Formation des enseignants de langues vivantes aux techniques théâtrales

Une proposition de modélisation

Virginie PRIVAS-BRÉAUTÉ
ATILF UMR 7118, Université de Lorraine/CNRS

1 Introduction

Cet article met en avant la perception de la valeur pédagogique des pratiques artistiques qui impliquent le corps et suscitent des émotions lorsqu'il s'agit d'apprendre et d'enseigner l'anglais – langue étrangère et la nécessité de former les enseignants aux techniques théâtrales. La recherche en neurosciences a confirmé les intuitions de nombreux enseignants de langues : l'art et les pratiques artistiques peuvent être utilisés dans des contextes pédagogiques pour aider les élèves à mieux apprendre une langue (Aden, 2012, 2017). Le paradigme de l'enaction (Varela, 1993 ; 1996) et la matrice de « pensée émotionnelle » (Immordino-Yang, 2016) relevant des théories de la cognition incarnée (Lakoff et Johnson, 1999) montrent que le corps, les émotions et l'esprit participent ensemble à l'accès à la connaissance, y compris celle des langues, dans des situations contextualisées. Néanmoins, il semble qu'en France, de nombreux enseignants de langues du second degré n'intègrent pas les pratiques artistiques dans leur pédagogie pour aider leurs élèves à mieux apprendre. C'est pourquoi, une formation à l'utilisation de ces dispositifs peut leur être proposée avant de les intégrer à leurs propres pratiques pédagogiques (Lutzker, 2022 ; Wright, 2010 ; Abendroth-Timmer, 2017 ; Cicurel, 2011). Aussi, nous avons souhaité recueillir la perception des futurs enseignants de langue sur l'utilisation du théâtre (improvisation, jeu de rôle et théâtre) en cours de langue afin de comprendre pourquoi ces pratiques artistiques sont si peu représentées dans l'enseignement secondaire.

Cette recherche a impliqué 60 étudiants inscrits en Master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours anglais, mention second de-

gré, sur une période allant de septembre 2017 à décembre 2022 en formation initiale. Les participants ont d'abord rempli un pré-questionnaire sur l'introduction de dispositifs pédagogiques innovants dans les classes. Ils ont ensuite assisté à des ateliers artistiques basés sur des activités théâtrales pendant les cours de « langue orale – qualité linguistique », « transposition didactique » et « conception collective d'un projet d'enseignement ou éducatif ». Ces ateliers pratiques ont été conduits selon les lignes directrices proposées par Payet (2010) et Casoni *et al.* (2013) et ont été assortis d'explications théoriques relevant des théories de la cognition incarnée (Varela, 1996 ; Damasio, 2007 ; Immordino-Yang, 2016) appliquées au champ de la didactique des langues (Aden, 2012, 2017 ; Eschenauer, 2014). Enfin, ils ont dû répondre à une série de questions visant à recueillir leur perception sur le dispositif proposé.

Nos données comprennent leurs réponses aux questionnaires ainsi que des photos et des vidéos des ateliers que nous analyserons selon une approche qualitative en nous référant à la théorie de l' « *appraisal* » (Martin et White, 2005) afin de montrer que, si le théâtre peut être perçu comme un dispositif de formation en langues au niveau supérieur, tous les futurs enseignants ne sont pas à l'aise avec son introduction en classe dans le second degré et qu'un accompagnement plus encadré dans le cadre de la formation des enseignants est indispensable. C'est dans ce contexte que nous proposerons une modélisation de l'introduction des techniques théâtrales en formation des enseignants de langue vivante.

2 Professionnalisation des enseignants d'anglais, second degré

La formation des enseignants de langues vivantes implique une préparation qui a pour but de « permettre aux novices d'acquérir les aptitudes et les compétences des enseignants déjà en poste et de découvrir les règles de travail que ces derniers utilisent. »[1] (Richards dans Wright, 2010, p. 260). Pour Narcy-Combes, la formation des enseignants serait même une priorité sociale puisque, « en tant que spécialistes de l'apprentissage, les enseignants ont à la fois une "responsabilité épistémique" et une responsabilité envers les étudiants, les praticiens et la société en général. » (Narcy-Combes, 2005, p. 5-6). Il devient ainsi indispensable de professionnaliser au mieux les futurs enseignants de langue en leur offrant une formation en adéquation avec les attentes de la société. Si l'enseignement peut être appris ; il doit aussi être enseigné car : « enseigner, ça s'apprend et ça s'enseigne ». (Collectif, 2020, p. 10).

En France, la formation des enseignants de langue seconde est dispensée à l'université et dans les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) par des enseignants-chercheurs, des chercheurs, et des enseignants et vise trois objectifs : apprendre aux futurs enseignants de langues à enseigner leur discipline, les préparer au concours du CAPES qui leur permet d'obtenir des postes de titulaires dans les établissements secondaires principalement, et les sensibiliser à la pratique réflexive sur leur profession. Dans ce contexte, le Master MEEF mention second degré, parcours anglais a un triple enjeu : apprendre leur métier aux futurs enseignants d'anglais, les préparer au concours du CAPES et faire d'eux des praticiens réflexifs.

[1] Ma traduction de : « *provide opportunities for the novice to acquire the skills and competencies of effective teachers and to discover the working rules that effective teachers use.* » (Richards dans Wright, 2010, p. 260).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Le programme qui sous-tend cette formation « mobilise un amalgame (a) d'objectifs curriculaires (b) d'une gamme d'expériences d'apprentissage, affectant les décisions relatives au choix des "matériaux de formation" et des pédagogies de formation des enseignants, et (c) de procédures d'évaluation/appréciation. »[2] (Wright, 2010, p. 262). Les intervenants au sein de la formation des étudiants du Master MEEF, mention second degré, parcours anglais, de l'Université de Lorraine, Nancy, suivent une approche constructiviste et socio-constructiviste (Lantoff dans Wright, 2010, p. 272) dans laquelle les étudiants-futurs enseignants acquièrent des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues par le biais de cours théoriques disciplinaires (relevant de l'anglistique) et de didactique combinés à une pédagogie expérientielle. Or, selon Quilio *et al.*, l'enseignement de savoirs disciplinaires aux futurs enseignants n'est pas suffisant. Il doit s'accompagner de travaux pratiques visant la construction de savoir-faire applicables ensuite, sur le terrain, auprès des élèves :

> Pour un professeur, maitriser le savoir relatif à un objet d'enseignement implique de se rendre fin connaisseur des savoirs en jeu dans cet objet, non seulement quant à leur nature et leurs raisons d'être, mais aussi quant aux fonctions qui sont les leurs – aux problèmes pour lesquels ils représentent une solution. Cette condition est nécessaire mais elle n'est pas suffisante. […] Le professeur doit produire les stratégies et les gestes pour faire en sorte que le dispositif soit adéquatement travaillé par les élèves. (Quilio *et al.*, 2020, p. 100-101).

Ainsi Quilio *et al.* préconisent-ils d'accompagner les futurs enseignants dans « l'élaboration de stratégies et de gestes didactiques qui permettront l'appropriation du savoir, au sein des situations, par les élèves ». (Quilio *et al.*, 2020, p. 101). Cette pédagogie expérientielle socioconstructiviste de la formation des enseignants de langue inclut l'intégration d'activités dans les programmes qui se concentrent sur l'enseignement pratique pour les enseignants en formation (Wright, 2010, p. 268).

Lutzker (2022) considère l'enseignement des langues vivantes étrangères comme un art et pose l'enseignant en artiste : « le développement de l'art de l'enseignant [est] une condition préalable nécessaire pour que l'enseignement des langues étrangères en tant qu'art puisse être réalisé dans la pratique. »[3] (Lutzker, 2022, p. 18). Son ouvrage *The Art of Foreign Language Teaching/ Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning* met en avant l'importance de l'art dans la formation des enseignants de langues, dont la sensibilité artistique fait écho à celles des plasticiens, et rappelle que des pédagogues tels que Dewey ou Pineau ont toujours mis en avant l'introduction de l'art dans le milieu éducatif. Lutzker en appelle donc à une formation des enseignants par la pratique artistique. (Lutzker, 2022, p. 490).

[2] Ma traduction de : « mobilises an amalgam of (a) curriculum aims (b) a range of learning experiences, affecting decisions about the choice of 'training materials' and teacher education pedagogies, and (c) evaluation/assessment procedures. » (Wright, 2010, p. 262).

[3] Ma traduction de : « *the development of the artistry of the teacher [is] a necessary prerequisite for foreign language teaching as an art to be realized in practice.* » (Lutzker, 2022, p. 18).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Enfin, aujourd'hui, il est crucial de soutenir la formation des enseignants en langues en les aidant à promouvoir une pratique fondée sur la recherche et à prendre conscience de leurs compétences émotionnelles, de leurs attitudes, de leurs croyances et de leurs comportements (Brudermann *et al.*, 2018). Par conséquent, les enseignants en formation initiale et continue sont tenus d'explorer leurs apprentissages et leurs « actions d'enseignement » (Cicurel, 2011) afin de mieux comprendre à la fois leur moi intérieur et leurs pratiques d'apprentissage/enseignement et de faire en outre des propositions concrètes pour la mise en œuvre efficace de dispositifs de formation initiale fondés sur l'apprentissage expérientiel. Dans cette optique, il est crucial de développer des pédagogies soutenant et favorisant la formation professionnelle des enseignants de langues par la pratique réflexive et d'aider au transfert de leurs connaissances en situation de classe (Abendroth-Timmer, 2017) « dans une perspective de développement professionnel tout au long de la vie »[4] (Wright, 2010, p. 278). À cet égard, la mise en œuvre d'initiatives soutenant et promouvant le développement professionnel (continu) des enseignants par des approches réflexives (Farrell, 2016) et le transfert des connaissances de la formation vers les environnements de classe des enseignants est d'une importance capitale (Abendroth-Timmer, 2017). Les études empiriques sur les enseignants -praticiens réflexifs en participant à des recherches en classe ont mis en lumière les avantages du développement de la recherche-action dans les programmes de formation. (Matei dans Wright, 2010, p. 280 ; Stenhouse dans Lutzker, 2022, p. 63-66). Ainsi, il semble que la mise en place de projets de recherche-action participative avec des enseignants en formation initiale et continue les prépare mieux à leurs futures missions d'enseignement.

Ces éléments de réflexion, ajoutés à la conviction que le paradigme de l'enaction (Varela, 1996) et la matrice de la « pensée émotionnelle » (Immordino-Yang, 2016) permettent d'inscrire les activités théâtrales dans une réalité didactique scientifique (Aden, 2012), m'ont naturellement amenée à introduire plusieurs dispositifs artistiques dont les pratiques théâtrales, dans mes interventions auprès des étudiants de Master MEEF, mention second degré, parcours anglais. Mon programme de formation des enseignants de langues vivantes est ainsi articulé autour d'expérimentations théâtrales et s'inscrit dans un protocole de recherche participative qui requiert des participants qu'ils déterminent précisément dans quelle mesure le théâtre (jeu de rôle, improvisation et *process drama*), considéré comme énactif, peut devenir un dispositif pédagogique pour l'apprentissage des langues. Ce programme, proposé sous la forme d'ateliers exploratoires vise donc le développement de connaissances didactiques, disciplinaires et scientifiques et a pour dessein d'entrainer leurs compétences en tant que futurs praticiens réflexifs.

[4] Ma traduction de : « *as part of the process of lifelong professional development.* » (Wright, 2010, p. 278).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

3 Protocole de recherche

Les expérimentations ont été menées entre septembre 2017 et décembre 2022 auprès de 60 étudiants de Master MEEF mention second degré parcours anglais, dont beaucoup étaient déjà des enseignants en poste. Elles ont été organisées dans le cadre d'une série de cours de « pratique de la langue – qualité linguistique », « transposition didactique » et « conception collective d'un projet d'enseignement ou éducatif » dont les objectifs étaient d'amener les étudiants à apprendre comment construire une séquence, adapter les séances, choisir les supports, les méthodes d'apprentissage/enseignement à la lumière des stratégies d'enseignement/ apprentissage. Dans ce contexte, de nombreux dispositifs pédagogiques ont été présentés et expérimentés : jeux de rôle, jeux de société, dessin, théâtre, improvisation, *process drama* et réalité virtuelle. Les étudiants ont participé activement à ce projet de recherche-action et se sont impliqués dans le protocole de recherche en a) signant des consentements éclairés pour avoir le droit de diffuser les photos, les vidéos et les questionnaires qui constituent les données de cette recherche, b) répondant à des pré et post-questionnaires, qui prennent parfois la forme d'écrits réflexifs, puisqu'ils sont destinés à les aider à réfléchir à l'application pédagogique des dispositifs étudiés c) tester les dispositifs proposés, d) prendre conscience de la mise en œuvre d'un protocole de recherche (ils expérimentent par eux-mêmes ce qui est alors attendu d'eux dans le cadre de leur mémoire de recherche), et e) réfléchir à l'inscription de ces dispositifs dans des cadres théoriques didactiques.

Dans cet article, l'accent est mis exclusivement sur les expérimentations avec les techniques théâtrales (jeu de rôle, improvisation, *process drama*, théâtre) qui représentent en moyenne 3 cours de deux heures par an sur les cinq années d'expérimentations (tableau 1).

Tab. 1 : Cours

	Cours- atelier	Protocole de recherche
Cours 1	Présentation du module Échauffement	Pré-questionnaire Photos et vidéos
Cours 2	Échauffement Jeux de cohésion de groupes Jeux de découverte	Photos et vidéos
Cours 3	Échauffement Improvisation – jeux de rôle - présentation	Photos et vidéos Post-questionnaire

Ces cours, divisés en deux parties distinctes (atelier et recherche), ont été conçus pour permettre aux étudiants 1) d'essayer le dispositif et 2) de remplir des questionnaires pour faire émerger des utilisations pédagogiques du théâtre, du jeu de rôle et de l'improvisation théâtrale. D'autres cours plus théoriques en didactique et acquisition des langues (*cf.* Vygotsky, Skinner, Krashen, Hymes etc…) sont dispensés au fil des ans. Les étudiants doivent alors puiser dans les approches et les théories dont ils ont besoin pour inscrire les dispositifs dans un cadrage théorique didactique.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

4 Données

Les données recueillies sont mixtes : les données quantitatives sont fournies par les questionnaires (figures 1 et 2) et les données qualitatives sont fournies par les vidéos et photos prises lors des expérimentations (photos 1, 2, et 3), ainsi que les témoignages demandés dans les questionnaires. Dans cet article, seules les réponses les plus pertinentes (principalement extraites des post-questionnaires) seront traitées, et seules quelques photos permettront d'illustrer les réponses.

Les 60 étudiants n'étaient pas tous présents les jours où les questionnaires (sous format papier) ont été distribués. Cependant, nous donnerons une estimation aussi précise que possible des réponses afin que les chiffres représentent ce que la majorité des étudiants ont répondu. Les réponses aux questionnaires ont ensuite été saisies à la main dans un fichier *google form* afin d'obtenir une vue graphique des résultats.

4.1 Photos

De nombreuses photos[5] prises au fil des ans (2017-2022) montrent le même engouement lorsqu'il s'agit de se retrouver dans une salle atypique, dépourvue de mobilier de classe, et leur volonté d'explorer la salle dans ses nombreuses dimensions, y compris l'occupation de tout l'espace par le mouvement, comme nous pouvons le voir sur les photos 1, 2 et 3.



Photo 1 : M2 MEEF anglais (et mondes anglophones) 2017/2018

[5] Photos diffusées avec le consentement des participants.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878



Photo 2 : M1 MEEF anglais 2021/2022



Photo 3 : M1 MEEF anglais 2022/2023

4.2 Questionnaires

4.2.1 Pré-questionnaire

L'objectif de ce pré-questionnaire (figure 1) était de préparer les étudiants à essayer divers dispositifs de formation à partir de leurs connaissances sur le sujet.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Master 1 MEEF
Dispositifs et écrits réflexifs

Pré-questionnaire

A propos de vous

1. Vous êtes : un homme - une femme – je ne souhaite pas répondre
2. Quel est votre âge ?
3. Vous êtes déjà intervenu en : collège – lycée – autre
4. Quelles classes avez-vous eues cette année (en stage) ?

Les dispositifs d'apprentissage/ enseignement des langues

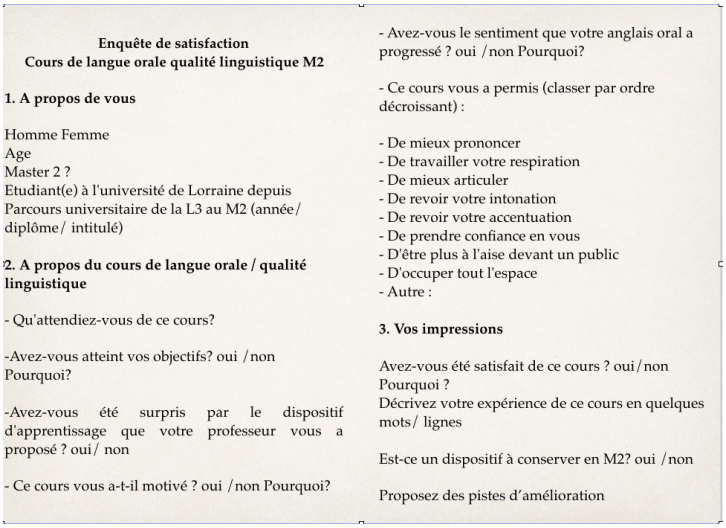
5. Savez-vous ce qu'est un dispositif d'apprentissage/ enseignement des langues ? Si oui, allez directement à la question 7.
6. Que vous évoque le terme « dispositif » dans un contexte d'apprentissage/ enseignement des langues ?
7. Pouvez-vous essayer de définir ce qu'est un dispositif d'apprentissage/ enseignement des langues ? (Fin du questionnaire pour ceux qui ne connaissent pas ce qu'est un dispositif)
8. Quels dispositifs d'apprentissage/ enseignement des langues connaissez-vous ?
9. Lesquels avez-vous utilisés en cours en tant qu'élève ?
10. Lesquels avez-vous utilisés en cours en tant qu'enseignant ?
11. Lesquels avez-vous préférés ? Classez-les du dispositif préféré (n°1) au moins préféré (n°5) et donnez les raisons de vos préférences (en 50 mots).

Fig. 1 : Pré-questionnaire 2021

4.2.2 Post-questionnaire

Les post-questionnaires (figures 2 et 3) sont distribués immédiatement après les essais, de sorte que les répondants n'aient pas beaucoup de temps pour réfléchir à ce qu'ils viennent de vivre. Les réponses aux post-questionnaires révèlent les impressions et les émotions que les étudiants ont ressenties après avoir essayé plusieurs techniques théâtrales et genres artistiques. Elles soulignent également leurs opinions concernant le développement du langage et d'autres compétences.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878



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

FIG. 2 : Post-questionnaire 2017

Master 1 MEEF

A propos de vous

1. Vous êtes : un homme / une femme/ je ne souhaite pas répondre
2. Quel est votre âge ?
3. Vous avez effectué votre stage/ vos stages en : collège/ lycée / enseignement supérieur (entourez la bonne réponse, plusieurs choix sont possibles)
4. Quelle.s classe.s avez-vous eue.s /avez-vous/ aurez-vous cette année ?

A propos du dispositif

6. Quel dispositif d'apprentissage/ enseignement avez-vous expérimenté aujourd'hui ?
7. Était-ce la première fois que vous essayiez ce dispositif ? Oui / non / je ne sais pas
8. Pourquoi, selon vous, ce dispositif a une valeur didactique ?
9. Quelle a été votre/ quelles ont été votre/vos première.s **impression.s** ?
10. Pourquoi ? Expliquez en quelques lignes.
11. Quelle.s **émotion.s** avez-vous ressentie.s ?
12. Pourquoi ? Expliquez en quelques lignes
13. Pour chaque entrée, donnez votre avis en cochant la case correspondante :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
a. Ce dispositif est un dispositif d'apprentissage/ enseignement des langues				
b. Ce dispositif est innovant				
c. Les élèves seront réceptifs à ce dispositif				
d. J'utiliserai ce dispositif en classe				
e. Ce dispositif aide à construire des compétences en langue				
f. Ce dispositif aide à construire d'autres compétences				
g. Ce dispositif est difficile à mettre en place en cours de langue				

14. A quel.s niveau.x d'enseignement proposeriez-vous ce dispositif ?
15. Pourquoi ? Expliquez en quelques lignes. Donnez des exemples d'application en classe et des compétences développées.

FIG. 3 : Post-questionnaire 2020/2022

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

5 Résultats

Les résultats des pré-questionnaires laissent apparaître une quasi-totale méconnaissance des dispositifs de formation qui peuvent être proposés. Si plusieurs étudiants comprennent plus ou moins ce que le terme revêt (« un projet commun à toute l'équipe enseignante ou l'équipe de langue d'un établissement », par exemple), aucun ne se risque à donner des exemples concrets.

Les réponses des participants aux post-questionnaires, sont quant à elles, plus développées et sont ici analysées selon la théorie de l'« appraisal », cadre d'analyse du discours qui met en lumière « les indices à travers lesquels les textes véhiculent des évaluations positives ou négatives, par lesquels l'intensité ou le caractère direct de ces énoncés attitudinaux est renforcé ou affaibli et par lesquels les locuteurs s'engagent de manière dialogique avec les interlocuteurs précédents ou avec les répondants potentiels à la proposition actuelle. »[6] (White, 2015, p. 54). Cette théorie s'est développée depuis les années 1990 pour offrir « la possibilité de nouvelles perspectives sur la façon dont les textes mettent en œuvre les identités individuelles et collectives, sur les dispositions évaluatives des registres et des genres, sur la façon dont les locuteurs peuvent gérer les relations de solidarité et de pouvoir, et sur les rouages des textes qui fonctionnent pour persuader et influencer l'opinion publique. »[7] (White, 2015, p. 61).

Je me concentrerai ici sur l'attitude, un terme « utilisé pour faire référence au sous-système de significations évaluatives par lequel les destinataires sont positionnés pour adopter une vue positive ou négative vis-à-vis de phénomènes expérientiels ou de propositions sur ces phénomènes »[8] (White, 2015, p. 55) et qui met en avant « les sentiments, y compris les réactions émotionnelles, les jugements de comportement et l'évaluation des choses »[9] (Martin et White, 2005, p. 35). Comme conseillé par la théorie de l'« appraisal », je retiendrai les aspects explicites et implicites dans les réponses des élèves et les classerai selon les trois sous-catégories attitudinales de « jugement », d'« appréciation » et d'« affect », par fréquence d'occurrence.

5.1 Jugement

Martin et White définissent le jugement comme comprenant « les évaluations positives/négatives du comportement et du caractère humains en référence à l'éthique/la moralité et à d'autres systèmes de normes conventionnelles ou institutionnalisées. »[10]

[6] Ma traduction de : « *Those meanings by which texts convey positive or negative assessments, by which the intensity or directness of such attitudinal utterances is strengthened or weakened and by which speakers/writers engage dialogistically with prior speakers or with potential respondents to the current proposition.* » (White, 2015, p. 54).

[7] Ma traduction de : « *the possibility of new insights into how texts enact individual and collective identities, into the evaluative dispositions of registers and genres, into how speakers/writers may manage relations of solidarity and power, and into the workings of texts which function to persuade and influence public opinion.* » (White, 2015, p. 61).

[8] Ma traduction de : « *used to reference the subsystem of evaluative meanings by which addressees are positioned to adopt a positive or negative view* vis-à-vis *experiential phenomena or propositions about those phenomena.* » (White, 2015, p. 55).

[9] Ma traduction de : « *feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things.* » (Martin et White, 2005, p. 35).

[10] Ma traduction de : « *positive/negative assessments of human behavior and character by reference to ethics/morality and other systems of conventionalized or institutionalized norms.* » (Martin et White, 2005, p. 56).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

(Martin et White, 2005, p. 56). Les réponses des étudiants classées selon ce critère apparaissent dans le tableau 2.

Tab. 2 : Le jugement

Propos à valence positive	**Propos à valence négative**
Le non-verbal compense le manque de verbal (55/60)	Le nombre d'étudiants est trop élevé en classe, dans cet atelier-théâtre (30/60)
Le recours au langage, l'anglais en situation (50/60)	L'utilisation corporelle est trop importante (22/60)
La voix est soutenue par le geste (35/60)	Il y a trop d'exercices de respiration, trop d'échauffement (20/60)
	Il manque du temps pour approfondir les exercices (18/60)

5.2 Appréciation

L'appréciation correspond à « l'évaluation d'objets, d'artefacts, de textes, d'états d'affaires et de processus en fonction de la valeur qui leur est socialement attribuée »[11] (Martin et White, 2005, p. 56). Les réponses des étudiants classées selon ce critère apparaissent dans le tableau 3.

Tab. 3 : L'appréciation

Propos à valence positive	**Propos à valence négative**
Les activités permettent le développement d'autres compétences, transversales, générales (comme la posture, la confiance en soi, la gestion de l'espace et du temps) (57/60)	Ces activités sont drôles (30/60) : *cet adjectif peut tout aussi bien renvoyer à une valence positive qu'à une valence négative.*
Importance de la théâtralité dans la profession d'enseignant (50/60)	Les exercices sont ridicules (22/60)
Le théâtre encourage les interactions (45/60)	
Le théâtre favorise le travail en autonomie, le développement de l'autonomie langagière (jeu et rejeu) (40/60)	
Le théâtre favorise une bonne ambiance (36/60)	
Le théâtre est un dispositif motivant (31/60)	

5.3 Affect

L'affect est défini comme « les évaluations positives/négatives présentées comme des réactions émotionnelles »[12] (Martin et White, 2005, p. 56). Les réponses des étudiants classées selon ce critère apparaissent dans le tableau 4.

[11] Ma traduction de : « *assessments of objects, artifacts, texts, states of affairs, and processes in terms of how they are assigned value socially.* » (Martin et White, 2005, p. 56).

[12] Ma traduction de : « *positive/negative assessments presented as emotional reactions.* » (Martin et White, 2005, p. 56).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Tab. 4 : L'affect

Propos à valence positive	**Propos à valence négative**
C'est un plaisir de se mettre en scène, de jouer un rôle (35/60)	On ressent beaucoup de stress et de trac lié à l'inconnu (40/60)
On ressent de la joie à se sentir créatif (31/60)	On ressent de la frustration lorsque l'on ne sent pas inspirés par les activités proposées (25/60)
On ressent du bonheur à se sentir à la fois acteur et spectateur (20/60)	On doute et on est inquiet lorsqu'il faut improviser (20/60)
On ressent de la satisfaction lors de la représentation finale, lors du résultat (19/60)	On ressent de l'embarras et de la gêne (18/60)

6 Proposition de modélisation

À la lumière des propos recueillis et des photos et vidéos collectées dans le cadre de notre recherche, qui laissent apparaître un engouement pour l'introduction des techniques théâtrales à la fois dans la formation des enseignants de langues et dans leur possible transposition sur le terrain, au plus près des élèves du second degré, je propose la modélisation suivante (tableau 5). Cette modélisation s'inscrit dans une démarche actionnelle où l'apprentissage par tâche est favorisé et comporte 3 phases déclinée en 7 étapes distinctes.

Tab. 5 : Proposition de modélisation

Phases	étapes	Types d'activités	
1. Phase de préparation	1	Échauffement préverbal / corporel	Rituel – importance du préverbal/ corporel (énaction, pensée émotionnelle)
	2	Échauffement avec introduction progressive du verbal	Rituel + activités à varier selon la tâche finale
	3	Jeux de cohésion de groupe	À varier selon la tâche finale
	4	Jeux de découverte	À varier selon la tâche finale
	5 Tâche intermédiaire	Jeux de rôle	À varier selon la tâche finale
2. Phase de présentation	6 Tâche finale	Improvisation/ théâtre	Sur objectifs linguistiques, pragmatiques et/ou autres
3. Phase de conscientisation	7	*Feedback* qui se transforme en « *feedforward* »	Individuel / en groupe

Après avoir tenu compte des remarques à valence négative des étudiants, il a été décidé de ne pas passer trop de temps sur des activités de respiration ou des activités d'éveil corporel lors des échauffements, mais de se concentrer plus longuement à des activités de groupe, rassurantes.

Les jeux de cohésion de groupe, de découverte et de rôle sont inspirés des activités proposées par Payet (2010) et Casoni *et al.* (2013) dont nous retrouvons quelques exemples en annexes 1, 2 et 3. Cet accompagnement doit permettre aux apprenants les plus réservés et anxieux à l'idée de se mettre en scène d'entrer progressivement dans le dispositif artistique et de ne pas se sentir en difficulté lors de la tâche intermédiaire.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

En apprenant à entrer sur scène devant un public lors de la tâche finale, le futur enseignant apprend aussi, et ce de manière progressive, à se mettre face aux élèves.

Pour finir, la phase de conscientisation met en évidence le besoin de revenir sur les activités qui se sont déroulées au cours des étapes précédentes, de partager les impressions et avis des participants, comprenant le formateur, à la fois sur les compétences langagières entrainées et les compétences transversales développées. Cette réflexion collective doit favoriser ce que j'appelle le « *feedforward* », un appel à la continuité qui dépasse les murs de la salle de classe.

Cette proposition devrait ainsi permettre aux intervenants dans les formations des enseignants de langues mais aussi aux enseignants de langues en poste de s'approprier la démarche.

7 Conclusion

En proposant aux étudiants du Master MEEF mention second degré parcours anglais de participer activement à des expérimentations scientifiques portant sur l'introduction des pratiques théâtrales dans l'enseignement/ apprentissage des langues dans le cadre de leur formation professionnelle, la triple mission qui incombe aux intervenants-formateurs est donc accomplie. Non seulement, les étudiants montrent leur capacité à faire preuve de réflexivité puisqu'ils doivent adosser les ateliers-théâtre en anglais aux enseignements didactiques qui leur sont dispensés de manière à inscrire les expérimentations dans un cadrage théorique scientifique spécifique, mais ils doivent aussi se préparer aux épreuves de didactique du CAPES, pour lesquelles ils proposent des activités d'entrainement aux compétences linguistiques, enfin, ils développent leurs compétences professionnelles. Cette recherche-action, qui relève de la recherche-développement, pourrait ainsi devenir de la recherche-création si plus de place était accordée à l'écriture théâtrale.

Les résultats à forte valence positive qui ont été obtenus au cours de ces travaux de recherche mais aussi le développement de cette formation à l'art par l'art et au théâtre par le théâtre, à l'étranger (Baldwin en Grande-Bretagne, Palmer aux États-Unis, Gladwell en Autriche, Piazzolli et Schewe en Irlande par exemple) invitent vivement à poursuivre l'introduction des pratiques théâtrales dans la formation des enseignants de langues en France. Il reste donc désormais à relever le défi d'une refondation de la formation des enseignants de langues en profondeur en y intégrant de manière officielle les pratiques théâtrales.

Références

ABENDROTH-TIMMER, D., AGUILAR, J., BRUDERMANN, C., MIRAS, G. et SCHNEIDER, R. (dirs.). (2021). « Language, Education and Mutlilingualism », *The Langscape Journal,* 3.

ABENDROTH-TIMMER, D. (2017). « Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik : Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion », *Zeitschrift für Fremdsprachen- forschung,* 28(1), 101-126.

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

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

ADEN, J. (2017). « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (1).

BRUDERMANN, C., AGUILAR, J., MIRAS, G., ABENDROTH-TIMMER, D., SCHNEIDER, R. et XUE, L. (2018). « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) », *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 15(2).

CASONI, D., DOUGLADE-VAL, S. et MAILLARD, V. (2013). *Drama Activities. L'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*, CRDP de Lorraine : Scéren CNDP-CRDP, collection Repères pour agir.

CAPRON-PUOZZO, I. (2021). *Innovation et stratégie au Cœur de la recherche dans la formation enseignante. Quelques études de cas,* Paris : Éditions l'Harmattan.

CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, interlangues, Paris : Éditions Didier.

Collectif didactique pour enseigner. (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Mythes et Réalités, France : Edition Retz.

DAMASIO, A. (1994). *Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain*, Londres : Penguin Books.

DAMASIO, A. (2002). *Le Sentiment même de soi* - C_orps, émotions, conscience_. Paris : Editions Odile Jacob.

ESCHENAUER, S. (2014). « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance », *E-CRINI – La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, Éditions du CRINI, Actes du colloque Langues en mouvement, *Languages in Motion*, 6, 1-24.

FARRELL, T. S.C. (2016). « The Practices of Encouraging TESOL Teachers to Engage in Reflective Practice : An Appraisal of Recent Research Contributions », *Language Teaching Research*, 20 (2), 223-247.

IMMORDINO-YANG, M. H. et DAMASIO, A. (2007). « We Feel, Therefore We Learn », *Mind, Brain and Education*, 1 (1), 3-10.

IMMORDINO-YANG, M. H. (2016). *Emotions, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, New York : WW Norton & Company.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon.

LAKOFF, G. et JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York : Basic Books.

LUTZKER, P. (2022). *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

MARTIN, J. R. et WHITE, P.R. R. (2005). *The Language of Evaluation : Appraisal in English*, Londres : Palgrave MacMillan.

NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.

PAYET, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris : CLE International.

QUILIO, S., LEFEUVRE, L., LOQUET, M., GOUJON, C., VILAINE, V. (2020). « Maitriser les savoirs suffit pour enseigner », in Collectif didactique pour enseigner, *Enseigner, ça s'apprend*. Mythes et Réalités, France : Éditions Retz, 85-101.

RICHARDS, J. C. (1990). « The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching », in J. RICHARDS et D. NUNAN (dirs.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge University Press, 3-15.

RICHARDS, J. C. et NUNAN, D. (dirs.). (1990). *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge University Press.

VARELA, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Éditions du Seuil.

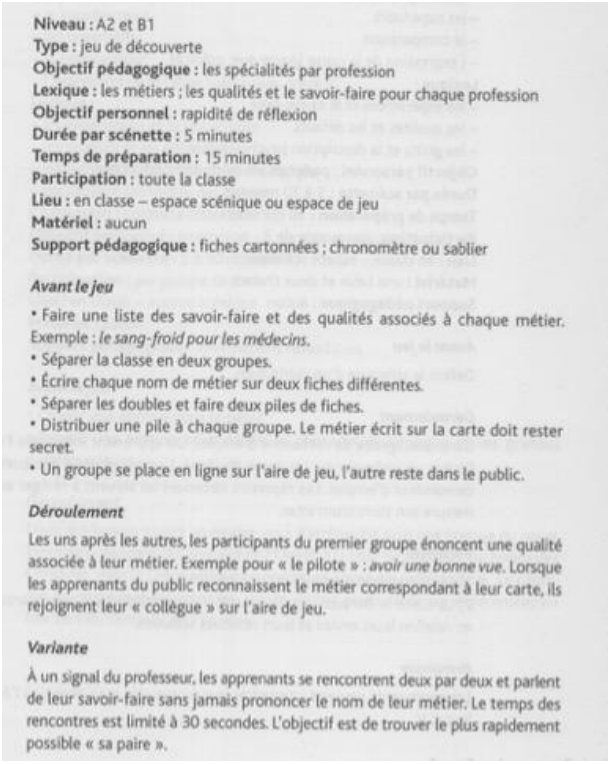
VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Éditions du Seuil.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

WHITE, P.R.R. (2015). « Appraisal Theory », in TRACY, K., ILIE, C. et SANDEL, T. (dirs.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, New York : John Wiley & Sons Inc, 54-61.

WRIGHT, T. (2010). « Second Language Teacher Education : Review of Recent Research on Practice », *Language Teaching*, 43(3), 259-296.

Annexe 1



Niveau : A2 et B1
Type : jeu de découverte
Objectif pédagogique : les spécialités par profession
Lexique : les métiers ; les qualités et le savoir-faire pour chaque profession
Objectif personnel : rapidité de réflexion
Durée par scénette : 5 minutes
Temps de préparation : 15 minutes
Participation : toute la classe
Lieu : en classe – espace scénique ou espace de jeu
Matériel : aucun
Support pédagogique : fiches cartonnées ; chronomètre ou sablier

Avant le jeu

• Faire une liste des savoir-faire et des qualités associés à chaque métier. Exemple : *le sang-froid pour les médecins.*
• Séparer la classe en deux groupes.
• Écrire chaque nom de métier sur deux fiches différentes.
• Séparer les doubles et faire deux piles de fiches.
• Distribuer une pile à chaque groupe. Le métier écrit sur la carte doit rester secret.
• Un groupe se place en ligne sur l'aire de jeu, l'autre reste dans le public.

Déroulement

Les uns après les autres, les participants du premier groupe énoncent une qualité associée à leur métier. Exemple pour « le pilote » : *avoir une bonne vue.* Lorsque les apprenants du public reconnaissent le métier correspondant à leur carte, ils rejoignent leur « collègue » sur l'aire de jeu.

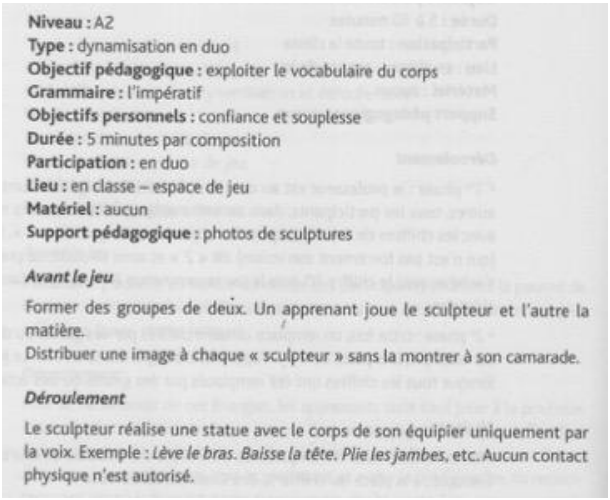
Variante

À un signal du professeur, les apprenants se rencontrent deux par deux et parlent de leur savoir-faire sans jamais prononcer le nom de leur métier. Le temps des rencontres est limité à 30 secondes. L'objectif est de trouver le plus rapidement possible « sa paire ».

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*, Éditions CLE International, p. 93.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Annexe 2



Niveau : A2
Type : dynamisation en duo
Objectif pédagogique : exploiter le vocabulaire du corps
Grammaire : l'impératif
Objectifs personnels : confiance et souplesse
Durée : 5 minutes par composition
Participation : en duo
Lieu : en classe – espace de jeu
Matériel : aucun
Support pédagogique : photos de sculptures

Avant le jeu

Former des groupes de deux. Un apprenant joue le sculpteur et l'autre la matière.
Distribuer une image à chaque « sculpteur » sans la montrer à son camarade.

Déroulement

Le sculpteur réalise une statue avec le corps de son équipier uniquement par la voix. Exemple : *Lève le bras. Baisse la tête. Plie les jambes*, etc. Aucun contact physique n'est autorisé.

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*, Éditions CLE International, p. 74.

Annexe 3

Gibberish

Objectif Exploration de nouveaux sons
Temps 10 min
Accessoires Aucun
Disposition En groupe
Niveau A1

Les élèves marchent de façon à occuper tout l'espace. Le professeur annonce un pays en anglais (ex. Tunisia, China, Australia, Russia, Italy) et tape dans ses mains. Tout en marchant, les élèves commencent à parler en monologue, en faisant semblant de parler la langue du pays. Ils utilisent le gibberish, c'est-à-dire des gromelots, en cherchant juste à reproduire la ligne mélodique de la langue. Après avoir exploré plusieurs langues en monologue, les élèves font le même exercice, mais cette fois en se regroupant par trois au clap du professeur, et en essayant de se présenter à tour de rôle à leurs camarades dans les langues correspondant aux pays annoncés. Enfin, tout le monde se retrouve en cercle et chacun se présente à nouveau, en imitant la langue de son choix. Les autres essaient de deviner de quelle langue il s'agit.

Casoni, D., Douglade-Val, S. et Mallard, V. (2013). *Drama Activities. L'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*, Éditions SCEREN, CNDP-CRDP, p. 39.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878