HAL open science

Emotions en performance théâtrale pour communiquer en Langues Vivantes Etrangères dans une classe inclusive

Sandrine Eschenauer, Aurélie Pasquier, Anne Tortel, Raphaële Tsao

To cite this version:

Sandrine Eschenauer, Aurélie Pasquier, Anne Tortel, Raphaële Tsao. Emotions en performance théâtrale pour communiquer en Langues Vivantes Etrangères dans une classe inclusive. Cavalla C., Berdal-Masuy F., Baider F., Coffey S., Pairon J. Émotions et Créativités en classe de langue, 572, L'Harmattan, inPress, Le Langage et l'Homme. hal-04040176

HAL Id: hal-04040176

https://hal.science/hal-04040176v1

Submitted on 9 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Eschenauer, S. et al (sous presse) : Emotions en performance théâtrale pour communiquer en Langues Vivantes Etrangères dans une classe inclusive. In : Cavalla C., Berdal-Masuy F., Baider F., Coffey S., Pairon J. (eds) 2023, Émotions et Créativités en classe de langue, *Le Langage et l'Homme*, n°572.

Emotions en performance théâtrale pour communiquer en Langues Vivantes Etrangères dans une classe inclusive

Sandrine ESCHENAUER*[1,4,5,6], Aurélie PASQUIER[2,4,5,6], Anne TORTEL[1,4], Raphaële TSAO[3,4,5]

[1] Aix-Marseille Univ. & CNRS UMR7309 – LPL , [2] Aix-Marseille Univ. UR 4671 - ADEF – GCAF, [3] Aix-Marseille Univ. EA 3273 – PSYCLé, [4] InCIAM ; [5] Pôle pilote AMPIRIC, [6] SFERE-Provence (FED4238)

* Chef de projet, responsable scientifique
Adresse* : 5 avenue Pasteur, 13100 Aix-en-Provence (France)
Adresse électronique : sandrine.eschenauer@univ-amu.fr

Résumé :

Cet article présente les premiers résultats de l'étude CELAVIE (*Creativity, Empathy and Emotions in Language learning with Autism for an Inclusive Education*) sur les effets d'une approche inclusive et créative sur les compétences de communication en anglais langue vivante étrangère (LVE). L'inclusion et les compétences orales en LVE sont deux des défis majeurs auxquels le système scolaire français est actuellement confronté, et qui sont articulés ici. Nous verrons que les enseignements de LVE sont particulièrement propices au développement d'approches inclusives, notamment par le biais du théâtre. En effet, le cœur des programmes français de LVE est la communication (et donc les relations), dans l'approche dite « actionnelle » actuellement pratiquée. Cette approche propose d'agir ensemble pour apprendre à communiquer en langues vivantes. Le cadre théorique de l'énaction (Varela, 1989) nous invite à ajouter une dimension sensible à ces enseignements. A partir d'une étude de cas d'un élève présentant une déficience intellectuelle en inclusion dans une classe de CM1, nous montrons que l'approche dite « performative théâtrale » pourrait favoriser le développement de ses compétences communicatives en LVE, que nous étudions dans ses composantes émotionnelles et linguistiques.

Introduction

L'école française relève actuellement le défi de l'inclusion, c'est-à-dire d'un modèle permettant l'accès au savoir à chaque élève, quel que soit son profil (Gilles, 2013), et celui de l'amélioration des élèves en production langagière en langues vivantes étrangères (LVE) (Manoilov, 2019). Le cours de LVE semble particulièrement propice pour mettre en œuvre de nouveaux dispositifs plus inclusifs, dans la mesure où les élèves se trouvent tous face à une *altérité* médiatrice qui peut les rassembler, la langue-culture nouvelle avec laquelle ils doivent se *familiariser* pour apprendre à communiquer, notamment à l'oral. En se penchant sur les apports du paradigme de l'énaction[1] comme science de la cognition incarnée pour mieux comprendre et, *in fine*, entraîner les mécanismes de la communication (Varela, 1989), force est de constater que les enseignants accentuent souvent trop largement l'aspect linguistique de cette compétence (aspects lexicaux et syntaxiques), au détriment de sa dimension sensible, c'est-à-dire corporelle (émotionnelle, sensorielle, kinesthésique), spatio-temporelle et sociale. Dans quelle mesure les approches sensibles en classe pourraient-elles contribuer à une amélioration des compétences de communication orale en LVE quel que soit le profil des élèves ?

Des résultats prometteurs d'études qualitatives et quantitatives antérieures menées en milieu ordinaire montrent l'intérêt d'approches sensibles dont théâtrales sur le développement émotionnel et ses retombées sur le langage. Le lien entre les émotions perçues et le développement de la communication orale tant en LVE (Capron Puozzo, 2015 ; Eschenauer, 2017) qu'en français langue de scolarisation (Pasquier et al., 2021) est souligné. Entraînée dans sa nature complexe, la communication est alors considérée d'après plusieurs composantes : corporelle, linguistique, cognitive, sociale et émotionnelle. En milieu spécialisé également, le théâtre a fait ses preuves pour développer les habiletés sociales et langagières des apprenants (Doyon, 2014). Dans le cadre d'une étude plus vaste (CELAVIE[2]), où les élèves tout venants et en inclusion

---

[1] de l'anglais « *to enact* » = émerger. La cognition, pour Varela, est un processus émergent qui se réalise dans l'indissociabilité corps-esprit.

[2] *Creativity, Empathy and Emotions in Language learning with Autism for an Inclusive Education* (Eschenauer et al., étude en cours). Cette recherche a reçu le soutien de l'InCIAM (Institut de Créativité et d'Innovation d'Aix-Marseille Université), du centre pilote Ampiric (financé par le programme d'investissement d'avenir de l'État français (PIA3/France Relance) dans le cadre de l'action "Territoires d'innovation éducative") et de la Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation de Provence (SFERE-Provence, FED4238).

font ensemble l'expérience de la performance théâtrale pour développer des compétences de communication en anglais LVE, nous proposons ici l'étude de cas d'un élève à besoins éducatifs particuliers scolarisé au sein du dispositif ULIS (Unité locale d'inclusion scolaire) et bénéficiant d'une inclusion à temps partiel en CM1. Nous étudions le développement de sa compétence de communication en LVE, dans ses composantes émotionnelle (conscience émotionnelle) et linguistique (prosodie, production orale spontanée).

1 Performer en LVE pour mieux communiquer

1.1 Le contexte de l'inclusion scolaire en France

Depuis les trois lois de 2005, 2013 et 2019, l'inclusion devient un objectif majeur du développement de l'école française dans une visée humaniste, qui s'inscrit dans des objectifs internationaux. En effet, la déclaration « Horizon 2030 » de l'OCDE rappelle que l'éducation est un droit humain fondamental. L'inclusion se définit comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7). Ainsi, l'éducation inclusive est un processus de transformation d'un système éducatif pour s'adresser à tous les apprenants et leur garantir un accès équitable au savoir, sans ségrégation liée au handicap ni d'ordre social, matériel ou comportemental. Il s'agit non seulement d'accueillir en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), par exemple les élèves en situation de handicap avec trouble des fonctions cognitives, et/ou des enfants allophones, mais surtout d'adapter les dispositifs pédagogiques pour qu'ils répondent aux besoins de tous les élèves. Cependant, comme le souligne Pelletier (2020), décréter l'inclusion n'engendre pas nécessairement sa mise en œuvre effective.

Dans le cadre des institutions spécialisées, les pratiques créatives ont souvent fait leurs preuves au service de l'accompagnement éducatif et/ou thérapeutique (Doyon, 2014). Pourtant, en milieu ordinaire, elles trouvent rarement leur place hormis dans l'enseignement artistique alors que de nombreuses études montrent qu'elles sont un levier pour apprendre à communiquer en LVE (Eschenauer, 2019).

1.2 Enseigner les LVE par la performance théâtrale : un levier pour l'inclusion scolaire ?

Dans l'étude que nous allons présenter, nous nous appuyons sur des approches créatives et humanistes qui prennent en compte les besoins de chaque

élève comme sujet singulier. Les habiletés sociales, comportementales et langagières étant entraînées avec l'apprentissage des LVE, et renforcées dans les approches créatives théâtrales (Ioannou et al., 2020 ; Meirieu, 2002), le contexte d'enseignement des LVE en classe ordinaire par la performance nous semble particulièrement propice au développement de modèles inclusifs.

Contrairement à la pratique théâtrale habituelle, la performance (Fischer-Lichte, 2004) induit une production créative des élèves, en interactions spontanées et répétées, à partir d'improvisations en LVE inspirées du vécu et de l'imaginaire des élèves. Avec cette pratique, les élèves apprennent à communiquer au moyen des émotions puisées dans tous leurs répertoires langagiers corporels et linguistiques (langues familiales, langues de l'école) pour progresser en anglais LVE au travers de régulations réciproques apprentissages formels-informels (Aden & Eschenauer, 2020).

1.3 La compétence de communication : évolution énactive

Notre étude se base sur le paradigme transdisciplinaire de l'énaction (Varela, 1989) ou plus généralement de la cognition incarnée. D'après ce cadrage théorique et méthodologique, les « interactions communicatives » (ibid., p. 78) correspondent à des ajustements de comportements initiés au départ par chaque individu en fonction de son identité propre mais qui se modifient réciproquement dans les interactions. Communiquer n'est donc pas un seul transfert d'information, mais une coordination des perceptions et actions émotionnelles, sensorielles, induites par la situation de communication. Plusieurs composantes sont donc couplées : linguistique (dont prosodique), corporelle, émotionnelle et cognitive. La production verbale est consubstantielle du corps, et notamment des émotions (soi et autrui).

Dans la pratique professionnelle scolaire, le travail sur la langue (de scolarisation et LVE) prend peu en compte d'autres aspects du langage comme la prosodie. Elle est pourtant porteuse de sens dans le discours notamment au travers des émotions qui la nuancent.

L'étude CELAVIE cherche donc à étudier le langage comme phénomène complexe, et les processus facilitant son apprentissage. Conformément au paradigme énactif, l'expérience subjective des élèves est également prise en compte dans CELAVIE pour comprendre les processus d'apprentissage du langage. Pour cet article, nous présentons un aspect particulier de cette systémie : le lien entre les émotions et le sens perçu-donné au discours, notamment au travers de la prosodie. Le modèle de la compétence de communication orale

(*oracy*) selon Mercer et al. (2017) rejoint la définition énactive de la communication et nous a guidé ici pour définir les indicateurs des composantes langagières qui suivent.

1.4 Composante linguistique de la communication : la prosodie

Concernant l'oralité en LVE, Aden et al. (2019), entre autres, ont montré l'importance du lien entre les apprentissages d'une langue étrangère et le langage corporel, comprenant les émotions, afin d'aider les apprenants à produire des énoncés oraux en anglais LVE avec la créativité au cœur du processus. Lorsqu'on parle d'énoncés oraux en LVE, il est important de ne pas oublier les aspects phonétiques et notamment prosodiques de ces productions. En effet, les travaux de Dodane et Konopczynski (2002) montrent que les erreurs les plus importantes dans les productions d'apprenants ne se situent pas au niveau des phonèmes, mais au niveau de la prosodie. La prosodie est une composante primordiale de l'oral car elle permet notamment la production d'énoncés intelligibles (Di Cristo, 2000). Elle joue aussi un rôle important dans la communication vocale des émotions qui donnent tout son sens au discours (Petrone et al., 2016). En effet, bien que les canaux soient distincts, la perception émotionnelle du discours est en lien direct avec le traitement sémantique de la parole (Ben et al., 2016; Shakuf et al., 2022). La prosodie facilite le décodage du contenu sémantique du langage parlé puisqu'elle peut être utilisée à la fois pour la reconnaissance du contenu émotionnel de la parole (par exemple avec l'augmentation de la vitesse d'élocution, l'intonation du discours) et le traitement linguistique (par exemple pour désambiguïser les informations syntaxiques).

1.5 Composante émotionnelle de la communication

Nous étudions ici la composante émotionnelle de la communication dans sa nature linguistique et psychologique. Nous avons choisi d'appréhender parmi les compétences émotionnelles habituellement définies (Sander et Scherer, 2019), les dimensions de perception (reconnaître les expressions émotionnelles faciales, vocales et gestuelles) et de compréhension émotionnelles (connaissance conceptuelle des émotions). On retrouve ces deux dimensions dans le concept de conscience émotionnelle (CE) définie comme la capacité d'expérimenter des états subjectifs différenciés, les interpréter ainsi que les imaginer et les identifier chez les autres (Lane & Schwartz, 1987). Or, la CE entretient des liens avec les compétences langagières car d'après Pasquier et al. (2021) il apparaît qu'un dispositif pédagogique centré sur les émotions permet de développer à la fois la conscience émotionnelle et la production orale d'élèves de cycle 3. En effet, un

nombre grandissant de recherches fournit les preuves évidentes de relations positives entre compétences langagière et émotionnelle (Beck et al., 2012 ; Grazzani et al., 2018 ; Pons et al., 2003). De plus, l'intensité émotionnelle, l'expressivité émotionnelle et la CE étant positivement corrélées (Pasquier et al., 2009), il semble important de valoriser des approches didactiques suscitant des émotions fortes, leur expression, leur perception (consciente), en lien avec les LVE – comme le permet notamment le théâtre.

2. Etudier la complexité de la communication orale : défis méthodologiques

La recherche CELAVIE a pour objectif d'étudier les effets d'un dispositif de théâtre performatif en contexte écologique de la classe sur les compétences de communication des élèves en LVE, avec un design pré-/ post-test dans une classe inclusive de CM1. Comme nous l'avons spécifié, nous ne présenterons dans cet article qu'une partie de l'étude qui s'appuie en réalité sur une méthode mixte de recueil et d'analyse des données. Le dispositif est interdisciplinaire et comprend des données physiologiques, psychologiques, phénoménologiques et linguistiques que nous triangulons, conformément aux recommandations de Varela (1996). Nous nous intéressons ici à la première phase de notre étude, essentiellement qualitative.

2.1 Dispositif pédagogique implémenté : l'approche performative en DDL dans un contexte inclusif

Le dispositif performatif translangues permet d'aborder la complexité communicative à partir d'activités pourtant très simples. Les cours de langue de l'enseignante sont articulés avec des ateliers de pratique théâtrale. A partir d'un thème, les élèves créent des situations d'interactions esthétisées, c'est-à-dire faisant appel à tout le registre des émotions simples (émotions de base comme la surprise, la colère la joie etc.) ou complexes (comme la nostalgie). Dans un premier temps, le sens des saynètes imaginées et encorporées (*embodied*) (Eschenauer et al., 2022) prime sur la précision linguistique. Les élèves sont invités à créer leurs histoires *dans* la langue de leur choix, y compris leurs langues familiales. Puis, les langues nouvellement apprises à l'école sont progressivement intégrées dans les créations. Un travail *sur* la langue est alors initié.

Dans notre dispositif pilote, 8 séances d'atelier de théâtre performatif translangues de 2 heures chacune et s'étalant sur 6 mois ont été proposées. Ces séances ont été menées en LVE par une comédienne anglophone. Chaque

séance comprend une phase d'échauffement, des activités de création scénique en petits groupes de 3 à 4 élèves basées sur l'album de jeunesse *Voices in the Park* d'Anthony Browne, une phase de mise en commun artistique puis une phase de debriefing. Dans la classe, l'enseignante approfondit le travail linguistique et la thématique de la relation à soi et à autrui de l'album. Chaque élève fait des propositions en fonction de sa propre expérience de vie. Ainsi, le profil cognitif, social, comportemental de chacun trouve sa place de manière équitable.

2.2 Population / Étude de cas

Pour illustrer les effets potentiels de l'approche performative comme dispositif inclusif, nous choisissons ici de présenter le cas de Charles[3], âgé de 10 ans 6 mois, scolarisé en milieu ordinaire. Porteur d'une déficience intellectuelle, c'est-à-dire d'un trouble neurodéveloppemental se caractérisant par une limitation sur le plan du fonctionnement cognitif et des capacités d'adaptation, il est suivi en Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) depuis plusieurs années en orthophonie, psychomotricité, psychologie. Il est rattaché à une classe de référence, celle de sa classe d'âge, et bénéficie, en fonction de ses besoins, de temps d'accompagnement partagé au sein d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Sur le plan académique, Charles présente des compétences de cycle 2 mais avec un niveau assez hétérogène selon les savoirs fondamentaux. Il est capable de produire des phrases complexes à l'oral en français, d'écoute attentive lors de messages ou consignes adressées par un adulte ou un pair mais est davantage en difficulté lors de situations de jeux sur le volume de la voix, de la posture ou encore dans le cadre d'activités de jeux de rôle ou de débat. Sur le plan des habiletés cognitives, Charles a besoin d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH) qui lui fournit une aide matérielle dans les situations présentant des risques de surcharge cognitive comme des situations nécessitant des actions de planification ou de flexibilité mentale. Dans le dispositif, il est totalement inclus à l'ensemble des activités. Nous avons mesuré les composantes émotionnelles et linguistiques (prosodie) de la communication en LVE chez Charles avant et après la mise en œuvre du dispositif[4].

2.3 Recueil de données

[3] Pour respecter la protection des personnes, le prénom a été modifié

[4] Nous avons obtenu l'accord du Comité de Protection des Personnes pour cette étude. Réf. 21-LPLA-01

La figure 1 expose les outils de mesure linguistiques, psychologiques et phénoménologiques cités pour les analyses présentées ici. « Avant » correspond à la phase pré-expérimentale (phase 1), « pendant » aux séances théâtrales et aux cours de LVE (phase 2) et « après », à la phase post-expérimentale (phase 3). Elle est explicitée dans les paragraphes qui suivent.

	AVANT (1)	PENDANT (2)	APRÈS (3)
Mesures **auto-rapportées** dites « en première personne » (proviennent de l'élève)	-LEAS-C -Entretien semi-directif -Questionnaire d'auto-évaluation en LVE		-LEAS-C -Entretien semi-directif -Questionnaire d'auto-évaluation
Mesures **hétéro-rapportées** dites « en troisième personne » (informations sur l'élève : proviennent de mesures physiologiques, de captations, de propos recueillis)	-Entretien semi-directif enseign. (classe ordinaire + classe ULIS) -Pré-test de LVE (expression orale)	- captations audio-vidéo (2 caméras) -journal de bord (chercheurs)	-Entretien semi-directif enseign. (classe ordinaire + ULIS) -Post-test de LVE (expression orale) - Témoignage écrit (enseign. classe ordinaire)

Fig. 1 : Outils de mesure de CELAVIE concernant les variations de la conscience émotionnelle en lien avec l'évolution de la production en LVE

a) Dimension linguistique de la communication : la prosodie

Afin d'évaluer l'évolution de la compétence linguistique, nous avons étudié la production de la courbe intonative de Charles ainsi que ses productions rythmiques, en pré-test et post test de LVE. La consigne donnée par l'enseignante de la classe ordinaire était de produire, en groupe de trois puis quatre élèves, un énoncé spontané en anglais à partir d'une photo d'artiste représentant des enfants en train de jouer. Les élèves devaient prendre la posture de ces enfants et animer la photo en interagissant en anglais. Les saynètes ont été étudiées par une prosodiste de l'anglais : une analyse auditive des enregistrements audio et vidéo (caméra et micro-cravate) avec un logiciel spécialisé permet d'évaluer le rythme et l'intonation de la production orale de Charles comme indice qu'il met du sens dans sa production orale.

b) Dimension psychologique des émotions : évaluation de la conscience émotionnelle)

Afin d'évaluer l'évolution des compétences émotionnelles dans ses dimensions d'identification et de compréhension des émotions (cf. point 1.3.2.), nous avons opté pour l'échelle d'évaluation des niveaux de conscience émotionnelle pour enfants (*Levels of Emotional Awareness Scale for Children,* LEAS-

C, Bajgar et al., 2005). Il s'agit d'un questionnaire destiné aux enfants à partir de 8 ans, qui est composé de 12 scénarios basés sur des situations sociales quotidiennes, impliquant deux personnes, soi et un autre. Chaque répondant est invité à indiquer ce que lui et l'autre pourraient ressentir dans chaque situation. Nous avons choisi d'utiliser une version adaptée de l'échelle où seuls six scénarios sont retenus sur les 12 prévus initialement (Veirman et al., 2016). La cotation de l'échelle est basée sur la complexité des mots de vocabulaire relatifs aux émotions et à leur différenciation les unes des autres par les répondants. La LEAS-C n'a pas une visée normative dans la mesure où il n'y a pas de réponses « correctes » attendues, tant du point de vue de la forme (erreurs grammaticales et/ou orthographiques) que du fond. Elle permet de calculer trois scores pour chaque participant : un score global de CE (de 0 à 60) et deux sous-scores de CE intra- et intersubjective (de 0 à 24 chacun). L'échelle a été administrée à Charles avant et après le dispositif.

2.4 Traitement des données

La figure 2 expose la méthodologie d'analyse de données en fonction de leur nature. Elles ont été traitées de manière qualitative, puis triangulées, comme nous le présentons dans le tableau de synthèse et le détaillons plus bas.

	Nature des données	Type d'analyse
Données linguistiques Prosodie et production verbale en anglais LVE	**Données qualitatives** - captations audio-vidéo des pré-tests, post-tests de LVE - transcriptions des entretiens et témoignages des deux enseignantes et de la comédienne.	**Analyse qualitative** - Analyse auditive de la courbe mélodique et du rythme - Analyse thématique de discours
Données psychologiques a) Conscience émotionnelle b) Données comportementales	**Données quantitatives de** conscience émotionnelle (Scores à la LEAS-C) **Données qualitatives :** captations audio-vidéo des pré-tests, post-tests de LVE et des séances 1, 2 (premières), 7, 8 (dernières) d'ateliers de théâtre performatif + séance de LVE en classe	**Analyse qualitative** - analyse descriptive des scores - analyse de l'évolution de la courbe prosodique **Analyse qualitative** de la dynamique de comportement verbal et artistique (observation de l'engagement de l'élève dans la tâche, du nombre et de la qualité de prises de parole en anglais, de l'évolution de l'activité dans les activités de création artistique en petits groupes)
Données phénoménologiques expérience vécue durant les phases d'apprentissage scolaire en LVE (actions-perceptions)	**Données qualitatives** - transcriptions des entretiens et du questionnaire d'auto-évaluation en LVE élève (1ère personne : l'élève parle en « je ») - transcriptions des entretiens et témoignages des deux enseignantes (classe ordinaire et ULIS) et de la comédienne (3è personne : les adultes parlent de l'élève en « il »)	**Analyse qualitative** - analyse de l'évolution comportementale de l'élève à partir des captations vidéo (observations en 3è personne de l'expression émotionnelle du corps) comparée au discours en première personne de l'élève (ressenti en 1ère personne), - analyse thématique de discours

Fig. 2 : Synthèse de la méthodologie d'analyse du lien entre conscience émotionnelle et production orale d'une étude de cas dans le cadre de l'étude CELAVIE à partir d'un protocole interdisciplinaire.

3 Résultats : compétences émotionnelles et langagières

3.1 Dimension linguistique de la communication : la prosodie

D'un point de vue linguistique, l'étude qualitative montre une évolution dans la production de la prosodie des énoncés. Les premières productions de Charles

dans le pré-test de LVE étaient prononcées avec une courbe intonative plate, qui ne correspond pas à la mélodie attendue dans ce contexte. Ainsi, la production de la déclarative « *I'm happy* » ne donne aucun indice prosodique exprimant la joie. L'occurrence est surarticulée et les phonèmes proches du français. En revanche, d'un point de vue rythmique, l'accent de mot est correctement placé mais l'accent de phrase ne l'est pas. Après les séances d'entraînement, les productions finales en post-test de LVE montrent un mouvement mélodique plus important. Charles fait notamment le choix de produire une phrase exclamative « *Oh my god !* » avec un ton descendant comme le requiert l'anglais, et avec une étendue bien plus importante que pour ses premiers énoncés. Habituellement les apprenants francophones ont tendance à produire des schémas montants sur les phrases exclamatives, comme c'est le cas en français. La phrase reste légèrement surarticulée mais intelligible. D'un point de vue qualitatif, la surprise est correctement véhiculée et correspond au schéma intonatif attendu. Pour cette dernière production, Charles produit une tâche de répétition pour laquelle il a su s'approprier la production prosodique de son énoncé.

Durant sa saynète interprétée en séance 8 avec un autre élève, il demande à son partenaire « *Do you wanna come on the slide ?* » (transcription captation vidéo). Son accentuation de phrase n'est certes pas totalement en place, mais la mélodie que produit Charles est correcte et respecte le modèle induit par la comédienne anglaise.

L'enseignante de la classe ordinaire témoigne par ailleurs :

> « Il est capable en fin d'année de poser spontanément une question. Il a mémorisé des formules simples et les utilise à bon escient. Il lui est arrivé de transformer ces phrases pour en créer de nouvelles (ex : *can you play tennis ?>Can you play Fifa22*) ». (extrait de corpus, témoignage de fin d'année de l'enseignante de la classe ordinaire)

Il progresse donc également en production spontanée.

3.2 Dimension psychologique des émotions : la LEAS-C

Les scores obtenus par Charles à la LEAS-C au pré-test montrent une hétérogénéité entre les niveaux de conscience émotionnelle intra et inter-individuels. Son niveau de conscience intra-individuel est moyen (12 points sur 24) alors que celui inter-individuel est bien en dessous de la moyenne (7 points sur 24). Il obtient un score total de 12 points sur 30 nous permettant de le situer à un niveau de développement où prédominent encore les aspects sensoriels de

l'expérience subjective et un début de traduction du sensible en langage émotionnel simple. Il semble que ses compétences d'identification et d'expression langagière concernent surtout les émotions personnelles. Les émotions d'autrui sont quant à elles peu identifiées et différenciées du vécu interne. Ce tableau clinique semble cohérent avec celui habituellement rencontré chez l'enfant avec déficience intellectuelle. En effet, il présente des difficultés de traitement de l'information sociale qui expliqueraient celles habituellement relevées en expression et reconnaissance des expressions émotionnelles chez l'enfant avec déficience intellectuelle (voir (Baurain & Nader-Grosbois, 2011) pour plus de détails à ce sujet).

Les scores obtenus par Charles à la LEAS-C au post-test montrent encore une hétérogénéité mais cette fois inverse. Le niveau de conscience émotionnelle intra-individuel est descendu légèrement en dessous de la moyenne (10 points sur 24) détonnant une légère baisse des performances lors de cette deuxième phase de passation. Pour autant nous parlons bien ici de performance et non de capacité dans la mesure où les conditions de passation étaient particulières (absence de l'AESH) par rapport à la situation de pré-test. Ce contexte particulier pourrait expliquer sa difficulté à se centrer sur son ressenti. Cependant, son niveau de conscience émotionnelle interindividuelle dépasse la moyenne (15 points sur 24) en doublant le score obtenu en phase 1. Charles répond cette fois à toutes les questions posées et il emploie un vocabulaire plus précis même s'il s'agit d'un lexique décrivant des émotions simples. Il semble également capable d'envisager des émotions différentes aux deux protagonistes d'un même scénario. Ces résultats laissent à penser qu'il y a eu une nette progression dans les capacités d'identification et d'expression des émotions d'autrui entre le pré et le post-test LEAS-C. Or, le travail théâtral effectué entre les deux tests portait essentiellement sur ces compétences pour rendre l'interprétation scénique plus authentique. Là encore, nos données vont dans le sens de la littérature qui pointe la nécessité de travailler les compétences émotionnelles de façon vivante et interactive afin de faire progresser au mieux l'enfant avec déficience intellectuelle (Baurain & Nader-Grosbois, 2009).

3.3 Dimension phénoménologique du langage et des émotions esthétisées

Nous notons lors de l'analyse des séquences vidéo sélectionnées en début et en fin d'expérimentation que le comportement de Charles évolue. Lors des premières séances, un vécu émotionnel négatif, dont la colère, le mènent à s'exclure définitivement des activités en cours, malgré l'accompagnement des

adultes de référence (AESH, enseignante). Lors des dernières séances, Charles, alors qu'il éprouve de la colère contre une camarade, sort un temps de l'activité, mais avec le soutien de l'AESH, décide de poursuivre son jeu d'acteur et de transformer l'interprétation émotionnelle de son personnage, afin de jouer « en colère ». Sa réplique « *Do you wanna come on the slide ?* » est interprétée avec un froncement de sourcils. Le public, surpris par cette interprétation en décalage, rit, ce qui provoque une satisfaction à Charles qui déclare, après la séance : « j'ai bien aimé ». Ainsi, le jeu théâtral lui permet d'esthétiser son émotion réellement perçue, et de la mettre à distance par l'intermédiaire de son personnage scénique. Durant son entretien final, Charles refuse en effet de reparler de la situation qui l'a mis réellement en colère. Il évoque à trois reprises une expérience qu'il a « bien aimée » et trouvée « intéressante ». Il est donc conscient de ce qu'il éprouvait même après l'expérimentation. Néanmoins, il semble mieux parvenir à inhiber un comportement, ce qui lui permet de rester dans la communication, y compris en LVE.

4 Discussion, limites et perspectives

Il semblerait que Charles progresse, dans la limite de son profil cognitif, au niveau de l'ensemble des composantes émotionnelles et linguistiques de la communication observées. Au regard des résultats des études qualitatives menées précédemment dans d'autres contextes (Aden et al., 2019) et des résultats obtenus ici, il pourrait donc y avoir un effet positif de la performance théâtrale sur le développement des compétences de communication.

Les limites de cette étude doivent cependant être soulevées. Les progrès de Charles sont relatifs et à ce stade, il n'est pas possible de conclure que l'amélioration de ses résultats concernant l'ensemble des composantes de la communication soit entièrement imputable à l'approche performative. Tout enfant progresse en 6 mois.

Enfin, d'un point de vue linguistique, l'étude de cas ne comporte à ce stade de l'expérimentation que très peu d'occurrences de phrases complètes. Par conséquent, les travaux devront être approfondis avec d'autres cas et un nombre plus important de phrases afin d'obtenir un résultat significatif sur la production rythmique et intonative de l'anglais. Une attention particulière sera portée à la qualité des enregistrements ce qui permettra également une étude quantitative des paramètres acoustiques associés à la prosodie.

Toutefois, ces premiers résultats nous encouragent à mettre en place un dispositif élargi, avec une méthodologie de recueil et d'analyse de données mixtes auprès d'une cohorte d'élèves participant à l'étude CELAVIE. Nous espérons ainsi comprendre plus finement les mécanismes inhérents aux quatre composantes de la communication, d'une part, et les effets potentiels de la performance théâtrale sur le développement des compétences de communication des élèves, d'autre part, notamment chez des EBEP en inclusion présentant des difficultés dans ces habiletés.

Bibliographie

Aden, J. (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Schibri-Verlag.

Aden, J., Clark, S., & 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. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *59*, Art. 59. https://doi.org/10.4000/lidil.6047

Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An Enactive-Performative Approach to Language Education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Éds.), *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities.* (p. 102-117). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788928052-011

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, *23*(4), 569-586. https://doi.org/10.1348/026151005X35417

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2009). Évaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socio-émotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : Études de cas. [Assess the emotional regulation, the strategies of socio-emotional problems-solving and the social competence of children with intellectual disability: Case study.]. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, *20*, 123-147.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Compétences émotionnelles, régulation émotionnelle en contextes interactifs et ToM-émotions chez des enfants typiques et avec déficience intellectuelle. In *La théorie de l'esprit: Vol. 1re éd.* (p. 213-240). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0213

Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, *12*(3), 503-514. https://doi.org/10.1037/a0026320

Ben, -David Boaz M., Multani, N., Shakuf, V., Rudzicz, F., & van, L. P. H. H. M. (2016). Prosody and Semantics Are Separate but Not Separable Channels in the Perception of Emotional Speech : Test for Rating of Emotions in Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *59*(1), 72-89. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-14-0323

Capron Puozzo, I. (2015). Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Langage et l'homme*, *2*, 95-114.

Conte, E., Ornaghi, V., Grazzani, I., Pepe, A., & Cavioni, V. (2019). Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language in Young Children : Testing a Comprehensive Conceptual Model. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02144

Di Cristo, A. (2000). Interpréter la prosodie. *Actes des 23ème Journées d'Etude sur la Parole*, 13-23.

Dodane, C., & Konopczynski, G. (2002). Utilisation des technologies multimédias dans la correction prosodique de l'adulte (L2). In K. et Souchon (Éd.), *Sprachwissenschaft auf dem Weg in das Dritte Jahrtausend* (p. 37-48). Peter Lang. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02427022

Doyon, J. (2014). *Art dramatique et déficience intellectuelle*. Presses de l'Université Laval.

Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes. Thèse de doctorat*. Université Paris-Est.

Eschenauer, S. (2019). *Pourquoi et en quoi la créativité a-t-elle sa place en classe de langue ?* 1-17. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_ESCHENAUER_MEF-v2.pdf

Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : Reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, *38*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03927899

Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*(3), 311-323. https://doi.org/10.3917/nras.063.0311

Ioannou, S., Key, A. P., Muscatello, R. A., Klemencic, M., & Corbett, B. A. (2020). Peer Actors and Theater Techniques Play Pivotal Roles in Improving Social Play and Anxiety for Children With Autism. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00908

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness : A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, *144*(2), 133-143. https://doi.org/10.1176/ajp.144.2.133

Manoilov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* [PhD Thesis]. Cnesco.

Meirieu, M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre : Ecole, éducation spécialisée, formation* (2e éd. ent. rev. et augm). Chronique sociale.

Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit : Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, *48*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005

Pasquier, A., Bonnet, A., & Pedinielli, J.-L. (2009). Fonctionnement cognitivo-émotionnel : Le rôle de l'intensité émotionnelle chez les individus anxieux. *Annales Medico-psychologiques - ANN MEDICO-PSYCHOL*, *167*, 649-656. https://doi.org/10.1016/j.amp.2007.11.017

Pasquier, A., Ponthieu, G., Papon, L., Bréjard, V., & Rezzi, N. (2021). Working on the identification and expression of emotions in primary schools for better oral production : An exploratory study of links between emotional and language

skills. *Education 3-13*, *Prépublication*, 1-14. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1938167

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, *22*, 10-29.

Petrone, C., Carbone, F., & Champagne-Lavau, M. (2016). *Effects of emotional prosody on skin conductance responses in French. 2016*, 425. https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-87

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding : Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(4), 347-353. https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354

Shakuf, V., Ben-David, B., Wegner, T. G. G., Wesseling, P. B. C., Mentzel, M., Defren, S., Allen, S. E. M., & Lachmann, T. (2022). Processing emotional prosody in a foreign language : The case of German and Hebrew. *Journal of Cultural Cognitive Science*, *6*(3), 251-268. https://doi.org/10.1007/s41809-022-00107-x

UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation—UNESCO Bibliothèque Numérique*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant* (Seuil). Seuil.

Varela, F. (1996). Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies, 3, No. 4,* 330-349.

Veirman, E., Fontaine, J. R. J., & Van Ryckeghem, D. M. L. (2016). A componential emotion approach for the assessment of emotional awareness in youth. *Psychological Assessment*, *28*(11), 1416-1426. https://doi.org/10.1037/pas0000261