



HAL
open science

L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation.

Virginie Privas-Bréauté

► To cite this version:

Virginie Privas-Bréauté. L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation.. *Lingua e nuova didattica*, 2016. hal-02463395

HAL Id: hal-02463395

<https://hal.science/hal-02463395v1>

Submitted on 11 Feb 2020

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.

L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : pratiques de socialisation et de professionnalisation

Virginie Privas-Bréauté, IUT Jean Moulin - Lyon 3

Résumé. Cet article se propose de recenser les éléments facilitateurs et les éléments perturbateurs lors de l'acquisition de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques pour des étudiants de DUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO). Nous nous engageons à déterminer les facteurs qui permettent la consolidation des compétences en langue anglaise (sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et le développement de compétences plus générales (telles la confiance en soi, la gestion de l'espace et du temps, les relations interpersonnelles) à travers le jeu dramatique. Le but de notre contribution sera de constater à quel point ces compétences sont ensuite transférables en situation réelle de communication. Notre démarche s'inscrit dans une approche « communic-actionnelle » (Bourguignon 2006) de la didactique des langues. Nous nous inspirons des notions dramaturgiques de « distanciation », « fragmentation » et « spect-acteurs » de Bertolt Brecht et Augusto Boal afin de fournir un cadre conceptuel à nos recherches.

Mots-clés : anglais de spécialité, apprentissage des langues, didactique, jeu dramatique, théâtre

Socializing and Professionalizing Students in Business English: Language Learning through Drama and Dramatic Techniques

Abstract. In this article, we shall make the list of the elements that facilitate or hamper the learning of English when it comes to implementing dramatic activities and drama with a pedagogical aim in a business school. We are committed to determining the factors that enable students in Business English to consolidate their skills in English (from linguistic, sociolinguistic and pragmatic standpoints) and to develop more general competencies (such as self-confidence, the management of space and time, interpersonal relationships) through drama. Our article aims at analysing to what extent these skills are then transferable to real communication situations. Our research comes within the scope of a « communic-actional » approach of English learning. It relies on the notions of « distanciation », « fragmentation » and « spect-actors » of playwrights Bertolt Brecht and Augusto Boal so as to be given a scientific frame.

Keywords: drama, dramatic techniques, English learning, English teaching, ESP

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe 2001, désormais CECRL) nous indique que l'apprenant devrait être acteur de son apprentissage, se former de manière à devenir autonome en langues vivantes étrangères et prendre conscience de son devenir en tant qu'acteur social. Dès leur première année de formation, les étudiants de l'Institut Universitaire et Technologique en Diplôme Universitaire et Technologique mention Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO) doivent comprendre que les langues vivantes, l'anglais dans notre cas, sont des vecteurs de communication qui leur permettront d'atteindre une autonomie sociale et favoriseront leur insertion professionnelle. C'est pourquoi, chacune de nos séquences de cours s'attache non seulement à consolider les compétences langagières à l'écrit, à l'oral et en interaction, mais articule également théorie et pratique de manière à développer des compétences générales et viser l'autonomie sociale et professionnelle. Le jeu dramatique et les techniques dramatiques sont ainsi des pratiques privilégiées pour atteindre cet objectif.

Nous proposons d'analyser dans cet article la valeur ajoutée des pratiques dramatiques en DUT GACO et de constater combien elles rendent socialement autonomes et professionnalisent nos étudiants. Il s'agira alors de définir dans quelle mesure le jeu dramatique et les techniques dramatiques peuvent être des outils de consolidation des compétences en langue anglaise comme le CECRL le préconise. L'objectif est de former les étudiants de manière à ce qu'ils atteignent le niveau B2 (niveau minimum requis pour une formation Bac +2), mais surtout de leur permettre ensuite de pratiquer cette langue dans un cadre professionnel¹.

Après avoir décrit le déroulement des séances et l'intégration des jeux dramatiques dans nos séquences de cours d'anglais-langue des affaires, nous analyserons les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants. À la lumière de ces résultats et de nos observations, nous proposons d'étudier les éléments facilitateurs et perturbateurs dans la consolidation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Nous nous appuyons sur les théories dramaturgiques de Bertolt Brecht et de Augusto Boal, en prenant particulièrement en compte les notions de « distanciation », de « fragmentation » et de « spect-acteur » pour offrir un cadre conceptuel à nos observations et ainsi proposer quelques pistes de réflexion qui pourront contribuer à la redéfinition des contours de la didactique des langues vivantes étrangères.

1. Description des unités pédagogiques

Alan Maley et Alan Duff ont montré dans leur ouvrage *Drama Techniques in Language Learning* que la pratique du théâtre facilite l'apprentissage d'une langue vivante étrangère précisément en raison de sa dimension didactique. Leur remarque fait écho à la théorie d'une dramaturgie didactique de Bertolt Brecht, pour qui le théâtre doit à la fois divertir et instruire². C'est pourquoi, lorsque nous programmons nos cours d'anglais-langue des affaires, nous intégrons des séances de théâtre, que nous concevons plutôt sous forme de jeu dramatique, car, si la notion de théâtre appelle une dimension esthétique de cet art, nous ne pouvons pas conserver cet aspect lors de nos cours, étant donné les attentes de professionnalisation des étudiants en DUT et le nombre trop restreint d'heures de cours de langue.

Le CECRL rappelle dans son introduction que l'un des objectifs de l'apprentissage des langues vivantes est la communication entre les individus :

¹ Les maquettes du diplôme prévoient 20h de TD d'anglais des affaires et 10h de laboratoire de langue par semestre pour un groupe de 26 étudiants, à raison de 3h par semaine sur 10 semaines par semestre. Lorsqu'ils entrent en 1^{ère} année de DUT, les élèves ont en moyenne un niveau B1 pour les cinq habiletés langagières (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale et interaction). À l'issue des 4 semestres, les étudiants doivent atteindre le niveau B2.

² « Increase its ability to amuse, and [...] to raise its value as education. » (Brecht 1964 : 130)

« *Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer.* » (Conseil de l'Europe 2000 : 9)

Nous nous inspirons donc des techniques dramatiques d'acteurs afin de mettre en scène nos étudiants dans des situations de communication réalistes et professionnalisantes.

Nous prévoyons les huit séquences suivantes au cours des deux années que couvre le DUT :

Tableau 1 – Plan des séquences de cours

Semestres	Intitulés des séquences de cours
S1	1. Socializing
	2. Company Profiles
S2	3. The Business World
	4. International Trade
S3	5. Job Seeking
	6. Business Correspondence
S4	7. Setting up a Business
	8. The Press

Chaque séquence se décompose ensuite en plusieurs séances au cours desquelles sont travaillées les cinq habiletés langagières (production écrite, production orale, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et interaction), par le biais d'activités langagières et de tâches intermédiaires, en vue de réaliser une tâche finale où les étudiants se mettent en scène.

Le CECRL met en lumière le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant définie comme portant « *sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (*Ibid.* : 93). Aussi, notre première séquence du premier semestre s'articule autour du thème de « socializing » et vise à rappeler aux étudiants la dimension sociolinguistique de toute situation communicative et interculturelle en société et dans les sociétés. Les apprenants y découvrent chaque semaine une nouvelle situation de communication pour laquelle ils doivent se mettre en scène en groupe. Le jeu de la dernière séance permet aux apprenants de réactiver toutes les connaissances et compétences constituées au fil des semaines. En effet, dans « *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre* », Joëlle Aden nous rappelle que le savoir n'est pas linéaire : « *les recherches en sciences cognitives nous précisent qu'apprendre ne consiste pas, comme on l'a cru trop longtemps, à 'acquérir' des connaissances, mais à réorganiser ce que l'on sait déjà en y intégrant des éléments nouveaux.* » (2009 : 175) De la même façon, Brecht ne conçoit pas la réalité comme étant linéaire. Pour lui, la réalité est sécable³. Ces éléments indépendants interagissent et se complètent pour former *in fine* cohérence et unité (*cf.*

³ « *Take a pair of scissors and cut [reality] into individual pieces which remain fully capable of life.* » (Brecht 1964 : 70)

Berg, Jeske 1999 : 107). Les techniques dramatiques nous permettent de segmenter les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour travailler chacune d'entre elles en profondeur. Ainsi, nous avons choisi d'abord de segmenter les compétences, puis de les intégrer à la fin de la séquence. La vue synoptique des séances en présentiel dans les tableaux 2 et 3 ci-dessous met en évidence cette segmentation à travers quelques exemples de jeux dramatiques.

Tableau 2 – Objectifs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la séquence 1 et exemples de jeux dramatiques

	Séance 1 « Introducing yourself »	Séance 2 « Meeting others »	Séance 3 « Cultures at work »	Séance 4 « Meeting a foreign counterpart »
Objectifs Linguistiques	- présent simple et en -ing - syntaxe : énoncé simple	- formules de politesse/ invitations	- adjectifs de nationalité - articles définis et indéfinis	- cf. séances 1 à 3 + <i>present perfect</i>
Objectifs socio-linguistiques (dont interculturels)	- poser des questions - répondre aux questions	- improviser - registres de langue formel/ informel - fonction phatique du langage	- stéréotypes - <i>small talk</i> : sujets de conversation socialisants	- cf. séances 1 à 3
Objectifs pragmatiques	- se présenter, notamment en entreprise	- présenter d'autres personnes - se faire présenter	- rencontrer des étrangers	- aller chercher un homologue étranger à l'aéroport
Exemples de jeux dramatiques	- circuler dans la salle de classe et se présenter à autant d'étudiants que possible	- à deux : l'étudiant A mime ce qu'il aime, ce qu'il sait faire, ce qu'il déteste. L'étudiant B présente ensuite l'étudiant A à la classe	- hyper-articuler une information sans le son	- jouer la scène de la rencontre avec un homologue étranger à l'aéroport

Tableau 3 – Savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences sollicités lors de la séquence 1

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Savoirs	- grammaticaux - phonologiques	- grammaticaux - phonologiques	- grammaticaux - culturels - lexicaux	- cf. séances 1 à 3
Savoir-faire	- se présenter à l'écrit et à l'oral - parler de ses habitudes	- présenter d'autres personnes, connues ou inconnues, à l'écrit et à l'oral - improviser	- parler de sa nationalité	- cf. séances 1 à 3
Savoir-être	- se déplacer dans l'espace	- rencontrer les autres	- déconstruire les stéréotypes et les préjugés	- cf. séances 1 à 3

Chaque séance est consacrée à l'application d'exercices de jeu dramatique⁴ de manière à construire un savoir, un savoir-faire et un savoir-être progressifs et réaliser la tâche finale de la séance 4, qui fait l'objet d'une évaluation formative qualitative.

De la même façon, le troisième semestre est avant tout consacré à la recherche d'emploi ou de stage. Le Tableau 4 offre une vue synoptique des cours dispensés lors de la séquence intitulée « Job Seeking ».

Tableau 4 – Objectifs pédagogiques et tâches de la séquence 5

	Séance 1: How to look for a job/ an internship	Séance 2: Writing a CV	Séance 3: Writing a cover letter	Séance 4: Attending a job interview
Objectifs linguistiques	- vocabulaire, abréviations	- vocabulaire spécifique en fonction des besoins et centres d'intérêt de chaque étudiant	- <i>present perfect</i> , <i>preterit</i> , syntaxe et articulation logique	- expression du conseil
Objectifs pragmatiques	- analyser une petite annonce	- travailler la concision et l'adéquation entre le CV et le profil du poste	- rédaction d'une lettre de motivation	- les étapes d'un entretien de recrutement

Tâches intermédiaires	- choisir une petite annonce à laquelle on postulerait personnellement et l'analyser	- rédiger son propre CV	- rédiger une lettre de motivation en lien avec la petite annonce d'emploi choisie lors de la première séance	- envisager l'attitude à adopter avant, pendant et après l'entretien
Exemples de jeux dramatiques	- en groupe, les étudiants trouvent des termes appartenant aux thèmes de « doing », « being », « knowing » et « learning » et les disent à voix haute. Les étudiants des autres groupes doivent ensuite se rendre, à tour de rôle, dans les 4 coins de la salle de classe où ont été affichés les thèmes		- mettre en scène sa lettre de motivation (les raisons de la candidature, ses compétences, ses connaissances) en ne prononçant à voix haute que les connecteurs logiques	- simuler un entretien de recrutement

Lors de la tâche finale (la simulation d'un entretien de recrutement), les étudiants sont invités à mobiliser toutes leurs connaissances et compétences vues précédemment. L'espace de la classe est reformé, le mobilier de la salle est redistribué, les étudiants deviennent à la fois acteurs et spectateurs. Cette idée fait écho à la théorie dramaturgique de « spect-acteur » de Augusto Boal, dramaturge brésilien inspiré par le théâtre didactique de Bertolt Brecht. Dans son ouvrage *Theatre of the Oppressed*, Boal explique :

« The spectator is less than a man and it is necessary to humanize him, to restore to him his capacity of action in all its fullness. He too must be a subject, an actor on an equal plane with those generally accepted as actors, who must also be spectators. » (1979 : 155)

Les étudiants, sur lesquels l'apprentissage doit être sans cesse recentré selon l'approche actionnelle mise en lumière dans le CECRL, doivent être acteurs dans leur apprentissage et non seulement spectateurs, d'où notre recours aux techniques et jeux dramatiques.

Le théâtre populaire de Augusto Boal se voulait expérimental et avait pour dessein de libérer le spectateur : « *All these experiments of people's theater have the same objective – the liberation of the spectator.* » (*Ibid.* : 155) Notre utilisation des jeux dramatiques dans nos cours d'anglais a aussi pour objectif final de libérer l'apprenant lors de son apprentissage, de le laisser s'exprimer librement en anglais.

Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur trois différences individuelles majeures – cognitives, affectives, socioculturelles selon Janet Atlan (2000 : 110) – il est préférable de différencier l'apprentissage. Comme il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant d'adopter une démarche d'enseignement différenciée en présentiel, il est possible de compter sur la capacité des apprenants à s'auto-évaluer, autoréguler leur apprentissage, s'exposer à la langue davantage, s'auto-

former via des outils numériques (cf. Masperi 2013). C'est pourquoi, nous avons proposé de mettre en ligne de nombreuses ressources linguistiques et sociolinguistiques pour venir compléter leur formation. Le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) nous est apparu d'emblée comme indispensable, puisque ces outils permettent de différencier l'apprentissage. Selon Julié et Perrot, ces nouvelles technologies « donnent à chacun les moyens : de varier ses supports d'enseignement afin d'augmenter l'exposition de ses élèves à la langue ; d'autonomiser l'action et la réflexion des apprenants ; de décloisonner les cours d'anglais des limites physiques de la classe. » (2008 : 138) C'est ainsi que nous mettons à la disposition des étudiants les ressources linguistiques et sociolinguistiques qui nous semblent nécessaires à la réalisation de chaque tâche de jeu dramatique sur SPIRAL, puis MOODLE, plateformes pédagogiques utilisées successivement à l'université Jean Moulin - Lyon 3 lors de cette formation. Des vidéos authentiques d'extraits choisis par l'enseignant sont par exemple déposées sur la plateforme afin de travailler le savoir-être et les différences d'ordre culturel. La prononciation de certains mots ainsi que les points de grammaire à maîtriser pour pouvoir se livrer sans crainte à certains jeux dramatiques sont également mis en ligne et accompagnés d'exercices et jeux en autocorrection.

Le jeu dramatique et la plateforme numérique pédagogique deviennent ainsi deux outils précieux complémentaires dans l'approche « communic-actionnelle » (Bourguignon 2006) en didactique des langues dans la mesure où ils favorisent la formation en autonomie et l'acquisition de méthodologies, de stratégies d'apprentissage individualisé et permettent leur application en situation de communication et en groupe. De cette manière, l'apprenant est invité à se constituer une progression de son apprentissage cohérente, libre et individualisée.

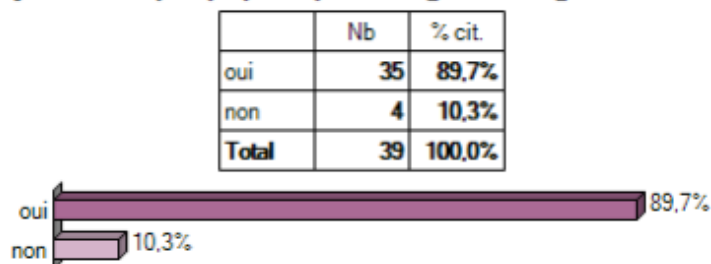
2. Résultats de l'enquête

Au cours des semaines qui suivirent nos séances de la première séquence en phase d'expérimentation (de septembre 2012 à juin 2013), une enquête avait été soumise aux étudiants de manière à leur faire prendre connaissance puis conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils pourraient mettre en place. Elle a révélé que les étudiants étaient globalement satisfaits de leur formation et encourageaient le recours aux techniques dramatiques et aux TICE car cette formation hybride leur permettait, grâce à son caractère multimodal, de répondre à leurs besoins langagiers et généraux. Elle les préparait de manière efficace à faire face à des situations de communication en société et en entreprise.

Le questionnaire transmis aux étudiants fut élaboré à l'aide du logiciel Sphinx on line. 39 étudiants sur les 45 participants concernés par cette expérience y répondirent. Il est ainsi possible d'analyser les résultats des 5 questions (sur 10) les plus pertinentes pour notre article.

La première question portait sur leur intérêt pour le jeu dramatique.

Avez-vous apprécié les jeux dramatiques proposés par l'enseignant en anglais lors de l'unité 1 « socializing » ?



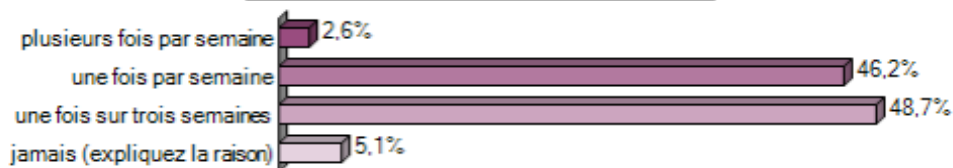
La pratique dramatique a su être appréciée par 89.7 % des étudiants, soit une large majorité.

Il leur a ensuite été demandé d'évaluer leur temps passé sur SPIRAL, la plateforme utilisée alors.

A quelle fréquence avez-vous consulté les ressources en ligne sur spiral dédiées au cours d'anglais « socializing » ?

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
plusieurs fois par semaine	1	2,6%
une fois par semaine	18	46,2%
une fois sur trois semaines	19	48,7%
jamais (expliquez la raison)	2	5,1%
Total	39	



Près de la moitié des étudiants a respecté la fréquence de consultation des ressources conseillée par l'enseignant (une fois par semaine). L'un des deux étudiants qui ne purent jamais avoir accès aux ressources en ligne a expliqué qu'il n'avait pas encore de connexion internet à son domicile et que le temps libre dont il disposait était principalement en dehors des horaires d'ouverture des salles informatiques ; l'autre dit avoir des problèmes pour obtenir ses identifiants et se connecter à la plateforme institutionnelle Spiral. Ces deux remarques soulèvent le problème de l'accès aux ressources à distance.

Une autre question leur permettait de réfléchir à leur évolution en termes de compréhension et d'expression, à l'écrit et à l'oral.

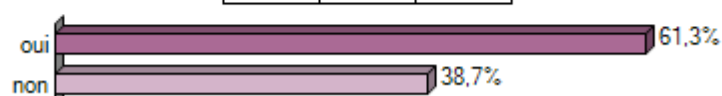
À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure compréhension de l'anglais ?

	Nb	% cit.
oui	19	61,3%
non	12	38,7%
Total	31	100,0%



À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure utilisation de l'anglais ?

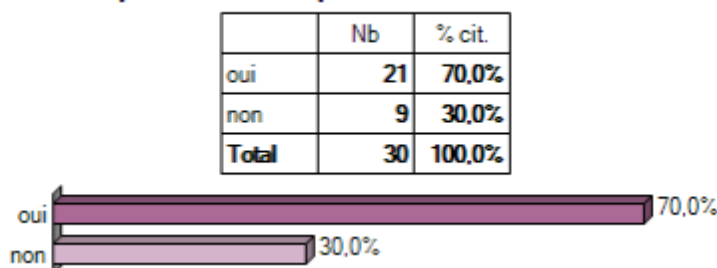
	Nb	% cit.
oui	19	61,3%
non	12	38,7%
Total	31	100,0%



Ainsi, la compréhension et la production écrite et orale ont été améliorées pour une grande majorité.

Enfin, les apprenants devaient avouer s'ils pensaient que les deux outils étaient complémentaires.

Les exercices en ligne ont-ils complété les cours en présentiel ?



Pour 70% des étudiants, la réponse fut positive.

Il apparaît donc qu'une large majorité a pu apprécier les bienfaits des cours en ligne et a pris goût au jeu dramatique. L'enseignant a en effet pu remarquer une évolution des compétences et connaissances des étudiants au cours des séquences suivantes et a décidé de conserver le dispositif⁵. Bertolt Brecht avait une conception philosophique de l'homme qu'il considérait comme un être capable de s'auto-régénérer, soumis au changement, et notait que les modifications extérieures lui permettaient de changer intérieurement de manière continue⁶. Le dramaturge allemand affirmait que la place de l'homme était capitale dans l'évolution du monde et que le rôle du théâtre était de montrer et de faire prendre conscience à l'homme de son pouvoir à transformer le monde. Ces idées en faveur d'un théâtre didactique nous semblent particulièrement pertinentes dans le cadre de nos recherches en apprentissage et acquisition des langues. Les valeurs de distraction et d'information du théâtre de Brecht encouragent le spectateur à fonder sa propre opinion sur le monde. En prendre connaissance et mettre en tension théâtre et didactique nous a permis de mettre au jour les points forts et les points faibles de ce dispositif, démarche essentielle dans le cadre d'une recherche d'amélioration des enseignements et apprentissages dans un but socioprofessionnel.

3. Forces

Dans *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Alex Cormanski rappelle :

« Pour être vraiment impliqué dans une action théâtrale, l'acteur a besoin, aussi paradoxal que cela puisse paraître, d'avoir une certaine distance par rapport à ce qu'il joue pour mieux pouvoir s'y investir. Il s'agit en fait pour lui de développer une aptitude à évaluer le jeu. » (1993 : 94-95)

À l'instar du comédien, l'apprenant doit prendre de la distance face à son apprentissage pour mieux s'y investir. Nous souhaitons que les étudiants, par le jeu dramatique, prennent de la distance face à leur apprentissage de l'anglais afin de gagner en autonomie. Rubena St. Louis explique : *« An essential part of making students independent learners is to help them become aware of their needs,*

⁵ Selon Marcel Lebrun, un dispositif pédagogique est *« un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. »* http://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHER=1233667002108&ID_FICHE=15945 (consulté le 18/01/2016). Ainsi, nous pensons que les cours que nous offrons en présentiel (à travers les jeux dramatiques) et en distanciel font partie d'un seul et même dispositif de formation en anglais de spécialité.

⁶ *« The continuity of the ego is a myth. A man is an atom that perpetually breaks up and forms anew. [...] Changes in his exterior continually lead to an inner reshuffling. »* (Brecht 1964 : 15)

know their learning styles, maximize their strengths, and work on their weaknesses, which is done through interaction with specific tasks and materials. » (2006 : 7) Nous avons recours aux techniques dramatiques et aux TICE afin que les étudiants prennent connaissance et conscience de leurs propres forces et faiblesses. Nous leur proposons des situations réalistes dans un espace de classe connu avec des contenus inconnus. Comme l'acteur brechtien, notre étudiant est invité à prendre de la distance vis-à-vis de son rôle : il est un étudiant en situation d'apprentissage mais la situation dans laquelle il se trouve est vraisemblable. Il ne doit pas se mettre dans la peau du personnage qui lui est confié. Il doit garder à l'esprit qu'il est en situation de formation langagière et qu'il devra, dans un second temps seulement, transférer ses connaissances dans une autre situation similaire, mais réelle cette fois. Puisque tous les apprenants deviennent des « spect-acteurs » grâce à notre dispositif, les étudiants restés en position de spectateurs sont invités à prendre la même distance par rapport aux scènes auxquelles ils assistent. Cette nouvelle forme de distanciation facilitera d'autant plus le transfert des compétences en milieu professionnel plus tard. Au début de chaque séquence avec nos étudiants, nous consacrons du temps à l'explication du fonctionnement de nos séances, en termes de contenus et de méthodologie. Nous estimons qu'il est essentiel que les apprenants sachent ce que les enseignants attendent d'eux et comment ils doivent atteindre leurs objectifs, répondre à leurs attentes, être en adéquation avec leurs évaluations. Les apprenants sont aussi prévenus du fait que les cours de grammaire et autres ressources en ligne sur la plateforme pédagogique institutionnelle font partie intégrante des séquences. Il est de leur devoir d'arriver aux séances équipés du bagage linguistique et sociolinguistique nécessaire à la réalisation des activités langagières et tâches intermédiaires. Nous pouvons ensuite constater combien ils sont enthousiasmés par le caractère socialisant et professionnalisant des activités langagières demandées et du dispositif pédagogique proposé, dès lors que nous expliquons leur mise en place. Si pour certains étudiants les connaissances déjà acquises en anglais en amont s'avèrent insuffisantes et si les prérequis langagiers ne sont pas assez solides, tous semblent néanmoins intéressés par cet ancrage dans des situations réalistes. L'annonce de l'introduction du jeu dramatique dans les séances d'anglais ainsi que la mise en application des activités en groupe et devant la classe suscitent intérêt et motivation de la part des étudiants. Rubena St. Louis rappelle en effet : « *Interest and motivation are [...] two important factors in learning.* » (2006 : 7) De la même façon, pour Joëlle Aden, la motivation est l'un des facteurs de réussite dans l'apprentissage d'une langue :

« Nous savons bien que, pour nos élèves comme pour nous-mêmes, la motivation, moteur de tout investissement cognitif, est liée au sens que nous donnons à l'apprentissage qui s'élabore dans l'interaction sociale. Les choses prennent du sens lorsque nous transformons le savoir factuel en connaissances personnelles : ceci est une condition sine qua non du désir d'apprendre. » (Aden, Lovelace 2004 : 29)

En plaçant les élèves en situation d'acteurs, nous rendons plus visible la finalité des apprentissages et nous donnons un caractère concret aux objets d'apprentissage ; de fait nous renforçons l'intérêt et la motivation des élèves.

Joëlle Aden évoque l'interaction sociale, c'est-à-dire l'interaction en classe, autre facteur stimulant pour les étudiants dans l'application de cet exercice puisqu'ils se voient former des groupes et ne se retrouvent pas seuls à parler en anglais devant la classe. Dans son ouvrage *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Claire Tardieu évoque combien l'interaction en classe contribue au développement cognitif de l'apprenant :

« 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. [...] L'interaction en classe de langue est capitale. Les travaux en binômes ou en groupes sont propices à l'interaction sociale et linguistique et favorisent donc une élaboration cognitive. » (2008 : 155)

Christiane Page insiste elle aussi tout particulièrement, dans son ouvrage *Éduquer par le jeu dramatique*, sur le pouvoir éducatif du jeu dramatique qui *« favorise l'expression et la créativité des enfants et adolescents [mais aussi des jeunes adultes], le développement des compétences et la socialisation »* (2001 : 7). Le savoir-faire des apprenants est ainsi amélioré. La capacité des étudiants à créer par le jeu est en effet fort productive. Joëlle Aden nous indique que *« maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive. »* (2009 : 174-175) Elle précise qu'*« il existe des conditions indispensables pour que cette boucle produise de l'apprentissage »* dont une est révélatrice : *« il est nécessaire que l'objet du discours ait un enjeu authentique. Cet enjeu est l'ancrage des élèves dans leur monde présent, les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et leur permettre de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire. »* (*Ibid.*) Lors des jeux dramatiques en interaction en classe, une part des exercices est toujours le produit de leur imagination, l'autre partie étant imposée. La notion de créativité est importante dans l'acquisition de l'autonomie, premier pas vers un objectif de transférabilité des compétences. S'il est nécessaire de fournir des cadres (les consignes des activités), il est donc important de laisser une grande part de liberté dans la réalisation de ces tâches. Alan Maley et Alan Duff rappellent que l'être humain n'est pas seulement un être pensant. Il possède aussi un corps qu'il convient de considérer à part entière, y compris dans l'acquisition 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. » (1994 : 7)

Ainsi, la possibilité laissée aux étudiants de se mouvoir librement dans la salle de classe et d'utiliser leur corps afin de véhiculer le message qu'ils souhaitent communiquer leur permet de s'appropriier les activités mais aussi de développer leur savoir-être. Déjà en 1971, Hymes, comme le rappelle Claire Tardieu, *« soulign[ait] l'importance de la réalité socioculturelle de la communication et forge[ait] le concept de compétence communicative : communiquer avec autrui nécessite une maîtrise des compétences dépassant le seul domaine linguistique. »* (2008 : 88) L'intérêt du jeu dramatique réside dans son pouvoir de faire intervenir le geste lorsque la communication verbale est mise à l'épreuve, comme le précise Liliane Bois-Simon dans son mémoire *The Use of Dramatic Techniques in the Teaching of English as a Foreign Language* : *« The body can be both a substitute [...] during the first stages of learning and a catalyst for communication. »* (1978 : 27) Elle inclut les expressions du visage, les sons non-verbaux et tout autre procédé paralinguistique. Ainsi, les déplacements des étudiants sont autant d'occasions pour eux de découvrir *« la richesse et la complexité d'être dans son corps et d'être son corps, de reconnaître toute la créativité potentielle qui existe entre un corps/moi sujet et un corps/moi objet artistique, entre un corps/moi instrument et instrumentiste tout à la fois, entre être et être perçu, et entre soi et l'image de soi »*, pour reprendre

les mots de Patrick Borgne, acteur du Théâtre du Mouvement et auteur d'un chapitre dans l'ouvrage coordonné par Christiane Page *Pratiques du théâtre* (1998 : 74). La réussite aux tâches intermédiaires renforce l'estime de soi et incite à poursuivre les efforts et l'investissement dans des actions corporelles qui accompagnent les actions intellectuelles.

D'où tout l'intérêt des jeux dramatiques mis en place séance après séance, qui visent à mettre les étudiants à l'aise avec l'anglais dans diverses situations de communication. En effet, 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 compétences linguistiques, des savoirs et des savoir-faire en milieu professionnel se voit donc favorisé, tous les étudiants s'investissant véritablement dans la préparation de ces activités. Ils sauront faire appel à leur mémoire corporelle et, forts des remarques et conseils émis par leur professeur, sauront remédier à leurs faiblesses afin d'être efficaces, convaincants et autonomes en situation réelle.

La participation active des étudiants, qui comprennent d'emblée le caractère pragmatique et professionnalisant des activités, facilite le déroulement des séances. La scénarisation des tâches permet de tisser des liens entre les apprentissages linguistiques et les connaissances et compétences acquises dans d'autres domaines d'ordre professionnel ou général. Effectuer tous ces jeux dramatiques en présentiel en groupe et en interaction crée une dynamique d'apprentissage essentielle dans l'acquisition des langues sur le plan cognitif. En parallèle, l'auto-formation à distance peut rassurer les apprenants les plus faibles, les aider à progresser de manière à ce qu'ils participent activement aux jeux devant la classe et désinhiber les plus introvertis. La mise en ligne constante et régulière d'activités nouvelles et la distribution de rôles originaux en présentiel aider les étudiants à développer leur sens du savoir-apprendre. Ces nouvelles ressources en présentiel et en distanciel suscitent la curiosité et le suspense et donc l'envie d'apprendre. Aussi, devant toutes les propositions qui s'offrent à eux à distance, les apprenants choisissent le cours qu'ils souhaitent approfondir, soit par besoin soit par curiosité ou même par jeu. Pour St. Louis, la multi-modalité est un atout indéniable : « *The use of different types of activities, with input being received by the learner through a visual, aural or kinesthetic medium, not only caters for individual learning styles, but may also lead to the information being processed on different levels in the learner's cognitive system and so increase the likelihood that it will be stored in memory.* » (2006 : 8) Pour fixer les apprentissages et favoriser leur réinvestissement, les supports variés authentiques et adaptés, ainsi que les TICE sont à privilégier. Ainsi les multiples canaux de réception favorisent-ils le développement de la langue sur le plan cognitif.

Nous pouvons donc constater que les connaissances et les compétences de l'étudiant, sa capacité à mobiliser l'acquis et le non-acquis contribuent à la réussite des tâches. Néanmoins, il doit être souligné que certains obstacles peuvent s'opposer aux apprenants et à l'enseignant lors de la mise en œuvre de ces séances de jeux dramatiques.

4. Faiblesses

Le problème majeur d'ordre linguistique qui peut freiner la bonne conduite des jeux dramatiques est le niveau hétérogène du groupe-classe et, de fait, le manque de confiance des étudiants lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas correctement (ou qu'ils pensent ne pas maîtriser, car certains sous-estiment leurs compétences). Dès les premières séances, l'enseignant peut constater que les niveaux des étudiants varient de B1 (pour les étudiants de filières techniques où l'anglais n'est pas une matière importante) à C1 (pour les élèves issus de classes européennes). Les émotions sont également des facteurs à prendre en compte lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et peuvent soit l'accélérer soit le freiner (cf. Puozzo Capron, Piccardo 2013).

Nelly Zafeiriadou explique que le théâtre facilite l'acquisition d'une langue, parce qu'il fait naître des émotions précisément : « *Drama fosters and sustains learners' motivation as it is fun and entertaining and, because it engages feelings, it can provide a rich experience of language for the participants.* » (2009 : 6) Or, pour les étudiants qui manquent de confiance en eux ou sont timides, les émotions sont plus fortes et deviennent de réels facteurs inhibiteurs. Ils émettent donc parfois quelques réserves lors des premiers contacts avec les autres étudiants de leur groupe.

Pour certains apprenants, l'éducation qu'ils ont reçue de par leur milieu social ou encore leurs origines nationales ne leur permet pas de s'ouvrir aux autres totalement dès le début, notamment lorsqu'il s'agit d'impliquer son corps. Il peut ainsi naître un sentiment de frustration à l'idée de ne pas pouvoir consacrer plus de temps à l'importance de la place du corps et de l'espace dans l'apprentissage d'une LVE, ce qui constitue un obstacle à la réalisation des jeux dramatiques. En effet, lors des premiers jeux dramatiques, les étudiants ont tendance à se regrouper dans un coin de la salle, et à ne pas occuper tout l'espace qui leur est mis à disposition, comme il est possible de le constater sur la photo ci-dessous.

Figure 1 – Gestion de l'espace de la classe



Cette photo laisse également apparaître qu'il existe des freins d'ordre pragmatique-pratique. La configuration spatiale de la salle de classe est très souvent mal adaptée au jeu de scène. Claire Tardieu cite Bertrand Vittecoq (IA-IPR d'anglais de l'académie de Rouen) qui « *souligne l'importance de modifier l'espace traditionnel de la classe.* » (2008 : 65) Cormanski note également qu'il est indispensable de « *sensibiliser les apprenants au rôle de l'espace dans l'énonciation, la communication* » (1993 : 59) et que « *l'approche des techniques dramatiques utilisée pour traiter la grammaire revient en quelque sorte à proposer une grammaire de l'espace qui réunit tous les paramètres linguistiques et extralinguistiques de la langue.* » (Ibid. : 89) Or, lorsque le mobilier y est fixé, l'espace de la classe ne permet pas de se livrer aux jeux dramatiques dans de bonnes conditions. Il est alors nécessaire de réserver plusieurs salles de cours sur un même créneau de manière à diviser la classe et permettre aux étudiants de se mouvoir. Donc l'un des éléments majeurs qui perturbe le jeu dramatique est bien la salle de classe.

De plus, le fait que les étudiants sachent dès le début des séances que certaines tâches finales consistent en des évaluations uniquement qualitatives est à double tranchant. Ne sentant aucune pression, ils se livrent librement à l'exercice sans être incités à en apprendre davantage (dans ce cas le résultat de cette recherche-action est biaisé) ou bien, au contraire, le poids de la sanction quantitative ne se faisant pas sentir, ils se consacrent aux activités en toute liberté et s'expriment sans crainte (ce qui était l'un des objectifs pédagogiques visés).

Enfin, pour certaines séquences nous proposons trop de productions écrites en classe et il nous faut envisager d'introduire de nouvelles activités de jeux dramatiques, de nouvelles techniques dramatiques afin de rendre nos séances plus interactives et d'inscrire véritablement notre méthodologie de recherche dans le paradigme de l'énaction, développé à partir des découvertes en neurosciences de Francisco Varela et étudié par Joëlle Aden. Nous avons déjà des pistes de réflexion et pensons avoir recours aux mondes virtuels multidimensionnels multi-joueurs tels *Second Life*, où la création d'avatars permet aux apprenants de se mettre davantage à distance par rapport à leur apprentissage en se trouvant à nouveau en position de « spect-acteurs ». Ainsi, les jeux sérieux peuvent venir compléter les jeux dramatiques pour préparer les étudiants au transfert des connaissances et compétences dans la vie réelle.

Conclusion

Les techniques dramatiques et le jeu dramatique facilitent la consolidation des compétences générales et langagières. Nos observations de terrain ainsi que les résultats de notre enquête mettent en lumière leur valeur pédagogique. Complétées par une formation à distance, ces approches favorisent le développement de l'autonomie des apprenants. Alex Cormanski souligne en outre que :

« 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)

Les séances de formation que nous proposons nous semblent préparer efficacement les apprenants à s'insérer dans le monde professionnel. Les séquences de cours sont des sortes de répétitions qui, mises bout à bout, constituent une répétition générale avant la représentation finale, c'est-à-dire avant leur transfert en milieu socioprofessionnel.

Références bibliographiques

- Aden J., 2009, « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, 4 : 173-180 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf> (consulté le 12 janvier 2016).
- Aden J., Lovelace K., 2004, 3, 2, 1, *Action. Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*, CNDP de l'Académie de Créteil, Paris.
- Atlan J., 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *Alsic*, 3,1 : 109-123 : <http://alsic.revues.org/1759> (consulté le 12 janvier 2016).
- Berg G., Jeske W., 1999, *Bertolt Brecht, L'homme et son œuvre*, Éditions L'Arche, Paris.
- Boal A., 1979, *Theater of the Oppressed*, Theatre Communications Group, New York (édition originale *Teatro do oprimido*, De La Flor, Buenos Aires, 1974, traduit par C.A. et M.-O. Leal McBride).
- Bois-Simon L., 1978, *The Use of Dramatic Techniques in the Teaching of English as a Foreign Language*, Mémoire de Maîtrise non publié, Centre interdisciplinaire d'études et recherches sur l'expression contemporaine, Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne.

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

Brecht B., 1964, *Brecht on Theatre*, Willett J. (éd.), Methuen Drama, London.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

Cormanski A., 1993, *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris.

Julié K., Perrot L., 2008, *Enseigner l'anglais*, Hachette Éducation, Paris.

Lebrun M., 2009, « Dispositifs pédagogiques "innovants" pour développer les compétences des étudiants » : http://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichier?ID_FICHER=1233667002108&ID_FICHE=15945 (consulté le 18/01/2016).

Maley A., Duff A., 1994, *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

Maspero M. (éd.), 2013, *Apprendre à s'auto-former en langues : approches créatives et outils numériques*, numéro thématique des *Langues modernes*, 4 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5307> (consulté le 18/01/2016).

McGregor L., Tate M., Robinson, K., 1978, *Learning through Drama. Report on the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, Heinemann Educational for the School Council, London.

Page C. (éd.), 1998, *Pratiques du théâtre*, Hachette, Paris.

Page C., 2001, *Éduquer par le jeu dramatique. Pratique théâtrale et éducation*, ESF éditeur (« Pratiques et Enjeux pédagogiques »), Issy-les-Moulineaux.

Puozzo Capron I., Piccardo E. (éd.), 2013, *L'émotion et l'apprentissage des langues*, numéro thématique de *LIDIL*, 48 : <http://lidil.revues.org/3305> (consulté le 18/01/2016).

Roberge A., 2009, « Des activités en ligne pour mieux apprendre à apprendre », in Lamontagne D. (éd.), *La Systématisation des Apprentissages Informels* : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5776/des-activites-ligne-pour-mieux-apprendre/> (consulté le 18/01/2016).

St. Louis R., 2006, « Helping Students become autonomous Learners: Can Technology help? », *The Journal of Teaching English through Technology*, 6,3 : http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1022480f-4378-41a0-a5ff-f0759692359f/c/3_Helping_Students_Become_Autonomous_Learners_Can_Technology_Help_by_Rubena_St_Louis_2006-3.pdf (consulté le 12 janvier 2016).

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

Zafeiriadou N., 2009, « Drama in Language Teaching: Challenge for creative Development », *Issues*, 23 : 4-9.