LOUGKA - KALAM Reçu le: 10/05 / 2026 Accepté le: 15/09 / 2026 Publié le: 26/11 / 2026

De la théorie à l'action : expérimentation pédagogique du théâtre et de la simulation professionnelle dans l'enseignement de la matière « langues de spécialité »

✍ Imene MAGHRAOUI
Maghraoui.imenee@gmail.com
Université Mohamed Ben Ahmed- Oran 2-
, Laboratoires LLCHA/ Pluridylang

RÉSUMÉ:

Cette recherche-action s'intéresse à l'intégration du théâtre pédagogique et des simulations professionnelles dans une maitère universitaire de langues de spécialité destiné à des étudiants de troisième année Licence de français à l'Université d'Oran 2. Réalisée auprès de 150 étudiants entre février et mai 2026, elle s'appuie sur une démarche qualitative fondée sur l'observation participante et l'exploitation d'un journal de bord pédagogique. Les résultats révèlent une évolution positive de la participation étudiante, un engagement plus marqué dans les activités proposées ainsi qu'une appropriation plus concrète des discours spécialisés. Les simulations ont également favorisé les interactions orales, la coopération entre pairs et la mise en situation de pratiques communicationnelles issues de divers secteurs professionnels. Malgré certaines contraintes liées à l'organisation du dispositif, cette expérience met en évidence l'intérêt de démarches pédagogiques fondées sur l'action pour l'enseignement des langues de spécialité.

MOTS-CLÉS : langues de spécialité ; simulation professionnelle ; théâtre pédagogique ; approche actionnelle ; engagement étudiant.

لغة – كلام الاستلام: 2026/05/10 القبول: 2026/09/15 النشر: 2026/11/26

من النظرية إلى الممارسة: تجربة بيداغوجية لتوظيف المسرح والمحاكاة المهنية في تدريس مقياس "اللغات المتخصصة"

✍ مغراوي ايمان
جامعة محمد بن أحمد- وهران 2 – الجزائر
Maghraoui.imenee@gmail.com

ملخص البحث

يبحث هذا العمل، في إطار البحث الإجرائي، في إدماج المسرح البيداغوجي والمحاكاة المهنية ضمن تدريس مقياس اللغات المتخصصة الموجّه لطلبة السنة الثالثة ليسانس في اللغة الفرنسية بجامعة وهران 2. وشملت الدراسة 150 طالبًا خلال الفترة الممتدة من فبراير إلى مايو 2026، واعتمدت منهجًا نوعيًا قائمًا على الملاحظة بالمشاركة وتحليل يوميات المتابعة البيداغوجية.

كشفت النتائج عن تحسّن ملحوظ في مشاركة الطلبة، وتزايد انخراطهم في الأنشطة المقترحة، إلى جانب اكتسابهم فهمًا أكثر ارتباطًا بالواقع للخطابات المتخصصة، وقدرة أكبر على توظيفها في مواقف تطبيقية. وأسهمت أنشطة المحاكاة كذلك في تنشيط التفاعلات الشفوية، وتعزيز التعاون بين الطلبة، وتمكينهم من ممارسة أشكال التواصل المعتمدة في قطاعات مهنية مختلفة. ورغم بعض التحديات التنظيمية التي رافقت تنفيذ هذا الجهاز

الكلمات المفتاحية: المحاكاة المهنية؛ المسرح البيداغوجي؛ المقاربة الفعلية؛ انخراط الطلبة.

1. Introduction:

Au fil des dernières décennies, l'enseignement des langues de spécialité s'est progressivement imposé comme une composante essentielle des formations universitaires soucieuses d'articuler les apprentissages linguistiques aux exigences du monde professionnel. Cette évolution s'explique notamment par l'intensification des échanges internationaux, la diversification des secteurs d'activité et la multiplication des situations de communication spécialisées dans des domaines tels que la santé, le tourisme, le journalisme, le commerce ou encore le droit. Dans ce contexte, la maîtrise d'une langue ne se réduit plus à la connaissance de ses structures et de son lexique général ; elle suppose également la capacité à mobiliser des ressources discursives, pragmatiques et interactionnelles adaptées à des environnements professionnels spécifiques.

Les recherches consacrées aux langues de spécialité ont souligné à maintes reprises l'importance d'inscrire les apprentissages dans des situations de communication proches des réalités auxquelles les apprenants seront ultérieurement confrontés (Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008). Si la littérature scientifique est aujourd'hui riche en travaux portant sur le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et sur les dispositifs conçus pour des publics déjà engagés dans des parcours professionnels ou universitaires spécialisés, les études consacrées aux matières de langues de spécialité demeurent relativement limitées. Cette lacune est particulièrement perceptible lorsqu'il s'agit d'étudiants de Licence de français, amenés à découvrir ce champ disciplinaire avant toute orientation vers un domaine professionnel déterminé.

Dans le contexte universitaire algérien, cette problématique revêt une importance particulière. Les langues de spécialité occupent désormais une place de plus en plus visible dans les maquettes de formation en français. Pourtant, leur enseignement se heurte fréquemment à une difficulté pédagogique récurrente : comment susciter l'intérêt et l'engagement d'étudiants qui abordent ces contenus principalement sous un angle théorique alors même qu'ils renvoient à des pratiques professionnelles concrètes et situées ? Cette question s'est progressivement imposée au regard de notre expérience d'enseignement au sein du département de français de l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, où la matière « Langues de spécialité » est proposé aux étudiants de troisième année de Licence.

Les observations menées au cours du premier semestre ont mis en évidence plusieurs limites généralement associées à un enseignement fondé essentiellement sur la transmission théorique des connaissances. La participation des étudiants demeurait inégale, les prises de parole spontanées relativement rares et les liens entre les notions étudiées et leurs applications professionnelles souvent difficiles à percevoir pour les apprenants. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser ces constats à l'ensemble des contextes universitaires, ils ont néanmoins conduit à envisager un dispositif pédagogique davantage centré sur l'action, l'interaction et l'expérimentation.

C'est dans cette perspective que le second semestre a été consacré à l'introduction progressive d'activités de simulation professionnelle et de jeux de rôle inspirés de différents secteurs d'activité, notamment la santé, le tourisme, l'hôtellerie, le commerce, le journalisme, le droit ou encore l'architecture. L'enjeu n'était pas de préparer les étudiants à l'exercice effectif de ces métiers, mais de leur permettre d'explorer les formes de communication qui leur sont associées en mobilisant la langue dans des situations proches de celles rencontrées par les professionnels. Une telle orientation s'inscrit pleinement dans la perspective actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2021), qui envisage l'apprenant comme un acteur social amené à accomplir des tâches porteuses de sens dans des contextes déterminés.

C'est dans ce cadre qu'a été conduite une recherche-action auprès de cent cinquante étudiants répartis en trois groupes de troisième année Licence de français, entre février et mai 2026. Cette étude cherche à comprendre dans quelle mesure le recours au théâtre pédagogique et aux simulations

professionnelles peut favoriser l'engagement des étudiants, enrichir les interactions orales et faciliter l'appropriation de certaines caractéristiques propres aux discours spécialisés dans une matière universitaire des langues de spécialité.

La réflexion s'articule ainsi autour de la question suivante :

Dans quelle mesure l'intégration d'activités de simulation professionnelle et de jeux de rôle théâtralisés dans une matière universitaire de langues de spécialité contribue-t-elle à renforcer l'engagement des étudiants et à favoriser la mobilisation des compétences communicationnelles en contexte universitaire ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous avons adopté une démarche de recherche-action fondée sur l'observation participante, l'analyse des productions réalisées par les étudiants ainsi que l'étude des interactions générées au cours des différentes simulations. Après avoir présenté le cadre théorique de la recherche et les principaux travaux consacrés au théâtre pédagogique et à la simulation en didactique des langues, nous exposerons le dispositif méthodologique mis en œuvre avant d'examiner les résultats obtenus et d'en discuter les apports, les limites et les perspectives.

2. Cadre théorique et état de la question

2.1. Les langues de spécialité : d'une approche linguistique à une approche communicationnelle

Les profondes transformations économiques, technologiques et professionnelles observées au cours des dernières décennies ont contribué à redéfinir les objectifs de l'enseignement des langues étrangères. Longtemps centrées sur l'acquisition de compétences linguistiques générales, les formations en langues sont désormais confrontées à des besoins de communication de plus en plus spécialisés, directement liés à l'évolution des pratiques professionnelles et des secteurs d'activité.

Dans ce contexte, les langues de spécialité ne peuvent être envisagées comme de simples répertoires de termes techniques associés à un domaine particulier. Comme le rappelle Mourlhon-Dallies (2008), elles renvoient à des pratiques discursives complexes propres à des communautés professionnelles données, structurées par des objectifs communicationnels précis, des genres discursifs spécifiques et des modalités d'interaction particulières. La dimension spécialisée ne réside donc pas uniquement dans le vocabulaire mobilisé, mais également dans l'ensemble des normes, des stratégies discursives et des situations de communication qui organisent les échanges au sein d'un milieu professionnel.

Cette perspective rejoint celle développée par Petit (2002), qui considère les langues de spécialité comme des usages de la langue intimement liés aux activités professionnelles et aux contextes sociaux dans lesquels ils prennent forme. Dès lors, leur enseignement ne saurait se limiter à la transmission d'un lexique spécialisé ou de connaissances terminologiques. Il implique également la mise en relation des apprentissages avec des situations authentiques permettant aux apprenants de saisir le fonctionnement concret des discours professionnels dans l'action.

Cette évolution a progressivement conduit à un renouvellement des préoccupations didactiques. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre une langue, mais d'apprendre à agir au moyen de cette langue dans des contextes identifiables. Comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004), la compétence visée dans les dispositifs spécialisés repose sur la capacité des apprenants à mobiliser de manière pertinente des ressources linguistiques, pragmatiques et interactionnelles en fonction des situations de communication rencontrées.

Toutefois, force est de constater que la majorité des travaux consacrés aux langues de spécialité portent sur des publics déjà inscrits dans des formations professionnalisantes ou appartenant à des communautés spécialisées. Les recherches s'intéressant à des étudiants de français

découvrant ce champ disciplinaire dans une perspective introductive restent relativement peu nombreuses. Cette situation soulève une question essentielle : comment rendre accessibles, concrètes et significatives des pratiques discursives professionnelles auprès d'apprenants qui n'ont pas encore d'expérience directe des milieux auxquels ces discours se rattachent ?

2.2. L'approche actionnelle : de l'apprenant-récepteur à l'acteur social

Aujourd'hui largement reconnue comme l'un des principaux cadres de référence en didactique des langues, l'approche actionnelle occupe une place centrale dans les réflexions contemporaines sur l'enseignement-apprentissage. Consacrée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2021), elle marque une rupture avec les approches centrées principalement sur l'accumulation de connaissances linguistiques décontextualisées.

Dans cette perspective, l'apprenant est envisagé avant tout comme un acteur social amené à réaliser des tâches inscrites dans des situations réelles ou vraisemblables. La langue cesse alors d'être un objet d'étude autonome pour devenir un outil permettant d'agir, de coopérer, de négocier, de prendre des décisions ou encore de résoudre des problèmes. Puren (2004) souligne à cet égard que l'approche actionnelle dépasse la simple logique communicationnelle pour accorder une place centrale à l'action collective et à la poursuite d'objectifs partagés.

Cette conception présente un intérêt particulier dans le domaine des langues de spécialité. En effet, les situations professionnelles auxquelles les apprenants seront confrontés exigent rarement la production de phrases isolées ou la restitution de connaissances théoriques. Elles mobilisent au contraire des tâches complexes nécessitant la combinaison de compétences linguistiques, relationnelles, discursives et pragmatiques. Dans cette optique, la compétence communicative apparaît indissociable de la capacité à agir de manière pertinente dans un contexte donné.

Cependant, plusieurs chercheurs ont mis en évidence le décalage qui subsiste parfois entre les principes défendus par l'approche actionnelle et certaines pratiques pédagogiques encore fortement marquées par une logique transmissive. Narcy-Combes (2005) observe notamment que l'apprentissage demeure souvent centré sur l'acquisition déclarative des savoirs plutôt que sur leur mobilisation dans des situations porteuses de sens. Dès lors, l'enjeu n'est plus seulement de démontrer l'intérêt de l'action dans les processus d'apprentissage, mais d'identifier les dispositifs capables de faire réellement de l'étudiant un acteur de sa formation.

Dans cette perspective, les simulations professionnelles et les activités théâtrales apparaissent comme des outils particulièrement prometteurs. En plaçant les apprenants dans des situations où la langue devient un moyen d'agir et d'interagir, ces dispositifs favorisent une implication plus active dans les tâches proposées et contribuent à donner du sens aux apprentissages.

2.3. Théâtre pédagogique et simulation professionnelle : quels apports pour l'apprentissage des langues ?

Parmi les dispositifs associés aux pédagogies actives, le théâtre pédagogique et la simulation professionnelle occupent une place de plus en plus importante dans les recherches en didactique des langues. Leur principal intérêt réside dans leur capacité à rapprocher les situations d'apprentissage des conditions réelles d'usage de la langue.

Selon Yaiche (1996), la simulation constitue un espace intermédiaire situé entre la salle de classe et le monde social. Elle offre aux apprenants la possibilité d'endosser différents rôles, d'expérimenter diverses stratégies de communication et de s'engager dans des interactions comparables à celles qu'ils rencontreront en dehors du cadre scolaire. Dans cette perspective, l'apprentissage se construit moins par la réception passive des contenus que par l'action, la prise d'initiative et la résolution de problèmes.

Les travaux de Cuq et Gruca (2017) vont dans le même sens en montrant que les simulations renforcent l'implication des apprenants en donnant une finalité concrète aux activités langagières. Lorsqu'il s'agit, par exemple, de convaincre un client, d'accueillir un visiteur, de gérer une réclamation ou de conduire un entretien, les échanges prennent davantage de sens et s'inscrivent dans une logique d'usage qui dépasse la simple exécution d'un exercice scolaire.

Le théâtre pédagogique poursuit des objectifs comparables tout en introduisant une dimension corporelle, émotionnelle et créative souvent absente des approches plus traditionnelles. Aden (2013) souligne que l'activité théâtrale sollicite simultanément la parole, le corps, la voix et l'imaginaire, favorisant ainsi une implication globale de l'apprenant. Cette mobilisation de plusieurs dimensions de l'expérience contribue à renforcer la confiance en soi, à développer l'aisance à l'oral et à encourager la prise de parole dans un environnement perçu comme plus sécurisant.

Pour autant, la littérature ne présente pas ces dispositifs comme des solutions universelles ou exemptes de limites. Plusieurs auteurs rappellent que les simulations demeurent des représentations partielles de la réalité professionnelle et qu'elles peuvent parfois simplifier des situations qui, sur le terrain, se révèlent beaucoup plus complexes. De même, les bénéfices des activités théâtrales dépendent largement de l'investissement des participants, de la qualité du scénario pédagogique élaboré et des conditions matérielles dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

Ces réserves invitent à adopter une posture de recherche prudente et analytique. L'enjeu n'est pas de postuler l'efficacité du théâtre ou de la simulation, mais d'examiner les effets effectivement observables de ces dispositifs auprès de publics spécifiques. Or, si leur utilisation a déjà fait l'objet de nombreuses études en FLE et dans des contextes de formation professionnalisante, leur intégration dans une matière universitaire de langues de spécialité destiné à des étudiants de Licence de français demeure encore peu explorée. C'est précisément dans cette zone relativement peu documentée que s'inscrit la présente recherche**.**

3. Méthodologie

3.1. Positionnement méthodologique

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une démarche de recherche-action, entendue comme un mode d'investigation étroitement lié à l'action pédagogique et visant à la fois la compréhension des pratiques et leur amélioration (Barbier, 1996 ; Catroux, 2002). À la différence des recherches expérimentales reposant sur la comparaison de groupes témoins et expérimentaux, cette approche privilégie l'analyse de situations éducatives réelles dans lesquelles le chercheur participe lui-même au dispositif observé.

Le recours à cette démarche s'explique par la nature de l'objet étudié. L'ambition n'était pas de mesurer l'efficacité d'une méthode selon une logique expérimentale stricte, mais plutôt d'examiner les effets susceptibles d'émerger de l'intégration progressive d'activités théâtrales et de simulations professionnelles dans une matière universitaire consacré aux langues de spécialité. Une telle posture permet d'appréhender les phénomènes observés dans toute leur complexité, en tenant compte à la fois des interactions produites au sein de la classe et des particularités du contexte institutionnel dans lequel elles prennent place.

L'étude adopte ainsi une approche qualitative à visée compréhensive. Elle cherche principalement à mettre en lumière les évolutions observées dans les modes de participation des étudiants, dans leurs interactions orales ainsi que dans leur appropriation progressive des caractéristiques propres aux discours spécialisés au cours de l'expérimentation.

3.2. Terrain et participants

Cette recherche a été conduite durant le second semestre de l'année universitaire 2025-2026 au sein du département de français de l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.

Le public concerné est constitué de trois groupes de troisième année Licence de français (L3), représentant un effectif total de 150 étudiants, soit environ cinquante étudiants par groupe.

L'expérimentation s'est déroulée dans le cadre de la matière intitulée Langues de spécialité. Intégré au cursus de formation en langue française, cet enseignement a pour objectif de familiariser les étudiants avec les principales caractéristiques linguistiques, discursives et communicationnelles associées à différents domaines professionnels. Il ne s'agit donc pas d'une formation spécialisée préparant directement à l'exercice d'un métier donné, mais d'un enseignement introductif destiné à faire découvrir aux étudiants les enjeux théoriques et pratiques liés aux discours professionnels spécialisés.

Cette distinction mérite d'être soulignée, car elle différencie clairement le contexte étudié des dispositifs de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), généralement conçus pour des apprenants déjà engagés dans un parcours professionnel ou universitaire spécialisé.

3.3. Description du dispositif pédagogique

L'expérimentation s'est déroulée entre février et mai 2026 et s'est organisée selon une progression en deux étapes complémentaires.

Dans un premier temps, les étudiants ont suivi un enseignement consacré aux fondements théoriques des langues de spécialité. Les séances portaient notamment sur la définition du concept, la distinction entre langue générale et langue spécialisée, les principes du Français sur Objectifs Spécifiques ainsi que sur l'analyse des besoins et des caractéristiques propres aux discours professionnels.

Les observations réalisées durant cette phase ont révélé une implication relativement limitée d'une partie des étudiants. Les échanges restaient majoritairement centrés sur les contenus théoriques présentés en cours et les prises de parole spontanées demeuraient peu nombreuses.

Afin de remédier à cette situation et de favoriser une participation plus active, le second temps du dispositif a été consacré à la mise en place de simulations professionnelles et de jeux de rôle théâtralisés inspirés de situations de communication proches de celles rencontrées dans différents secteurs d'activité.

Chaque étudiant a participé à au moins une simulation au cours du semestre. Certains groupes, particulièrement investis dans la démarche, ont souhaité prolonger l'expérience en élaborant plusieurs scénarios supplémentaires, réalisant entre deux et cinq mises en situation selon leur niveau d'engagement et les contraintes d'organisation des séances.

Les activités proposées couvraient différents univers professionnels :

Domaine	**Situations simulées**
Médical	Consultation, urgence, entretien préopératoire
Infirmier	Vaccination, accueil, transmission d'informations
Commercial	Entretien d'embauche, négociation, réclamation
Journalistique	Débat télévisé, interview, conférence de presse
Tourisme	Accueil, visite guidée, gestion de réclamation
Hôtellerie	Réception, surbooking, gestion de conflit

Restauration	Prise de commande, gestion d'insatisfaction
Juridique	Consultation, médiation, négociation
Architecture	Présentation de projet, réunion de chantier

Tableau 1. Situations simulées en classe

Afin de rendre les interactions aussi crédibles que possible, les étudiants étaient encouragés à mobiliser différents supports et accessoires en lien avec les situations mises en scène : formulaires administratifs, contrats, menus, dossiers médicaux, brochures touristiques, plans architecturaux ou encore divers documents professionnels. Cette mise en situation avait pour objectif de renforcer l'immersion dans les rôles attribués et de rapprocher les activités pédagogiques des contextes de communication auxquels les discours spécialisés renvoient habituellement.



Figure 1. Exemples de simulations professionnelles réalisées par les étudiants de troisième année Licence dans le cadre de la matière « Langues de spécialité »/ source (corpus de recherche 2026)

3.4. Outils de collecte des données

La collecte des données a reposé sur l'observation participante, méthode particulièrement adaptée à l'étude des interactions en contexte pédagogique. En permettant au chercheur d'observer directement les comportements, les échanges verbaux et les dynamiques relationnelles qui se construisent au sein du groupe, cette approche offre un accès privilégié aux phénomènes étudiés dans leur environnement naturel.

Tout au long du semestre, les observations ont été consignées dans un journal de bord pédagogique élaboré à partir d'une grille structurée autour de plusieurs dimensions d'analyse. Cette organisation visait à assurer une certaine cohérence dans le recueil des données tout en facilitant le suivi des évolutions observées au fil de l'expérimentation.

Dimensions observées	Indicateurs
Participation	Prises de parole spontanées, implication dans les activités
Interaction	Échanges entre pairs, coopération, négociation
Communication orale	Fluidité, aisance, maintien du rôle
Discours spécialisé	Mobilisation du lexique et des expressions professionnelles
Engagement	Motivation apparente, investissement dans la préparation
Difficultés rencontrées	Gestion du temps, organisation, contraintes matérielles

Tableau 2. Grille d'observation des pratiques des étudiants

Cette grille d'observation a permis d'organiser les données recueillies et d'assurer une relative homogénéité dans le suivi des différentes situations observées.

3.5. Méthode d'analyse

Le traitement des données s'est appuyé sur une démarche qualitative de type thématique inspirée des principes de l'analyse de contenu développés par Bardin (2013). L'objectif n'était pas de quantifier les performances linguistiques des étudiants ni de mesurer statistiquement leurs progrès, mais plutôt de comprendre les évolutions observées au sein des groupes et d'identifier les principaux phénomènes émergents liés à la mise en œuvre du dispositif.

Les observations consignées dans le journal de bord ont ainsi été regroupées autour de plusieurs catégories d'analyse :

- la participation des étudiants ;
- l'évolution de leur engagement ;
- la qualité des interactions produites ;
- la mobilisation du lexique spécialisé ;
- les difficultés rencontrées lors des simulations.

Cette démarche a permis de dégager des tendances récurrentes et d'interpréter les effets pédagogiques du dispositif sans perdre de vue le caractère exploratoire de la recherche et les spécificités du contexte étudié.

3.6. Synthèse du protocole de recherche

Afin de donner une vue d'ensemble du dispositif méthodologique retenu, le tableau suivant récapitule les principales caractéristiques de l'étude.

Élément	Description
Type de recherche	Recherche-action à visée qualitative
Terrain	Département de français, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Période	Février – mai 2026
Public	Étudiants de troisième année Licence de français
Effectif	150 étudiants répartis en trois groupes
Matière concernée	Langues de spécialité

Dispositif pédagogique	Simulations professionnelles et jeux de rôle théâtralisés
Domaines explorés	Médical, infirmier, commercial, journalistique, tourisme, hôtellerie, restauration, juridique et architecture
Outil principal de collecte	Observation participante et journal de bord pédagogique
Méthode d'analyse	Analyse qualitative thématique

Tableau 3. Synthèse du protocole de recherche

4. Résultats

4.1. Une évolution progressive de la participation étudiante

L'analyse des observations recueillies au cours de l'expérimentation met en évidence une transformation progressive des modalités de participation des étudiants. Durant la phase essentiellement consacrée aux contenus théoriques, les interventions spontanées demeuraient relativement limitées et concernaient le plus souvent un groupe restreint d'étudiants. Les échanges étaient principalement centrés sur les réponses attendues par l'enseignante ainsi que sur la restitution des notions abordées en cours.

L'introduction des simulations professionnelles a progressivement modifié cette dynamique. Les notes consignées dans le journal de bord font apparaître une implication plus marquée des étudiants, aussi bien lors de la préparation des scénarios que pendant leur réalisation. Le fait d'endosser un rôle professionnel et d'interagir avec d'autres participants a conduit de nombreux étudiants à prendre davantage la parole et à s'investir plus activement dans les activités proposées.

Cette évolution apparaît d'autant plus significative qu'elle concerne l'ensemble des groupes observés. Tous les étudiants ont participé à au moins une simulation durant le semestre, ce qui a permis d'impliquer des apprenants habituellement plus réservés dans les activités orales.

4.2. L'émergence d'une dynamique d'engagement collectif

Au-delà de l'augmentation des prises de parole, les observations révèlent l'installation progressive d'une véritable dynamique collective autour des activités de simulation.

L'un des faits les plus marquants concerne la volonté exprimée par plusieurs groupes de prolonger l'expérience au-delà de ce qui était initialement prévu. Alors que la participation à une simulation constituait l'objectif minimal fixé à chaque étudiant, certains groupes ont spontanément proposé de nouveaux scénarios et réalisé plusieurs mises en situation supplémentaires au cours du semestre.

Cette récurrence volontaire des activités peut être interprétée comme un signe d'adhésion au dispositif. Progressivement, les simulations ne semblaient plus être perçues comme une simple exigence académique, mais comme un espace favorisant l'expression, la créativité et l'interaction.

Par ailleurs, la préparation des scénarios a donné lieu à un travail collaboratif particulièrement riche. La répartition des rôles, la rédaction des dialogues, la recherche de documents ou encore l'organisation des décors ont favorisé de nombreux échanges entre étudiants et renforcé les formes de coopération au sein des groupes.

4.2.1. Illustrations issues du journal de bord pédagogique

Les notes consignées tout au long de l'expérimentation permettent d'observer de manière plus fine les transformations intervenues dans les comportements des étudiants. Elles mettent

notamment en évidence une progression de l'engagement, aussi bien dans la participation orale que dans l'investissement personnel accordé aux activités proposées.

Dès les premières simulations, plusieurs étudiants habituellement peu participatifs lors des séances théoriques ont manifesté le souhait d'occuper des rôles plus exigeants. À l'issue d'une simulation médicale, une étudiante généralement discrète a ainsi déclaré :

« Madame, la prochaine fois je voudrais jouer le médecin. C'est plus difficile, mais c'est plus intéressant. »

Journal de bord – séance 3

Cette prise d'initiative traduit une évolution du rapport à la prise de parole. Là où certains étudiants adoptaient jusque-là une posture essentiellement réceptive, les simulations semblent avoir favorisé une implication plus volontaire dans les activités.

L'investissement des étudiants s'est également manifesté dans la préparation matérielle des scénarios. Plusieurs groupes ont pris l'initiative d'apporter différents supports afin de renforcer le réalisme des situations représentées.

« On a préparé des formulaires et des ordonnances à la maison pour que la scène ressemble à une vraie consultation. »

« Nous avons même cherché des brochures touristiques pour rendre la visite guidée plus réaliste. »

Journal de bord – séance 5

Ces initiatives dépassaient largement les attentes initiales et témoignent d'une appropriation progressive du dispositif pédagogique.

Au fil des séances, cet engagement s'est consolidé. Plusieurs groupes ont exprimé le désir de prolonger l'expérience en imaginant de nouvelles mises en situation.

« Est-ce qu'on peut préparer une autre simulation pour la semaine prochaine ? »

« Nous avons déjà imaginé un nouveau scénario dans le domaine du journalisme. »

Journal de bord – séance 7

Le caractère volontaire de ces demandes apparaît particulièrement significatif dans la mesure où aucune activité supplémentaire n'était exigée dans le cadre de l'évaluation de la matière.

Enfin, certaines simulations ont donné lieu à des échanges dépassant le cadre initialement prévu. Lors d'une activité consacrée à la gestion d'une réclamation commerciale, les étudiants ont spontanément prolongé la négociation au-delà du scénario préparé.

Étudiant jouant le client :

« Je comprends votre proposition, mais elle ne compense pas le préjudice subi. »

Étudiant jouant le responsable commercial :

« Dans ce cas, nous pouvons également vous proposer une réduction sur votre prochaine commande ainsi qu'un remplacement immédiat du produit. »

Journal de bord – séance 9

Cette séquence illustre la capacité des étudiants à adapter leurs stratégies argumentatives au contexte professionnel simulé tout en maintenant la cohérence de l'échange.

Dans l'ensemble, ces observations suggèrent que les activités théâtralisées et les simulations professionnelles ont favorisé une participation plus active, une plus grande autonomie dans la préparation des tâches et un engagement accru dans les situations de communication proposées.

5. Discussion

Les résultats obtenus s'inscrivent dans le prolongement des travaux consacrés aux pédagogies actives et à la perspective actionnelle en didactique des langues. Comme le rappellent le CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) et Puren (2004), l'engagement des apprenants tend à se renforcer lorsque les activités proposées s'organisent autour de tâches identifiables, porteuses de sens et ancrées dans des situations proches de celles rencontrées dans la vie sociale ou professionnelle. Les observations réalisées dans le cadre de cette recherche vont dans le même sens. Les simulations ont offert aux étudiants un cadre dans lequel la langue n'était plus appréhendée comme un objet de connaissance à mémoriser, mais comme une ressource mobilisée au service d'une action à accomplir.

Cette évolution apparaît particulièrement visible à travers les formes de participation observées au cours de l'expérimentation. En invitant les étudiants à assumer des rôles professionnels et à interagir dans des contextes plausibles, le dispositif a favorisé une implication plus active dans les échanges et une présence plus marquée au sein des activités proposées. La communication ne répondait plus uniquement à une exigence académique ; elle s'inscrivait dans une logique d'action qui donnait une finalité immédiate aux productions langagières.

Ces constats rejoignent également les analyses développées par Yaiche (1996), pour qui la simulation pédagogique constitue un espace intermédiaire entre l'univers scolaire et les réalités du monde social. Les situations mises en œuvre au cours de cette expérimentation ont permis aux étudiants d'explorer différents univers professionnels, d'expérimenter des rôles variés et de mobiliser des stratégies discursives adaptées à des contextes de communication spécifiques. Dans cette perspective, la simulation apparaît moins comme une simple activité de mise en pratique que comme un cadre favorisant l'expérimentation progressive des usages sociaux de la langue.

Les résultats observés corroborent également les réflexions d'Aden (2013) sur les apports du théâtre dans les apprentissages langagiers. En sollicitant simultanément les dimensions verbales, corporelles, relationnelles et imaginatives de l'activité, les mises en situation proposées semblent avoir contribué à créer des conditions favorables à l'engagement des étudiants. La volonté exprimée par plusieurs groupes de prolonger l'expérience au-delà des exigences initialement prévues témoigne d'ailleurs de l'intérêt suscité par ce type de démarche et de sa capacité à mobiliser durablement les participants.

Pour autant, les observations réalisées invitent à adopter une lecture nuancée des effets du dispositif. Si les bénéfices constatés apparaissent réels, leur émergence demeure étroitement liée aux conditions concrètes de mise en œuvre. Les difficultés rencontrées dans la gestion du temps, l'organisation des séances ou encore le passage de l'ensemble des groupes rappellent que les simulations professionnelles exigent un investissement pédagogique important ainsi qu'un cadre matériel favorable. Leur efficacité ne dépend donc pas exclusivement de leur principe didactique, mais également des conditions dans lesquelles elles sont conçues et réalisées.

Au-delà de leur fonction de mise en application des contenus théoriques, les simulations semblent également avoir modifié le rapport de certains étudiants à la participation orale. Les observations recueillies montrent que plusieurs apprenants habituellement peu présents dans les échanges ont progressivement investi les activités proposées, accepté d'occuper des rôles plus exposés et pris davantage d'initiatives dans les interactions. Sans prétendre supprimer les réticences liées à la prise de parole, ce type de dispositif paraît favoriser un contexte d'apprentissage susceptible

d'atténuer certaines formes d'inhibition fréquemment observées dans les enseignements universitaires fondés principalement sur la transmission des savoirs.

Enfin, cette recherche apporte un éclairage complémentaire aux travaux consacrés aux langues de spécialité en contexte universitaire. Alors que de nombreuses études portent sur des publics déjà engagés dans des formations professionnalisantes ou spécialisés dans un domaine particulier, les résultats obtenus montrent que le recours aux simulations peut également présenter un intérêt dans la matière de langues de spécialité destinée à des étudiants de Licence de français. À condition d'être adaptées à leurs connaissances, à leurs besoins et à leur niveau de formation, ces activités semblent constituer un moyen pertinent de rendre plus concrètes des notions souvent abordées de manière essentiellement théorique.

6. Limites de la recherche

Comme toute recherche-action conduite dans un contexte pédagogique réel, cette étude comporte un certain nombre de limites qui invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats.

La première tient à la nature même des données recueillies. L'analyse repose essentiellement sur les observations consignées dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse. Aucun questionnaire standardisé, entretien semi-directif ou instrument de mesure quantitative n'a été mobilisé afin de recueillir de manière systématique le point de vue des étudiants ou d'évaluer l'évolution de certaines variables spécifiques.

Une seconde limite concerne l'absence de groupe témoin. Dans la mesure où aucune comparaison n'a été effectuée avec un autre dispositif d'enseignement, il demeure difficile d'attribuer de façon exclusive les évolutions observées aux seules activités de simulation et de théâtre mises en œuvre au cours de l'expérimentation.

Par ailleurs, cette recherche a été réalisée dans un contexte institutionnel particulier, auprès d'étudiants de troisième année Licence de français appartenant à un seul établissement universitaire. Les résultats obtenus doivent donc être considérés comme étroitement liés à ce contexte spécifique. Leur transférabilité à d'autres publics, disciplines ou environnements de formation reste à examiner.

Enfin, les contraintes organisationnelles liées à l'effectif relativement important des groupes ont constitué un défi constant tout au long du projet. Le temps disponible ne permettait pas toujours à l'ensemble des étudiants de développer pleinement les scénarios élaborés, ce qui a parfois réduit la durée des interactions observées ou conduit à reporter certaines prestations à des séances ultérieures.

Ces limites n'invalident toutefois pas les observations réalisées. Elles invitent plutôt à considérer cette étude comme une première exploration susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche. Des travaux ultérieurs pourraient notamment s'appuyer sur des méthodologies mixtes combinant observations qualitatives, questionnaires, entretiens et analyses de productions étudiantes afin d'approfondir la compréhension des effets du théâtre pédagogique et des simulations professionnelles dans l'enseignement des langues de spécialité.

7.Conclusion

Cette recherche-action avait pour ambition d'examiner les effets de l'intégration du théâtre pédagogique et de la simulation professionnelle dans une matière universitaire de langues de spécialité destiné à des étudiants de troisième année Licence de français à l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.

Les observations recueillies au cours de l'expérimentation mettent en évidence plusieurs évolutions notables. Le passage d'un enseignement principalement centré sur les contenus théoriques à des activités fondées sur l'action et l'interaction semble avoir favorisé une participation

plus importante des étudiants, un engagement accru dans les tâches proposées ainsi qu'une mobilisation plus contextualisée des discours spécialisés. Les simulations ont offert aux apprenants l'opportunité d'explorer différents univers professionnels et de réinvestir, dans des situations concrètes, les notions abordées au sein de la matière.

Au-delà de la dimension strictement linguistique, le dispositif a également contribué à renforcer les échanges entre pairs et à développer des formes de coopération au sein des groupes. L'investissement manifesté par de nombreux étudiants, de même que leur volonté de participer à plusieurs simulations successives, témoigne du potentiel mobilisateur de ces activités dans un contexte universitaire.

Il convient néanmoins d'interpréter ces résultats avec mesure. Le caractère qualitatif de la démarche, l'absence de groupe témoin ainsi que le recours exclusif à l'observation participante ne permettent pas d'établir des relations causales définitives entre le dispositif et les évolutions constatées. De même, certaines contraintes organisationnelles, notamment liées à l'effectif des groupes et au temps disponible, ont parfois limité le déploiement complet des activités envisagées.

Malgré ces réserves, cette étude met en évidence l'intérêt du théâtre pédagogique et des simulations professionnelles comme outils susceptibles de rapprocher les apprentissages académiques des réalités communicationnelles associées aux différents domaines professionnels. Elle montre également que ces dispositifs peuvent contribuer à renforcer l'implication des étudiants en donnant davantage de sens aux situations d'apprentissage proposées.

Dans cette perspective, il serait pertinent de prolonger cette réflexion par des recherches associant des approches qualitatives et quantitatives. Le recours à des questionnaires, à des entretiens ou à des analyses plus fines des productions étudiantes permettrait notamment d'approfondir l'étude des effets de ces dispositifs sur le développement des compétences communicationnelles et sur les représentations que les étudiants construisent à propos des langues de spécialité.

Références

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans A. Abdelkader et al. (dir.), Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission (pp. 109-123). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
Barbier, R. (1996). La recherche-action. Paris : Anthropos.
Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 21(3), 8-20.
Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : https://www.coe.int/lang-cecr
Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE.
Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.
Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. Paris : Ophrys.
Petit, M. (2002). Éditorial. ASp, 35-36, 1-3.
Petit, M. (2002). Quelques réflexions à propos des langues de spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 21(2), 4-23.
Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Les Cahiers de l'APLIUT, 23(1), 10-26.
Yaiche, F. (1996). Les simulations globales : mode d'emploi. Paris : Hachette FLE.