Volume/Jahrgang 19, Issue/Ausgabe 1 (2025)
https://doi.org/10.33178/scenario.19.1.7

Le tandem dans un atelier de théâtre au service d'une meilleure prononciation et d'une acceptation de soi en LVE

Maria Pavlovskaya

Abstract

This article presents a peer tutoring initiative developed within a community theatre workshop; part of a practice-based research project supported by the DRAC of the Pays de la Loire region. The program pairs young French-speaking participants with allophone learners. The francophone tutors support their peers in learning French as a second language (FSL) through theatrical exercises. The study focuses on one specific pair working on improving the pronunciation and intelligibility of a Ukrainian-speaking student. Multimodal analysis of their interactions shows that the workshop goes beyond linguistic goals. It becomes a relational and affective space, echoing Grotowski's (1971) vision of theatre as a "shared birth" and the "complete acceptance of one human being by another." Anchored in the enactive paradigm (Varela, 1999), this research sees theatre not just as a tool for language acquisition, but as a "joint experience" (Aden, 2013) that embodies an "ethical know-how" (Varela, 1992). We hypothesize that the relational ecology created in such a theatrical context supports the learning of pronunciation prior to more technical corrective phonetics approaches (Nocaudie, Alazard-Guiu, Billières, 2019), ultimately enhancing the communicative abilities of young allophone learners.

Résumé

Cet article décrit la mise en place d'un tutorat entre pairs au sein d'un atelier de théâtre communautaire, dans le cadre d'un projet de recherche-création soutenu par la DRAC de la région des Pays de la Loire. Le programme associe de jeunes participants francophones à des apprenants allophones. Les tuteurs francophones soutiennent leurs pairs dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS) par le biais d'exercices théâtraux. Dans cet article nous nous focalisons sur l'un des binômes qui travaille à l'amélioration de la prononciation et de l'intelligibilité d'une élève ukrainienne. L'analyse multimodale de leurs interactions montre que l'atelier va au-delà des objectifs linguistiques. Il devient un espace relationnel et affectif, faisant écho à la vision du théâtre de Grotowski (1971) comme une « naissance partagée » et l'« acceptation complète d'un être humain par un autre ». Ancrée dans le paradigme énactif (Varela, 1999), cette recherche envisage le théâtre non seulement comme un outil d'acquisition de la langue, mais aussi comme une « expérience conjointe » (Aden, 2013) qui incarne un « savoir-faire éthique » (Varela, 1992). Nous faisons l'hypothèse que l'écologie relationnelle créée dans un tel contexte théâtral favorise l'apprentissage de la prononciation en amont des approches phonétiques correctives (Nocaudie, Alazard-Guiu, Billières, 2019), améliorant in fine les capacités communicatives des jeunes apprenants allophones.

1 Introduction

Cet article présente un dispositif de tutorat mis en place dans un atelier de théâtre associatif, dans le cadre d'une recherche-création soutenue par la DRAC[1] des Pays de la Loire. Ce dispositif réunit de jeunes francophones et allophones en binômes. Les premiers accompagnent les seconds dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS) à travers des exercices théâtraux. L'étude porte sur un tandem impliqué dans un travail de prononciation visant à rendre l'élocution d'une élève ukrainophone plus intelligible.

L'analyse multimodale de leurs interactions révèle que l'atelier dépasse l'objectif linguistique initial. Il devient un espace relationnel et sensible, rejoignant la conception du théâtre comme « naissance partagée » et « acceptation totale d'un être humain par un autre » (Grotowski, 1971). Ancrée dans le paradigme énactif (Varela, 1999), cette recherche envisage le théâtre comme une « expérience conjointe » (Aden, 2013) incarnant un « savoir-faire éthique » (Varela, 1992). Nous avançons l'hypothèse que l'environnement relationnel créé dans ce contexte favorise l'apprentissage de la prononciation, en amont des approches plus techniques de la phonétique corrective (Nocaudie, Alazard-Guiu, Billières, 2019).

2 Prononciation : parole incarnée et écologie relationnelle

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la phonétique ne se limite pas à la répétition de sons isolés : elle englobe la maîtrise de la prosodie, c'est-à-dire l'intonation, le rythme, et les mélodies de la phrase, qui sont essentielles à la communication orale. L'oralité, définie par Lapaire (2014) est un processus incarné, multicanal et performatif, entièrement enraciné dans le corps de l'apprenant. Les apprenants ne répètent pas seulement des mots mais incorporent les variations prosodiques, parfois très éloignées de celles de leur langue première. Ce travail implique une gymnastique sonore qui sollicite à la fois la mémoire auditive, la conscience phonologique et la proprioception — la perception du corps et de ses mouvements dans l'espace (Dufeu, s.d.).

La boucle audio-phonatoire désigne ce processus inconscient d'ajustement continu entre la perception de la voix et la production phonatoire. Elle est un moteur central dans le contrôle de la prononciation et son bon fonctionnement nécessite un travail répétitif mais aussi un climat relationnel favorable. En effet, la phonétique corrective ne peut se réduire à une simple correction mécanique : elle est indissociable de l'affect et de la construction identitaire de l'apprenant. Michel Billières (2019) souligne que la maîtrise progressive de la prononciation est intimement liée à la confiance en soi et à la sécurité affective ressenties par l'apprenant.

[1] La DRAC est la Direction régionale des affaires culturelles qui pilote et met en œuvre, sur le territoire régional, les politiques du ministère de la culture.

Cette confiance permet à l'élève de s'engager pleinement dans l'acte de parole, en dépassant la peur de l'erreur ou du jugement. Bernard Dufeu (s.d.) complète cette perspective en insistant sur l'importance d'un environnement pédagogique bienveillant où le climat de confiance et la qualité des interactions entre enseignant et apprenant sont déterminants. L'apprentissage phonétique est ainsi envisagé comme un apprentissage holistique, dans lequel la dimension corporelle (respiration, posture, gestuelle) et émotionnelle (engagement, motivation, gestion du stress) jouent un rôle crucial.

Les travaux récents en didactique de l'oral, notamment ceux inspirés par l'approche énactive (Aden et al., 2019), invitent à considérer l'oralité comme une expérience incarnée. L'apprenant accède à la langue par la mobilisation de son corps sensible, dans un échange intersubjectif qui nécessite attention, présence, et interaction. Cette approche ouvre des perspectives pour le travail sur la respiration, la posture et le mouvement en interaction.

Le théâtre, en tant qu'espace d'« expérience conjointe » (Aden, 2013), constitue un cadre favorable à la création d'une écologie relationnelle où la confiance, la coopération et l'acceptation mutuelle préparent l'apprenant à expérimenter la langue orale en toute sécurité affective. Ce cadre permet de faire émerger le savoir-faire éthique (Varela, 1996), une compétence pratique incarnée fondée sur une présence attentive à soi et aux autres qui permet de s'ajuster dans les situations de la vie. Ce savoir-faire est au cœur du processus d'apprentissage de l'oralité.

Nous faisons donc l'hypothèse que le développement du savoir-faire éthique au sein d'un groupe d'élèves ainsi que la mobilisation du corps (respiration, ancrage, voix, gestes) pourraient faciliter le travail sur l'enseignement de l'oralité chez les élèves allophones. Nous considérons que le développement de ce savoir-faire est incarné et intersubjectif ; il passe donc par un travail sur le corps et les interactions entre les élèves dans le cadre duquel nous cherchons à impacter à la fois la réception et la production sensorielles.

3 Le dispositif de recherche

Nous avons testé cette hypothèse dans un dispositif de recherche-création portant sur l'inclusion et soutenue par la DRAC des Pays de la Loire. Il est question de type de recherche qui expriment ses résultats dans une forme à la fois scientifique et symbolique « autre que les mots dans un contexte discursif » (Paquin & Noury, 2018). L'étude s'est déroulée dans un atelier de théâtre associatif mené par un comédien professionnel. Nous avons organisé un tutorat entre les jeunes élèves francophones et allophones et nous avons filmé les séances de répétition du spectacle en français. En nous appuyant sur l'analyse des interactions multimodales (Mondada, 2018) et proxémiques (Forest, 2006), nous avons analysé les

échanges entre les tuteurs et leurs tutorés pendant les exercices théâtraux de voix et de diction. Pour la catégorisation des gestes, nous avons utilisé les classifications de McNeill (1992) et d'Ekman & Friesen (1969). Les données recueillies grâce à cette analyse ont été complétées par des notes de journal de bord, ainsi que par des entretiens semi-directifs avec les élèves, qui nous ont permis d'éclairer certains aspects de leur ressenti pendant l'exercice. Dans cet article, nous nous focaliserons sur l'analyse de l'un de ces tandems : une élève ukrainienne, Marina, et un élève francophone, Gabriel.

3.1 Une étude de cas

De manière générale, Marina rencontrait certaines difficultés dans l'apprentissage de la prononciation française et s'exprimait très peu en français lors des séances de théâtre. Son articulation manquait de netteté, ce qui rendait son discours parfois difficile à comprendre. Nous avons repéré ces difficultés lors d'une répétition où elle jouait un rôle en français. Dans les répliques qu'elle devait dire – « *Oh, quelle journée !* », « *On t'a volé ton téléphone ?* », « *Toi aussi ?* », « *Bonjour », « Ça va ?* », « *Vous parlez français* », « *Le train pour Paris ?* », « *Pardon ?* » – les difficultés suivantes ont été relevées :

- la prononciation des sons [e] et [ɛ] ;
- la prononciation des voyelles nasales [ɔ̃] et [ɛ̃] (il est à noter que, de manière générale, la prononciation des voyelles nasales s'avère souvent difficile pour les apprenants ukrainophones et russophones) ;
- la prononciation du son [ɔ] ;
- la prononciation de la syllabe [ri] ;
- la prononciation de la consonne [t], qu'elle articulait à la manière anglaise, comme un [t] aspiré.

Lors de la première séance de mise en scène de la pièce, le comédien a tenté de faire travailler le texte à Marina. Il lui a expliqué comment se formaient les sons [e] et [ɛ], et lui a proposé de les prononcer d'abord de manière isolée, puis dans les phrases, en insistant sur les voyelles. Pour le son [ɔ̃], il lui a également montré comment nasaliser les voyelles en laissant passer une partie de l'air expiré par le nez. Marina parvenait à prononcer ce son de manière isolée, mais elle rencontrait des difficultés à l'intégrer dans les phrases, ce qui la bloquait dans son jeu théâtral.

Le comédien lui a aussi proposé de travailler sa voix : il s'éloignait progressivement de la scène en lui demandant de parler de plus en plus fort, de manière à ce qu'il puisse toujours l'entendre. Enfin, il lui a demandé de rejouer la scène en exagérant l'articulation et en augmentant le volume de sa voix.

L'enregistrement vidéo montre que, pendant la répétition de ses répliques, Marina adoptait une posture fermée : épaules voûtées, mains et jambes croisées, regard baissé (figure 1). Lorsqu'elle a été amenée à rejouer la scène en exagérant son articulation, ses émotions ont pris le dessus et elle a dû quitté la salle pour se remettre pendant quelques minutes.



Figure 1 : Exercices d'articulation avec un comédien

Lors de l'entretien, Marina nous explique sa déception à ce moment-là : « J'étais déçue car il m'a corrigée et je voulais tout faire parfaitement. Mais je n'ai pas réussi et j'étais déçue de moi-même. Ce n'était pas confortable pour moi. Je voyais qu'il me corrigeait et qu'il voulait que je prononce mieux. Mais je n'arrivais pas à faire ce qu'il me demandait. »

Ce témoignage révèle un sentiment d'inconfort et de frustration vis-à-vis de ses propres compétences : une volonté de bien faire, mêlée à un sentiment d'impuissance et de gêne.

3.2 Accompagnement du tandem

Lors de la séance suivante, nous avons proposé à Gabriel — un élève doté d'une bonne éloquence en français et de compétences avancées en théâtre — d'endosser le rôle de tuteur. Afin de créer un climat de confiance, nous avons introduit des exercices de relaxation en début de chaque séance, ainsi que des temps de partage entre les binômes avant, pendant et après les exercices, et au cours du travail de mise en scène.

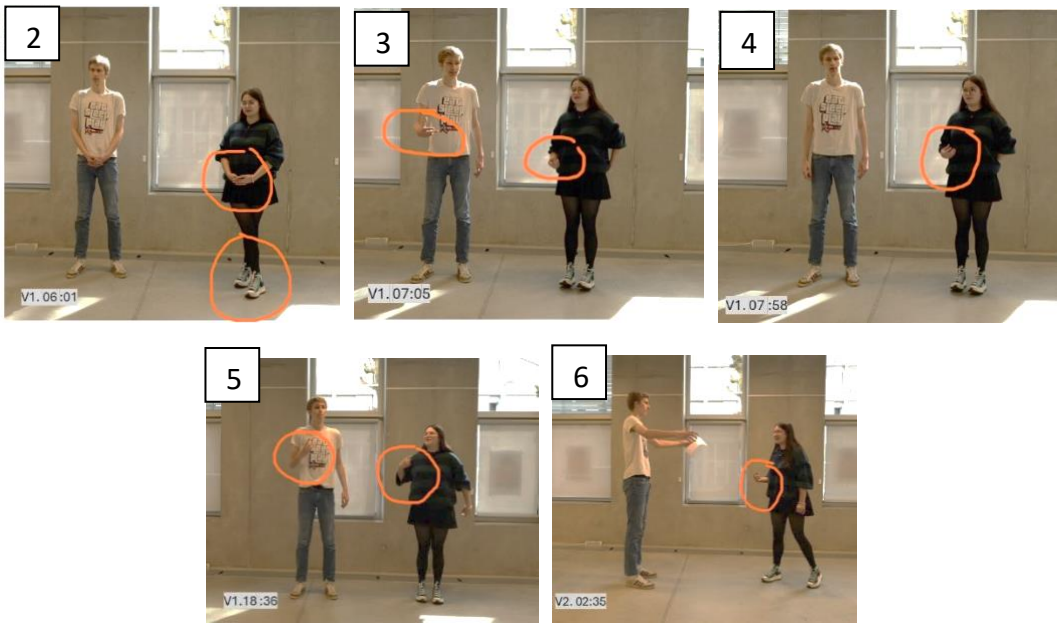
Pour ce premier exercice, nous nous sommes focalisés sur la prononciation des voyelles nasales [ɔ̃] et [ɛ̃]. À cette fin, nous avons sélectionné les phrases suivantes : « Le train pour Paris ? » pour travailler le [ɛ̃], et « Pardon ? » ainsi que « Bonjour » pour le [ɔ̃].

Lorsque les élèves se sont positionnés dans l'espace scénique, Marina a de nouveau adopté une posture fermée (figure 2). En observant cela, avant de commencer le travail sur les répliques, nous lui avons proposé un exercice d'ancrage corporel visant à ouvrir sa posture et à libérer sa respiration. Il s'agissait d'un exercice au cours duquel elle devait prendre conscience de chaque partie de son corps, en s'ancrant solidement, les deux pieds bien posés

au sol, et en maintenant cet équilibre tout au long de l'activité. Ensuite, nous lui avons proposé un exercice de respiration ventrale.

Une fois ces préparations terminées, nous avons demandé à Gabriel de dire le texte de Marina, phrase par phrase : d'abord seul, à voix haute, avec une respiration ventrale ; ensuite, en chœur avec Marina ; et enfin, Marina devait répéter la phrase seule, sans son accompagnement.

Dans un premier temps, les élèves se sont placés face au public afin de travailler la projection vocale. Une fois le volume adéquat atteint, ils se sont mis face à face pour se concentrer sur l'interaction entre les personnages. Nous avons alors encouragé Marina à lâcher prise, en lui demandant de simplement suivre la voix de Gabriel, sans chercher à tout contrôler.



Figures 2 à 6 : Tutorat Marina et Gabriel

La première tentative de Marina pour répéter après Gabriel l'a mise en difficulté concernant la prononciation des voyelles nasales [ɔ̃] et [ɛ̃]. Nous avons donc demandé à Gabriel de ne prononcer que les voyelles de chaque phrase, tout en conservant les intonations, à la manière des exercices de chant dans lesquels seules les voyelles sont articulées. Nous lui avons également suggéré de porter sa voix et d'y mettre un maximum de volume. Marina a ensuite répété les voyelles nasales et les intonations après Gabriel, avec une grande justesse.

Nous avons ensuite proposé à Gabriel de dire les phrases entières, en insistant sur les voyelles et en projetant sa voix. Dans la phrase *« Le train pour Paris ? »*, il a ponctué la voyelle [ɛ̃] d'un geste rythmique (McNeill, 1992). Marina a reproduit ce geste en prononçant cette phrase en chœur avec lui (figure 3). Lorsqu'elle a ensuite prononcé la phrase seule, elle a repris ce même

geste, non seulement pour la voyelle [ɛ̃] dans *train*, mais également pour la syllabe [ri] dans *Paris* (figure 4).

En répétant les phrases avec Gabriel, le volume de la voix de Marina s'est progressivement accru. Avant de dire sa réplique seule, elle a demandé à la répéter encore une fois avec lui, comme si elle cherchait à se rassurer, à s'appuyer sur son tuteur avant de se lancer dans une prononciation autonome. Lorsqu'elle a finalement dit sa réplique seule, Marina a légèrement baissé le volume, mais a conservé une articulation nette.

3.3 Évolution du tandem et résultats

Au fil des répétitions, les gestes des deux élèves sont devenus de plus en plus amples (figure 5). À la fin de l'exercice, nous leur avons proposé de jouer la scène face à face. Marina a de nouveau légèrement réduit le volume de sa voix, et nous avons observé quelques gestes adaptateurs (Ekman & Friesen, 1969) qui semblaient l'aider à gérer son stress — elle touchait ses vêtements et ses cheveux. Néanmoins, elle a continué à bien articuler et à maintenir les gestes rythmiques qui accompagnaient les voyelles nasales (figure 6). Sa posture s'est également ouverte : ses jambes n'étaient plus croisées et ses bras reposaient le long de son corps.

Lors de l'entretien, Marina explique que son angoisse a diminué grâce à l'accompagnement de Gabriel. Elle ne se laisse plus envahir par ses pensées mais reste pleinement attentive à la voix de son tuteur :

« Quand je dis avec lui, c'est plus facile pour moi. Je sais qu'on dit la phrase ensemble et ça ne me fait pas peur. (…) Je ne réfléchis pas, je suis juste sa voix. »

La peur de faire des erreurs s'estompe, car elle se sent soutenue. Elle n'est plus seule face à la tâche de prononcer correctement : elle imite, elle se laisse guider par son tuteur :

« …on a commencé à prononcer les phrases ensemble, c'était plus simple pour moi de parler plus fort. Nos deux voix sonnent ensemble, et je sais que je ne ferai pas d'erreurs. »

On peut supposer que sa demande de répéter plusieurs fois avec Gabriel avant de s'exprimer seule traduit un besoin de réassurance et un désir de consolider ses nouveaux acquis — un besoin d'entraînement qui s'appuie sur la boucle audio-phonatoire — le processus inconscient d'ajustement de la voix, du son et de l'intensité, qui permet le contrôle de la production orale.

Gabriel témoigne également de son engagement et de son attention durant l'exercice :

« J'imagine que pour elle, ça doit être difficile de parler comme ça… une langue qu'elle ne connaît pas. Pour moi, ça aurait été un stress… Donc, je donne tout, quoi. Je répète les

répliques, je fais attention à bien articuler, à parler fort. Et puis j'ai envie de lui dire qu'elle se débrouille vraiment bien. »

Gabriel se met à la place de Marina, imagine ses difficultés, et fait un réel effort pour l'aider, tout en lui manifestant de l'encouragement.

Au fil des répétitions, Marina a continué à travailler ses répliques. Nous avons observé des moments où son élocution était aussi claire que pendant l'exercice de tutorat, mais également des moments où elle baissait la voix et articulait moins. Cela suggère qu'un travail de renforcement est nécessaire pour stabiliser les acquis de cette séquence.

Les résultats préliminaires de cette étude illustrent de manière concrète le processus complexe par lequel la confiance en soi se construit dans l'apprentissage de l'oralité, notamment au travers d'une approche incarnée et relationnelle. L'exemple du tandem Marina-Gabriel montre que la simple répétition de phonèmes ne suffit pas ; il s'agit plutôt d'un cheminement où l'oralité se déploie dans une temporalité à travers une interaction corporelle, affective et cognitive.

4 Conclusion

Le travail sur la posture corporelle, l'ancrage et la respiration ventrale agissent comme des leviers essentiels pour libérer la voix et dépasser les blocages corporels liés au stress ou à la peur du jugement. Cette libération corporelle favorise une meilleure projection vocale et ouvre une « cage thoracique » métaphorique et réelle, qui invite au mouvement et à l'expression. Par cette mobilisation du corps sensible, l'apprenant est amené à oser « dire avec », c'est-à-dire à s'appuyer sur un autre, sur une voix extérieure qu'il peut suivre sans se laisser envahir par le mental, ce qui est une étape clé pour dépasser l'autocritique paralysante.

Le climat de confiance, construit ici grâce à l'écoute attentive et bienveillante du tuteur ainsi qu'à des rituels de relaxation et de partage, est indispensable pour créer un espace d'expérimentation sécurisant. Il permet à l'apprenant de se sentir accueilli dans ses difficultés, sans crainte d'être jugé ni mis en difficulté de manière démesurée. Ce cadre relationnel favorise l'émergence d'un état attentionnel « ici et maintenant », propice à la concentration sur la boucle audio-phonatoire.

Ce soutien affectif et le travail corporel stimulent ce que l'on pourrait appeler un sentiment d'auto-efficacité, un ressenti profond de « pouvoir faire », qui va bien au-delà de la correction phonétique. L'apprenant passe ainsi d'une posture défensive, fermée et inhibée, à une posture ouverte, en mouvement, portée par un engagement actif dans la communication orale. Ce processus, inscrit dans une écologie relationnelle où le savoir-faire éthique (Varela,

1996) s'incarne dans la présence attentive et le respect mutuel, montre à quel point l'oralité ne se réduit pas à la répétition mécanique de sons, mais s'enracine dans une expérience corporelle et émotionnelle partagée. Par la suite, l'élève pourrait s'appuyer sur cette expérience pour se remplir de confiance en soi et la transférer sur de nouvelles situations d'apprentissage ou de communication.

Enfin, l'approche énactive de l'enseignement de l'oral, en mobilisant le corps sensible et la dimension affective, ouvre de nouvelles pistes pédagogiques pour mieux accompagner les apprenants allophones, notamment adolescents en pleine transformation. L'apprentissage « en présence » où l'interaction authentique et le tutorat favorisent la construction d'une identité linguistique confiante offrent un cadre propice pour articuler le travail sur l'oralité incarnée en français langue seconde.

Bibliographie

Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante. *Théâtre et didactique des langues. Langages*, 192 (4), 101–110. https://doi.org/10.3917/lang.192.0101

Aden, J., Clark S. et Potapushkina-Delfosse M.(2019), « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énactive de l'enseignement de l'oral », *Lidil* [En ligne], 59 https://doi.org/10.4000/lidil.6047

Billières, M. (2019). Phonétique corrective à Padoue : un été fécond ! Blog Au son du FLE. https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-fle-ete-fecond

Dufeu, B. (n.d.). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Franc-Parler, FIPF. https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. Semiotica, 1(1), 49-98.https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. Carrefours de l'éducation, 21(1), 73-94. https://doi.org/10.3917/cdle.021.0073

Grotowski, J. (1971). Vers un théâtre pauvre (Collection Théâtre vivant). Éditions d'Age d'homme / La Cité.

Lapaire J.-R. Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant. Martinot, Claire et Pégaz Paquet, Anne (eds.). Innovations didactiques en français langue étrangère, La Cellule de Recherche en Linguistique (CRL), pp.25-37, 2014, ISBN 2-9526027-5-1

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

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. Language and Dialogue, 8(1), 1-23. https://doi.org/10.1075/ld.6.1.01mon

Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela ? Recherches en didactique des langues et des cultures. [DOI non disponible].https://doi.org/10.4000/rdlc.4615

Paquin, L.-C. et Noury, C. (2018). Définir la recherche-création ou cartographier ses pratiques ?. Découvrir magazine, ACFAS. https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/02/definir-recherche-creation-cartographierses-pratiques

Varela, F. (1996). Ethique et action. Le savoir-faire éthique : un défi à la philosophie contemporaine. In F. Varela, P. J. Hamelet, & J.-P. Dupuy (Eds.), *L'éthique et l'action* (pp. 19-44). Le Seuil.