

Le jeu dramatique: sémiotique et dérivation

MAITE MUÑOZ MEDINA
Universidad Paris-Est Créteil

JOSÉ RIENDA POLO
Universidad de Granada

Received: 2024-10-15 / Accepted: 2024-12-03
DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.31744>
ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUME: Cet article examine l'utilisation du jeu dramatique comme outil pédagogique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en contexte universitaire, en s'inscrivant dans une thèse doctorale intitulée *Jeu dramatique pour l'apprentissage de l'espagnol en contexte francophone*. À travers une approche méthodologique mixte, incluant des données qualitatives et quantitatives, l'étude explore les pratiques variées des enseignants d'espagnol dans l'intégration du jeu dramatique.

Les résultats montrent que le jeu dramatique mobilise à la fois des compétences linguistiques et des éléments non-verbaux, créant des environnements immersifs. Il est principalement utilisé pour développer l'oralité, tout en renforçant l'écrit de manière complémentaire. La dimension sémiotique intervient ici en permettant aux apprenants de s'approprier et de transformer le sens à travers des interactions verbales et gestuelles.

L'étude révèle une grande diversité de pratiques, influencée par la formation des enseignants, avec des approches comme l'improvisation ou la création collective. Cette pluralité d'usages souligne la flexibilité du jeu dramatique, qui permet une dérivation des significations selon le contexte et les objectifs pédagogiques.

En conclusion, l'étude confirme que le jeu dramatique est un outil pédagogique flexible et dynamique, dont l'application varie selon les besoins pédagogiques, sans définition unique dans l'enseignement des langues.

Mots-clés: Jeu dramatique, sémiotique, didactique, recherche éducative

El juego dramático: semiótica y derivación

RESUMEN: Este artículo examina el uso del juego dramático como herramienta pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto universitario, formando parte de una tesis doctoral titulada *Juego dramático para el aprendizaje de ELE en contexto francófono*. A través de un enfoque metodológico mixto, que incluye un análisis cualitativo y cuantitativo, el estudio explora las diversas prácticas de los docentes de español en la integración del juego dramático.

Los resultados muestran que el juego dramático moviliza tanto competencias lingüísticas como elementos no verbales, creando entornos inmersivos. Se utiliza principalmente para desarrollar habilidades orales, incluyendo en menor medida las escritas. La dimensión semiótica interviene permitiendo a los estudiantes apropiarse y transformar el significado a través de interacciones verbales y gestuales.

El estudio revela una gran diversidad de prácticas, influenciadas por la formación de los docentes, con enfoques como la improvisación o la creación colectiva. Esta pluralidad de usos

resalta la flexibilidad del juego dramático, que permite una derivación de significados según el contexto y los objetivos pedagógicos.

En conclusión, el estudio confirma que el juego dramático varía según las necesidades pedagógicas, lo que dificulta su definición unitaria.

Palabras clave: Juego dramático, semiótica, didáctica, investigación educativa

1. INTRODUCTION

Le théâtre est un art multidimensionnel qui a la capacité de combiner sur scène la danse, la musique, la poésie et la littérature. Tout au long de l'histoire humaine, son influence a dépassé les simples considérations esthétiques. Dans la Grèce antique, les rituels religieux consacrés à la divinité Dionysos ont joué un rôle central dans l'établissement des codes du théâtre formel tel que nous le connaissons aujourd'hui (Agudo, 2021). Au fil du temps, le théâtre a également été utilisé comme méthode pédagogique en raison de son pouvoir unique à véhiculer des expériences humaines. Par exemple, dans le monde hispanique, les franciscains et des jésuites l'utilisaient pour évangéliser et former les jeunes (Lara Coronado, 2019). Ses vertus didactiques sont reconnues dans des domaines variés comme la psychologie, la linguistique et la pédagogie (Giebert, 2014). Page (2005) définit le jeu dramatique comme une transition du théâtre vers un contexte éducatif, en soulignant son potentiel pédagogique.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, le jeu dramatique s'est imposé comme une méthode pédagogique innovante et puissante, capable de mobiliser à la fois les capacités cognitives et corporelles des apprenants (Boquete Martín, 2014, pp. 271–274). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) reconnaît d'ailleurs l'importance du jeu dramatique à travers la promotion des *jeux de rôles* et des *simulations* comme techniques efficaces pour l'acquisition des langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47). Ces pratiques permettent de placer les apprenants dans des contextes communicatifs authentiques, où ils peuvent pratiquer la langue de manière immersive et dynamique.

La sémiotique appliquée au jeu dramatique met en lumière le rôle des signes non verbaux tels que les gestes, les expressions corporelles et le langage du corps dans la transmission des messages culturels et linguistiques. Selon Vygotsky (1978), les *jeux imaginatifs* offrent aux enfants des occasions d'améliorer leur apprentissage et leur autorégulation, en s'appuyant sur ces signaux non verbaux pour approfondir leur compréhension du monde. Le jeu dramatique pour l'apprentissage des langues, en tant qu'approche sémiotique, propose un cadre dans lequel les signes non verbaux enrichissent l'acquisition des compétences linguistiques. Comme le souligne Berk (2018), ces jeux ne se limitent pas à favoriser l'acquisition des langues, mais jouent également un rôle crucial dans la régulation des émotions et des comportements, en s'appuyant sur le développement de la compétence interlinguistique. De manière similaire, Abdallah-Pretceille (2004) insiste sur le fait que la culture se transmet largement à travers des signes non verbaux, où le corps occupe une place centrale dans la communication et la transmission des normes et valeurs culturelles.

La communication ne repose donc pas exclusivement sur les mots, mais sur une interaction complexe entre le verbal et le non-verbal. Poyatos (2002) identifie trois structures principales dans la communication non verbale : ce qui est dit (contenu verbal), la manière dont cela est dit (paralanguage), et les mouvements du corps (kinésique). Ces éléments sont au cœur du jeu dramatique, où le corps devient un médium de création de sens. Le jeu dramatique

mobilise simultanément des signes linguistiques et gestuels pour transmettre des compétences linguistiques tout en véhiculant des valeurs culturelles (Aden, 2013). Cette capacité à dériver et transformer les significations, en fonction des interactions et du contexte, constitue une force clé du jeu dramatique. Dans cette dynamique, le jeu dramatique s'inscrit non seulement comme un outil linguistique mais également comme un vecteur de transmission culturelle.

Cette approche, qui mobilise des signes linguistiques et gestuels pour véhiculer des valeurs culturelles et développer des compétences linguistiques, a favorisé le développement d'initiatives éducatives remarquables. Par exemple, le groupe Thealingua utilise des ateliers de jeu dramatique pour promouvoir l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des établissements éducatifs en Allemagne (Viader, 2018). Des événements tels que le festival Don Quijote, organisé à Paris depuis 1992, offrent aux apprenants l'opportunité d'explorer la langue espagnole à travers des représentations théâtrales. Dans l'enseignement supérieur, le projet de *l'Atelier plurilingue d'expression théâtrale*, réalisé entre 2013 et 2018 à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), constitue également un exemple concret de l'application réussie du jeu dramatique. Inspiré par la méthode Glottodrama (Nofri, 2010) et l'initiative IDEA (*Innovation pédagogique, Diversification de parcours, Évaluation repensée, Accompagnement renforcé*), ce projet a démontré le fort potentiel pédagogique du jeu dramatique, en enrichissant à la fois l'apprentissage linguistique et culturel des étudiants (Vázquez de Castro, 2017).

Cet article constitue une partie de la thèse doctorale intitulée « Jeu dramatique pour l'apprentissage de l'espagnol en contexte francophone ». Dans cet article, nous allons partager les résultats portant sur les diverses pratiques utilisées par les enseignants d'espagnol en relation avec le jeu dramatique. Après une revue bibliographique rigoureuse, conforme aux protocoles de *The Campbell Collaboration* (2019), il est apparu que la majorité des études sur le jeu dramatique pour l'apprentissage des langues se concentrent sur les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Face à ce manque d'études spécifiques à l'enseignement supérieur, nous avons choisi de focaliser notre recherche sur ce domaine, afin de combler cette lacune. Nous nous focalisons sur le contexte français non seulement en raison de la forte présence de l'espagnol en France, mais aussi grâce aux études et observations auxquelles nous avons assisté, qui renforcent encore la pertinence de notre recherche dans ce cadre.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le rôle de l'espagnol dans le système éducatif français a considérablement évolué au fil des décennies. L'espagnol est aujourd'hui la deuxième langue étrangère la plus enseignée en France, après l'anglais, une position renforcée par l'intensification des échanges commerciaux et culturels entre la France et le monde hispanophone, ainsi que par des liens historiques et un attrait touristique fort entre les deux cultures (Luján Castro, 2002). L'espagnol est introduit dès le collège comme langue vivante 2 (LV2), et parfois dès l'école primaire en tant que LV1 ou LV2, avec une présence croissante dans les cursus du secondaire et du supérieur.

Dans l'enseignement supérieur français, l'espagnol occupe une place prépondérante dans plusieurs disciplines, notamment dans les études hispaniques (philologie, littérature, civilisation), les études de traduction, et les programmes Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD). Ces formations visent à doter les étudiants de solides compétences

linguistiques et interculturelles, afin de répondre aux besoins croissants de communication dans le monde hispanophone dans des secteurs aussi variés que les affaires, la diplomatie, et la culture. Dans ce cadre, l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes, telles que le jeu dramatique, renforce l'aspect communicatif de l'apprentissage de l'espagnol tout en permettant de développer des compétences langagières spécifiques.

Cette recherche, réalisée en 2020, s'inscrit dans une étude mixte, menée à l'aide de deux instruments. Le premier, un questionnaire télématique distribué via *Google Drive* et le deuxième, un entretien qualitatif semi-dirigé. L'échantillon étudié comprend 15 enseignants d'espagnol de l'Enseignement Supérieur français, ayant tous intégré le jeu dramatique dans leurs pratiques pédagogiques. Les participants proviennent de différentes formations : études de traduction et de philologie (1), formations (4), la section 14 du CNU (Conseil National des Universités) qui regroupe les hispanistes (8), ainsi que d'autres centres d'études supérieures (2). Nous considérons que cet échantillon est représentatif, car il reflète les données recueillies par Rámila Díaz (2018, pp. 233-234), qui a étudié le profil des enseignants d'espagnol en France.

Les participants ont répondu à un questionnaire qui s'inspire dans les principes méthodologiques décrits par Mayorga Fernández (2004) et des recherches antérieures de Boquete Martín (2014) sur l'utilisation du théâtre dans l'enseignement des langues. En conformité avec les recommandations de la communauté scientifique, l'ensemble des questions a été soumis à une évaluation préalable par un jury d'experts composé de six professeurs issus d'universités françaises et espagnoles (Robles Garrote et del Carmen Rojas, 2015). Ce jury a examiné de manière anonyme la cohérence entre les objectifs de la recherche et les questions formulées, garantissant ainsi la rigueur scientifique de l'étude. L'intégralité des items validés par les experts se trouvent dans l'Annexe 1 classifiés selon l'instrument d'enquête (questionnaire télématique ou entretien qualitative semi-dirigé).

Les axes explorés par le questionnaire portent sur la biographie linguistique (Molinié, 2006) et académique de l'enseignant, sa vision de l'élève, sa conception du jeu dramatique, ses pratiques, la compétence communicative et l'évaluation. Dans cet article, nous nous concentrons uniquement sur les résultats relatifs aux diverses pratiques du jeu dramatique.

3. MÉTHODOLOGIE MIXTE ET OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES

Cet article repose sur l'hypothèse que les pratiques du jeu dramatique, en tant qu'outil pédagogique en didactique des langues, sont très diversifiées. Ces pratiques mobilisent des signes verbaux et non verbaux de manière variée en fonction des contextes et des objectifs pédagogiques des enseignants, rendant complexe l'établissement d'une définition unifiée du jeu dramatique dans l'enseignement des langues.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, notamment l'espagnol dans l'enseignement supérieur, le jeu dramatique se présente comme une méthode pédagogique innovante, renforçant les compétences linguistiques des apprenants à travers une approche sémiotique et dérivative. La question centrale de cet article est donc la suivante : dans quelle mesure les pratiques du jeu dramatique en enseignement supérieur sont-elles différentes?

Afin de répondre à cette question, l'étude s'appuie sur une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives. Cette approche permet de

croiser différentes sources de données, offrant une perspective plus complète et nuancée sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'espagnol dans l'enseignement supérieur (Dawadi, 2017).

Sur le plan qualitatif, le logiciel Atlas.ti a été utilisé pour analyser les données issues des questionnaires et des entretiens (Stewart, 2024). Un codage thématique a permis d'identifier les principaux thèmes émergents concernant les pratiques des enseignants en matière de jeu dramatique. Une *analyse de cooccurrence* a ensuite été réalisée, reliant ces différents thèmes entre eux, notamment en ce qui concerne les dynamiques de classe, l'improvisation, la créativité et l'expression orale, comme le montrent les données de la table. Cette analyse a mis en lumière les interconnexions entre les variables qui influencent le jeu dramatique apportant une meilleure compréhension des pratiques variées des enseignants dans le contexte universitaire.

Sur le plan quantitatif, les réponses ont été analysées avec le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Le test exact de Fisher a été appliqué pour évaluer les relations entre différentes variables qualitatives dichotomiques (Díaz Pértega y Fernández Pita, 2004). De plus, une *Analyse des Correspondances Multiples* (ACM) a été réalisée pour examiner les associations entre ces variables catégorielles. Cette analyse a permis de visualiser les correspondances entre les différentes pratiques pédagogiques et leurs effets dans divers contextes d'enseignement supérieur.

En combinant ces approches qualitatives et quantitatives, cet article fournit une vue d'ensemble approfondie sur la diversité des pratiques du jeu dramatique et leurs impacts dans l'enseignement des langues en contexte universitaire.

4. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des résultats évidence une diversité de pratiques pédagogiques dans l'utilisation du jeu dramatique, par les enseignants d'espagnol dans l'enseignement supérieur. Chaque enseignant semble adopter des approches variées pour intégrer le jeu dramatique, et ces différences influencent les résultats obtenus auprès des étudiants. Deux grandes tendances émergent : une approche plus structurée, centrée sur l'utilisation de textes théâtraux, et une approche plus souple, mettant l'accent sur l'improvisation et la spontanéité.

Les enseignants qui adoptent une approche théâtrale plus formelle structurent leurs cours autour de la représentation de textes dramatiques. Ils insistent sur la mise en scène, l'interprétation des dialogues et la fidélité aux textes, ce qui engage les étudiants dans un processus d'analyse linguistique approfondie. Dans cette méthode, le rôle sémiotique est particulièrement marqué : les étudiants doivent comprendre les signes véhiculés par le langage verbal et non verbal, en utilisant des indices comme le ton, la gestuelle et la posture. Cette approche favorise l'apprentissage des nuances linguistiques et des subtilités de la langue cible, permettant aux apprenants de développer une compréhension plus fine des différentes couches de sens associées à la langue.

En revanche, l'approche fondée sur l'improvisation offre une plus grande liberté aux étudiants, leur permettant d'explorer des situations communicatives de manière moins rigide. Cette méthode encourage la créativité, la flexibilité et l'interaction spontanée, tout en sollicitant activement les compétences communicatives et interculturelles des apprenants.

Ici, le rôle dérivatif est prédominant : les significations ne sont pas figées, elles évoluent au fil des interactions entre les étudiants et les situations créées. Le processus de dérivation linguistique permet aux apprenants de négocier le sens en temps réel, s'adaptant aux imprévus et modifiant leurs messages en fonction des réactions de leurs interlocuteurs. Cela reflète la nature dynamique du langage et renforce l'idée que la langue est constamment en construction et transformation.

L'analyse de cooccurrence des données qualitatives, réalisée à l'aide d'Atlas.ti se trouve dans l'annexe 2. Il a révélé que les enseignants mentionnent plus fréquemment les compétences orales que les compétences écrites dans leur utilisation du jeu dramatique. Les compétences orales sont citées à 64 reprises contre seulement 20 pour les compétences écrites. Cela montre que le jeu dramatique est perçu comme un outil prioritairement utilisé pour développer l'oralité, la prise de parole en public et la confiance linguistique. Cependant, les pratiques écrites ne sont pas pour autant négligées : elles servent souvent de préparation à l'activité dramatique ou de réflexion post-activité.

Par ailleurs, l'analyse avec SPSS, notamment à travers le *test exact de Fisher* et ACM, a mis en évidence que les pratiques pédagogiques diffèrent en fonction de la formation initiale des enseignants. Les enseignants ayant reçu une formation spécifique au jeu dramatique ont tendance à l'utiliser plus régulièrement et à favoriser des approches plus diversifiées, intégrant à la fois des simulations, des jeux de rôles et des créations collectives. En revanche, ceux qui n'ont pas été formés à cette méthode se montrent plus hésitants à l'intégrer pleinement, privilégiant des activités plus traditionnelles comme la lecture de textes dramatiques.

Dans ce contexte, l'analyse des résultats met en évidence que la sémiotique et ses dérivations jouent un rôle fondamental dans les choix pédagogiques des enseignants. Cela influence directement la manière dont ils incorporent des éléments verbaux et non verbaux dans leurs pratiques. Les enseignants formés au jeu dramatique exploitent davantage les outils expressifs tels que l'inflexion de la voix, la gestuelle et les interactions corporelles, afin de rendre les textes plus vivants et d'améliorer la transmission du message. Comme l'explique une enseignante qui utilise une approche plus théâtrale : « après chaque représentation, je fais un feedback, je leur dis ce qui a fonctionné et ce qu'ils peuvent améliorer, notamment sur l'inflexion de la voix et les gestes ». Cela illustre clairement l'importance accordée à l'interprétation, qui dépasse la simple récitation du texte.

Cette approche, qui repose sur des exercices pratiques et une révision continue, permet aux étudiants d'appréhender le texte en profondeur en intégrant des signes non verbaux tels que les mouvements et la posture, dans le cadre de la dynamique du jeu dramatique. Il ne s'agit pas uniquement de mémoriser un texte, mais, comme le souligne une enseignante, de « chercher à donner vie au texte pour que le message atteigne le public ». Ce processus favorise non seulement l'oralité, mais aussi la confiance linguistique et la prise de parole en public, contribuant à la formation de locuteurs plus assurés.

Cependant, cette approche n'est pas toujours facile à adopter pour tous les étudiants. Certains, notamment ceux qui manquent de motivation ou de préparation, se montrent réticents à s'engager pleinement dans la dynamique. « Certains étudiants, bien qu'obligés de participer, ne s'impliquent pas et se contentent de réciter un texte qu'ils n'ont pas appris, réduisant ainsi l'efficacité de l'exercice », remarque une enseignante. Cette disparité dans l'engagement souligne l'importance de considérer autres méthodes du jeu dramatique qui engagent l'improvisation et le corps.

La flexibilité inhérente au jeu dramatique, combinée à la diversité des approches adoptées par les enseignants, qu'ils soient ou non familiers avec cette méthode, joue un rôle déterminant dans la manière dont la sémiotique est utilisée pour enrichir l'apprentissage linguistique et culturel. En permettant aux étudiants d'interagir avec la langue de manière créative et active, le jeu dramatique devient un vecteur d'immersion où la culture et la langue se rencontrent. Le processus dérivatif, où les significations sont sans cesse négociées et transformées, favorise une expérience d'apprentissage dynamique et participative, contribuant à la construction d'une compétence linguistique plus complète et interculturelle.

5. CONCLUSION

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'importance d'ouvrir les perspectives sur la notion du jeu dramatique dans l'enseignement des langues, notamment à travers la diversité des pratiques observées chez les enseignants d'espagnol dans l'enseignement supérieur. Comme l'a souligné Vieites (2014), le théâtre et l'éducation peuvent interagir de différentes manières, que ce soit en contexte extrascolaire ou dans le cadre scolaire. Le jeu dramatique, en tant que méthode pédagogique, s'inscrit dans « l'éducation par le théâtre » et se présente comme un intermédiaire pour atteindre des objectifs généraux d'apprentissage, en particulier dans le cadre des langues et cultures étrangères. Cette multiplicité de potentialités reflète bien la diversité des approches pédagogiques observées dans cette étude, confirmant qu'il est difficile de définir de manière unitaire l'utilisation du jeu dramatique.

Myriam Suchet (2021) utilise le néologisme « français langue étrangée » pour redéfinir le concept de Français Langue Étrangère, illustrant que la langue étrangère n'appartient pas naturellement à l'apprenant (Chomsky, 1959). Cependant, l'utilisation du jeu dramatique permet de plonger l'apprenant dans un contexte réel, en surmontant les résistances et inhibitions liées à la langue de l'autre. De la même manière, le jeu dramatique facilite la dérivation des significations, les apprenants se confrontant à des interactions verbales et gestuelles qui les aident à s'approprier et transformer le sens.

Les résultats de cette étude révèlent des caractéristiques clés qui résonnent avec les conclusions de l'analyse bibliographique et qui sont partagées par diverses pratiques pédagogiques. Tout d'abord, le contexte imaginaire offert par le jeu dramatique crée une réalité parallèle dans l'environnement éducatif, permettant à l'élève de devenir acteur de son propre apprentissage (Holden, 1981). Certains enseignants privilégient des récits où les élèves déclament des textes sans nécessairement interpréter de personnages, tandis que d'autres encouragent les apprenants à endosser des rôles, comme dans une véritable pièce de théâtre. Notre enquête montre que six enseignants utilisent des textes d'auteurs reconnus, tandis que d'autres choisissent des textes moins connus ou même créés par les étudiants eux-mêmes, soulignant ainsi la diversité des pratiques. Ensuite, la créativité apparaît de manière implicite dans le discours des enseignants au moins dans 12 occasions. Ceci semble confirmer que la créativité est un élément central dans les pratiques de jeu dramatique.

Le cadre spatio-temporel du jeu dramatique se distingue également par sa flexibilité. Il peut être utilisé comme une activité ponctuelle ou être intégré de manière continue dans la dynamique de classe, comme le font 10 enseignants de notre étude. Cette flexibilité fait du jeu dramatique un outil adaptable à divers environnements éducatifs, même lorsqu'ils sont limités par l'espace restreint d'une salle de classe.

De plus, la liberté pédagogique offerte par le jeu dramatique le distingue du théâtre traditionnel : il n'exige pas de public et les règles de l'interprétation sont moins rigides, ce qui permet aux enseignants d'ajuster leurs pratiques selon les besoins et les compétences de leurs élèves. En termes d'expérience sensorielle, le jeu dramatique sollicite les cinq sens, ce qui renforce la mémorisation et favorise l'apprentissage interculturel (Privas Breaté, 2013). Abdallah-Pretceille (2004) souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite une adaptation à un nouveau cadre perceptuel, tant sur les plans physiques que culturel. Le jeu dramatique joue un rôle essentiel dans ce processus en offrant une diversité de moyens d'explorer et d'assimiler ces nouvelles perceptions.

Ces caractéristiques déterminent des éléments qui semblent nécessaires pour structurer une activité dans le cadre du jeu dramatique. Dans le contexte de notre étude, il est remarquable de souligner que chaque enseignant utilise ces éléments de manière variée en fonction de ses objectifs pédagogiques. Parmi les activités mentionnées par les enseignants, le *jeu de rôles* est l'une des pratiques les plus courantes, utilisée par 7 des 15 enseignants. Il consiste à placer l'élève dans des situations de communication inspirées de la vie réelle, et sert d'activité ponctuelle ou contextuelle. Le *jeu de création collective*, pratiqué par trois enseignants, vise à créer une pièce théâtrale à partir d'improvisations autour d'un sujet, permettant ainsi une interaction dynamique entre les élèves.

Le *jeu symbolique*, basé sur la représentation d'autres réalités à travers des objets tels que des marionnettes ou des pantins, a été mentionné par un seul enseignant. Par ailleurs, le *jeu expressionniste*, qui inclut des pratiques comme le jeu de masques, les distorsions physiques, ou encore les variations de voix et d'intonations, n'a pas été évoqué par les enseignants interrogés.

Une des limites de cette investigation réside dans le faible nombre de participants, ce qui pourrait expliquer une diversité restreinte des pratiques mentionnées. Néanmoins, cette observation met en évidence la nécessité de poursuivre la recherche sur les pratiques de jeu dramatique pour l'apprentissage des langues, afin de déterminer si ce manque de diversité est dû à un déficit de formation des enseignants dans ces méthodes ou à d'autres facteurs.

Le jeu dramatique propose une grande variété de pratiques et constitue un outil puissant dans l'enseignement des langues. Comme le montre notre révision bibliographique, il ne se contente pas de favoriser l'acquisition des compétences linguistiques, mais encourage également une immersion culturelle et sensorielle, plaçant les apprenants au cœur de leur propre processus d'apprentissage. Cette combinaison entre langage verbal et signes corporels permet d'aller bien au-delà de la simple maîtrise linguistique, enrichissant la communication interculturelle et favorisant une interaction plus profonde. En intégrant ces deux dimensions, le jeu dramatique se révèle être une approche pédagogique holistique, conjuguant sémiotique et pédagogie pour offrir une expérience d'apprentissage à la fois immersive, engageante et transformatrice.

6. RÉFÉRENCES

- Abdallah Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.abdal.2004.01>
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), pp. 101–110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>

- Agudo, M. (2021). *El teatro en Atenas*. National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/edicion-impresa/articulos/teatro-atenas_16466
- Berk, L. (2018). El papel del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego/segun-los-expertos/el-papel-del-juego-dramatico-en-el-desarrollo-de>
- Billiková, A., et Kissová, M. (2013). *Drama Techniques in Foreign Language Classroom*. Nitra, Slovakia: Constantine the Philosopher University in Nitra. https://www.academia.edu/4371534/Drama_Techniques_in_the_Foreign_Langu%20age_Classroom_Constantine_the_Philosopher_University_in_Nitra_Faculty_of_%20Arts_Department_of_English_and_American_Studies
- Boquete Martín, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Portalinguarum*, 22, pp. 267 - 283. <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PLnumero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf>
- Campbell Collaboration. (2021). *À propos de nous*. <https://www.campbellcollaboration.org/about-us.html>
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language*, 35 (1), pp. 26 - 58.
- Cervera, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y textos*, 4, pp. 101-110. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902078.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (volume Complémentaire). 16807875d5 (coe.int)
- Dawadi, S. (2017). Are quantitative and qualitative approaches to educational research compatible? *The Warwick ELT*, 3(6th Issue). https://www.researchgate.net/publication/321825678_Are_quantitative_and_qualitative_approaches_to_educational_research_compatible
- Díaz Pértega, S., y Fernández Pita, S. (2004). Asociación de variables cualitativas: El test exacto de Fisher y el test de McNemar. *Cuadernos de Atención Primaria*, 11, pp. 304-308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2329504>
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 23(1), pp. 138 - 150. <https://journals.openedition.org/apliut/4215?lang=en>
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Essex: Longman.
- Hubbard, P., Jones, H.R., Thornton, B. et Wheeler, R. (1986). *A training course for TEFL*. New York: Oxford University Press.
- Lara Coronado, J. (2019). Vista de las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas. *Revista Stultifera*, 2(1), pp. 90-111. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-06>
- Luján Castro, J. (2002). La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora. *El Español En El Mundo: Anuario Del Instituto Cervantes 2002*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p01.htm
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), pp. 23-39. https://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.pdf
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français Dans Le Monde: Recherches et Applications*, 39, 143.

- Nofri, C. (2010). *Guide de la Méthode Glottodrama. Apprendre les langues à travers le théâtre*. Paris : Edizioni Novacultur Rome
- Page, C. (2005). Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation. *Études théâtrales*, 34, pp.78 - 84. <https://doi.org/10.3917/etth.034.0078>
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines: Volume 1: Culture, sensory interaction, speech, conversation*. John Benjamins Publishing.
- Privas Breaté, V. (2013). Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire: une découverte linguistique et interculturelle. Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire: une découverte linguistique et interculturelle (hal.science)
- Rámila Díaz, N. (2018). *L'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne: état des lieux*. Paris 10, Nanterre.
- Robles, P. et Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18.
- Stewart, L. (2024). *Análisis de Co-ocurrencia con ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-co-ocurrencia-con-atlas-ti>
- Suchet, M. (s.d). Une lettre en français langue étrangée. Qalqalah. Qalqalah قَلْقَلَة – Une lettre en français langue étrangée
- The Campbell Collaboration. (2019). *Campbell systematic reviews: policies and guidelines*. Campbell Policies and Guidelines Series, 1.
- Vázquez de Castro, I. (2017). Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 (2). <http://journals.openedition.org/apliut/5707>
- Viader, M. (2018). *Entretien: Le théâtre en cours de FLE Marjorie Nadal*. Culture FLE. <https://culture-fle.de/interview-de-marjorie-nadal-cofondatrice-de-thealingua/>
- Vieites, M.F. (2014). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, 33, pp. 325 – 350.
- Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

7. ANNEXE

7.1. Annexe 1 : Items finaux validés pour le conseil d'experts

Estudio de Casos (EC) Variables de CT1 (Aspectos Biográficos)

- EC1: Sección de procedencia: CNU 14/ Traducción y filología / LANSAD/ Otra
- EC2: ¿Cuál es su edad?
- EC3: ¿En qué país nació?
- EC4: ¿Qué lenguas con un nivel mínimo de B2 se hablaban en su familia y en su contexto en la infancia?
- EC5: ¿Qué lenguas, con un nivel mínimo de un B2, habla usted?
- EC6: ¿Cuál es su profesión actual?

- EC7: ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como docente de ELE en Enseñanza Superior?
- EC8: ¿Qué formaciones realizó para ser docente de español? Se entiende por formaciones, grado, posgrado o cursos de especialización
- EC9: ¿Tiene usted formación o experiencia como actor de teatro?
- EC9.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?
- EC10: ¿Ha recibido formación en la que se utilice el juego dramático, para el aprendizaje de la lengua extranjera?
- EC10.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?
- EC11: ¿Ha recibido formación en español como lengua extranjera (ELE)?
- EC11.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

Variables de CT2 (Perfil del Alumnado de ELE en la Universidad)

- EC12: El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001 y 2018) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿considera que en su alumnado hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua española?
- EC13: ¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa del alumnado es inferior a un B1?

Variables de CT3 (Prácticas relacionadas con el Juego Dramático en ELE)

- EC14: ¿Ha tenido usted alguna experiencia en escritura teatral?
- EC15: ¿Ha tenido usted alguna experiencia como público en espectáculos de teatro?
- EC16: ¿Ha tenido usted alguna experiencia como intérprete de teatro?
- EC17: Cuando usted ha sido estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?
- EC18: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.
- EC19: Como docente, ¿qué prefiere utilizar en sus clases: textos escritos de autor consagrado, no consagrados, creados por sus alumnos, improvisaciones orales, u otro?
- EC20: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual o integrada en la dinámica de la clase?
- EC21: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
- EC21.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?

Variables de CT4 (Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase)

- EC22: ¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?
- EC23: ¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación al juego dramático para el ELE?

Variables de CT6 (Evaluación de la Práctica)

EC24: ¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases?

EC24.1: En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?

EC25: ¿Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?

Entrevista semiestructurada

CT1: Aspectos biográficos

EC1.ES: ¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?

EC2.ES: ¿Hay otros idiomas con los que haya estado en contacto con un nivel menor a un B2?

CT2: Perfil del alumnado de ELE en la Universidad

EC3.ES / EC12.1: Dependiendo de la respuesta precedente se preguntará: «Si hay un grupo heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?» o «Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de este grupo?»

EC4.ES: ¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?

CT3: Prácticas relacionadas con el juego dramático en ELE

EC5.ES: De haber tenido una experiencia precedente como escritor, espectador o intérprete, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

EC6.ES / EC20.1: ¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático?

CT4: Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase

EC7.ES: ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

EC8.ES: ¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

EC9.ES: ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

EC10.ES: ¿Hay alguna actividad en relación al juego dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?

CT5: La competencia comunicativa

EC11.ES: ¿Qué implica para usted comunicarse?

EC12.ES: ¿Qué es ser competente comunicativamente?

EC13.ES: ¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?

CT6: Evaluación de la práctica

EC14.ES / EC25.1: En caso afirmativo, ¿qué opinión tienen su alumnado sobre las dinámicas en relación al juego dramático?

EC15.ES / EC25.1: En caso afirmativo, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?

7.2. Annexe 2 : Table Analyse code-document sur les pratiques du jeu dramatique

Table 1. Table Analyse code-document

Participante	1 - A Gr=9	2 - B Gr=10	3 - C Gr=10	4 - D Gr=4	5 - E Gr=6	6 - F Gr=3	7 - G Gr=4	8 - H Gr=10	9 - I Gr=10	10 - J Gr=7	11 - K Gr=4	12 - L Gr=12	13 - M Gr=9	14 - Ñ Gr=5	15 - O Gr=4
○ Actividad integrada en la dinámica de clase Gr=9	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
○ Actividad puntual Gr=5	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
○ Análisis Gr=1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
○ Aprendizaje colaborativo Gr=6	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0
○ Aprendizaje natural y espontáneo Gr=9	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1
○ Competencia pragmática Gr=5	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
○ Competencia sociolingüística Gr=6	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
○ Comprensión escrita Gr=13	1	0	1	0	0	2	1	1	1	0	2	1	1	1	1
○ Comprensión oral Gr=22	2	1	1	2	1	0	1	2	2	2	1	2	1	2	2
● Creatividad Gr=12	1	1	0	0	0	0	0	3	2	0	1	2	2	0	0
○ Desdramatización del error Gr=4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
○ Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE Gr=15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
○ Expresión escrita Gr=7	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0
○ Expresión oral Gr=25	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
● Improvisación Gr=19	2	2	0	1	1	0	1	1	3	2	1	1	1	2	1
● Interacción Gr=17	1	1	0	1	2	0	1	1	3	2	0	2	1	2	0