

La simulation globale en classe de français langue seconde :

Fondements pédagogiques



**Joseph Dicks, University of New Brunswick
Barbara Le Blanc, Université Sainte-Anne**

octobre 2005

AVANT-PROPOS

Les auteurs se sont inspirés du livre de Pamela Bowell et Brian S. Heap, **Planning Process Drama** (David Fulton Publishers, London, 2001) qui a servi comme document de base pour la création de ce manuel.

Table des matières

Le processus dramatique et la simulation globale	3
Définitions, bénéfices, et fondements	3
Le jeu.....	4
L'apprentissage en contexte.....	4
L'appropriation de l'apprentissage	4
Définition et fondements de la simulation globale	5
Fondements théoriques et pédagogiques :	5
Le déroulement de la simulation globale	6
Le rôle de l'enseignant(e)	8
Les dimensions civique et personnelle	9
Le contexte.....	10
Les rôles	11
Les événements et les lieux.....	12
Les signes	13
Les techniques dramatiques.....	14
L'appréciation du rendement	16
Le filmage : une fiche de planification	19
Bibliographie	21

Le processus dramatique et la simulation globale

Définitions, bénéfices, et fondements

Définition du processus dramatique :

- ❑ est une activité de groupe dans lequel les participants créent leurs propres identités fictives et scénarios
- ❑ est un genre dramatique dans lequel la performance pour un auditoire externe n'existe pas mais dans lequel la présentation à un auditoire interne (les participants eux-mêmes) est essentielle
- ❑ comprend l'action, la réaction et l'interaction entre les participants afin de créer une expérience significative de nature personnelle et collective.

Bénéfices du processus dramatique

L'apprenant fait les apprentissages qui suivent :

- ❑ des techniques dramatiques
- ❑ un développement sur le plan personnel et social (langue, développement moral)
- ❑ une capacité de travailler avec des éléments transdisciplinaires

Les fondements du processus dramatique

Le jeu

En jouant, l'apprenant

- explore les relations entre la langue, l'identité et le comportement humain
- entend différents points de vue par des expériences réelles et imaginaires
- génère des réponses actives et verbales à des situations réelles et fictives
- développe son imagination et sa capacité de « faire semblant »
- identifie et négocie des solutions à des problèmes
- avance son acquisition du langage
- explore l'espace et le mouvement
- se prépare ou accède à des niveaux plus élevés de littératie
- active une motivation intrinsèque

L'apprentissage en contexte

En apprenant en contexte, on reconnaît

- que l'apprentissage est plus efficace quand il est contextualisé
- que le contexte fournit les circonstances fictives qui permettent d'explorer le thème

L'appropriation de l'apprentissage

En s'appropriant de tels apprentissages, l'apprenant

- devient plus engagé
- réalise un plus grand succès

La représentation symbolique des expériences réelles

L'utilisation de signes (objets, sons, langue, gestes, images)

- donne une signification à des événements du processus dramatique
- dirige et guide l'attention des participants vers certaines actions, personnes, objets importants

Définition et fondements de la simulation globale

Définition :

Une simulation globale est un voyage en groupe qui comprend une destination finale et un itinéraire avec des étapes. Elle permet à un groupe d'apprenants (jusqu'à une trentaine) de créer un univers de référence – un village, une île, un hôtel, un cirque, un immeuble. Dans cet univers, les apprenants font « comme si » ou font semblant afin de créer et d'animer une multiplicité de personnages fictifs qui vivent dans le présent dramatique une série d'événements.

Fondements théoriques et pédagogiques :

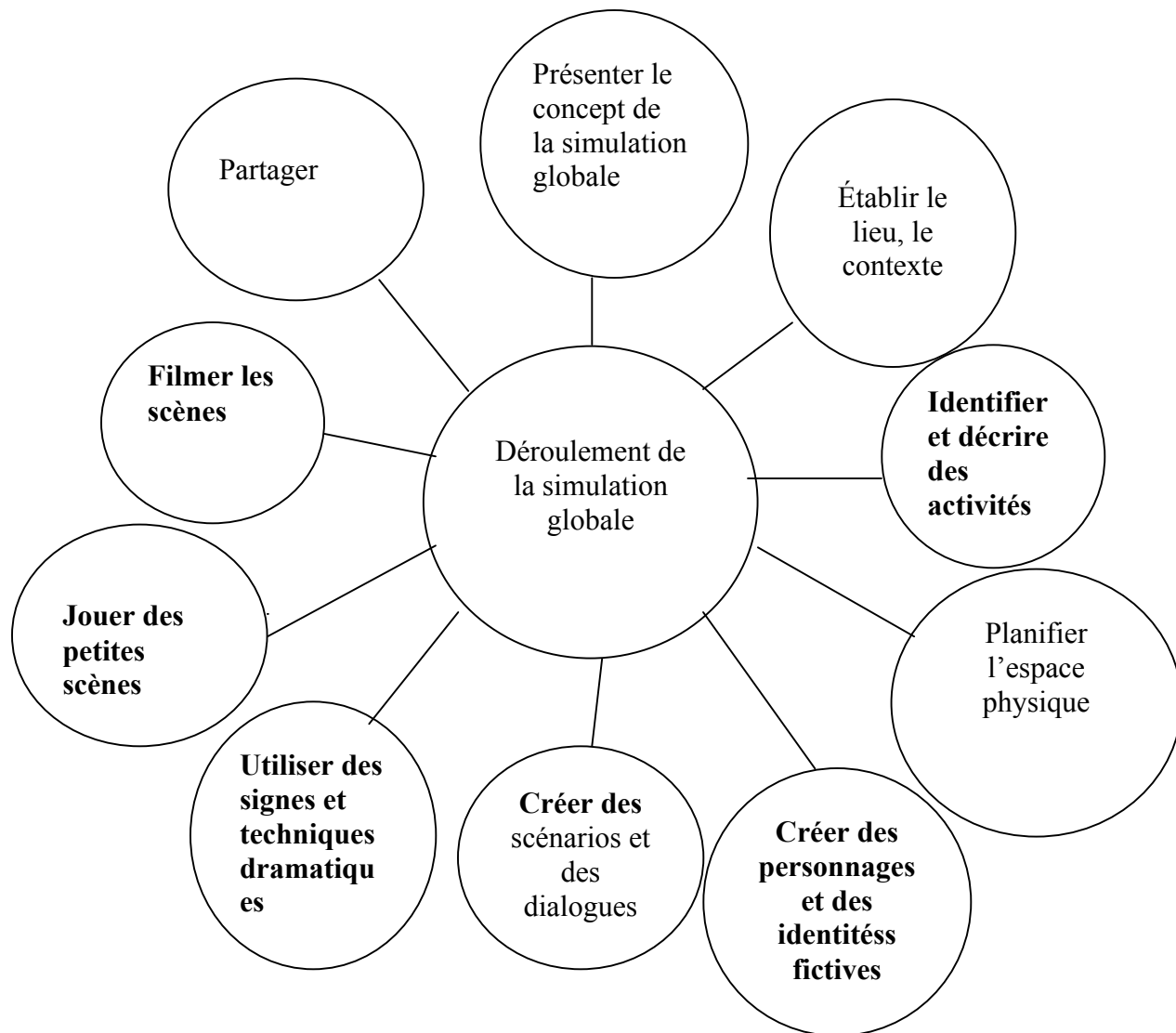
Progression dans la langue :

L'hypothèse pédagogique est que cet univers inventé par les apprenants est l'un des meilleurs moyens de progresser dans la langue seconde.

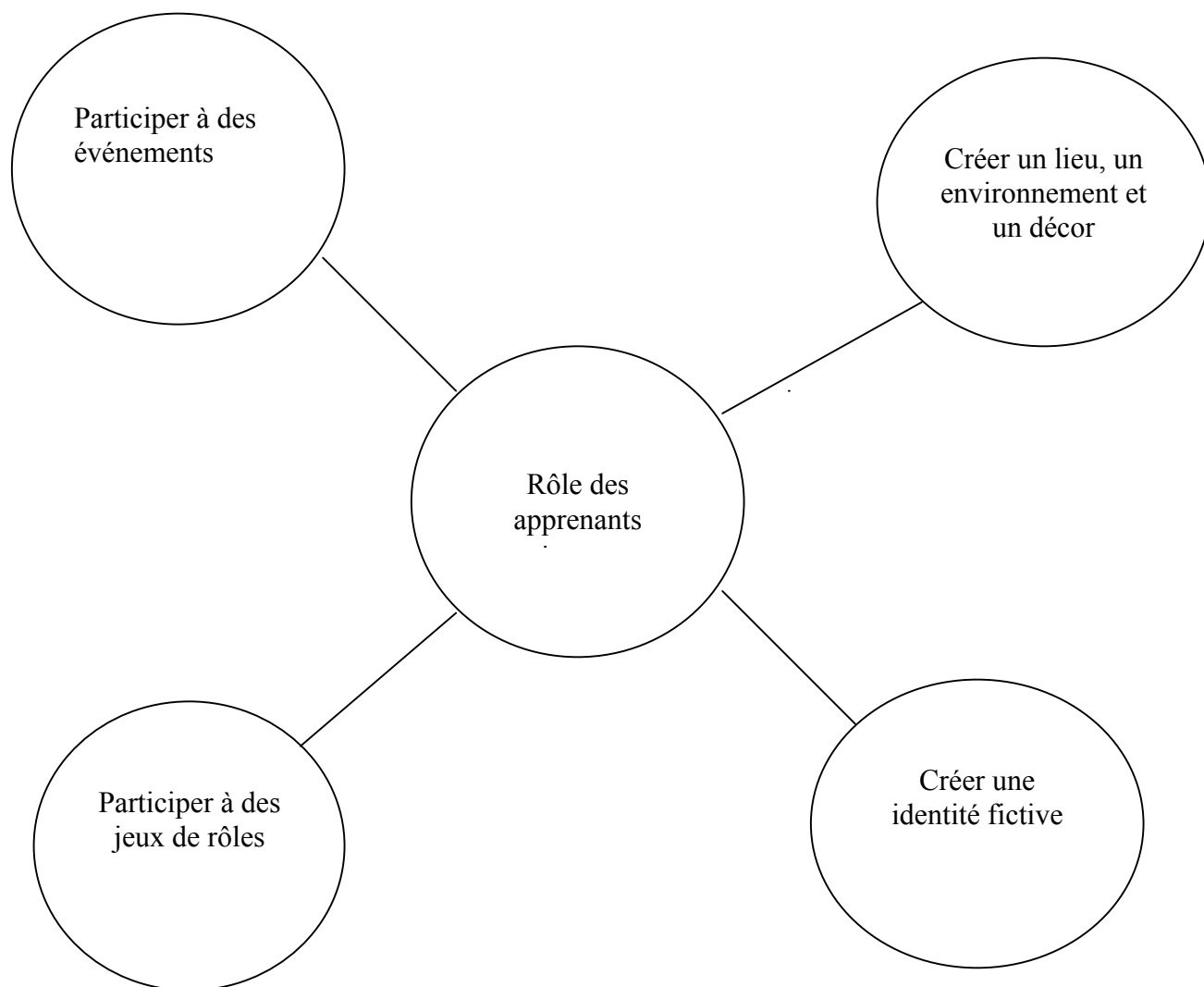
Authenticité :

La suspension volontaire d'incrédulité (willing suspension of disbelief) fait en sorte que les apprenants acceptent de faire semblant et de s'engager. Cette réalité fictive est plus réelle que les fragments de réalité concrète que l'on essaie parfois d'introduire maladroitement dans la classe de langue seconde.

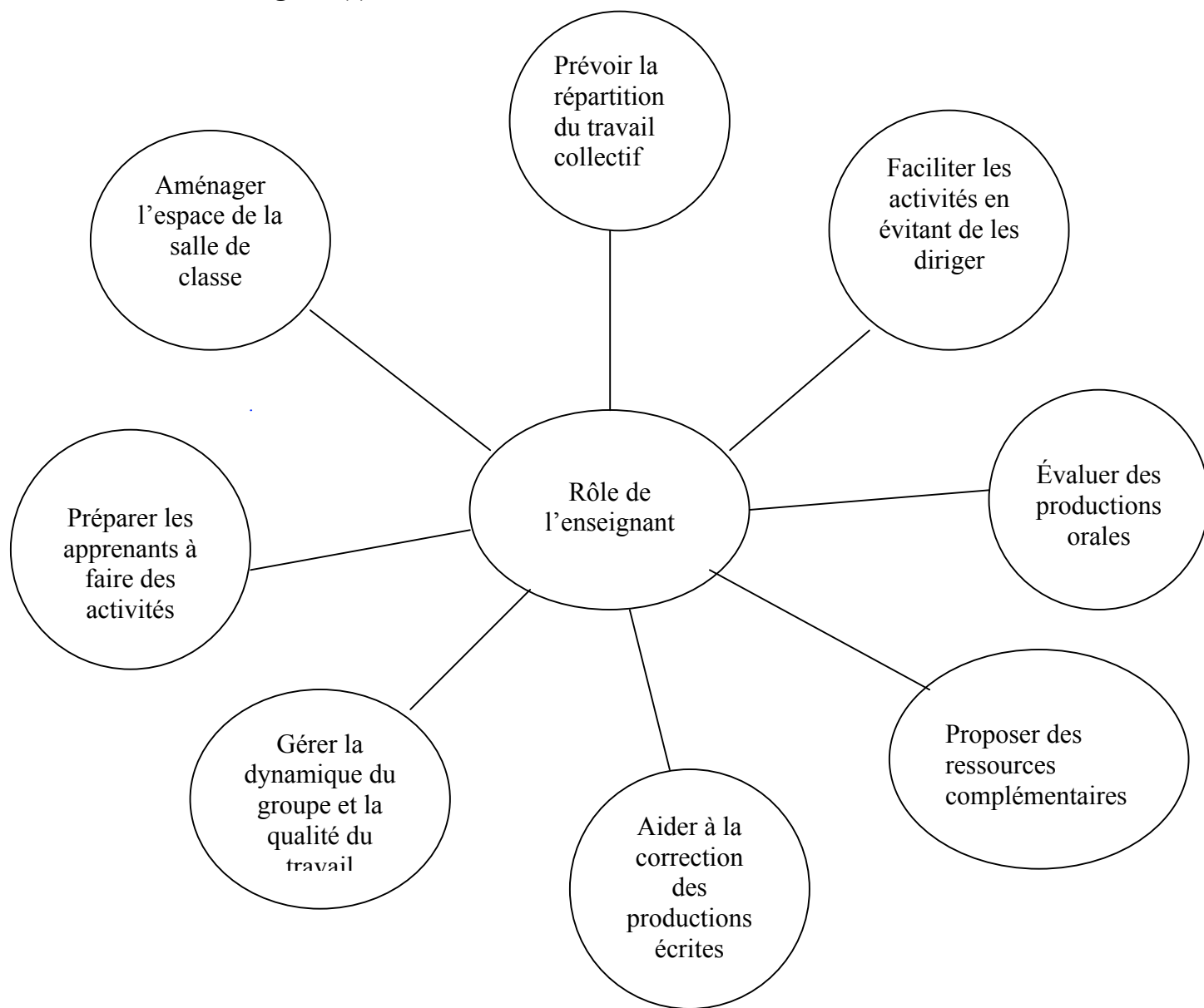
Le déroulement de la simulation globale



Le rôle des apprenants



Le rôle de l'enseignant(e)



LA PLANIFICATION DE LA SIMULATION GLOBALE

Les dimensions civique et personnelle

Questions clefs :

Comment intègre-t-on le vécu des apprenants dans cette simulation?
Sur quelles expériences spécifiques met-on l'accent pour bâtir leur apprentissage?

Pour apprendre en utilisant l'art dramatique on doit considérer les aspects suivants :

- ❑ la forme (techniques dramatiques)
- ❑ les éléments personnels et sociaux (langue, culture, conscience sociale)
- ❑ l'intégration des matières

Points de repère :

- ❑ l'identification de contenus dans les programmes d'étude permettant d'intégrer des techniques et des structures dramatiques
- ❑ le choix des thèmes qui offrent de la flexibilité
- ❑ la richesse des expériences humaines du thème (personnelle, civique, morale, culturelle, spirituelle)
- ❑ les possibilités d'intégration de matières

DIMENSIONS CHOISIES

Le contexte

Question clef : Où et quand aura-t-elle lieu cette simulation globale?

En choisissant le lieu et le temps on doit considérer les aspects suivants :

- le thème et les résultats d'apprentissage du programme
- le contexte réel et immédiat de l'apprentissage
- le milieu physique de travail
- les caractéristiques des apprenants (âge, compétence dramatique, compétence linguistique, grandeur du groupe, etc.)

Points de repère :

- le nombre d'apprenants, leur âge, la santé sociale
- l'espace physique de travail
- la période de temps dans laquelle se déroule la simulation : le passé, le présent ou le futur
- les ressources pour faire la dramatisation

MON CONTEXTE (LE LIEU ET LE TEMPS) :

Mon lieu choisi est

La simulation se déroule dans (le passé, le présent, le futur) ?

Les rôles

Question clef : Quels rôles vont jouer les apprenants et l'enseignant dans la simulation globale?

En choisissant les rôles dans la simulation globale il faut considérer les points suivants :

- ❑ les apprenants peuvent jouer des rôles de personnes plus âgées
- ❑ l'enseignant en rôle contribue grandement au succès de la simulation
- ❑ les rôles doivent encourager la communication verbale et non-verbale

Points de repère :

A. Les apprenants en rôle

- ❑ les rôles choisis sont appropriés pour la simulation
- ❑ les rôles sont appropriés en fonction du niveau de compétence linguistique des apprenants
- ❑ les apprenants ont l'occasion de développer leur propre identité fictive à l'intérieur de leur rôle
- ❑ les apprenants ont la possibilité d'exprimer des opinions diverses
- ❑ les apprenants ont la possibilité de changer de rôles pendant la simulation
- ❑ la pratique de certaines techniques peut être nécessaire

B. L'enseignant(e) en rôle

- ❑ la connaissance et l'aisance de la technique de l'enseignant en rôle
- ❑ le choix de rôles en tant qu'enseignant en rôle (par ex. : figure d'autorité, collègue, messenger, avocat du diable, etc.)
- ❑ l'importance pour l'enseignant d'être un modèle des comportements sociaux et de la langue appropriée à la situation
- ❑ la nécessité de sortir de son rôle à certains moments et de savoir pourquoi
- ❑ le choix de garder le même rôle ou de changer de rôle

LES TYPES DE RÔLES CHOISIS

Les types de rôles choisis :

Les événements et les lieux

Question clef : Quelles circonstances fictives peut-on utiliser pour explorer le thème?

En développant les événements il faut considérer les aspects suivants :

- ❑ le milieu physique de travail
- ❑ les caractéristiques des apprenants (âge, compétence dramatique, compétence linguistique, grandeur du groupe, etc.)
- ❑ les rôles (personnages) dans les événements (en fonction de leur personnalité, point de vue)
- ❑ la notion de tension dramatique dans les événements (conflit, problème à résoudre)

Points de repère :

- ❑ les événements peuvent être situés dans le présent, le passé ou le futur
- ❑ les événements doivent avoir lieu dans un endroit spécifique
- ❑ les événements doivent mettre l'accent sur la communication orale
- ❑ les événements doivent également favoriser la communication non verbale
- ❑ les événements peuvent incorporer la langue écrite
- ❑ les événements doivent incorporer une tension dramatique

LES ÉVÉNEMENTS CHOISIS ET LES LIEUX

Les événements	Les lieux
----------------	-----------

PERSONNAGES	LIEU ET TEMPS	ÉVÉNEMENTS
1.		
2.		
3.		
4.		

Les signes

Question clef : Quels signes (costumes, objets, documents, photos, affiches, panneaux, affiches, sons, etc.) va-t-on utiliser?

En choisissant les signes il faut considérer les dimensions suivantes :

- ❑ l'engagement des apprenants
- ❑ le thème choisi
- ❑ l'importance d'un signe pour indiquer que l'enseignant est en rôle.

Points de repère :

- ❑ les signes utilisés pour attirer les apprenants (cartes géographiques, musique, vêtements, objets)
- ❑ les signes utilisés par l'enseignant pour identifier qu'il ou elle est en rôle
- ❑ les signes spécifiques pour renforcer certains rôles chez les apprenants (outils, médailles, chapeaux)
- ❑ la fabrication de signes par les apprenants (affiches, images, lettres)

LES SIGNES

Les signes choisis sont

Les techniques dramatiques

Question clef : Quelles techniques dramatiques va-t-on utiliser ?

Voici quelques exemples de techniques dramatiques :

1) Parler en chœur (Choral Speak)

Un groupe fait une lecture en chœur d'un texte en se servant de différents types de sons, de voix ou de chansons dans le but de mettre en valeur une situation.

2) Mettre sur la sellette (Hotseating)

Les membres d'un groupe, qui restent eux-mêmes ou jouent un rôle, interviewent une personne ou plusieurs personnes qui jouent un rôle.

3) Les masques (Masks)

Les masques aident à changer la perception des situations. Ils peuvent couvrir tout le visage ou une partie du visage. Un masque peut représenter un personnage, un animal ou un objet.

4) Activité mimée (Mimed Activity)

Un individu ou un groupe prépare une activité utilise **uniquement** les gestes, les actions et les réactions physiques.

5) Une piste sonore (Soundtracking)

Le groupe utilise des sons (voix, musique, bruits) pour accompagner une action ou pour décrire une situation afin de créer une ambiance.

6) Une image figée (Still Image)

Les membres d'un groupe inventent une image en se servant de leurs corps pour saisir un moment, une idée ou un thème.

7) Révéler la pensée (Thought-tracking)

On arrête l'action et le dialogue pour permettre aux participants de révéler leurs vraies pensées face à la situation ou le rôle qu'ils sont en train de jouer

En choisissant des techniques et structures il faut considérer les aspects suivants :

- ❑ la place centrale de l'enseignant en rôle
- ❑ la pertinence des techniques selon le contexte

Points de repère :

- ❑ un bon répertoire de techniques
- ❑ le niveau de confort de l'enseignant avec diverses techniques
- ❑ le niveau de confort des apprenants avec diverses techniques
- ❑ la variété dans l'emploi de techniques
- ❑ les besoins des apprenants (intellectuels, affectifs, sociaux, linguistiques)

LES TECHNIQUES ET LE NIVEAU DE CONFORT

Techniques	Mon niveau de confort	Niveau de confort des apprenants

L'appréciation du rendement

Identification de tâches et d'instruments d'appréciation du rendement

Tâche	Instruments d'appréciation du rendement
<p>1. Créer une identité fictive</p> <p>Tâche qui permet aux apprenants de créer un personnage selon les étapes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir un rôle (vendeur, agent de sécurité, acheteur, client, etc.) - donner un nom et des coordonnées à son personnage (adresse, téléphone, courriel) - faire un portrait physique et psychologique de son personnage (taille, visage, vêtements, habitudes, etc.) - créer une courte biographie (date et lieu de naissance, occupation, famille, amis, intérêts, qualités et défauts) 	<p>En faisant cette tâche l'enseignant et les apprenants utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Une grille d'accompagnement pour l'apprenant (auto-évaluation) (voir p.169 Fr de base 2^e cycle N.É) ❑ Une grille d'appréciation de l'apprenant pour l'enseignant (voir p.174 Fr de base 2^e cycle N.É)
<p>2. Participer à un jeu de rôle structuré</p> <p>Tâche qui permet à l'apprenant de se présenter (son personnage fictif) à quelqu'un (par exemple, entrevue de demande d'emploi, entrevue avec les médias, interrogation par la police ou la sécurité du centre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Une grille d'accompagnement pour les apprenants ❑ Une grille d'appréciation pour un pair ❑ Une fiche de vérification pour l'enseignant
<p>3. Créer des documents authentiques</p> <p>Tâche qui permet à l'apprenant de créer des documents authentiques écrits et oraux (par exemple, des produits, des affiches, des petites annonces, de la publicité).</p>	

<p>4. Participer à un jeu de rôle structuré</p> <p>Tâche qui permet à l'apprenant de mettre en valeur ou de vendre le produit ou le service décrit dans le document authentique (publicité, entrevue, conversation téléphonique)</p>	
<p>5. Animer des événements</p> <p>Tâche qui permet à un groupe d'apprenants de planifier et de présenter un événement ou une suite d'événements (par exemple, un accident, une prise de décision – film, une situation de restaurant, un vol, un voyage ou une excursion, un incident sportif, etc.)</p>	
<p>6. Produire une vidéo de classe qui incorpore les divers événements et les divers personnages fictifs*</p> <p>Tâche qui permet aux apprenants de préparer une vidéo qui met en valeur les personnages et les événements qu'ils ont créés.</p>	
<p>*Ceux qui n'ont pas accès à une vidéo caméra peuvent enregistrer les simulations sur audiocassette et présenter les scènes sous forme de « <i>story-board</i> »</p>	

UN CONTRAT DE TRAVAIL D'APPRENTISSAGE

- 1) Je reconnais que le processus dramatique est un travail sérieux.
- 2) Je réalise que chaque personne a quelque chose à offrir
- 3) J'apprécie le fait que le processus dramatique inclue la pensée, les émotions, et les actions.
- 4) Je vais respecter les contributions des autres personnes.
- 5) Je vais suivre les règlements de comportement.
- 6) Je vais coopérer avec les autres.
- 7) Je vais bien travailler.
- 8) _____

Signé : _____

Le filmage : une fiche de planification

1. Groupe : Décidez qui va filmer et qui va jouer les rôles.

2. Idée : Développez les idées pour la scène. Écrivez le scénario ici (situation et rôles) :

3. Local et plan pour filmer : Utilisez le story-board au verso.

4. Costume, son et objets : Discutez des objets, costumes et sons que vous pourriez utiliser.

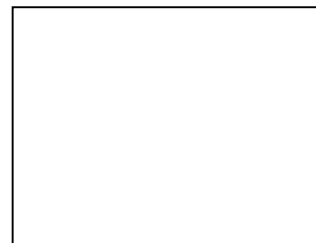
5. Répéter et filmer le scénario : Répétez beaucoup mais filmez une seule fois.

Le « story-board » : une fiche de planification

Position de la caméra : _____
Qu'est-ce qui se passe ? _____
Qu'est-ce qu'on dit ? _____
Son/Effets : _____



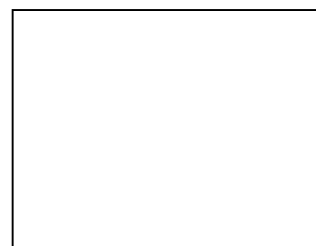
Position de la caméra : _____
Qu'est-ce qui se passe ? _____
Qu'est-ce qu'on dit ? _____
Son/Effets : _____



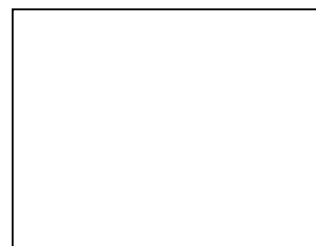
Position de la caméra : _____
Qu'est-ce qui se passe ? _____
Qu'est-ce qu'on dit ? _____
Son/Effets : _____



Position de la caméra : _____
Qu'est-ce qui se passe ? _____
Qu'est-ce qu'on dit ? _____
Son/Effets : _____



Position de la caméra : _____
Qu'est-ce qui se passe ? _____
Qu'est-ce qu'on dit ? _____
Son/Effets : _____



Bibliographie

- Bolton, Gavin. (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*. London : Longman.
- Bolton, Gavin. (1992) *New Perspectives on Classroom Drama*. Simon & Schuster.
- Bolton, Gavin & Dorothy Heathcote.(1999) *So You Want to Use Role-Play : A New Approach In How to Plan*, Stoke on Trent, Trentham Books Limited.
- Bowell, Pamela & Brian S. Heap. (2001) *Planning Process Drama*. London : David Fulton Publishers.
- Chalaguier, Claude et Gérard Mallen. (1979) *Le jeu d'expression et l'imaginaire*. Paris, Éditions Fleurus.
- Courtney, Richard.(1974) *Play, Drama & Thought : The Intellectual Background to Drama in Education*, New York, Drama Book Specialists (Publishers).
- «Educating Through Drama», (1985) *Theory and Practice*, summer, Columbus, Ohio, Ohio State University Press.
- Heathcote, Dorothy et Gavin Bolton. (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Monod, Richard. (1983) *Jeux dramatiques et pédagogie*. Collection des cahiers de l'Éducation permanente, Paris, Edilig, 1983.
- Morgan, Norah & Juliana Saxton. (1987) *Teaching Drama, A Mind of Many Wonders*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- Neelands, Jonothan. (1997) *Beginning Drama 11-14*, London : David Fulton Publishers.
- Neelands, Jonothan. (1984) *Making Sense of Drama, A Guide to Classroom Practice*, Portsmouth, New Hampshire : Heineman Educational Books.
- Neelands, Jonothan. (2000) *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oberlé, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. (1989) Paris, Méridiens, Klincksieck.
- O'Neil, Cecily et Alan Lambert. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*, (1984) London, Hutchinsons Publishing Group.

O'Neill, Cecily. (1995) *Drama Worlds : A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.

O'Toole, John. (1992) *The Process of Drama, Negotiating Art and Meaning*, London & New York, Routledge.

Page, Christiane.(1995) *Éduquer par le jeu dramatique*, Paris, ESF Éditeur.

Ryngaert, Jean-Pierre. (1977) *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris, CEDIC.

Yaiche, Francis. (1996) *Les simulations globales*. Paris, Hachette.