

**D.E.A.**  
de  
**LANGUE ANGLAISE DE SPÉCIALITÉS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES**  
**méthodologie de la recherche linguistique, didactique, culturelle, technologique**

Année 1995

UNIVERSITÉS DE BORDEAUX II, TOULOUSE I, MONTPELLIER III

Directeur de la Formation : Pr. Michel Perrin

Vivian GLADWELL

**LE TRAVAIL DU CLOWN :  
UN OUTIL DE FORMATION POUR LES  
ENSEIGNANTS EN LANGUE DE SPECIALITE.**

**Note de recherche**

Préparée sous la direction des tuteurs

Anne PÉCHOU

et

Nicole DÉCURÉ

Je remercie

- Sarah, ma compagne, pour m'avoir accompagné et encouragé dans les moments de doutes et pour avoir supporté de vivre avec moi pendant cette période.
- Bertil et Pascale et la petite Laura pour m'avoir accueilli chez eux et encadré le temps qu'il fallait.
- Jean-Pierre pour m'avoir dépanné avec son ordinateur.
- Bernard pour son aide dans la correction
- Anne Péchou et Nicole Décuré, mes tuteurs pour leurs enthousiasmes et leur aide.

## **SOMMAIRE**

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>                                                         | <b>6</b>  |
| <b>1. RENCONTRE AVEC LE CLOWN ET LE THEATRE .....</b>                             | <b>10</b> |
| <b>2. ATELIERS AVEC DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ANGLAISE EN<br/>FORMATION. ....</b> | <b>14</b> |
| <b>3. L'APPROCHE ET QUELQUES CONCEPTS CLES .....</b>                              | <b>14</b> |
| <b>3.1. Formation générale à l'enseignement de l'anglais .....</b>                | <b>14</b> |
| <b>3.2. Spécificités de l'enseignement en langue de spécialité .....</b>          | <b>15</b> |
| <b>3.3. Méthodes pour transmettre et développer le savoir .....</b>               | <b>16</b> |
| <b>4. LE TRAVAIL DU CLOWN .....</b>                                               | <b>21</b> |
| <b>5. LES DIFFERENTES PHASES DANS LE TRAVAIL DU CLOWN : .....</b>                 | <b>21</b> |
| <b>5.1. Phase 1 - Échauffement Corporel et Vocal .....</b>                        | <b>21</b> |
| 5.1.1. Le pourquoi d'une phase d'échauffement initial .....                       | 22        |
| <b>5.2. Phase 2 - Les Jeux Collectifs .....</b>                                   | <b>24</b> |
| 5.2.1. Pourquoi jouer ? .....                                                     | 25        |
| <b>5.3. Phase 3 - L'improvisation - clown .....</b>                               | <b>26</b> |
| 5.3.1. Le clown et les règles de l'improvisation clown .....                      | 27        |
| 5.3.2. Sensibiliser à la langue de spécialité .....                               | 33        |
| 5.3.3. Réflexion sur l'acte pédagogique .....                                     | 34        |
| 5.3.4. Sensibiliser à l'espace scénique et au jeu .....                           | 35        |
| <b>5.4. Phase 4 - Le Retour .....</b>                                             | <b>36</b> |

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>6. RELATION DU CLOWN AVEC L'ENSEIGNEMENT .....</b>                                        | <b>36</b> |
| <b>6.1. Dimension théâtrale de l'enseignant .....</b>                                        | <b>39</b> |
| 6.1.1. Place du jeu libre (Paidia) dans l'enseignement des langues. ..                       | 40        |
| <b>6.2. Sensibiliser l'enseignant au domaine de spécialité .....</b>                         | <b>42</b> |
| 6.2.1. Dissiper les peurs et les sentiments hostiles envers la matière<br>de spécialité..... | 42        |
| 6.2.2. Dissiper les craintes de paraître stupide.....                                        | 43        |
| 6.2.3. L'erreur dans l'apprentissage des langues .....                                       | 44        |
| 6.2.4. Ateliers avec des étudiants ingénieurs en aéronautique .....                          | 46        |
| <b>6.3. Réfléchir sur l'expérience de la pratique pédagogique et la<br/>partager .....</b>   | <b>47</b> |
| <b>7. LES ENQUETES .....</b>                                                                 | <b>51</b> |
| <b>7.1. Premier questionnaire.....</b>                                                       | <b>51</b> |
| <b>7.2. Deuxième questionnaire. ....</b>                                                     | <b>52</b> |
| 7.2.1. Résultats.....                                                                        | 53        |
| 7.2.2. Interprétation des résultats .....                                                    | 55        |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                       | <b>58</b> |
| <b>INDEX DES AUTEURS CITES .....</b>                                                         | <b>62</b> |
| <b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>                                                         | <b>63</b> |
| <b>OUVRAGES CITEES .....</b>                                                                 | <b>64</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....</b>                                                           | <b>66</b> |
| <b>ANNEXE.....</b>                                                                           | <b>68</b> |

*« Make no mistake about it, if any one of you thinks of himself as wise, in the ordinary sense of the word, then he must learn to be a fool before he really can be wise. »*

Quote from the Bible *Corinthian 3 :18*

*« Le clown, c'est le poète en action »*

Henry Miller dans *Le Sourire au pied de l'échelle*

*« This fellow is wise enough to play the fool ;  
And to do that well, craves a kind of wit. »*

Shakespeare, *Twelfth Night*

---

## Introduction

---

Pourquoi proposer le travail du clown dans une formation d'enseignants en langue de spécialité ?

### **La légèreté du savoir.**

La relation qu'entretient le clown avec le savoir peut sembler bien trop « *légère* » pour être prise au sérieux. En effet, une définition du clown dit que c'est l'être qui sait vivre avec légèreté les choses profondes et avec profondeur les choses légères de la vie<sup>1</sup>. Et c'est là tout son art. La fonction pédagogique de l'enseignant sera aussi dans cette double contrainte. D'une part il devra rendre accessible la lourde tâche que représente l'apprentissage d'une langue afin de permettre à l'apprenant de vivre la difficulté avec légèreté. Et d'autre part, il devra savoir mesurer pleinement la difficulté des choses qui lui sembleront très simples, rester en empathie avec l'apprenant et comprendre ses difficultés.

### **La fragilité de l'apprenant**

Pour Stevick (1990 : 5 -15) apprendre est un état qui fragilise la personne. Cependant pour le clown cette fragilité fait sa force. Face à un monde difficile à maîtriser, il se prend parfois à faire semblant de le maîtriser et, même si les intempéries de la vie lui donnent rarement raison, il surmonte tout grâce à un optimisme inébranlable. Rien de tel pour apprendre aux enseignants à rester en empathie avec l'apprenant dans ses difficultés.

### **Renversement du rapport au savoir.**

Kennedy (1979 : 44) explique qu'une spécificité de l'enseignement de la langue de spécialité est le renversement du rapport qu'entretient traditionnellement l'enseignant face au savoir et au contenu des textes qu'il présente. L'apprenant est le spécialiste du sujet qu'il retrouvera dans les documents qui lui seront présentés en cours. Souvent ce sera l'enseignant qui devra se faire expliquer les textes afin

---

<sup>1</sup> Je dois cette définition à Christiane Douady.

de les comprendre. S'il accepte ce nouveau rapport, il pourra en tirer profit mais Kennedy souligne que pour certains enseignants cette situation reste difficile à gérer.

### **Mettre à jour les modèles conscients et inconscients de la pratique pédagogique.**

Plusieurs auteurs tels que Richards & Lockhart (1994) et Bolitho & Wright (1995 : 53-61) suggèrent qu'une dimension importante d'une formation sera de mettre à jour les modèles, les références, les fonctionnements conscients ou inconscients avec lesquels nous fonctionnons dans notre pratique pédagogique. Notre proposition de travail du clown sera de permettre au travers des jeux et des improvisations d'explorer, de conceptualiser et de construire un savoir, un savoir-faire et un savoir-être.

### **La dimension théâtrale de l'enseignant.**

Stevick (1980), Wilberg (1987) et Lewis (1993) considèrent que l'enseignant gagnera à prendre conscience des multiples rôles qu'il « *joue* » dans ses rapports avec sa classe. Ces rôles font parties des paramètres qui déterminent l'efficacité de l'enseignement, les attitudes positives ou négatives envers le cours et le bien être de l'enseignant.

Pour Woodward (1991) l'enseignant a une multitude de dimensions à maîtriser dans sa relation avec sa classe. Parmi ceux-ci, la gestion du temps, de l'espace, de la parole et du regard, rapproche l'enseignant d'un savoir-faire théâtral.

L'exploration du clown que nous proposons représente un travail théâtral qui vise à clarifier le langage corporel, spatial et visuel que l'enseignant utilise devant une classe.

### **L'écoute**

Richards et Lockhart (1994) expliquent qu'une amélioration des compétences pédagogiques doit passer par le développement de la capacité de l'enseignant d'être à l'écoute de lui-même et de sa classe. Une observation fréquente chez les enseignants débutants est que l'angoisse ressentie dans un cours fait souvent perdre cette écoute. L'enseignant ne percevant plus sa classe, il risque d'aggraver

l'incompréhension, les difficultés et la confusion de ses apprenants. Développer la capacité de se voir enseigner c'est déjà se donner l'outil qui permettra d'améliorer ses compétences pédagogiques. Le clown permet concrètement de développer ce regard sur soi, sur ses actions et sur les effets de ses actions sur un public. Il permet, de façon concrète, de nous faire prendre conscience de l'importance de l'écoute.

### **Investissement corporel et affectif de la langue de spécialité**

En langue de spécialité, l'enseignant devra se familiariser avec un lexique spécifique et pour ceci il devra chercher à s'informer sur les différents aspects d'une matière qu'il lui sera souvent étrangère. Pour Hutchinson & Waters (1987) et pour Robinson (1991) un des problèmes majeurs qu'une formation à l'enseignement des langues de spécialité aura à confronter, sera l'attitude souvent négative et hostile des enseignants envers le domaine de spécialité. Ces auteurs considèrent qu'il sera très important dans une formation de contrecarrer ces attitudes négatives et calmer les peurs. Notre expérience d'atelier clown avec des ingénieurs en aéronautique<sup>2</sup> nous fait penser que ce travail, en nous permettant d'explorer le langage dans sa dimension affective, facilite un déblocage de l'apprentissage. Cette expérience visait à encourager et à dédramatiser la prise de risque nécessaire à l'expression orale. Comme l'indiquent Maley et Duff (1978, 1982), le théâtre, en réintégrant l'émotion et le corps, nous offre un moyen formidable pour apprendre et explorer la langue. Ce travail nous a permis de remarquer l'importance que représente un investissement corporel et affectif dans l'apprentissage d'une langue. Comment investir de la même façon un lexique en langue de spécialité ? Voici la question que nous nous sommes posée. Nous pensons que le clown pourrait représenter un outil qui nous permettrait de confronter et d'explorer notre rapport à la langue de spécialité et d'alléger les peurs et les craintes des enseignants à s'aventurer dans ces domaines de savoir qu'ils ne « *connaissent* » pas.

### **Problématiques**

---

<sup>2</sup> École Nationale Supérieure d'Ingénieur de Constructions Aéronautiques (ENSICA ) TOULOUSE.



Il ressort de la confrontation clown / enseignant une proposition de travail. Quels sont les fondements pratiques et théoriques qui justifient le travail du clown dans une formation d'enseignants en langue de spécialité ? Quel regard le clown nous donne-t-il sur l'enseignement, sur la langue de spécialité ? Quels concepts permet-il de véhiculer ? Quels effets permet-il de créer ? Quelle démarche didactique implique-t-il ? Les interventions d'ateliers clown que nous menons depuis cinq ans dans le cadre d'une formation d'enseignants d'anglais en Allemagne viendront informer notre démarche actuelle.

### **Le projet**

Dans ce dossier, le clown sera un prétexte pour réfléchir sur l'enseignement, sur la dimension théâtrale et scénique de l'enseignant et sur le rapport que l'enseignant entretient avec la langue de spécialité.

Nous présenterons trois applications possibles du clown dans une formation d'enseignant en langue de spécialité.

1. La dimension théâtrale de l'enseignant.
2. Créer un rapport avec la langue de spécialité.
3. Explorer les théories, les méthodes et les pratiques dans l'enseignement d'une langue.

Dans un premier temps nous donnerons une description d'un parcours personnel dans la découverte du clown et du théâtre en essayant de dégager les aspects qui permettront de comprendre notre démarche actuelle.

---

## 1. Rencontre avec le clown et le théâtre

---

Mon premier contact avec le théâtre s'est fait comme pour beaucoup d'écoliers anglais, à travers les représentations de fin d'année auxquelles étaient invités parents et amis. Ce fut une expérience paralysante car je me sentais contraint par un texte qu'il fallait mémoriser et j'étais bloqué par la peur.

C'est en 1974, lors de mes études au « Further Education College » de Stevenage en Angleterre, que j'ai véritablement découvert le plaisir du jeu dramatique à travers l'improvisation théâtrale. J'étais étudiant et je préparais mes *A' level*<sup>3</sup> en anglais, français, et psychologie pour entrer à l'université. Je m'étais inscrit par curiosité à un module *O' level*<sup>4</sup> de théâtre à travers lequel j'ai découvert l'improvisation théâtrale. Ce premier contact avec l'improvisation m'a libéré de la rigidité et de la paralysie acquises au cours de ma scolarité. Pour la première fois j'eus la permission et le temps d'explorer comment « vivre » sur scène. Ce fut une révélation de découvrir qu'il était possible de travailler sérieusement tout simplement en s'amusant et que dans cette liberté apparente du jeu il y avait un processus créatif et enrichissant qui se mettait en place.<sup>5</sup>

Je découvris ensuite le clown en 1979 dans le cadre d'une formation de comédien animateur (I.F.C.A.). C'était à l'université d'Aix-en-Provence où j'étais venu passer une année d'études pour ma licence de français. Je travaillai un an avec Yves Quinio, ancien élève d'Isaac Alvarez, sur des spectacles de rue et de scène et avec Isabelle Mirova sur l'Expression Corporelle et les masques. Je ne me doutais pas sur le moment que le travail du clown deviendrait un outil essentiel pour intégrer et négocier ma rencontre avec la langue et la culture françaises. Le clown et l'improvisation me permettaient d'explorer sur scène les erreurs, les malentendus ainsi que les différences linguistiques et culturelles que je rencontrais en dehors de la scène. Je me retrouvais souvent à essayer de comprendre ou de me faire comprendre. Il y avait une bonne part d'implication personnelle et de prise de

---

<sup>3</sup> Advanced Level Examinations - Examens permettant l'entrée à l'université (selon le grade et le sujet).

<sup>4</sup> Ordinary Level examinations - Examens habituellement passé avant les "A' Levels".

<sup>5</sup> Peter Brook (1968) travaille essentiellement ses mises en scène et ses créations de spectacle avec l'improvisation théâtrale.

risque qui donnait à ce travail sa force et son intensité. L'expression théâtrale nécessitait un engagement de ma personne, de mon corps et de ma voix. Ceci était possible néanmoins car je ne me sentais pas « *exposé* » aux regards des autres.

J'étais avant tout acteur dans un jeu théâtral, ce qui permettait d'éviter une dérive psychodramatique. Le petit masque de plastique rouge qu'est le nez du clown protège l'acteur et affiche clairement au public l'identité du personnage sur scène. Il permet ainsi d'établir sans ambiguïté la convention théâtrale.

En retournant à Londres, je terminai ma licence de français et de sociologie en continuant mon exploration de l'improvisation et du clown. Je travaillai avec le « Living Théâtre » sur un spectacle de rue. En poursuivant ces activités j'éprouvai simplement le plaisir du jeu et du théâtre. Je n'avais aucun objectif professionnel. Je commençai une formation pour enseigner l'anglais comme langue étrangère à l'International House de Londres en 1981. Rapidement je me retrouvai devant une classe et je pus mesurer pleinement, à ce moment, ce que m'avait apporté le travail théâtral et le clown. Il s'agissait d'être à la fois dans le rôle « d'enseignant » tout en restant soi-même, de découvrir un savoir-être dans un savoir-faire, de montrer notre initiative personnelle devant les problèmes et notre capacité à trouver des solutions sur place.

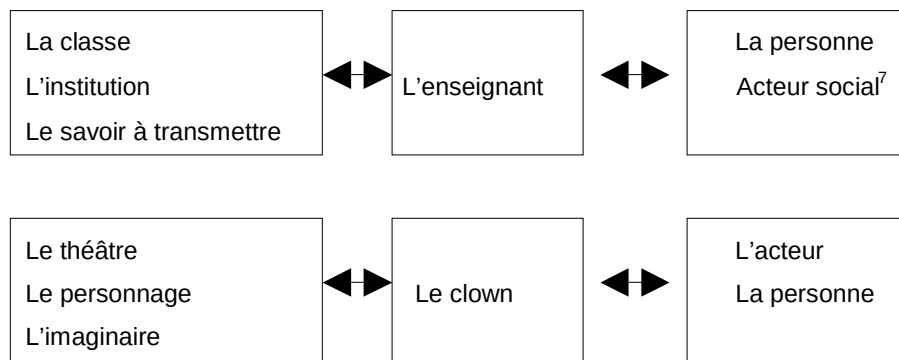
Pour Brumfit (1979 : 3) ce respect d'une dimension personnelle est important dans une formation pour permettre au stagiaire de devenir rapidement efficace dans son nouveau rôle d'enseignant.

Le clown et l'improvisation théâtrale m'avaient déjà permis d'expérimenter cet équilibre entre la contrainte du jeu théâtral et celle d'une expression personnelle.

Le rôle de l'enseignant me semblait rejoindre celui du clown car, pour l'enseignant aussi, il y a à trouver un équilibre entre, d'un côté le cadre institutionnel et, de l'autre, la négociation sociale et personnelle nécessaire dans la transmission d'un savoir<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Holliday (1994) analyse l'importance et la nécessité de prendre compte de la dimension sociale dans la transmission du savoir.



**Figure 1 :** *Parallèles entre l'enseignant et le clown*

L'autre acquis qui se révéla très utile dans la formation fut ma connaissance du jeu, des jeux de rôle, et de la mise en situation pour développer une dynamique de groupe et une autre utilisation de l'espace dans la classe (telle que changer les tables de position, etc.) et favoriser les échanges entre apprenants. La grande époque de l'approche communicative *battait son plein* et nous étions vivement encouragés à apporter des *effets théâtraux* dans nos cours afin de rendre les cours dynamiques et vivants. Il était utile d'avoir eu l'expérience du jeu avec des adultes. Ceci m'a permis de comprendre ce qu'il était possible de faire sans retomber dans l'infantilisme. Le jeu porte malheureusement trop souvent une connotation d'enfance mais lorsqu'il est bien présenté et bien mené, les adultes y prennent souvent beaucoup de plaisir.

En 1988, le Collège Emerson à Forest Row en Angleterre, un centre de formation pour enseignants dans les écoles Waldorf,<sup>8</sup> me demanda d'animer un travail sur le clown dans le cadre d'un festival. Afin de répondre à cette demande et de me remettre dans ce travail je pris contact avec le Bataclown, un centre de formation proposant des ateliers intitulés « *A la Recherche de son Propre Clown* » et les fondateurs de la Clownanalyse.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Je reprends ce terme de Jean-Bernard Bonange qui propose des ateliers pour enseignants intitulés "Enseignant: acteur au quotidien" dans le cadre de la SFERM.

<sup>8</sup> Les écoles Waldorf sont fondées sur l'enseignement et la philosophie du philosophe allemand Rudolf Steiner. L'orientation pédagogique de ces écoles se caractérise par « ... l'importance particulière (...) donnée au langage ; toutes les activités revêtent un certain caractère artistique (l'écriture et la lecture combinent le dessin, le chant et la danse) ». (Bramly, 1990 : 151)

<sup>9</sup> La Clownanalyse : « Il s'agit d'une pratique originale qui articule le registre de la création théâtrale avec celui de l'analyse institutionnelle, apportant le point de vue des clowns dans les colloques, congrès et autres assemblées ». (Bataclown : 1994)

En 1991, après avoir suivi une formation, je devins animateur au sein du Bataclown. Depuis, j'anime régulièrement des ateliers à Paris. J'interviens aussi en Clownanalyse dans des entreprises et des congrès.

Mon expérience de l'enseignement et celle du clown se sont effectivement rejointes en 1990 lorsque je fus invité par le responsable du département d'anglais à l'Institut Pédagogique Waldorf de Bochum en Allemagne pour animer un atelier sur le travail du clown dans le cadre d'une formation d'enseignants en langue anglaise.

Ce travail, répété par la suite, m'a amené à réfléchir, à observer et à vouloir préciser la fonction et les effets de ce travail dans une formation d'enseignants.

Finalement en 1993, je proposai des ateliers d'anglais par le clown à des enseignants dans une école d'ingénieurs en aéronautique (ENSICA - voir p. 46).

Il s'agissait d'un travail visant à dédramatiser l'erreur et la prise de risque nécessaire dans l'expression orale.

---

## **2. Ateliers avec des enseignants de langue anglaise en formation.**

---

Les ateliers à l'institut Pédagogique Waldorf de Bochum se déroulent chaque année (sauf pour l'année 1992) depuis 1990, pendant 5 jours, à raison de trois heures par jour. A Bochum, les étudiants ont de vingt à vingt-cinq ans et sont en majorité allemands. Mais depuis la chute du mur de Berlin un nombre croissant d'étudiants viennent de pays comme la Roumanie, la Hongrie et la Pologne. Il y a également un certain nombre d'étudiants plus âgés.

Ainsi, chaque année, le groupe d'environ 12 participants est marqué par une diversité d'âges et de nationalités.

### **Les objectifs**

Ce travail sur l'improvisation clown a plusieurs objectifs :

- Créer, à travers le jeu et le rire, une dynamique et un esprit d'équipe.
- Sensibiliser les étudiants en formation à la scène et à la relation avec un public.
- Proposer une découverte de l'improvisation et du travail du clown comme base pratique aidant à l'acquisition d'un savoir-faire et d'un savoir-être pour l'enseignant.

Je m'appuierai sur cette expérience pour décrire le travail du clown et pour définir son application dans une formation d'enseignants en langue de spécialité. Nous commençons par une présentation de quelques concepts clés afin de mieux cerner la place de notre intervention dans le cadre d'une formation pour enseignants.

---

## **3. L'approche et quelques concepts clés**

---

### **3.1. Formation générale à l'enseignement de l'anglais**

Hutchinson & Waters (1987 : 164-165), Robinson (1991 : 94) et Kennedy (1979 : 45) considèrent que la formation des enseignants en langue de spécialité ne diffère pas grandement de la formation à l'enseignement des langues en général. Pour Hutchinson & Waters (1987 : 166) « *en ce qui concerne le contenu linguistique, il y a peu de justification pour une approche orientée spécifiquement sur le sujet de spécialité*<sup>10</sup> » dans l'enseignement de la langue de spécialité.

Robinson (1991 : 96) cite Strevens (1988 : 43) pour qui « *l'efficacité de l'enseignement en langue de spécialité demande plus d'expérience, une formation plus poussée, des efforts supplémentaires, et un nouvel engagement par rapport à l'enseignement général de l'anglais* ». <sup>11</sup>

### **3.2. Spécificités de l'enseignement en langue de spécialité**

Néanmoins ces auteurs mettent en évidence certaines spécificités qui différencient l'enseignement des langues de spécialité de l'enseignement général de l'anglais.

Robinson (1991 : 94, 95) cite Ewer (1983 : 10) qui perçoit cinq niveaux de difficultés à prendre en compte lorsqu'un enseignant passe de l'anglais général à l'anglais de spécialité.

#### **1. Difficultés d'attitude.**

Elles concernent les attitudes négatives des enseignants envers les textes et le domaine de spécialité qu'ils auront à traiter en classe (*voir p.33* ).

#### **2. Difficultés conceptuelles.**

Elles concernent les craintes des enseignants de révéler devant une classe leur manque de connaissances sur les sujets de spécialité dans les textes qu'il présenteront aux apprenants (*voir p. 43*).

#### **3. Difficultés linguistiques.**

---

<sup>10</sup> Thus in terms of language content there's little justification for a subject-specific approach to ESP (Hutchinson & Waters, ling 1987 : 166)

Elles concernent la spécificité grammaticale et lexicale des textes en langue de spécialité.

#### **4. Difficultés méthodologiques.**

Pour Kennedy (1979 : 46) l'enseignement en langue de spécialité demande :

1. un ajustement nécessaire au fait que les étudiants sont souvent mieux « informés » sur le contenu des textes que l'enseignant,
2. une méthodologie mieux adaptée aux besoins des adultes,
3. des cours essentiellement centrés sur des textes. De ceci il résulte que :
  - A. l'enseignant se retrouve dans un autre rapport à sa classe. Il aura davantage un rôle *d'informateur et de conseiller*,
  - B. le rapport en classe est moins centré sur l'enseignant et davantage sur la dynamique du groupe, ce qui nécessite un savoir-faire pour éveiller l'intérêt des étudiants,
  - C. Il faut enfin que l'enseignant domine sa crainte de se sentir superflu dans son rôle lorsqu'il parvient à créer une dynamique où les étudiants se prennent en charge.

Robinson (1991 : 95) citant Ewer (1983) mentionne aussi « *les nouvelles attitudes face à l'erreur (plus tolérantes que par le passé) et à l'évaluation (plus fréquente qu'avant)*<sup>12</sup> ».

#### **5. Difficultés organisationnelles.**

Ce sont les problèmes liés aux fonctions administratives qu'une proportion de plus en plus importante d'enseignants en langue de spécialité doivent remplir.

### **3.3. Méthodes pour transmettre et développer le savoir**

Parmi les différentes approches qu'il est possible d'appliquer dans une formation pour transmettre ou développer un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être, Lorenzi et Prina (1992 : 75) identifient trois catégories principales :

---

<sup>11</sup> (...) becoming an effective teacher of ESP requires more experience, additional training, extra effort, a fresh commitment compared with being a teacher of general English. (Streven, 1988 :43)



1. Les méthodes affirmatives
2. Les méthodes démonstratives
3. Les méthodes actives

Le tableau ci-dessous résume ces trois axes :

| MÉTHODES       | OBJECTIFS DE TRANSMISSIONS |              |             | EXEMPLES DE THÈMES                                                                                                                                                |
|----------------|----------------------------|--------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | SAVOIR                     | SAVOIR-FAIRE | SAVOIR-ÊTRE |                                                                                                                                                                   |
| AFFIRMATIVES   | XX                         |              |             | Connaissance de l'entreprise<br>Principes de base de comptabilité<br>Informations techniques sur des produits et services                                         |
| DÉMONSTRATIVES | X                          | XX           |             | Réparation d'une machine<br>Apprentissages techniques divers<br>(reproduction d'un modèle de savoir-faire)<br>Mise en place de nouvelles procédures industrielles |
| ACTIVES        |                            | X            | XX          | Techniques de négociation<br>Communication<br>Management                                                                                                          |

**Tableau 1** : Les objectifs de transmission des différentes méthodes d'animation (Lorenzi et Prina 1992 : 86)

Dans le cadre d'une formation pour enseignants nous situons le travail du clown dans la lignée des méthodes actives. Lorenzi et Prina (1992 : 85) définissent cette approche comme méthode faisant appel aux « *motivations personnelles et/ou professionnelles des participants, et que l'individu en formation n'apprend vraiment que s'il apprend par sa propre activité* ». Les deux grands axes des méthodes actives sont :

- La découverte
- La réflexion

Dans l'axe *découverte*, les objectifs peuvent être de :

- Résoudre un problème donné en fonctionnant par essais et erreurs.
- Simuler une situation pour découvrir des règles de comportement.

---

<sup>12</sup> (...) new attitudes to error (more tolerance being shown than in the past) and to evaluation

Dans l'axe de *réflexion*, il s'agit de développer un savoir. Ceci se fait habituellement en trois phases :

- Production.
- Analyse de la production par le groupe.
- Synthèse par le formateur des concepts clés.

Il est évident que le choix d'une approche active ou expérientielle entraîne des avantages et des inconvénients

### **Les avantages des méthodes actives**

Le **Tableau 1** indique que les méthodes actives sont utiles pour développer les compétences en communication, les techniques de négociation et le management qui seront, pour l'enseignant en langue de spécialité, des qualités importantes. Aussi, selon Lorenzi et Prina, ces méthodes sont plus adaptées pour favoriser « *le développement d'un savoir-être* » et « *la formation autonome d'un savoir-faire.* » Elles présentent également d'autres aspects positifs :

- Elles permettent l'apprentissage des relations coopératives sociales et du travail en groupe.
- Elles développent l'initiative et la créativité.
- Elles favorisent la communication des participants, la structuration et la dynamisation du groupe.
- Les découvertes faites par soi-même sont mieux maîtrisées.
- La motivation des stagiaires est beaucoup plus importante.

### **Les inconvénients des méthodes actives**

Parmi les inconvénients, Lorenzi et Prina (1992 : 90) citent :

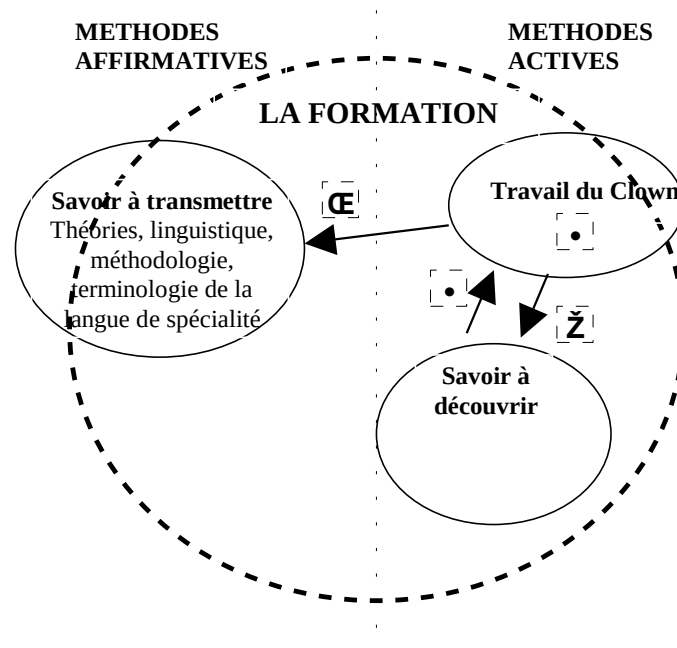
- L'investissement important du temps nécessaire pour transmettre un savoir.
- Un coût plus élevé à court terme à cause du temps / nombre de stagiaires.
- Le besoin d'une « *certaine discipline spontanée de la part des stagiaires (...)* ainsi qu'une *forte implication* ».

Nous rajoutons, plus spécifiquement dans le cadre d'une formation d'enseignants en langue de spécialité, que les méthodes actives et le travail du clown ne nous permettent pas une transmission efficace d'un savoir théorique tel que la linguistique, l'analyse spécifique de langue de spécialité, la grammaire, etc. Il existe pour ceci les méthodes affirmatives telles que les cours magistraux, la lecture, etc. Cependant, nous verrons qu'il sera possible dans le cadre d'une formation, de prendre les « *traces* » de ce savoir à partir de texte, d'écrit ou de cours magistraux afin de les détourner, de les mettre en scène et ainsi de permettre une meilleure exploration de ce savoir.

### Quatre manières de mettre le clown en relation avec les objectifs d'une formation

En confrontant le clown avec les divers thèmes, les objectifs seront de :

1. permettre aux participants d'explorer les différents sujets abordés pendant la formation,
2. mettre à jour ou révéler un savoir « implicite » autour de l'enseignement et la langue de spécialité,
3. préparer un terrain d'expériences et de références qui formera la base de discussions et de réflexions sur l'enseignement et la langue de spécialité,
4. permettre une exploration de la scène et de l'improvisation.



**Figure 2 :** Quatre manières de mettre le clown en relation avec les objectifs d'une formation

Le diagramme ci dessus montre comment nous concevons la place du clown dans une formation d'enseignants. Nous utilisons ici la classification de Lorenzi et Prina pour les trois méthodes de transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Nous pouvons ainsi concevoir la place du clown dans une formation de quatre façons.

1. Dans sa relation à un **corps existant de savoir** : ce sont les théories, cours, articles, etc. mais aussi le savoir ou savoir-faire acquis par d'autres méthodes.
2. Dans son rôle de « **révélateur** » ou de facilitateur d'un savoir « implicite »<sup>13</sup>.
3. Dans son rôle de « **générateur** » d'un terrain d'expériences communes qui sera exploité dans la formation.
4. Dans son rôle « **formateur** » : l'expérience du clown permet d'acquérir un savoir-faire et un savoir-être.

Le travail du clown dans une formation doit être considéré comme un « outil » parmi d'autres que le formateur pourra utiliser en fonction de ses objectifs. Le clown permet *d'explorer, d'assimiler, de découvrir ou de développer* les trois formes de connaissances : savoir, savoir-faire et savoir-être.

---

<sup>13</sup> Richards & Lockhart (1994 : 29-47) pensent qu'il est important de mettre à jour les modèles « implicites » avec lesquelles les enseignants construisent leurs perceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

---

## 4. Le travail du clown

---

Nous commencerons par une brève définition donnée par la compagnie de Clown - Théâtre, le Bataclown, dans leur brochure.

*Le jeu de clown représente pour nous une activité d'expression. Il ne s'agit pas d'apprendre à "faire le clown", mais plutôt de rechercher notre propre clown, qui n'est jamais très loin (...)*

*Le jeu de clown donne lieu à un mode d'expression physique, primaire, affectif, en délire et en dérision. Le travail se fonde sur une pratique corporelle et vocale.*

*Il comporte des temps de jeux collectifs et des temps d'improvisation en solitaire ou en confrontation avec d'autres, sous le regard du groupe dans le rôle du public. Enfin, des temps de parole permettent de repérer à la fois ce qui se passe en nous, les personnages apparus et leurs rapports, et les registres du jeu de clown.*

(Bataclown : 1994)

Nous décrirons chacun des quatre temps ou phases dans les ateliers :

1. *Échauffement corporel et vocal*
2. *Jeu*
3. *Improvisation clown*
4. *Temps de parole*

Chaque description sera suivie d'une brève analyse des possibilités offertes par ces outils dans le cadre d'une formation d'enseignants.

---

## 5. Les différentes phases dans le travail du clown :

---

### 5.1. Phase 1 - Échauffement Corporel et Vocal

**Durée : 30 minutes à 1 heure)**

La première phase d'échauffement consiste en un éveil vocal et corporel. Les divers exercices proposés ont pour objet de mettre le corps en mouvement, de le sensibiliser à ses limites et d'encourager une dynamique d'amplification gestuelle et vocale. Il comporte différents types d'exercices, par exemple :

- *Marche rapide dans la salle*
- *Travail sur la respiration*
- *Étirements*
- *Travail sur la voix*
- *Recherche des déséquilibres*
- *Danse sur rythmes*
- *Massage*
- *Travail sur le ralenti et l'accélééré.*

### 5.1.1. Le pourquoi d'une phase d'échauffement initial

L'échauffement corporel et vocal s'adresse à trois entités :

1. *Le clown*
2. *La personne*<sup>14</sup>
3. *L'enseignant*

1. *Pour le clown*, la mise en jeu du corps et de la voix est une phase essentielle de préparation pour le clown. C'est un travail d'amplification gestuelle et vocale qui permet de trouver la déformation corporelle et la démesure gestuelle et vocale qui caractérise souvent le clown. Aussi l'amplification gestuelle et vocale aide à clarifier et à rendre plus lisible le jeu sur scène.
2. *Pour la personne*, il prépare les participants à mieux s'investir dans le travail qui suit en créant un climat de confiance dans le groupe et en mettant les personnes en situation de jeu.
3. *Pour l'enseignant*, il permet aux participants dans une formation d'expérimenter pour eux-mêmes des techniques d'éveil qu'ils pourront appliquer / utiliser plus tard dans leur cours.

---

<sup>14</sup> Le terme « personne » fait référence à l'individu dans son rôle de stagiaire, apprenant ou participant.

Woodward ( 1991 : 52) pense que les exercices d'échauffement et de mise en train représentent un important savoir-faire pour aider l'enseignant à souder un groupe et à centrer les participants sur la tâche d'apprentissage.

Maley et Duff (1978, 1982 : 2) considèrent que, dans un travail théâtral, l'échauffement est une phase essentielle pour amener un groupe à s'investir pleinement dans un travail. Les auteurs divisent cette phase d'échauffement en quatre catégories :

1. *non-verbale*
2. *non-verbale relaxante*
3. *verbale*
4. *fonctionnement du groupe et relation* (Maley et Duff 1978, 1982 : 38)

Dans notre travail cette première phase d'échauffement recouvre les 2 premières catégories car nous faisons travailler essentiellement le corps, le geste, la respiration et la voix. En règle générale la dimension verbale et relationnelle n'est introduite que dans la deuxième phase, celle des jeux collectifs.

Davis et Rinvolutri (1990 : 47) considèrent qu'il est important pour les enseignants de langue de prendre en considération les besoins d'activité physique ou corporelle des apprenants. Un simple exercice corporel ou vocal permet de créer de meilleures conditions pour apprendre.

*Dix minutes ... peuvent changer l'humeur d'un groupe et rendre (aux étudiants adultes) leurs désir et capacité d'apprendre<sup>15</sup>*

Pour Maley et Duff (1978, 1982 : 38) cette phase d'échauffement permet de diminuer les résistances et « *cette diminution de la résistance à l'apprentissage d'une langue étrangère rend le travail dans les exercices qui suivent plus ouvert et plus créatif* »<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Ten minutes (...) can change the mood in the group and give them (adult students) back their desire and ability to learn. (Davis et Rinvolutri, 1990 : 47)

<sup>16</sup> (...) this lowering of resistance to learning the foreign language makes for a more open, creative working in subsequent exercises (Maley & Duff 1978, 1982 : 38)

## 5.2. Phase 2 - Les Jeux Collectifs

### Durée : 30 minutes à 1 heure

Ce qui différencie cette phase de la précédente est la place qui sera donnée à la dimension relationnelle et verbale. Les jeux collectifs permettent aux participants de travailler sur la négociation, la collaboration, l'écoute des autres, le rapport à la règle et la transgression. Les jeux que nous utilisons sont surtout basés sur de simples variantes de jeux d'enfants caractérisés par :

- L'imitation
- L'exploration sensorielle
- La coordination des mouvements ou de la voix
- Le développement de l'imaginaire par le biais de la parole, d'histoires ou de jeux de rôle.

Citons, à titre d'exemples quelques uns des jeux utilisés :

- *L'aveugle.* Une personne est guidée les yeux fermés à travers la pièce par un partenaire. Ce jeu privilégie la confiance et l'écoute.
- *Le miroir et les jeux d'imitation.* Dans les jeux d'imitation, il s'agira d'être à l'écoute de l'autre, de se faire voir et d'être entendu par l'autre afin de l'imiter ou d'être imité par lui. Dans l'imitation il ne s'agira pas seulement de « faire » pareil mais aussi d'être fidèle à l'émotion et à la respiration de l'autre.
- *Jeux de paroles.* Le groupe construit une histoire, chacun ajoutant un élément, un mot ou une phrase. Ces jeux permettent de développer l'imaginaire, l'écoute du groupe et la spontanéité.
- *Les mous et les durs. Les carrés et les ronds.* Rencontre entre deux 'personnages' marqués par des postures et des mouvements différents. Ce jeu permet de découvrir comment le corps détermine la communication et la relation.



### 5.2.1. Pourquoi jouer ?

Caillouis (1967) propose de classifier les différentes formes de jeux entre deux polarités antagonistes :

1. Le « *Ludus* » qui comprends tous les jeux où règnent « *la règle, la convention, l'organisation, le goût de la difficulté à surmonter* » (Oberlé 1989 : 81). Ceux-ci incluent les jeux de compétition, les jeux de cartes, etc.
2. Le « *Paida* » où « *règne la libre turbulence et la fantaisie incontrôlée* » (Oberlé 1989 : 81). Ce sont les jeux libre des enfants, le rêve éveillé.

Dans la phase de jeux collectifs une place importante est laissée au jeu libre (Le *Paida*). Cette forme de jeu permet de répondre à certains objectifs dans le travail et s'adresse aux trois entités citées à la page 22: le clown, la personne et l'enseignant.

*Pour le clown* : Jean-Bernard Bonange ( Octobre 1991 : 16) écrit que « *la vie du clown est de l'ordre de l'imaginaire et son apparition repose sur la convention du jeu* ». Le jeu est fondamental pour faire vivre le clown sur scène. Pour que le jeu apparaisse, il sera nécessaire de lâcher prise et de rompre avec notre espace quotidien pour aller vers un espace imaginaire. Il sera nécessaire de faire confiance au moment présent et de valoriser la spontanéité car nous cherchons à jouer avec ce qui est imprévu et avec ce qui va nous surprendre.

*Pour la personne* : Le jeu occupe une place privilégiée dans notre développement intellectuel et personnel.

Winnicott (1971) écrit :

*C'est dans le jeu et seulement dans le jeu que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser la personnalité dans sa totalité, et c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le moi. (...) Il en découle que c'est seulement dans le jeu que la communication est possible.*<sup>17</sup>

<sup>17</sup> It is in playing and only in playing that the individual child or adult is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self.(...) Bound up with this is the fact that only in playing is communication possible. (Winnicott 1971 : 54)

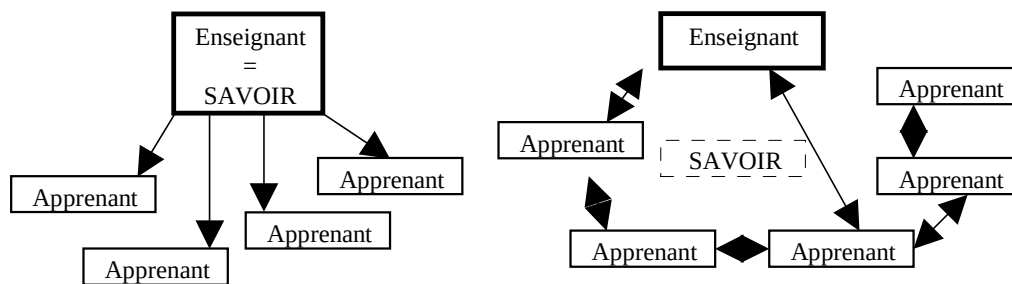
*Toute l'existence expérientielle de l'homme est construite sur la base du jeu.<sup>18</sup>*

Winnicott donne au jeu une place toute particulière qui n'est ni un espace psychique interne ni un espace appartenant au monde extérieur. Il s'agit d'un espace '*transitionnel*'. Selon lui le jeu est au centre d'un processus créatif qui rend possible la communication avec l'autre.

*Pour l'enseignant* : Maley et Duff (1978,1982 : 38) expliquent que les jeux créent les conditions pour un apprentissage plus coopératif :

*Beaucoup (de ces exercices) permettent de développer une conscience des autres et de soi-même dans sa relation aux autres. La confiance établie ainsi rend possible une coopération dans l'apprentissage qui sera nécessaire pour beaucoup d'autres exercices<sup>19</sup>*

En effet, en développant l'aspect relationnel, ils permettent un décentrage du réseau de transmission du savoir.



**Figure 3** : A gauche le savoir est centralisé et provient uniquement de l'enseignant. A droite le savoir circule entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant.

### 5.3. Phase 3 - L'improvisation - clown

**Durée : 1 heure à 1 heure 30**

Dans cette phase les participants expérimentent pour eux-mêmes l'improvisation théâtrale, la scène et le personnage du clown.

<sup>18</sup> (...) on the basis of playing is built the whole of man's experiential existence (Winnicott 1971 : 64)

<sup>19</sup> Many (exercises) lead to an increase in awareness of others and of oneself in relationship to others. The confidence engendered in this way makes possible the co-operative learning which many of the other exercises demand. (Maley et Duff, 1978,1982 : 38)

Le clown, en tant que personnage *théâtral et fictif*, sera confronté à diverses situations et se retrouvera dans différents rôles en rapport avec l'enseignement et la langue de spécialité. Les participants improvisent devant un public (constitué des autres participants et des formateurs) autour des thèmes et des situations qui leur seront donnés.

Nous décrirons plus précisément les thèmes des improvisations clown et leurs objectifs à la page 32. Présentons d'abord quelques aspects importants du clown et des règles de l'improvisation.

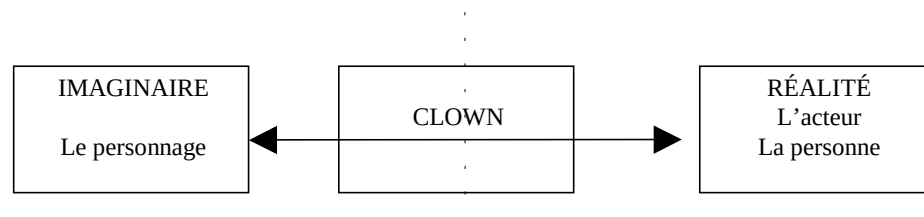
### 5.3.1. Le clown et les règles de l'improvisation clown

Nous allons tenter à présent de mieux cerner le personnage du clown et de définir quelques règles de base de l'improvisation.

#### Le clown

##### Équilibre entre l'imaginaire et la réalité

Pour Sylvander (1984 : 121) le clown est « *à la fois dans la réalité et dans l'imaginaire* ». Le clown, en effet, se maintient dans un équilibre fragile entre l'imaginaire et la réalité. L'imaginaire est tout ce qui porte à la convention théâtrale et qui permet de faire exister le personnage (un roi, un mendiant), le lieu (une forêt, un palais) et le temps (passé, présent ou futur). La réalité est le concret, le premier constat des choses. Elle existe sous l'imaginaire et le soutien. Par exemple, sous le personnage nous avons la personne, sous la forêt, le plancher de la scène et dans les cent ans de sommeil de la Belle au-Bois-Dormant, 1 minute.



**Figure 4 :** Le clown est un personnage en équilibre entre l'imaginaire et la réalité

Pour illustrer la relation entre l'imaginaire et la réalité prenons un exemple tiré des bandes dessinées. Un homme est poursuivi. Il court et ne voit pas qu'il vient juste de dépasser le bord d'une falaise. Il continue à courir dans le vide comme si de rien n'était. Tout à coup il se doute de quelque chose, s'arrête suspendu dans le vide, tâtonne le sol qui n'existe pas et regarde en bas. Il s'aperçoit de son erreur et tombe d'un trait s'écraser au fond du ravin.

Nous remarquons dans cet exemple classique de bande dessinée que le personnage peut désobéir aux lois normales de la gravitation. C'est un moment de dérapage. Tant qu'il se croit sur du solide, tout reste en suspension. Mais tôt ou tard, il devra payer le prix de son illusion.

Au théâtre aussi le clown joue de cet équilibre entre son délire où tout lui sera permis du moment qu'il y croit, et la réalité qui viendra tôt ou tard lui imposer sa loi.

### **Vivre le problème**

Richard Ward (1988 : 117) pense qu'une caractéristique importante du clown est sa capacité à « rester face au problème ».

*Le clown, par contre, est souvent troublant précisément parce qu'il ne se débarrasse pas du problème. Il est toujours excessif, et ne s'échappe jamais dans un état neutre. En même temps, il n'est jamais inquiet par un problème ; il n'est pas le genre de personne à avoir une dépression nerveuse ou autre chose de ce genre. Le clown s'occupe simplement à résoudre son problème quel qu'il soit, souvent de la façon la plus ridicule qu'il est possible d'imaginer.<sup>20</sup>*

C'est cette capacité qui donne au clown en même temps sa fragilité et sa force. Car, en acceptant de vivre avec ce qui le met en déséquilibre et ce qui l'embarrasse, il nous montre toute sa fragilité mais en même temps, en acceptant d'être présent et de vivre son problème devant nous (et même de s'y complaire) il nous fait comprendre que, plus que de « résoudre son problème » (qu'il parvient souvent à faire de toute façon) c'est sa façon de vivre le problème qui devient sa solution. Ce retournement fait toute la force du clown.

<sup>20</sup> The clown, by contrast, is often disturbing precisely because he stays with a problem. He is always extreme, and never escapes into a neutral state. At the same time, he is never worried by a problem ; he is not into mental breakdowns, or anything like that. The clown just gets on with solving whatever the problem happens to be, usually in the most ridiculous way imaginable. (Ward 1988 : 117)

### **Maladresse et déséquilibre**

Pour Jean-Bernard Bonange (Octobre 1991 : 17) la « maladresse et le déséquilibre » sont deux caractéristiques du clown. « *Sa gestuelle étrange et inadaptée produit des catastrophes que le spectacle burlesque a particulièrement mis en valeur* ».

Richard Ward (1988 : 118) pense que la maladresse du clown rend visible et met en valeur « *l'effort extraordinaire que demande l'apprentissage d'un savoir-faire* » et que « *dans son absurdité (le clown) nous enseigne la vraie valeur du savoir-faire* »<sup>21</sup>

Le côté joueur, transgresseur, « idiot » du clown permet une exploration du processus psychologique de l'apprentissage. Face au savoir, le clown met en scène le jeu de l'échec et la réussite et parle ainsi de notre manière de vivre face à une nouvelle expérience. En vivant sur scène le processus d'apprentissage, le clown nous donne la permission de ne pas savoir, de nous tromper et libère la personne de sa peur de montrer l'erreur. Le clown permet donc d'affirmer son identité d'apprenant de façon positive et valorisante.

### **La logique de l'absurde**

Pour B. Sylvander (1984 : 121), le clown « *dérape dans son délire* ».

*Son délire est basé sur le Non-Sens : l'absurde ne lui fait aucunement peur.  
Le Non-Sens est un délire rationnel, un délire logique.*

Le clown trouve souvent ses solutions dans une logique inattendue et absurde. Dans un sketch, le grand clown Grock vient nous interpréter un récital de piano. Il s'installe au piano, s'échauffe les mains avec quelques petits exercices. C'est le moment de commencer à jouer mais il y a un problème. Ses mains n'arrivent pas au clavier. Il s'est assis trop loin du piano. Il se lève marche de l'autre côté du piano et pousse l'énorme masse jusqu'à sa chaise. La solution est inattendue.

---

<sup>21</sup> (...) extraordinary effort that goes into learning a skill . In his absurdity (the clown) teaches us the true value of skills. (Ward, 1988 : 118)

### **Le jeu avec la règle et la transgression**

Pour Jean-Bernard Bonange (Octobre 1991 : 21), le clown joue avec la règle.

*« (Ceci) ne lui vient pas d'un esprit de contradiction a priori. Le clown le fait par naïveté, et quand il le fait, il ne s'en cache pas et en tire jouissance. Son attitude est liée à son manque de maturité. Comme le simple, il est proche de l'enfance. »*

Dans son jeu avec les conventions sociales, théâtrales ou autres, le clown est perturbateur, transgresseur, et met à jour ainsi les normes qui contrôlent la vie sociale d'un groupe, d'une institution, etc. Il révèle ainsi par son jeu les contradictions du système. Se basant sur l'analyse institutionnelle et les écrits de E. Morin (1977), Bonange (Octobre 1991 : 26) souligne que *« La mise à jour des antagonismes joue (...) un rôle essentiel dans la régulation des systèmes sociaux »*.

### **Le rire**

Finalement, à propos du rire qui est souvent associé au clown, il faut noter deux points importants. Le rire n'est jamais un but recherché par le clown. Avant tout, il mène sa vie devant nous et le rire vient de surcroît lorsque le public se reconnaît dans la vérité de ce qui est en train de se vivre sur scène. Il y a là une leçon pour l'enseignant qui n'a pas non plus comme objectif de divertir ou de faire de l'animation. Mais l'expérience de l'enseignement montre que le rire et l'humour trouvent souvent leur place dans un cours. Dans le rire il faut éviter de blesser par un humour qui pourrait être mal interprété, car dans un contexte d'apprentissage, il serait trop facile pour l'enseignant de tourner les difficultés ou les erreurs des apprenants en dérision. La difficulté devient plus grande lorsque qu'il existe des différences culturelles entre l'enseignant et les apprenants, ce qui est souvent le cas dans l'enseignement des langues.

Mais même si le rire n'est pas l'objectif du clown, le travail nous amène à explorer une couleur particulière du rire, celle de l'univers du clown. Pour Bonange (Octobre 1991 : 27) le jeu du clown *« révèle des vérités mais ce n'est pas lui qui les détient. Il a un rôle de catalyseur et non de donneur de leçon. D'ailleurs, il se met en cause lui-même ; et c'est en montrant qu'il a conscience de n'être rien qu'il peut se laisser traverser par le sens caché »*.

Pour l'enseignant, le travail du clown montre qu'il est nécessaire avant tout d'éviter de rechercher le rire à tout prix. L'enseignant apprendra aussi à faire confiance au rire qui provient d'une rencontre entre les contraintes institutionnelles du cadre (rôle de l'enseignant, discipline, programme et objectifs de l'année) et la dimension du vécu personnel de l'enseignant et des apprenants (fatigue, chaleur, bruits, erreurs de l'enseignant). L'aspect positif du rire tel qu'il apparaît dans le jeu du clown nous est confirmé par les recherches menées par Foerster (Juin 1990 : 75-92) sur le rôle et la fonction du rire en classe de langue.

C. Foerster identifie deux catégories de rire :

1. Le rire lié au « *contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage* ».
2. Le rire lié au « *fonctionnement du groupe, à la relation établie entre les interlocuteurs* ».

Foerster identifie plusieurs fonctions du rire - de détente, d'extériorisation des frustrations dans l'apprentissage, d'expression de satisfaction, de complicité, d'approbation et de plaisir. Cependant, l'activité pédagogique qui suscite le plus souvent le rire en classe est celle centrée autour du jeu car elle représente une situation qui « *rompt avec la distance sociale, maintenue en général à travers une occupation statique (de l'espace)* » (Juin 1990 : 93).

L'auteur considère que le rire « *permet de libérer (...) les tensions psychologiques inhérentes à une situation en partie frustrante et constitue ainsi un excellent mécanisme de défense que l'enseignant devrait respecter comme tel.* »

(Juin 1990 : 92). Il continue :

« *Rire ensemble renforce les liens entre les membres d'un groupe. Le jeu, en tant que stratégie pédagogique, donne à l'apprenant la possibilité de rire d'autre chose que de la maladresse dans la production langagière ; il favorise l'expression humoristique au niveau verbal et situationnel et constitue ainsi un important moyen de valorisation.*

« *Pas plus que le jeu, le rire ne nous semble devoir être considéré comme source de perturbation dans la situation pédagogique, mais bien plutôt comme partie intégrante d'un rituel spécifique et propre à la classe de langue.* »

(Foerster, Juin 1990 : 93)

## Les règles de l'improvisation - clown

Quelques règles s'imposent dans l'improvisation - clown.

- *Ne rien préparer ou ne rien prévoir avant d'entrer en scène.* C'est la règle d'or de l'improvisation. Au début, cette règle fait très peur et semble plutôt être la recette d'un désastre. Cependant il devient vite évident que ne rien préparer est la meilleure façon d'assurer des improvisations de qualité. Il y a diverses explications à cela.  
Premièrement, ne rien préparer permet aux acteurs d'être plus à l'écoute et plus réceptifs à ce qui se passe sur scène, à leurs partenaires et au public.  
Deuxièmement, cette règle met à jour la fragilité du clown. Il est effectivement plus important de voir comment le clown vit ce qu'il fait plutôt que de le voir faire.
- *Le regard au public.* Ceci désigne le regard que le clown porte **sur** son public. Il permet l'ancrage à la réalité, qui est essentiel pour le clown. Il établit une relation de complicité entre le clown et son public. Il met en valeur l'émotion du clown tel que la peur, la joie, la tristesse. Sylvander (Déc. 1984 : 119) considère que « *le clown est quelqu'un qui éprouve et exprime des émotions fortes et intenses* ». Son regard donne pleinement toute la valeur et la dimension de ses émotions.
- *Ne pas toucher, enlever ou faire référence au nez du clown.* Le nez du clown est un masque, Jacques Lecoq (1987 : 117) l'appelle « *le plus petit masque au monde* ». Il a deux fonctions :
  1. Il affiche clairement le personnage du clown.
  2. Il protège la personne derrière le masque, car le public voit d'abord un **clown**. Cette deuxième fonction est spécifique à tous les jeux de masque.

## Les thèmes

Après avoir présenté quelques règles de base sur l'improvisation et le clown aux participants du groupe, le thème autour duquel les improvisations vont se jouer est



annoncé. Ensuite, deux ou trois volontaires parmi les participants se préparent dans les coulisses avant d'entrer en scène. Chaque improvisation dure environ cinq à dix minutes.

Comme nous l'avons expliqué, ce sont les thèmes proposés pour les improvisations qui donneront la spécificité et la pertinence à ce travail dans une formation d'enseignants.

Nous proposons ici quelques thèmes que nous avons regroupés par rapport à trois objectifs dans une formation d'enseignants en langue de spécialité.

- 1) *Sensibiliser les personnes à la langue de spécialité.*
- 2) *Amener une réflexion sur l'acte pédagogique*
- 3) *Sensibiliser les personnes à l'espace scénique et au jeu d'improvisation*

### **5.3.2. Sensibiliser à la langue de spécialité**

Pauline Robinson (1991 : 94) soutient que la langue de spécialité est souvent perçue par l'enseignant comme ennuyeuse et démotivante. Selon elle, un rôle important du formateur serait d'apaiser les craintes des enseignants et de transformer les attitudes négatives qui pourraient exister envers la langue de spécialité.

Les thèmes d'improvisation suivants permettent de présenter aux participants des textes, des extraits de documentaires ou une mise en scène d'un débat sur un sujet touchant au domaine de spécialité. Les participants ont un rôle d'observateur. Ils notent le plus d'informations possible, même les mots ou les termes techniques qu'ils ne comprennent pas. Ils auront ensuite à restituer ces informations et toute la complexité des termes ou des concepts pendant leur improvisation. Ils ont cependant toute la liberté du personnage du clown à leur disposition. Ils peuvent donc perdre la mémoire, être confus, détourner les mots et déformer ou jouer avec les idées. Leur jeu de scène, par contre, devra restituer une perception de ce qu'ils auront retenu des informations, même si cette perception reste très « excentrique ». Les thèmes permettent aux participants d'explorer par le jeu la langue de spécialité qu'ils auront à enseigner. Ils représentent une prise de contact

avec la terminologie et visent ainsi à faciliter l'appropriation de la langue de spécialité.

- *Le témoignage.* Un ou deux acteurs viennent faire un compte rendu d'un débat, d'un sujet. Ce thème permet aux acteurs-clowns de travailler autour de textes, d'extraits de documentaires télévisés ou audio. Les clowns auront à explorer et à vivre à leur manière le sujet qu'ils auront entendu ou vu.
- *Le débat télévisé.* Deux acteurs viennent débattre d'un sujet. Ce thème s'appuie sur les connaissances, les préoccupations pédagogiques, théoriques ou autre du groupe pour mettre en scène un « vrai » débat qui sera ensuite repris en improvisation - clown. Il permet au groupe d'exprimer les sujets autour desquels il aura envie de travailler.
- *Les experts.* Deux experts viennent nous présenter leur travail. Ce thème permet de traiter d'une « autre manière » un cours ou une réflexion théorique dans la formation.

### 5.3.3. Réflexion sur l'acte pédagogique

Dans le cadre plus large d'une formation d'enseignants ou simplement dans des stages de remise à niveau, il existe tout un discours sur la théorie, la méthodologie et la pratique de l'enseignement qui pourra être exploité avec les thèmes suivants. Il s'agira de transposer par le jeu du clown ce discours normalement réservé au domaine du « sérieux ». Par la suite, ce qui transparaîtra de ce jeu fera l'objet d'une discussion.

- *Le conférencier et son assistant.* Ce thème sert à explorer la relation entre le savoir et le non-savoir. Comment le personnage du conférencier (qui représente le savoir) va-t-il communiquer son savoir ? Comment l'assistant, qui est un être plus affectif, émotionnel et primaire, va-t-il vivre sa relation au savoir ?
- *L'étranger et le traducteur.* Un conférencier présente sa conférence en gromelot,<sup>22</sup> le traducteur traduit en s'appuyant sur ce qu'il perçoit et entend du conférencier. Ce thème apporte une réflexion sur la parole et sur les mécanismes que nous mettons en oeuvre pour « comprendre » et « interpréter ».

- *Et si la classe était une... Jungle (Place de marché, Théâtre, etc.)*<sup>23</sup> Exploration sur scène d'une métaphore. Ce thème permet une exploration des attitudes et des expériences que nous partageons dans l'enseignement. Quel est notre regard sur les problèmes et les enjeux professionnels ?
- *Victor et le Docteur Itar*<sup>24</sup>. Le docteur Itar vient présenter Victor - un enfant sauvage retrouvé dans une forêt qu'il prit en charge pour le civiliser et lui apprendre à parler. Ce thème conduit à une discussion des différentes stratégies pédagogiques et à une réflexion sur les décalages entre ce que l'enseignant croit enseigner et ce qui est appris par l'apprenant.

### 5.3.4. Sensibiliser à l'espace scénique et au jeu

L'enseignant est souvent confronté à la dimension théâtrale de son métier. Cette dimension met en jeu sa voix, ses gestes, son corps, la manière dont il occupe l'espace. Anne Péchou (1988) cite Argyle (1975) qui pense que :

*... l'expression faciale a un plus grand impact que la voix ou le contenu du discours pour la bonne compréhension du message.*

Elle poursuit :

*On a pu constater également l'effet sur la réussite d'un cours de langue communicatif de l'humeur du professeur, alors qu'on aurait pu croire que le thème de la leçon était tout aussi important. Cette approche permet à l'enseignant de prendre conscience de l'emploi qu'il fait des mimiques et du non-verbal et l'informe ainsi sur la façon dont il peut être perçu par son auditoire.*

En général, le travail du clown, étant un jeu théâtral, permet cette « prise de conscience » du geste et du non-verbal. Les thèmes d'improvisation suivants auront pour objet l'exploration du registre "théâtral" et de la mise en scène.

- *L'audition de théâtre*. Deux ou trois acteurs-clowns se présentent pour une audition de théâtre. Ce thème permet une exploration du jeu dans le jeu.<sup>25</sup> Il permet aux acteurs d'être à la fois dans un registre théâtral et d'en sortir.

---

<sup>22</sup> Le gromelot est un langage absurde utilisé dans la Commedia Dell'Arte

<sup>23</sup> Thème inspiré par l'article de Rod Bolitho et Tony Wright dans "The Journal of TESOL France" Vol. 2 N°1 p 56

<sup>24</sup> Thème inventé par Jean-Bernard Bonange et Bertil Sylvander du Bataclown à partir du livre de Thierry Gineste *Victor de l'Aveyron*. Hachette 1993

<sup>25</sup> Nous trouvons *le jeu dans le jeu* dans Hamlet de Shakespeare lorsque une troupe de comédiens, amis de Hamlet, vient jouer devant le Roi et la Reine, Hamlet ayant demandé quelques modifications afin de mettre en scène le meurtre de son père. Le public assiste alors à des acteurs qui jouent des acteurs.

- *Deux acteurs viennent raconter une histoire.* Autre thème qui permet d'explorer le jeu dans le jeu.
- *L'interview.* Un acteur se présente pour une interview sur son métier (radio ou télévisé). Ce thème d'improvisation vise à faire travailler le registre poétique. Il encourage aussi le lien nécessaire entre la parole, la gestuelle et l'action.
- *Les aventuriers.* Deux aventuriers vivent leur périple sur scène. Ce thème vise à explorer l'imaginaire et la relation de jeu et d'écoute entre deux acteurs.

#### **5.4. Phase 4 - Le Retour**

##### **Durée : 5 à 10 minutes après chaque improvisation**

Après chaque improvisation les acteurs stagiaires font avec le formateur et le groupe, le point sur leur jeu sur scène. L'objectif est de clarifier les enjeux qui sont apparus pendant l'improvisation, de parler des difficultés du jeu et des temps forts de l'improvisation. Mais il s'agit aussi d'amorcer un dialogue sur les parallèles perçus entre le thème tel qu'il a été traité par les clowns sur scène et le thème tel qu'il nous touche dans notre expérience professionnelle, personnelle et quotidienne. Comment le clown est-il révélateur et porteur d'un nouveau regard sur les choses ?

Cette quatrième phase permet une prise de parole sur les objectifs de la formation ou sur les préoccupations pédagogiques ou méthodologiques faisant l'objet de la formation.

---

## **6. Relation du clown avec l'enseignement**

---

Notre analyse se centrera sur trois aspects déjà mentionnés dans l'introduction pour les développer :

1. *Dimension théâtrale de l'enseignant*
2. *Sensibilisation de l'enseignant à la langue de spécialité*
3. *Réflexions sur la pratique pédagogique*

Pour chacun de ces aspects nous analyserons les rapprochements qui permettent de justifier un travail sur le clown dans le cadre d'une formation d'enseignant en langue de spécialité.

A la page 12, Figure 1, nous avons présenté un diagramme pour suggérer un rapprochement entre le clown et l'enseignant. L'enseignant et le clown ont tout deux à gérer un équilibre délicat entre le rôle qu'ils jouent et leur vérité intérieure, leurs attitudes, leurs émotions ou humeurs. Peter Wilberg (1987 : 62) appelle ceci la dimension « *pleinement humaine* » de l'enseignant.

*Nous enseignons en communiquant avec l'apprenant. Mais nous communiquons aussi au niveau personnel avec l'apprenant à travers notre enseignement (...) Si nous nous croyons « seulement » être en train d'enseigner, en oubliant que nous transmettons aussi toute une variété de messages par nos mots, le ton de notre voix et notre langage corporel, nous nous détachons de nous-mêmes et de notre étudiant. Si nous ne réagissons à notre étudiant qu'en tant qu'enseignant sans prêter attention aux signaux et aux messages que nous recevons, nous ne pourrons pas l'aider à utiliser la langue avec davantage d'efficacité dans la communication.*<sup>26</sup>

Afin de lui permettre une exploration d'un autre mode de relation avec l'apprenant, Wilberg propose à l'enseignant d'envisager d'enlever son masque d'enseignant.

Pour Stevick (1990 : 28) l'enseignant n'est jamais sans masque, même lorsqu'il laisse tomber son masque d'enseignant pour devenir ce que Stevick appelle une « *personne ordinaire* »<sup>27</sup>. L'enseignant est toujours acteur même s'il donne l'illusion de sortir de son rôle. Son talent à changer de rôle lui permettra cependant de transformer la relation qu'il entretient avec l'apprenant. Pour Stevick le rôle « *enseignant* » et le rôle « *personne ordinaire* » engendrent chez l'apprenant des effets différents. Le rôle « *enseignant* » induit *l'apprentissage*. Il s'agit ici de performance ou de savoir intellectuel. Le rôle « *personne ordinaire* » par contre induirait chez l'apprenant plutôt « *l'acquisition* » de la langue. Ceci fait référence

<sup>26</sup> You teach **by** communicating with your student. But you also communicate personally with your student **through** your teaching. (...) If you regard yourself as 'only' teaching, and forget that you are also transmitting a whole variety of messages through your words, tone of voice and body language you will be cut off from yourself and your student. If you respond to your student only as a teacher and pay no heed to the signals and messages you are getting you cannot help him or her to use language more effectively in communication. (Wilberg, 1987 : 9)

<sup>27</sup> An Ordinary Person, a casual, interested Fellow Being (Stevick 1990 : 28)

aux théories de Stephen D. Krashen pour qui *l'acquisition* serait un mode presque naturel de connaissance, par immersion sociale.

Pour Stevick les deux rôles sont importants, l'un s'appuyant sur l'autre.

Théoriquement « *changer de masque* » permettrait à l'enseignant de relier le monde intérieur de la classe avec le monde extérieur, permettant ainsi à l'apprenant de se sentir compétent dans un contexte social extérieur à la classe.

Nous verrons comment la position spéciale qu'occupe le clown dans le théâtre lui permet de trouver l'authenticité de sa personne derrière le masque. Pour les participants, ceci leur permet de découvrir qu'ils peuvent être « authentiques » dans leur rôle d'enseignant sans pour autant perdre le contrôle et le respect de leur classe. Cependant, être authentique n'est pas seulement une stratégie pédagogique pour nous. C'est une démarche qui permettra une approche créative de l'enseignement. C'est se donner la permission d'interpréter notre rôle d'enseignant et la responsabilité institutionnelle et sociale qui l'accompagne de façon à pouvoir y trouver notre style et de se réaliser dans le cadre de notre métier. Brumfit (1979 : 3) considère que « *les étudiants doivent être libres d'être eux-mêmes dans le cadre de la formation ; il s'agit d'être soi-même, pas de devenir quelqu'un d'autre* ». <sup>28</sup> C'est pour lui la seule stratégie qui permet véritablement à l'enseignant de se développer en lui donnant l'outil et l'attitude nécessaire pour se construire lui-même dans ses compétences professionnelles.

C'est d'abord le contexte institutionnel dans lequel se trouve l'enseignant qui définit son rôle. Ceci est particulièrement important dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité où, comme l'indiquent Hutchinson & Waters (1987 : 161), « *il est possible que les enseignants aient à enseigner des textes dont le contenu leur est peu familier ou inconnu. Ainsi les enseignants de langue de spécialité ont non seulement à s'orienter dans un univers en changement mais ils risquent en même temps de se retrouver avec un sentiment d'insuffisance total quant à leur capacité à faire face* » <sup>29</sup>

<sup>28</sup> (...) students should be free to be themselves within the course structure; the course is about **being themselves**, not about becoming somebody else ( Brumfit 1979 : 3)

<sup>29</sup> (...) teachers may find themselves teaching texts whose content they know little or nothing about. Thus in addition to having to orientate themselves in a shifting world, ESP teachers may at

### **6.1. Dimension théâtrale de l'enseignant**

Enseigner est un art complexe et multidimensionnel. Woodward (1991 : 50) donne quelques exemples du savoir-faire dont doit disposer l'enseignant. Parmi ceux ayant une relation à la dimension théâtrale nous avons repéré :

- *Décrire, raconter.*
- *Attirer l'attention.*
- *Négocier différents espaces et la disposition des tables, chaises et autres meubles.*
- *Varier le style de sa voix, de ses mouvements et de son comportement.*
- *Démarrer un cours - échauffer les étudiants*

L'objectif de notre travail n'est pas de faire des enseignants-clowns mais au contraire d'amener les personnes à clarifier le langage corporel, spatial et visuel qu'elles utilisent devant une classe.

Si nous pensons que l'enseignant gagne à être plus présent, plus clair, plus à l'écoute de sa classe, le jeu du clown lui donnera les moyens d'enrichir cet outil scénique dont il dispose. Il y a aussi l'avantage qu'apporte une familiarisation avec la scène. Il donne à l'enseignant des outils qui lui permettront de mettre en scène ou d'animer des jeux de rôle et de simulation, les discussions et les prises de paroles dans sa classe. Dans mon cas personnel, j'ai observé que le travail du clown a augmenté ma facilité à mener des jeux de rôles et à mettre en place des groupes de discussion.

Ceci provient en partie du fait que le théâtre permet de créer un espace imaginaire et donne la possibilité de « vivre » plusieurs niveaux de relations entre enseignant et apprenants. Par exemple, une relation de jeu peut s'élaborer entre le Président de la République et son ministre, entre le directeur d'une banque et son client ou entre un cambrioleur et sa femme. Nous sommes ici clairement dans le domaine de l'imaginaire mais, de façon plus subtile, l'enseignant peut adopter plusieurs registres de comportement comme l'expliquent Lewis (1993 : 30) ou Wilberg

---

the same time feel a sense of utter inadequacy at their ability to cope. (Hutchinson & Waters, 1987 : 161)

(1987 : 46). Il peut être *Conseiller, Correcteur, Supporter*, etc. Réussir à instaurer cette convention de jeu donne accès à toute une gamme de possibilités pédagogiques qui pourront être exploitées par l'enseignant.

### 6.1.1. Place du jeu libre (Paida) dans l'enseignement des langues.

Perrin (mai 1990 : 16) pense que :

*Maîtriser l'art de la digression significative représente, peut-être, l'aspect le plus spécifique de notre rôle d'enseignants de langue dans un contexte professionnel donné.*<sup>30</sup>

*Nous pourrions dire qu'en éveillant la curiosité de l'apprenant de façon un peu énigmatique, nous posons « les règles du jeu » sans jamais avoir à les expliquer. La méthode consiste à amener son public à **vouloir** en savoir davantage, l'impliquant ainsi de façon naturelle dans le **processus d'apprentissage**.*<sup>31</sup>

Cette ouverture à l'art du détournement comme procédure didactique dans la construction du sens nous semble toucher à certaines qualités que l'on retrouve dans le jeu libre ou *Paida* (voir page 25) du clown. La méthode rappelle aussi la « *bissociation* » de A. Koestler (1964 : 119-120) où il suggère que tout acte créatif est constitué de deux phases. Une phase de dispersion, de chaos et d'incohérence et une phase d'intégration, de logique, de synthèse.

*En ce qui concerne la psychologie de l'acte créatif en lui-même, j'ai mentionné les aspects suivants qui sont étroitement liés entre eux : le déplacement de l'attention vers quelque chose qui n'avait pas été remarqué auparavant, qui était hors de propos avec l'ancien contexte et qui est pertinent dans le nouveau, et la découverte, à la suite de ce dernier, d'analogies cachées ...*<sup>32</sup>

Pour Perrin (mai 1990 : 24) la digression est un accessoire à l'apprentissage utilisé par l'enseignant afin d'éveiller la curiosité et le désir de savoir. En parallèle avec

<sup>30</sup> Mastering the art of meaningful digression accounts, perhaps, for the most specific aspect of our role as language teachers in a specific professional environment. (Perrin, Mai 1990 : 16)

<sup>31</sup> We could say that, by awakening the learner's curiosity in a half-enigmatic way, one sets 'the rules of the game' without ever needing to explain them. The method consists in somehow luring one's audience into wanting to know more, thereby becoming naturally involved into the act of learning. (Perrin mai 1990 : 12)

<sup>32</sup> Concerning the psychology of the creative act itself, I have mentioned the following, interrelated aspects of it: the displacement of attention to something not previously noted, which was irrelevant



Koestler la méthode comprend deux phases : une phase de dispersion qui engendre une légère confusion, la curiosité et le désir de savoir et une phase de résolution où le sens se construit. Nous retrouvons ces techniques au théâtre et chez les conteurs d'histoires où l'attention du public est tenue en suspens par l'intrigue, le mystère ou la confusion qui vont ensuite se résoudre.

Pour Perrin (mai 1990 : 16, 17) la digression significative se justifie en partie par « *l'approche communicative* » qui perçoit l'apprentissage comme un processus global (ou holistique) où toute activité linguistique est considérée comme porteuse d'un potentiel permettant l'acquisition de la langue.

Hutchinson & Waters (1987 : 128) dénombrent plusieurs principes qui caractérisent une « *approche centrée sur l'apprentissage*<sup>33</sup> » :

- Apprendre c'est construire son savoir sur la base de ce qu'on sait déjà.
- Apprendre est un processus actif.<sup>34</sup>
- Apprendre est un processus qui demande des prises de décision et donc une prise de risque.
- Apprendre une langue ne se réduit pas à une connaissance linguistique
- Apprendre une langue n'est pas la première expérience avec la langue. La connaissance de la langue 1 doit être exploitée.
- Apprendre est une expérience émotionnelle.
- Apprendre une langue se fait en grande partie de façon fortuite.

Selon Hutchinson & Waters (1987) l'enseignant est plus efficace dans sa tâche pédagogique s'il permet à l'apprenant de construire son savoir à partir de ce qu'il sait déjà. L'enseignant devra donc s'informer sur les connaissances existantes des apprenants. Construire un nouveau savoir sur la base d'un savoir existant appelle l'enseignant à être plus flexible et créatif. Il sera amené à « improviser » des liens entre le savoir de ses apprenants et ses objectifs pédagogiques. Et si ces liens sont

---

in the old and is relevant in the new context; the discovery of hidden analogies as a result of the former ... (Koestler, 1964 : 119-120)

<sup>33</sup> En anglais « Learning-centred approach ».

<sup>34</sup> Le terme « processus actif » comprend les processus cognitifs nécessaires pour comprendre et donner du sens.

bizarres, absurdes, drôles et imaginatifs, l'effet de surprise permettra davantage d'assurer un apprentissage efficace.

En conclusion notons qu'une « *approche centrée sur l'apprenant* » appelle l'enseignant à développer davantage un rôle de « facilitateur » d'apprentissage et lui demande en partie des qualités proches de celles du jeu libre (Paidà) dans son interactivité avec sa classe.

## **6.2. Sensibiliser l'enseignant au domaine de spécialité**

### **6.2.1. Dissiper les peurs et les sentiments hostiles envers la matière de spécialité.**

Robinson (1991 : 94) explique que le formateur en langue de spécialité aura souvent à contrecarrer les apriorismes négatifs des enseignants (provenant en majorité du domaine littéraire) envers la matière qu'ils ont à enseigner. Robinson affirme que la langue de spécialité est souvent perçue par l'enseignant comme ennuyeuse et démotivante.

*... il est possible que l'enseignant d'anglais traditionnel, qui a fait des études de lettres ou de sciences humaines (ayant plutôt étudié la littérature anglaise que la langue anglaise) ait une attitude très négative envers les sciences. (Nous pouvons étendre la définition du mot science à tout ce qui se situe en dehors des études de lettres). Une fonction importante du formateur sera, alors, de vaincre les réticences (ou même les peurs) des apprenants en formation au sujet des sciences.<sup>35</sup>*

Hutchinson et Waters (1987 : 163) identifient les mêmes difficultés et pensent qu'une formation d'enseignant de langue de spécialité doit pouvoir prendre en compte ce problème.

*La science et la technologie, en particulier, sont perçues comme des sujets ternes, ennuyeux, compliqués, incompréhensibles et problématiques. Ceci ne peut avoir qu'un effet négatif sur l'enseignement. (...) Il est donc essentiel que toute approche à la formation d'enseignants de langue de spécialité*

<sup>35</sup> (...) the traditionally arts or humanities trained teacher of English (who may also have studied English literature rather than English language) may have a very negative attitude to science. (We might extend the meaning of science to include anything outside the humanities.) An important function of the teacher trainer, then, will be to try to overcome the trainees dislike (or even fear) of science . (Robinson, 1991 : 94)

*parviennent à dissiper les peurs et les sentiments hostiles qu'un grand nombre d'enseignants éprouvent envers la matière de spécialité.*<sup>36</sup>

Pour Hutchinson et Waters, un objectif essentiel dans une formation d'enseignants sera donc de démystifier le sujet de la spécialité. Dans le travail du clown l'objectif est de mettre en place une exploration du domaine de spécialité par le jeu afin de dédramatiser le rapport qu'entretiennent les enseignants avec le sujet. Le jeu ici ne représente qu'une étape dans un processus d'appropriation d'un langage technique, scientifique, légal ou autre. Il offre la possibilité aux participants de donner leur première réaction « à chaud » à l'information qu'ils auront reçue. Ceci peut être un sentiment d'incompréhension, de doute, de plaisir d'avoir compris quelque chose ou d'inquiétude, par exemple.

### **6.2.2. Dissiper les craintes de paraître stupide**

Kennedy (1979 : 44) souligne une autre difficulté concernant les craintes de certains enseignants de révéler devant une classe leur manque de connaissances sur les sujets concernés par les textes qu'il présenteront aux apprenants. Kennedy considère cette peur de paraître stupide comme étant essentiellement liée à un problème d'attitude et d'attente sur la relation de supériorité traditionnellement associée au rôle de l'enseignant.<sup>37</sup> Pour Kennedy l'enseignant peut tirer profit de ce « désavantage ». En donnant aux apprenants la possibilité d'enseigner leur savoir à l'enseignant, ils se retrouveront impliqués dans une relation authentique de communication. Une telle approche a d'importantes conséquences méthodologiques. Le rôle de l'enseignant devient plus celui d'un « *apprenant parmi des apprenants* » (Viljo Kohonen 1992 : 31).

Le jeu du clown permet d'exprimer des sentiments et des attitudes face à la langue de spécialité en les transposant sur le registre théâtral et imaginaire. Il donne un espace qui permet de véhiculer le vécu et le non-dit, qui restent trop souvent sous la surface et empêchent une perception positive de la langue de spécialité. Maley

<sup>36</sup> Science and Technology, in particular, are seen as dull, boring, complicated, incomprehensible, confusing. This can only have a negative effect on teaching. (...) It is, therefore, essential that any approach to ESP teacher training should try to dispel the fears and hostility that many teachers have towards ESP subject matter. (Hutchinson & Waters 1987 : 163)

<sup>37</sup> Ceci est particulièrement le cas dans les sociétés du Tiers monde ou au Japon (Holliday, 1994 : 54-67) où l'enseignant sera anxieux de maintenir la supériorité liée à sa place dans la hiérarchie sociale.

et Duff (1978, 1982) expliquent qu'une exploration de la dimension affective et corporelle du langage facilite l'apprentissage. Bolitho et Wright (1995 : 61) pensent que les outils permettant d'ouvrir des espaces de dialogues et d'échanges de sentiments sont « *garants de la pertinence et de la justesse d'une méthodologie de formation*<sup>38</sup> ».

Notons que la procédure qui consiste à construire un acquis linguistique en se basant sur le jeu, le contresens et la dérision semble contraire aux principes énoncés dans les modèles comportementalistes.

### 6.2.3. L'erreur dans l'apprentissage des langues

#### Conception de l'erreur dans le comportementalisme

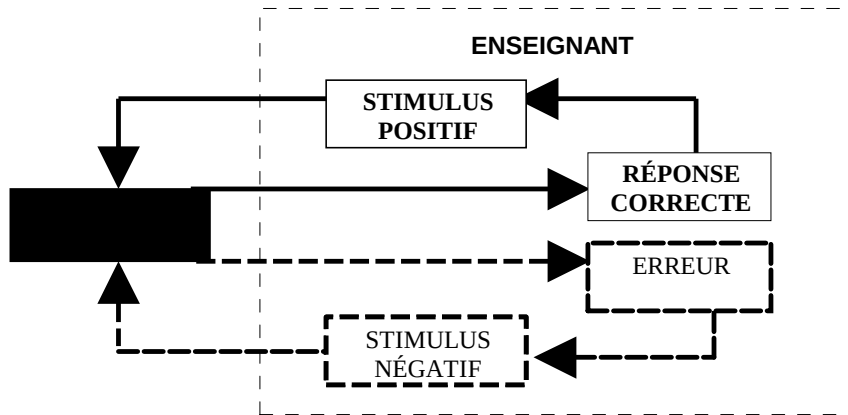
Pour Richards & Rodgers (1986 : 56) l'approche comportementaliste vise au maximum à éviter l'erreur dans le parcours d'apprentissage de la langue et l'interaction verbale reste très contrôlée afin d'éviter l'erreur.

*En accord avec les théories d'apprentissages comportementalistes, l'enseignement se concentre plutôt sur les manifestations externes de l'apprentissage que sur les processus internes. Les apprenants jouent un rôle réactif en réagissant aux stimulus, ils ont ainsi peu de contrôle sur le contenu, le rythme ou le style de l'apprentissage. Ils ne sont pas encouragés à prendre l'initiative d'interaction, car ceci risque d'entraîner des erreurs.*<sup>39</sup>

Dans les méthodologies basées sur une conception comportementaliste, l'erreur, si elle n'est pas tout de suite corrigée, risque de créer de mauvaises habitudes.

<sup>38</sup> The sharing of experiences and of thinking based on the principle of active involvement in learning are our guarantee of relevance and appropriacy in our training methodology. (Bolitho et Wright, 1995 : 61)

<sup>39</sup> In accordance with behaviourist learning theory, teaching focuses on the external manifestations of learning rather than on the internal processes. Learners play a reactive role by responding to stimuli, and thus have little control over the content, pace, or style of learning. They are not encouraged to initiate interaction, because this may lead to mistakes. (Richards & Rodgers, 1986 : 56)



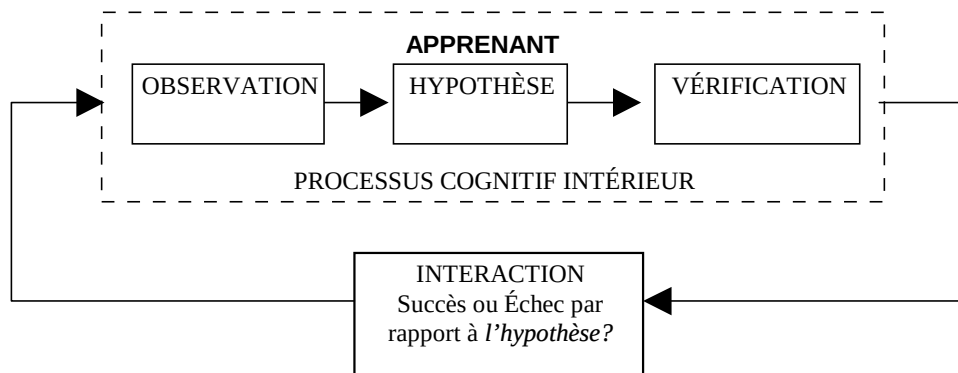
**Figure 5 :** Diagramme représentant la conception de l'erreur dans le modèle comportementaliste.

Le comportementalisme dans ses formes les plus étroites s'interdit une conceptualisation d'un processus mental intérieur et réduit donc l'apprentissage à une série de *Stimulus et Réponses*. Dans cette conception, la reconnaissance de l'erreur est prise en charge seulement par l'enseignant. C'est lui qui cherchera donc à contrôler le processus de communication afin d'éviter l'erreur.

### Conception de l'erreur dans les sciences cognitives

Lewis (1993 : 165) explique que reconnaître le processus cognitif de l'apprenant confère une autre place à l'erreur. Pour lui « *l'erreur est intrinsèque à tout processus d'apprentissage* » et « *Toute stratégie d'apprentissage qui vise à éviter l'erreur aurait des effets négatifs* »<sup>40</sup>

L'approche cognitive permet de concevoir l'apprenant comme ayant la faculté d'évaluer lui-même l'erreur ou de développer les stratégies qui lui permettront de tester et de vérifier son savoir. Ainsi, l'apprenant est doté d'une capacité à construire lui-même son savoir.



**Figure 6 :** Diagramme représentant la conception de l'erreur dans le modèle des Sciences Cognitives

Dans les modèles comportementalistes, la « correction » de l'erreur occupe une place centrale et dominante et elle est prise en charge par l'enseignant. Dans les modèles cognitifs par contre, l'enseignant fera confiance à la capacité de l'apprenant à corriger lui-même ses erreurs. La correction se fera moins présente et l'enseignant préférera « la reformulation » (Lewis, 1993 : 174) comme moyen d'informer l'apprenant sur ses erreurs.

Le jeu du clown a une relation « excentrique » et naïve au savoir. Il joue avec l'erreur et construit dessus un univers fragile et illusoire. Mais dans sa naïveté il lui arrive parfois de toucher à des vérités profondes.

#### **6.2.4. Ateliers avec des étudiants ingénieurs en aéronautique**

La relation particulière qu'entretient le clown avec l'erreur (voir p 30) représente un outil que nous avons exploré dans des ateliers de clown avec des étudiants en aéronautique à l'ENSICA de Toulouse. L'objectif de ces ateliers était de présenter le travail du clown pour permettre un déblocage de la parole.

Un extrait du journal interne de L'ENSICA (voir annexe) décrit l'expérience.

*.... Début novembre, le Service des Langues ENSICA a inauguré dans le cadre de ses activités "Conférence" une formule originale intitulée "CLOWN-TALK WORKSHOP" ou Atelier de Langues par l'Improvisation et le travail du clown - l'objectif étant de faciliter l'expression orale en langues étrangère par le jeu théâtral et le regard du clown. Cette présentation, grâce à l'adhésion de la Direction et de la Direction des Études, a connu un vif succès. C'est ainsi que 20 élèves intéressés par cette expérience, ont travaillé répartis en deux groupes. Chaque groupe a pu suivre 2 ateliers de 3 heures qui ont permis aux élèves d'expérimenter les techniques d'expression basées sur le "CLOWN-TALK".*

*ENSICA Flash N° 11 du 20 au 31/12/93*

Les motivations pour participer aux ateliers étaient diverses. Certains s'intéressaient au théâtre. Un bon nombre venait par curiosité, et un ou deux par

---

<sup>40</sup> Error is intrinsic to any learning process. (...) Any learning strategy which seeks to avoid error is counter productive (Lewis, 1993 : 165)

désir de pouvoir s'exprimer plus facilement en anglais. Leur niveau de compétence orale était varié. Dans chaque groupe deux ou trois étaient excellents et un même nombre avait des difficultés pour s'exprimer en anglais, soit par cause de timidité, soit par peur de faire des erreurs ou encore par une connaissance moins profonde de la langue.

Notre approche théorique du travail était basée sur les recherches d'Alice Omaggio (1978) citées par Stevick (1989 : 19) concernant sept caractéristiques des bons apprenants de langues. Parmi ces caractéristiques figurent :

- la capacité à prendre des risques,
- la capacité à deviner correctement,
- la tolérance et une approche extravertie à la nouvelle langue,
- une approche active dans l'apprentissage.

Le travail visait à faciliter la prise de risque dans l'expression orale en dédramatisant l'erreur et en mettant en valeur l'échec et la naïveté du clown. Un résultat positif de ce travail est qu'il générait beaucoup de discussions et de prises de paroles en anglais dans le groupe. Ceci a permis à certains de se sentir plus à l'aise lorsqu'ils s'exprimaient en anglais car le travail se centrait sur l'urgence et la nécessité de communiquer plutôt que sur la parole et sa forme. Une réserve exprimée par les étudiants est que ce travail était limité dans l'apport de nouveau vocabulaire. Il est vrai que ceci n'était pas notre objectif. L'expérience nous a démontré que le travail du clown génère un degré considérable d'enthousiasme et permet de dédramatiser l'erreur dans l'expression orale.

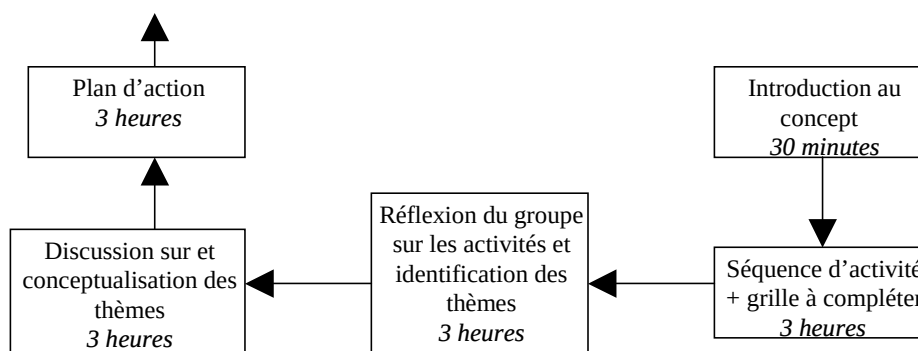
### **6.3. *Réfléchir sur l'expérience de la pratique pédagogique et la partager***

Bolitho & Wright (1995 : 53) pensent que :

*Un défi majeur que nous avons en tant que formateurs, c'est de trouver les moyens de prendre en compte les expériences, les convictions et les savoirs antérieurs des participants à la formation.<sup>41</sup>*

Les auteurs décrivent une session de formation de 12 heures où les participants, à travers une série d'activités telles que jeux et questionnaires sont appelés à réfléchir sur les concepts et les actions qui vont pouvoir transformer leur pratique d'enseignants.

Le diagramme suivant montre le déroulement des activités.



**Figure 7 :** Le développement d'une session de formation à partir des expériences personnelles des participants (Bolitho & Wright 1995 : 58)

Nous retrouvons cette approche chez Woodward (1991 : 159) selon qui le principe de formation proposé permet un va-et-vient entre théorie et pratique, contenu et processus. Elle nomme ce procédé « *Loop-Input* ».

*Le « Loop-Input » ... (est) ... le véhicule d'une transmission d'informations, une façon de communiquer ou de découvrir le savoir-faire, le savoir ou l'information<sup>42</sup>*

Le concept clé du « *Loop-Input* » est d'exploiter tous les parallèles qui peuvent être faits entre plusieurs niveaux et fonctions - par exemple entre :

*Apprenants de langue* ∪ *Apprenants en formation à l'enseignement*  
*Cours de langue* ∪ *Cours de formation*

La formation vise à permettre aux participants d'expérimenter ces différents niveaux - un moment apprenant de langue puis de nouveau apprenant en formation - l'objectif étant d'exploiter la prise de conscience qui vient des

<sup>41</sup> One of the main challenges we face as trainers is to find ways of engaging with course participants' previous knowledge, experience and beliefs (Bolitho & Wright, 1995 : 53)

<sup>42</sup> Loop-Input ... (is) ... a vehicle for transmitting information, a way of conveying or eliciting skills, knowledge or information Woodward (1991 : 159)



changements de niveaux. Pour Woodward ( 1991 : 160) le principe essentiel du « *Loop-Input* » est de mettre en relation des événements apparentés mais différents, « *de créer tout au long de la formation de la 'ressemblance-dans-la-différence'* ». <sup>43</sup>

Quel regard le clown donne-t-il sur l'enseignement et la langue de spécialité ?

Nous proposons ci-dessous une liste de liens apparentés entre le travail du clown et l'enseignement des langues en général et celui spécifique à la langue de spécialité qui seront exploités dans une formation.

| <b>Le clown</b>                                             | <b>L'enseignement</b>                                                                      |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Jouer à être enseignant-clown</i>                        | <i>Être enseignant</i>                                                                     |
| <i>L'émotion du clown</i>                                   | <i>Le rôle de l'affectif dans l'apprentissage</i>                                          |
| <i>Expérience positive de l'erreur dans le jeu du clown</i> | <i>Exploration du concept de l'erreur et des attitudes de l'enseignant face à l'erreur</i> |
| <i>La scène</i>                                             | <i>La classe</i>                                                                           |
| <i>Le rire du clown</i>                                     | <i>La fonction du rire en classe</i>                                                       |
| <i>Le regard du clown</i>                                   | <i>La fonction du regard en classe</i>                                                     |
| <i>Apprendre à « être » plutôt que « faire »</i>            | <i>Apprendre à « faire » mais aussi à « être »</i>                                         |

**Tableau 2 :** Parallèles entre le travail du clown et l'enseignement.

| <b>Le clown</b>                                                         | <b>La langue de spécialité</b>                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>La naïveté du clown</i><br><i>Exploiter le fait de ne pas savoir</i> | <i>Enseigner la langue de spécialité sans être spécialiste. Savoir exploiter ce fait</i> |
| <i>Amplification des émotions et des états du clown</i>                 | <i>Partager et transformer les attitudes face à la langue de spécialité</i>              |
| <i>Le contresens et la déformation dans le jeu du clown</i>             | <i>Enrichir son regard sur le savoir théorique dans une formation</i>                    |

**Tableau 3 :** Parallèles entre le travail du clown et la langue de spécialité.

<sup>43</sup> (...) to create similarity-with-difference throughout teacher training events. (Woodward 1991 : 160)

Pour articuler ces liens reprenons deux des quatre approches que nous avons proposées plus haut (*voir page 20*) pour définir la place du clown dans une formation d'enseignant en langue de spécialité.

1. Le clown dans sa relation à un **corps existant de savoir**.

Nous proposons ici de travailler sur les « *traces* » (notes écrites, comptes rendus, lectures, mémoires, etc.) qu'auront laissé le discours théorique, méthodologique ou linguistique dans le cadre de la formation. Le clown sera l'outil qui nous permettra de travailler sur les traces de ce savoir. Il s'agit ici de créer un espace qui permettra aux participants de prendre ce qu'il auront entendu ou lu et de le transposer sur scène par le jeu du clown. La phase de prise de parole aura pour fonction de mettre en place un processus de régulation et d'échange. La pertinence du clown dans une formation d'enseignant en langue de spécialité est dans sa capacité à « maltraiter » l'ensemble des discours théoriques qu'il aura entendu.<sup>44</sup> Il nous apporte un autre regard sur le savoir théorique et nous permet ainsi d'en parler autrement et donc d'enrichir ce savoir.

2. Dans son rôle de « **révélateur** » ou de facilitateur d'un savoir « *implicite* ».

Les thèmes proposés dans les improvisations ont comme objectif de permettre au clown de mettre à jour une réflexion sur la pédagogie, sur notre comportement en classe, sur notre attitude envers la langue de spécialité. C'est ce processus de réflexion qui va enrichir notre savoir, notre savoir-faire et notre savoir-être dans le domaine de l'enseignement et de la langue de spécialité. Bolitho & Wright ( 1995 ), Woodward ( 1991 ) pensent que le savoir de l'enseignant en formation doit se construire à partir des acquis, des expériences et des attitudes existantes dans un groupe, et pas seulement dans la présentation d'un savoir venant d'en haut. Les thèmes d'improvisations et les temps de paroles proposés dans le travail du clown ont pour objectifs de réunir les expériences, les acquis et les connaissances des participants dans la

---

<sup>44</sup> Nous parlons de la présence du clown bien qu'il n'y ait pas de clown présent pendant les divers cours ou discussions. C'est le regard et la mémoire des participants dans la formation lorsqu'il seront restitués sur scène qui nous font dire que le clown était présent d'une certaine manière.

formation sur un terrain théâtrale et ludique. Ceci afin d'aider à apporter une réflexion sur ce que c'est d'enseigner une langue de spécialité.

---

## 7. Les Enquêtes

---

Une enquête fut proposée aux participants des ateliers afin de déterminer les perceptions et les effets du travail dans l'enseignement. Sur un peu plus d'une quarantaine de participants 19 avaient un emploi dans l'enseignement. Nous avons envoyé un questionnaire à ces 19 personnes. Deux seulement ont répondu. Nous avons décider de simplifier le questionnaire et de relancer l'enquête. Six ont répondu au deuxième questionnaire. Ces résultats ne permettent pas d'analyses significatives. Néanmoins nous donnerons une brève description des deux questionnaires et une analyse « provisoire » des résultats.

### 7.1. Premier questionnaire

Le questionnaire comportait deux étapes (*voir annexe*).

La première étape ne contenait aucune référence au travail du clown.<sup>45</sup> Les participants répondaient à des questions sur l'ensemble de la formation à l'institut. Notre objectif était :

1. d'éviter d'induire des réponses sur le travail du clown,
2. de noter si l'atelier du clown figurait parmi les éléments ayant eu un impact sur les participants,
3. de déterminer le profil de l'ensemble de la formation,
4. de s'informer sur le cadre et l'institution dans laquelle les participants travaillaient,
5. de s'informer sur la situation professionnelle présente des participants.

Les participants ayant complété et renvoyé la première partie du questionnaire recevaient ensuite la deuxième partie.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nos objectifs étaient de déterminer les effets pédagogiques ou autres du travail du clown.

---

<sup>45</sup> Le questionnaire fut envoyé par le département d'anglais de l'institut afin que les participants ne puissent identifier sa provenance.

Cette première enquête fut un échec car sur les 19 questionnaires envoyés nous n'avons reçu que 2 réponses. Ceci était probablement dû à la complexité et la longueur du questionnaire.

En réponse à la question « Dans votre formation quelles expériences ou activités ont eu une influence signifiante pour vous ? » B. parle du théâtre et A. mentionne le clown. Ceci semble refléter l'influence positive de l'orientation artistique de l'Institut. Pour la deuxième partie du questionnaire sur le clown, il semblerait que le travail du clown ait été perçu de façon positive dans les deux cas. Ce qui a été apprécié dans le travail du clown a été « *la spontanéité* » pour B. et « *ne pas savoir ce qui va se créer* » pour A. A la rubrique « Ce que je n'ai pas aimé dans l'atelier clown » A. mentionne la « *réticence* » de certaines personnes dans le groupe. Ceci semblerait indiquer que le travail demande un investissement de la personne dans le groupe qui est parfois difficile.

Pour A., les objectifs du travail ont été perçus comme liés à l'acquisition d'une « *meilleure connaissance de soi* » (Self-understanding) et pour B. comme des « *objectifs déterminés par chaque personne* » (... the objectives are totally personal ...). Ceci semblerait indiquer que ce travail touche à une dimension psychologique de la personne.

Finalement, pour la question concernant les rapports entre le travail du clown et l'enseignement, pour A., ce travail apporte « *plus de confiance en soi* » ( ... more self-confidence) et un « *sentiment de plus de sécurité* » ( ... makes me feel more secure). Pour B., il est impossible de déterminer l'apport de ce travail pour l'enseignement même si, dans l'ensemble, le clown est ressenti comme ayant contribué à un enrichissement de la personne.

## **7.2. Deuxième questionnaire.**

En mai 1995, nous avons relancé un deuxième questionnaire (*voir annexe*) dans lequel nous avons :

- limité la longueur à une seule page,

- limité les réponses à des choix à cocher ou à classer par ordre de préférence. Nous avons laissé deux lignes vides pour permettre aux participants d'y inscrire d'autres options.

Notre nouvelle intention était de :

- déterminer s'il existait une perception positive ou négative dans la relation entre le travail du clown et l'enseignement.
- créer un profil du groupe concernant la perception de leur rôle d'enseignant. Une liste de 21 propositions concernant le rôle de l'enseignant étaient à classer dans 5 catégories pour indiquer les rôles auxquels le groupe s'identifiait le plus et ceux avec lesquels il était le plus en désaccord.

Ce questionnaire se base sur un travail élaboré par de Peretti (1986 : 535 - 553)<sup>46</sup> et sur une liste de rôles et de modèles proposés par Lewis (1993 : 30).

### 7.2.1. Résultats

Six questionnaires sur dix-neuf furent renvoyés.

Un score est attribué à chaque item selon le nombre de participants l'ayant choisi (N) et la catégorie dans laquelle il a été rangé. Pour la première catégorie (Colonne 1 - le rôle auquel je m'identifie fortement) une valeur de +2 est attribuée. Pour la 2<sup>ième</sup> colonne, une valeur de +1 etc.

| Catégories | Valeur attribuée |
|------------|------------------|
| 1          | +2               |
| 2          | +1               |
| 3          | 0                |
| 4          | -1               |
| 5          | -2               |

Il reste ensuite à additionner les scores pour chaque item selon la formule :

<sup>46</sup> Références trouvées dans Tilman & Grootaers (1994 : 8)

$$(N^{*}(+2)) + (N^{*}(+1)) + (N^{*}(-1)) + (N^{*}(-2))$$

Cette procédure permet d'identifier les propositions qui remportent l'opinion le plus ou le moins favorable dans le groupe.

|                             | <i>The 2 roles I most identify with</i> | <i>The 4 Roles I sometimes agree to play</i> | <i>The 8 roles I neither agree nor disagree with</i> | <i>The 4 roles I don't identify with and don't agree with</i> | <i>The 2 roles I strongly disagree with</i> | <b>Total des valeurs</b> |
|-----------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Valeur attribuée</b>     | <b>2</b>                                | <b>1</b>                                     | <b>0</b>                                             | <b>-1</b>                                                     | <b>-2</b>                                   |                          |
| Educator                    | 4                                       | 2                                            |                                                      |                                                               |                                             | <b>10</b>                |
| Language adviser            | 3                                       | 1                                            | 1                                                    |                                                               |                                             | <b>7</b>                 |
| Social Organiser            | 2                                       | 2                                            | 2                                                    |                                                               |                                             | <b>6</b>                 |
| Motivator                   | 1                                       | 3                                            |                                                      |                                                               |                                             | <b>5</b>                 |
| Language partner            | 1                                       | 3                                            | 2                                                    |                                                               |                                             | <b>5</b>                 |
| Sympathetic interlocutor    |                                         | 3                                            | 3                                                    |                                                               |                                             | <b>3</b>                 |
| Representative of authority |                                         | 4                                            | 1                                                    | 1                                                             |                                             | <b>3</b>                 |
| Counsellor                  | 1                                       | 1                                            | 3                                                    | 1                                                             |                                             | <b>2</b>                 |
| Student resource            |                                         | 2                                            | 3                                                    |                                                               |                                             | <b>2</b>                 |
| Cheerful steamroller        |                                         | 2                                            | 3                                                    |                                                               |                                             | <b>2</b>                 |
| Instructor                  |                                         |                                              | 5                                                    |                                                               |                                             | <b>0</b>                 |
| Assessor                    |                                         |                                              | 4                                                    | 2                                                             |                                             | <b>-2</b>                |
| Editor                      |                                         |                                              | 2                                                    | 2                                                             |                                             | <b>-2</b>                |
| Genial host                 |                                         |                                              | 3                                                    | 2                                                             |                                             | <b>-2</b>                |
| Instant reference book      |                                         | 1                                            | 2                                                    | 1                                                             | 1                                           | <b>-2</b>                |
| Time-Keeper                 |                                         |                                              | 2                                                    | 3                                                             |                                             | <b>-3</b>                |
| Confessor                   |                                         |                                              | 3                                                    | 3                                                             |                                             | <b>-3</b>                |
| Mandarin                    |                                         |                                              | 1                                                    | 4                                                             |                                             | <b>-4</b>                |
| Fount of all truth          |                                         |                                              | 4                                                    | 1                                                             | 2                                           | <b>-5</b>                |
| Dictator                    |                                         |                                              |                                                      | 2                                                             | 4                                           | <b>-10</b>               |
| Baby-sitter                 |                                         |                                              | 1                                                    |                                                               | 5                                           | <b>-10</b>               |

**Tableau 4 :** Résultat de l'enquête classé par ordre décroissant. En haut le rôle avec lequel les personnes s'identifient le plus. En bas le rôle le plus rejeté.

### 7.2.2. Interprétation des résultats

Les rôles auxquels le groupe s'identifie le plus sont, par ordre décroissant :

| Position          | Roles            | Score |
|-------------------|------------------|-------|
| 1 <sup>ière</sup> | Educator         | 10    |
| 2 <sup>ième</sup> | Language adviser | 7     |
| 3 <sup>ième</sup> | Social Organiser | 6     |
| 4 <sup>ième</sup> | Motivator        | 5     |
|                   | Language partner | 5     |

**Tableau 5 :** Les rôles auxquels le groupe s'identifie le plus.

Le premier choix du rôle *Éducateur* - semble indiquer une forte identification du groupe avec une attitude instructiviste de l'enseignant. Selon Tilman et Grootaers (1994 : 13) les tenants de cette perspective perçoivent l'éducation comme « *le développement de l'intelligence et des connaissances* ». Il s'agit essentiellement d'instruire dans la conviction « *de la nécessité, inhérente à toute instruction, d'un interventionnisme extérieur, long et soigneusement pensé* ». Les deuxième et troisième choix de *Conseiller linguistique* et *Organisateur social* indiquent une certaine ambivalence dans la forme que prendra « l'intervention » de l'enseignant entre les axes Accompagnement  $\Leftrightarrow$  Contrôle.

*Conseiller linguistique* ( avec le choix n° 4 de *Partenaire linguistique* et *Motivateur*) mettent à jour une attitude psychologisante. Selon ces auteurs cette attitude reconnaît la dimension affective comme déterminante dans l'acquisition du savoir. Elle privilégie la relation entre le formateur et l'apprenant et perçoit cette relation comme un accompagnement. Pour le formateur il s'agit de créer les conditions matérielles et affectives qui vont éveiller chez l'apprenant le désir de devenir autre.

Cependant *Organisateur Social* indique une attitude où l'éducation est perçue comme un encadrement des forces instinctives de l'être et où il s'agit de dompter ces forces pour y instituer des comportements positifs. Un participant a même répondu à cette question par une proposition qui n'était pas incluse dans la liste - *Dompteur de Lion*.

Les rôles les plus rejetés sont :

| Position                         | Rôles                  | Score |
|----------------------------------|------------------------|-------|
| 1 <sup>ier</sup> le plus rejeté  | Dictateur              | -10   |
|                                  | Baby-sitter            | -10   |
| 2 <sup>ième</sup> le plus rejeté | Source de toute vérité | -5    |
| 3 <sup>ième</sup> le plus rejeté | Mandarin               | -4    |

**Tableau 6 :** Les rôles les plus rejetés.

Nous pouvons considérer le fort rejet de la proposition *Dictateur* ( avec celle de *Mandarin* en troisième position) comme une confirmation d'un refus d'une forte autorité de pouvoir ou de contrôle répressif dans la classe.

En même position le rejet du rôle de *Baby Sitter* précise que la forte identification de l'enseignant au rôle d'un accompagnateur ne se confond pas avec une perception passive du rôle de l'apprenant.

Le rejet de *Source de toute vérité* semble aussi faire le contrepoint de *Conseiller linguistique* et confirme plus une attitude d'accompagnement que de supériorité intellectuelle ou sociale.

Un item avec une valeur totale faible peut révéler l'homogénéité des réponses ou, au contraire traduit une dispersion indiquant des opinions très diverses. Seulement deux propositions montrent une distribution qui s'étend sur 4 colonnes. -

*Conseiller* et *Livre de référence immédiate*.

|                   | <i>The 2 roles I most identify with</i> | <i>The 4 Roles I sometimes agree to play</i> | <i>The 8 roles I neither agree nor disagree with</i> | <i>The 4 roles I don't identify with and don't agree with</i> | <i>The 2 roles I strongly disagree with</i> | <b>Total des valeurs</b> |
|-------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|
| <i>Conseiller</i> | 1                                       | 1                                            | 3                                                    | 1                                                             |                                             | 2                        |

**Tableau 7 :** Répartitions des réponses pour l'item n° 9 - *Conseiller*

|                                     | <i>The 2 roles I most identify with</i> | <i>The 4 Roles I sometimes agree to play</i> | <i>The 8 roles I neither agree nor disagree with</i> | <i>The 4 roles I don't identify with and don't agree with</i> | <i>The 2 roles I strongly disagree with</i> | <b>Total des valeurs</b> |
|-------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|
| <i>Livre de référence immédiate</i> |                                         | 1                                            | 2                                                    | 1                                                             | 1                                           | -2                       |



**Tableau 8 :** Répartition des réponses pour l’item n° 17 - *Livre de référence immédiate*

Le faible nombre de réponses ne permet pas une analyse significative. Néanmoins nous pouvons interpréter ces répartitions comme une indication d’ambiguïté dans les axes :

**Acceptation du rôle    ũ    Refus du rôle**  
*Conseiller    ⇔    Baby Sitter*  
*Source de toute vérité*

*Conseiller* indiquant l’ambiguïté d’une relation affective centrée sur l’apprenant. Jusqu’où est-ce que l’enseignant peut s’intéresser à l’apprenant avant d’y perdre sa fonction enseignante ?

*Livre de référence immédiate* indiquant l’ambiguïté de la fonction « facilitatrice » de l’enseignant dans la construction du savoir de l’apprenant. Jusqu’où est-ce que l’enseignant accepte d’être un instrument permettant à l’apprenant de comprendre sans empêcher ce dernier de développer sa propre autonomie et un degré de tolérance à l’incompréhension.

Le reste des propositions s’étale sur trois colonnes, ce qui indique donc une certaine homogénéité dans les réponses.

Pour la partie du questionnaire sur la relation du clown à l’enseignement, les réponses indiquent dans tout les cas une perception positive du travail du clown.

|                                                      |   |
|------------------------------------------------------|---|
| Plus de confiance en soi                             | 4 |
| Plus de plaisir à être face à un groupe d’apprenants | 3 |
| moins d’anxiété en classe                            | 3 |
| un meilleur contact avec les apprenants              | 3 |

**Tableau 9 :** Nombre de réponses positives à la question « *Le travail du clown vous a-t-il aidé dans votre enseignement ?* »

Pour une personne, l'atelier clown semblait toucher à certaines des qualités nécessaires dans l'enseignement, mais le temps lui semblait trop court pour lui permettre de juger de ses effets ou d'une possible amélioration de ses capacités pédagogiques.

Aucune remarque négative n'a été faite sur le travail.

---

## CONCLUSION

---

Cette étude porte sur le travail du clown comme outil de formation pour les enseignants en langue de spécialité.

Nous avons présenté tout les aspects du clown qui nous semblent justifier cette approche en soulignant aussi certaines limites de ce travail (*voir p.18*).

Nous avons recherché :

- Une cohérence entre le discours du clown et celui d'une formation à l'enseignement de la langue.
- Les liens de parenté entre le travail du clown et la langue de spécialité.

En conclusion, nous reprenons les cinq niveaux de difficultés qui sont à prendre en compte dans une formation d'enseignants en langue de spécialité (*voir p. 15* ).

### **Difficultés d'attitudes**

Les attitudes négatives des enseignants envers le domaine de spécialité sont considérées comme une difficulté majeure qui aura à être traitée dans une formation (*voir p. 33*).

Nous avons suggéré que le clown a la possibilité de traiter plus spécifiquement les problèmes d'attitude envers la langue de spécialité. Un peu à la manière des carnivals au Moyen Âge qui permettait le temps d'un jour une désacralisation du pouvoir religieux et politique afin de mieux préserver l'ordre social (*voir p. 30*), le jeu du clown donne aux participants la possibilité de partager et d'explorer le terrain de spécialité par la dérision, le contresens et le détournement.

Il reste à démontrer que cette manière « peu conventionnelle » de confronter le « sérieux » de la connaissance est capable de transformer de façon positive les attitudes des enseignants envers le domaine de spécialité.

### **Difficultés conceptuelles**

Les difficultés conceptuelles font référence aux craintes des enseignants de révéler devant une classe leur manque de connaissances sur les sujets concernés par les textes qu'ils présenteront aux apprenants (*voir p. 43*).

Le clown permet d'explorer une relation plus concrète et émotionnelle au savoir (*voir p. 29*). Sa naïveté et sa capacité à rester face au problème, le placent davantage dans un processus d'apprentissage que dans le savoir. Son parcours d'apprenant parsemé d'échecs, d'erreurs et de désastres se marie avec un « optimisme inébranlable » qui lui permet souvent de trouver la solution dans le problème. En valorisant davantage l'apprentissage que la connaissance, ce travail permet d'instaurer la confiance nécessaire pour confronter nos lacunes et nos manques de connaissances de façon constructive.

Pour les personnes qui se prennent très au sérieux ou celles qui ont peur de paraître ridicules, le clown représente un travail profondément « libérateur », car il met en valeur la réussite dans l'échec, la force dans la faiblesse et le savoir dans la naïveté.

### **Difficultés linguistiques**

Les difficultés linguistiques concernent l'analyse du discours en langue de spécialité. Les méthodes actives telles que le travail du clown ne permettent pas une transmission efficace d'un savoir théorique qui sera mieux traité par les méthodes affirmatives (*voir p. 17*).

Par le travail du clown, nous proposons aux stagiaires d'explorer les implications plus « légères » d'un savoir théorique ou linguistique. En mettant à jour le non-dit et les sentiments liés à notre vécu du savoir, le clown permet de diminuer les réticences qui bloquent une acquisition de ce savoir. Une exploration des implications humoristiques, corporelles et affectives du savoir nous aidera aussi à mettre en mémoire le savoir.

Maley et Duff (1978, 1982) suggèrent qu'investir le langage dans sa dimension affective et corporelle permet d'abaisser le seuil de résistance à l'apprentissage. Nous avons proposé le travail du clown dans cette optique. L'hypothèse reste cependant à vérifier et indique une orientation de recherche pour le futur.

### **Difficultés méthodologiques**

Elles concernent les difficultés de certains enseignants avec les changements méthodologiques qui s'opèrent dans l'enseignement en langues de spécialité (voir p. 16).

La relation particulière du clown avec l'erreur semble en accord avec les nouvelles implications des sciences cognitives et une approche centrée sur l'apprentissage. Le jeu du clown et sa capacité pour le jeu libre (Paidà) nous paraît utile pour développer des qualités requises dans l'utilisation de techniques didactiques telles que la « digression significative » qui visent à créer des cours plus vivants et plus intéressants.

Dans le cadre d'une formation, l'expérience du jeu et de la scène représente un savoir-faire important pour mener à bien une dynamique de groupe moins centrée sur l'enseignant.

### **Difficultés organisationnelles**

Hutchinson et Waters considèrent que le rôle le plus important de l'enseignant en langues de spécialité est le rôle de *négociateur*. L'enseignant négocie avec l'administration ou la compagnie, il organise des formations, etc.

Nous n'avons pas traité cette question dans ce dossier. Cependant il nous semble intéressant de citer une enquête sociologique sur les participants au travail du clown. Tourte (1994 : 12) fait remarquer que « *En grande majorité, ils appartiennent aux classes moyennes et se trouvent souvent, de par leur métier, dans des situations tournées vers la relation et par là confrontés fréquemment à la remise en cause d'eux-mêmes et de leurs pratiques* ».

### **Développement personnel de l'enseignant**

Nous avons largement évoqué le travail du clown dans sa dimension d'un « développement personnel » de l'enseignant.

Notre enquête, en dépit du nombre peu élevé de réponses, indique que le clown s'adresse essentiellement aux dimensions personnelles et psychologiques de l'enseignant et accroît sa confiance pour les relations interpersonnelles. Brumfit (1979), Richards & Lockhart (1994) et Bolitho & Wright (1995) signalent qu'il est important dans une formation de donner à l'enseignant la possibilité de construire lui-même une approche de l'enseignement en accord avec sa personnalité et le contexte institutionnel dans lequel il enseigne. Pour Bolitho & Wright (1995) il est nécessaire de construire une méthodologie de formation qui permette de partir du savoir, des expériences et des acquis préexistants des participants. Le travail du clown permet un terrain d'échange et de dialogue entre les participants. Sa méthodologie rejoint celle d'une approche centrée sur l'apprenant que défendent Hutchinson & Waters, Robinson et Kennedy.

En conclusion, nous proposons le travail du clown dans une formation pour enseignants en langue de spécialité comme un outil pouvant contribuer à mieux préparer les enseignants à l'utilisation des méthodologies d'apprentissage centrées sur l'apprenant.

## Index des auteurs cités

### A

Argyle, M. • 35

### B

Bataclown (Le) • 21  
 Bataclown (Le) • 12; 13; 21; 35  
 Bolitho, Rod • 6; 35; 44; 48; 51; 62  
 Bonange, Jean-Bernard • 12; 25; 29; 30; 31; 35  
 Bramly, Serge • 12  
 Brook, Peter • 11  
 Brumfit, Christopher • 11; 38; 62

### C

Cailllois, Roger • 25

### D

Davis, Paul • 23  
 de Peretti • 53  
 Duff, Alan • 8; 23; 26; 44; 61

### E

Ewer, J. R. • 15; 16

### F

Foerster, C. • 31; 32

### G

Grootaers, D. • 53; 56

### H

Holliday, Adrian • 11; 44  
 Hutchinson, Tom • 8; 15; 39; 40; 41; 42; 43; 61;  
 62

### K

Kennedy, C. J. • 6; 15; 16; 43; 62  
 Koestler, Arthur • 40; 41  
 Kohonen, Viljo • 44

### L

Lecoq, Jacques • 32  
 Lewis, Michael • 7; 40; 45; 46; 53  
 Lockhart, C. • 6; 7; 20; 62  
 Lorenzi, Jean-Pierre • 17; 18; 20

### M

Maley, Alan • 8; 23; 26; 44; 61  
 Morin, E. • 30

### O

Oberlé, Dominique • 25  
 Omaggio, Alice • 47

### P

Péchou, Anne • 35  
 Perrin, Michel • 40; 41  
 Prina, Chantal • 17; 18; 20

### R

Richards, Jack C. • 6; 7; 20; 44; 45; 62  
 Rinvolutri, Mario • 23  
 Robinson, Pauline • 8; 15; 16; 33; 42; 43; 62  
 Rodgers, Theodore S. • 44; 45

### S

Stevick, Earl W. • 6; 7; 38; 47  
 Strevens, P. • 15  
 Sylvander, Bertil • 27; 29; 32; 35

### T

Tilman, Francis • 53; 56  
 Tourte, Marie-Dominique • 61

### W

Ward, Richard • 28; 29; 30  
 Waters, Alan • 8; 15; 39; 40; 41; 42; 43; 61; 62  
 Wilberg, Peter • 7; 37; 40  
 Winnicott, D.W. • 25; 26  
 Woodward, Tessa • 7; 23; 39; 48; 49; 51  
 Wright, Tony • 6; 35; 44; 48; 51; 62

## Table des illustrations

|                                                                                                                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Figure 1 : Parallèles entre l'enseignant et le clown.....</i>                                                                                                                                 | <i>12</i> |
| <b>Figure 2 : Quatre manières de mettre le clown en relation avec les objectifs<br/>d'une formation.....</b>                                                                                     | <b>20</b> |
| <i>Figure 3 : A gauche le savoir est centralisé et provient uniquement de<br/>l'enseignant. A droite le savoir circule entre les apprenants et entre<br/>les apprenants et l'enseignant.....</i> | <i>26</i> |
| <i>Figure 4 : Le clown est un personnage en équilibre entre l'imaginaire et la<br/>réalité .....</i>                                                                                             | <i>27</i> |
| <i>Figure 5 : Diagramme représentant la conception de l'erreur dans le modèle<br/>comportementaliste. ....</i>                                                                                   | <i>45</i> |
| <i>Figure 6 : Diagramme représentant la conception de l'erreur dans le modèle des<br/>Sciences Cognitives.....</i>                                                                               | <i>46</i> |
| <b>Figure 7 : Le développement d'une session de formation à partir des<br/>expériences personnelles des participants (Bolitho &amp; Wright 1995 :<br/>58) .....</b>                              | <b>48</b> |

## Table des tableaux

|                                                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tableau 1 : Les objectifs de transmission des différentes méthodes d'animation<br/>(Lorenzi et Prina 1992 : 86).....</b>                                                        | <b>17</b> |
| <b>Tableau 2 : Parallèles entre le travail du clown et l'enseignement.....</b>                                                                                                     | <b>49</b> |
| <b>Tableau 3 : Parallèles entre le travail du clown et la langue de spécialité.....</b>                                                                                            | <b>49</b> |
| <b>Tableau 4 : Résultat de l'enquête classé par ordre décroissant. En haut le rôle<br/>avec lequel les personnes s'identifient le plus. En bas le rôle le plus<br/>rejeté.....</b> | <b>54</b> |
| <b>Tableau 5 : Les rôles auxquels le groupe s'identifie le plus.....</b>                                                                                                           | <b>55</b> |
| <b>Tableau 6 : Les rôles les plus rejetés.....</b>                                                                                                                                 | <b>56</b> |
| <b>Tableau 7 : Répartitions des réponses pour l'item n° 9 - Conseiller.....</b>                                                                                                    | <b>56</b> |
| <b>Tableau 8 : Répartition des réponses pour l'item n° 17 - Livre de référence<br/>immédiate .....</b>                                                                             | <b>57</b> |
| <b>Tableau 9 : Nombre de réponses positives à la question « Le travail du clown<br/>vous a-t-il aidé dans votre enseignement ? » .....</b>                                         | <b>57</b> |

## Ouvrages cités

- ARGYLE, M. *Bodily communication*. London, Methuen, 1975
- BATACLOWN, *Programme annuel 1994-95*. Jocker n°16 Septembre 1994
- BOLITHO, Rod & WRIGHT Tony *Starting from Where They're At: Towards an Appropriate Methodology in Training*. In The TESOL Journal Volume 2 N° 1 1995
- BONANGE, Jean-Bernard *Le clown et sa fonction sociale : racines et signes*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation. Toulouse - Le Mirail Octobre 1991
- BRAMLY, Serge *Rudolf Steiner. Prophète de l'homme nouveau*. Retz-Poche 1990
- BROOK, Peter *The Empty Space*. McGibbon & Kee 1968
- BRUMFIT, C. *Integrating theory and practice*. In S. Holden (Ed.) *Teacher Training*. Modern English Publications Ltd 1979
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967
- DE PERETTI In *Receuil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. Tome 2, Paris, I.N.R.P. 1986
- EWER, J. R. *Teacher training for EST : Problems and methods*. ESP Journal Vol. 2 1983
- FOERSTER, C. *Et le non-verbal?* In Besse H. et Papo E. (dir.) *Variations et rituels en classe de langue*. HATIER - CREDIF Juin 1990
- HOLLIDAY, A. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge University Press 1994
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press 1987
- KENNEDY, C. J. *The training of teachers for ESP*. In Holden S. (Ed.) *Teacher Training*. Modern English Publications Ltd 1979
- KOESTLER, Arthur *The act of creation*. Hutchinson & Co Ltd 1964
- KOHONEN, Viljo *Experiential learning : second language learning as cooperative learner education*. In David Nunan (Ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press 1992
- LEWIS, M. *The Lexical Approach*. LTP 1993
- LORENZI, J.P. & C. PRINA *Les Outils de la Formation*. Editions Nathans 1992
- MALEY, A. & A. DUFF *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press 1978, 1982
- MORIN, E. *La méthode*. Seuil 1977
- OBERLÉ, D. *Creativité et Jeu Dramatique*. Méridiens Klincksieck 1989
- OMAGGIO, Alice *Successful language learners: What do we know about them?* In ERIC/CLL News Bulletin May 1978



- PÉCHOU, Anne *Le Geste et la Mimique en classe de langue : Des résultats étonnants*. Communication et langage n° 75 1er trimestre 1988
- PERRIN, Michel *De l'utilisation « communicative » des documents authentiques*. Actes du XI<sup>e</sup> Colloque du GERAS, Bordeaux, avril 1990, et de « L'Atelier de Spécialité » du XXX<sup>e</sup> Congrès de SAES, Le Mans, mai 1990.
- RICHARDS, J. C. & T.S. RODGERS *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press 1986
- RICHARDS, J.C. & C. LOCKHART *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press 1994
- ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall International 1991
- STEVICK, E. W. *A Way and Ways*. Newbury House Publishers 1990
- STEVICK, E.W. *Memory, Meaning & Method*. Heinle & Heinle Publishers 1976
- STEVICK, E.W. *Success with Foreign Languages*. Prentice Hall 1989
- STREVEENS, P. *The learner and teacher of ESP*. In Chamberlain and Baumgardner 1988
- SYLVANDER, Bertil *Rechercher son propre clown ... se trouver soi-même*. Art et Thérapie N°12-13 Décembre 1984
- TILMAN, F. & D. Grootaers *Les Chemins de la Pédagogie*. Vie Ouvrière, Bruxelles 1994
- TOURTE, Marie-Dominique, *Le clown de 'théâtre : Son essence, ses effets*. Mémoire de maîtrise, Université Paris XII, Val de Marne, 1994
- WARD, R. *The importance of being foolish*. In Durant j. & Miller J. *Laughing Matters - A Serious Look at Humour*. Longman Group UK Limited 1988
- WILBERG, P. *One to One*. LTP 1987
- WINNICOTT, D. W. *Playing and Reality*. Tavistock Publications 1971
- WOODWARD, T. *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge University Press 1991

## Bibliographie générale

- BARTHÉLÉMY-RUIZ, C. *Le Jeu et les Supports Ludiques en Formation d'Adultes*. Les Editions d'Organisation 1993
- BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press 1984
- CAMPBELL, C. & H. Kryszewska *Learner-Based Teaching*. Oxford University Press 1992
- CARRÉ, P. *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. Les Editions d'Organisation 1990
- CLOUZOT, O. *Animer Autrement*. Les Editions d'Organisation 1992
- DAVIS, P. & M. RINVOLUCRI *The Confidence Book*. Longman Group UK Ltd 1990
- DOSSIER : *Théâtre Formation n° 120 Sept - Oct 1992* Centre INFFO
- DUFEU, B. *Teaching Myself*. Oxford University Press 1994
- EITINGTON, J.E. *Utiliser Les Techniques Actives en Formation*. Les Editions d'Organisations 1990
- FROST, A. & R. YARROW *Improvisation in Drama*. Macmillan Education 1990
- HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Oxford University Press 1992
- HODGSON, J. *The Uses of Drama*. Methuen 1972
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard 1951
- JENNINGS, S. *Creative Drama*. Winslow Press 1986
- LADOUSSE, G.L. *Role Play*. Oxford University Press 1987
- LYR, G. *La Mise en Scène de Soi*. Les Editions d'Organisation 1993
- NOLASCO, R. & L. ARTHUR *Conversation*. Oxford University Press 1987
- NUNAN, D. Ed. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press. 1992
- RICHARDS, J. C. & D. NUNAN *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press 1990
- SHELEEN, L. *Théâtre pour Devenir Autre*. EPI S.A. Ed. 1983
- SHEPHERD, V. *Playing the Language Game*. Open University Press 1993
- STEVIK, E.W. *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press 1990
- The TESOL Journal Volume 1 N° 1 1994
- The TESOL Journal Volume 2 N° 1 1995
- WESSELS, C. *Drama*. Oxford University Press 1987
- WOODWARD, T. *Ways of Training*. Pilgrims. Longman 1992

WRIGHT, A., D. BETTERRIDGE & M. BUCKBY Games for Language Learning. Cambridge University Press 1984

## **Annexe**

- 1. Questionnaires N° 1**
- 2. Questionnaires N° 2**
- 3. Revue « Ensica Flash »**
- 4. Article sur « Clown Talk »**
- 5. Plaque « Clown Talk »**
- 6. Plaque « Bataclown »**