

Sommaire

Préface	7
Introduction	9
Partie 1 – Objectifs et spécificités des techniques théâtrales	13
Améliorer les compétences de communication orale	15
Susciter la motivation en impliquant chaque élève	16
Diversifier les situations d'énonciation	19
Développer des stratégies de communication par le non-verbal (gestes, mimiques, mouvements)	21
Faciliter la réactivité en situation d'interaction	23
Améliorer la prise de parole en continu	28
Favoriser l'apprentissage chez l'élève	35
Le détour par le ludique	37
Du geste à la mémorisation, à l'appropriation	48
Du geste à la réflexion sur la langue	52
Du geste à la prise de parole	55
Aborder la culture et la littérature	61
La littérature dramatique	62
Le texte	69
Un autre rapport à l'image	77
De l'écriture à la mise en espace	81
Partie 2 – Les techniques théâtrales au cœur de la classe	85
Questions pratiques – Conditions de mise en œuvre	87
Où et quand ?	87
L'adaptation aux contraintes techniques	90
L'intégration dans le cours, la progression	91

La gestion de l'activité	92
L'importance des objectifs	97
L'importance de l'échauffement	99
Les difficultés particulières	101
La gestion de l'erreur	106
La place du français	107
La trace écrite	107
L'évaluation	109
Partie 3 – Propositions de séquences	113
Préambule	115
La palette d'activités sur cédérom	115
Les neuf séquences pédagogiques	116
Séquence n° 1 – <i>The alibi</i>	119
Séquence n° 2 – <i>Unfaithful</i>	125
Séquence n° 3 – <i>From scratch</i>	131
Séquence n° 4 – <i>Alina's case</i>	135
Séquence n° 5 – <i>Living history</i>	141
Séquence n° 6 – <i>Read out!</i>	149
Séquence n° 7 – <i>Voice a text</i>	155
Séquence n° 8 – <i>Light Fingers</i>	163
Séquence n° 9 – <i>Don't fear Shakespeare!</i>	175
Conclusion	191
Sommaire de la palette d'activités	197
Lexique anglais-français	201
Bibliographie sélective	203

Introduction

Les sondages et débats organisés sur la perception, le sens et l'avenir de l'école font régulièrement ressortir la question de la motivation des élèves. Le manque d'intérêt pour les études semble gagner un nombre important d'élèves, particulièrement au collège, comme en témoigne le sondage réalisé par l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev) en 2010 sur les enfants issus de quartiers populaires : « À la question "Aimes-tu aller à l'école ?", près des trois quarts (73,3 %) des écoliers interrogés répondent "un peu, pas trop ou pas du tout". Le taux d'élèves peu motivés passe à 82,5 % chez les collégiens¹ ». Certes, cette étude concerne une catégorie d'enfants identifiée mais le constat peut être élargi, dans une certaine mesure, à l'ensemble de la population scolaire. La revue *Sciences Humaines* analyse ainsi cet état de fait : « Une première raison est structurelle et implacable. Beaucoup d'élèves s'ennuient parce qu'ils sont vivants. Quand vous êtes un enfant, un adolescent, vous êtes plein de vie : vous avez envie de bouger, de courir, de rire, de jouer, de bavarder avec les copains et bien d'autres choses encore. Et le fait d'être assigné sept heures par jour sur une chaise en classe ou devant des cahiers et des livres est contradictoire avec l'énergie bouillonnante qui est en vous. Le désir de connaître existe mais ne peut s'accorder spontanément avec les logiques de l'institution scolaire². » Ce constat a valu de tout temps. Par ailleurs, aujourd'hui, « le développement des médias et d'Internet, devenus de nouveaux lieux d'apprentissage, remettent aussi en cause les modes de la transmission et les manières dont on apprend à l'école³ ».

Bref, la mission assignée aux enseignants, à savoir remobiliser les adolescents face à l'apprentissage, semble à la fois ardue et urgente. Elle les inquiète d'autant plus que le défi actuel de l'enseignement est de réussir la démocratisation, donc d'intégrer tous les types d'élèves. Comment faire en sorte que ceux-ci adhèrent à la culture de l'école et en voient l'utilité ? Comment communiquer le savoir à des jeunes qui, pour certains, ont perdu l'envie d'apprendre ou, plus

1 Dortier Jean-François, « Comment je suis devenu un élève (presque) modèle », *Sciences Humaines* n° 230, octobre 2011, p. 39.

2 *Ibid.*, p. 38.

3 Fournier Martine, « La Motivation, ça s'en va et ça revient... », *Sciences Humaines* n° 230, octobre 2011, p. 35.

simplement, comment sauver sa classe de l'ennui ? C'est la question que se posent nombre d'enseignants.

En ce qui concerne plus particulièrement le cours d'anglais au cycle secondaire, on remarque souvent une baisse de motivation chez les adolescents qui, pour la plupart, étudient cette langue depuis quatre ans (à l'entrée en sixième), voire onze ans (en fin de terminale) avec la généralisation de l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire. D'autre part, l'exposition à l'anglais est devenue quasi quotidienne avec Internet, le cinéma, les chansons... Les élèves peuvent en déduire l'importance de cette langue mais aussi l'impression qu'ils la connaissent déjà et, par conséquent, qu'il est inutile d'y consacrer du temps supplémentaire et de l'effort dans le cadre scolaire. Il est donc nécessaire, là aussi, de trouver les moyens de renouveler leur intérêt.

Le théâtre ne peut-il pas répondre en partie à ces questions ? Cette intuition nous a guidées dans notre pratique de professeurs d'anglais ces dernières années. Elle nous a incitées au fil des ans à suivre des formations dans le domaine du théâtre, allié (ou non) à la pédagogie. Elle est à l'origine d'un travail de recherche que nous avons mené avec des collègues sur le thème des techniques théâtrales et de l'apprentissage des langues. Ce travail, réalisé sur plusieurs années, a débouché sur l'animation de stages proposés aux enseignants d'anglais de l'académie de Nancy-Metz. D'une part, le nombre de candidatures à cette formation reflétait clairement l'intérêt porté à ce thème et prouvait qu'il correspondait à un véritable besoin. D'autre part, les retours positifs des stagiaires confirmaient l'efficacité de la démarche que nous leur proposons. C'est pourquoi il nous a paru utile de partager plus largement, par le biais de ce livre, le fruit des réflexions, des échanges pédagogiques qui ont eu lieu durant toutes ces années, et de l'expérience acquise au cours des allers-retours constants avec la pratique dans nos classes. Nous remercions d'ailleurs les collègues et les élèves qui nous ont permis, de façon différente mais complémentaire, de nourrir considérablement cet ouvrage.

Commençons par clarifier les termes employés : qu'entendons-nous par théâtre ? Ce n'est pas l'art dramatique pratiqué dans les options, ateliers et autres projets culturels créés depuis les années 1980. Il s'agit plutôt de techniques théâtrales qui peuvent faire intervenir l'expression corporelle, le mime, la voix, la lecture, l'improvisation (verbale ou non), la création de saynètes... sans aller forcément jusqu'à la mise en scène d'un texte ou à la représentation devant un public. Il s'agit d'un moyen pédagogique plutôt que d'un art ou d'une discipline en soi. On se rapproche du *drama* pratiqué dans les écoles britanniques où un professeur formé aide les élèves à explorer leur personnalité, à développer leur aptitude à communiquer et leur spontanéité par le biais d'activités théâtrales.

Partie 1 - Objectifs et spécificités des techniques théâtrales

Mime a story

Objectif Réactivation grammaticale

- Entraînement à l'utilisation du prétérit simple et du prétérit *be + V-ing*.

Temps 10 min

Accessoires Aucun

Disposition Un groupe de cinq, face au public

Activité langagière Production orale

Niveau A2

On demande cinq volontaires. Quatre d'entre eux sortent de la salle. Le professeur donne une action simple à mimer (ex. : faire du vélo) à celui qui reste (A). L'élève B entre et A lui mime son action en ajoutant une autre action qu'il choisit (ex. : il tombe du vélo). L'élève B décrit en anglais ce qu'a mimé A en utilisant le ou les prétérits. On fait entrer l'élève C ; B lui mime les actions de A et y ajoute une action de son choix ; l'élève C raconte ce qu'il a vu, et ainsi de suite jusqu'au dernier.

On peut terminer en demandant à l'élève A et à chacun de ses successeurs de dire ce qu'ils ont réellement mimé car cela ne correspond pas toujours à ce qui a été perçu.

Dans ces deux cas, on constate que la forme linguistique est appelée par la situation, et plus précisément par le geste ou le mouvement. Ce lien permet de prendre conscience de l'interaction entre grammaire et sens, entre production d'un énoncé obéissant à des règles grammaticales et communication. C'est bien la situation elle-même qui fait émerger les besoins grammaticaux (et lexicaux) et permet la réactivation de structures grammaticales lors de la « mise en mots ». En ce sens, nous sommes en cohérence avec les recommandations officielles d'un « apprentissage qui met l'élève en situation⁴⁰ ».

Terminons par une activité de synthèse qui fait intervenir mémorisation et appropriation de faits linguistiques (lexicaux, grammaticaux et phonologiques) au travers d'une mise en situation. Nous avons testé cette activité entre professeurs d'anglais, lors d'une réunion de notre groupe de recherche, en nous mettant à la place de débutants apprenant une langue étrangère. Pour cela, nous avons substitué l'espagnol à l'anglais comme langue cible : l'objectif était d'acquérir quelques mots de vocabulaire et structures en espagnol. Nous étions en effet quelques-uns à ne pas connaître cette langue. L'activité s'est déroulée

40 BOEN hors-série n° 7 du 26 avril 2007, p. 4.

La gestion de l'erreur

Penchons-nous à présent sur un problème spécifique à l'enseignement des langues, d'ailleurs clairement posé dans le CECRL : quelle attitude avoir face à l'erreur ? Doit-on considérer que les fautes traduisent l'échec de l'apprentissage ou qu'elles sont une conséquence inévitable de la prise de risque de l'apprenant, ou encore qu'elles font partie du processus d'apprentissage ? La philosophie du CECRL penche plutôt vers les deux dernières alternatives. Dans ce cas, le professeur doit-il corriger ou faire corriger toutes les erreurs, seulement certaines, ou aucune ? Par ailleurs, à quelles erreurs accorder de l'importance (dans le cas de la production orale) : les fautes de prononciation, de vocabulaire, de morphologie, de syntaxe, d'usage, de contenu socioculturel ? Le professeur peut décider de ne prendre en compte que tel ou tel type d'erreur selon la tâche proposée, le moment du cours, ses objectifs.

Ces questions se posent particulièrement dans le cadre des exercices de théâtre – comme, d'ailleurs, pour toute méthode communicative. Lors des activités visant l'acquisition ou la fixation de faits linguistiques (*The circle of adjectives*), grammaticaux (*The wall* ou *The wall (2)*) ou phonologiques (*Tennis, Basketball*), on peut avoir un certain niveau d'exigence sur les productions ; c'est bien l'exactitude (*accuracy*) qui est l'objectif. Dans ce cas, les erreurs sont corrigées, de préférence par les élèves eux-mêmes ou, à défaut, par le professeur.

En revanche, lorsqu'il s'agit d'expression non guidée, en particulier dans les improvisations, on vise l'aisance verbale (*fluency*) beaucoup plus que la correction de la langue. On peut même penser que la première s'améliore aux dépens de la deuxième. Il est malgré tout préférable de laisser l'élève libre de jouer avec la langue, de se l'approprier par la manipulation, même si cela doit induire des erreurs. En effet, nous nous trouvons tous parfois confrontés à des classes muettes car les élèves préfèrent ne pas répondre plutôt que de prendre le risque de se tromper. Pour éviter ces blocages, il est souhaitable de ne pas prêter attention aux erreurs et ne pas les relever pendant les activités théâtrales, sauf si elles empêchent la communication. La règle d'or est d'ailleurs de ne pas intervenir en cours de jeu – sauf si le message est incompréhensible – car les interventions du professeur risqueraient de bloquer les participants engagés pleinement dans l'activité. On peut décider de laisser complètement de côté le critère de justesse de la langue (*accuracy*) et de ne pas apporter de correction ; on peut éventuellement différer la correction à la fin de l'activité ou de la séance et reprendre alors collectivement les erreurs récurrentes, et/ou donner une fiche aux élèves concernés avec leurs fautes corrigées.

Préambule

Durant les stages sur « les techniques théâtrales en cours d'anglais » que nous avons animés, nous avons souvent dit qu'il n'y avait pas de recette précise pour réussir à bien enseigner, car le secret en matière de pédagogie repose en grande partie sur la personnalité du professeur ainsi que sur l'humeur et le tempérament des élèves. En effet, quiconque a tenté de mettre en pratique un cours clés en main, a certainement gardé le souvenir d'une séance difficile à mener, présentant peu d'intérêt puisque les activités s'enchaînent sans que ni le professeur ni les élèves n'en comprennent la finalité. C'est pourquoi il nous a semblé plus utile, dans un premier temps, de partager nos réflexions sur l'apport des techniques théâtrales que de simplement donner des idées d'activités toutes faites. Cependant, cette réflexion n'aurait jamais été possible sans un passage par la pratique. C'est en plaçant les stagiaires en position d'élèves que nous sommes parvenues à leur faire entrevoir les effets positifs que l'on peut obtenir, tout en insistant sur la nécessité d'installer un cadre et d'être à l'écoute.

La palette d'activités sur cédérom

Cet ouvrage propose, sur cédérom, une palette d'activités pour la plupart imaginées dans le cadre de notre travail collectif de recherche. Cette palette a été conçue comme un livre de recettes et regroupe une centaine d'exercices que nous avons testés dans nos classes et parfois remaniés. Chacun de ces exercices a été apprécié des élèves, soit pour l'enjeu qu'il présente, soit pour la situation et la qualité des échanges qu'il engendre. Au niveau pédagogique, ils offrent tous un intérêt dans la mesure où ils permettent un apprentissage plus efficace. Enfin, grâce à eux, certains élèves portent un regard différent sur l'enseignant et l'école en général : ils comprennent que chaque activité nécessite un effort tout en leur permettant d'évoluer. Les témoignages d'anciens élèves montrent que les effets de cette pratique dépassent le cadre scolaire : ils disent aborder certaines difficultés de la vie de façon positive, comme un enjeu, essayant de faire de leur mieux sans se laisser décourager par la crainte de mal faire, gardant en mémoire la satisfaction éprouvée une fois l'obstacle surmonté. Un ancien

Partie 3 - Propositions de séquences

lycéen l'exprime ainsi : « J'étais tellement timide que cela me rendait malade de devoir passer devant tout le monde. Remarquez, c'était plutôt une bonne chose car cela m'a aidé à vaincre ma timidité et je ne serais peut-être pas là où j'en suis si vous ne nous aviez pas fait faire tous ces *drama exercises* ».

Comme tout bon livre de recettes, la palette sur cédérom se veut avant tout pratique : l'enseignant doit pouvoir naviguer librement et rapidement d'une activité à l'autre. Chez l'utilisateur régulier des techniques théâtrales, la lecture d'un titre d'exercice doit pouvoir immédiatement être associée à des objectifs et des principes de mise en œuvre. Sur le cédérom sont précisés pour chaque exercice les objectifs, le temps approximatif nécessaire à sa réalisation, les accessoires éventuellement requis, la disposition de la classe, la ou les activités langagières mises en œuvre et le niveau seuil des élèves auxquels il s'adresse ; par niveau seuil, nous entendons le niveau du CECRL minimum requis, sachant qu'une activité réalisable au niveau A2 peut bien entendu l'être au niveau B1, voire B2, avec parfois des adaptations. Par ailleurs, le cédérom dispose d'une fonctionnalité permettant de sélectionner les exercices par niveaux. La liste des activités est reproduite à la fin de l'ouvrage afin d'en faciliter l'utilisation.

Cette palette est à la fois un outil de référence et une source d'inspiration. Chacun doit se sentir libre de sélectionner et d'adapter les exercices en fonction de sa personnalité, de ses objectifs et de ses élèves. Certes, dans un premier temps, l'enseignant, comme l'apprenti cuisinier, procède par tâtonnements : il choisit de préférence des exercices « faciles », dont les objectifs semblent clairs et qui ne nécessitent pas une grande expérience de sa part. Puis, lorsqu'il prend confiance en lui et sent une écoute favorable chez ses élèves, il peut tenter les exercices plus ardues, qui demandent davantage de rigueur dans la mise en place et le déroulement. Il en va de même pour l'annonce des objectifs : il les explique aux élèves en début de séance, tels qu'ils sont mentionnés dans la palette, et c'est avec l'expérience et l'observation des effets constatés qu'il se les approprie vraiment. Enfin, il peut apporter sa touche personnelle, agrémenter à son goût telle ou telle activité, en imaginant ses propres variantes, en insérant un enjeu plus adapté à ses élèves, ou en allant plus loin dans l'exploitation.

Les neuf séquences pédagogiques

Par ailleurs, la palette d'activités peut servir de base à la conception de séquences pédagogiques. C'est ce que nous avons fait : dans les pages qui suivent, vous trouverez des séquences complètes qui montrent comment combiner les exercices pour atteindre les objectifs fixés. Ces séquences ont été élaborées avec l'idée d'intégrer les techniques théâtrales à chaque phase, mais il va de soi que chacun peut décider de ce qu'il garde ou pas. Elles ont toutes été testées en classe.

Séquence n° 8

Light Fingers

Activités langagières Production orale, compréhension de l'oral

Niveau seuil A2

Objectifs

- Savoirs et savoir-faire :
 - linguistiques : manipuler l'impératif, exprimer la suggestion, utiliser le vocabulaire relatif au corps, savoir prononcer ;
 - culturels : les clichés sur les Américains, les stéréotypes en général.
- Savoir-apprendre : compétence transversale/acquisitionnelle
 - écouter et être réactif ;
 - développer son inventivité et sa spontanéité ;
 - apprendre à interagir de façon verbale et non verbale ;
 - coopérer pour réaliser une tâche collective ;
 - accepter les propositions d'autrui et s'y adapter.

Durée 2 (ou 3) heures

Schéma de la séquence

Phase 1 Mise en condition

Phase 2 Préparation

Phase 3 Entraînement à la prononciation

Phase 4 Mise en scène de l'extrait de la pièce

Phase 5 Production écrite

Support de la séquence *Light Fingers*, pièce de théâtre de Peter Griffith⁷²

Il s'agit d'une pièce de théâtre sur la délinquance juvénile. L'extrait choisi est transcrit en fin de séquence (p. 171-173).

Résumé de l'histoire : Dennis, un adolescent, veut un nouvel ordinateur (Eurêka 17QD), mais son père refuse de le lui acheter. Suite à une série d'événements, Gina, son amie, le convainc de voler l'ordinateur de ses rêves.

⁷² Griffith Peter, *Light Fingers*, Soest-Müllingsen, White Horse Theatre, 1996.

Partie 3 - Propositions de séquences

Ils échafaudent un plan. Gina se fait passer pour une touriste américaine pour détourner l'attention du vendeur pendant que Dennis vole l'ordinateur.

Proposition de déroulement

Première heure

Phase 1 Mise en condition

L'exercice suivant sert à renforcer l'esprit de groupe et entraîne les élèves à s'écouter.

Close your eyes and count

Objectifs Échauffement ; concentration ; cohésion de groupe

- Développer sa concentration.
- Développer son écoute des autres.
- Apprendre à mobiliser rapidement son attention.

Temps 5 min

Accessoires Aucun

Disposition En cercle ou disposition habituelle de la classe

Activité langagière Production orale

Niveau A1

Les élèves restent à leur place ou se mettent en cercle. Tout le monde ferme les yeux. L'un des participants commence en disant 1, spontanément un autre enchaîne en disant 2, un troisième 3, et ainsi de suite. On ne s'interrompt que lorsque deux élèves parlent en même temps. On reprend alors à 1 jusqu'à ce que l'on atteigne un nombre satisfaisant. Ce nombre varie en fonction des groupes.

L'exercice du *Whizz* permet de réactiver le vocabulaire du corps, qui sera utile pour décrire la photographie utilisée plus loin dans la séquence (phase 2).

Partie 3 - Propositions de séquences

Whizz (version abrégée)

Objectif Réactivation de vocabulaire vu précédemment

Temps 10 min

Accessoires Aucun

Disposition En cercle

Activité langagière Production orale

Niveau A1

Cet exercice est appelé ainsi par les élèves car, en s'adressant à une autre personne, ils font un geste significatif consistant à faire glisser leur main droite ou gauche sur la paume de leur autre main vers la personne concernée.

Les élèves sont en cercle. Le professeur annonce un thème (ex. : *the body, food*) qui peut avoir été abordé en classe récemment. Un élève envoie un mot sur ce thème à un camarade tout en faisant le geste du *whizz* ; le destinataire doit immédiatement donner la traduction du mot en faisant le geste du *whizz* inversé ; ensuite, il lance un autre mot en anglais en faisant le *whizz* en direction d'un nouvel élève qui devra le traduire à son tour, et ainsi de suite.

Il est interdit de reprendre le même terme deux fois. Si un élève ne sait pas donner la traduction ou n'a pas de nouveau mot à proposer, il se retourne (et ne joue plus, tout en restant attentif). On peut décider de donner un joker aux perdants ou leur permettre de se rattraper s'ils arrivent à répondre plus vite qu'un camarade pour donner la traduction d'un mot. Cela évite d'éliminer certains participants.

Phase 2 Préparation

Le travail porte sur une photographie d'une sculpture de Duane Hanson, intitulée *Tourists*⁷³ (voir ci-après). Elle a été choisie pour la phase de préparation car, dans la pièce, Gina se fait passer pour une touriste américaine et abuse des stéréotypes : elle parle fort, occupe un large espace, a un fort accent... Elle est un des éléments comiques de la scène.

La description de la sculpture de Duane Hanson dans l'exercice suivant permet aux élèves de voir ou revoir les stéréotypes associés aux touristes américains : *American tourists are considered loud ; they wear sneakers, nylon cargo pants and travelshirts ; they brag and are showy, take a lot of space, wear their camera around their neck...* Cela les préparera pour le rôle de Gina.

73 Ce document iconographique est disponible sur le cédérom.

Partie 3 - Propositions de séquences

Propositions d'activités

- dire les phrases en serrant les dents/avec un stylo entre les dents/en exagérant le mouvement des lèvres (pour travailler l'articulation) ;
- dire les phrases avec différentes intonations : étonné, en colère, énergique, effrayé, etc.

On fait ensuite relever les éléments comiques basés sur les sonorités dans les phrases retenues.

Deuxième heure

Phase 3. Mise en scène et repérage des différentes composantes du comique dans l'extrait

Cette étape a pour but de faire prendre conscience aux élèves des éléments comiques de l'extrait (autres que les sonorités).

Échauffement

Caricature a gait

Objectifs Échauffement ; observation ; mise en condition pour l'improvisation

- Apprendre à observer et accepter le regard d'autrui.
- Apprendre à amplifier ses gestes.
- Prendre confiance en soi.

Temps 10 min

Accessoires Aucun

Disposition En ligne

Niveau A1

Les élèves se placent en ligne au fond de la classe. L'un d'entre eux traverse la salle en marchant naturellement ; les autres l'observent attentivement pour relever ce qui le caractérise. Quand il est arrivé à l'autre bout de la salle, il se retourne pour regarder ses camarades. Ceux-ci vont à leur tour traverser la pièce en caricaturant au maximum sa démarche. Puis c'est au tour d'un autre élève, et ainsi de suite.

Remarque

Cet exercice oblige les élèves à observer et à grossir le trait. Il favorise un climat de confiance dans la classe puisque chacun doit passer devant les autres, et donc accepter d'être ensuite caricaturé.