Représentations de la valeur didactique du jeu théâtral en cours de « qualité linguistique de la langue orale » par divers étudiants anglicistes de Master 2

PRIVAS-BREAUTE Virginie

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8406>

DOI : 10.4000/rdlc.8406

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

PRIVAS-BREAUTE Virginie, « Représentations de la valeur didactique du jeu théâtral en cours de « qualité linguistique de la langue orale » par divers étudiants anglicistes de Master 2 », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-3 | 2020, mis en ligne le , consulté le 20 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8406> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8406>

Ce document a été généré automatiquement le 20 juillet 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Représentations de la valeur didactique du jeu théâtral en cours de « qualité linguistique de la langue orale » par divers étudiants anglicistes de Master 2

PRIVAS-BREAUTE Virginie

Introduction

- 1 Le jeu théâtral a fait l'objet de plusieurs expérimentations en classe de langue depuis les années 1970, avec notamment, en Grande-Bretagne, les travaux précurseurs de Maley et Duff. Pour les deux auteurs de l'ouvrage *Drama Techniques in Language Learning / A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, le théâtre est un dispositif complet, impliquant le corps et l'esprit, ce qui favorise l'apprentissage de la langue :

« 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, 1994 : 7)¹.
- 2 C'est ainsi qu'a été mise au jour la valeur didactique du théâtre lorsqu'il est utilisé à des fins pédagogiques dans le premier degré d'abord, puis dans le second degré. Plus récemment, les recherches en neurosciences ont permis d'inscrire ces intuitions et observations, et d'autres qui ont suivi, dans un cadre théorique scientifique : le paradigme de l'enaction (Varela, 1993, 1996 ; Aden, 2012, 2017) relevant de la théorie de la cognition incarnée (*embodied cognition*).

- 3 Dans les traces de Varela et Aden, nous avons d'abord introduit le jeu théâtral dans nos cours d'anglais à tous les niveaux d'enseignement (c'est-à-dire du premier degré, niveau A1, à l'enseignement supérieur, niveau B2). Nous avons ainsi pu vérifier les hypothèses d'un apprentissage en langue passant par l'utilisation du corps et des émotions (Privas-Bréauté, 2016 ; 2017). Puis, nous avons souhaité recueillir la représentation que les étudiants anglicistes de Master 2 (de niveaux C1- C2) avaient de l'introduction du théâtre en tant que dispositif pédagogique pour consolider la qualité linguistique de la langue à l'oral dans des formations universitaires. Nous souhaitions savoir si des étudiants d'un très bon niveau d'anglais articuleraient ce lien fort entre apprentissage de la langue et utilisation du corps et des émotions à travers le jeu théâtral. C'est ainsi que nous avons conduit une expérimentation auprès de 45 étudiants de Master 2 d'une université française, tous spécialistes de la langue anglaise, mais issus de trois formations différentes : MEEF anglais (mention second degré), Connaissance du monde anglophone (parcours « recherche » et parcours « culture et tourisme ») et Bilangue-biculture (« métiers de la traduction »). Après les avoir formés au jeu théâtral au cours d'une séquence de 6 séances de 2 heures, nous leur avons distribué un questionnaire afin de recueillir leurs avis concernant leurs représentations de ce dispositif. Nous présenterons notre cadre théorique, puis détaillerons notre dispositif de formation ainsi que notre questionnaire avant de montrer le résultat de notre enquête et d'en analyser les données.

Cadre théorique : savoirs incorporés et paradigme d'enaction

- 4 Les observations que Jean Piaget effectuait sur les comportements des enfants l'ont, d'une part, amené à inférer « les mécanismes psychologiques des opérations logico-mathématiques » (Houdé, 2018 : 64) à travers les actions et les réponses verbales et, d'autre part, l'ont convaincu de l'ancrage cérébral de la construction des opérations mentales tout au long de la vie humaine. Piaget voyait une double origine biologique et psychologique à la cognition mais n'avait pas les moyens scientifiques de le démontrer. Depuis le début du XX^{ème} siècle, les expérimentations se sont succédé afin de prouver que l'acquisition de la connaissance, dont fait partie celle du langage, provient de la complémentarité de l'action de l'esprit et de celle du corps. Wilson revient sur cette évolution de la pensée piagétienne pour inscrire les recherches des linguistes du XX^{ème} siècle dans un courant mettant en équilibre corps et esprit lorsqu'il s'agit d'acquisition du langage :

« The developmental psychology of Jean Piaget [...] emphasized the emergence of cognitive abilities out of a groundwork of sensorimotor abilities; and the ecological psychology of J.J. Gibson [...] viewed perception in terms of affordances – potential interactions with the environment. In the 1980s, linguists began exploring how abstract concepts may be based on metaphors for bodily, physical concepts (e.g. Lakoff & Johnson, 1980) » (Wilson, 2002 : 625)².

- 5 L'avènement de l'imagerie cérébrale à la fin du XX^{ème} siècle est venu confirmer ces intuitions en prouvant empiriquement, au moyen de données objectives et quantifiables, que l'origine de la connaissance était biologique, plus particulièrement cérébrale. Les nouvelles expérimentations ont ainsi donné la possibilité de déterminer l'impact de l'environnement sur l'acquisition des connaissances et les enjeux du rôle du corps et de l'esprit dans ces acquisitions, ce qui permet à Wilson de définir ainsi les

prémises de la théorie des savoirs incorporés et la relation triangulaire corps-esprit-environnement au centre de laquelle se place la cognition :

« There is a growing commitment to the idea that the mind must be understood in the context of its relationship to a physical body that interacts with the world. It is argued that we have evolved from creatures whose neural resources were devoted primarily to perceptual and motoric processing, and whose cognitive activity consisted largely of immediate, online interaction with the environment. Hence human cognition, rather than being centralized, abstract, and sharply distinct from peripheral input and output modules, may instead have deep roots in sensorimotor processing » (Wilson, 2002 : 625)³.

- 6 C'est dans la lignée des théories des savoirs incorporés (cf. Lakoff et Johnson cités plus haut) et de l'accent mis sur le rôle des processus sensori-moteurs dans l'émergence de la connaissance, que Varela (1946-2001), neurobiologiste chilien, propose le paradigme de l'enaction qu'il définit en ces termes :

« 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).

- 7 Le paradigme de l'enaction repose sur trois expressions-clés : couplage participatif, émergence du sens, chemin d'apprentissage individuel. Pour Varela, les langues servent aux hommes à se rencontrer (« se coupler ») pour faire émerger du sens, et cette construction du sens prend forme de manière individuelle en fonction de l'environnement dans lequel l'individu évolue. Le chercheur considère que l'environnement et le contexte de l'émergence du sens sont la condition de cette émergence, et (re-)place le corps et les émotions au cœur du processus d'acquisition, au même titre que l'esprit :

« 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 » (Trocme-Fabre, 1994 : vidéo).

- 8 Pour le chercheur, la pensée n'est pas séparée du corps et des émotions, la pensée et la parole sont incarnées, la cognition est incarnée. Ce paradigme a été appuyé par Damasio qui ajoute que les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage puisque « les sites d'induction de l'émotion déclenchent un certain nombre de signaux vers d'autres sites du cerveau (...) et vers le corps » (Damasio, 2002 : 76). Ces émotions impactent précisément la conscience et rendent possible l'accès à la cognition. C'est pourquoi, le corps et les émotions font partie intégrante de l'acquisition/ apprentissage d'une langue.
- 9 Au cours de ses recherches scientifiques en sciences du langage, Aden s'est penchée sur le rôle du théâtre en classe de langue. Elle a ainsi mis en place une formation en langue pour le second degré basée sur le *drama* comme elle l'explique :

« Le *drama* est une approche pédagogique « vivante » de l'anglais par des techniques théâtrales, au sein des écoles et des établissements scolaires. Cet outil, (...) permet aux élèves de s'investir dans des projets théâtraux divers, par le biais d'ateliers menés dans leurs classes. (...) Par le *drama*, les élèves ont les moyens de se détacher du simple « code linguistique ». Ils s'approprient un langage authentique qui mise autant sur la communication gestuelle que verbale : le corps mène, la parole suit » (Aden, 2005).

- 10 Dans le même temps, Aden a mis en regard le paradigme de l'enaction et les pratiques artistiques pour démontrer la valeur didactique du théâtre (*drama*) en terme de développement cognitif pour l'apprenant en langue. Elle écrit :
- « 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).
- 11 Le théâtre favorise la complémentarité des conduites verbales et non-verbales dans l'acquisition/ apprentissage d'une langue à travers les interactions (elles-mêmes déclenchant un conflit sociocognitif selon Tardieu, 2008 : 155) entre les apprenants eux-mêmes mais aussi entre les apprenants et l'enseignant. Ce sont des dispositifs multimodaux et multi sensoriels permettant de placer le corps et les émotions au même niveau que l'esprit dans l'acquisition/ apprentissage des langues, d'apprendre par l'expérience et, ainsi, de faciliter la fixation de l'*input*.

Méthodologie de recherche

Présentation du dispositif de formation et hypothèses de recherche

- 12 Lorsqu'ils jouent, les apprenants sont acteurs de leur apprentissage. Notre intérêt pour le recours au théâtre en classe d'anglais est né de notre conviction des valeurs véhiculées par ce dispositif. C'est pourquoi, nous avons effectué plusieurs expérimentations de vérification dans le premier degré auprès d'élèves d'une classe de CE1, en IUT auprès d'étudiants de première et deuxième année de DUT gestion administrative et commerciale des organisations et auprès d'étudiants en Master MEEF, mention premier degré, pour qui le jeu théâtral s'est révélé professionnalisant (Privas-Bréauté, 2013). Nous avons ensuite souhaité pousser plus loin nos expérimentations en proposant le théâtre à des étudiants d'un très bon niveau d'anglais, non plus pour vérifier l'apprentissage de la langue à travers le corps et les émotions, mais dans le but d'examiner si ces experts en langue découvriraient et valideraient cette articulation. Nous avons donc cherché à recueillir des données mettant en évidence leurs représentations des valeurs du jeu théâtral dispensé dans leur formation grâce à une enquête.
- 13 En 2017, nous avons proposé une séquence de 6 séances de 2 heures à 45 étudiants de Master 2. Des étudiants de plusieurs parcours (MEEF anglais second degré, Connaissance du monde anglophone, Bilangue-biculture) étaient réunis au sein d'un même cours de « langue orale et qualité linguistique » pour lequel notre objectif pédagogique était double : améliorer/ consolider la qualité linguistique de l'anglais à l'oral et permettre aux étudiants de ne communiquer et interagir qu'en anglais. Le jeu théâtral nous est apparu être un dispositif idéal. Afin d'impliquer tous les étudiants, nous avons choisi de traiter le théâtre pendant la période des Troubles en Irlande du Nord. Ce fil conducteur nous permettait de faire découvrir aux étudiants des aspects géographiques et historiques, et les enjeux sociaux, politiques, linguistiques (l'apprentissage du gaélique) et culturels (le théâtre) s'inscrivant dans la formation professionnelle de chaque étudiant. Le projet de notre séquence était la mise en voix

d'une pièce de théâtre nord-irlandaise contemporaine, *Ourselves Alone* (1985) d'Anne Devlin. Nos hypothèses étaient les suivantes :

- selon le diplôme et le parcours des étudiants, leurs attentes et leur perception du théâtre en tant que dispositif pédagogique seraient différentes ;
 - la plupart apprécierait le dispositif pour pratiquer l'expression orale car le théâtre est un dispositif de formation ludique favorisant l'expression orale ;
 - les étudiants du Master MEEF seraient plus sensibles au dispositif et s'y intéresseraient car ils savent que l'approche actionnelle de l'apprentissage/enseignement des langues préconise les interactions dans les situations de communication, ce que le théâtre facilite.
- 14 Notre séquence était constituée de six séances visant progressivement l'apprentissage et la consolidation de connaissances (théâtre, Irlande du Nord) et de compétences (phonologiques, lexicales) permettant le jeu de la pièce de théâtre choisie. Puisque nous avons remarqué lors de nos précédentes expérimentations que le mobilier pouvait être une entrave au jeu théâtral (Privas-Bréauté, 2016), nous avons occupé la salle de répétition d'arts du spectacle de notre établissement dépourvue de mobilier. Lors de la première séance, les étudiants ont pu découvrir notre salle de cours à laquelle ils ne s'attendaient pas, le projet global ainsi que nos objectifs pédagogiques et les étapes pour parvenir à le réaliser. La seconde partie de la séance a été consacrée à la découverte de l'histoire de l'Irlande et de l'Irlande du Nord à partir des connaissances des étudiants et d'un diaporama conçu par l'enseignante. Cette première séance était l'occasion d'aborder des points d'histoire, de civilisation et de géographie, utiles aux étudiants se destinant aux métiers du tourisme, de la traduction, et enrichissant la culture générale de tous.
- 15 La deuxième séance a été consacrée à l'introduction progressive des techniques théâtrales. Un premier travail sur le souffle a été effectué afin de faire prendre conscience aux apprenants de l'impact que la respiration peut avoir sur la voix. Puis, quelques exercices d'éveil corporel inspirés des techniques d'improvisation théâtrale ont permis aux étudiants de prendre conscience de leur corps dans l'espace et d'échauffer leurs cordes vocales. Ces exercices ont dès lors constitué l'échauffement vocal et corporel ouvrant chacune de nos séances. La phonétique anglaise a ensuite été revue à travers la prononciation des voyelles anglaises, la diction des vire-langues, et une chanson nord-irlandaise contemporaine, « Zombie » des Cranberries. Pour ce travail, les étudiants ont dû analyser la prosodie, les champs lexicaux et la syntaxe des paroles et les mettre en regard avec la séance précédente afin de mieux comprendre les Troubles en Irlande du Nord.
- 16 L'introduction des techniques théâtrales s'est poursuivie lors de la séance suivante et s'est accompagnée de l'introduction du jeu théâtral à travers des jeux de dynamisation (pour stimuler la prise de parole en langue étrangère et créer une atmosphère ludique), de découverte et de cohésion de groupes (pour favoriser les interactions non-verbales et verbales en langue étrangère), inspirés de l'ouvrage *Activités Théâtrales en classe de langue* (Payet, 2010) et constituant la seconde partie du travail de préparation au jeu théâtral (après l'échauffement et avant la mise en scène). Nous avons accompagné cette séance d'un retour individualisé sur la qualité linguistique de chacun des étudiants s'étant mis en scène devant la classe à l'oral.
- 17 Nous avons ensuite questionné à l'oral les étudiants sur l'importance de la formation théâtrale dans l'enseignement supérieur. Plusieurs étudiants ont compris l'intérêt de ces techniques dans le cadre de l'apprentissage des langues mais peu ont su en

expliquer les raisons. Aussi, nous avons justifié notre choix pédagogique en nous référant au paradigme de l'enaction.

- 18 Les étudiants ont découvert la dimension esthétique du théâtre lors de la séance 4. Nous leur avons fourni l'appareil théorique et la méthodologie à adopter lors de l'étude d'une pièce de théâtre contemporaine, puis nous leur avons livré des informations concernant l'environnement théâtral en Irlande du Nord ainsi que l'auteur de la pièce qui serait étudiée et jouée aux séances 5 et 6. Les étudiants ont dû travailler en groupe sur un thème précis de la pièce (le temps, les lieux, les didascalies, les dialogues, les monologues, la gestuelle ...) puis fournir un exposé à l'oral de leur thème en montrant la signification, le symbolisme et le message cachés derrière l'œuvre du dramaturge. Ce travail devait leur permettre de saisir les enjeux de la pièce et se les approprier. Nous avons à nouveau effectué un retour individualisé sur la qualité linguistique et orale de l'anglais de chaque étudiant.
- 19 Les deux dernières séances ont été consacrées à l'étude en groupe de chaque scène de l'acte 1 (séance 5) puis de l'acte 2 (séance 6) pour lesquelles chaque étudiant s'est vu ensuite attribuer un rôle. La mise en voix et le jeu de scène étaient libres. Les scènes ont été présentées les unes après les autres selon un ordre chronologique respectueux de la pièce. Le jeu devant la classe nous a permis à nouveau de fournir un retour individualisé sur la qualité de la langue orale des étudiants.

Recueil de données

- 20 A l'issue de la représentation de la pièce, nous avons immédiatement distribué une enquête de satisfaction aux étudiants afin de recueillir leurs impressions concernant le dispositif proposé (cf. annexe 1). Les questions ouvertes ont permis d'obtenir des données qualitatives tandis que les questions fermées nous ont fourni des données quantitatives.
- 21 Quelques semaines après le dernier cours, les étudiants se sont confrontés à un examen oral terminal individuel en anglais. Nos questions devaient leur permettre de mettre en regard cette formation théâtrale au sein de leur formation universitaire et leur future activité professionnelle *a posteriori*.

Résultats

Résultats des questionnaires

- 22 Nous avons obtenu 30 réponses sur 45, tous les étudiants n'ayant pas été présents le jour du dernier cours. Les résultats aux premières questions laissent apparaître une forte majorité de femmes dans ces trois formations (70 %) dont la moyenne d'âge est estimée à 25 ans. Une grande majorité d'étudiants sont en Master 2 Connaissance du monde anglophone (48%). Il est intéressant de comparer les données recueillies selon les formations des étudiants afin de répondre à nos trois hypothèses de départ. Nous ne prenons ici en compte que les éléments les plus pertinents pour notre analyse.

Les attentes

- 23 La question « Qu'attendiez-vous de ce cours ? » montre qu'une grande majorité d'étudiants pensaient pouvoir améliorer la qualité linguistique de leur anglais à l'oral (phonologie et prosodie) en s'exprimant plus en langue cible sur des sujets variés, ce qui était notre objectif. Lorsqu'il leur a été demandé s'ils avaient atteint leurs objectifs, c'est-à-dire parler plus en anglais et améliorer leur langue orale via le dispositif « jeu théâtral », les étudiants ont été assez positifs (46%).
- 24 A la question « Avez-vous atteint vos objectifs ? », nous constatons que 63% des étudiants ont avoué ne pas avoir parlé et/ou interagi en anglais autant qu'ils le souhaitent. En revanche, les étudiants en M2 Bilangue-biculture ont atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés (communiquer et interagir plus en anglais) à 75%. Enfin, 70% des étudiants en Master MEEF estiment avoir atteint leur objectif communicationnel par le jeu théâtral.

Un dispositif surprenant

- 25 Sur les 30 étudiants, 76% ont été surpris par le dispositif. Ils ne s'attendaient pas à se voir proposer des ateliers de théâtre. Pour les étudiants de l'Université de Lorraine, depuis la première année de leur Licence LLCER anglais, les cours de « langue orale - qualité linguistique » sont des cours de phonologie et de prononciation exclusivement.
- 26 Les étudiants du Master MEEF ont été les moins surpris des trois groupes (63% contre 85% pour le Master Connaissance du monde anglophone et 75% pour le Master Bilangue-biculture) par l'utilisation du dispositif théâtre pour consolider les compétences à l'oral. Néanmoins, nous pensions qu'ils ne seraient pas autant surpris puisque, dès la première année de Master MEEF, les intervenants de ce Master dans cette université (pour la plupart des professeurs du secondaire formateurs à l'INSPE) leur indiquent que le jeu, dont le jeu théâtral, est un dispositif essentiel dans le cadre de l'acquisition/ apprentissage des compétences langagières.
- 27 Malgré le caractère surprenant du dispositif, les étudiants ont été motivés et se sont engagés dans les jeux théâtraux (58%).

Un dispositif motivant

- 28 Ce sont, à notre grande surprise, les étudiants du Master Bilangue-biculture (100%) qui ont été les plus motivés par le dispositif comparé aux étudiants du Master MEEF (81%) et Master Connaissance du monde anglophone (30%). Ils ont été intéressés par la variété des exercices et activités proposés tels que les vire-langues, l'improvisation. Ils se sont sentis impliqués dans leur apprentissage. Certains ont apprécié le thème (le théâtre en Irlande du Nord), d'autres ont mis en avant le dynamisme de l'enseignante et son écoute des besoins des étudiants. D'autres encore ont apprécié ne pas rester assis derrière un bureau, mais occuper tout l'espace-classe. Ceux qui n'ont pas apprécié ont éprouvé beaucoup de stress, n'étaient pas à l'aise et hésitaient à venir en cours.

Les progrès en expression orale

- 29 Les étudiants ont été 70% à ne pas avoir l'impression d'avoir amélioré leurs compétences en anglais oral, et 10% ne se sont pas prononcés. La moitié des apprenants

du Master Bilangue- biculture a eu l'impression que le jeu théâtral leur a permis d'améliorer la qualité orale de leur anglais. Les étudiants du Master Connaissance du monde anglophone estiment à 57% ne pas avoir progressé en anglais oral. Parmi leurs explications, nous pouvons lire qu'ils trouvaient le dispositif « trop enfantin » et/ ou engendrant trop de « stress ». Ils s'attendaient à plus de débats en anglais, sur des sujets d'actualité, et ont été mécontents d'être aussi nombreux et issus de parcours si différents à ce cours de langue orale. De la même façon, les étudiants en MEEF n'ont pas eu l'impression que leur expression orale en anglais ait progressé. Ils estiment en effet ne pas avoir eu assez de temps pour se consacrer à tous les exercices, toutes les activités proposées et se concentrer sur la qualité phonologique de leurs productions. Ils ont aussi avoué manquer de temps de parole, les étudiants étant régulièrement trop nombreux dans ce cours. Une forte majorité a considéré les techniques théâtrales comme un dispositif leur permettant avant tout de travailler la respiration et le souffle mais non la phonologie et la prosodie.

La satisfaction

- 30 Seuls 46% des étudiants ont été satisfaits par ce cours tandis que 30% ne l'ont pas été, 23% ne se sont pas prononcés. 75% des étudiants en Bilangue-biculture ont été satisfaits de ce cours, les 25% restant ne pouvant pas se prononcer, ce qui représente tout de même un résultat très encourageant pour l'enseignant. Les étudiants du Master MEEF ont été satisfaits de ce cours à 72%, 18% ne se prononcent pas. Ils recommandent de conserver ce dispositif au niveau Master 2 en apportant quelques modifications : des groupes plus petits, un cours moins tôt le matin (le cours avait lieu de 8h à 10h) et plus d'heures de pratique et de jeu. Les étudiants du Master Connaissance du monde anglophone ont été mécontents à 57%, 21% ne pouvant pas se prononcer. Les étudiants avouent ne pas avoir su saisir les opportunités de temps de parole qui s'offraient à eux. Pour certains, le dispositif était trop déconcertant, pour d'autres, la place du corporel était trop importante, le cours était trop court pour s'y investir totalement, le nombre d'étudiants trop important et les parcours représentés trop disparates. Il a été conseillé de conserver ce dispositif (à 79%) mais de scinder le groupe afin de répondre aux besoins des étudiants de manière différente.

Résultats pour l'examen terminal oral

- 31 A l'une des questions finales « Que vous a apporté le dispositif jeu théâtral tout au long de votre formation pour votre futur emploi ? », les réponses ont été diverses. Nombreux sont les étudiants ayant mis l'accent sur l'aspect ludique du dispositif et sur ses atouts lorsqu'il s'agit de consolider des compétences langagières. Ils ont donc constaté, quelques semaines après le dernier cours, que le théâtre est un dispositif didactique facilitant le développement des compétences en langue. Néanmoins, peu ont réalisé la possibilité du développement de compétences professionnalisantes et transversales par le jeu théâtral dans le cadre de formation en langues vivantes tels que gestion de l'espace, gestion du temps, prise de confiance en soi, gestion de ses émotions et des relations interpersonnelles (Privas-Bréauté, 2016).

Discussion

- 32 L'analyse de ces données et de nos observations sur le terrain à la lumière du paradigme de l'enaction nous permet d'identifier les forces et les faiblesses du dispositif dans un contexte d'apprentissage des langues.

Forces

- 33 Le jeu théâtral a favorisé les interactions verbales et non verbales des étudiants les plus engagés dans l'activité et a ainsi permis de donner du sens à leurs actions en situation. La pratique de la langue à l'oral a été encouragée, et l'utilisation du corps, à travers la gestuelle notamment, est venue la soutenir que ce soit pour illustrer ce que les étudiants ont dit ou pour compenser leur manque de vocabulaire. Suivant une approche de l'apprentissage des langues orientée vers l'action, les activités théâtrales ont ainsi invité les apprenants à travailler de façon autonome et ont facilité la créativité et l'interprétation personnelle. Le fil conducteur du cours (Troubles et théâtre en Irlande du Nord) a conféré une dimension culturelle aux séances et a fourni une contextualisation des mises en situation de communication permettant l'engagement d'un grand nombre d'étudiants et un investissement plus important de la part des étudiants sensibles aux pratiques théâtrales.

Faiblesses

- 34 Le dispositif d'enseignement « jeu théâtral » n'a toutefois pas été apprécié par les étudiants qui n'aiment pas avoir trop d'autonomie en classe et qui manquent, ou pensent manquer, de créativité, de spontanéité. Ce type d'apprenants préfère généralement être fortement encadré, guidé par l'enseignant et a une représentation différente du travail. Sans être trop caricatural, ils sont rassurés lorsqu'ils travaillent assis derrière un bureau, n'osent pas utiliser leur corps et n'expriment pas leurs émotions en public en cours. Ils préfèrent le verbal au non verbal, et les débats autour de sujets d'actualité. Par ces aspects, le jeu théâtral est bien trop inhabituel pour qu'ils soient à l'aise pendant les cours.

Réponses aux hypothèses de départ

- 35 Les résultats obtenus après le cours nous permettent de répondre aux trois hypothèses mentionnées précédemment. La première hypothèse, « selon le diplôme et le parcours des étudiants, leurs attentes et leur perception du théâtre en tant que dispositif pédagogique seraient différentes », a été démontrée. Les étudiants en Master Bilangue-biculture étaient curieux et avaient hâte d'expérimenter ce dispositif. Les étudiants du Master MEEF étaient intéressés tandis que les étudiants du Master Connaissance du monde anglophone ne l'ont pas pleinement apprécié.
- 36 La deuxième hypothèse, « la plupart apprécierait le dispositif pour pratiquer l'expression orale car le théâtre est un dispositif de formation ludique favorisant l'expression orale », n'est pas validée dans un premier temps car une grande majorité des étudiants n'a pas eu l'impression d'améliorer ses compétences orales immédiatement après les séances. Néanmoins, quelques semaines après le dernier

cours, ils ont été plus nombreux à apprécier les atouts du dispositif sur le développement des compétences langagières.

- 37 Enfin, l'hypothèse selon laquelle les étudiants en MEEF seraient plus sensibles et intéressés par le dispositif est validée mais pas aussi évidente que nous le pensions.

Conclusion

- 38 Nous avons précédemment démontré que le jeu théâtral facilite l'apprentissage et la consolidation des compétences de communication et favorise le développement de compétences plus générales, périphériques. (Privas-Bréauté, 2013, 2016, 2017). Il s'agit de compétences qui ne concernent pas uniquement les langues, et sont transférables à d'autres domaines, y compris la formation professionnelle, telles que l'acquisition de la confiance en soi, la prise de parole en public, la prise de décisions pour l'ensemble du groupe, la direction, l'organisation des idées. D'autres compétences liées à la gestion du temps et de l'espace (concernant les aptitudes liées à la corporéité, aux émotions, à la kinesthésie) sont également à prendre en considération. Nous regrettons que les étudiants n'aient pas réfléchi à ces divers enjeux par eux-mêmes avant notre question finale.
- 39 L'analyse de leurs réponses ainsi que les observations faites sur le terrain mettent en évidence les forces et les faiblesses du théâtre lorsqu'il s'agit de l'introduire dans un cours à l'université. Les étudiants ont reconnu que le jeu théâtral leur avait permis d'interagir et communiquer en anglais, de pratiquer la langue vivante à l'oral, de faire preuve de créativité lors de jeux d'improvisation, de découvrir un aspect culturel du monde anglophone qu'ils ne connaissaient pas. Certains ont avoué se sentir libres de parler anglais sans contrainte d'évaluation qualitative immédiate et de pouvoir faire preuve d'autonomie dans la conduite des activités. En revanche, d'autres ont été gênés par cet excès d'autonomie, par cette invitation à faire preuve de créativité, et à devoir se produire devant les autres apprenants.
- 40 Il convient alors de prendre en compte ces remarques afin de proposer des alternatives pour ce type d'étudiants : offrir un guidage plus important de la part de l'enseignant, donner des consignes plus détaillées, des scénarios plus précis, créer des petits groupes d'étudiants, et/ou ne pas imposer le théâtre dans sa dimension esthétique mais proposer des jeux de rôle, par exemple. Peut-être faudrait-il inciter les étudiants à s'inscrire à des ateliers théâtre en anglais dans chaque université de manière facultative ? Cela rassurerait peut-être un plus grand nombre et les inviterait progressivement à plus de spontanéité, plus de créativité, plus d'expressivité. Nous pensons qu'il faudrait encourager les enseignants de langues du second degré à poursuivre les activités d'expression corporelle proposées aux élèves du premier degré et mettre en place des activités basées sur le théâtre, les mises en situation de communication, les jeux de rôle afin que les élèves ne perdent pas la fraîcheur de leurs compétences langagières à l'oral et continuent à vivre les langues étrangères par corps. Ainsi, ils n'hésiteront peut-être plus à se mettre en scène dans des formations au niveau supérieur.

Annexes

Annexe 1 - Questionnaire

Enquête de satisfaction Cours de langue orale qualité linguistique M2	
1. A propos de vous	
Homme Femme	
Age	
Master 2 ?	
Etudiant(e) à l'université de Lorraine depuis	
Parcours universitaire de la L3 au M2 (année /	
diplôme / intitulé)	
2. A propos du cours de langue orale / qualité linguistique	
- Qu'attendiez-vous de ce cours?	
- Avez-vous atteint vos objectifs? oui / non Pourquoi?	
- Avez-vous été surpris par le dispositif d'apprentissage que votre professeur vous a proposé? oui / non	
- Ce cours vous a-t-il motivé? oui / non Pourquoi?	
- Avez-vous le sentiment que votre anglais oral a progressé? oui / non Pourquoi? - Ce cours vous a permis (classer par ordre décroissant) : - De mieux prononcer - De travailler votre respiration - De mieux articuler - De revoir votre intonation - De revoir votre accentuation - De prendre confiance en vous - D'être plus à l'aise devant un public - D'occuper tout l'espace - Autre :	
3. Vos impressions	
Avez-vous été satisfait de ce cours? oui / non Pourquoi?	
Décrivez votre expérience de ce cours en quelques mots / lignes	
Est-ce un dispositif à conserver en M2? oui / non	
Proposez des pistes d'amélioration	

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1. <http://rdlc.revues.org/1085> (consulté le 21 mars 2019)

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 3/167, 267-284.

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, n°4. <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> (consulté le 16.10.2019)

Aden, J. (2005). « 5 Questions à ... Joëlle Aden : des cours d'anglais sur scène », *Vousnousils, l'emag de l'éducation*.

<http://www.vousnousils.fr/2005/07/01/5-questions-a-joelle-aden-des-cours-danglais-sur-scene-243170> (consulté le 10.01.2019)

Aden, J. et Lovelace, K. (2004). 3, 2, 1, Action, *Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*. Paris : CNDP de l'Académie de Créteil, col. « Devenir professeur aujourd'hui ».

Damasio, A.R (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Bruxelles : Mardaga.
- Lakoff G. et Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western Thought*. New York : Basic Books.
- Maley A. et Duff, A. (1994). *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, (1978). Cambridge : Cambridge University Press.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue. Techniques et Pratiques de classe*. Paris : CLE international.
- Privas-Bréauté V. (2017). Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : Un levier pour la co-construction des compétences professionnelles. *Mélanges CRAPEL : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, n° 38/2, 77-93.
- 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. Numéro spécial : Approcci teatrali nella didattica delle lingue, Parola, corpo, creazione*, n° 2, 93-119.
- Privas-Bréauté, V. (2013). Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais. *Les Langues Modernes*, n°1, 58-66.
- 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 », http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creer_du_sens_avec_francisco_varela.12824 (consulté le 24.05.2019)
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives* (traduction de Pierre Lavoie (1988)). Paris : Editions du Seuil.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine* (traduction de Véronique Havelange). Paris : Editions du Seuil.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (4), 625-636.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: challenge for creative development. *Issues*, n° 23, TELT State School Advisor, Prefecture of Drama, 4-9.

NOTES

1. La langue n'est pas une question purement intellectuelle. Notre esprit est attaché à notre corps, et notre corps à notre esprit. L'intellect fonctionne rarement sans un élément d'émotion, et pourtant c'est cet élément qui manque si souvent dans le milieu de l'enseignement. Le théâtre tente de remettre une partie de ce contenu émotionnel oublié et le corps dans le langage.
2. La psychologie du développement de Jean Piaget [...] a mis l'accent sur l'émergence de capacités cognitives à partir d'un travail de base sur les capacités sensorimotrices ; et la psychologie écologique de J.J. Gibson [...] a vu la perception en termes de moyens - interactions potentielles avec l'environnement. Dans les années 1980, les linguistes ont commencé à étudier comment des concepts abstraits pouvaient être basés sur des métaphores de concepts corporels physiques.
3. Il y a une adhésion croissante à cette idée que l'esprit doit être compris dans le contexte de sa relation avec un corps physique qui interagit avec le monde. Nous avons évolué à partir de

créatures dont les ressources neuronales étaient principalement consacrées au traitement perceptuel et moteur, et dont l'activité cognitive consistait en grande partie en une interaction immédiate et un accord avec l'environnement. Par conséquent, la cognition humaine, plutôt que d'être centralisée, abstraite et nettement distincte des modules d'entrée et de sortie périphériques, peut plutôt avoir des racines profondes dans le traitement sensorimoteur.

RÉSUMÉS

Depuis les années 1970, le jeu théâtral s'est invité dans la salle de classe de langue pour faire l'objet de plusieurs expérimentations, avec notamment les travaux précurseurs de Maley et Duff (1994) en Grande-Bretagne. C'est ainsi que la valeur didactique du théâtre a été mise en lumière dans le premier degré puis dans le second degré. Les recherches en neurosciences ont ensuite permis d'inscrire ces expérimentations dans un cadre théorique scientifique : le paradigme de l'enaction (Varela, 1993, 1996 ; Aden, 2012, 2017) relevant de la théorie de la cognition incarnée (*embodied cognition*). Nous avons souhaité recueillir la représentation que les étudiants anglicistes avaient de l'introduction du théâtre en tant que dispositif pédagogique pour consolider la qualité linguistique de leur expression à l'oral en anglais dans des formations universitaires. Notre objectif était d'examiner si ces étudiants considéraient le jeu théâtral comme un dispositif pédagogique favorisant l'apprentissage des langues à travers l'intervention du corps et des émotions.

Drama games have been experimentally used in language classes since the 1970's, notably with the pioneer work of Maley and Duff (1994) in Great Britain. This is how the didactic value of drama in classes has been highlighted, first in primary schools and then in secondary schools. More recently, neuroscience research has made it possible to inscribe these experiments and others that have followed within a scientific theoretical framework: the paradigm of enaction (Varela, 1993, 1996; Aden, 2012, 2017) falling under the theory of embodied cognition. We collected quantitative and qualitative data about the representations that post-graduate English students have of the didactic value of drama in language classes when it has to do with improving and consolidating their linguistic abilities in English. Our objective was to examine whether these students consider drama games as a pedagogical tool promoting language learning through the intervention of the body and emotions.

INDEX

Keywords : drama, embodied cognition, enaction, language learning, neuroscience

Mots-clés : apprentissage des langues, cognition incarnée, enaction, neurosciences, théâtre

AUTEUR

PRIVAS-BREAUTE VIRGINIE

ATILF (UMR 7118)

Université de Lorraine/ CNRS

Virginie Privas-Bréauté est Maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Lorraine. Après avoir examiné la représentation artistique des identités nationales et les emprunts brechtiens dans le théâtre en Irlande du Nord, elle explore désormais la valeur didactique du théâtre dans l'apprentissage/enseignement de l'anglais. Elle prend appui sur la théorie de la cognition incarnée afin de démontrer que le jeu théâtral permet le développement cognitif de l'apprenant en langue.

Virginie.privas-breaute[at]univ-lorraine.fr