

## CORPS ET VOIX : QUEL TRAVAIL DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ?

[Roxane Gagnon, Joaquim Dolz](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2016/4 N° 195 | pages 63 à 76

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200930509

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-63.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# CORPS ET VOIX : QUEL TRAVAIL DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ?

**Roxane GAGNON**

Haute école pédagogique  
Canton de Vaud

**Joaquim DOLZ**

Université de Genève

que ferais-je sans ce monde sans visage  
sans questions  
où être ne dure qu'un instant où chaque instant  
verse dans le vide dans l'oubli d'avoir été  
sans cette onde où à la fin  
corps et ombre ensemble s'engloutissent  
que ferais-je sans ce silence gouffre des murmures  
haletant furieux vers le secours vers l'amour  
sans ce ciel qui s'élève  
sur la poussière de ses lests  
que ferais-je je ferais comme hier comme aujourd'hui  
regardant par mon hublot si je ne suis pas seul  
à errer et à virer loin de toute vie  
dans un espace pantin  
sans voix parmi les voix  
enfermées avec moi  
(Samuel Beckett, *Poèmes, suivis de Mirlitonades*, 1968)

Les dimensions transversales de la voix et du corps font rarement l'objet d'un travail systématique et soutenu dans la classe de français du secondaire. Faut-il s'en étonner ? L'analyse des pratiques d'enseignement de l'oral montre des résistances des enseignants vis-à-vis de ces deux aspects, voire de l'oral d'une manière plus générale (Gagnon 2010). Les dimensions vocales et corporelles leur apparaissent comme secondaires par rapport à des autres contenus de programme à traiter ; et comme le temps n'est pas extensible, ils préfèrent se consacrer à des objets plus « importants ». Les enseignants ne sont pas à l'aise avec ces deux dimensions : certains invoquent un manque d'expertise et le fait de ne pas disposer d'une formation théâtrale

ou artistique qui viendrait combler ces lacunes ; d'autres craignent d'entrer dans des dimensions trop intimes qui appartiendraient à la sphère privée de l'élève (Lafontaine et Messier 2009 ; Sénéchal et Chartrand 2012). En outre, ces deux dimensions sont associées à des objets difficiles à définir et à délimiter, ce qui les rend si peu traitées. Or la voix (la diction et les faits prosodiques) et le corps constituent des dimensions clés de l'expression orale ; ne serait-ce que pour le potentiel de réinvestissement des apprentissages réalisés dans d'autres langues ou d'autres disciplines scolaires ? La qualité de la langue se mesure à l'aune de beaucoup critères et une large part de ceux-ci n'est pas nécessairement linguistique, c'est le cas de la voix et du corps.

L'objectif de cette contribution est triple. Dans un premier temps, nous expliciterons, en nous appuyant sur les travaux linguistiques et didactiques, les concepts de *voix* et de *corps*, et problématiserons leur traitement comme objets didactiques. Puis, dans un second temps, nous circonscriurons la place et le traitement de ces dimensions dans les instructions officielles pour la Suisse romande et dans des moyens d'enseignement en usage dans les pratiques. Cette recension des moyens<sup>1</sup> nous permet, dans un troisième temps, d'effectuer un pointage et un classement d'activités pour travailler les dimensions vocales et corporelles.

Cette contribution tente de répondre à trois questions énoncées en introduction de ce numéro du *Français aujourd'hui* :

- (1) L'oral, notamment les dimensions de la voix et du corps, peut-il être considéré comme un objet didactique ?
- (2) Comment envisager l'enseignement (et l'évaluation) de ces deux dimensions ?
- (3) Quelles sont les résistances de ces deux dimensions à la didactisation ?

L'une de ces résistances peut provenir de la délimitation du cahier des charges de l'enseignant de français : dans quelle mesure le traitement de ces deux objets relève-t-il de la discipline scolaire du français ? Dans quelle mesure appartient-il au théâtre comme discipline artistique ?

En filigrane, il s'agit aussi d'argumenter et de développer deux postulats nécessaires à la légitimation d'une didactique de l'oral :

i) l'explicitation des caractéristiques de l'oralité – oral mis en mots, produit, à savoir toutes les particularités textuelles et multimodales de la transmission bouche à oreille – permet de circonscrire les objets d'enseignement (Dolz et Schneuwly 1998) et de rendre visible le travail sur l'oral (Nonnon 1999) ;

ii) en corolaire de cette identification et délimitation d'objets, il est possible d'inscrire l'enseignement de l'expression orale dans une programmation et dans une progression de plus longue haleine.

---

1. Le terme *moyen d'enseignement*, fortement usité en Suisse, signifie tout manuel ou ouvrage destiné à l'enseignement.

## Voix et corps : quels objets ?

L'une des caractéristiques principales de la communication orale est d'être « pluricodique » et « multimodale », car elle s'appuie en bonne partie sur des systèmes sémiotiques non langagiers associés aussi bien aux aspects visuels et kinésiques des conduites verbales qu'aux dimensions sonores (Béguelin 2000 ; Colletta 2005). Dans l'appréhension de cette pluralité, nous nous arrêtons aux phénomènes paralinguistiques, que nous synthétisons par le terme de voix, ainsi qu'au langage du corps.

Pour objectiver ces deux concepts, nous expliciterons leurs composantes et précisions pour celles-ci des attentes du point de vue du développement de capacités orales chez l'élève du secondaire.

### La voix

Support acoustique de la parole (Dolz et Schneuwly 1998), la voix recouvre l'émission de sons dans la prononciation, l'articulation des voyelles et des consonnes, l'accentuation, l'intonation et le rythme. Dans la chaîne sonore, ce sont les consonnes qui assurent la compréhension du contenu ; les voyelles assurent un certain niveau sonore d'audibilité. Dans le travail de la voix, certains facteurs biologiques et physiologiques peuvent être modifiés, d'autres non : la hauteur de la voix dépend de la longueur et de l'épaisseur des cordes vocales ; en revanche, le débit ou le volume de la voix sont modulables, car étroitement liés à la capacité respiratoire ou à l'énergie musculaire. Savoir bien respirer – être conscient du rôle du souffle expiratoire dans l'élocution et de la nécessaire respiration abdominale – est fondamental dans le travail de la voix. « Aucune voix ne ressemble à une autre, elle nous est propre et singulière » (Tellier et Cadet, dir., 2014 : 17).

Nous décomposons le travail de la voix en deux grandes composantes : la diction et la prosodie ; chacune de ces composantes intégrant une série de paramètres susceptibles d'être modifiés. Voici comment nous les détaillons :

DICTION	1. Prononciation	
	2. Articulation	
FAITS PROSODIQUES	3. Accentuation (ton)	
	RYTHME	4. Débit
		5. Segmentation-hiérarchisation
	6. Utilisation spécifique de la mélodie (volume)	

Pour la diction, la « prononciation » concerne la dimension sociale de la production des sons, c'est-à-dire le fait de produire telle ou telle variante (géographique, sociale, situationnelle) pour un son donné (Fisher 2007 : 228). Ici, il est important de distinguer ce qui appartient à la prononciation et ce qui relève de l'accent. C'est lorsqu'il est accompagné d'un qualificatif (bonne, mauvaise, populaire, régionale, etc.) que le mot prononciation revêt un sens plus près de celui d'accent. L'accent influence la perception du destinataire qui identifiera (et situera) les origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur (Moreau 1997). La qualité de la prononciation d'un

élève se mesure à l'aide d'outils tels que l'Alphabet phonétique international, mais aussi selon des critères fondamentalement axés sur l'acceptabilité sociale.

L'« articulation » concerne la dimension physiologique de la production des sons, la manière d'utiliser les organes articulatoires. Dans l'observation d'un élève, l'enseignant veillera aux aspects suivants :

- L'articulation de l'élève est-elle souple, complète et distincte ? Les liaisons sont-elles présentes et correctes<sup>2</sup> ?

Trois paramètres prosodiques caractérisent la voix : l'accentuation, le rythme et la mélodie. Les phénomènes d'accentuation et de segmentation qui structurent l'onde sonore participent à la compréhension du message dans l'acte de communication. La prééminence ou mise en valeur de l'accentuation s'effectue de deux manières : par un allongement de la syllabe finale ou par l'élévation de l'intensité ou de la valeur de la syllabe (Tellier et Cadet, dir., 2014). Deux observations peuvent être faites à propos de l'accentuation :

- L'élève met-il de l'emphase et des accents expressifs sur ce qui doit être mis en valeur en fonction des contenus thématiques développés ?

- Les accents toniques et d'insistance sont-ils bien répartis dans le discours de l'élève ?

Le « débit » ou vitesse d'articulation est la vitesse avec laquelle est articulée chaque syllabe. Il peut être rapide, moyen ou lent. La variation du débit est le phénomène le plus remarquable et peut avoir des incidences sur la compréhension ; les moments de variation servent parfois au locuteur à faire des commentaires sur son propre discours, indiquant de façon volontaire ou non, les moments de moindre ou de plus grande importance dans son discours ; ces variations ont aussi une valeur modale, car elles indiquent aussi l'état d'esprit dans lequel se trouve le locuteur. Pour le débit, on évaluera deux aspects :

- Le débit de l'élève est-il adéquat à la situation de communication ?

- L'élève est-il en mesure de jouer sur les variations de débit (rapide, moyen ou lent) ?

Les procédés de « segmentation-hiérarchisation » de la chaîne sonore peuvent se réaliser soit à l'aide de pauses remplies (*hum, euh, mm*, etc.), soit de pauses silence, soit tout simplement par une montée ou une descente mélodique. Les phénomènes de segmentation ne peuvent pas faire abstraction des composantes syntactico-sémantiques, et vont de pair avec l'accentuation rythmique. Trois points d'observation peuvent ici être pointés :

- L'élève utilise-t-il les silences ?

- Les pauses sont-elles appropriées aux contenus abordés, à la situation de communication ?

---

2. Pour C. Fisher (2007), les liaisons relèvent davantage du volet « langue » que du volet « voix », puisqu'il s'agit largement d'un phénomène morphologique.

Enfin, au regard de « l'utilisation spécifique de la mélodie », le travail à effectuer avec l'élève porte sur l'adaptation du volume à la situation et à l'espace :

- Le volume de la voix de l'élève est-il adéquat à la situation de communication, à l'ampleur de l'auditoire, au volume de l'espace, la nature de la communication ?

- L'élève se sert-il du souffle expiratoire dans l'élocution ?

## Le corps

Dans cette partie, nous traitons ce qui est couramment nommé « expression non verbale », notion « souvent utilisée de façon excessive et imprécise » (Tellier et Cadet, dir., 2014 : 103). Nous la définissons comme « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles accompagnant la parole » (Colletta 2004 : 75). Ceci comprend les expressions faciales, les regards, les conduites proxémiques (les conduites de toucher, la gestion de la distance), la posture, la gestualité et l'apparence physique et vestimentaire. Nous ajoutons à ces dimensions l'utilisation d'un support à la parole. Dans une approche multimodale, on parlera de gestes coverbaux, dans la mesure où les deux se combinent pour former ensemble une unité de sens plus riche que la somme des deux modalités prises isolément (Tellier et Cadet *Ibid.*).

Le regard, comme les postures, les mimiques, les gestes, les conduites proxémiques, varie selon les cultures<sup>3</sup>, le statut social, la situation de communication et la personne. En plus de ces cinq paramètres clés, le profil gestuel d'un individu variera selon les parties du corps impliquées, l'amplitude, les types de gestes, le degré d'iconicité des gestes, la quantité, la fluidité et le rythme des gestes (Tellier et Cadet *Ibid.*).

En outre, les différentes expressions faciales échappent souvent au contrôle du locuteur et donnent des indications sur l'état, les motivations et le type de relation que veut mettre en place le locuteur. De leur côté, les auditeurs disposent de plusieurs moyens non verbaux pour exprimer leur point de vue ou leurs réactions face au discours du locuteur ; il incombe à ce dernier d'y prêter l'attention nécessaire pour pouvoir adapter son discours.

Le traitement du corps constitue l'un des principaux défis de l'enseignement de l'expression orale : l'implication de l'ensemble de la personne et la difficile délimitation de ce qui appartient à la sphère publique (dans notre cas, scolaire) et ce qui relève de la sphère privée. Il est notamment difficile de travailler le positionnement de soi face à autrui, la prise en compte de l'autre à l'aide d'un enseignement magistral ou de travaux individuels.

---

3. M. Byram (1997) utilise le terme de *cultural awareness* pour parler du lien intime entre les manières de se comporter, de penser et des réagir des individus et la culture à laquelle ils appartiennent.

## **Les contraintes de l'oralité propres au genre**

L'optique qui est la nôtre consiste à traiter les dimensions voix et corps par l'intermédiaire du genre textuel. Le cadre de référence du genre facilite les orientations relatives à la maîtrise des composantes vocales et gestuelles : il permet de contourner le problème de l'intrusion dans la sphère privée, intime de l'apprenant, et évite au maître de faire des commentaires subjectifs qui risquent d'étouffer la parole de l'élève. La base d'orientation d'un genre textuel fonctionne dans deux directions. Premièrement, le genre doit être adapté à la situation de communication, au but poursuivi, au destinataire et aux contenus thématiques particuliers abordés :

Le mot, le geste de la main, l'expression du visage et la posture du corps sont également soumis à l'orientation et structurés par elle ; « les mauvaises manières » reflètent l'absence de prise en compte de l'interlocuteur, la méconnaissance du lien social et hiérarchique qui existe entre le locuteur et l'auditeur, l'habitude, souvent inconsciente, de ne pas modifier l'orientation sociale de ses énoncés qu'ils soient exprimés par la parole ou par le geste – alors que les conditions sociales de l'auditoire se trouvent modifiées (Volochnov [1930] 1981 : 299-300).

Deuxièmement, le genre préfigure les actions langagières possibles, car « sa maîtrise au moins partielle est la condition nécessaire de l'action langagière » (Schneuwly 1995 : 161). Certains gestes ont une valeur spécifiquement argumentative (Colletta 2004) : le haussement des sourcils ou certaines mimiques réfuteront, voire discréditeront les propos de l'allocutaire du débat. Dans un entretien d'embauche, on évitera de se tenir les bras croisés, car cela peut dégager une attitude de défi ou de fermeture ; de même, un débit trop rapide ou un ton arrogant discréditeront le candidat.

## **La voix et le corps dans les instructions officielles pour le secondaire I suisse-romand : quel cadre de référence pour l'enseignement de la langue 1 ?**

L'examen du traitement des objets voix et corps dans les prescriptions institutionnelles du Plan d'études romand (désormais PER), en vigueur en Suisse romande, et dans des instructions du cours d'expression orale genevois, fait ressortir une série de constats à mettre en parallèle avec notre théorisation de ces deux objets.

## Corps et voix dans le PER

Les dimensions voix et corps pour le français langue première au 3<sup>ème</sup> cycle<sup>4</sup> sont traitées de manière assez succincte dans le PER. À la fin du cycle, l'élève doit tenir compte des « contraintes de l'oralité », lesquelles incluent l'intonation, le volume de la voix, la diction, le rythme, la gestuelle, les formules et gestes récurrents. Pour la production orale, il est question de l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation (conte, poésie, théâtre, chanson, compte rendu, reportage ou interview radiophonique). L'élève restitue ou lit un texte de genre varié de façon fluide, intelligible et expressive. Lorsqu'il présente un texte, il tient compte des obstacles de compréhension de l'interlocuteur ou de l'auditoire et s'adapte de manière à clarifier son propos.

## L'enseignement de l'expression orale à Genève

Il existe dans le canton de Genève un enseignement spécifique de l'expression orale<sup>5</sup>. Cet enseignement est dispensé à tous les élèves de la 9<sup>ème</sup> année et, pour la 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année, il s'adresse aux élèves des sections Communication et technologies et Langues vivantes et communication. Des conditions-cadres matérielles et organisationnelles s'y appliquent : l'enseignement est en principe donné par un-e praticien-ne reconnu-e des arts de la scène, en groupes restreints, dans un local adapté et à l'aide d'un équipement adapté.

Nous détaillons le programme prévu pour la 9<sup>ème</sup> année, comme il est dispensé à tous les élèves. La progression des apprentissages repose sur sept composantes :

1. *L'adaptation au contexte de la prise de parole*. Il s'agit pour l'élève de prendre conscience de ses capacités vocales et linguistiques, de son pouvoir expressif en le sensibilisant aux techniques de respiration, de résonance de la voix et d'articulation ou en lui faisant faire des improvisations théâtrales ou des exercices de *virelangues*<sup>6</sup>.

2. *L'acceptation de soi dans le regard d'autrui* vise la découverte du schéma corporel, d'une part, par le travail de la respiration, de la relaxation et des sensations induites et, d'autre part, par le travail d'imitation, de composition de silhouettes ou de caractères et de jeu de situations réalistes dans lesquelles l'élève doit mettre en œuvre des stratégies pour établir le contact.

4. Le 3<sup>ème</sup> cycle de l'école obligatoire regroupe les trois premières années du secondaire I, à savoir les 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année. Les élèves qui fréquentent ce cycle ont entre 11 et 15 ans.

5. Cet enseignement, appelé *diction* jusqu'à il y a 5 ans, est né de la volonté d'un homme politique, André Chavannes (conseiller d'état et chargé de l'instruction publique de 1965 à 1981), qui désirait que tous les enseignements artistiques soient donnés par des artistes.

6. Ces *virelangues* sont généralement formés d'allitérations, d'assonances ou d'alternances difficiles.



3. *La recherche du contact visuel* où l'élève apprend à diriger, focaliser et soutenir le regard.

4. *L'adaptation de la gestuelle* consiste à mener l'élève à exprimer ses émotions et ses sentiments en jouant de ses postures, de ses mimiques faciales et en réfléchissant à l'occupation de l'espace. Pour cette composante, les prescriptions suggèrent le travail de fictions sans paroles, de mime et, éventuellement, le recours à un masque neutre.

5. *La reconnaissance de la part sensible de la composante émotionnelle dans la communication* permet à l'élève d'exprimer les cinq émotions de base (colère, tristesse, envie, joie et peur) dans les échanges verbaux et par le langage corporel.

6. *Narration*. L'élève sait raconter des faits réels et des fictions en établissant une chronologie, en utilisant les temps verbaux, les organisateurs textuels, les reprises anaphoriques de manière appropriée.

7. *Lecture expressive, interprétation et restitution publique d'un texte*. L'élève interprète un texte en saisissant les unités de sens et la valeur heuristique de la ponctuation orale (les pauses, les rythmes et les intonations). Ces mêmes éléments sont repris et travaillés de manière progressive dans le programme de 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année. À ceux-ci s'ajoutent des éléments tels que la mémorisation, la construction de discours (et non plus seulement de narrations), les dialogues et textes dramatiques.

L'enseignement de l'expression orale, on le voit bien, recouvre plus d'aspects en lien au travail de la voix et du corps que le volet production orale du PER ; c'est grâce à l'emprunt de techniques et d'outils propres au théâtre que ces objets sont déployés.

## **Corps et voix dans des moyens d'enseignement en usage dans les pratiques**

Nous examinons les activités portant sur les objets voix et corps contenues dans six ouvrages didactiques en usage dans les pratiques suisses romandes : les ouvrages suisses-romands *Le Corporal* (1999) et *Le Manuel d'improvisation théâtrale* (2003) ; les ouvrages français *L'Oral au collège* (1999), *Jeux de théâtre* (2012), *La Fabrique à théâtre* (2015) ; l'ouvrage québécois *Enseigner l'oral au secondaire, c'est possible* (2013). Ces activités sont parfois appelées *exercices* : *L'Oral au collège* présente 36 exercices, *Le Manuel d'improvisation théâtrale* en regroupe 100. Parfois, elles portent le nom de *jeux* : nous analysons les 70 *Jeux de théâtre* et les 68 jeux compris dans l'Atelier théâtre de l'ouvrage *La Fabrique à théâtre*. Dans le cas du *Corporal* ou d'*Enseigner l'oral, c'est possible* !, il s'agit d'atelier : nous analysons les 25 ateliers du *Corporal* et 12 des 18 ateliers formatifs d'*Enseigner l'oral, c'est possible* !<sup>7</sup>.

---

7. Nous n'avons pas considéré les trois ateliers à propos de la compétence linguistique (l'accord des noms, des adjectifs et la conjugaison des verbes ; l'emploi du pronom relatif

L'étude de ces moyens vise à identifier les activités qui traitent de la voix et du corps à partir des indicateurs listés dans la première partie du texte. Ce répertoire des activités nous permet de détailler les composantes des deux objets traités. De manière à systématiser notre démarche d'analyse, nous catégorisons les activités en fonction de l'objectif énoncé par les concepteurs du moyen. Par la suite, nous sommes en mesure de voir les composantes les plus souvent exploitées et d'identifier lesquelles sont propres à la discipline « français » pour le secondaire. Autrement dit, il s'agit de voir dans quelle mesure les diverses activités présentées dans ces moyens ont leur place dans la classe de français du secondaire I suisse romand.

### Recension des activités « voix et corps » dans six moyens d'enseignement

Le tableau ci-dessous présente la répartition des activités scolaires abordant les objets « voix et corps » dans les six ouvrages sélectionnés. Nous avons distingué par des zones ombragées les ouvrages spécifiques à l'enseignement du français au secondaire.

Moyens d'enseignement		<i>Corporal</i> (25 ateliers)	<i>L'Oral au collège</i> (36 exercices)	<i>Manuel d'improvisation théâtrale</i> (100 exercices)	<i>Jeux de théâtre</i> (70 jeux)	<i>Enseigner l'oral c'est possible !</i> (13 ateliers)	<i>La Fabrique à théâtre</i> (68 jeux)
Composantes traitées							
RESPIRER		1			1		2
VOIX	DICTION : articulation et prononciation	1	3	1	3	2	
	Faits prosodiques : ton, rythme et volume	1	1		4	3	1
	DIRE Mémorisation, dissociation/association de mots, énoncé un mot, de phrase			11			1
	METTRE EN VOIX Lecture expressive, modulation de la voix, ambiance sonore, chorale de sons	3	5		4		2
	ÉCOUTER (sa voix et celle des autres)	1					

et le vocabulaire spécialisé), de même que les ateliers portant sur la fiabilité des sources d'information et le rappel des connaissances des élèves à propos des compétences à l'oral.

CORPS	Regard	1				1	1
	Distance et posture (proxémie)				2	1	
	Gestes (sens du rythme)			1	2		1
	Utilisation de l'espace				5		1
	Utilisation du support					2	
	Regard, gestes, mimiques faciales et utilisation de l'espace (travail individuel)		3	1	5		8
	Conscientiser et visualiser le corps	3			6		4
	Interagir par le corps en silence	2		7	4		6
<b>COMPRÉHENSION</b> OBSERVER des genres de textes oraux						2	
INTERPRÉTATION	<b>DIRE ET BOUGER ENSEMBLE</b> Constituer le groupe. Produire avec et devant l'autre des onomatopées, des expressions courantes, une émotion, une phrase, des mouvements et paroles	10		18	7	1	4
	<b>PRODUIRE DES GENRES DE TEXTES COURANTS</b> Raconter, décrire, exposer, argumenter, rendre-compte, interviewer, débattre		15	8	1	1	3
	<b>VIVRE UN RÔLE</b> Réciter de manière expressive, sonoriser une vidéo, interpréter une scène de théâtre, une chanson, improviser une scène <sup>7</sup> , créer une scène	1	9	53	26		34
<b>MISE EN SCÈNE</b> : guider les acteurs		1					
<b>Total : 312 activités</b>							

Tableau 1 : Classement des activités « Voix et Corps » dans six moyens d'enseignement francophones.

Après avoir recensé les 312 activités portant sur le corps et la voix dans les six moyens d'enseignement, nous avons regroupé celles-ci en six catégories : des activités portant sur la respiration, des activités abordant les dimensions de la voix, des activités traitant des dimensions corporelles, des activités de compréhension, des activités d'interprétation et des activités de mise en scène.

De façon générale, nous avons tenu compte de la progression proposée dans les moyens ; progression organisée selon cinq principes généraux :

7. La scène improvisée se fait à partir de déclencheurs divers : un objet, la proposition d'un partenaire, une position de départ, un lieu, un tissu, un extrait de musique ou de théâtre, une émotion imposée, des onomatopées, des chiffres, des lettres de l'alphabet, des rimes, des photos, des étiquettes, une situation, l'imposition d'un personnage, d'un statut ou d'un style.

- les composantes de l'expression orale sont traitées de manière isolée, pour permettre à l'élève de prendre conscience de ses fonctions physiques, puis de manière combinée ;
- l'activité individuelle précède l'activité collective ;
- l'expression, les émotions et l'intimité font l'objet d'une prise en compte progressive ;
- la scène de théâtre suit le genre de texte scolaire, reflet du genre social public ;
- l'imitation, le mime, les gestes et actes de langage, l'écoute et l'observation des autres constituent des propédeutiques à la lecture expressive, l'interprétation ou l'improvisation de courtes scènes dramatiques. La mise en scène représente l'activité la plus complexe ; elle ne fait l'objet que d'une seule activité.

### Composantes traitées dans les activités

La composante « respiration » est un objet des moyens d'enseignement spécifiques au théâtre (trois des six moyens choisis) ; elle ne fait l'objet que de quatre activités sur les 312. C'est, avec la *Mise en scène*, la catégorie d'activités la moins traitée.

Les dimensions portant sur la « voix » sont abordées dans tous les moyens d'enseignement analysés, elles représentent 15 % du total des activités (47/312). L'articulation et les faits prosodiques (ton, rythme et volume) sont travaillés presque systématiquement dans tous les moyens. La lecture expressive et la modulation de la voix font l'objet de plusieurs activités (tous sauf le *Manuel d'improvisation théâtrale* et *Enseigner l'oral, c'est possible !*). Notons la grande part accordée aux activités sur le « dire » dans le *Manuel d'improvisation* théâtrale.

Soixante-sept activités travaillent uniquement le « corps » (21 % du total). Comme pour la respiration simple, les activités de conscientisation-visualisation et échauffement sont spécifiques aux moyens d'enseignement axés sur le théâtre. C'est aussi le cas des activités amenant les élèves à interagir en silence dans l'espace de jeu pour découvrir le langage du corps, décrire et faire circuler un objet virtuel, s'observer et bouger avec l'autre. Les activités portant sur le travail individuel du regard, des gestes, des mimiques et de l'utilisation de l'espace font l'objet d'activités dans cinq des six moyens analysés.

Il est intéressant de noter que seul le manuel, *Enseigner l'oral, c'est possible !* aborde la compréhension. Considérant que l'observation et l'analyse de documents oraux sont indispensables pour découvrir le rôle et les fonctions des aspects visuels et kinésiques des conduites verbales, ce choix étonne.

Les activités d'« interprétation » se taillent la part du lion avec 191 activités (61 %). En ordre d'importance, nous retrouvons les activités autour de la production de genres de textes courants (interview, débat, exposé). Ces activités sont présentes dans tous les moyens à l'exception du *Corporal*.

Le deuxième type d'activités le plus fréquent de cette catégorie aborde l'interprétation de courts énoncés et la production de mouvements en collectif dans l'espace. Ce type d'activité est fréquent dans *Le Corporal*, le *Manuel d'improvisation théâtrale* et *Jeux de théâtre*. L'interprétation d'un texte, qu'il soit lu, improvisé ou appris, regroupe un plus grand nombre d'activités.

Parmi les autres aspects à considérer, relevons le nombre important d'activités réalisées à partir de supports écrits (mémorisation de mots, lecture expressive, interprétation de scènes théâtrales ou de chansons). L'oral prend très souvent l'appui sur l'écrit ; l'activité proposée est un exercice de transformation et d'interprétation d'un texte écrit pour le rendre vivant à l'aide de la voix, du corps, du jeu. Ceci nous mène à penser que, dans ces moyens, le support écrit facilite la didactisation des dimensions vocales et corporelles. L'entrée par le personnage caractérise les trois manuels axés sur le théâtre : le *Manuel d'improvisation théâtrale* (53 activités), *Jeux de théâtre* (26 des 70 jeux) et *La Fabrique à théâtre* (34 activités sur 68). *L'Oral au collège* (15/36 activités) et le *Manuel d'improvisation théâtrale* (8/100 activités) proposent un travail à partir de genres oraux sociaux formels. Enfin, l'intégration des différentes composantes des objets voix et corps se fait de manière inégale selon les manuels ; *Jeux de théâtre* offre la plus large palette d'activités au regard des composantes possibles.

## Bilan et réflexion

À l'issue de cette analyse, nous pouvons donc affirmer que la voix et le corps sont des objets didactiques de plein droit dans les manuels, bien que le traitement de ces objets d'enseignement dans des activités scolaires proposées prenne davantage appui sur l'interprétation théâtrale d'un personnage ou d'un document écrit (poésie, extraits, scène de théâtre) que sur un travail d'adaptation des « contraintes de l'oralité » à la situation d'énonciation de genres oraux publics, tel que le recommande le Plan d'études romand.

Nous avons mis en évidence des points en commun et des différences entre des manuels qui se destinent à l'enseignement du théâtre, et ceux qui concernent l'enseignement du français oral au secondaire. Appartiennent à la discipline artistique les activités de respiration, de formulation de mots, de phrase, les activités de conscientisation du corps (relaxation, échauffement, visualisation), les activités visant à développer le sens du rythme, l'occupation de l'espace ou celles menant les élèves à interagir en groupe en silence. La prononciation et les faits prosodiques constituent des composantes propres aux ouvrages spécifiques du français comme discipline scolaire. Or nos analyses montrent aussi que ces supports partagent plusieurs caractéristiques communes : un travail de l'articulation et des faits prosodiques ; des activités d'expression orales de genres textuels ou de courts énoncés ; l'oralisation de textes écrits, la mémorisation de mots. Il est donc possible d'affirmer que ces moyens participent à une vision large de la didactique du français

dans laquelle les composantes « langue », « littérature » et « expression orale » s'articulent.

Pour l'enseignant qui désire agir en accord avec les prescriptions institutionnelles du PER, il faut penser l'intégration de ces différentes activités dans le cadre d'un travail sur un genre textuel et de ne pas seulement penser le travail de la voix et du corps de manière locale. Il importe également de fixer des critères et des indicateurs concernant les composantes des objets voix et corps pour évaluer les productions orales des élèves. Dans les ouvrages, les différentes caractéristiques de l'oral circonscrivent des objets d'enseignement, et il est rare que des grilles d'évaluation critériées soient proposées dans une vision systémique permettant aux apprenants de disposer d'orientations structurées du genre ou de l'interprétation du personnage souhaité. Les repères de progression des apprentissages sont simplement inexistantes. L'évaluation critériée de la communication multimodale et multicodeur demeure une difficulté majeure pour les concepteurs des moyens d'enseignement et probablement pour les enseignants qui évaluent de manière superficielle ou intuitive les aspects en lien avec la voix ou le corps. Pourtant – et notre analyse le montre – la construction de grilles d'observation mobilisant les différentes composantes abordées dans un même moyen pourrait facilement être envisagée. Dans l'idéal, une telle grille est élaborée en classe par l'enseignant et les élèves.

L'intérêt principal de telles activités est de faire entrer plus d'aspects ludiques et culturels à l'école secondaire, d'y maintenir et de renforcer la place du théâtre. L'enseignement d'une langue au moyen de la pratique théâtrale fait en sorte que l'apprentissage ne passe pas seulement par les mots, mais par un certain nombre d'aspects qui comprennent tout autant le corps, la voix, ainsi que l'environnement culturel et sémiotique dans lequel toute action intervient (Alix, Lagorgette et Rollinat-Levasseur 2013). Ceci pose par ailleurs le problème de la qualification et de la formation des enseignants à laquelle il faudra remédier si l'on veut que de tels aspects puissent être réellement enseignés dans la classe du secondaire suisse romand.

**Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ**

## Références bibliographiques

- ALIX, C., LAGORGETTE, D. & ROLLINAT-LEVASSEUR, E.-M. (2013). *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie.
- BEAUDOUT, G. & FRANEK, C. (2015). *La Fabrique à théâtre*. Paris : Thierry Magnier.
- BECKETT, S. (1968). *Poèmes, suivis de Mirlitonades*. Paris : Minit.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la Phrase aux énoncés*. Paris : De Boeck.
- BESSON, J.-J. (1999). *L'Oral au collège*. Paris : Delagrave.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters LTD.
- CIIP (2009). *Plan études romand*. Berne : Confédération intercantonale de l'instruction publique.

- COLLETTA, J.-M. (2004). *Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- COLLETTA, J.-M. (2005) Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Les interactions en classe de langue », 39, 32-41.
- DIGGELMANN, G. (et M. Chevalier-Aubort, coll.) (1999). *Le Corporal*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- DIP (2015). *Document de liaison. Expression orale. Cours de base 9<sup>ème</sup>*. Genève : Département d'instruction publique.
- DIP (2015). *Document de liaison. Expression orale. Programme 10<sup>ème</sup>-11<sup>ème</sup> CT/LC*. Genève : Département d'instruction publique.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : E.S.F.
- FISHER, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La Didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 257-273). Québec : Presses universitaires de l'université Laval.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible : 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège : Mardaga.
- NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-121.
- PIERRÉ, M. & TREFFANDIER, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SCHNEUWLY, B. (1995). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter, *Les Interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Berne : Peter Lang.
- SÉNÉCHAL, K. & CHARTRAND, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélaïr, *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- TELLIER, M. & CADET, L. (dir.) (2014). *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions maison des langues.
- TOURNIER, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Mesnil-sur-l'Estrée : Éditions de l'eau vive.
- VOLOCHINOV, V.N. ([1930] 1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris : Seuil.