, par voie électronique. Un premier objectif est de leur donner un accès immédiat à une palette d'activités, de documents pédagogiques et d'articles didactiques et scientifiques sur la question de la place de l'approche actionnelle et des pratiques artistiques en classe de langue. Un deuxième objectif est de leur offrir l'occasion d'essayer, en autonomie ou en classe, les exercices testés et les variantes proposées durant la formation-action, voire des idées innovantes en lien avec leurs nouvelles connaissances et dont la pratique est rendue peut-être progressivement plus facile grâce au développement de leur savoir-faire.

Aussi, dans notre souhait d'accompagner les stagiaires dans leur pratique, souhait également exprimé clairement par les enseignants eux-mêmes, nous proposons un suivi de leurs essais sur le terrain, ainsi que des interventions dans leurs cours ou dans leurs institutions.

Signalons pour terminer que chaque nouvelle session est repensée sur la base des remarques des participants durant le « *débriefing* » de fin de stage.

Pour toutes ces raisons, nous envisageons pour la saison 2015 un travail longitudinal dans lequel les enseignants pourraient tester les activités découvertes lors des cinq sessions formatives, réparties sur l'année scolaire, de sorte de partager régulièrement et de soumettre à la réflexion, avec l'ensemble du groupe, leurs expériences de terrain, leurs idées ou leurs craintes.

3. Deuxième exemple d'action : réalisation d'un référentiel de compétences en pratiques artistiques et apprentissage des langues pour le niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Nous avons choisi de travailler dans un premier temps sur le niveau B1 du CECRL afin de créer un outil pilote pour l'extension du référentiel même aux autres niveaux, et ce pour plusieurs raisons. Ce niveau intermédiaire, ou seuil de la compétence d'une langue étrangère, nous a fascinés tout d'abord en tant que métaphore. Serait-ce réellement le seuil au-delà duquel on maîtrise une langue ? S'agit-il d'un seuil dont la validation se fait selon un rite d'initiation ou autre cérémonie quasiment mystique ? Et ce rite de passage est-il caractérisé par des épreuves foncièrement « éprouvantes » en termes existentiels ? Cette lecture métaphorique est, à notre sens, corroborée par des nombreuses remarques contenues dans le CECRL concernant le niveau B1. L'apprenant qui arrive au niveau seuil de compétence dans une langue étrangère semble en effet sortir d'une sorte d'enfance linguistique constituée par des niveaux de compétences « élémentaires » et regarder son parcours d'adulte dont la pleine maturité sera constituée par les niveaux « autonomes ». Il ou elle a désormais dépassé cette nébuleuse où il semble vivre parmi des gens, autochtones ou pas (mais plus avancés que lui dans la compétence d'une langue en tout cas) qui doivent « lui parler lentement », « répéter des phrases plusieurs fois », « employer des mots et des expressions familiers, des phrases courtes et simples », « lui parler de choses qui font partie de sa réalité proche » (CECRL, *passim*), auxquels il ne peut répondre si ce n'est par des phrases brèves et apprises quelque peu mécaniquement, et s'apprête à pouvoir parler « sans gêner la communication » (*ibid.*), à pouvoir agir dans une langue étrangère... même si d'une manière qui n'est pas très performante pour l'instant.

C'est ainsi que la composante d'automatisme de l'usager des niveaux élémentaires tend à s'estomper à partir du niveau B1, et que, très important dans notre cas, la possibilité d'utiliser une langue étrangère aussi dans une dimension imaginative, créative, artistique fait surface dans le méandre des descripteurs du CECRL (cf. p. ex. CECRL, 49, où, parmi les tâches qui peuvent être accomplies en monologue suivi par un apprenant de niveau B1, est citée la description d'un événement, « réel ou imaginaire »). Le niveau B1 est donc le début du mouvement ascendant de la parabole de l'apprentissage d'une langue, mais c'est néanmoins un début assez timide, au sein duquel le contrôle dans l'expression en langue étrangère prévaut encore sur la spontanéité, et où la valeur perlocutoire de la performance linguistique demeure très faible, l'écriture cherche à sortir des phrases stéréotypées apprises par cœur, l'emploi de la part de l'apprenant de registres de langue non neutres est déconseillé (CECRL, 94)¹⁴.

Nous rapportons ci-après quelques exemples d'activités et d'exercices de production et stratégies conçus pour le référentiel de compétences en pratiques artistiques et apprentissage des langues – niveau B1 – du CECRL. Ces propositions résultent d'une réflexion encore en cours. Nous avons l'intention de mener des observations préliminaires en 2015 et de tester la fonctionnalité de ces propositions durant l'année 2015-2016 par le biais d'une étude

¹⁴ Nous exagérons un peu, par boutade ; même les apprenants de niveau A2 peuvent « écrire des poèmes courts et simples sur les gens » (CECRL, 52). Ce qui change lentement à partir du niveau B1 est plutôt le fait que les apprenants peuvent se désancrer de la réalité immédiate (« les gens » dans l'exemple qu'on vient de citer) et s'aventurer, timidement dans un premier temps, dans la dimension imaginative de la langue, indispensable aussi bien à la réception qu'à la performance de tout texte artistique.

longitudinale et de type recherche-action. Deux tableaux sont présentés : le premier reprend des énoncés extraits du CECRL (*Tableau 4*), portant sur des compétences que nous avons choisi d'illustrer ici car particulièrement emblématiques, tandis que le second contient les informations sur des exemples d'exercices que nous avons regroupés et qui permettent le développement des compétences requises pour le niveau B1 (*Tableau 5*). Ce dernier tableau décrit des jeux communicatifs comme ceux fréquemment utilisés en primaire ou en collège, mais qui peuvent être adaptés pour répondre aux attentes des enseignants de lycée et d'université. L'intérêt de ce travail est de les regrouper dans un même répertoire et de les mettre en lien avec les compétences décrites par le CECRL. L'objectif est de donner à l'enseignant un outil facilement utilisable en classe de langue.

Activités de production et stratégies			
Compétences	Descriptif du CECRL		Exercices possibles
Production / expression orale	Monologue suivi : décrire l'expérience	Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.	5a
	Monologue suivi : argumenter	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.	6
	Annonces publiques	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.	7, 8
Production / expression écrite	Écriture créative	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.	13
	Essais et rapports	Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.	14
Stratégies de production : « mettre en adéquation son ambition et ses moyens ». Possibilités de (se) simplifier la tâche ou vice versa d'en élever le niveau.	Planification (répétition ou préparation ; localisation des ressources ; prise en compte du destinataire ; adaptation de la tâche ; adaptation du message)	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.	15, 16
	Compensation (compensation ; construction sur un savoir antérieur ; essai)	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe.	1, 16, 17
	Contrôle/évaluation et correction/remédiation	Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.	16

Tableau 4. Compétences à développer au niveau B1 extraites du CECRL, et numéros d'exercices que nous proposons dans ce but

Activités de production et stratégies			
Exercices			
Numéro	Titre	Description	Compléments
1	Devinez ce que ou qui je suis !	<p>Le groupe est divisé en deux équipes qui vont s'affronter dans un jeu de devinettes. Sans informer ses pairs de son choix (mais en l'indiquant à l'animateur), chaque joueur choisit entre un objet/une situation/un lieu/une personne qui doit être <i>a priori</i> connu(e) de tous. Tour à tour, une personne de chaque équipe vient décrire face aux autres participants l'élément qu'il est censé faire deviner, mais sans jamais le nommer. Le locuteur ne peut utiliser que des phrases simples contenant à chaque fois un seul indice. À chaque nouvel indice, les équipes se concertent et donnent une seule réponse. La première équipe à pouvoir proposer une réponse est celle du joueur en passation, lequel doit faire deviner son élément. La première équipe à trouver la réponse gagne le droit de faire dire à l'autre équipe un vire-langue.</p>	<p>Préparation individuelle écrite possible. À la fin de l'activité, l'ensemble des mots qui ont fait l'objet de devinettes peut constituer un canevas utile à construire des improvisations par équipe, qui peuvent tirer profit du déroulement du jeu qui a précédé.</p>
5a	Mon rêve le plus fou	<p>La classe est divisée en trois équipes. Tour à tour, une équipe se place en file indienne face au reste du groupe-classe qui devient alors le public. Le premier membre de la file commence, en une phrase simple, à donner une information claire et précise d'un rêve fou forcément impossible à réaliser, d'un espoir immense inconcrétisable, ou d'une ambition inatteignable... au vu de ses conditions actuelles (professionnelles, sociales, familiales...), et que les autres membres de la même équipe vont décrire en une phrase à chaque fois et quand ce sera leur tour de parole. Les autres membres de l'équipe qui est sur scène vont, quant à eux, soit dire pourquoi cet objectif importe à leur personnage commun, soit suggérer les conditions qui pourraient permettre d'atteindre ce but insensé.</p>	<p>Il est important que chaque locuteur projette sa voix de façon suffisante à ce que le public et les membres de son équipe, placés derrière lui, puissent comprendre correctement ses propos. Dès qu'une personne a émis sa phrase, elle retourne au fond de la file indienne, afin de céder la place du locuteur à la personne qui est dans son dos. Un temps de préparation peut être envisagé les premières fois. S'il s'agit d'un match d'improvisation, les membres du groupe doivent rapidement se répartir les rôles : celui qui va oraliser l'objectif irréalisable, ceux qui vont donner les conditions qui rendent ce rêve inatteignable, ceux qui vont expliquer les raisons à l'origine de ce désir et ceux qui vont exposer les conditions pouvant faciliter l'accès à cet objectif. Les locuteurs doivent garder une cohérence du point de vue du vécu et de la psychologie du personnage.</p>

<p>6</p> <p>Bouge de là !</p>	<p>Une personne s'assied sur une chaise avec la ferme intention de ne pas la céder (un mannequin ou un objet peuvent remplacer la personne). Chaque apprenant, tour à tour, vient essayer de la convaincre de lui céder sa place. Pour ce faire, son argumentation doit utiliser une expression qui a fait l'objet du cours.</p>	<p>Dans le cas où les participants sont à l'aise avec cette première étape, l'animateur peut ajouter pour contrainte que les arguments soient additionnés d'une montée en puissance du sentiment de colère : dans ce cas, chaque locuteur doit trouver un argument plus convaincant que son prédécesseur et doit sembler un peu plus irrité que lui.</p>
<p>7</p> <p>Inscrivez-vous dans mon UFR</p>	<p>Les étudiants recevant un même type de formation se regroupent. Après une préparation de 5 minutes, ils vont, face au groupe, exposer les raisons pour lesquelles leurs études sont passionnantes et utiles. Leur objectif est de convaincre le maximum de personnes de s'inscrire dans leur formation. En fin de séance, quand tous les groupes sont passés, l'animateur dispose des fiches au sol avec l'intitulé de la formation et chacun rejoint la formation qui lui semble la plus prometteuse (selon ses propres critères). Il est interdit de rejoindre celle que l'on a représentée. La formation regroupant le plus de membres permet de décréter ses présentateurs vainqueurs.</p>	<p>Cet exercice peut déboucher sur une réflexion du groupe afin de cerner les raisons ou les styles de parole qui ont permis de convaincre l'auditoire. Dans une variante, les participants peuvent choisir de défendre une formation qui n'a pas de lien avec leur inscription ou leur parcours réels.</p>
<p>8</p> <p>Exposé</p>	<p>Par groupe de trois, les participants choisissent un sujet qui leur est proche ou qui leur plaît, et un événement qui a eu lieu (récemment ou non) dans ce domaine. Ils préparent un exposé durant lequel les temps de parole devront être équitablement répartis, et qui sera animé de sorte que le public soit passionné et intrigué (par exemple, les deux personnes qui ne parlent pas peuvent mimer/illustrer les propos du locuteur ; le locuteur peut prendre un rôle spécifique ; le groupe peut présenter son exposé sous une forme amusante ou animée). L'exposé est présenté au reste du groupe en 5 minutes. Ensuite, les présentateurs répondent aux questions de leur auditoire.</p>	<p>Le travail préparatoire peut avoir lieu en dehors du cours. De plus, en fonction des moyens à disposition ou amenés, les exposés peuvent s'appuyer sur des ressources variées (internet, affiches, livres, photos, objets...). NB : cette activité a aussi l'avantage de simuler d'une manière assez proche les épreuves orales de nombre de certifications de langues, même de niveau de compétence plus avancé, tel le CLES 2.</p>

<p>13</p> <p>Écriture créative</p>	<p>À partir d'un papier contenant un « cadavre exquis », l'apprenant écrit son texte. Il peut être un personnage de l'histoire ou en être extérieur, peut prendre le rôle d'un journaliste qui écrit sur l'exercice lui-même et son résultat ou qui raconte un événement en lien étroit avec l'histoire suggérée par la phrase, peut décider de poursuivre l'histoire, etc.</p>	<p>Cet exercice peut être envisagé par un groupe d'apprenants, et l'histoire créée peut ensuite faire l'objet d'un mime ou d'une mise en scène, voire être réécrite sous forme de saynète ou d'acte unique et ensuite jouée.</p>
<p>14</p> <p>Les archéologues</p>	<p>L'animateur dépose à la vue de tous un ensemble d'objets très divers, par exemple des ustensiles de cuisine, un vêtement, un article de journal, un os, une craie. Par équipe de quatre, les joueurs rédigent un écrit simple dans lequel ils s'imaginent à la place d'archéologues qui découvrent ces objets ayant plus de mille ans. Les objets découverts n'existent plus et les archéologues doivent spéculer sur leur utilité, leur fonction, la façon dont ils étaient utilisés, etc. À la fin du temps imparti, chaque équipe lit son texte. Le texte recevant le plus de votes (interdiction de voter pour son propre groupe) gagne le jeu.</p>	<p>Il est possible de faire le même jeu selon la variante suivante : les joueurs investissent le rôle de critiques assistant à une exposition d'art contemporain. Les objets exposés sont considérés comme des œuvres de l'artiste. Dans une autre variante où l'animateur n'a pas amené d'objets, les participants travaillent par binôme ou trinôme. Ils se mettent dans la peau d'animaux qui se promènent ensemble dans la rue principale d'une grande ville. Ils décrivent à haute voix ce qu'ils voient et les impressions que cela suscite. Dans ce scénario, les objets observés peuvent être très divers : gommes à mâcher écrasées sur les trottoirs, talons à aiguille, nouveaux chapeaux à la mode, nids de pigeons sous les balcons, etc. Dans le cas où les animaux ne peuvent pas nommer les objets, les descriptions doivent être suffisamment précises pour que les animaux partenaires (et l'auditoire) puissent les reconnaître.</p>

<p>15</p> <p>Colle</p>	<p>Chaque membre du groupe écrit en quelques mots un thème de réflexion sur une feuille individuelle. Le thème peut être très simple (par exemple « balade à la mer » ou « se présenter ») ou au contraire plutôt ardu (par exemple « parler de la constitution américaine », « la colonisation en Afrique » ou « le pouvoir des médias »). Les papiers sont pliés sur eux-mêmes et mélangés dans un sac. Chaque participant en tire un. Si le sujet est simple, la personne devra écrire un texte préliminaire à une oralisation en prenant des risques lexicaux et grammaticaux. Si le sujet est complexe, le texte devra être simple, sans aucune prise de risque, afin que l'oralisation puisse être compréhensible par des personnes naïves sur le sujet ou des étrangers qui ne comprendraient la langue qu'à un niveau « de survie ». Les auditeurs peuvent poser des questions sur le sujet et son argumentation, et le locuteur peut vérifier ses choix structuraux et lexicaux auprès de son auditoire.</p>	<p>Les gestes peuvent être utilisés pour appuyer le discours, mais ils doivent exister dans la culture cible. De plus, ils ne peuvent en aucun cas remplacer le texte et la restitution orale. La préparation peut aussi avoir lieu à la maison. L'enseignant décide du temps accordé à la préparation écrite et à la passation orale. En fonction des moyens à disposition ou amenés, les exposés peuvent s'appuyer sur des ressources variées (internet, affiches, livres, photos, objets...).</p>
<p>16</p> <p>Synonymus et barbarismus</p>	<p>Le groupe est divisé en quatre équipes. Chaque participant choisit mentalement un objet dont le nom en langue cible lui est inconnu et qu'il devra faire nommer à ses camarades. Il dessine l'objet sur sa feuille afin que l'animateur puisse en avoir connaissance. Pour faire nommer l'objet à ses camarades, tour à tour, chaque participant se met face aux quatre équipes et, sans aucun geste, propose des synonymes et/ou tente une adaptation de ce mot dans la langue cible. Il peut également suggérer une définition succincte. Les équipes émettent quand elles le souhaitent une traduction du mot dans la langue cible. Lorsque l'animateur entend le mot exact, il accorde deux points à l'équipe l'ayant trouvé. En revanche, à chaque mauvaise réponse qu'il entend, il soustrait un point à l'équipe ayant fait la proposition erronée.</p>	<p>Il revient à l'animateur de décider des tours de parole : il peut par exemple accepter des traductions à tout-va ou bien accorder la parole aux participants qui émettent un signe quand ils pensent détenir la réponse.</p>

17	Mot tordu	<p>Chaque participant écrit un pseudo-mot qui doit perceptivement et orthographiquement être possible dans la langue cible. Il plie le papier et le dépose dans un sac commun. L'animateur distribue à chaque personne un papier et donne 2 minutes pour en proposer une définition. La définition qui engage la discussion la plus vive ou des réactions fortes est déclarée gagnante.</p> <p>Dans une variante, l'objet peut ensuite être mimé par des équipes constituées par l'animateur.</p>
----	------------------	---

Tableau 5. Descriptif des exercices regroupés par nos soins et visant à développer, parmi les compétences reconnues par le CECRL, celles relevant du niveau B1, qui sont décrites dans le Tableau 4

Works in progress...

Nous avons présenté quelques éléments d'une formation de formateurs dont l'enjeu principal est de tenter d'informer et de former des enseignants aux pratiques artistiques, et plus particulièrement théâtrales et chantées, et tout du moins, de chercher à les sensibiliser aux bienfaits d'aborder la classe de langue d'une manière plus dynamique. Notre première intervention, en 2013, a été l'occasion d'initier un dispositif que nous avons par la suite révisé. Outre l'adapter aux besoins et demandes des stagiaires, nous avons souhaité prolonger et approfondir les temps de discussion, car il nous semble que les enseignants ont besoin de partager leurs points de vue, et de mettre en relation de manière plus étroite les textes théoriques fournis pendant la formation, les propositions pédagogiques partagées et leurs expériences pratiques. Le dernier cycle de formations, qui vient de se clore (fin juin 2014), a été conçu autour des trois temps présentés précédemment en relation au dispositif mis en place en 2013 : (1) un temps d'accueil et de présentation, (2) un temps de travail de performance autour de publications scientifiques et pédagogiques ayant trait au rôle des arts pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, (3) un temps de pratique. Cependant, les temps théorique et pratique ont été alternés afin d'éviter un risque de monotonie. Aussi, nous avons souhaité laisser plus de place encore aux échanges entre et avec les stagiaires. Nous avons gardé un temps de « *débriefing* » à la fin de chaque activité, qu'elle soit d'ordre théorique ou d'ordre pratique. Ce temps de partage pouvait contenir des critiques sur les passations, sur les consignes, des avis sur la mise en place de l'activité dans une situation de classe donnée, de possibles développements de l'activité ou de ses contenus dans une optique plus proche de la mise en scène, etc.

En complément des exemples d'actions illustrés dans les paragraphes précédents, nous voudrions conclure cette contribution en présentant brièvement un chantier d'activité d'OPAAL qui a vu le jour pendant l'été 2013. Il s'agit de *Fabula agitur! Pratiques théâtrales et apprentissage des langues et cultures de l'Antiquité*, un projet de recherche et de valorisation biennal financé par la Région Rhône-Alpes et piloté par Malika Bastin-Hammou et par Filippo Fonio qui porte sur l'application des techniques relevant de la didactique des langues modernes dans ses aspects les plus proches des arts – à nouveau, en partant de situations communicativo-artistiques minimales et jusqu'à des mises en scène de classe ou publiques – à l'apprentissage des langues anciennes, notamment du latin et du grec. Le travail mené jusqu'à présent nous a permis d'entrevoir les possibles applications des principes du CECRL à l'enseignement et à l'apprentissage des langues de l'Antiquité. Même si un certain

nombre des exercices et activités à peine présentés sont adaptables ou transposables à la didactique des langues anciennes, cette dernière demande une adéquation substantielle de l'approche communicativo-actionnelle, dont la présence est par ailleurs beaucoup moins répandue qu'en didactique des langues vivantes. De ce fait, plusieurs défis surgissent, parmi lesquels le rôle à donner à la pratique de l'oral, prioritaire dans l'apprentissage des langues modernes mais totalement absente, du moins en France, de celui du latin et du grec. Dans le cas des langues anciennes, la mise en voix pourrait servir non plus seulement à amoindrir l'attitude passive de l'étudiant face aux textes latins et grecs (le fait de se les mettre en voix les rendant moins étrangers), mais aussi à un retour à la lecture qui soit plus conscient des dimensions performatives des textes mêmes et de leurs composantes socioculturelles, moins soumis aux automatismes de traduction et moins « érudite ». La production et la mise en scène de textes authentiques représentera le principal aboutissement du projet, outre la mise en place d'ateliers de conversation en latin et en grec et de formations didactico-ludiques.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (dir.) (2010), *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?*, numéro spécial des *Langues modernes*, 104, 2.
- ADEN, Joëlle (dir.) (2008), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Le Manuscrit Recherche-Université.
- ANSART, Karine et NATANSON, Dominique (2003), « Travailler autrement », *Les Cahiers Pédagogiques*, 413-414, p. 21-23.
- AUBIN, Sophie (1997), *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, Thèse de doctorat publiée, Villeneuve d'Ascq.
- BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- CASSADY, Marsh (1994), *The art of storytelling*, Colorado Springs, Meriwether Publishing.
- CLERC, Stéphanie (2010), « Récits, écriture et mise en scène en classe d'accueil », dans Aden, 2010, cit., p. 65-72.
- CECRL. CONSEIL DE L'EUROPE ET COMITE DE L'EDUCATION (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CORNAZ, Sandra (2008), *Le travail en voix chantée, un outil de correction phonétique en français langue étrangère*, Mémoire de Master 2 Recherche non publié (effectué sous la direction de Nathalie Vallée et Nathalie Henrich, GIPSA-Lab), Université Stendhal-Grenoble III.
- CORNAZ, Sandra, HENRICH Nathalie et VALLÉE Nathalie (2010), « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte » [en ligne], *Les Cahiers de l'APLIUT*, 24, 2, 2010, p. 103-119. Disponible sur <<http://apliut.revues.org/757>>
- DAVIS, James R. (1995), *Interdisciplinary courses and team teaching : new arrangements for learning*, Phoenix, American Council on Education, Oryx Press.
- D'HAINAUT, Louis (1986), *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Paris, UNESCO, Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes.

- DICE (2010), *The DICE Has Been Cast : Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*, Belgrade etc., DICE Consortium.
- DI PARDO LÉON-HENRI, Dana (2012), « Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series : English for Legal Purposes », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31, 2, p. 126-139.
- DOMAINE, Dominique, HÄCKER, Andreas, MARTIN, Dana et DEVOS, Laetitia (2010), « Découvrir l'allemand par le conte, les arts et le jeu », dans Aden, 2010, cit., p. 14-21.
- DUBRAC, Anne-Laure (2012), « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible) », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31, 2, p. 66-89.
- DUPESSÉY, Martine et FOURNIER, Cécile (1999), *La voix, un art et un métier*, Chambéry, Comp'act.
- ELBAZ, Pascale (2010), « Poésie, calligraphie, peinture : voies d'apprentissage du chinois », dans Aden, 2010, cit., p. 22-29.
- FOLLMANN, Anna (2013), *L'approche interdisciplinaire des apprentissages en langues vivante étrangère : l'exemple d'un projet articulé autour du conte*, Mémoire de Master 2, IUFM Midi-Pyrénées/UT2.
- FONIO, Filippo (2012), « Stuffed pants ! Staging full-scale comic dramas with students of Italian as a foreign language », *Scenario*, 12, 2, p. 17-26.
- FONIO, Filippo et GENICOT, Geneviève (2011), « The Compatibility of Drama Language Teaching and CEFR Objectives – observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level », *Scenario*, 10, 2, p. 72-84.
- GARNIER Emmanuelle et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie (dir.), *Pratiques théâtrales en classe de langues*, numéro spécial des *Langues modernes*, 108, 4, à paraître fin 2014.
- GATTEGNO, Caleb (1966), *La lecture en couleurs*, Guide du maître, New York, Educational Solutions.
- GOURVENNEC, Ludovic (2011), *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue : genres, contextes et publics : contribution à une définition de la chanson en tant que genre et perspectives méthodologiques*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne.
- GREENO, James. G. et The Middle-School Mathematics through Applications Project Group (1977), « Theories and practices of thinking and learning to think. », *American Journal of Education*, 106, p. 85-126.
- KAO Shin-Mei et O'NEILL Cecily (1998), *Words Into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*, London, Ablex Publishing (Contemporary Studies in Second Language Learning).
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2006), *La grammaire anglaise en mouvement*, Paris, Hachette.
- LAPAIRE, Jean-Rémi et ETCHETO, Pascale (2010), « Grammaire et expression corporelle », supplément électronique à Aden, 2010, cit., p. 2-9.
- LATTUCA, Lisa R., VOIGHT, Lois J. et FATH, Kimberly Q. (2004), « Does Interdisciplinarity promote learning ? Theoretical support and researchable questions », *The Review of Higher Education*, 28, 1, p. 23-48.
- LE SAGET, Brigitte (1998), « Pour une interdisciplinarité français-EPS », *Nouvelle Revue Pédagogique*, 9, p. 17-23.
- LLORCA, Régine (1995), « Théâtre rythmique : pratique de groupe pour l'entraînement de la mémoire sensorielle. La didactique au quotidien », *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, p. 231-237.
- MARINI-MAIO Nicoletta et RYAN-SCHEUTZ Colleen (dir.) (2010), *Set the Stage !*

- Teaching Italian Through Theater. Theories, Methods, and Practices*, New Haven, London, Yale University Press.
- MAURY, Cristelle (2012), « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31, 2, p. 26-43.
- MINISTRY OF EDUCATION (2000), *The Arts in the New Zealand Curriculum* [en ligne], Wellington, Learning Media. Disponible sur <http://www.tki.org.nz/r/arts/curriculum/statement/contents_e.php>
- MULLER-JAECKI, Marie-Paule (2008), « Perspective "actionnelle" du CECRL et création scénique », dans Aden, 2008, cit., p. 103-115.
- MULLER-JAECKI, Marie-Paule (2010), « Entre danse contemporaine et langues vivantes : la "performance" », dans Aden, 2010, cit., p. 55-64.
- NICHOLSON, Helen (2011), *Theatre, Education and Performance : The Map and the Story*, New York, Palgrave, Macmillan.
- PASQUIER, Renaud et SCHREIBER, David (2007), « De l'interdiscipline à l'indiscipline. Et retour ? », *Labyrinthe*, 27, p. 91-108.
- PIAZZOLI, Erika C. (2012), « Drama and Film Aesthetics for Additional Language Teaching », dans *Second Language Learning Through Drama. Practical Techniques and Applications*, Joe Winston dir., London, New York, Routledge, p. 134-148.
- POPET, Anne et ROQUES, Évelyne (2000), *Le Conte au service de la langue, cycle 2 – cycle 3*, Paris, Retz.
- POPET, Anne et HERMAN-BREDEL, Josépha (2002), *Le Conte et l'apprentissage de la langue*, Paris, Retz.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle (2012), « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT*, 9, 1, p. 75-94.
- REVEL, Emmanuelle (1994), « Interdisciplinarité : Français-Arts plastiques », *Nouvelle Revue Pédagogique*, 8, p. 33-36.
- RITT-CHEIPPE, Emmanuelle (2010), « La voie musicale en classe bilingue », dans Aden, 2010, cit., p. 39-45.
- SCHMENK, Barbara (2004), « Drama in the Margins ? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom », *GFL - German as a Foreign Language*, 1, p. 7-23.
- SCHMIDT Prisca (2010), « Théâtre et langues vivantes en primaires », dans Aden, 2010, cit., p. 30-38.
- SCHMIDT Prisca (2010), « Intercultural theatre through a foreign language », dans Aden, 2010, cit., p. 193-203.
- SCHULTZ, Fabrice (2010), « L'enseignement de la phonétique avec les « tongue twisters », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 24, 1, p. 114-117.
- SOULAINÉ, Stéphane (2010), « Danse/langues : créativité partagée », dans Aden, 2010, cit., p. 46-54.
- THOMPSON, James (2009), *Performance Affects : Applied Theatre and the End of Effect*, London, Palgrave, Macmillan.
- THOMPSON, James, BALFOUR, Michael et HUGHES, Jenny (2009), *Performance in Places of War*, London, Seagull.
- WETTER, Olive, E., KOERNER, Fritz et SCHWANINGER, Adrian (2009), « Does musical training improve school performance ? », *Instructional Science : An International Journal of the Learning Sciences*, 37, 4, p. 365-374.
- WITZIGMANN, Stéphanie (2008), « Approche de la discipline non-linguistique arts plastiques

dans l'enseignement secondaire du Bade-Wurtemberg », *Synergies Pays germanophones*, 1, p. 189-196.

VOISE, Anne-Marie (2010), « Enseigner la phonologie de l'anglais aux futurs professeurs du primaire », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 24, 2, p. 11-25.

VORGER, Camille (2011), *Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale*, Thèse de Doctorat non publiée, Université de Grenoble III.

Notices biographiques

Filippo Fonio est Maître de conférences en Études italiennes au service LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'université Stendhal-Grenoble III. Il est chargé de mission culture auprès de son université et chargé de projet pour les ateliers de théâtre et le théâtre en langues. Il anime depuis six ans un atelier de pratique théâtrale en italien. Parmi ses publications récentes portant sur la didactique artistique des langues : (avec Geneviève Genicot), « The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives – observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level », *Scenario*, 10, 2, 2011, p. 72-84 ; « Stuffed pants ! Staging full-scale comic dramas with students of Italian as a foreign language », *Scenario*, 12, 2, 2012, p. 17-26 ; « La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera : un tentativo di bilancio e nuove prospettive », in *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui, Épilogos*, 4, 2013, p. 21-38.

Sandra Cornaz est enseignante de français langue étrangère spécialisée en phonétique et dans la pratique de l'outil « chant et chanson » depuis 2003. Elle a chanté pendant plus de dix ans dans des chorales semi-professionnelles et a étudié le chant classique durant quelques années au Conservatoire à Rayonnement Régional de Grenoble. Sur le plan des pratiques théâtrales, elle a participé à des pièces de théâtre amateur durant ses années de lycée et a joué différents rôles sur des scènes d'opéra amateur durant son enfance et son adolescence. Son intérêt pour le partage des savoirs est majeur, et c'est pour cette raison qu'elle est entrée dans la recherche en didactique. Elle est passionnée par les travaux concernant l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier, ceux qui sont en lien avec les arts. Du fait de sa formation et de ses expériences, elle s'est naturellement tournée en premier lieu vers le rôle de la musique et récemment du théâtre dans l'enseignement. Ses travaux de recherche visent plus particulièrement à évaluer le rôle de la voix chantée dans l'apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère. Ses publications sur le sujet sont : (avec Nathalie Henrich et Nathalie Vallée), « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte » [en ligne], *Cahiers de l'APLIUT*, 24, 2, 2010, p. 103-119, disponible sur <<http://apliut.revues.org/757>> ; (avec Nathalie Henrich et Nathalie Vallée), « Peut-on utiliser le travail en voix chantée pour améliorer la correction phonétique segmentale en langue étrangère ? Le cas de locuteurs italiens apprenants de Français Langue Étrangère » [en ligne], *Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole*, 2009, disponible sur <http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes_MajecSTIC_RJCP/RJCP/articles/162.pdf>

Par ailleurs, Sandra Cornaz a une expérience en tant que formatrice de formateurs dans le domaine de la phonétique du français langue étrangère, et a travaillé en ce sens en France, en Chine et au Botswana.

Annexe : Sujet/contenu des fiches distribuées lors du deuxième temps fort de la formation de formateurs

- Similitudes entre approche actionnelle, théâtre et chant/chanson
 - Définition de l'approche actionnelle
 - Points principaux de l'approche actionnelle
 - En quoi théâtre et approche actionnelle sont liés
 - En quoi chant et approche actionnelle sont liés
 - Fiches d'exercice-support (grammaire et vocabulaire en italien et en anglais)
 - Extrait d'un document d'Isabella Montersino portant sur un atelier de théâtre franco-italien de l'Université de Paris IV
- Différentes approches artistiques dans le monde pour l'acquisition et les apprentissages (linguistiques et non)
 - *Syllabus* d'un atelier de théâtre en LE aux États-Unis
 - Table des matières d'un manuel de Nouvelle Zélande sur les approches artistiques pour différentes acquisitions et apprentissages
 - La musique pour les apprentissages scolaires
 - Un exemple d'un support de cours impliquant une approche théâtrale
 - Fiche sur le rôle du chant et la kinesthésie
 - Fiche sur le projet international *Comenius Musique*
- Effets du théâtre et du chant pour l'apprentissage des langues
 - Table des matières d'un ouvrage collectif sur le sujet
 - Résultats d'études sur l'intérêt du chant dans les différents domaines langagiers
 - Résultats d'études sur l'intérêt du chant pour l'apprentissage phonétique
 - Résumé des propos de Jean-Rémi Lapaire lors d'un colloque sur la didactique artistique des langues
 - Extrait d'un article de Cameron Culham sur l'importance de la gestuelle dans l'apprentissage des LE
- Limites des approches artistiques
 - Chant et langage
 - Débat pour et contre le psychodrame
 - « Process-oriented Approach » vs « Product-Oriented »
 - Témoignages d'enseignants en difficulté ou en désaccord avec ces approches
 - Le problème de la didactisation de l'art
 - Situation des différents pays ayant adhéré au projet DICE : points favorables et négatifs à l'égard d'une approche théâtrale à l'apprentissage (problèmes de contexte, de structures, de moyens, etc.)
- Intérêt du théâtre et du chant/de la musique sur le cerveau, les fonctions exécutives, le bien-être et la motivation
 - Avis d'étudiants
 - Résumé des recherches d'Ariel Schinderwolf sur la motivation dans l'apprentissage artistique des langues
 - Rôle de la musique sur le cerveau
 - Rôle de la musique sur le bien-être
 - Musique et motivation
 - L'art-thérapie