



HAL
open science

Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : Un levier pour la co-construction des compétences professionnelles

Virginie Privas-Bréauté

► To cite this version:

Virginie Privas-Bréauté. Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : Un levier pour la co-construction des compétences professionnelles. Mélanges CRAPEL, 2018, Mélanges Crapel, numéro Varia, 38 (2), pp.77-94. hal-02463390

HAL Id: hal-02463390

<https://hal.science/hal-02463390v1>

Submitted on 15 Nov 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

LE JEU ET LES TECHNIQUES DRAMATIQUES EN CLASSE DE LANGUE : UN LEVIER POUR LA CO-CONSTRUCTION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Virginie Privas-Bréauté

Université de Lorraine

Laboratoire ATILF

Mots-clés

Cognition incarnée - compétences - didactique des langues - jeu dramatique – neurosciences - théâtre

Keywords

Competences – drama – drama techniques - embodied cognition – English learning- neurosciences

Résumé

De nombreux travaux portant sur le jeu dramatique et les techniques dramatiques en milieu scolaire ont montré les valeurs véhiculées par ces pratiques sur le plan cognitif dans le cadre de la formation en langues vivantes étrangères. Je propose d'étudier dans cet article une séquence pédagogique dont le projet était de mettre en scène des étudiants de DUT Gestion administrative et commerciale des organisations. J'examine les interactions verbales et non-verbales des étudiants à la lumière du paradigme de l'enaction (Francisco Varela) afin de déterminer dans quelle mesure le jeu dramatique peut être un dispositif pédagogique d'apprentissage des compétences langagières, de consolidation des compétences communicationnelles et de co-construction de compétences professionnelles transférables en situation réelle.

Abstract

Much scientific work on drama and drama techniques at school have shown the values of these devices on cognition when it comes to learning a foreign language. In this article, I shall study a pedagogical sequence whose aim was to have business students perform professional situations. I examine the verbal and non-verbal interactions at the light “enaction” (Francisco Varela) so as to determine to what extent drama can become a pedagogical device to learn linguistic competences, to strengthen communicational skills and help learners co-construct transferable professional abilities.

Introduction

Dans leur ouvrage *Drama Techniques in Language Learning*, Alan Maley et Alan Duff expliquent que l'acquisition d'une langue n'est pas seulement une question d'intellect. Le jeu dramatique est un dispositif pédagogique privilégié dans le cadre de l'apprentissage des langues :

Language is not purely an intellectual matter. Our minds are attached to our bodies, and our bodies to our minds. The intellect rarely functions without an element of emotion, yet it is so often just this element that is lacking in teaching material. Drama attempts to put back some of this forgotten emotional content into language - and to put the body back too. (Maley & Duff, 1984 : 7)

Ces deux auteurs nous permettent de comprendre pourquoi la place du corps et des émotions ne doit pas être négligée dans les dispositifs de formation.

Des recherches en neurosciences sont venues confirmer ces intuitions. De nombreux travaux scientifiques portant sur le jeu dramatique et les techniques dramatiques en milieu scolaire ont récemment émergé pour mettre en lumière les valeurs véhiculées par ces pratiques sur le plan cognitif des apprenants dans le cadre de leur formation en langues vivantes étrangères.

Inspirée par ces lectures, nous avons progressivement introduit le jeu et les techniques dramatiques dans nos cours d'anglais-langue des affaires en Institut Universitaire et Technologique (IUT). Nous proposons d'étudier, dans cet article, une séquence pédagogique dont le projet était de mettre en scène des étudiants de troisième année de DUT Gestion administrative et commerciale des organisations (GACO), mention arts. Par groupe de deux ou trois, ces apprenants devaient réaliser des tâches en langue anglaise de façon à résoudre des problèmes relevant du domaine de la gestion de la relation client.

Dans cette présentation, nous déterminerons dans quelle mesure le jeu dramatique peut être un dispositif pédagogique d'apprentissage des compétences langagières, de consolidation des compétences communicationnelles et de co-construction de compétences professionnelles transférables en situation réelle. Nous nous référerons au paradigme de l'enaction imaginé par Francisco Varela et appliqué au champ de la didactique des langues et des cultures par Joëlle Aden.

1. Protocole de recherche : mise en place de l'expérimentation

L'étude empirique que nous avons réalisée est née d'un désir de vérifier la valeur didactique du jeu dramatique en tant que dispositif pédagogique visant à consolider les compétences langagières de 28 étudiants en troisième année de DUT GACO (diplôme de gestion), mention arts¹. Il s'agit également de vérifier comment l'approche enactive nous permet de comprendre que le théâtre contribue à favoriser le développement langagier et général des étudiants en situation d'apprentissage professionnel et peut s'inscrire dans une approche « communic-actionnelle » (cf. Claire Bourguignon, pour qui « la communication est au service de l'action » in http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf).

Nous avons ainsi construit une séquence composée de quatre séances : un cours magistral de quatre heures afin de transmettre aux étudiants les notions de la gestion de la relation client (GRC) comme elles le sont définies en marketing, suivi de trois cours de travaux dirigés de deux heures chacun.

Le cours magistral, livré en anglais, a été co-écrit par le professeur de marketing, Mme Guilpain, et le professeur d'anglais, Mme Privas-Bréauté.

Les séances 2 et 3 ont été consacrées à l'application des notions de la GRC à partir de documents authentiques et d'activités extraits du manuel *Intelligent Business*, niveau « pre-intermediate », plus particulièrement au sein de l'unité « *A complaint is a gift* ».

Le support écrit principal était un texte tiré de *the Economist* à propos de l'attitude des Britanniques face à l'absence de plainte et leur gestion de la relation client vue par les Américains. Le tableau synoptique 1 offre une vision des attentes de l'enseignant :

¹ Cette section particulière à l'IUT Jean Moulin - Lyon 3 permet à des étudiants de concilier études de gestion et pratiques artistiques. Ils valident leur DUT en trois ans, et non deux, car leur emploi du temps libère les après-midis afin qu'ils se livrent à leur art. Grâce à ce diplôme, mention arts, ils peuvent se destiner à des carrières impliquant la gestion de lieux culturels.

	consignes	objectifs	habiletés langagières	modalités de mise en œuvre
anticipation	Brainstorm what you remember about « Customer Relationship management » (CRM)	- grammaticaux - lexicaux	- production orale	en groupe
reading	skim read the text	méthodologiques: recherche d'informations générales	- compréhension de l'écrit - production orale - production écrite	individuel
	scan the text	méthodologiques: retrouver des informations précises	- compréhension de l'écrit - production écrite - production orale	individuel
speaking	compare the attitude of the British to that of the French/ of the Americans	interculturels	- production orale	en groupe en groupe classe
vocabulary 1		- lexicales - phonologiques	- production écrite - production orale	individuel
vocabulary 2		- lexicales - phonologiques	- production écrite - production orale	individuel

Tableau 1 - vue synoptique des séances 2 et 3

La quatrième - et dernière - séance a consisté en la mise en voix et en scène de situations problématiques pour lesquelles il fallait faire appel à une bonne gestion de la relation client. Il était convenu avec le directeur de l'IUT d'utiliser une pièce sans mobilier car nous avons constaté lors de précédentes expérimentations que le mobilier est un frein à l'expression corporelle, ce que nous souhaitons précisément étudier dans notre cas. Cette séance s'est déroulée en trois temps : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'exploitation.

1.1. La phase de préparation

Cette phase a débuté par une dizaine de minutes d'échauffement au cours desquelles les étudiants se sont livrés à des jeux de dynamisation (marche neutre, puis rapide, puis à reculons) et des jeux de cohésion de groupe (lancer de balles de couleurs imaginaires).

Ont suivies 15 minutes de préparation de la mise en scène. L'enseignant a distribué des situations où il était question de gérer un client mécontent. Voici quelques exemples de dilemmes :

- « you have been waiting for a very long time to pick up a parcel at the post office. You are very angry ».
- « the music in the restaurant where you're having a business meeting is too loud. Ask the waiter to turn it down » .
- « you have just bought a lamp but it does not work. You bring it back to the store ».

Les étudiants, par groupe de deux, voire trois, ont dû réfléchir à la gestion de la situation conflictuelle en respectant la stratégie LEARN (Listen-Empathise-Apologise-React-Notify) apprise lors du cours magistral. Puis, ils ont dû la jouer devant le reste du groupe.

Dans son ouvrage *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Claire Tardieu rappelle l'importance de l'interaction sociale dans un contexte d'apprentissage/enseignement des langues et cite Lev Vygotsky :

C'est Vygotsky qui, le premier, a soulevé la dimension sociale de l'individu non prise en compte par Piaget. Selon lui, c'est par l'interaction sociale que se construit le savoir ; l'interaction sociale étant susceptible d'induire chez l'élève un véritable état conflictuel, appelé sociocognitif. (2008 : 155)

Ainsi, Tardieu est en faveur de travaux en binômes ou en groupe, parce qu'ils facilitent les interactions sociales et linguistiques et « favorisent une élaboration cognitive » (2008 : 55). Les jeux dramatiques permettent cette interaction sociale via des travaux de groupe (appréciés de nos apprenants), augmentée par la création de scénarios pédagogiques pour lesquels les apprenants jouent des rôles précis.

Les recherches récentes en neurosciences ont fait apparaître que les émotions et le corps concourent à l'apprentissage du langage sur le plan cognitif. Francisco Varela, Docteur en neurobiologie au CNRS entre 1988 et 2001, a alors proposé le paradigme de l'enaction défini ainsi :

Nous proposons le terme d'enaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela et al., 1993 : 35)

Varela ne considère pas le langage comme une transmission d'informations. Pour lui, il est une manière de « coupler » des individus au sein d'une espèce pour la coordination de l'action. Ainsi, il pense que la rationalité pure n'existe pas et explique que le piège associé au langage, c'est de penser que la rationalité et l'émotionnalité sont des choses distantes et séparées. Joëlle Aden, qui s'est appuyée sur le paradigme de l'enaction afin de démontrer la valeur didactique du jeu dramatique en classe de langue, explique alors :

Varela fait d'abord l'hypothèse que c'est le double flux d'action/perception du sujet et de son environnement qui crée le monde, c'est ce qu'il appelle le couplage structurel. La seconde hypothèse découle de la première : si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction. (2017: 3)

Ainsi, pour Aden, comme pour Varela, « par le langage, nous nous co-déterminons avec les autres ». (Aden, 2017 : 7), les interactions étant au cœur des apprentissages, notamment langagiers.

L'enseignant vérifiait les interactions et passait dans les groupes pour observer que tout se déroulait bien, que les étudiants communiquaient entre eux en anglais, qu'ils avaient bien compris ce qui était attendu d'eux.



Photos 1 et 2 - phase de préparation

1.2. La phase de réalisation

Les étudiants se sont ensuite livrés aux jeux de rôle pendant 45 minutes. Chaque groupe, à tour de rôle, a joué la situation qui lui a été attribuée devant les autres étudiants devenus leur public. Les étudiants observaient les acteurs et prenaient des notes sur :

- les réactions/attitudes des employés

- la qualité de l'anglais de chaque étudiant

L'enseignant étudiait aussi les interactions verbales et non-verbales.

1.3. La phase d'exploitation

A l'issue de chaque jeu de rôle, les étudiants-spectateurs ont donné leur avis, en anglais. Ils ont souvent conclu que la gestion de la relation client était bonne, que la stratégie LEARN était respectée. Certains se sont parfois risqués à proposer d'autres attitudes, inattendues mais satisfaisantes, ce qui montre qu'ils peuvent faire preuve de créativité (comme l'enseignant le souhaitait).

A la fin de la séquence, l'enseignant d'anglais a récapitulé la bonne attitude à avoir lorsqu'un employé est face à un client mécontent. Puis, quelques semaines après le jeu, l'enseignant leur a distribué un questionnaire en ligne afin de recueillir leur avis sur cette expérimentation.

2. Résultats de l'étude : développement des compétences communicationnelles

Pour Claire Tardieu, communiquer, ce n'est pas seulement utiliser ses compétences langagières. Elle cite Dell Hymes :

En 1971, Hymes souligne l'importance de la réalité socio-culturelle de la communication et forge le concept de compétence communicative : communiquer avec autrui nécessite une maîtrise des compétences dépassant le seul domaine linguistique. (2008 : 88)

Cette prise de conscience de l'importance du corps et des émotions sur le plan cognitif dans le cadre de l'apprentissage de la langue a donné naissance aux théories des savoirs incorporés « embodied cognition » dont l'enaction de Varela. Les mots clés de son paradigme de l'enaction sont : couplage (participatif), émergence du sens et chemin d'apprentissage (individuel). Les langues servent aux hommes à se rencontrer (se coupler, selon son propre terme) pour faire émerger du sens, de manière à ce que, comme Aden l'explique : « le monde et le sujet percevant se co-déterminent » (2017 : 3-4).

Le neurobiologiste indique que le corps occupe une place prépondérante dans l'apprentissage/acquisition du langage :

L'intervention de l'implication du corporel et de l'émotionnel dans les processus d'apprentissage qui fait justement l'émergence du nouveau, c'est essentiel parce que sinon ça ne s'enracine pas dans un travail à dimension structurelle du corps et donc c'est un apprentissage superficiel (qui passe très vite à une espèce de classement d'oubli d'abstraction. (Trocmé-Fabre, 1994 : vidéo)

Pour lui, la pensée n'est pas séparée du corps et des émotions, la pensée et la parole sont incarnées, la cognition est incarnée. C'est pourquoi, le corps et les émotions font partie intégrante de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Aden a ainsi repris le paradigme de l'enaction pour démontrer la valeur pédagogique du jeu dramatique (*drama*) d'un point de vue cognitif :

Le passage par le jeu théâtral (...) permet notamment d'associer les langues apprises à des coordinations d'actions. En effet, la perception d'un nouveau sens n'est pas simplement mentale, elle est rendue possible par la collaboration du corps et du cerveau en action : le local et le global sont inséparables. (2017 : 5)

En étudiant les interactions des étudiants lors des jeux de rôle proposés, nous avons pu observer à quel point leurs émotions pouvaient transparaître dans les expressions verbales et non-verbales. En effet, leur corps exprime des choses que la parole ne dit pas (l'ennui, l'énerverment, la colère, l'indifférence, la satisfaction) soit par manque de confiance en eux, soit par absence d'appareil linguistique fiable en anglais. La photo ci-dessous montre l'énerverment d'un étudiant face à l'indifférence de l'employé lors d'un jeu de rôle.



Photo 3

Le mobilier peut freiner la mobilité corporelle et influencer sur la qualité des interactions comme nous avons pu le constater lors d'une précédente expérimentation. Dans le cas où les étudiants sont assis, le regard transmet alors leurs émotions. En effet, si nous étudions

le regard des deux étudiants assis sur les photos 4 et 5, nous pouvons décoder l'agacement (photo 4) ou l'intérêt (photo 5).



Photos 4 et 5 - phase de réalisation du jeu

Pour Aden, « c'est par le langage que nous co-crédons en permanence ce monde que nous habitons » (2017 : 8). Or, il peut tout à fait s'agir des langues écrites et orales, mais aussi du langage du corps et des émotions. De la posture du corps, de l'attitude corporelle de l'acteur/locuteur/apprenant dépendront les réactions langagières, corporelles et émotionnelles des interlocuteurs. Le concours de ces trois langages peut alors permettre la construction de compétences professionnelles individuelles en interaction.

3. Résultats de l'étude : co-construction des compétences professionnelles

Selon Christiane Page dans *Pratique du Théâtre*, le jeu dramatique se fait en quatre temps : la préparation, le jeu, les échanges et le « rejeu » (1998 : 35). L'intérêt de notre formation professionnalisante est que les apprenants puissent rejouer les scènes en situation réelle. Dans son article « Drama in language teaching: challenge for creative development », Nelly Zafeiriadou rappelle que l'enjeu majeur de tout enseignement est la réutilisation des acquisitions en situation concrète :

Transferring acquired skills from educational settings to real life situations has always been a challenging task in education. The value of drama is often attributed to the fact that it allows the creation of contexts for different language uses, thus fostering students' language awareness. In both language teaching and drama, context is often thought to be everything. (2009 : 6)

L'objectif de ce jeu dramatique était précisément de définir un contexte précis de manière à fournir des repères réels aux étudiants. Si nous nous référons à la définition que Page

fait du jeu dramatique, cet exercice a pour but d'être rejoué dans la vraie vie. Elle écrit :

C'est un jeu collectif qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler, échanger et réfléchir autour de l'expérience vécue dans le jeu, pour enfin, rejouer.
(2001 : 17)

Le jeu dramatique devient ainsi l'occasion « d'apprentissages utilisables et nécessaires de manière plus large pour la vie ». (Page, 2001 : 122).

Le premier élément transférable en situation réelle concerne la compétence langagière. Il est constitué des recherches et du rebrassage d'ordre grammatical, lexical et phonologique effectués en amont par les étudiants puis corrigés en classe par le professeur à l'aide de fiches de notation précises prenant en compte la qualité phonologique, grammaticale et lexicale de chaque étudiant. Cette fiche leur a ensuite été distribuée de manière individuelle afin que chacun puisse prendre connaissance de ses forces et de ses faiblesses pour y remédier.

Quelques semaines après cette expérimentation, l'enseignant a transmis un sondage en ligne aux étudiants. 10 étudiants ont souhaité répondre au questionnaire dont les questions, volontairement orientées, devaient leur permettre de se livrer à une réflexion métacognitive sur leur apprentissage.

Ainsi, la question 6 (photo 6) portait sur l'intérêt des mises en situation professionnelle et leur ressenti.

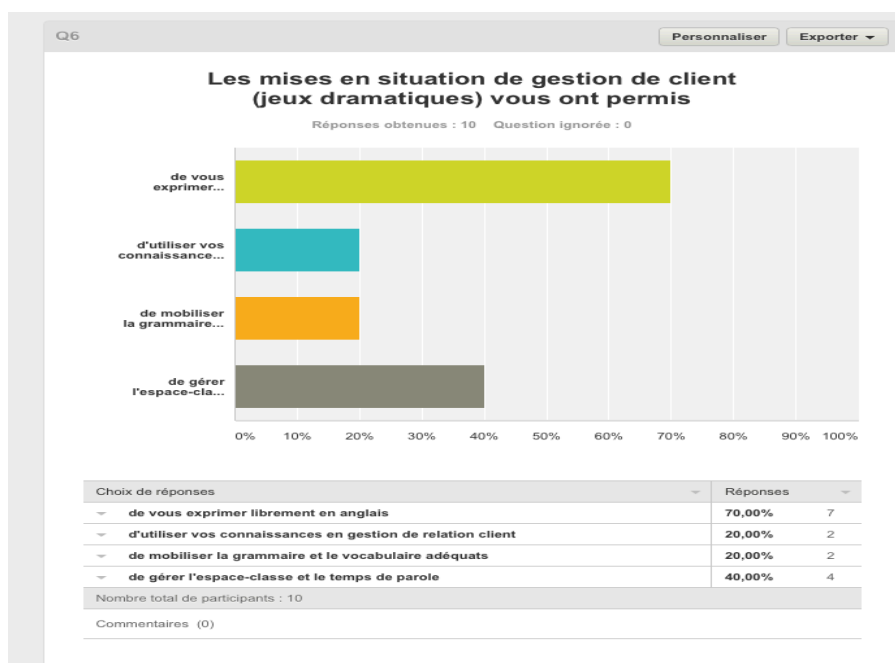
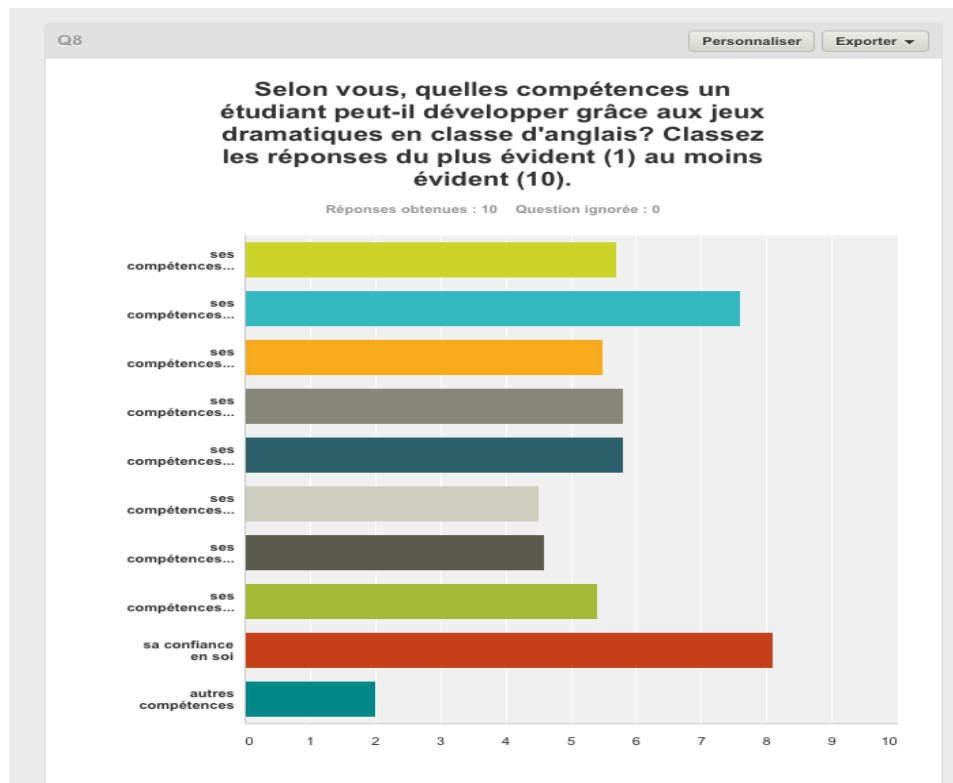


Photo 6 – Question n°6

Comme le résultat à cette question le laisse apparaitre, 7 étudiants sur 10 se sont sentis

plus libres de parler en anglais grâce au jeu dramatique.

La question 8 (photos 7 et 8) portait, quant à elle, sur les compétences acquises par le jeu dramatique.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	Score
ses compétences grammaticales	0,00% 0	10,00% 1	30,00% 3	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	30,00% 3	0,00% 0	10	5,70
ses compétences lexicales	10,00% 1	40,00% 4	10,00% 1	10,00% 1	20,00% 2	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	10	7,60
ses compétences socio-linguistiques	0,00% 0	10,00% 1	10,00% 1	20,00% 2	0,00% 0	30,00% 3	20,00% 2	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 1	10	5,50
ses compétences pragmatiques	0,00% 0	0,00% 0	20,00% 2	10,00% 1	30,00% 3	20,00% 2	10,00% 1	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	10	5,80
ses compétences inter-relationnelles	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	20,00% 2	10,00% 1	10,00% 1	0,00% 0	10	5,80
ses compétences spatiales	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	20,00% 2	10,00% 1	30,00% 3	0,00% 0	10	4,50
ses compétences temporelles	0,00% 0	10,00% 1	0,00% 0	10,00% 1	10,00% 1	10,00% 1	20,00% 2	30,00% 3	10,00% 1	0,00% 0	10	4,60
ses compétences professionnelles;	10,00% 1	0,00% 0	20,00% 2	20,00% 2	0,00% 0	10,00% 1	0,00% 0	20,00% 2	10,00% 1	10,00% 1	10	5,40
sa confiance en soi	50,00% 5	20,00% 2	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 1	0,00% 0	10,00% 1	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	10	8,10
autres compétences	10,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 1	80,00% 8	10	2,00

Photos 7 et 8 – Question n° 8

Ainsi, la confiance en soi suivie de la consolidation des compétences lexicales sont

arrivées en tête du sondage. Ce résultat corrobore les attentes de l'enseignant, pour qui le jeu dramatique permet à la fois de consolider les compétences langagières et les compétences générales telle la confiance en soi.

Comme il est possible de le constater (photo 9), à la question 9, les étudiants ont largement plébiscité le jeu dramatique.

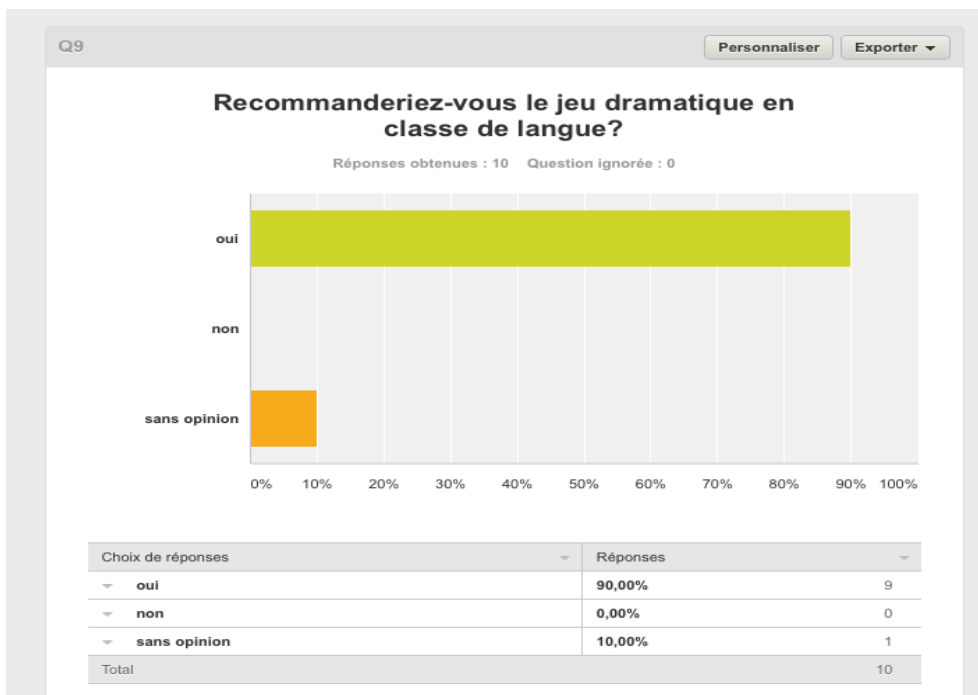
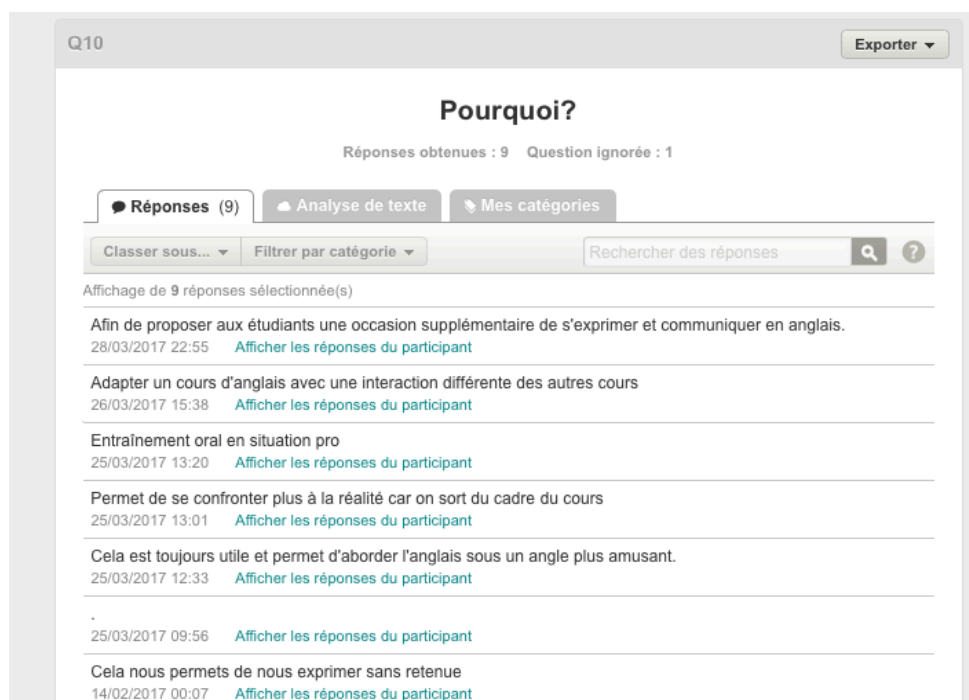


Photo 9 – Question n°9

Les raisons invoquées (photos 10 et 11) mettent en évidence les valeurs pédagogiques du jeu dramatique en lasse de langue.



Q10 Exporter ▼

Pourquoi?

Réponses obtenues : 9 Question ignorée : 1

Réponses (9)
Analyse de texte
Mes catégories

Classer sous...
Filtrer par catégorie

?

Affichage de 9 réponses sélectionnée(s)

25/03/2017 13:01 [Afficher les réponses du participant](#)

Cela est toujours utile et permet d'aborder l'anglais sous un angle plus amusant.
25/03/2017 12:33 [Afficher les réponses du participant](#)

25/03/2017 09:56 [Afficher les réponses du participant](#)

Cela nous permet de nous exprimer sans retenue
14/02/2017 00:07 [Afficher les réponses du participant](#)

Cela permet d'appréhender l'anglais d'une façon différente. J'ai trouvé le module très formateur, l'anglais pratiqué à l'oral dans des mises en situation permet une réelle progression selon moi puisqu'il s'agit de situations que nous pourrions rencontrer dans la vraie vie.
13/02/2017 21:42 [Afficher les réponses du participant](#)

Pour ma part, suivre un programme défini en anglais m'a souvent bloqué dans la compréhension (écrite ou orale) mais également dans mon aptitude à communiquer dans cette langue. Le jeu dramatique, ou les jeux de rôles de manière générale encouragent à s'exprimer, en simulant de vraies conversations dont on pourrait avoir besoin en voyageant, au travail, par téléphone...
13/02/2017 20:39 [Afficher les réponses du participant](#)

14Photos 10 et 11 – Réponses des étudiants

A la lumière de leurs réponses, les étudiants ont pu réfléchir aux stratégies d'apprentissage et à la méthodologie qu'ils ont mis en place, de manière à les aider à comprendre les démarches dans leur propre capacité à devenir autonome dans cette situation. Selon les mots de Claire Tardieu, chaque étudiant aura su « développer [...] une autonomie dans sa réflexion sur l'apprentissage » (2008 : 174), l'autonomie étant précisément l'un des objectifs de l'enseignant.

L'attitude/la posture du corps est alors venue compléter les performances linguistiques dans la recherche de cette autonomie. Dans *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Alex Cormanski indique que « c'est par la mémoire du corps, mémoire affective, sensorielle, que la fonction cognitive sera sollicitée, et même qu'elle s'inscrira de façon la plus évidente » (1993 : 315). Ce transfert des savoirs et savoir-faire dépassant la consolidation des compétences linguistiques est donc possible, tous les étudiants s'étant véritablement investis dans la préparation de cet exercice. Ils sauront faire appel à leur mémoire et auront compris comment remédier à leurs faiblesses, notamment suite aux remarques émises par leur

professeur et leurs camarades.

En effet, pour finir, il a été demandé aux apprenants restés spectateurs des performances de prendre des notes sur plusieurs compétences (linguistiques, culturelles, générales) et de faire partager leurs remarques à l'issue des passages².

Conclusion

Cet exercice stimulant, aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants, a satisfait les attentes du professeur. Le paradigme de l'enaction de Varela peut être utilisé de manière à comprendre le développement cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage/enseignement des langues. Les apprenants/joueurs sont acteurs de leur apprentissage au sein de situations de communication professionnalisantes. Ainsi est-il possible d'inscrire l'utilisation de ce dispositif dans une approche « communicationnelle » de la didactique des langues.

Alex Cormanski souligne que le jeu dramatique n'est pas une fin en soi :

Les résultats obtenus grâce à la pratique des techniques dramatiques, en fonction même de l'anti-linéarité de la démarche, doivent être interprétés comme « a work in progress », c'est-à-dire un travail en perpétuelle évolution qui ne s'arrête donc pas à sa première forme. Les apprenants ne sont pas sur un espace scénique pour présenter un produit fini, ils utilisent l'espace classe comme un chantier en construction. (1993 : 238)

Ce genre d'activité peut donc être considéré comme un ensemble de répétitions de gestes professionnels accompagnant une consolidation linguistique en anglais qui, mis bout à bout, en permettent l'acquisition en interaction avant la représentation finale sur la scène du monde du travail.

² cf. le rôle actif du « spect-acteur » in Virginie Privas-Bréauté, « L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation », Revue *Lingua E Nuova Didattica*. Numéro spécial : Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione. n°2, avril 2016, pp. 93-119.

Bibliographie

Aden, Joëlle. 2017. « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 21 mars 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085

Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche "communicationnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe* n°1, pp.58-73. <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> (consulté le 20 mars 2015).

Bourguignon, Claire in http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/conf-rence_FSTG_dijon4.pdf, (consulté le 3 juillet 2017).

Cormanski, Alex. 1993. *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle. Paris 3.

Page, Christiane (2001). *Eduquer par le jeu dramatique, pratiques théâtrales et éducation*. Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques. Issy Les Moulineaux : ESF Editeur.

Tardieu, Claire. 2008. *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*. Paris, Ellipses.

Trocmé-Fabre, Hélène. 1994. « Né pour créer du sens avec Francisco Varela » in http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824 (consulté le 24 mai 2016)

Varela, Francisco. 1996. *Invitation aux sciences cognitives*. (Traduction de Pierre Lavoie). 1988. Paris. Editions du Seuil.

Varela F., Thompson E., Rosch E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*. (traduction de Véronique Havelange). Paris. Editions du Seuil.

Zafeiriadou, Nelly. 2009. « Drama in language teaching: challenge for creative development ». *Issues*, n° 23. TELT State School Advisor, Prefecture of Drama, pp. 4-9.