CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Introduction: les langues à l'école des arts de la scène
Authors	Aden, Joelle;Lapaire, Jean-Remi
Publication date	2025
Original Citation	Aden, J. and Lapaire, J.-R. (2025) 'Introduction: les langues a l'ecole des arts de la scene', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 19(1), pp. 2-16. https://doi.org/10.33178/scenario.19.1.1
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.19.1.1
Rights	© 2025, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-02 04:58:13
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/18123



UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 19, Issue/Ausgabe 1 (2025)
https://doi.org/10.33178/scenario.19.1.1

Introduction: les langues à l'école des arts de la scène

Joëlle Aden & Jean-Rémi Lapaire – Editors for this special French language issue

This first bilingual issue of Scenario, in which the French language is given a prominent place, provides an opportunity to reflect on performative practices in language teaching and learning in France. After supplying general information on the French education system and giving an overview of the role of arts education in the curriculum, we explore the 'enactive-performative' (Joëlle Aden) and 'choreographic' (Jean-Rémi Lapaire) approaches to language education, which we have been promoting for the last 20 years in our respective arts, education, and research communities. We close with a presentation of the 6 articles selected for this special issue.

La publication d'un premier numéro de Scenario sur les pratiques performatives dans l'enseignement des langues en France nous donne l'occasion de partager quelques-uns des projets qui se développent dans un pays de près de 67 millions d'habitants, scolarisant plus de 12 millions d'élèves dans un système « d'éducation nationale » très régulé mais laissant une grande liberté pédagogique aux enseignants qui s'en saisissent.

Le « cas français » n'épuise pas la francophonie et on formulera ici le souhait sincère que d'autres contributions parviennent bientôt à la revue, émanant d'autres pays rattachés à la sphère francophone. Pour l'heure, nous sommes heureux d'introduire ensemble ce premier numéro bilingue français-anglais qui témoigne de la créativité et de la vitalité des courants se déployant en France. A cette occasion, nous revenons aussi sur nos propres itinéraires.

1 Pratiques performatives en éducation : vue d'ensemble

Dans le système éducatif français la musique et les arts plastiques sont les seules disciplines artistiques obligatoires jusqu'à la fin du collège. Les pratiques performatives tiennent une place réduite : le théâtre est enseigné comme un genre littéraire (plutôt que performatif) par les professeurs de lettres, tandis que la danse est prise en charge de façon inégale par les professeurs d'éducation physique et sportive, lorsqu'ils en font le choix. Au lycée, les disciplines artistiques changent de statut et deviennent des enseignements de spécialité ou des options : musique, théâtre, danse, cinéma, arts plastiques principalement. Les chiffres

parlent d'eux-mêmes : seulement 0,7% des lycéens français ont choisi une option théâtre ou danse en 2024 (rapport cour des comptes, p. 116)[1].

La sensibilisation aux arts de la scène relève principalement de l'action culturelle hors-établissement, même s'il arrive que des enseignants organisent ponctuellement des sorties danse ou théâtre, et fassent appel à des artistes dans le cadre de micro-projets. Ces partenariats occasionnels financés par l'institution ou les collectivités territoriales, constituent une ligne de vie pour certaines compagnies ou associations mais restent tributaires de lignes budgétaires fragiles, de l'engagement volontaire des enseignants et de la disponibilité des artistes impliqués (p. 65). Cela provoque de grandes disparités entre élèves et établissements. L'ambivalence de la situation – promotion des arts dans le discours culturel national, collaborations financées avec le milieu artistique mais marginalisation de l'enseignement-apprentissage des arts dans les cursus – ne tient pas uniquement à des choix politiques ou à des contraintes matérielles : elle s'explique aussi par une certaine défiance vis-à-vis de l'instrumentalisation des arts à des fins pédagogiques (Aden, 2015 ; Eschenauer & al., 2024). C'est une des raisons pour laquelle la formation des enseignants à l'animation artistique au sein de leurs disciplines reste peu développée, malgré des initiatives prises localement par l'inspection académique (organisation de stages) ou la création de diplômes dédiés, comme le master ART'ENACT proposé par l'Université de Paris-Est Créteil, dans son offre « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Aden, 2024).

Dans l'enseignement supérieur, l'étude des arts est l'objet de formations spécifiques (licence, master) dans des départements dédiés à la musique, aux arts plastiques ou aux arts de la scène. La possibilité de poursuivre en études doctorales est réelle mais se heurte au manque d'encadrants et de contrats financés. Hors spécialisation, et hors tissu associatif, les occasions d'associer les arts et leur pédagogie à l'enseignement d'autres disciplines restent rares. L'intégration demeure exceptionnelle et tributaire d'initiatives individuelles. Le présent numéro en porte témoignage.

Quelques établissements font néanmoins exception, comme l'Université de Strasbourg qui, dans le cadre d'ARTLINGO, offre des cours et des ateliers interdisciplinaires associés à des UE de langue-culture ou d'ouverture. Le numéro 34 de la revue *re**cher**ches* (2025) récemment édité par Lara Delage-Toriel et Carole Nabet-Egger, en offre un bel aperçu : théâtre, danse, marionnettes, poésie, carnets de voyage, écriture créative peuvent utilement servir l'enseignement apprentissage des langues vivantes étrangères.[2]

[1] https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-02/20250214-Education-artistique-et-culturelle.pdf

[2] https://pus.unistra.fr/ouvrage/recherches-n34-2025/

2 Pratiques performatives dans l'enseignement des langues

Les enseignants de FLE (français langue étrangère) ont été précurseurs dans l'introduction de pratiques performatives, d'une part ils se sont formés à ces approches dans les pays où ils enseignaient et d'autre part, ils ont échappé à la contrainte de la formation académique des concours français pour accéder à l'enseignement des langues. Ils disposaient donc d'une grande liberté de pratique. Bernard Dufeu, à l'université de Mayence, est une figure de ce mouvement. Il avait fondé dans les années 70-80 ce qu'il nommait « La psychodramaturgie linguistique »[3] croisant notamment la didactique du FLE, les techniques d'acteur et la thérapie corporelle mettant les apprenants dans des situations de créateurs-interprètes. Dans les années 90, l'institut Goethe et le British Council ont contribué à faire connaître les pratiques performatives en France auprès des enseignants d'allemand et d'anglais, sans toutefois réussir à infléchir les programmes des concours soumis à la prédominance des approches cognitivo-constructivistes en didactique des langues. On estimait généralement qu'il était nécessaire de « maîtriser » la langue avant de pouvoir développer une appréciation esthétique des œuvres. Le tournant du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) a vu se développer une logique instrumentaliste qui perdure : utiliser des techniques artistiques, notamment théâtrales, pour développer des compétences linguistiques et langagière « actionnelles » laissant de côté la dimension esthétique et poétique des langues (Aden, 2015).

A partir de ces mêmes années 2000, deux courants performatifs dans la formation des enseignants d'anglais ont émergé en France et continuent à se développer. Ils ont en commun de nombreuses références théoriques – à commencer par Jacques Lecoq – et s'appuient sur des partenariats très féconds avec des artistes : en danse pour Jean-Rémi Lapaire et en théâtre pour Joëlle Aden.

3 Une poétique énactive-performative du langage : Joëlle Aden

« Je ne pourrai jamais enseigner l'anglais à mes élèves » ; « Merci de ne pas m'interroger, je n'arrive pas à m'exprimer en anglais » ; « Je ne peux pas répondre, je ne comprends rien » ; autant de remarques récurrentes de la part des étudiants, futurs enseignants de l'école primaire, dont on me confia la formation dès mon arrivée à l'université en 2001. Prises de parole minimalistes, attitudes de repli corporel, peur de l'erreur et du jugement pour un grand nombre d'entre eux et cela après dix à quinze années d'étude de l'anglais dans le système scolaire. Face à ces constats d'anxiété, voire d'inhibition langagière, je décidai de mettre en place des ateliers de théâtre en anglais afin d'instaurer une approche expérientielle

[3] https://www.psychodramaturgie.org/fr/

immersive. Pour cela, je sollicitai l'expertise de comédiens anglophones formés au théâtre de mouvement à l'école internationale Jacques Lecoq de Paris. Bien sûr, il n'est pas à démontrer que les techniques dramatiques développent la prise de risque, l'écoute, l'attention, l'empathie, le travail collaboratif, la créativité, des attitudes qui croisent ce que l'on appelle aujourd'hui les compétence psychosociales (*soft skills*) mais le choix de l'école de Lecoq était pour moi lié à la dimension phénoménologique de sa pédagogie qui recherchait l'origine du langage dans le corps, « là où la parole n'existe pas encore » (1997, p. 41). A l'instar du "Silent way" de Asher (1972), le théâtre de Lecoq postule que « c'est du silence que naît le verbe » (p. 47) mais sa pédagogie va bien au-delà en proposant d'«habiter corporellement son silence intérieur », de chercher « un état neutre de réceptivité à ce qui nous environne sans conflit intérieur. » (p. 47). Ce travail réflexif permettait aux étudiants d'apprivoiser leurs inhibitions, condition sine qua non pour se rendre disponible et accompagner de jeunes élèves dans leurs apprentissages des langues. Ces étudiants vivaient donc une expérience esthétique en anglais ; libérés du stress d'avoir à prendre la parole ils découvraient avec joie et stupéfaction qu'il était possible de s'inter-comprendre en jouant (*acting*) dans n'importe quelle langue et que du sens pouvait « émerger » sans souffrance dans une écologie relationnelle bienveillante. Il s'agissait d'une première pierre dans l'élaboration d'une pédagogie qui s'intéresse à « la signifiance » notion que la linguiste et pédagogue Hélène Trocmé-Fabre définit comme notre potentiel à créer du sens dans la rencontre en puisant dans tous nos langages.

Mais l'enseignement le plus riche de cette école de théâtre résidait ailleurs, dans l'expérience esthésique que Lecoq nommait le « fonds poétique commun » :

> Cette dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont déposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création. Il faut donc, dans ma démarche pédagogique, atteindre ce fonds poétique commun pour ne pas en rester à la vie telle qu'elle est, ou telle qu'elle apparaît. (1997, p. 57).

Cette approche poétique-performative ancrée dans le sensible m'éloigna irrémédiablement des scénarios standardisés des manuels de langues. Le langage poétique du théâtre me ramenait aux racines biologiques de la connaissance exposées dans l'ouvrage fondateur de Maturana et Varela (1994) pour qui la notion de langage ou plutôt l'acte de « langager » émerge de l'ensemble des capacités qui permettent d'agir ensemble et qui englobe les modalités corporelle, émotionnelle, esthétique, culturelle et verbale. Pour ces auteurs, « le langage est un processus continu qui n'existe qu'en « langageant » et non comme un élément

isolé du comportement » (1994, p. 204). C'est à partir de là que j'ai proposé le terme de « translangager » pour ancrer la pédagogie des langues dans cette complexité langagière où le linguistique émerge dans les comportements de résonance et d'imitation et se développe en domaines linguistiques.

En conséquence, apprendre de nouvelles langues ne consiste pas à réorganiser des connaissances linguistiques de surface, mais cela passe par une reconfiguration dynamique, encorporée et holistique du système langagier de chaque apprenant. C'est le principe même de la pédagogie de Lecoq lorsqu'il explore la dynamique interne du sens par le mime et le mouvement : ce qu'il nomme la « mimodynamique » (1997, p. 20).

Cela m'a amenée très tôt à tisser des liens entre le mimétisme (les accordages biologiques liés au jeu théâtral) et les avancées neuroscientifiques sur le rôle des neurones miroirs (Aden, 2010, 2014, 2017a). Le mimétisme semblait coïncider avec les mécanismes d'empathie kinesthésique et la mimésis plus complexe des artistes paraissait, quant à elle, faire appel à des mécanismes d'empathie de plus haut niveau.

Il est vite devenu nécessaire d'inscrire ces expérimentations dans un cadre structurant pour l'apprentissage des langues. Le cadre de l'énaction (Varela & al., 1993) s'est imposé comme la philosophie la plus proche de nos pratiques bien qu'il ne s'agisse pas d'« une théorie du langage, mais d'un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale puisqu'il constitue la sève qui nous relie aux autres, à soi et à la connaissance du monde » (Aden, 2017b, p. 21). Les référentiels cumulatifs de compétences et de savoir-faire ne répondaient pas à l'écologie énactive des apprentissages. C'est au cours de rencontres avec Hélène Trocmé-Fabre que j'ai découvert le référentiel cognitif organique « L'arbre du savoir-apprendre » (2022)[4] qu'elle avait élaboré en partie grâce à ses échanges avec Francisco Varela. Avec les anciens et actuels doctorants[5] de notre équipe nous testons et développons ce référentiel qui sert aujourd'hui d'échafaudage à une pédagogie énactive-performative et poétique de la connaissance. Les scénarios didactiques que nous élaborons et que nous analysons s'inscrivent à l'interface de la phénoménologie, de l'esthétique et des neurosciences dans le paradigme énactif de Varela pour qui la perception sensorielle doit être considérée comme la base du langage humain. L'énaction souligne également le rôle crucial de l'intercorporéité, notion empruntée à Merleau-Ponty dans sa phénoménologie de la

[4] La version bilingue français/anglais de ce référentiel est disponible en ligne.

[5] Marie Potapushkina (2009-2014) ; Stéphane Soulaine (2010- 2013) ; Nathalie Borgé (2012-2015) ; Sandrine Eschenauer (2013-2017) ; Maria Pavlovskaya (2014-2021) ; Ana Castelo (2016-2023) ; Aleksandra Vuichard (2018- 2022) ; Stéphane Ginet (2018-2022) ; Carla Tomé (2021, …) ; Caroline Preller (2022, …) ; Rachel Roguin (2023, …) ; Benoit Dumeny (2023, …).

perception (1945) qui décrit la perception préconsciente, préverbale et préréflexive au fondement du sens partagé sur lequel repose le sens linguistique.

Après une quinzaine d'années d'expérimentations et de questionnements un collectif s'est constitué ; composé d'artistes, de chercheurs, de formateurs et d'étudiants ayant pris part aux recherches de terrain et aux formations. Il a pris le nom d'ART'ENACT[6] (art et énaction) dans lequel A-R-T est également un acronyme emprunté à nos collègues de l'université de British Columbia (Belliveau, 2015 ; Irwin & al., 2024) venus partager leurs recherches au congrès IDEA Paris 2013[7] dont je pilotais le comité scientifique. Nous inspirant de leurs travaux, nous proposons des interfaces collaboratives transdisciplinaires entre les pratiques des artistes (*Artists*), des chercheurs (*Researchers*) et des enseignants (*Teachers*). Ce collectif s'inscrit dans les valeurs post-humanistes qui redéfinissent la place des humains parmi les vivants et s'interroge sur la façon d'intégrer en éducation et en formation le savoir-faire éthique de Varela (1999) : une forme de sagesse incarnée, située et responsable permettant de *résonner* et de *raisonner* face à des situations, complexes, incertaines et ambiguës. Les travaux de ce collectif se déploient à partir du socle décrit plus haut avec l'ambition - selon les mots d'Hélène Trocmé-Fabre - de devenir des « lecteurs du livre du vivant (et) de comprendre que sous cette peau de mots qui nous enlisent à la surface des choses, il existe « des mots ouvriers » générateurs d'intercompréhension. » (2013 : 46).

L'approche énactive-performative-poétique que je viens d'évoquer ici est l'un des courants qui évolue, se diversifie et croise d'autres approches performatives en France. Elle ne remet aucunement en question la nécessité de prendre en considération les avancées des écoles de linguistique dans la pédagogie des langues mais elle interroge la place et les modalités d'insertion du domaine linguistique dans la temporalité de « l'éducation *aux* langues et *par* les langues ». Elle évoque la diversité des modes d'accès aux connaissances dans un monde en proie aux défis extrêmes de ce siècle. A ce titre, nos langues sont les moyens de la coordination de nos choix et de nos actions sur un continuum qui va du niveau individuel au niveau planétaire ; elles revêtent donc une importance sociétale à la fois géopolitique et géopoétique. Dans cette configuration, je considère que les langages artistiques constituent l'un des « fondamentaux » de la connaissance au même titre et en complémentarité avec les langages scientifiques dont ils sont indissociables. Le paradigme énactif inscrit la connaissance dans une ontologie relationnelle et j'avance l'idée que les pratiques artistiques performatives

[6] C'est également le nom du Master mentionné dans la partie 2 de cette introduction.

[7] https://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1075

écrivent une épistémologie de « l'énactance »[8], ce processus qui traduit notre potentiel à énacter des mondes dans la chorégraphie de nos rencontres translangues.

4 Chorégraphies de la parole : Jean-Rémi Lapaire

Il arrive que certains auteurs emploient, à leur insu, un mot, une expression, une image qui nous révèlent une dimension cachée ou alors trop évidente des choses, que nous avions jusque-là ignorée ou portée en nous de manière diffuse. Je fus pour ma part interpellé par l'expression « poésie du mouvement » (*the poetry of motion*) employée par Benjamin Lee Whorf (1956, p. 155) dans son analyse de la peinture, de la danse, et des rituels cérémoniaux, comme je fus inspiré par sa célébration lyrique de la faculté de langage : « Le langage est le meilleur des spectacles jamais monté par l'homme. Nous le voyons ainsi entrer en scène pour jouer son grand acte sur la chaîne de l'évolution et s'y donner à fond, avec le cosmos pour décor » (1956, p. 249).[9]

J'ai aussi en mémoire le titre choisi par Erving Goffman en 1959 pour introduire son approche dramaturgique de la parole : *The Presentation of Self in Everyday Life*. Cette expression me fit voir en un éclair mon propre être-corps, debout face aux autres sur la scène sociale, regardant et regardé, variant les postures et les effets, les ancrages et les mouvements. Être au monde, ce n'était pas seulement exister : c'était constamment se « présenter » aux autres et s'exposer, avec une part de risque et de vulnérabilité mais aussi de jeu et de calcul. Alors que j'enseignais à l'université, dans de grandes salles, et vivais cette exposition corporelle du moi au quotidien, en mode augmenté, il fallut ce titre pour que je me sente réellement exposé comme un acteur sur la scène sociale. Plus tard, je croisais, chez Goffman encore, l'expression « corps-à-corps initial » (*body-to-body starting point*) pour caractériser l'ancrage premier de la parole orale (Goffman, 1983, p. 2). Cela me fit comprendre en un éclair ce qu'était l'interaction communicative : une forme tout à la fois brute, stylisée et régulée d'intercorporéité, qu'il fallait observer et enseigner comme telle afin de demeurer dans la justesse physiologique et anthropologique des phénomènes. J'en recevais confirmation en lisant Ray Birdwhistell (1970, p. 111) qui voyait dans l'expression orale un « comportement communicatif ancré dans les mouvements du corps » (*body motion communication behavior*), ces mouvements étant pour la plupart calibrés (*patterned*). Tous ces vocables se gravèrent en moi et n'ont cessé de m'inspirer depuis.

---

[8] J'ai proposé ce terme pour la première fois le 6 mai 2025 dans ma communication « La logique du vivant et l'énactance : hommage à Hélène Trocmé-Fabre » donnée au colloque de l'ACFAS « Arts et enjeux épistémologiques de l'énaction » Laboratoire Créagir organisé par Sylvie Morais, 92e Congrès de l'ACFAS, Montréal.

[9] "Speech is the best show man puts on. It is his own 'act' on the stage of evolution, in which he comes before the cosmic backdrop and really 'does his stuff'". (Whorf, 1956, p. 249)

Un retour à l'origine, au socle physique de l'expression humaine, s'imposait au linguiste et didacticien prétendument qualifié que j'étais, sommé désormais de tout revoir et réapprendre. Si je voulais vraiment enseigner l'anglais comme une langue vivante et la linguistique comme une science humaine, alors j'allais devoir renouer avec cet « être vivant et mouvant » qu'est l'énonciateur (Jousse, 1974, p. 34) et prendre en compte la « globalité » de son expression, « en plein exercice » de sa parole. Je devrais étudier comment « l'anthropos[10] a tiré son propre outil (le langage) de son propre corps » (p. 49). Et pour cela, il me faudrait créer de nouveaux formats d'interprétation (au sens à la fois cognitif, performatif et translatif) qui ne seraient pas des « méthodes » mais des « moments » puissants de révélation des choses : la conférence-performance (Lapaire, 2015b) ; la lecture performative de textes (chorale, marchée, jouée) (Lapaire, 2025) ; l'atelier-séminaire par-corps avec artistes invités ; la course ou la promenade déclamatoire ; le « grand final » phénoménologique, debout, les yeux alternativement ouverts et fermés, pour faire le bilan de ce qu'on a étudié, avec une explosion vocale-gestuelle ultime, mélangeant les mots ou les phrases-clés. Je donnerais à ces moments des titres évocateurs, déclinés sur les matrices : *W – IN MOTION* ; *X – IN THE FLESH* ; *DOING – Y* ; *PERFORMING – Z* (ou *Z – IN PERFORMANCE*) comme *Quotations in motion, Pragmatics in the flesh, Doing language*, *Performing Mrs Dalloway* (Lapaire, 2018), *Orlando in performance*, etc.



Figure 1 : 'Orlando in Performance' – Dessin d'Emma Kadraoui

[10] Dans l'*Anthropologie du geste de Jousse* (1974), l'anthropos désigne l'humain générique, neutralisant les distinctions d'âge, d'ethnicité et de sexe.

La meilleure stratégie pour se réancrer dans le socle corporel de l'expression humaine me semblait être la « pauvreté », au sens donné à ce terme par le metteur en scène et théoricien du théâtre Jerzy Grotowksi (1971, p. 20). Il s'agirait d'atteindre l'essentiel de la voix, de la posture et du geste humains, avec des exercices simples et des moyens minimalistes, pour en libérer toute la force. Il suffirait d'animer le « corps apprenant » (Lapaire 2014, 2022a) dans n'importe quel espace d'expression (*performance space*), de mettre ce corps en présence et en rapport avec d'autres corps (qui observent ou interagissent), pour que le travail d'observation et de réflexion sur la langue, en tant que phénomène socio-corporel, puisse commencer. Cette immersion psychocorporelle, associant les dimensions kinesthésique et réflexive, porterait le nom de « kinéflexion » (Lapaire, 2017). L'extrême sobriété des moyens mis en œuvre serait assortie d'une exigence simple mais redoutable pour des apprenants français, coutumiers de la timidité articulatoire en anglais : s'engager radicalement dans un dire, faire une « offrande » totale de leur être, de leur présence, de leurs mouvements, pour reprendre le vocable de Grotowski. Un don entier, quasi mystique de soi, dans l'ici-maintenant de la pratique serait exigé aussi bien en posture d'action langagière que de réception. Et cela suffirait. Car une main ou un regard qui balaient devant soi suffisent à suggérer une étendue, une foule, ou encore le passage du temps. Un buste qui se penche, avec ou sans parole, permet d'interroger quelqu'un aussi bien que l'univers. Un corps ou un doigt qui pivotent sont assez pour figurer ou suggérer un grand phare. Trois lignes d'étudiants qui ondulent, courent et déferlent, peuvent ensemble devenir un océan (Lapaire & Duval, 2017). Et si tout le monde joue avec présence et engagement, de saisissants états de fusion, de conscience et d'émotion émergent que les participants évoquent avec émotion dans les bilans de fin de séance et plus encore dans les journaux de bord que je leur demande de tenir (Lapaire, 2022b).



Figure 2 : Présence et engagement. Dessin d'Emma Kadraoui

J'avais été formé au décorticage minutieux de « discours » écrits ou retranscrits, privilégiant les « marqueurs » (abstraits) et les « structures » (complexes). J'entrais ici dans un autre monde : celui de la voix, du geste, des regards et des déplacements. Mais j'avais appris beaucoup de choses utiles sur la structuration du langage, qui allaient s'avérer précieuses pour réinventer une grammaire de l'anglais par le mouvement dansé (Lapaire, 2006, 2008, 2016). L'évolution réclamerait du temps mais je ne pouvais plus me satisfaire d'une vision et d'un enseignement désincarnés du langage. Sans plus tarder, je m'initiais aux études gestuelles (Calbris, 1989, 2015 ; Kendon, 2005 ; McNeill, 1992) pour mieux comprendre l'intégration du mouvement à la parole ainsi que les règles du symbolisme phono-gestuel : formes, significations, usages, et dynamiques. Je m'imprégnais également de théories anthropologiques du geste et de la performance (Jousse, 1974 ; Schechner, 2003 ; Turner, 1987), du théâtre (Lecoq, 1997) et de la danse (Laban, 1963 ; Forsythe, 2013), ainsi que la « traduction intersémiotique » (Jakobson, 1959). En m'appuyant sur ces lectures mais aussi le compagnonnage d'artistes professionnels en danse (principalement) et en théâtre – Jean Masse, Pascale Etcheto, Jean Magnard, Melissa Blanc, Annie Bourdié, Oliver Borowski – je développais un répertoire de notions fondamentales, d'activités et d'outils pour étudier ce que je finissais par regrouper sous l'appellation « choréographie de la parole » (*the choreography of speech*), cette dernière expression sommative étant inspirée d'une réflexion presque accidentelle de James Asher (1972, p. 134), dans sa présentation de TPR (*total physical response*) : « D'une certaine façon, on peut dire que le langage s'articule autour d'une chorégraphie du corps humain » (*In a sense, language is orchestrated to a choreography of the human body*).

On trouvera dans ce numéro de *Scenario* diverses manières de « chorégraphier » l'observation et l'étude de la parole en langue vivante, de l'improvisation guidée à l'instruction serrée. Chacune son inspiration, chacune sa méthode, mais je ne saurais trop recommander la prise en considération des dimensions d'effort du mouvement telles que formalisées par Laban (1963) – temps, espace, poids, flux – ainsi que la possibilité de transférer d'un organe à l'autre une même forme kinésique, par exemple de la main à la tête ou au regard. Et une action corporelle étant identifiée, la possibilité encore de l'augmenter, de la diminuer, d'en varier la couleur, l'humeur, en jouant sur des contrastes élémentaires, utilement rappelés par Lecoq (1997) : action et réaction, neutralité et affect, immobilité et engagement total / partiel du corps, silence et vocalisation, convergence et divergence, etc. Cela sans jamais oublier la prise en compte du point de vue, du rythme, et bien sûr l'ajustement au jeu et à la présence des autres. Sans perdre de vue non plus la nature conventionnelle et régulée de l'expression humaine, qui a ses règles d'articulation hors desquelles l'écart créatif ne saurait exister.

5 Les articles de ce numéro

Florian Rèche présente des arguments forts en faveur de l'improvisation théâtrale pour développer les compétences orales, la motivation et la confiance en soi, en cours-atelier d'anglais à l'université. Après avoir caractérisé l'approche énactive-performative de l'enseignement-apprentissage des langues et être revenu sur la contribution séminale de Viola Spolin (1906-1994) et de Keith Johnstone (1933-2023) à l'art de l'improvisation théâtrale, il montre comment certaines techniques d'improvisation peuvent être rendues opérationnelles en LVE pour travailler la fluidité, l'appropriation contextualisée de la grammaire, du lexique et de la phonologie, ainsi que des compétences pragmatiques essentielles. L'article fournit une base théorique et méthodologique solide et accessible, d'une grande utilité pour toute personne désireuse d'embrasser une approche naturaliste du discours oral, en phase avec la réalité improvisée de la parole ordinaire.

Dans son article, Caroline Preller qui enseigne l'anglais par le théâtre dans une prestigieuse école d'ingénieur, décrit trois mécanismes par lesquels l'utilisation des masques neutres et expressifs suscite la prise de conscience de mécanismes invisibilisés dans l'enseignement traditionnel. S'appuyant sur la dimension phénoménologique du théâtre de mouvement de Jacques Lecoq et de Philippe Gaulier, elle montre comment le jeu de masque provoque une perturbation des canaux habituels de la perception entraînant une prise de distance vis-à-vis de soi-même et une double centration de l'attention soi/autre dans les interactions sociales. La dimension corporelle ainsi dévoilée développe une expression plus authentique et créative. Elle introduit ainsi dans la formation de ses étudiants des compétences et une éthique professionnelle leur permettant de travailler de façon collaborative et créative dans des environnements complexes et changeants.

Myriam Suchet propose une approche radicale de l'apprentissage d'une langue comme un processus créatif. Elle invite « les enseignant du français langue étrangée » à s'affranchir des normes socioculturelles de la tolérance ou de la diversité et revendique un « imaginaire hétérolingue » qui déplace les idées reçues sur l'enseignement des langues et suscite des changements de points de vue sur la pédagogie et transforme les pratiques. A cet effet, elle a conçu un kit de « désapprentissage de la langue » qui engage la corporéité des enseignants avec les apprenants. Il ne s'agit pas d'une méthode mais d'une démarche qu'elle a conçue avec des artistes, designers, danseurs ou graphistes et qu'elle présente dans sa contribution.

Sarah Pochon et Sandrine Beulaigne se fixent pour objectif d'explorer les zones de contact entre l'enseignement des langues étrangères (LVE) et l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Pour cela, elles reviennent sur le traitement de la corporéité et de l'intercorporéité en EPS, lieu par excellence de la co-présence corporelle et de la coordination sensori-motrice entre sujets. Elles fournissent un exemple original de collaboration entre EPS et enseignement des

LVE autour de l'interprétation par-corps d'œuvres picturales de la peintre et poétesse mexicaine Frida Khalo, avec des élèves de collège.

Agnès Benoît est la conceptrice d'une pratique pédagogique et artistique originale intitulée "Moving words in space" qu'elle a initialement développée avec des adultes en FLE, aux Etats-Unis, avant de l'adapter en anglais, à son retour en France. Le dispositif croise improvisation en danse et apprentissage linguistique. Elle revient ici sur la genèse de sa pratique et la version plus spécialement dédiée aux enfants intitulée "Jump'n *Turn*". Soucieuse de respecter la dimension artistique des partitions chorégraphiques authentiques qu'elle choisit, elle initie les enfants à la langue anglaise tout en leur faisant interpréter *Scramble* (1970) de la danseuse et chorégraphe américaine Simone Forti. Les tâches à exécuter corporellement et langagièrement sont simples mais à fort potentiel heuristique. Les enfants sont invités à vivre une réelle expérience de danse et de langue, au travers de l'action et de leur corps en mouvement.

Enfin, Maria Pavlovskaya, metteure en scène de la compagnie de théâtre inclusive plurilingue Théâtrouchka, et spécialiste de la méthode Stanislavski qu'elle croise avec l'épistémologie relationnelle du paradigme énactif, relate une expérience menée dans un atelier plurilingue. Des jeunes français.es y jouent avec des allophones. Elle montre qu'en créant un espace relationnel et affectif entre ces jeunes et en leur proposant de travailler en binômes allophones-francophones, se créé une écologie relationnelle qui permet aux apprenants de français langue seconde (FLS) d'entrer dans une relation de confiance et de complicité qui renforce la maîtrise phonétique et phonologique de la langue. Dans son article, elle développe l'étude de cas d'un tandem français/ukrainien.

Références bibliographiques

Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures. In J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (Eds.). *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity : Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World* (pp. 23-44). Bruxelles: Peter Lang, Coll.Gram-R.

Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *Languages in Motion/Langues en mouvement*. J. Aden & A. Arleo (Eds.), Les cahiers du CRINI, Université de Nantes. http://www.crini.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche pagelibre/&RH=1402999468883

Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (pp. 422-437). Paris : Édition des archives contemporaines.

Aden J. (2017a). Developing empathy through theatre: a transcultural perspective in Second Language Education. In M. Schewe & J. Crutchfield (dir.), *Going Performative in Intercultural*

Education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice (pp. 59-81). Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.2307/jj.22730472.8

Aden, J. (2017b) « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017. https://doi.org/10.4000/rdlc.1085

Aden, J. (2024). « Énacter l'énaction : Art'Enact, un programme de Trans'Formation par les pratiques artistiques », *Enactive perspective(s) in learning sciences,* (dir.) G. Poizat, N. Perrin, L. Renault, J. San Martin. Intellectica Intellectica, Journal of the French Association for Research on Cognition, 224/1, p. 189-221.

Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Translanguaging: An enactive-performative approach to language education. Dans E. Moore, J. Bradley et J. Simpson (dir.). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Multilingual Matters (p. 102-117). https://doi.org/10.2307/jj.22730468.13

Asher, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*, Vol. 56, No. 3 (Mar., 1972), pp. 133-139. https://doi.org/10.2307/324033

Belliveau, G. (2015). Research-based theatre and A/R/Tography: exploring arts-based educational research Mmethodologies. In J.Aden & I. Magrin-Chagnolleau (Eds.). *Theatre Education,* p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e, Vol.2 | 2015. https://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1075

Calbris, G. (1989). *Geste et communication*. Avec la participation de Louis Porcher. Paris : Hatier.

Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in gesture*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/gs.5

Eschenauer, S., Rollinat-Levasseur, E-M., Clark, S., Aden, J. (2023). « La recherche sur les pratiques théâtrales en éducation en France : contextes et enjeux », *Journal de recherche en éducations artistiques,* n°1, 2023, p. 55-70. https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3585

Forsythe, William. 2013. "Choreographic objects." URL : http://www.williamforsythe.de/essay.html

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday Life*. New York : Anchor Books.

Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 1 (Feb., 1983), 1-17. https://doi.org/10.2307/2095141

Grotowski, J. (1971). *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne : L'Age d'Homme.

Irwin, R., Lasczik, A., Sinner, A., Triggs, V. (2024). *A/r/tography. Essential Readings and conversations.* Intellect Ltd. https://doi.org/10.1386/9781789388688_4

Jakobson, R. (1959). On linguistic sspects of translation. In Brower (ed.), On Translation, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kendon, A. (2004). *Gesture : visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press. https://doi.org/10.1075/gest.4.1.07ken

Laban, R. (2003). *La danse moderne éducative*. Traduction de *Modern Educational Dance* (1963). Bruxelles : Editions Complexe.

Lapaire, J.-R. (2006). *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette, 2006.

Lapaire, J.-R. (2008). Danser la grammaire de l'anglais. In *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, esthétique et expérience imaginaire*. Joëlle Aden (éd.), 151-179. Paris : Editions Le Manuscrit, 2008.

Lapaire, J.-R. (2014). 41. Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant. In Martinot, Claire et Pégaz Paquet, Anne (éds.)*, Innovations didactiques en français langue étrangère*. Paris : Le Cellule de Recherche en Linguistique (CRL), 2014, 25-37.

Lapaire, J.-R. (2015a). "Chorégraphies de la parole". En collaboration avec Jean Magnard et Mélissa Blanc. *Miranda* 11 | 2015. https://doi.org/10.4000/miranda.7548

Lapaire, J.-R. (2015b). Living speech or the bodily life of language. En collaboration avec Jean-Magnard and Melissa Blanc. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, Volume 12 - 2015, N° 3, 528-541. http://www.skase.sk/Volumes/JTL29/pdf_doc/23.pdf

Lapaire, J.-R. (2016). The choreography of time : metaphor, gesture and construal. In Gabriel Rosangela; Pelosi, Ana Cristina. *Linguagem e cognição: emergência e Produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016, pp. 217-34.

Lapaire, J.-R. (2017). La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée », *Intellectica*, 2017 / 2, n° 62, 2017, 193-224. https://doi.org/10.3406/intel.2017.1865

Lapaire, J.-R. (2018). Performing Mrs Dalloway. (1925). Miranda, 17 | 2018. https://doi.org/10.4000/miranda.14255

Lapaire, J.-R. (2021). "'Reading physical': strategies for recycling and performing Woolf's works in the English literature classroom." In (eds.) Latham, Monica, Marie, Caroline, Rigeade, Anne-Marie, *Recycling Woolf*, New York, NY / Abingdon, Oxon: Routledge, 2021, ISBN 9780367701147. https://doi.org/10.4324/9781003144649-8

Lapaire, J.-R. (2022a). Le 'corps apprenant': une notion centrale en mal d'inclusion. In (eds.) Charbonneau, Caroline, Duval, Hélène. *Le corps dans l'enseignement-apprentissage*. Québec: Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.1515/9782763758121-013

Lapaire, J.-R. (2022b). Puissance d'un mode mineur : oser le journal d'apprentissage en pédagogie universitaire. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT. Vol. 41 N°1 | 2022. URL : https://doi.org/10.4000/apliut.9613

Lapaire, J.-R. (2025). "Dorian Gray goes Wilde: from painted to living picture". Miranda, 31 |2025. URL : https://journals.openedition.org/miranda/67022?lang=fr https://doi.org/10.4000/141w0

Lapaire, J.-R., Duval, H. (2017). *To the Lighthouse* (1927) : a choreographic re-elaboration. *Miranda* , 15 | 2017. URL : https://doi.org/10.3917/herm.068.0106

Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud.

Maturana, H. & Varela, F. (1987), (1994 version française). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding.* Shambhala.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind*. *What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

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

Schechner, R. (2003). *Performance theory*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203361887

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

Trocmé-Fabre (2013). *Le langage du vivant: une voix, une voie en sommeil*. H Diffusion.

Turner, V. (1987). *The Anthropology of performance*. New York: Page Publications.

Varela, F. (1999). *Ethical know-how: action, wisdom, and cognition.* Stanford University Press.

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, Édition du Seuil.

Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge, Mass: the MIT Press.