

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

Virginie Privas-Bréauté
Université de Lorraine
ATILF-CNRS,

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 (Varela) afin de déterminer dans quelle mesure le jeu dramatique peut être un dispositif pédagogique d'apprentissage des compétences communicationnelles (dont langagières) et de co-construction de compétences professionnelles transférables en situation réelle.

Abstract

Much scientific work on drama and drama techniques at school has shown the effects of these practices 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 play professional situations. I examine the verbal and non-verbal interactions in light of the paradigm of enaction (Varela) so as to determine to what extent drama can become a pedagogical device to strengthen communication skills (including linguistic competences) and help learners co-construct transferable professional abilities.

Introduction

Un dossier traitant de la souffrance de cadres en entreprises a été publié dans le n°36 des *Mélanges CRAPEL* en décembre 2015. Les auteurs des divers articles s'appuient sur des enquêtes et des questionnaires réalisés auprès de collaborateurs du domaine privé afin de mettre en évidence les obstacles que présente la non-maitrise des langues étrangères, principalement l'anglais, dans l'évolution d'une carrière professionnelle. Ainsi, les collaborateurs peuvent se sentir stressés lorsqu'il s'agit de parler anglais et peinent à surmonter ces difficultés. En tant que professeur d'anglais intervenant en Institut Universitaire et Technologique, nous avons souhaité introduire un dispositif de formation qui permettrait aux futurs cadres de mieux préparer leur insertion en milieu professionnel. Nous nous sommes tournée vers le théâtre.

Dans leur ouvrage *Drama Techniques in Language Learning*, Maley et 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 puisqu'il convoque le corps et les émotions :

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 donc 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 propos. Puis, de nombreux travaux scientifiques portant sur le jeu dramatique et les techniques dramatiques en milieu scolaire ont émergé pour mettre en lumière les valeurs véhiculées par ces pratiques sur le plan cognitif des apprenants lors de leur formation en langues vivantes étrangères (cf. Aden & Lovelace 2004 ; Aden 2009, 2017).

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 programmée pour des étudiants de niveaux B1 +, B2 (quelques étudiants ont un niveau C1) en Diplôme Universitaire et Technologique de gestion administrative et commerciale des organisations (GACO). Il s'agissait de leur faire acquérir de solides savoirs et savoir-faire en anglais des affaires, notamment en marketing. 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 de consolidation des compétences communicationnelles (incluant les compétences langagières) et de co-construction de compétences professionnelles transférables en situation réelle. Nous nous référerons au

paradigme de l'enaction développé par Varela et appliqué au champ de la didactique des langues et des cultures par Aden.

1. Cadre théorique

Les recherches récentes en neurosciences montrent que les émotions et le corps concourent à l'apprentissage du langage sur le plan cognitif. 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, docteur en neurobiologie au CNRS entre 1988 et 2001. Varela définit ainsi le paradigme de l'enaction :

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)

Les mots clés de ce paradigme sont : couplage (participatif), émergence du sens et chemin d'apprentissage (individuel). Pour Varela, les langues servent aux hommes à se rencontrer (se coupler, selon son propre terme) pour faire émerger du sens, selon un processus cognitif individuel différent mais de manière à ce que « le monde et le sujet percevant se co-déterminent » (Aden, 2017 : 3-4).

Le neurobiologiste souligne 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. Pour Varela, le langage n'a pas seulement vocation à transmettre des informations : il est aussi 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 la rationalité et l'émotionnalité ne sont pas des choses distantes et séparées.

Aden, qui s'est appuyée sur le paradigme de l'enaction pour étudier 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.

Dans son ouvrage *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Tardieu rappelle elle aussi l'importance de l'interaction sociale dans un contexte d'apprentissage/enseignement des langues et cite 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 socio-cognitif. (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). L'auteur indique également que communiquer, ce n'est pas seulement utiliser ses compétences langagières et renvoie aux propos de 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)

Les jeux dramatiques permettent cette interaction sociale via des travaux de groupe (appréciés des apprenants), augmentée par la création de scénarios pédagogiques pour lesquels les apprenants jouent des rôles bien précis.

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)

L'étude empirique que nous avons réalisée est née d'un désir d'étudier la valeur didactique du jeu dramatique en tant que dispositif pédagogique visant à consolider les compétences communicationnelles et professionnelles de 28 étudiants en troisième année de DUT GACO mention arts¹. Nous avons alors choisi d'étudier les interactions verbales et non-verbales afin de comprendre comment l'approche éactive permet au jeu dramatique de devenir un dispositif pédagogique contribuant à favoriser le développement communicationnel et professionnel des étudiants en situation d'apprentissage.

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

Nous avons construit une séquence pédagogique composée de quatre séances : un cours magistral de quatre heures afin de transmettre aux étudiants les notions de la gestion

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.

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. 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 souhaitions 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.

2.1. 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 suivi 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 avant de jouer les scènes devant le reste du groupe.

Pendant cette phase de préparation (Photos 1 et 2), 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 et qu'ils avaient bien compris ce qu'il était attendu d'eux.

2.2. La phase de réalisation

Les étudiants se sont ensuite livrés aux jeux dramatiques 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.



Photos 1 et 2. Phase de préparation

2.3. La phase d'exploitation

À 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).

À 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 cette séance, l'enseignant a distribué aux étudiants un questionnaire en ligne afin de recueillir leurs avis sur cette expérimentation. L'objectif de l'enseignant était aussi de permettre aux apprenants de se consacrer à une réflexion métacognitive sur leur apprentissage, d'autant plus qu'ils avaient pris de la distance vis-à-vis de ce dispositif.

3. Observations et résultats de l'expérimentation

Pour Page, dans *Pratique du théâtre*, le jeu dramatique se fait en quatre temps : la préparation, le jeu, les échanges et le « rejou » (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 »,

Zafeiriadou écrit 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).

3.1. Consolidation des compétences communicationnelles

Le premier élément communicationnel consolidé et 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 de façon autonome.

Selon les mots de Tardieu, chaque étudiant doit savoir « développer [...] une autonomie dans sa réflexion sur l'apprentissage » (2008 : 174), l'autonomie étant précisément l'un de nos objectifs. L'attitude/la posture du corps des apprenants est alors venue compléter les performances linguistiques dans la recherche de cette autonomie communicationnelle.

En étudiant les interactions non-verbales des étudiants lors des jeux de rôle proposés, l'enseignant a pu observer à quel point leurs émotions pouvaient également transparaître dans leurs expressions corporelles. En effet, leur corps exprime des choses que la parole ne dit parfois pas (l'ennui, l'énervement, la colère, l'indifférence, la satisfaction) soit par manque de confiance en eux, soit par absence d'appareil linguistique fiable en anglais. Tous ces signaux doivent permettre aux interlocuteurs de réagir de manière adéquate. La Photo 3, extraite d'une vidéo à but de recherche scientifique exclusivement, montre l'énervement d'un étudiant face à l'indifférence de l'employé lors d'un jeu de rôle.



Photo 3. Phase de réalisation du jeu, groupe A

Le mobilier peut freiner la mobilité corporelle et influencer sur la qualité des interactions. Dans le cas où les étudiants sont assis, leur visage 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).



Photo 4. Phase de réalisation, groupe B



Photo 5. Phase de réalisation, groupe A

Pour Aden, « c'est par le langage que nous co-créons en permanence ce monde que nous habitons » (2017 : 8). 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 dépendent 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.

3.2. Co-construction des compétences professionnelles

L'apprentissage par projet que nous avons proposé a aidé à fixer les connaissances et compétences des apprenants. Dans « Virtual world teaching, experiential learning, and assessment : An interdisciplinary communication course in *Second Life* », Jarmon et al. confirment la valeur éducative d'un dispositif semblable au jeu dramatique, les mondes synthétiques², en mettant en évidence leur utilisation dans le cadre d'une pédagogie par projet : « project-based instructional activities have been found to provide an effective setting for [...] experiential cycles » (2009 : 170). Convoquant l'apprentissage par l'expérience, la séance de jeu dramatique que nous avons proposé a permis aux étudiants de mettre en place des gestes professionnels sur le plan mental (automatismes de réponse par exemple) dans un premier temps.

Dans *Le corps dans la langue / Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 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). De récentes recherches en sciences cognitives associées à la découverte des neurones miroir ont également démontré que « la simulation mentale d'un geste active des neurones associés à l'exécution de ce geste » (Amadiou, 2017). Dans le cadre de l'apprentissage par l'expérience via le jeu dramatique, nous pensons que la mémoire du corps comme Cormanski la présente, aide les apprenants à transférer des gestes professionnels vus en situation d'apprentissage.

Enfin, Grierson indique dans son article « Information processing, specificity of practice, and the transfer of learning : considerations for reconsidering fidelity » que plus la situation d'apprentissage (simulation) se rapproche de la situation réelle (« fidelity »), plus la rétention de la compétence professionnelle sera importante. Elle prend l'exemple de la formation de personnels médicaux et explique :

The idea of faithfulness between entities is fundamental to our understanding of the relationship between simulation-based learning and skill performance in actual clinical settings. For more than a century (e.g., Woodworth and Thorndike 1901), research has shown, across a number of verbal (e.g. Osgood 1949), motor (e.g., Holding 1976), and clinical (e.g., Kulasegaram et al. 2012) domains of performance, that the transfer of learning from one set of conditions to another depends largely on the overlap that exists between the two sets of conditions (Barnett et al. 1973; Henry 1968). And, indeed, almost all definitions of fidelity in simulation-based education have, at their foundation, tacitly embraced this concept. (2014 : 282)

D'où l'intérêt d'immerger les apprenants dans des situations de communication et des situations professionnelles aussi fidèles que possible de la réalité.

Le transfert des savoirs et savoir-faire dépassant la consolidation des compétences communicationnelles 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

² Les mondes synthétiques, dans lesquels les joueurs doivent créer des avatars, partagent de nombreuses similitudes avec le jeu dramatique (cf. Privas-Bréauté, 2017).

professeur et leurs camarades. En effet, 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 passages³.

3.3 Résultats de l'enquête

Quelques semaines après cette expérimentation, l'enseignant a transmis un questionnaire en ligne aux étudiants (mis à disposition sur la plateforme [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com)). L'objectif de l'enseignant était double :

- vérifier que les apprenants avaient compris que le jeu dramatique était un dispositif d'apprentissage ;
- mesurer le degré de satisfaction des apprenants quant à la mise en place du dispositif.

Dix étudiants ont répondu au questionnaire. Nous avons choisi de donner les réponses aux questions les plus pertinentes pour notre présent article. Elles sont synthétisées dans le Tableau 1 et données dans leur version originale dans les annexes (Annexes 1 à 4).

Question 6	Les mises en situation de gestion de relation client vous ont permis de :		
		Vous exprimer librement en anglais	70%
		Gérer l'espace-classe et le temps de parole	40%
		Utiliser vos connaissances apprises lors des cours précédents en GRC	20%
		Mobiliser la grammaire et le vocabulaire adéquats	20%
Question 8	Selon vous, quelles compétences un étudiant peut-il développer grâce aux jeux dramatiques en classe d'anglais ? Classez les réponses du plus évident (1) au moins évident (10)		

³ cf. Le rôle actif du « spect-acteur » (Privas-Bréauté, 2016).

		Sa confiance en soi	81%
		Ses compétences lexicales	76%
		Ses compétences pragmatiques	58%
		Ses compétences interrelationnelles	58%
		Ses compétences grammaticales	57%
		Ses compétences socio-linguistiques	55%
		Ses compétences professionnelles	54%
		Ses compétences temporelles ⁴	46%
		Ses compétences spatiales ⁵	45%
		Autres compétences	2%
Question 9	Recommanderiez-vous le jeu dramatique en classe de langue ?		
		Oui	90%
		Sans opinion	10%
		Non	0%

Tableau 1. Questions extraites du questionnaire en ligne

Ainsi, la question 6 (Annexe 1) portait sur l'intérêt des mises en situation professionnelle et leur ressenti. Comme le résultat à cette question le laisse apparaître, 70% des étudiants (ils pouvaient choisir plusieurs autres réponses) se sont sentis plus libres de parler en anglais grâce au jeu dramatique.

La question 8 (Annexe 2) portait, quant à elle, sur les compétences acquises par le jeu dramatique. 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. En revanche, seuls 54% des étudiants ont observé l'existence d'un lien entre jeu dramatique et acquisition de compétences professionnelles.

Comme il est possible de le constater, à la question 9 (Annexe 3), les étudiants ont largement plébiscité le jeu dramatique. Les raisons invoquées (Annexe 4) mettent en évidence les valeurs pédagogique et ludique du jeu dramatique en classe de langue et la possibilité de s'exprimer « sans retenue ».

⁴ La capacité des apprenants à gérer leur temps de parole.

⁵ La capacité des apprenants à apprivoiser l'espace.

Conclusion

Le paradigme de l'enaction de Varela peut être utilisé pour comprendre le développement cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage/acquisition et consolidation des langues et des cultures par le jeu dramatique. 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 « communic-actionnelle » (Bourguignon, 2006) de la didactique des langues dans la mesure où il favorise la formation en autonomie et l'acquisition de méthodologies, de stratégies d'apprentissage individualisé et permet leur application en situation de communication en groupe.

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.

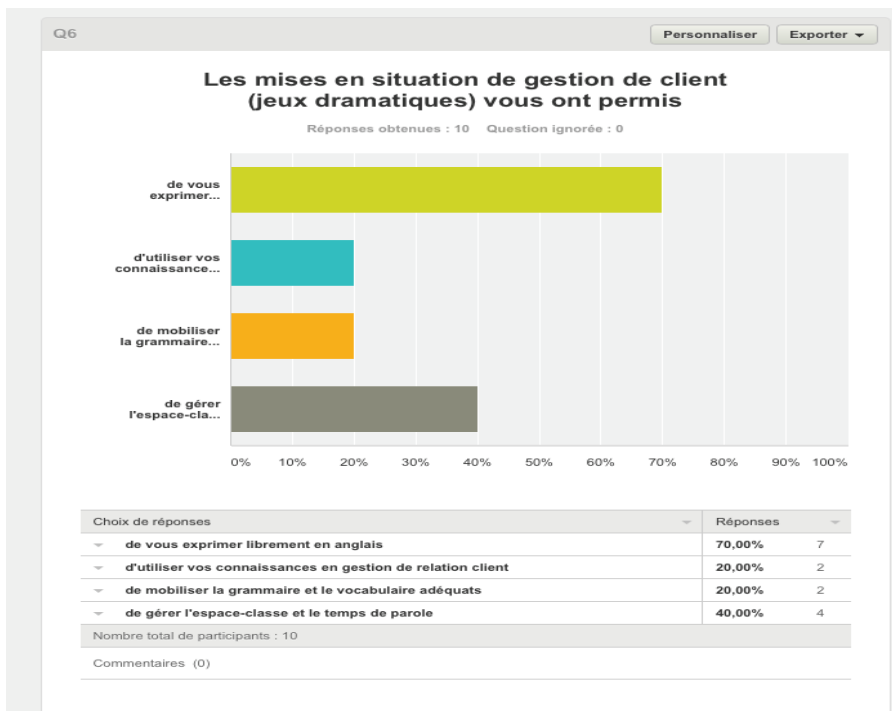
Bibliographie

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 14(1). Récupéré du site de la revue : <http://rdlc.revues.org/1085>.
- Aden, J. & Lovelace, K. (2004). 3, 2, 1, Action. *Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*. Paris : CNDP de l'Académie de Créteil.
- Amadiou, F. (2017). *Les recherches en psychologie cognitive et ergonomie pédagogique. Se former pour enseigner dans le supérieur*. [en ligne]. Récupéré de <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:enseignementsup+131001+session01/courseware/309a4a3e32164dd39f41a3ca61390417/0688fd6810774fb0af0c45832d9ec569/> [Page consultée le 10 novembre 2017].
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73. Récupéré du site de la revue : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.

- Cormanski, A. (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].
- Grierson, Lawrence E. M. (2014). Information processing, specificity of practice, and the transfer of learning: considerations for reconsidering fidelity. *Advances in Health Sciences Education*, 19(2), 281–289.
- Jarmon, L., Traphagan, T., Mayrath, M. & Trivedi, A. (2009). Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in Second Life. *Computers and Education*. 53(1), 169-182.
- Maley, A. & Duff, A. (1984). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Page, C. (2001). *Eduquer par le jeu dramatique, pratiques théâtrales et éducation*. Issy Les Moulineaux : ESF Éditeur. Collection « Pratiques et Enjeux Pédagogiques ».
- Privas-Bréauté, V. (2016). 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*, 2 (Numéro spécial : Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione), 93-119.
- Privas-Bréauté, V. (2017). Développement cognitif et apprentissage/acquisition de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : Utilisation des mondes virtuels. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 36(2) (« Jeux et langues dans l'enseignement supérieur »). Récupéré du site de la revue : <https://apliut.revues.org/5740>
- Tardieu, C. (2008). *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*. Paris : Ellipses.
- Trocmé-Fabre, H. (1994). *Né pour créer du sens avec Francisco Varela*. Récupéré de http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824 [Page consultée le 24 mai 2016].
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching : challenge for creative development. *Issues*, 23. TELT State School Advisor, Prefecture of Drama, 4-9.

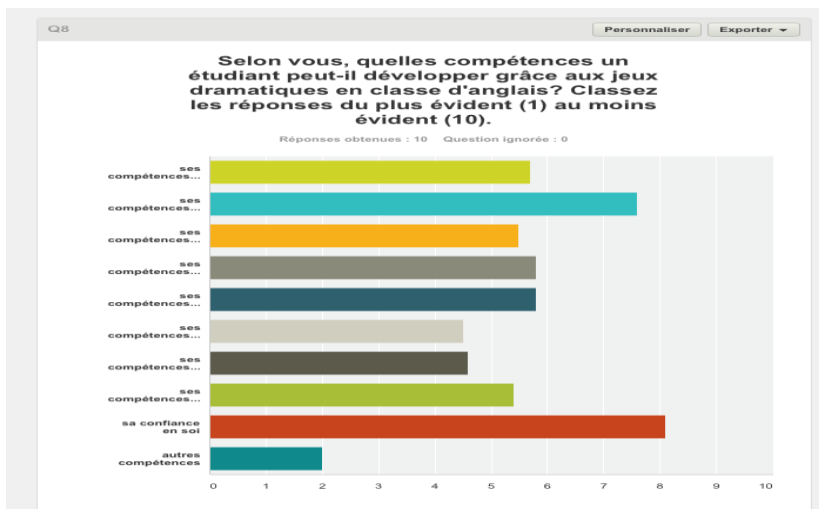
Annexes

Annexe 1 – Question n°6

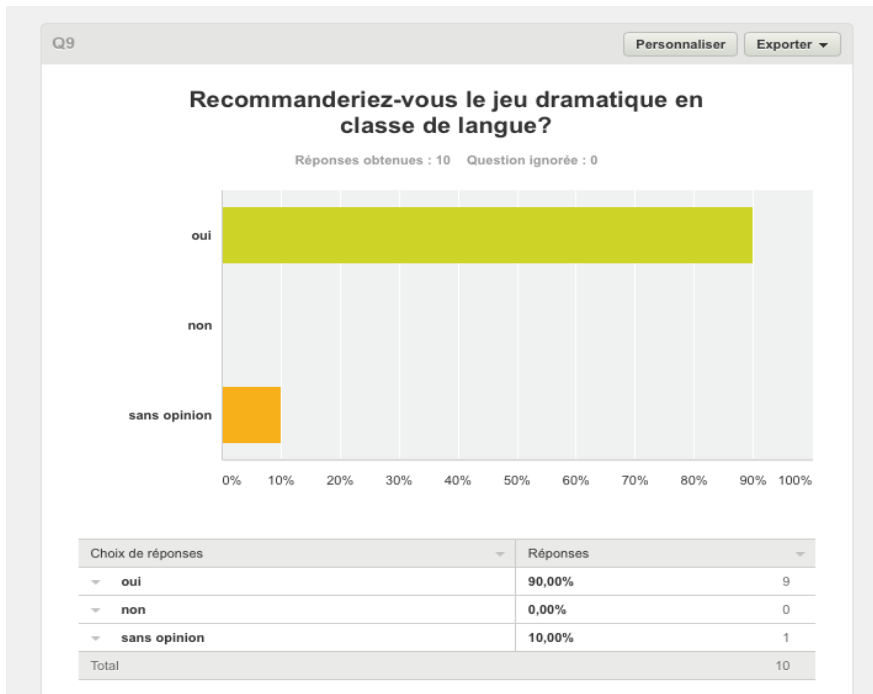


Annexe 2 – Question n°8

	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



Annexe 3 – Question n° 9



Annexe 4 – Question n° 10

Q10
Exporter ▼

Pourquoi?

Réponses obtenues : 9 Question ignorée : 1

● Réponses (9)
📄 Analyse de texte
📁 Mes catégories

Classer sous... ▼
Filtrer par catégorie ▼

Rechercher des réponses 🔍 ?

Affichage de 9 réponses sélectionnée(s)

Afin de proposer aux étudiants une occasion supplémentaire de s'exprimer et communiquer en anglais.
28/03/2017 22:55 [Afficher les réponses du participant](#)

Adapter un cours d'anglais avec une interaction différente des autres cours
26/03/2017 15:38 [Afficher les réponses du participant](#)

Entraînement oral en situation pro
25/03/2017 13:20 [Afficher les réponses du participant](#)

Permet de se confronter plus à la réalité car on sort du cadre du cours
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](#)

Q10
Exporter ▼

Pourquoi?

Réponses obtenues : 9 Question ignorée : 1

● Réponses (9)
📄 Analyse de texte
📁 Mes catégories

Classer sous... ▼
Filtrer par catégorie ▼

Rechercher des réponses 🔍 ?

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](#)