

*Le jeu dramatique, un atout pour le développement de l'autonomie
chez les apprenants du FLE en français*
*The dramatic game, an asset for the development of autonomy
among FLE learners*

اللعب الدرامي، أحد موارد تطوير الاستقلالية لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

BOUBAKER Fatiha¹
Fatiha.boubaker@univ-batna.dz
0009-0003-1910-3827

MEKHNACHE Mohammed²
Mohamed.mekhnache@univ-biskra.dz
0009-00017599-1094

Received: 23/09/2025
تاريخ النشر: 2026/03/15

published: 15/03/2026
تاريخ الاستلام: 2025/09/23

Résumé de l'article :

L'activité du jeu dramatique a prouvé son efficacité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Le présent article se propose de mesurer l'efficacité de cette activité en tant qu'outil pédagogique dans la formation d'un apprenant autonome ayant la capacité non seulement de se prendre en charge, mais aussi de prendre en charge son propre apprentissage en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences multidimensionnelles (linguistiques, extralinguistiques) en action par le biais du jeu dramatique. La démarche adoptée consiste à intégrer cette activité dans les cours du FLE (séances d'expression/production orale) pendant six (06) semaines. Les premiers résultats montrent que cette activité permet aux apprenants de devenir plus autonomes sur différents plans.

Mots clés : jeu dramatique ; autonomie; enseignant/apprenant ; FLE

Abstract:

This pedagogical article aims to investigate the efficacy of dramatic play as an instructional methodology designed to cultivate learner autonomy. Specifically, it focuses on enabling learners to independently manage both their personal development and collaborative learning processes within group settings. Through this engaging pedagogical approach, participants are encouraged to actively deploy a range of multidimensional competencies, encompassing both linguistic and extralinguistic modalities, in practical application

Keywords: dramatic play ; autonomy ; teacher/learner; FLE

1) Université de Batna 2 (Algérie)

2) Université Mohamed Khider Biskra (Algérie)

Introduction

Pendant plus d'un siècle, les recherches en didactique des langues ont principalement été axées sur la manière de former de bons lecteurs/scripteurs en langue étrangère. En fait, dans le cadre des méthodes traditionnelles (Grammaire-traduction, SGAV, etc.), la prééminence était évidemment attribuée à la maîtrise de la grammaire, au vocabulaire, à l'orthographe et à la conjugaison tout en les isolant tous du contexte. Selon J-P Robert (2016, p 83-84), cette ancienne méthodologie « *vise la maîtrise de l'écrit littéraire. L'acquisition de la langue se fait par un enseignement de la grammaire, par la pratique d'exercices de thèmes/ versions et par l'explication de textes littéraires. La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plus comme discipline intellectuelle* ». La maîtrise de ces aspects formels de la langue était un vrai indice conventionnel de la maîtrise de la langue et garantissait la réussite des apprenants.

Actuellement, le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (E/A dorénavant) a changé tant dans ses finalités et objectifs que dans ses modalités et ses dispositifs. En effet, selon le renouveau méthodologique amorcé par les nouvelles approches (l'approche communicative, l'approche actionnelle, l'approche par compétences, etc.), l'E/A des langues étrangères, le français en l'occurrence, ne se limite plus à l'acquisition de la seule compétence linguistique, car elle seule ne permet pas à l'apprenant d'agir/interagir efficacement avec autrui. Cet autrui représente une entité toute distincte. Ainsi le souligne J-P Cuq (2003, p.46-47) : « [...] il s'agit dans une perspective plus sociolinguistique, de manifester que la capacité à communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des règles et des formes linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation socialement et pragmatiquement définies. »

Ainsi, ces approches « contemporaines » insistent sur la nécessité de développer des compétences extralinguistiques ayant la même importance que la compétence linguistique et qui lui sont complémentaires. L'apprenant d'aujourd'hui est en effet censé non seulement acquérir la langue étrangère en tant que telle, mais doit aussi saisir l'existence de l'Autre, le comprendre et appréhender la coexistence de plusieurs cultures autour de lui. L'école est donc appelée à inculquer chez l'apprenant l'aptitude de compréhension et d'action/interaction débouchant sur le savoir, le savoir-faire et surtout le savoir-vivre dans une société pluriculturelle et plurilinguistique. En le préparant alors à la vie sociale grâce à ce qu'on lui apprend à l'école, l'objectif est de former des apprenants autonomes.

Pour J-P Cuq (2003, p.31), « *est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage.* ». Dans le même sillage, il définit l'autonomie par « *la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage* »

Rendre un apprenant en français langue étrangère « autonome » exige la mise en place de méthodes éducatives qui encourageraient l'engagement actif des apprenants pour que ces derniers soient capables de se prendre en charge et de prendre en charge leur apprentissage. Le professeur est appelé donc à concevoir des activités didactiques qui tendent à conduire progressivement ces sujets vers une autonomie qui leur permettront de résoudre les différents problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans diverses situations tant au sein de leur classe que dans la vie réelle.

La situation n'est pas du tout facile, mais en tant qu'enseignants, nous devons nous mobiliser et prendre tous les risques pour accomplir cette tâche ardue et assumer la responsabilité qui nous incombe.

1. Le jeu dramatique en classe de FLE : plus qu'une simple activité favorisant l'expression orale

1.1 Petit historique sur le jeu :

Dans ce sens, un nombre considérable de chercheurs et de spécialistes du domaine de didactique des langues convergent vers l'idée que l'introduction du jeu parmi les pratiques de classe pour l'E/A des langues constitue une approche pertinente pour remédier à une variété de difficultés propres à ce domaine.

Malgré les nombreuses confirmations des pédagogues et même des philosophes à propos de l'utilité et l'efficacité du jeu dans l'éducation depuis l'antiquité jusqu'aux XVIII^e, le jeu était lié restrictivement à l'enfant. En effet, la notion du jeu a été longtemps reléguée au second plan dans le champ de l'éducation car, pour une grande majorité de spécialistes et chercheurs, elle s'opposait au sérieux, elle était donc considérée comme « contraire à l'apprentissage ».

Au XX^e, le jeu est considéré comme un outil pédagogique à part entière grâce aux travaux de F. Debyser et J-M Caré dans les années 80/90.

Le jeu était donc intégré initialement à l'école élémentaire, puis son utilisation a été générée progressivement aux autres niveaux.

Cependant, après une longue durée de son intégration, certaines activités ludiques ont été mises à l'écart. Aux yeux de nombreux chercheurs, ces dispositifs pédagogiques sont plus ou moins dépassés car ils ne répondaient plus aux besoins de la société à cette époque. Une de ces activités, était le jeu dramatique. sous-titre sans affecter le type de police, la taille ou les bordures de la page.

1.2 L'intégration du jeu dramatique en classe de FLE:

Initialement utilisé seulement pour favoriser la communication et l'expression orale des apprenants dans le cadre de l'approche communicative, le jeu dramatique a retrouvé sa place. Il a été revalorisé par les spécialistes du domaine de la didactique après l'évolution remarquable qu'a connue la société. Les nouveaux besoins et exigences ont alors redoré le blason à cette activité qui, à la fois ludique, artistique et éducative, contribue à la construction d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-vivre s'appuyant sur le principe d'interactions. C'est ainsi que l'exprime Page (1997, p.16) : « C'est donc à la fois un jeu, une activité artistique et éducative fondée sur la liberté d'expression qui favorise le développement personnel des individus »

Dans le cadre de cette étude, nous tenterons, comme nous l'avons déjà signalé, de montrer comment le jeu dramatique peut permettre aux acteurs pédagogiques d'atteindre d'autres objectifs outre que l'objectif traditionnel.

Il convient d'emblée de procéder à une définition du jeu dramatique, telle que l'entend Christiane Page (2000,134), pour qui, un jeu dramatique « est un jeu collectif pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petits groupes. À partir d'une proposition de jeu, chaque groupe construit un projet dramaturgique : il invente une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres groupes. Enfin, les participants échangent autour de l'expérience afin de rejouer. Tout au long de ce parcours ils sont guidés par l'enseignant (ou, dans le cas d'un atelier de pratique artistique par un artiste professionnel. ». Poursuivant son analyse, la même auteure (2000, p. 107) ajoute que le jeu dramatique se différencie du théâtre en tant qu'art où il exclut tout jugement de valeur artistique. Dans le même sillage, Buysse (2007, p.54), affirme qu'au théâtre, « il existe une division rigoureuse du travail, alors que dans le jeu dramatique, la possibilité est en général offerte aux participants de développer l'œuvre depuis le début, y compris la conception, et d'y assumer de nombreuses tâches différentes (conception, écriture, jeu...) ».

De surcroît, le jeu dramatique met en exergue la notion du groupe et celle d'interaction. Cette synergie génère une multitude de bénéfices pédagogiques. Elle peut stimuler l'esprit d'initiative chez les participants, créer la concurrence constructive visant le maintien de la tâche, qui, à son tour, favorise l'engagement actif chez les apprenants. Ce processus catalyse la responsabilisation et la prise en charge de soi. Tout cela nous donne progressivement un apprenant autonome.

Par ailleurs, le jeu dramatique fournit des repères aux élèves auxquels ils recourent inconsciemment lors des situations réelles, car, selon Page (1997), cette activité a pour but d'être rejouée dans la vie réelle des apprenants.

Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignant est appelé à instaurer une pratique de classe efficiente et surtout une pratique qui lui permette de chevaucher entre tous les aspects de la langue cible, à savoir l'aspect linguistique, social, culturel, pragmatique, etc. En effet, ces derniers représentent des obstacles majeurs qui entravent la promotion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, par conséquent, l'atteinte des objectifs assignés par la tutelle. Le jeu dramatique se présenterait comme une pratique idéale pour ce faire.

Dans cette étude, nous nous interrogeons sur l'impact de l'intégration du jeu dramatique en classe de FLE et la manière dont il peut servir d'aide aux élèves dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

De cette problématique émerge l'hypothèse suivante : le jeu dramatique, utilisé judicieusement et à bon escient, constituerait un dispositif pédagogique privilégié, une opportunité optimale pour un enseignant dont l'objectif est de mener ses apprentis à devenir progressivement des acteurs responsables et autonomes dans leur apprentissage.

En d'autres termes, le jeu dramatique avec ses caractéristiques et ses principes (le travail collaboratif, l'improvisation, l'imagination, etc.) pourrait aider l'apprenant à bien s'intégrer dans le groupe. De ce fait, il s'adapte pas à pas avec ses pairs en essayant d'être le plus tôt possible en harmonie avec eux. Il se retrouve graduellement responsable en prenant en main son apprentissage. Grâce à cette responsabilisation, l'apprenant arriverait à ne plus dépendre de son professeur : à ce moment-là, l'apprenant met le premier pas dans le chemin de l'autonomie.

De surcroît, introduire le jeu dramatique dans les évaluations de l'apprentissage promeut l'échange et, par conséquent, la mobilisation des savoirs linguistiques et extralinguistiques. Cette dimension évaluative est la clé pour susciter l'esprit de concurrence et de compétition entre les apprenants.

Ce qui nous importe le plus dans tout cela, c'est qu'il y a une initiative individuelle de chacun des participants (expression des points de vue, proposition des arguments) qui, à son tour, entraîne une participation collective (organisation des parties du texte à rédiger, rédaction du texte qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement). Il y a donc action et interaction.

Les obstacles principaux susceptibles de compromettre l'activité et de nuire à son bon déroulement sont d'une part, les conditions organisationnelles et matérielles (le nombre d'apprenants en classe qui dépasse parfois 50, l'espace limité de la classe, etc.) et, d'autre part, le fait que l'enseignant doit achever le programme, donc il n'aura pas de temps pour intégrer ce genre d'activités dans ses cours. Toutes ces conditions défavorables empêchent qu'il y ait lieu ni de l'échange entre les apprenants ni de l'expression de leurs opinions. Dans d'autres situations, l'enseignant se retrouve obligé d'annuler les séances d'expression/production orale

2. Méthodologie de l'étude

2.1 Descriptif de l'étude :

Afin de vérifier l'hypothèse formulée ci-dessus, nous avons mené une expérimentation dans un établissement de l'enseignement secondaire public (Lycée El Hadj Mohamed El Mokrani – Tolga) auprès des apprenants de troisième année secondaire, filière « Gestion et économie ».

L'expérimentation a été réalisée en trois étapes :

- Préparation des thèmes et regroupement des participants
- Mise en œuvre de l'expérimentation:
 - a) Observation de classe
 - b) Déroulement du jeu
 - c) Questionnaire
- Entretien semi-directif avec les participants et leur enseignante de FLE

Les participants ont été scindés en deux groupes : un groupe témoin composé de vingt (20) apprenants et un groupe expérimental comprenant dix-sept (17) apprenants. De ce fait, nous avons procédé à une étude comparative.

Il convient de souligner qu'avec le groupe témoin, nous avons opté pour la méthode habituelle (celle de l'enseignante), tandis que le groupe expérimental a reçu les mêmes cours avec un contenu différent de celui du groupe témoin et contenant des thèmes variés. Ce contenu exposé par le biais du jeu dramatique.

Cette classification est basée sur les seuls résultats des épreuves écrites (devoirs et examens). Ainsi, le niveau réel des apprenants n'est pas complètement défini selon le CECR. Les tableaux ci-après contiennent des renseignements sur les participants.

Contenu à dispenser

En vue de mener à bien cette recherche, nous avons choisi le 2^{ème} projet (précisément la séquence 01), ayant comme objet d'étude le texte argumentatif. Ce choix est motivé par trois raisons :

- L'importance du texte argumentatif dans l'examen officiel du baccalauréat (il est presque omniprésent à cette épreuve) ;

- La nature du projet, qui doit se présenter sous forme de débats entre les apprenants autour de divers thèmes, une approche interactive souvent négligée dans les pratiques pédagogiques actuelles ;

Les problèmes et obstacles qu'on rencontre lors des séances consacrées à ce projet.

La première raison est claire, mais les deux autres, l'une impliquant l'autre, nécessitent un petit éclaircissement.

La nature du projet dont l'intitulé est « Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement. »³ requiert la mise en place d'un échange entre les apprenants qui, bien structuré, permet à chaque apprenant de s'exprimer et d'exprimer son propre point de vue à propos d'un thème donné. Cette démarche l'implique obligatoirement dans cet échange et donc dans une interaction.

Organisation de l'expérimentation

Avant d'aller profondément dans l'expérimentation, nous signalons qu'en raison de contraintes temporelles, nous avons intégré le jeu dramatique dans les seules séances d'expression/production orale et d'expression/production écrite de la séquence 01/Projet II. Nous nous sommes plutôt focalisée sur ces séances pour un double objectif. D'une part, c'est que nous présumons que les critères liés à l'autonomie peuvent être plus observables durant les séances d'expression/production orale. D'autre part, c'est que les apprenants participants (classes terminales) ont un examen officiel à passer et ont besoin d'aide pour la rédaction.

Après le choix du projet sur lequel se base cette étude, des séances et des groupes de participants, nous avons procédé à une observation de classe. Cette étape vise essentiellement à établir un suivi des interactions (langagières et comportementales) des apprenants durant les séances tout en mettant en exergue leur engagement tant collectif qu'individuel. Plus précisément, nous visons à collecter des données qualitatives en essayant d'observer comment ces apprenants (inter)agissent en classe pendant les séances de français et à examiner leur comportement vis-à-vis des tâches demandées par l'enseignant, surtout celles réalisées en groupes.

L'observation se fait tout au long de l'expérimentation dans le but d'avoir une vision aussi exhaustive que possible de l'évolution de l'autonomie de ces apprenants. Ce qui nous permettra de faire notre étude comparative.

La grille d'observation et d'évaluation (voir l'annexe) des compétences liées à l'autonomie (individuelle) a été réalisée en fonction du contenu et des objectifs du programme, ainsi qu'en cohérence avec les objectifs des séances dans lesquelles nous allons intégrer le jeu dramatique.

Phase préparatoire :

Avant d'aborder un jeu dramatique, il est essentiel de le préparer rigoureusement. Chaque acteur a un rôle.

En ce qui concerne les apprenants, dans cette phase appelée aussi « phase d'échauffement », ils se disposent à s'engager activement dans le jeu. Ils s'organisent tout d'abord en groupes (voir figure 02 en annexes), discutent ensuite les thèmes qu'ils vont choisir, se mettent enfin d'accord sur ce qu'ils vont présenter à l'aide d'exercices d'entraînement.

De plus, cette étape détend les élèves et réduit leur stress grâce à un ensemble varié d'exercices: de respiration, de prononciation, etc.

En tant que meneur de jeu, l'enseignant sélectionne les thèmes, prépare les scénarios et explique la procédure. En outre, il précise les règles du jeu et distribue les cartes des jeux qui informent strictement les joueurs sur la tâche à accomplir (thème, temps, matériels, nombre de participants, etc.). Le meneur de jeu doit annoncer judicieusement aux apprenants qu'ils doivent respecter les règles du jeu.

Phase expérimentale

Pour mener l'expérimentation, nous avons suggéré deux (02) thèmes : « *l'interdiction des téléphones portables à l'école* » et « *L'intelligence artificielle dans l'apprentissage* ». Notre choix n'était pas arbitraire. En effet, ces thèmes ont été sélectionnés en fonction des événements qui ont récemment marqué la scène mondiale: l'invasion de tous les domaines par l'intelligence artificielle et les derniers incidents dans les établissements scolaires européens (crimes, harcèlement électronique, etc.).

Jeu dramatique 1

Thème du jeu : Les ministres de l'éducation à travers le monde entier procèdent à l'interdiction des smartphones à l'école à cause de leurs effets négatifs croissants.

Êtes-vous pour ou contre cette décision ?

Durée : 2 heures

Nombre de participants : 17 élève : (4 élèves/ 2 enseignants/ un surveillant/ un parent d'élève/public)

Matériel :

- Espace pour jouer
- Stylos et papiers pour écrire les scénarios
- Cartes de personnages
- Dictionnaires

Objectifs :

- Apprendre à structurer et construire un texte argumentatif
- Permettre aux élèves d'identifier ensemble les différentes étapes d'une argumentation.
- Familiariser les apprenants avec le lexique de l'argumentation via un débat d'idées.

Jeu dramatique 2

Thème du jeu : L'intelligence artificielle a envahi le domaine de l'apprentissage à un point où elle remplacerait les élèves dans la réalisation de leurs devoirs et projets. Que pensez-vous de son utilisation par les élèves ?

Durée : 2 heures

Nombre de participants : 17 élèves

Matériel :

- Espace pour jouer
- Stylos et papiers pour écrire les scénarios
- Cartes de personnages (enseignant d'informatique, enseignant de langue et lettre française, enseignant de mathématiques/ parent d'élève/ 2 élèves/ public)
- Dictionnaires

Objectifs :

- Rappeler/ancrer les étapes d'une l'argumentation
- Savoir prendre position en faveur/en défaveur d'un sujet (défendre/dénoncer une idée, une opinion, etc.)
- permettre aux élèves d'identifier la position de l'auteur grâce au lexique mélioratif/péjoratif.
- apprendre aux élèves de reconnaître la subjectivité de l'auteur via les modalités appréciatives.

La grande majorité des apprenants a manifestement exprimé un désir de partager ses points de vue et de présenter ses arguments concernant des deux thèmes. Nous avons alors décidé que les deux thèmes seraient exploités successivement par tous les groupes, de manière que tous les participants puissent incarner les différents personnages pouvant se trouver dans un débat (débatteur, modérateur, auditoire, etc.) et ce pour deux raisons vitales : premièrement, pour maintenir la motivation intrinsèque des apprenants par la diversification des tâches ; deuxièmement, pour examiner l'(inter)action de ces apprenants dans différents rôles, offrant ainsi une perspective plus complète sur leurs compétences et leur engagement durant les différentes tâches.

La séquence (01) du 2^{ème} projet de la 3^{ème} année secondaire que nous avons choisie pour mener notre étude s'étale sur six 6 semaines (17 heures/3 séances par semaine (1séance :1heure). Les séances consacrées à l'expérimentation seront donc en nombre de (06) séances.

Pour évaluer la progression de l'autonomie des apprenants, nous avons conçu une grille d'évaluation tout en nous focalisant d'un côté sur le discours argumentatif et ses composantes, et d'un autre côté sur l'autonomie de l'apprenant et ses indicateurs.

2.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus:

L'observation de classe :

Lors de notre observation de classe (3 AS. Gestion et économie), nous avons constaté ce qui suit :

Un faible taux de participation : les apprenants ne participent que s'ils sont sollicités par l'enseignante. Ils prennent ainsi une distance vis-à-vis de la langue française et du contenu dispensé. Ce qui pourrait être dû à une démotivation. Bien que les interactions enseignant/apprenants soient unilatérales et dépendantes de la sollicitation directe, une dynamique d'entraide informelle a été identifiée. Certains élèves communiquent discrètement les réponses correctes à leurs pairs, ce qui témoigne d'une solidarité sous-jacente.

Par ailleurs, les tentatives d'expression orale de quelques uns restent fragmentaires. Cependant, dès qu'ils captent l'attention du groupe, on observe une sorte d'hésitation ou de blocage : les obstacles liés à l'apprentissage chez ces apprenants ne sont pas uniquement d'ordre cognitif, mais peuvent relever également des facteurs psychoaffectifs.

Comme nous l'avons signalé auparavant, nous allons procéder à une étude comparative. Nous allons donc décrire l'évolution simultanée de deux groupes distincts issus de la même classe (3 AS Gestion et Économie) tout en analysant puis en confrontant leurs résultats. Cette démarche nous permettra de pointer du doigt les similitudes et les divergences dans les performances des apprenants dans le but d'éclaircir l'impact du dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre dans ce travail de recherche.

Évolution des deux groupes :

Le groupe témoin : (pour plus de détails, voir l'annexe)

Le groupe témoin sert de référence pour comparer les résultats obtenus sans l'intégration du jeu dramatique.

Le groupe suit le cursus officiel selon le programme du Ministère de l'Éducation Nationale pour la filière Gestion-Économie et les cours sont présentés dans les conditions d'enseignement habituelles.

L'observation et l'évaluation de ce groupe se font durant les séances de la compréhension/expression orale du projet II (texte argumentatif).

Modalités de travail :

Une disposition classique des tables des apprentis est en autobus (rangées) ;

L'enseignante présente son cours en utilisant un support audiovisuel avec transcription en texte en français "informer est-ce dire la vérité ? Enjeux pratiques et moraux de l'information en médecine." Le thème proposé est choisi pour préparer les apprenants à la séance de compréhension de l'écrit ayant le même thème et faciliter la compréhension du texte : le thème de la séance de la compréhension/expression orale : Doit-on dire la vérité complète aux malades ? ;

L'interaction est majoritairement centrée sur l'enseignante (modèle transmissif et/ou interrogatif) ;

Les apprenants suivent les consignes de manière séquentielle sans aucune initiative créative ;

Une évaluation formative se fait à la fin de la séance sous forme d'une interrogation écrite.

Le groupe expérimental : (pour plus de détails, voir l'annexe)

Le contenu dispensé au groupe expérimental n'est pas identique à celui dispensé au groupe témoin. Le groupe expérimental a reçu la séance de compréhension/expression orale suivant des modalités de travail différentes.

Modalités de travail :

Le groupe était scindé en trois (03) sous groupes ;

Les tables sont disposées en îlots ;

L'enseignante est médiatrice ;

Les thèmes proposés relèvent de l'actualité et de la vie quotidienne des apprenants (voir l'annexe) ;

L'interaction apprenants/apprenants est essentiellement favorisée ;

L'évaluation se fait au cours de la séance grâce à une grille contenant différents critères.

Résultats de l'expérimentation

Phase de réchauffement

Dans le 1^{er} jeu dramatique jeu, les participants vont discuter la décision de l'interdiction des smartphones prises par les ministères de l'éducation où chacun d'entre eux va incarner un rôle. Dans le 2^{ème} jeu dramatique, les participants débattent de l'usage des applications de l'IA dans la rédaction des dissertations et la réalisation des devoirs à domicile.

Les observations qualitatives ont montré que le groupe expérimental, qui a reçu un enseignement du même contenu que le groupe témoin mais en mettant en œuvre une stratégie ludique grâce au jeu dramatique, témoigne d'une progression remarquable et significative en développant des connaissances procédurales plutôt que des connaissances théoriques et linguistiques.

Lors des séances d'expression/production orale, nous avons remarqué que le recours au jeu dramatique, en tant que dispositif pédagogique, a permis de nouer des relations solides avec leurs pairs (les élèves retournent aux membres du groupe pour vérifier l'exactitude de leurs propos), ce qui a créé une atmosphère propice à l'autocorrection et au maintien de la prise de parole (exemple : Le directeur : *la règle est claire [pause]*il se corrige : « *Le règlement est clair (sans 'e' madame* », L'élève (contre l'interdiction des smartphones) : « *oui monsieur, je respecte la règle (euh) le règlement...oui, je respecte le règlement mais maman a besoin de moi, je fais quoi maintenant.[il regarde le public, hésite ; il revient au groupe puis se relance]* : oui monsieur le directeur, je respecte le règlement mais en cas d'urgence, que dois-je faire ? » (Extrait du 1^{er} jeu dramatique)

L'Enseignant : « Islam, ton texte sur les bienfaits de le marche [pause] 'non sur la marche' est parfait. On dit [regardent les membres du groupe, se corrige] 'dirait', on dirait que c'est écrit par un robot [un sourire].

Islam: « monsieur, j'utilisé...j'ai utilisé Chatgpt pour...[hésitation] [avec une voix basse] pour aider moi [pause de réflexion]m'aide...m'aider...pour m'aider. », L'Enseignant : et toi Anfel ?Anfel (élève) : « moi monsieur : je le donné...[pause de réflexion]...je donne à chatgpt les idées, et il m'aide à organiser le texte. ». (Extrait du 1^{er} jeu dramatique)

Cette approche qui a pour principe « la tolérance à l'erreur » a donc permis *prima facie* de développer des stratégies métacognitives d'autoévaluation et d'autocorrection.

Selon les témoignages des apprenants, même si cette stratégie ne les a pas dotés de connaissances suffisantes en la matière, elle leur a permis de découvrir leurs potentialités en matière de prise de parole, de prendre en charge l'exécution d'une tâche et surtout de la maintenir, devenant ainsi responsables. (Exemple tiré de l'entretien semi-directif : *après cette expérience qu'est-ce-que vous avez appris ?* Nour Elyakine : « j'ai appris comment utiliser le dictionnaire, conjuguer les verbes au conditionnel, quelque valeurs des temps verbaux », Iyad : « dorénavant, je peux parler librement devant toute la classe même si je fais des erreurs » (traduction de l'arabe en français), Abdessalam : « [...] J'ai aussi appris à m'exprimer en français sans penser ni en arabe ni en anglais »

En outre, l'intégration du jeu dramatique a installé chez ces apprenants des compétences métacognitives de résolution des problèmes liés à l'apprentissage en les orientant vers la mobilisation des ressources extralinguistiques à leur disposition (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison, etc.).

Les élèves qui, initialement, étaient dépourvus de toute sorte de motivation et n'avaient aucune envie d'apprendre une langue qu'ils jugent « inutile » ont manifesté une attitude positive émergente vis-à-vis de l'apprentissage du français. Selon eux, cette démarche adoptée dans l'enseignement du FLE les a aidés à comprendre de quoi il s'agit et leur a offert une atmosphère propice à l'appropriation de cette langue : Nour Elhouda : « *après cette expérience, j'ai envie d'apprendre le français et je veux avoir une bonne note au bac car je viens de comprendre comment je fais le traitement d'un texte argumentatif.* » (Traduction de l'arabe en français).

Quant aux apprentis disposant d'un savoir linguistique acceptable et d'une base plus ou moins solide en matière de français, mais qui manifestent des difficultés à structurer et à entreprendre une réponse cohérente et surtout complète, leur participation au jeu dramatique leur a conféré des stratégies individuelles de planification pour s'approprier la langue loin des activités de répétition et de "parcœurisme". Effectivement, c'est la catégorie qui a marqué le plus une progression à tous les niveaux. Ces élèves se sont habitués à recourir, en plus des exercices de répétition, à la traduction des connaissances acquises en langue maternelle afin de mieux les retenir. Grâce à la méthode adoptée, ils ont appris à se servir d'autres moyens pour ce faire. Ainsi ils ont appris comment se faire un glossaire, prendre des notes, etc. :[Maria : « je ne vais plus faire la traduction littérale des leçons, je vais essayer de prendre note, faire le résumé et traduire les mots difficiles seulement », Lakhddhar : « je me sens plus capable de réaliser un texte argumentatif (une production écrite) mieux organisé. », L'enseignante : « les élèves sont plus motivés, plus interactifs et surtout engagés dans les cours après l'expérimentation menée. »] extraits de l'entretien semi-directif.

Quant à l'expression/production écrite, l'intégration du jeu dramatique a contribué positivement au développement de quelques stratégies opérationnelles relatives à la compétence scripturale des apprenants. L'expérimentation menée auprès de ces derniers leur a appris à faire face aux problèmes inhérents à la production écrite et à mieux appréhender les difficultés rédactionnelles en leur offrant, en collaboration avec leurs pairs, l'occasion de co-planifier, d'échanger des idées, de co-construire des savoirs, d'apprendre à organiser un écrit, etc. Ce type d'interaction s'inscrit parfaitement dans la théorie développée par Lev Vygotski, qui fait de cet engagement collectif dans la réalisation d'une tâche un levier pour développer de la compétence scripturale.

Conclusion:

Pour conclure cet article, nous pouvons dire que l'expérience que nous avons menée en intégrant le jeu dramatique nous a permis de mettre en lumière les bonnes retombées de cette pratique sur les participants et le processus de leur apprentissage du FLE.

Bien que l'objectif de l'étude ne soit pas atteint pour tous les participants, l'expérimentation menée apporte des indications souhaitables et tangibles en ce qui concerne l'efficacité de l'intégration du jeu dramatique dans un cours de FLE en matière de développement de l'autonomie des apprenants. En effet, le jeu dramatique a permis aux participants avant tout de se découvrir et de prendre conscience de leurs potentialités. Par ailleurs, à travers les

échanges réels, le jeu dramatique avait pour effet le développement des stratégies métacognitives de planification et de gestion des ressources chez certains, et de gestion des émotions négatives chez d'autres comme la timidité et la phobie sociale.

Il convient de souligner quelques remarques à propos des contraintes liées à ce type d'activité :

- Sur le plan organisationnel : la mise en place d'un jeu dramatique pour des fins pédagogique nécessite une préparation et un travail minutieux et rigoureux ;
- Sur le plan spatial : il serait préférable, voire nécessaire de consacrer une pièce plus spacieuse que la classe des cours pour la mise en place du jeu dramatique ;
- Sur le plan de l'évaluation du jeu dramatique : évaluer un jeu dramatique demande l'élaboration des grilles pour chaque séance et pour les différents objectifs (de chaque leçon, chaque séquence, chaque projet, etc.).

Annexes:

Tableau 1 : Tableau représentant les caractéristiques du groupe témoin

Nombres d'apprenants	Filles/ Garçons	Redoublants /non redoublants	Reçoit un cours de soutien/ne reçoit pas un cours de soutien	(N') a l'habitude de participer à des pratiques théâtrales
21	15/6	3/18	15/6	0/21

Tableau 2: Tableau représentant les caractéristiques de l'échantillonnage

F : faible (apprenant qui n'a pas des connaissances suffisantes en français)

M : moyen (apprenant a des connaissances acceptables en français)

B : bon (apprenant qui a des connaissances basiques en français : grammaire, conjugaison vocabulaire)

Apprenants	Niveau en français			Langue maternelle	Total
	F	M	B		
Nour Elyakine		×		Arabe	17 apprenants 11 Filles/ 06 garçons
Fatima	×				
Douaâ	×				
Rinad	×				
Isra		×			
Saber			×		
Abdessalam			×		
Iyad			×		
Lakhdhar			×		
Islam		×			
Houssam	×				
Ryme			×		
Anfel	×				
Nour Elhouda			×		
Nada	×				
Ines			×		
Maria			×		

Tableau 3 : Tableau représentant les caractéristiques des groupes

Groupes	Nombres d'apprenants	Filles/ Garçons	Redoublants /non redoublants	Reçoit un cours de soutien/ne reçoit pas un cours de soutien	(N°) a l'habitude de participer à des pratiques théâtrales
Groupe 1	5	5/0	4/1	4/1	1/4
Groupe 2	6	3/3	1/5	1/5	1/5
Groupe 3	6	3/3	0/6	0/6	0/6
Total	17	11/6	5/12	5/12	2/15

Tableau 4 : Grille de l'observation des participants en classe

Appréciation Critères	Insuffisant						Moyen						Bien						Très bien					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Compréhension de la tâche (Compréhension orale)																								
Motivation																								
Engagement/ Prise d'initiative (Participation à la réalisation de la tâche)																								
Formation de la réponse/ Exécution de la tâche (Expression orale/écrite)																								
Interactions (Compétence communicative)																								

Tableau 5 : Grille d'évaluation de l'autonomie dans le jeu dramatique

Compétence à évaluer	Comprendre le thème	Prendre position + Utiliser les expressions appropriées	Formuler une opinion + Utiliser les expressions adéquates	Formuler des arguments + Savoir les organiser logiquement	Respecter les caractéristiques de la situation argumentative dans un même groupe Respecter les règles d'écoute Respecter le tour de parole.
Apprenants					
Nour Elyakine					
Fatima					
Rinad					
Isra					
Douaâ					
Iyad					
Maria					
Nour Elhouda					
Houssam					



Islam					
Abdessalam					
Lakhdhar					
Saber					
Ines					
Nada					
Ryme					
Anfel					

Sources et références

Ouvrages

- Bajard, E. (1994). *Pratiques de formation : le jeu dramatique*. Champagne-Ardenne : Centre régional de documentation pédagogique.
- Balazard, S. & Gentet-Ravasco, E. (2003). *Le théâtre à l'école : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette Education.
- Bernhard, J.-J. (2005). *Jouer le jeu : pour une nouvelle dimension éducative et sociale*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bilodeau, F. (1994). *Le jeu dramatique comme outil de communication*. Québec français.
- Buyse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N° 114). Genève : Université de Genève.
- Conseil de l'Europe (2000) *Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: COE
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, ESF éditeur.
- OBERLE D., *Créativité et Jeu Dramatique*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Duculo.
- PUREN, C. Bertocchini, P., COSTANZO, E. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur.
- Sautot, J.-P. (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Canapé éditions – CRDP de Grenoble.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Coll. Techniques et pratiques de classe. CLE international.

Dictionnaires

- DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE* : Le Robert Dixel Mobile, Collaboration entre les éditions Le Robert et les éditions Diagonal, 2015.
- Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Robert, J-P : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, édition Orphys, 2002.

Articles

- Christiane Page, « À l'école, un théâtre en liberté », in Luc Boucris et al., *Théâtre : le désir de jouer*, Paris, Adapt Éditions, Librairie Théâtrale, 2000, p. 107-120.
- Page Christiane. *Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école*. In: Revue française de pédagogie. Volume 130, 2000. L'administration de l'éducation. pp. 133-141. doi : 10.3406/rfp.2000.1058

Références électroniques

- Georgia Constantinou et Dora Loizidou, « Jeu collaboratif : quel rôle en classe de FLE ? », *Didactique du FLES* [En ligne], 3:1 | 2024, mis en ligne le 10 juillet 2024, consulté le 27 juillet 2025. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1000>
- Valeria Molina Zapata et Javier David Montoya Estrada, « I.A.méliorer l'expérience FLE. L'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage du FLE chez un groupe d'adolescentes à l'Alliance française de Medellín », *Didactique du FLES* [En ligne], 4:1 | 2025, mis en ligne le 10 juillet 2025, consulté le 27 juillet 2025. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1613>
- 'Alliance française de Medellín », *Didactique du FLES* [En ligne], 4:1 | 2025, mis en ligne le 10 juillet 2025, consulté le 27 juillet 2025. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1613>