

le portique

Le Portique

Revue de philosophie et de sciences humaines

12 | 2003

Charme et séduction

De l'expérience informelle à la formalisation d'une discipline :

recherche-action à travers l'expérience du drama en formation de formateurs

Hanta Rakotomavo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/584>

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Hanta Rakotomavo, « De l'expérience informelle à la formalisation d'une discipline : », *Le Portique* [En ligne], 12 | 2003, mis en ligne le 15 juin 2006, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/584>

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tous droits réservés

De l'expérience informelle à la formalisation d'une discipline :

recherche-action à travers l'expérience du drama en formation de formateurs

Hanta Rakotomavo

- 1 ¹ Le mot *drama* est l'appellation anglaise du terme français *théâtre*, ou, en malgache *tantara an-dapihazao*, *tantara an-tsehatra*, ou tout simplement *teatra*.
- 2 Comme l'année 1999 est l'année du théâtre à Madagascar, c'est un heureux concours de circonstances de pouvoir parler de théâtre sous un angle didactique à l'entrée du nouveau millénaire. Le théâtre appartient déjà au monde culturel malgache depuis le 16 septembre 1899, date à laquelle la première pièce théâtrale fut jouée à Madagascar ; elle était en langue française et était intitulée *La Mascotte*, opéra-comique de Duru et Chivot, et était interprétée par la troupe Charson. Peu de temps après, le 22 septembre 1899, la première pièce théâtrale malgache fut présentée ; elle avait pour titre *Zefina sy Armand*, comédie en trois actes de Rajaonah Tselatra. Le metteur en scène s'appelait Ranaivo Michel, la troupe Tananarive Théâtre. Le théâtre meuble le temps de loisirs d'un nombre non négligeable de Tananariviens et même de gens des provinces quand les troupes ambulantes sont en activité. La population rurale des Hauts-Plateaux ont aussi leur part de théâtre grâce au Hira Gasy, genre d'opérette jouée en plein air très typique à Madagascar. Ainsi on peut dire que les Malgaches peuvent s'exprimer et exprimer sur scène ce qu'ils n'osent pas dire à haute voix *ailleurs*, ou faire voir ou montrer du doigt *ailleurs*. C'est cet « ailleurs » qui nous intéresse.
- 3 Où se trouve cet endroit, cette situation, cet espace, ce domaine délimité par ce mot ? L'*ailleurs* est tout cadre formel à caractère officiel qui exige des formalités pour y entrer et même pour y sortir. L'école est notre exemple préféré appartenant à cet « ailleurs » formel.
- 4 À son opposé se trouve donc le cadre informel, libéré de toute « formalité » parce qu'il peut se situer soit dans la rue, soit en plein air. Ce qui n'enlève en rien son caractère culturel voire éducatif. Et notre exemple préféré tiré de ce monde informel est le théâtre.

C'est ce théâtre informel ou *drama* informel qui a prêté son concours à l'École Normale Supérieure, alors « École Normale Niveau 3 ».

- 5 Ainsi après treize années d'enseignement de *dram*, étant parmi les responsables de l'enseignement de la langue anglaise orale à l'ENS depuis sa création en 1980, nous sommes portés, pour la promotion de la recherche didactique à Madagascar, à partager notre expérience sur le *drama* devenu discipline à travers une recherche-action et une formation-action fondées sur le vouloir.
- 6 Cette introduction du *drama* dans le programme d'enseignement de la formation des futurs enseignants d'anglais des lycées eut lieu en 1986, après une évaluation des résultats de la première promotion sortie en 1985 ; c'est surtout la qualité de la langue orale des stagiaires arrivés aux stages pratiques de la quatrième année qui nous a incités à décider de relier l'enseignement du *drama* à l'enseignement de la phonétique. À ce propos, de 1980 à 1986, la phonétique a été prônée comme une discipline auxiliaire utile pour l'acquisition de la langue anglaise. En dépit des très bonnes notes pour les passages de classe obtenues en répétant correctement les mots isolés, la qualité de la langue orale des stagiaires de quatrième année ne correspondait pas à notre attente. Les causes de l'échec de cette démarche ont été analysées de façon pointue : il n'a été fait appel ni à l'intelligence ni à la réflexion des élèves, mais à leur docilité et, avec cet aspect mécanique, tout concourait à provoquer l'ennui des apprenants.
- 7 Comment la langue cible, « vivante » ou « moderne », saura-t-elle éveiller l'intérêt de ce public scolaire universitaire qui a pour tâche de découvrir le rapport de la langue à la pensée ? Comment cette langue à apprendre et à enseigner plus tard pourra-t-elle agir sur l'esprit des futurs enseignants dans un sens formateur et éveiller leur créativité ? Il n'y a rien à inventer... La littérature populaire et même enfantine puisée dans l'éducation informelle qui constitue la vie de tous les jours des apprenants et des natifs de la langue (*native speakers*), qu'ils soient de Madagascar, du Royaume-Uni ou du Commonwealth, nous offrent des ressources bien exploitables : du plus petit sketch reproduisant la plus petite scène de vie destinée généralement à des réunions privées ou fêtes champêtres, jusqu'à la pièce théâtrale de taille modeste reflétant une tranche de vie ou un événement social ou historique, l'apprenant bénéficie d'un dispositif éducatif qui est la discipline elle-même dans sa globalité. Ainsi le *drama* nous aide à définir la théorisation didactique qui a pour objet, non la matière elle-même ni seulement la matière en tant qu'enseignée/apprise, mais cette discipline dans sa globalité.
- 8 Pour mieux comprendre ce passage du stade informel, dans lequel le *drama* peut meubler nos moments de loisirs, au stade formel où le même *drama* franchit le seuil de la salle de classe et revêt du coup le terme de discipline, schématisons le processus : le *drama* informel, avec tout ce qu'il a d'empirique, parce qu'il reproduit des facettes de la vie informelle, passe au *drama* formel ou *drama* de la classe dans laquelle tout est structuré pour atteindre les finalités d'une formation. Par exemple, en classe, l'accent mis sur l'articulation des mots, ou la technique de parler à haute voix, touche le développement psycho-moteur des apprenants. Il en est de même pour d'autres développements tels que le développement socio-affectif et le développement intellectuel que nous verrons de plus près ultérieurement. Ainsi, le *drama* informel devient formel à travers une théorisation didactique qui est la valorisation du dispositif éducatif que possède tout *drama* informel ou initial. Une fois formalisé, parce que valorisé, donc devenu discipline, le *drama* ne peut se séparer de son origine informelle qui est la base même de sa nouvelle constitution. On peut dire qu'une fois formalisé, le *drama* renforce ses liens avec ses bases informelles pour

donner naissance à une nouvelle structure structurante qu'est la formation des formateurs. Par exemple, le contenu du *drama* formel ou *drama* classe ne peut atteindre sa finalité culturelle s'il efface son origine informelle qui est source d'identité et d'authenticité en culture. Pour briller dans toute sa splendeur, le *drama* formel ou *drama* classe a intérêt à renforcer ses liens avec l'informel de son origine. De cette liaison profonde naîtra une schéma de formation des formateurs tel qu'exprimé ci-dessous :

Drama à l'ENS : de la théorisation didactique à la formation des formateurs

- 9 De quoi est donc constitué ce dispositif éducatif valorisé qui constitue la théorisation didactique du *drama* ? Les finalités du *drama* classe sont multiples : sa première finalité est disciplinaire parce qu'il a pour objet la connaissance de la langue anglaise ; une autre est formative parce qu'il s'agit de pratiquer et maîtriser l'anglais oral tout en préparant le futur enseignant à monter sur scène qui, plus tard, sera l'estrade de l'école de sa vie professionnelle ; une troisième est culturelle, parce que le *drama* confronte l'apprenant à la culture de l'Autre que peut apporter la langue du *drama* ou le *drama* lui-même. Quant à la dernière finalité, elle est communicative parce que l'apprenant s'exerce à partager, à échanger et à débattre avec l'Autre. Ceci nous permet de dresser une matrice didactique inspirée de la recherche des matrices didactiques des langues vivantes menée par Verreman² qui lui-même s'est inspiré de Galichet³.

- 10 Matrice didactique du drama à l'ENS

Finalité	Disciplinaire	Formative	Culturelle	Communicative
Logique	d'instruction (les quatre éléments de la prononciation anglaise + les techniques du théâtre)	d'apprentissage	de confrontation : culture de l'Autre ou identité apportée par la langue ou le contexte	d'expression et d'explication dans la relation avec les autres
Concept Régulateur	vérité	autonomie	normativité (toute culture a des codes)	interactivité de la subjectivité
<u>But de l'acquisition pédagogique dans le drama</u>	correction, information, renforcement occasionnels basés sur des exemples	entraînement différencié selon les capacités acquises et à acquérir	ouverture, comparaison	mise en relation
<u>Fonction institutionnelle du professeur</u>	évaluer	créer les conditions : organiser, stimuler et proposer un cadre de différenciation	relativiser, mettre en perspective	réguler les échanges et partages

Activité(s) pédagogiques du <i>drama</i>	classe de <i>drama</i> : textes didactisés (ex. : se familiariser avec des tournures grammaticales) différentes sortes de travail de groupe	tâches et rôles	le texte de la pièce : document authentique représentant le monde de l'Autre	débat avec l'Autre
Position du professeur de <i>drama</i>	modèle	moniteur	metteur en scène	animateur
Source de motivation de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> confiance en l'enseignant. compétence, maîtrise de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> plaisir, réussite, savoir éprouvé. forme de réalisation de désir (désir de savoir faire et désir de savoir être) pratique du registre de langue 	découverte de soi et de l'Autre	échange partage coopération
Mode d'apprentissage privilegié	<ul style="list-style-type: none"> par imitation : logique de production mimer (<i>body language</i>) 	structuration du savoir et réaménagement affectif ; exemple : vers l'amour maternel sans être mère	classification, jugement	socialisation coopération
Type de régulation cognitive	monitoring	intellectuel (social et individuel)	monitoring, assistance, accompagnement, partage, solidarité	relationnel

- 11 Comme la spécificité de la théorisation didactique se marque, comme toute théorisation, par son champ et sa méthodologie, ce tableau ou matrice didactique du *drama* nous montre que le champ de la théorisation didactique du *drama* est bien celui de l'éducation et non seulement de l'enseignement.
- 12 Quant à la *méthodologie*, on peut la résumer comme suit :

- 13 La priorité est donnée à la qualité des énoncés oraux, en relation avec la phonétique anglaise y compris tous les éléments de la prononciation à savoir, l'articulation, l'accent, le rythme et l'intonation.
- 14 La lecture fournit la matière et le cadre des cours de *drama* avant la restitution par cœur. On choisit de belles pièces bien écrites qui introduisent à la pensée et à la culture locale ou étrangère. La lecture à haute voix doit devenir courante, vivante, correctement accentuée et déjà accompagnée de gestes appropriés comme l'expression du visage.

L'apprentissage par cœur et la représentation sur scène serviront d'entraînement à parler avec assurance en public après une compréhension contrôlée du contenu. Un tel entraînement est primordial dans la formation de formateurs.

- 15 Il y a une expérimentation de plusieurs sortes de travail de groupe, toutes à structure socialisante. La représentation issue de ces travaux de groupe peut être soit planifiée soit non planifiée. Quand elle est planifiée, le processus de travail suit de très près de trame de l'histoire. Tout est dicté par le texte de la pièce, les indications portant sur la mise en scène, les gestes ou l'intonation. Une représentation non planifiée ou improvisée, au contraire, développe non seulement l'autonomie mais favorise l'imagination créatrice de l'apprenant. Un tel travail lui permet de créer une situation ou un sketch, par exemple à partir d'un bruitage, une suite de mots ou une fin d'histoire.
- 16 Quant à la *structure*, le travail en plusieurs petits groupes permet aux apprenants de consolider leur savoir, tout en leur donnant l'occasion d'échanger des idées dans une situation sécurisante où ils se sentent beaucoup plus proches les uns des autres. Le travail en groupe unique a l'avantage d'aider les apprenants à expérimenter une réalisation cohérente ou à éprouver la valeur de la solidarité pour atteindre ensemble un objectif partagé à la suite d'un labeur commun et d'efforts collectifs.
- 17 Ainsi à l'image du *drama* « classe », inclus dans le programme d'enseignement des futurs enseignants d'anglais, peut-on dire que les disciplines d'enseignement attendent toujours leur théorisation didactique ?
- 18 Peut-on aussi dire que la didactique peut porter un regard critique sur la situation d'enseignement, en la sommant de rendre des comptes ? Comme l'indique G. Vergnaud :
- « La recherche didactique ne consiste pas, comme certains le pensent naïvement, à rechercher les meilleurs moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini à l'avance et intangible. Elle peut, au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement et les méthodes et procédures qui leur sont associées »⁴.
- 19 Ce sont des interrogations posées au niveau de tout formateur de formateur. Elles n'ont pas besoin de réponses immédiates. Comme la nuit porte conseil, que les jours, semaines, mois et années qui vont suivre ce colloque puissent aider les enseignants et les didacticiens à repenser leur discipline comme une discipline autonome.
- 20 En outre, pour renforcer nos interpellations, comme nous avons le privilège de nous trouver dans l'ère de la mondialisation, malgré notre insularité qui heureusement protège notre authenticité, et pour souligner le caractère international de ce colloque, nous jugeons opportun de citer ici une hypothèse formulée par C. Spallanzini et Ph. Jonnaert à la suite d'une recherche exploratoire qu'ils ont menée auprès d'enseignants universitaires de la formation initiale des futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke :

« ... pour ces universitaires, la pédagogie prendrait plus en considération l'élève à travers les interactions sociales et les processus d'apprentissage alors que les didactiques s'intéresseraient plus à l'organisation des savoirs à travers les mises en forme de l'enseignement et de l'apprentissage. » ⁵

- 21 Pour conclure, disons que le *drama* « classe » est un bain de langue en miniature, un bain de langue très proche du bain de langue naturel et idéal qu'est la vie d'un apprenant dans un pays anglophone. C'est cette vie de tous les jours, vie riche en activités et éducation informelles que le *drama* met sur scène en classe. Le futur enseignant d'anglais y acquiert et pratique la langue cible dans le vécu. Il joue et s'implique dans ce qu'il reproduit en se mettant dans la peau du personnage dont il joue le rôle. N'est-ce pas déjà son futur rôle dans la vie professionnelle qui l'attend ?

NOTES

- 1.. Intervention au colloque international sur les didactiques qui s'est tenu à l'École Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo en 1998.
- 2.. A. VERREMAN, « Langues vivantes : recherche des matrices didactiques », communication au CIRID, Strasbourg, 29 avril 1997.
- 3.. Fr. GALICHET, « Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ? », in GALICHET Fr. (dir.), *Quel fondement pour une didactique de la philosophie*, Strasbourg, CIRID/CRDP d'Alsace, Coll. « Recherches didactiques en Sciences Humaines », 1997, p. 37-61.
- 4.. G. VERGNAUD, « Contenus des enseignements et didactiques des disciplines », in SACHOT M. (dir.), *La Didactique des disciplines au milieu du gué*, Strasbourg, CIRID/CRDP d'Alsace, Les Cahiers du CIRID, volume numéro 1, 1983.
- 5.. C. SPALLANZINI et Ph. JONNAERT, *Le Concept de didactique : ce qu'en pensent des enseignants*, Sherbrooke, 7 avril 1997.

RÉSUMÉS

Quand on apprend une langue, plus on la pratique dans la vie courante, plus l'acquisition est réussie. Cet article montre comment des classes de théâtre en anglais ont pu formaliser ce qui était informel, le théâtre, tout en améliorant l'anglais oral des étudiants acteurs.

In a language learning, the more the life of the native speaker is lived, the more one successfully learns his/her language. This article shows how DRAMA classes could "formalise" what was "non formal", while improving the spoken English of the students actors.

AUTEUR

HANTA RAKOTOMAVO

Hanta Rakotomavo, maître de conférences en Sciences de l'éducation, est professeur d'anglais à l'École Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo. Ses recherches portent principalement sur la recherche action, l'éducation informelle, la didactique des langues, le multilinguisme, en formation à distance et en formation continue.