



HAL
open science

Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais

Virginie Privas-Bréauté

► **To cite this version:**

Virginie Privas-Bréauté. Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais. Les Langues Modernes, 2013, pp.58-66. halshs-00817198

HAL Id: halshs-00817198

<https://shs.hal.science/halshs-00817198>

Submitted on 14 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.

Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais

VIRGINIE PRIVAS-BRÉAUTÉ
UNIVERSITÉ J. MOULIN – LYON 3

De nombreux travaux sur le jeu dramatique en milieu scolaire ont montré les valeurs véhiculées par cette méthode d'apprentissage qui devient alors un dispositif pédagogique dans le cadre de la formation en langues vivantes étrangères.

L'exercice que nous avons analysé a consisté à mettre des étudiants en master métiers de l'enseignement, sciences de la formation et de la culture en situation d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais comme une classe et un enseignant fictifs. Par groupe de trois, ils devaient choisir une leçon d'anglais parmi une liste, non-exhaustive, que nous¹ leur donnions en début de semestre. Un étudiant joua le rôle de l'enseignant, les deux autres campèrent le rôle d'élèves de primaire.

Il s'agit alors d'examiner pourquoi ce jeu dramatique peut être un dispositif de consolidation des compétences en langue anglaise comme le CECRL le recommande (en termes de formation linguistique, sociolinguistique et pragmatique), l'objectif étant de former les étudiants de manière à ce qu'ils atteignent le niveau B2 (niveau minimum requis pour accéder à un poste d'enseignant), mais surtout de leur permettre ensuite d'enseigner cette langue. Cette activité, qui s'inscrit dans l'approche communic-actionnelle d'une recherche-action, est née de l'inquiétude des étudiants quant à l'enseignement d'une LVE à un public d'élèves de primaire lorsqu'ils ne pensent pas avoir les compétences langagières requises. Il a ainsi pour but de montrer leurs forces et leurs faiblesses. Nous nous engageons à étudier ici les éléments qui leur permettent l'approfondissement des compétences en langue an-

¹Dans le cadre de ces séances d'anglais, il s'agissait de préparer les étudiants aux épreuves orales et écrites du CLES 2 ; mais nous souhaitions aussi vérifier qu'ils seraient capables de préparer une séance en anglais.

glaise, sur les plans linguistiques et culturels, à travers le jeu dramatique. Le but de notre démonstration sera de constater à quel point ces compétences sont transférables de manière transparente en situation réelle ; l'objectif étant ici l'autonomie en situation professionnelle.

Le jeu dramatique comme dispositif efficace de consolidation des compétences en langue anglaise

Nous proposons de commencer cette étude en dressant la liste des éléments de ce jeu dramatique qui permettent l'approfondissement des compétences générales et langagières. Dès l'explication de la consigne de l'exercice aux étudiants, nous pûmes constater combien ils étaient interpellés par le caractère professionnalisant de l'exercice et, de fait, par son caractère pragmatique. Nous ne leur demandions pas seulement de préparer un exposé en anglais sur un sujet, uniquement dans le but de vérifier la qualité de leur production orale. Il s'agissait de les mettre en situation devant une classe et d'ancrer leurs compétences langagières dans une situation professionnelle concrète. Si les connaissances déjà acquises en anglais en amont s'avéraient insuffisantes pour certains et, par voie de conséquence, si les prérequis n'allaient pas être assez solides, les étudiants semblaient tous motivés par cet ancrage dans une situation certes fictive mais qui allait devenir réelle, ou qui l'était déjà, pour quelques-uns. Selon Aden, la motivation est en effet 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. (2004, p. 29 ; citée par Tardieu, 2008, p. 148)

Si Aden évoque aussi l'interaction sociale, il s'agit dans ce cas précis du jeu dramatique d'interaction en classe, autre facteur stimulant pour les étudiants dans l'application de cet exercice puisqu'ils se voyaient

former un groupe et ne se retrouvaient pas seuls à parler en anglais devant une classe de vingt-cinq autres camarades prêts à les juger. Dans son ouvrage *La Didactique des langues en 4 mots-clés*, Tardieu rappelle 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. (Tardieu, 2008, p. 155).

Un autre facteur favorisant la consolidation des compétences en langue concerne l'interaction indirecte déclenchée par cet exercice, à la fois pour le groupe qui passait devant la classe mais aussi pour les étudiants restés spectateurs. Il a en effet également été demandé à ces étudiants de porter un regard critique sur les prestations de leurs camarades. Ce travail, qualifié selon Cormanski d'« inter synchronique » puisqu'il instaure une « pragmatique interactionnelle entre les locuteurs des différents groupes » (1993, p. 147), mettait en lumière la nécessité de prendre de la distance par rapport au travail des camarades de classe, et à la difficulté à juger. Cette dimension d'interaction, cinquième activité langagière pour le CECRL et son approche actionnelle de la didactique des langues, qui devient ici interactionnelle, promeut le développement sociolinguistique de l'apprenant.

Les étudiants furent avertis de la mise en place de cet exercice à la fin du semestre 7, soit en novembre, sa réalisation étant prévue dès le début du semestre 8, soit en février. De fait, ils disposaient de trois mois pour préparer leur passage au mieux. Le fait de leur laisser du temps pour la préparation de leur exposé oral les a rassurés. Notre souhait était de leur permettre d'effectuer des recherches d'ordre linguistique et culturel en amont. Page indique que ce temps de préparation est intéressant car « dans le temps de préparation, les joueurs apprennent à se mettre d'accord pour la construction d'un projet qui les mobilise

dans une perspective positive où chacun peut trouver (et négocier) une place correspondant à son niveau de compétence. » (2001, p. 120). Les étudiants purent ainsi élaborer ensemble une méthodologie d'apprentissage, puis des stratégies d'enseignement sur des points précis et se consacrer à l'étude de leçons qu'ils prenaient plaisir à découvrir et à faire découvrir. En élaborant leurs cours, ils purent ainsi consolider leurs compétences grammaticales, lexicales, phonologiques (notamment en vérifiant avec le professeur la qualité de leurs recherches), mais aussi culturelles. Aden rappelle que l'acquisition d'une LVE ne se déroule pas de manière linéaire, au contraire : « [...] 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, p. 175). Dans ce cas précis, les éléments nouveaux relevaient, entre autres, de la culture anglo-saxonne. Il pouvait s'agir de comptines ou des hymnes nationaux, autant de savoirs culturels pour lesquels les étudiants nourrissaient une curiosité certaine. L'adjectif « éclectique » pourrait qualifier les séances consacrées à ce jeu ; en effet, les étudiants des seize groupes ont su faire preuve de créativité et d'imagination, et ont ainsi pu susciter l'attention de leurs camarades.

Page pense que « le jeu dramatique est une activité théâtrale qui offre la possibilité d'un travail des enfants et des adolescents sur eux-mêmes » (2001, p. 21). En se mettant à distance de la réalité qu'il joue, l'étudiant doit prendre du recul sur ce qu'il est et ce qu'il fait. Cette mise à distance, mais aussi ce développement de l'esprit critique « capable de changer de référent et de perspective » par le jeu dramatique sont pour Aden une occasion de préparer à la relation interculturelle. (Aden, 2009, p.176). Dans un second temps, la connaissance de l'autre peut ainsi émerger. Ainsi, McGregor, Tate et Robinson montrent l'intérêt du théâtre et du jeu dramatique lorsqu'il s'agit de faire découvrir une culture, et ainsi de développer un sens de l'interculturel. Ils écrivent : « through drama, pupils put themselves in other people's shoes and may realize the attitudes and feelings underlying different points of view » (1978, p. 145). Dans le cas de cet exercice, la dimension interculturelle a notamment été abordée par les TICE et la multi-

tude des supports audio-visuels mis à leur disposition. Ainsi, la plupart des groupes se sont documentés sur Internet, allant jusqu'à consulter le site du British Council for Education afin de visionner les divers supports utilisés au Royaume-Uni dans l'apprentissage de l'anglais en tant que langue maternelle.

Pour finir sur les éléments de cet exercice qui permettent l'approfondissement des compétences générales et langagière, nous mentionnerons 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 souhaitaient faire passer, ici l'apprentissage de l'anglais dans sa dimension linguistique et culturelle. Déjà en 1971, Hymes, comme le rappelle 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, p. 88). L'intérêt du jeu dramatique réside dans son pouvoir de faire intervenir le geste tout aussi important dans l'acquisition d'une langue vivante comme le précise 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 for L1 during the first stages of learning and a catalyst for communication ». (p. 27). Elle ajoute les expressions du visage, les sons non-verbaux et tout autre procédé paralinguistique. Ainsi, non seulement les déplacements de l'étudiant-professeur, mais aussi ceux des étudiants-élèves depuis leur place jusqu'au tableau, le mime, les actions de lever le doigt pour prendre la parole, ont été autant d'occasions pour les étudiants 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 » (p. 74), pour reprendre les mots de Patrick Borgne, acteur du Théâtre du Mouvement, et auteur d'un chapitre dans l'ouvrage coordonné par Page, *Pratiques du Théâtre* (1998).

Éléments perturbateurs

Malgré tous ces éléments facilitateurs de l'approfondissement de leurs connaissances et la découverte par eux-mêmes de points répondant à leurs attentes personnelles, quelques difficultés dans la mise en œuvre de ce jeu dramatique sont à mettre en lumière.

La première difficulté qui se pose dans l'élaboration de tout jeu dramatique et théâtral en salle de classe concerne le lieu-même de l'exercice. En effet, la disposition de la salle de cours ne permet pas une utilisation maximale de l'espace dramatique. Ainsi Tardieu cite Vittecoq (IA-IPR d'anglais de l'académie de Rouen) qui « souligne l'importance de modifier l'espace traditionnel de la classe. » (2008, p. 65). Dans l'exercice demandé aux étudiants, si les acteurs n'étaient pas véritablement gênés par la disposition de la salle puisqu'il s'agissait d'une reproduction de cours, les spectateurs ont, eux, été en revanche embarrassés puisqu'ils se retrouvaient également au cœur de la leçon, à la place des élèves de cette classe fictive. L'un des groupes a profité de cette occasion pour faire participer toute la classe et a demandé à ses camarades de répéter les paroles d'une comptine. Ici, l'objectif d'interaction était bel et bien atteint mais la consigne n'était pas respectée dans sa globalité, puisque l'une des difficultés de l'exercice était de ne s'adresser qu'à deux élèves sans ennuyer les spectateurs. Donc l'un des éléments majeurs qui perturbe le jeu dramatique est bien l'espace classe. Cormanski note qu'il est indispensable de « sensibiliser les apprenants au rôle de l'espace dans l'énonciation, la communication » (1993, p. 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 » (1993, p. 89).

Le deuxième frein qui a émergé lors de la réalisation concrète de cet exercice a été le niveau hétérogène des étudiants. Ils étaient issus de cursus universitaires différents où l'anglais était plus ou moins obligatoire. La plupart a malgré tout surmonté cette difficulté et a redoublé

d'efforts afin d'atteindre un niveau de langue correct. Seuls quelques étudiants, soucieux de leur faible niveau de langue, furent réticents à l'idée de parler anglais devant la classe. De nombreux chercheurs ont montré que l'affect, l'émotion, était un facteur à prendre en compte dans l'apprentissage d'une LVE et pouvait soit l'accélérer soit le freiner. Ainsi, Zafeiriadou explique : « 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, p. 6). Si l'émotif occupe une place non négligeable dans l'apprentissage d'une LVE, alors la réticence, le manque de confiance en soi, sont des facteurs inhibiteurs. Quant aux autres étudiants, même si leurs compétences en langue n'atteignaient visiblement pas encore le niveau B2, ils ont pu prendre confiance en eux et montrer qu'ils étaient capables de construire un projet pédagogique en anglais.

Après la contrainte de l'espace, ce fut celle du temps qui put constituer un obstacle à la bonne conduite de l'exercice. En effet, chaque étudiant de chaque groupe devait prendre la parole en continu pendant cinq minutes au moins, que ce soit en position d'enseignant ou en position d'élève. Ainsi, l'exercice devait durer 15 minutes. Les étudiants devaient respecter une bonne gestion de leur temps de parole. Nous souhaitions leur faire prendre conscience du fait qu'il était important que le cours ne se transforme pas en un cours magistral et qu'il était primordial de laisser toute sa place à l'apprenant. Ceci dit, certains étudiants n'ont pas eu la capacité à se projeter dans le rôle d'élèves de primaire et n'ont pas saisi l'occasion de leur laisser la parole assez longtemps. Ils ne sont pas parvenus à anticiper et à imaginer leurs réactions et réponses.

Quelles sont les compétences linguistiques et extralinguistiques transférables en situation réelle ?

Les quatre temps du jeu dramatique étant la préparation, le jeu, les échanges et le « rejeu » (Page 1998, p. 35.), il nous faut à présent déterminer les éléments des prestations orales de ces étudiants qui seront transférables en situation réelle lorsqu'ils exerceront leurs professions.

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, p. 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 réellement 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, p.17).

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

Le premier élément transférable en situation réelle est constitué des recherches d'ordre grammatical, lexical, phonologique et culturel effectuées en amont par les étudiants et corrigées par le professeur. Ces recherches participaient à l'élaboration d'un thème, choix personnel et délibéré de l'apprenant. Par ailleurs, les stratégies d'apprentissage ainsi que la méthodologie que chaque étudiant aura mis en place l'aidera à comprendre les démarches dans l'autonomie de ses futurs élèves, mais aussi sa propre capacité à devenir autonome dans cette situation. Selon les mots de Tardieu, il aura su « développer [...] une autonomie dans sa réflexion sur l'apprentissage » (2008, p. 174).

En second lieu, ce seront toutes les ressources et tous les supports médiatiques utilisés par les étudiants qui pourront être réutilisés. Si nous

en dressons la liste, nous trouvons ordinateur, vidéoprojecteur, écran blanc de projection, amplificateur de sons, lecteur CD et DVD, rétro-projecteur, tableau blanc, Internet. De nos jours, il n'est en effet plus possible de se passer de ces outils, qui « [...] offrent un ancrage dans une réalité perceptive. » (Tardieu 2008, p. 163). En ayant recours à ces outils, les étudiants étaient conscients de leurs valeurs pour susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Julié et Perrot observent, quant à eux, que « les TICE peuvent être des outils précieux pour y contribuer car ils 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, p. 138).

Néanmoins, le matériel technique, son installation et son utilisation ont nécessité adaptation et souplesse de la part des étudiants, deux qualités qu'ils devront entretenir et/ou acquérir dans l'exercice de leurs fonctions comme ce jeu dramatique a pu le mettre en évidence. En effet, l'attitude doit venir compléter les performances linguistiques dans un but d'autonomie. 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, p. 315). Il est donc possible d'espérer ce transfert des compétences linguistiques, des savoirs et des savoir-faire, tous les étudiants sans exception aucune s'étant véritablement investis dans la préparation de cet exercice. Ils sauront faire appel à leur mémoire et, forts des remarques émises par leur professeur, auront certainement remédié à leurs faiblesses afin d'enseigner le cours d'anglais de manière efficace et autonome.

Pour conclure, cet exercice stimulant aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants s'est avéré excellent et a satisfait les attentes du professeur. Alors que le semestre précédent, consacré aux compétences de production et réception écrites, avait mis en évidence un bon nombre de lacunes linguistiques, ce semestre, axé sur la production, la réception de l'oral et l'interaction, fut une agréable surprise à travers laquelle les étudiants ont pu montrer leur potentiel en compétences

langagières et culturelles. Les étudiants devront prendre en compte les remarques de leur professeur et s'efforcer d'y remédier. Cormanski souligne 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, p. 238).

Toutefois, il existera de nombreuses différences entre cet exercice théorique et la pratique, ce jeu n'étant pas transférable de manière totalement transparente. Il faudra, par exemple, prendre en considération des paramètres autres, tels que le milieu socio-éducatif et socioculturel des élèves de leurs établissements d'affectation. Ceci dit, il leur aura offert une bonne approche du métier d'enseignant.

Références bibliographiques

Aden Joëlle & Kester Lovelace, (2004). 3, 2, 1, Action, Le Drama pour apprendre l'anglais en cycle 3. CNDP de l'Académie de Créteil, col. Devenir professeur aujourd'hui.

BOIS-SIMON, Liliane (1978). "The Use of Dramatic Techniques in the Teaching of English as a Foreign Language". Centre interdisciplinaire d'études et recherches sur l'expression contemporaine. Université de Saint-Etienne.

BERNANOCE, Marie (2003). « La Didactique du texte de théâtre : théorie et pratique. Des enjeux pour le littéraire. » Thèse de doctorat en arts du spectacle. Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

BERNANOCE, Marie (dir.) (2009). Théâtre et didactique. Hommage à Anick Brillant-Annequin. Recherches et Travaux. Hors série n° 17. Université Stendhal- Grenoble 3.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

CORMANSKI, Alex (1993). « Le Corps dans la langue. Les Techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ». Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

JULIÉ, Kathleen & Laurent PERROT (2008). Enseigner l'anglais, Paris : Hachette Éducation.

MALEY, Alan & Alan DUFF (1994). Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press.

MCGREGOR, Lynn, Maggie TATE & Ken ROBINSON (1978). Learning through Drama. Schools Council Drama Teaching Project (10-16). Heinemann. Educational books for the school council.

PAGE, Christiane (2001). Éduquer par le Jeu Dramatique. Pratique théâtrale et éducation. Collection « Pratiques et Enjeux pédagogiques ». Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

PAGE, Christiane (dir.) (1998). Pratiques du Théâtre. Paris : Hachette.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1998). Le Jeu dramatique en milieu scolaire. 3^{ème} édition. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck Université.

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

ZAFEIRIADOU, Nelly (2009). Drama in language teaching: challenge for creative development. Issues, n° 23. TELT State School Advisor, Prefecture of Drama, pp. 4-9.

Liens web

ADEN, Joëlle (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>, consulté le 29.03.2012

ADEN, Joëlle & Joel ANDERSON. « Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues. » <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf> , consulté le 29.03.2012.

MACAIRE, D. « (Se) former à enseigner les langues aux enfants ». In Causa, M. (ed.) http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/05/48/PDF/MACAIRE_in_CAUSA_2011.pdf. Consulté le 29.03.2012

RUSSO RASTELLI, Liliana (2006). Drama in Language Learning. Encuentro, n° 16. pp. 82-94. http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=383#SlideFrame_1. Consulté le 29.03.2012.