Technologies émergentes et nouvelles pratiques théâtrales en contexte numérique

Angeliki KORDONI

Sorbonne Université Abu Dhabi
Institut SAFIR

Le numérique transforme le monde éducatif, les pratiques d'enseignement, les méthodes d'apprentissage et l'appropriation du savoir. Ces mutations profondes incitent les acteurs des politiques linguistiques éducatives à élaborer différents projets[1] et plans d'action[2] qui visent à affirmer les principes de l'éducation aux médias et de la citoyenneté numérique (Coste & Brunel, 2024). L'utilisation sans précédent des TICE pendant la pandémie de COVID-19 a bouleversé le métier d'enseignant et a accéléré la transformation digitale des dispositifs didactiques. L'enseignement à distance en situation d'urgence a rendu nécessaire le renforcement des compétences technopédagogiques des enseignants et a mis en évidence leurs besoins de développement professionnel et de formation aux littératies numériques (Campillo-Paquet et al., 2024).

Cette étude s'interroge sur l'intégration du numérique pour la conception et la mise en place d'activités théâtrales en classe de langue. Les pistes didactiques présentées ont été expérimentées au sein du département de FLE de Sorbonne Université Abu Dhabi entre 2020 et 2022 dans le cadre de l'enseignement à distance et ont été poursuivies en présentiel entre 2022 et 2023. Elles s'inspirent des résultats d'une enquête menée en 2021 auprès de 130 étudiants qui portait sur l'expérience de l'enseignement à distance mise en œuvre pendant la période de la pandémie de COVID-19.

Nous avons émis comme hypothèse que l'introduction d'outils et d'applications correspondant aux pratiques privées, informelles et aux usages extra-scolaires de nos étudiants, serait capable de libérer leur spontanéité et leur créativité et pourrait fa-

[1] https://www.linguanum.eu/accueil-home
https://pensa.univ-amu.fr/fr

[2] https://education.ec.europa.eu/fr/focus-topics/digital-education/action-plan
https://www.unesco.org/fr/digital-education

voriser leur motivation. Nous avons souhaité leur donner l'occasion de mobiliser des compétences acquises dans les pratiques extrascolaires afin de les transposer à des situations d'enseignement. Selon notre deuxième hypothèse, dans un dispositif incluant un environnement virtuel, les étudiants s'exposeraient plus facilement, ils seraient moins inhibés pour s'exprimer en langue cible et cela favoriserait l'accès aux activités théâtrales. Nous avons ainsi souhaité intégrer des applications et des outils que nos apprenants utilisent dans leur vie privée afin d'imaginer des usages qui feraient naître de nouvelles formes de théâtralité, de performances théâtrales et de narration numérique et multimodale.

Les fondements théoriques de cette étude établissent des passerelles entre deux champs disciplinaires distincts : l'enseignement du théâtre en classe de langue et l'intégration d'outils numériques et de pratiques en ligne s'appuyant sur les usages privés des apprenants. Nous nous efforcerons de tisser des liens entre ces deux champs théoriques et nous nous interrogerons sur les potentialités qui s'en dégagent. Dans un premier temps, nous nous proposons de présenter le cadre théorique, les notions en jeu et de dresser l'état de lieux des recherches et des ouvrages sur l'enseignement du théâtre en classe de langue ainsi que des pratiques théâtrales en ligne. La deuxième partie présente un aperçu général des résultats de l'enquête menée en 2021, ainsi que le cadre institutionnel dans lequel nos expérimentations ont été mises en place. La dernière partie est consacrée aux activités pédagogiques pour les niveaux A2 et B1 du *Cadre Commun de Référence pour les Langues*. Parcourant une voie encore peu explorée, ces expérimentations constituent des pistes de réflexion visant à intégrer les usages numériques réels des apprenants et à élaborer de nouvelles formes de théâtralité en classe de langue.

1 Les pratiques théâtrales en contexte scolaire et en classe de langue

L'introduction du théâtre dans le monde de l'éducation trouve ses origines en Grande-Bretange ; cette pratique se développe à partir des années 1950 grâce aux travaux de Peter Slade (1958) et de Brian Way (1967) sur le développement de l'enfant et l'art dramatique. Dans son ouvrage *An introduction to child drama*, Peter Slade distingue le drame du théâtre, tel qu'il est perçu par les adultes. Le drame enfantin est envisagé comme une forme d'art capable d'amener l'enfant à la découverte de la vraie vie et de soi-même grâce à son implication physique et affective. Dorothy Heathcote (1972), pédagogue britannique inspirée par la théorie du constructivisme social de Lev Vygotsky, montre que le développement intellectuel de l'enfant s'inscrit dans un cadre socio-culturel où le drame est proposé comme un moyen d'exploration du monde, de la vie et des autres. Jonathan Neelands (1987) avance que le théâtre permet la réflexion critique, l'apprentissage actif et offre aux participants l'occasion d'interpréter le texte selon leur vécu. Nellie MacCaslin (1990) propose le terme de *creative drama* en mettant l'accent sur le partage de sentiments, le développement d'une conscience sociale, de l'imagination et de l'expression physique.

L'introduction du théâtre en classe de langue se développe progressivement à partir des années 1980. Dans leur ouvrage *Drama Techniques in Language Learning*, Alan Maley et Alan Duff (1981) proposent des activités théâtrales destinées aux niveaux

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

avancés. Ils accordent une importance particulière aux actes de parole et l'oral et montrent que ces activités permettent aux apprenants de s'exprimer librement et de prendre des risques ainsi que de développer les aspects verbaux et non verbaux de la communication. Mike Fleming (2006) souligne que les techniques théâtrales en classe de langue existent grâce à l'introduction du drame dans l'éducation. Il explique que ces techniques se présentent sous forme d'exercices, de jeux, de simulations et qu'elles sont par excellence centrées sur l'apprenant : « *Drama is inevitably learner-centred because it can only operate through active cooperation*[3] ». Jim Scrivener (2005) soutient que l'intégration des techniques dramatiques peut libérer l'expression personnelle et linguistique des apprenants, ainsi que leurs comportements, tout en les libérant de contraintes culturelles :

> *By bringing the outside world into the classroom, we can provide a lot of useful practice and there may also be a freeing from the constraints of culture and expected behaviour, which can be personally and linguistically very liberating*[4].

Dans le milieu francophone, un nombre considérable d'ouvrages sur ce sujet est paru les dernières décennies dans des collections spécialisées en FLE. Gisèle Pierra (2001) montre que le théâtre est une « école de déconstruction-construction du sujet » et que sa pratique « force au respect de l'Autre et de sa culture[5] ». Elle cite le metteur en scène Peter Brook dont le travail avec les acteurs de différents pays tentait de dépasser les clichés et les stéréotypes culturels (*Ibid.,* p. 148). Elle explique que le théâtre donne l'occasion à l'apprenant de devenir acteur et de se lancer vers l'inconnu de lui-même, à travers les textes et sa relation avec les autres (*Ibid*, p. 144). François Weiss (2002), dans *Jouer, communiquer, apprendre,* propose une initiation à des pratiques d'expression et de libération de la parole ainsi qu'à des techniques d'art dramatiques : mimes, sketches et jeux de rôles. Adrien Payet (2010), metteur en scène et formateur de formateurs, dans son ouvrage *Activités théâtrales en classe de langue,* propose des fiches pédagogiques avec des exercices provenant du milieu théâtral. Il s'inspire des théories de Constantin Stanislavski, de Jacques Lecoq et d'Augusto Boal et explore des jeux pour travailler la phonétique, l'articulation, la tonalité, le corps et la gestuelle. Il distingue trois types d'activités : les jeux de dynamisation, qui permettent la prise de parole, les jeux de découverte, qui favorisent l'échange verbal et les saynètes, qui exploitent des situations de la vie quotidienne, à travers des improvisations. Patrick de Bouter (2018), dans son ouvrage *Théâtre pour la classe : Textes à lire, à dire, à jouer,* propose des sketches, des dialogues et des textes accompagnés d'exercices qui visent le développement de compétences orales et écrites.

L'ouvrage collectif *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, publié en 2013, rassemble un nombre significatif d'articles rédigés par des chercheurs, des praticiens, des littéraires et des didacticiens. Dans une optique interdisciplinaire, ces derniers mettent l'accent sur la pratique de l'acteur en présentant et documentant

[3] Mike Fleming, « *Drama and language teaching : the relevance of Wittgenstein's concept of language games* », In : *Humanising Language Teaching,* Issue 4, 2006

[4] Jim Scrivener, *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Education, 2nd edition, 2005, p. 363.

[5] Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 10-11.

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

différentes expérimentations. Ils présentent les avantages de ces pratiques et montrent comment ces activités développent chez les apprenants la créativité, la solidarité, l'autonomisation, l'aisance verbale, la voix, le ton, le geste. Ils promeuvent une perspective actionnelle et placent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en réexaminant le rôle de l'enseignant. Comme Espuny Monserrat l'explique, « Cela renvoie à la distinction entre les figures de professeur-enseignant et d'animateur, et cela renvoie aussi à cette nécessité de donner une place centrale à l'apprenant[6] ». Il s'agit, comme elle l'explique d'un « déplacement radical de l'objectif » et d'un passage « de l'enseignement de la langue à l'expérience » (*Ibid*, p. 118).

Catherine Black et al. (2023) dans l'ouvrage *Aventures théâtrales : Guide d'utilisation de la pratique théâtrale en FLE au niveau post-secondaire*, présentent, dans un premier temps, les avantages de l'introduction du théâtre en classe : développement de la motivation, de la collaboration et de la confiance en soi. Les dispositifs didactiques élaborés visent en particulier l'amélioration de la compétence orale et la correction de la prononciation et de l'intonation. Les auteures suggèrent également des pistes pédagogiques pour la planification, le déroulement et l'évaluation des pratiques théâtrales. Enfin, la dernière partie aborde la mise en place d'activités théâtrales à l'aide du numérique (podcasts, vidéocasts) et dans le cadre de l'enseignement à distance.

2 Pratiques dramatiques dans des environnements numériques

Dans la bibliographie anglosaxone des deux dernières décennies nous constatons l'apparition de notions telles que *digital theater, digital drama, cyberdrama, contemporary digital performance.* Ces recherches et pratiques explorent l'intégration d'environnements virtuels et immersifs pour découvrir, créer et partager de nouvelles formes théâtrales (Mastrothanasis et al., 2024). Le terme *contemporary digital performance* fait référence à des formes hybrides combinant du texte, de l'audio, des médias imprimés, des vidéos, des *mega-data* (Pérez, 2016, p. 35) permettant une expansion de l'espace théâtral (Perez, 2015).

Dans son ouvrage *Hamlet on the Holodeck : The Future of Narrative in the Cyberspace*, Janet Murray (1997) explore de nouvelles formes de storytelling et de narrations interactives dans des environnements virtuels et propose le terme de *cyberdrama* qui repose sur l'engagement et la participation du public dans la création de récits en ligne. Susan Davis (2011) examine également la création d'activités dramatiques avec des outils technologiques et dans des environnements numériques. Elle envisage le *cyberdrama* comme une forme émergente du drame intégrant la technologie et les multimédias (2011 : 108) et elle le définit comme des histoires composées collectivement sur Internet ou dans un cyberespace (2011 : 107). Son cadre théorique s'appuie sur les principes des interactions sociales de Vygotsky, les pratiques et les usages des jeunes en ligne (Livingstone, 2008) ainsi que sur les travaux et les pistes pédagogiques proposées par Kim Flintoff (2002, 2003). Ces types de drame peuvent prendre différentes formes comme des messageries (*text-based chat*), des interactions dans des environnements 3D et virtuels et relayées par la création d'avatars personnalisés (*Ibid.*).

[6] Espuny Monserrat, J. dans Christophe Alix, Lagorgette Dominique, Eve-Marie Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, Université de Savoie, Laboratoire LLS, coll. « Langages », 2013, p. 119.

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

Susan Davis présente une expérimentation pédagogique de *cyberdrama* (*The immortals*). Six personnages reçoivent un courriel les informant qu'ils ont été sélectionnés pour devenir immortels. Les personnages, imaginés par les apprenants, commencent une enquête, créent des vidéos et interagissent sur un wiki ainsi que sur d'autres supports numériques afin de comprendre les raisons de cette sélection. Le projet aboutit à un spectacle où le public (parents, camarades, amis) contribue aux investigations à l'aide des indices et des messages envoyés vers les téléphones portables des participants ou vers les terminaux installés dans la salle. Les résultats de cette expérimentation montrent que l'usage d'outils numériques pour la création d'un projet collaboratif, les opportunités de partage de contenu en temps réel et la prise en compte des pratiques sociales des apprenants (2011 : 116-117) favorisent leur engagement, leur interaction et leur participation active.

Nadja Masura (2020) dans *Digital Theatre : The Making and Meaning of Live Mediated Performance, US & UK 1990-2020,* explore les spécificités de pièces théâtrales intégrant des moyens technologiques pour leur création, production et distribution. Elle met en évidence les potentialités des spectacles de théâtre contemporains qui intègrent des projections vidéo, des animations 3D, de la robotique et de la réalité virtuelle et augmentée. Masura redéfinit l'expérience du théâtre et étudie l'évolution du rôle du public, des acteurs, du metteur en scène ainsi que leurs interactions pour la construction de l'œuvre. L'auteure distingue le *théâtre digital* (*Digital Theater*) du *spectacle digital* (*Digital Performance*) et identifie quatre conditions et spécificités qui les différencient (p. 8-9) : *Liveness or Co-présence* (le public et les acteurs partagent le même espace physique ou non), *Digitally Enabled* (présence de différents types de médias digitaux), *Limited (Participatory) Interactivity* (le public interagit avec les acteurs, leurs rôles respectifs étant par ailleurs maintenus), et *Spoken or Language Content* (narration avec la présence de communication verbale, orale ou écrite).

3 Les usages numériques quotidiens au service des dispositifs éducatifs

Les usages des jeunes en matière de médias et de loisirs numériques constituent l'objet de plusieurs recherches développées durant les deux dernières décennies (Baron et Bruillard, 2008 ; Lardellier, 2012). Ces recherches examinent l'hybridité des pratiques de création et leur impact sur l'enseignement (Richard et Lacelle, 2020), interprètent les modalités des usages sociotechniques, cartographient les usages des objets culturels et médiatiques de même que les pratiques de communication et de sociabilité (Pasquier, 2005). Caractérisés par une désinstitutionalisation, un désencadrement et une individualisation croissante (Octobre, 2009), ces usages sont surtout implicites, spontanés et nomades. Ces études sont également consacrées à l'analyse du rapport des jeunes générations à la culture et avancent que les pratiques médiatiques ont des répercussions sur les loisirs non numériques (Donnat, 2007). Comme le souligne Souchier (2017), « […] la plupart des activités humaines de création et de production, de circulation ou de transformations des biens culturels ou symboliques – dans toutes les sphères de la société –, est désormais « médiatée » par des ordinateurs. C'est-à-dire par des dispositifs numériques d'écriture-lecture ».

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

S'éloignant des *normes du goût* et des cadres contraignants, les nouvelles pratiques sont souvent décrites comme peu légitimes et sont jugées trop informelles pour être intégrées en salle de classe. Ces usages sont définis par Alava et Morales (2015) comme « l'ensemble des pratiques numériques autodirigées par le jeune dans le cadre de ses loisirs, sa culture et ses pratiques de préparation des activités scolaires ». Si les usages numériques et les pratiques culturelles des jeunes ont donné lieu à un nombre considérable de recherches sociologiques, peu de travaux s'intéressent à leur continuité et leur réconciliation avec des objectifs scolaires normés.

Fluckiger (2011), constatant une discontinuité et un décalage entre les pratiques en contexte éducatif et les usages ordinaires extra-éducatifs, invite ses étudiants à réaliser un travail collaboratif sans leur indiquer l'outil numérique à utiliser. Il étudie les situations de collaboration « ordinaires » et leurs choix instrumentaux et organisationnels pour la réalisation d'une tâche proposée. Ses recherches sont fondées sur la sociologie de la pluralité dispositionnelle de l'acteur, son évolution dans des contextes socialisateurs hétérogènes (Lahire, 1998) et sur la construction des habitudes acquises en contexte ordinaire. L'habitus pluriel et dynamique de l'individu, la diversité des contextes et des sources d'information ainsi que l'absence d'articulation entre l'école et la vie quotidienne sont également relevés par Lai *et al.* (2013) :

> Il existe un décalage entre la manière dont les jeunes utilisent les technologies dans des activités d'apprentissage formelles et informelles. À l'école, les technologies sont utilisées de manière structurée, supervisée, dirigée […]. En revanche, à la maison et dans d'autres contextes informels, les technologies sont utilisées par les jeunes de manière désordonnée, non supervisée, socialement et collaborativement, pour poursuivre leurs intérêts personnels dans des espaces privés (Lai *et al.* 2013 : 416, notre traduction de l'anglais[7]).

De plus, Khaddage et al. (2016) soulignent que les pratiques quotidiennes contribuent à la construction des savoirs et que la majeure partie des apprentissages a lieu hors d'un cadre éducatif formel. Ces apprentissages aléatoires (*random*), fortuits (*incidental)* et autodidactes revêtent souvent une connotation négative (*Ibid.*) et sont par conséquent exclus du cadre institutionnel. La valorisation et la reconnaissance des apprentissages informels permettraient néanmoins de combler l'écart qui sépare les pratiques quotidiennes des jeunes et la transmission des savoirs en contexte scolaire. Certes, la mobilisation de ces connaissances et le transfert de ces pratiques en classe nécessiteraient une formalisation rationnelle et une approche pédagogique préalablement réfléchies, adaptées au public et respectant les objectifs pédagogiques. Enfin, à l'ère digitale, le rôle de l'école serait de favoriser le développement des aptitudes et des habilités du futur ainsi que de promouvoir la citoyenneté numérique permettant aux apprenants de devenir des acteurs responsables et efficaces.

[7] *There is a disconnect between how young people use technology in formal and informal learning activities. In school, technologies are used in a structured, supervised, directed and mostly individual way to perform curricular work in public spaces. In contrast, at home and in other informal settings, technologies are used by young people in messy, non-supervised ways, socially and collaboratively, to pursue personal interests in private spaces.*

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 Enquête menée et contexte éducatif

Une enquête quantitative en ligne a été réalisée à l'aide de Google Forms en janvier 2021 auprès des étudiants inscrits en année préparatoire de FLE à Sorbonne Université Abu Dhabi. Commençant l'année en tant que débutants, leur objectif est d'atteindre le niveau B1+ à la fin de l'année. Ces étudiants suivent vingt-deux heures de français par semaine, comprenant des modules obligatoires ainsi qu'une petite partie de cours à option. Le questionnaire, rédigé en anglais, était composé de trois parties ; la première visait à recenser les données démographiques des enquêtés, la deuxième permettait d'identifier les applications, les réseaux et les usages privés des étudiants ; enfin, la troisième interrogeait leurs perceptions de l'enseignement à distance, leur satisfaction vis-à-vis de l'expérience pédagogique en ligne et les défis que celle-ci représente.

Parmi les 220 étudiants inscrits au département, 131 ont rempli le questionnaire au début d'un cours intitulé *FLE et TICE*. Notre échantillon est constitué majoritairement de filles (84 %) de nationalité émirienne (85 %) âgées de 18 à 21 ans. Dans le cadre de cette étude, nous présenterons et discuterons les résultats des trois questions relatives à nos hypothèses de recherche et qui ont alimenté notre réflexion pédagogique pour la mise en place des dispositifs didactiques.

Les premières questions portaient sur les réseaux sociaux, les outils et les applications de communication les plus utilisées par notre public ainsi que sur leurs usages informels. Les résultats montrent que les trois applications favorites des jeunes émiriens sont Instagram (89 %), WhatsApp Messenger (87 %) et TikTok (79 %). Les enquêtés affirment utiliser ces réseaux surtout pour communiquer et échanger avec leurs amis, se détendre, liker et poster des photos et des *stories*. 73 % des étudiants déclarent avoir commencé à regarder des séries en streaming sur Netflix pendant la période de la pandémie. Snapchat arrive à la cinquième place avec 71 % d'utilisateurs et YouTube avec 70 %. 39 % des enquêtés affirment être actifs sur Twitter et seulement 19 % utilisent Facebook Messenger et 14 % Facebook. Toutes les applications confondues, 22 % affirment passer plus de sept heures, 34 % entre cinq et sept heures, 25 % entre trois et cinq heures et 19 % moins de trois heures par jour.

La partie qualitative du questionnaire visait à étudier la perception qu'ont les étudiants de l'enseignement à distance en situation d'urgence et à identifier les défis de ce mode d'apprentissage imposé. Les résultats des questions ouvertes ont été traités selon deux niveaux de lecture : comme des variables quantitatives et comme des éléments de réponse qualitatifs. Une grille d'analyse a été élaborée permettant de répartir les résultats par thème et sous-thèmes, et dans l'objectif d'identifier les tendances qui se dégagent des réponses. L'analyse du contenu a permis de distinguer des unités de sens, de quantifier les occurrences de mots et des idées, et a laissé émerger des ensembles de verbatims et des typologies de comportements ou d'attitudes.

Les questions traitées dans le cadre de cette étude sont les suivantes :

- Indiquer 4 mots ou adjectifs qui résument votre expérience d'enseignement en ligne pendant la période du confinement *(Write 4 words or adjectives that summarize your e-learning experience during this period of lockdown).*

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

- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré pour pallier les difficultés de l'enseignement en ligne ? *(According to you, what could be improved to overcome the difficulties of the e-learning experience ?)*

4.1 L'expérience de l'enseignement à distance.

Les éléments sémantiques repérés ont été regroupés en trois catégories selon que les mots concernés avaient une connotation négative, positive ou neutre.

Premier constat : la grande majorité des enquêtés (73 %) associe l'expérience de l'enseignement du FLE à distance à des adjectifs à connotation négative. Tout d'abord, les adjectifs *hard* (dur) et *difficult* (difficile) apparaissent 44 fois dans les réponses des étudiants. De même, les enquêtés utilisent les adjectifs *boring* (14 occurrences), *stressful* (14 occurrences) et *challenging* (12 occurrences) pour décrire l'enseignement à distance. On note également l'apparition des termes *confusing*, *tiring*, *exhausting*, *bad*, *pressure*, *lack of focus*. Les termes mélioratifs concernent plutôt la flexibilité, la liberté et le gain de temps que le dispositif en ligne permettait : *comfortable* (6 occurrences), *accessible* (5 occurrences) et *independant* (4 occurrences). Quelques termes mélioratifs ont également été repérés : *effective* (11 occurrences), *good* (9 occurrences), *fun* (6 occurrences), *useful* (3 occurrences) et *easy* (2 occurrences). Enfin, les enquêtés insistent sur la nouveauté de l'expérience d'apprentissage en ligne et la décrivent comme *new* (17 occurrences) et *different* (6 occurrences). Le nuage de mots ci-dessous présente les résultats globaux de cette question :



Fig. 1 : Nuage de mots et d'adjectifs décrivant l'expérience d'enseignement à distance

4.2 Propositions d'amélioration de l'enseignement à distance

Le problème de concentration, la perte de motivation et le sentiment d'isolement touchent une grande partie des enquêtés. La majorité des étudiants (78 %) mettent l'accent sur l'importance de leur participation active, des interactions en ligne et de l'amélioration du lien social. Plus d'un tiers considère que les échanges et les interactions avec les enseignants et les pairs doivent être plus fournis et réguliers. Les

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

enquêtés réclament des jeux en ligne *(online games*) et des activités ludiques, engageantes, interactives et intéressantes *(fun*, *engaging, interactive*, *interesting).* 23 % des étudiants estiment qu'il serait préférable de diminuer le nombre d'heures d'enseignement par semaine et que cela pourrait favoriser leur concentration (*less teaching hours because we get distracted easily, less classes to be able to focus more, shorter timing of classes*). 19 % proposent d'enseigner certains modules en présentiel *(some of the important classes on campus*, *having listening and speaking on campus)* et de retourner complètement ou partiellement sur le campus *(meet sometimes the professors face-to-face*, *it's better to have the classes on campus*, *stopping online classes, cancel the e-learning, not to teach a new language online).*

Le recours à l'enseignement en ligne pendant la période du confinement semble avoir un impact négatif sur la qualité des apprentissages et sur la motivation des étudiants. Les résultats de ces questions ont constitué des pistes de réflexion pour la mise en place de dispositifs d'enseignement et d'accompagnement.

5 Vers de nouvelles pratiques théâtrales en ligne

Les étudiants de FLE de niveau A2+ sont invités à sélectionner au deuxième semestre un atelier correspondant à leurs intérêts et besoins parmi les suivants : théâtre, podcasts, lecture et diction, chant, mode en action, exploration 360, gastronomie française. Ces ateliers s'étalent sur 12 séances à raison d'une heure par semaine. L'objectif de l'atelier théâtre mis en place à distance était d'impliquer les étudiants à travers des activités ludiques leur permettant de participer activement et d'interagir avec leurs camarades. Nous nous sommes orientée vers les usages réels de notre public afin d'élaborer des situations théâtrales originales et de découvrir de nouvelles pistes d'écriture théâtrale en ligne.

Les séances étaient divisées en deux parties : la première, plus courte (10-15 min), proposait des activités de dynamisation et des jeux dramatiques : énoncer des phrases avec différents tons (triste, dégoûté, endormi, en colère), mimer le cri d'un animal ou le bruit d'une action (se brosser les dents, manger une soupe, taper au clavier, mastiquer un chewing-gum), chanter des poèmes ou des chansons dramatisées, réciter des répliques. La seconde (45 min) était dévolue à la création d'un miniprojet collaboratif ou individuel dans un environnement numérique. Les productions de la seconde partie étaient partagées sur les réseaux sociaux ou sur le mur Padlet du cours.

Ici, il est important de souligner que, pendant les cours en ligne, certains étudiants n'acceptaient pas d'allumer leur caméra pour des motifs culturels et religieux. Même si cette situation n'était pas inattendue, elle nous a mise dans une position délicate dans la mesure où elle incitait les autres étudiants à procéder de la même manière. Elle nous a également vite obligée à réfléchir sur des méthodes et des activités susceptibles de mettre les étudiants à l'aise et de favoriser leur motivation.

5.1 Avatars de compte et masques improvisés

Avant le début de chaque séance, les étudiants devaient sélectionner un avatar (des personnes célèbres ou imaginaires, des animaux ou même des objets) qu'ils ajoute-

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

raient au profil de leur compte BlackBoard, le LMS utilisé à Sorbonne Université Abu Dhabi. Dans un premier temps, ils étaient invités à rédiger sur un document partagé un monologue de quatre ou cinq lignes qui pourrait être prononcé par leur avatar. À la suite de nos corrections en temps synchrone, ils devaient réciter et jouer ce monologue devant la classe. Chaque étudiant était ainsi invité à faire vivre son avatar, à lui donner une voix et lui faire exprimer ses pensées et sentiments.

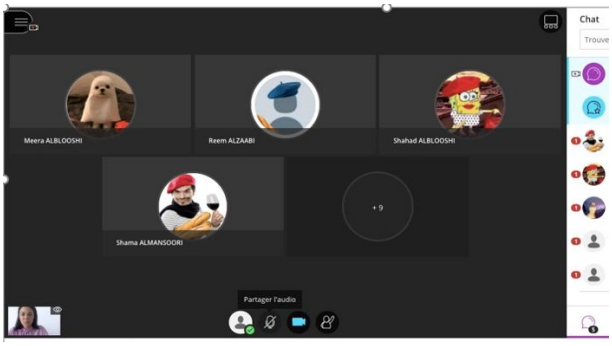


Fig. 2 : Capture d'écran de la salle virtuelle sur BlackBoard

Outre les avatars de compte, nous avons demandé aux étudiants de créer et de se procurer des masques, des voiles ou tout autre type de tissu qui leur permettait de se couvrir. Plusieurs masques étaient le fruit des générateurs d'images par l'intelligence artificielle. Créés grâce à des algorithmes et des requêtes originales, ces masques ont constitué des éléments de protection et de mise entre parenthèse provisoire de leur identité. Sans visage, les étudiants étaient libres et moins pudiques ; leur "moi" ne continuait à exister que partiellement. Ils se sentaient plus confiants dans leur niveau linguistique et ils pouvaient ainsi prendre des risques, et sortir de leur zone de confort.

5.2 Petits secrets sur WhatsApp

Parmi les miniprojets que nous avons mis en place pendant l'enseignement à distance, ceux qui se déroulaient sur la messagerie instanée WhatsApp étaient particulièrement appréciés. Ces activités reposaient sur nos recherches précédentes en écriture collaborative dans des environnements numériques, mettant notamment l'accent sur la multimodalité des textes en ligne (Kordoni, 2018 ; 2021).

Dans un premier temps, nous avons invité les étudiants à rédiger dans un document partagé une saynète intitulée *Petits Secrets sur WhatsApp*. Avant la rédaction, nous avons défini le but de la scène : deux amis discutent sur l'application et l'un dévoile un secret qui bouleverse l'autre. Nous avons établi des protocoles afin de les guider et de créer une situation aussi réaliste que possible : imaginer en amont le caractère des personnages, éviter les répliques trop longues, employer un vocabulaire clair, surprendre. Une fois que la saynète était prête sur le document partagé et corrigée par nos soins en mode synchrone, les étudiants devaient la jouer sur WhatsApp. L'application tenait alors lieu de scène théâtrale où les étudiants étaient invités à expérimenter une approche dynamique en alternant des messages écrits, des émojis et des messages

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

vocaux, comme ils le feraient dans une communication authentique. Cette courte saynète multimodale a été capturée, sauvegardée sous forme de vidéo et partagée sur le mur Padlet du cours. La capture d'écran ci-dessous permet de visualiser la manière dont les étudiants ont animé leur saynète sur WhatsApp :

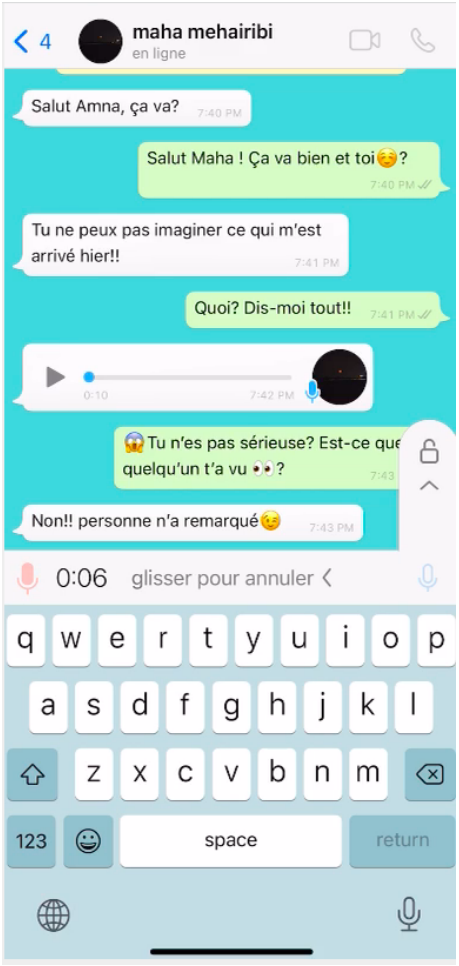


Fig. 3 : Capture d'écran de la vidéo enregistrée

5.3 Tableaux vivants sur TikTok

Les tableaux vivants constituent une forme d'art théâtral et visuel dans laquelle des personnes, costumées et immobiles, posent comme si elles étaient figées dans une peinture ou une photographie ; c'est un mariage unique entre l'art visuel et la performance théâtrale. Pour nos activités, nous nous sommes inspirée d'un concours de tableaux vivants lancé dans différents musées en France en 2020 mais aussi du Getty Museum Challenge à Los Angeles lancé en 2020 pendant la pandémie de COVID-19. Le défi consistait à encourager les personnes à choisir une œuvre d'art de la collec-

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

tion du musée et à la recréer en utilisant des objets trouvés chez elles, tels que des vêtements, des meubles ou tout autre objet du quotidien. Les participants étaient ensuite invités à publier leur création sur les réseaux sociaux en utilisant le hashtag #GettyMuseumChallenge.

Nos tableaux vivants ont pris deux formes : des images fixes, photos ou selfies, mais aussi des images animées, en l'espèce, des vidéos TikTok.



Fig. 4 : Représentation de l'œuvre de Bansky, *L'amour est dans l'air*



Fig. 5 : Captures d'écran de la vidéo TikTok, Représentation de la préparation de la peinture de René Magritte, *Le fils de l'homme*

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



Fig. 6 : Représentation de la peinture de René Magritte, *Le fils de l'homme*

Dans une première phase d'observation, les étudiants ont décrit l'œuvre, les couleurs, les personnages, leur attitude, leur activité, la localisation ainsi que la temporalité. Pour les représentations figées (figure 4), les étudiants étaient invités à se déguiser, à placer leur corps et leurs mains dans l'espace avant de se prendre en photo. Nous avons ainsi travaillé sur la gestuelle et les expressions faciales, la posture. Pour les productions animées, nous avons proposé aux étudiants de se représenter un avant imaginaire de la création de l'œuvre et de reproduire les gestes de l'artiste de manière personnelle (figure 5). Les étudiants ont co-construit l'œuvre, ils sont devenus des médiateurs artistiques et leurs vidéos ont constitué une narration polyphonique. La figure 9 est une capture d'écran des dernières secondes de la vidéo TikTok conçue par une de nos étudiantes.

6 Conclusion

En guise de conclusion, la mise en place d'un atelier de théâtre en ligne a les limites habituelles de l'enseignement à distance. Dans la mesure où elle implique l'utilisation du langage corporel, le partage d'émotions, le contact humain et la création d'une communauté artistique solidaire, les approches didactiques intégrant les outils numériques doivent rester attentives aux possibles obstacles potentiels et envisager des solutions pour les franchir.

Nous avons enfin constaté que le renversement temporaire des usages extrascolaires à des fins éducatives a donné lieu à des productions diversifiées et de qualité. Basés sur une pédagogique esthétique et active, les dispositifs didactiques visaient à favoriser l'autonomie des étudiants et à développer leur subjectivité et leur créativité. Ils ont constitué de déclencheurs de rêves et de créations singulières en faisant évoluer les normes et les pratiques d'enseignement du français langue étrangère. La valorisation des outils informels a ainsi contribué à combler l'écart qui sépare les pratiques quo-

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

tidiennes des étudiants et la transmission des savoirs en contexte universitaire. Une telle posture nous a amené à problématiser le lien entre les usages formels et informels et à remettre en question la dichotomie apparente entre les deux.

7 Références Bibliographiques

Alava, S. & Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *18*(2), 138–164.

Alix, C., Lagorgette, D., & Rollinat-Levasseur. (2013). *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, Université de Savoie.

Baron, G. L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *STICEF*, *15*.

Black, C., Chaput, L., Mengin, T., & Poirier, A. (2023). *Aventures théâtrales : Guide d'utilisation de la pratique théâtrale en FLE au niveau post-secondaire*. Taylor & Francis.

Campillo-Paquet, V., Impedovo, M.A.A. & El Hamaoui, S. (2024). Co-construction d'une matrice de compétences pour l'usage de la visioconférence en enseignement supérieur. *TICEMED 14 : Digitalisation des pratiques en éducation : risques, valeurs et opportunités*.

Coste, J. & Brunel, M. (2024). L'enseignement de la littératie numérique pour la formation à une citoyenneté numérique : une étude exploratoire. *Alsic*, *23*(3). https ://doi.org/10.4000/12p0x

Davis, S. (2011). Digital drama—Toolkits, dilemmas, and preferences. *Youth Theatre Journal*, *25*(2), 103-119.

De Bouter, P. (2018). *Théâtre pour la classe : textes à lire, à dire, à jouer*. Presses universitaires de Grenoble.

Donnat, O. (2007). Pratiques culturelles et usages d'Internet. *Culture études*, 3.

Heathcote, D. (1972). Drama as challenge. In J. Hodgson (Ed.), *Uses of drama*, 156–165). London : Eyre Methuen.

Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*, London and New York.

Fleming, M. (2006). Justifying the arts : Drama and intercultural education. *Journal of Aesthetic Education*, *40*(1), 54-64.

Fluckiger, C. (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web social. Colloque international EPAL, Jun 2011, Grenoble, France.

Khaddage, F., Müller, W., & Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings *via* mobile app technology : Where to from here, and how ?. *Journal of Educational Technology & Society*, *19*(3), 16-26.

Kordoni, A. (2018). Écriture créative et TICE : une expérience interactive et collaborative en classe de FLE. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, 149-160. Peter Lang.

Kordoni, A. (2021). Littératies numériques et textes multimodaux : l'écrtiture créative collaborative en classe de FLE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. https ://doi.org/10.7202/1077708ar

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche & formation*, *27*(1), 15-28.

Lai, A., & Savage, P. (2013). Learning Management Systems and Principles of Good Teaching : Instructor and Student Perspectives/Systèmes de gestion de l'apprentissage et principes d'un bon enseignement : Perspectives de l'enseignant et de l'étudiant. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *39*(3).

Lardellier, P. (2012). Des souris et des jeunes. Les pratiques relationnelles et culturelles des ados sur Internet. *Québec français*, 165, 75-76.

Livingstone, S. (2008). Internet literacy : Young people's negotiation of new online opportunities. In Digital youth, innovation, and the unexpected, ed. T. McPherson, 101–122. Cambridge, MA : MITPress.

Maley, A., Duff, A., & Freudenstein, R. (1981). *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht (Drama techniques in language learning, dt.) Grundlagen u. Modelle fd Unterrichts-praxis*.

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

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, & K. Kladaki, M. (2024). An application of Computational Intelligence in group formation for digital drama education. *Iran J Comput Sci*, 7, 551-563. https ://doi.org/10.1007/s42044-024-00186-9

Masura, N. (2020). Digital Theatre. The Making and Meaning of Live Mediated Performance, US & UK 1990-2020. Palgrave Macmillan.

McCaslin, N. (1990). *Creative Drama In The Classroom, Fifth Edition,* California : Players Press Inc.

Murrey, J. H. (1997). *Hamlet on the Holodeck : the future of narrative in cyberspace,* Cambridge, MA.

Neelands, J. (1987). *Making sense of Drama, A Guide to classroom Practice,* London : Heinemann Educational Books Ltd.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures : Cultural practices amongst the young and transmitting institutions : a clash of cultures ?. *Culture prospective*, 1, 1-8. https://doi.org/10.3917/culp.091.0001

Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris : La Découverte.

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

Pérez, E. (2014). The Expansion of Theatrical Space and the Role of the Spectator. *Nordic Theatre Studies*, *26*(2), 34-44. https ://doi.org/10.7146/nts.v26i2.24307

Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.

Richard, M., & Lacelle, N. (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (vol. 2). Oxford : Macmillan.

Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*, London : University of London Press.

Way, B. (1967). *Development through Drama*, London : Longman.

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