HAL
open science

En quoi la pratique théâtrale est-elle cruciale dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?

Aurélie Barrier

To cite this version:

Aurélie Barrier. En quoi la pratique théâtrale est-elle cruciale dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?. Education. 2013. dumas-00951645

HAL Id: dumas-00951645

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00951645v1

Submitted on 25 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site du Mans

Année universitaire 2012-2013

En quoi la pratique théâtrale est-elle cruciale dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?

BARRIER Aurélie

Directeurs de mémoire : Mme ADEN Joëlle & Mme LECOSSOIS Hélène

Dans le cadre du séminaire : Langues et cultures étrangères – anglais

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site du Mans

Année universitaire 2012-2013

En quoi la pratique théâtrale est-elle cruciale dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?

BARRIER Aurélie

Directeurs de mémoire : Mme ADEN Joëlle & Mme LECOSSOIS Hélène

Dans le cadre du séminaire : Langues et cultures étrangères – anglais

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Remerciements

Je remercie Madame Joëlle Aden et Madame Hélène Lecossois d'avoir accepté d'encadrer ce mémoire et de m'avoir accompagnée lors de sa réalisation.

Je remercie tous les enseignants – anglais et français – qui ont bien voulu répondre à mes questions et m'ont accueillie dans leur classe. Leur disponibilité, leurs remarques et leurs encouragements m'ont permis de faire avancer ma recherche. Un merci tout particulier à Monsieur Peter Cansell, Madame Katie Dickens, Madame Oana Shorter, Madame Nathalie Pinaud, Madame Sylvie Châtel-Normand et Monsieur Gilles Grassin.

Je remercie Madame Pascale de Clauzade, présidente de l'association Langues en Scène, et Madame Alison Bennett, comédienne, pour l'intérêt qu'elles ont porté à mon travail et leur aide précieuse.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire et m'ont soutenue lors de sa rédaction.

Sommaire

Introduction....4

I. Cadre théorique....6

I.1. Rôle du corps et de l'émotion dans le langage....6

I.2. L'émergence du sens 10

I.3. Une façon singulière de façonner le sens....12

II. Approche comparative de la théâtralisation dans les deux systèmes éducatifs 17

II.1. La théâtralisation dans le système éducatif anglais....17
II.1.a) Les textes officiels....17
II.1.b) Les pratiques de classe observées....18

II.2. La théâtralisation dans le système éducatif français....23
II.2.a) Les textes officiels....23
II.2.b) Les pratiques de classe observées 25

III. Synthèse des conceptions liées à la pratique théâtrale dans les deux systèmes éducatifs...29

III.1. Analyse d'une pratique théâtrale à la frontière de deux cultures éducatives....29
III.1.a) Corpus de documents 29
III.1.b) Analyse de la pratique....29

III.2. Analyse de témoignages d'enseignants....32
III.2.a) Corpus de documents....32
III.2.b) Traitement des données....32
III.2.c) Analyse et synthèse....35

Conclusion....38

Bibliographie....40

Sitographie....42

Index des auteurs....43

Table des annexes....44

Table des illustrations....75

Introduction :

Communiquer est un processus interactif complexe qui ne se limite pas à sa seule dimension linguistique mais engage tout le corps. Néanmoins, en classe de langue, la parole semble désincarnée : les élèves restent assis derrière leur bureau et n'ont pas la possibilité de vivre corporellement tout ce qu'ils apprennent en langue étrangère. Au cours de mes différents stages, j'ai en effet pu constater que l'accent était mis sur l'aspect suprasegmental et surtout linguistique de l'acte de communiquer ce qui ne donne pas l'opportunité aux élèves de s'approprier pleinement la langue puisque l'aspect extralinguistique est négligé. Pourtant, « apprendre une langue ne peut pas se limiter à apprendre et à répéter des segments de phrases ou des comptines » (Aden, 2006, p.109) mais nécessite la mise en place de situations de communication authentique qui mobilisent tout le corps afin de donner du sens à la communication et de permettre à la parole d'être incarnée car apprendre une langue c'est aussi « changer de corps, changer de réflexes, accéder à une autre logique » (Girard & Chalvin, 1997, p.159). Cette volonté de donner vie à la langue de façon authentique m'a donc amenée à réfléchir sur la manière d'enseigner l'anglais à l'école primaire et pour ce faire, j'ai mis à profit mon expérience personnelle dans le domaine du théâtre en langue étrangère.

Celle-ci a débuté au cours préparatoire lors de ma première initiation à la langue anglaise : l'enseignante nous avait fait confectionner des marionnettes en arts visuels et pendant le cours de langue, nous leur avions donné vie en les faisant parler. Les structures employées étaient très simples et peu de moyens avaient été déployés pour fabriquer ces marionnettes mais cette entrée originale dans l'univers de la langue étrangère permettant de parler à la première personne est le seul souvenir que je conserve de l'enseignement de cette matière à l'école primaire. Ma première hypothèse est donc que l'approche théâtrale a un impact sur l'acquisition des structures et la mémorisation en langue étrangère car le fait d'avoir gardé un souvenir aussi vivace de ce premier contact avec l'anglais ne me semble pas être le fruit du hasard.

Au cours de mon cursus universitaire, j'ai eu la chance de pouvoir à nouveau expérimenter les effets du théâtre en langue étrangère dans le cadre d'une association théâtrale multilingue nommée Le Petit Globe. Lors des deux années passées au sein de cette association, j'ai pu voir se transformer de façon assez radicale le rapport qu'entretenaient certains membres non spécialistes de la troupe avec l'anglais. Le début d'année avait été

marqué pour certains d'entre eux par un refus de jouer dans cette langue car ils l'associaient à un sentiment d'échec issu de leur expérience dans le milieu scolaire. Et puis, au fil des séances et des différents jeux pour notamment travailler le corps et la voix, ils ont fini par s'approprier la langue et par éprouver du plaisir à lui donner vie à travers divers personnages. Ils ont apprivoisé ses sonorités, mémorisé un lexique varié et se sont épanouis grâce à cette pratique théâtrale en langue étrangère. Ma seconde hypothèse est donc qu'elle constitue une approche facilitatrice donnant du sens aux apprentissages car elle mobilise l'ensemble du corps et permet de recréer des situations de communication authentique.

Arrivée à ce stade, j'ai réalisé que le théâtre offrait des possibilités incroyables dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère et lors de mes recherches j'ai découvert le *drama* qui est une approche pédagogique anglo-saxonne fondée sur des principes théâtraux même si elle se différencie du théâtre tel qu'on l'entend en France. Cette pratique repose sur l'apprentissage par le biais du corps, des émotions et du vécu des élèves en mettant les sens au centre de l'acte d'apprendre. Au vue de tous ces constats personnels et de l'utilisation d'une telle pratique dès la maternelle dans le système éducatif anglo-saxon, j'en suis venue à me demander en quoi la pratique théâtrale est cruciale dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour répondre à cette question, nous nous intéresserons dans un premier temps au rôle joué par le corps et l'émotion dans le langage puis nous nous focaliserons sur les mécanismes qui permettent l'émergence du sens et nous verrons que ce sens est façonné de façon singulière par chaque individu. Dans un second temps, nous réaliserons une approche comparative portant sur la place de la théâtralisation dans le système éducatif anglais et le système éducatif français en nous fondant sur les textes officiels et les pratiques de classe observées. Enfin, nous présenterons une synthèse des conceptions en lien avec la pratique théâtrale présentes dans ces deux cultures éducatives en prenant appui sur les témoignages recueillis.

I. Cadre théorique

I.1. Rôle du corps et de l'émotion dans le langage

Dès les premiers mois de sa vie, l'enfant va construire progressivement son schéma corporel. Il s'apparente à une perception plus ou moins consciente de son corps dans le monde qui l'entoure et résulte de ses expériences et de ses impressions visuelles, auditives, tactiles, kinesthésiques et vestibulaires. D'un point de vue psychanalytique, ce schéma corporel se traduit par la construction d'une image de soi que l'enfant crée dans son esprit et qui est le fruit de ses émotions et de son vécu notamment avec son entourage (Girard & Chalvin, 1997). Cette image du corps transparaît à travers ses attitudes et ses postures qui constituent un moyen d'expression antérieur au langage étroitement lié à ce que J. Ajurriaguerra nomme le « dialogue tonique ». Il correspond à la communication non-verbale qu'établit le nouveau-né avec son entourage – et en particulier sa mère – par le biais des manifestations émotionnelles et affectives de son corps qui est alors totalement dépendant de celui des adultes qui l'entourent. Si l'on en croit Henri Wallon, la fonction motrice est en effet la « première fonction de relation, prélude au langage » (Wallon cité par Auzias, 1993, p.94) et le corps est « un instrument de relation » (Wallon cité par Auzias, 1993, p.97). Cette première forme de communication précédant l'acquisition du langage verbal « donne naissance à des comportements élémentaires mais universels, qui permettent à tous les enfants du monde de communiquer entre eux, quels que soient leur pays et leur langue d'origine » (Girard & Chalvin, 1997, p.28). Le Professeur Hubert Montagner a d'ailleurs mis en évidence le fait qu'avant l'acquisition de la marche, tous les enfants du monde possèdent un code gestuel identique. Tous ces éléments soulignent l'importance du corps dans l'acte communicationnel puisqu'ils démontrent qu'il peut y avoir communication avant l'acquisition du langage verbal. De plus, celui-ci ne provoque en aucun cas la disparition du code gestuel car il implique un engagement corporel. Il serait donc profitable de prendre appui sur le langage corporel déjà-là dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère pour faciliter la compréhension et l'acquisition du sens. Le *drama* offre cette possibilité unique de mettre le corps au centre des apprentissages et d'utiliser le langage corporel inhérent à chaque élève dans le cadre de situations de communication authentique.

Mais qu'est-ce que communiquer ? D'un point de vue étymologique, le terme communication provient de la racine latine *communicare* qui signifie mettre en commun. Elle

correspond à « l'action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage[1] ». Sous sa forme la plus simple, elle peut être définie comme la transmission d'une information codée par le biais d'un canal entre un émetteur et un destinataire et peut être modélisée grâce au schéma de la communication établi par Shannon et Weaver en 1949.

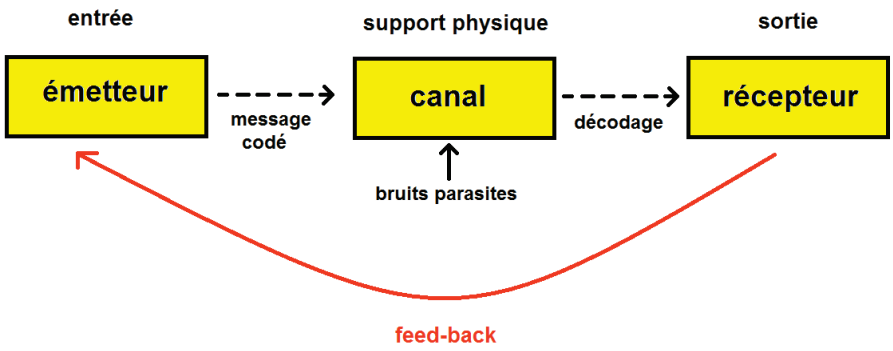


Schéma représentant le modèle de la communication selon Shannon et Weaver

Cependant, ce schéma est un peu simpliste car il ne prend pas en compte de nombreux paramètres de l'acte de communication puisqu'il néglige notamment le contexte dans lequel il s'effectue. Pour que deux individus puissent établir une communication, il faut en effet qu'ils aient envie d'entrer dans le processus communicatif ainsi que de parler d'un sujet commun en plus de posséder des outils adaptés pour y parvenir. Une autre modélisation de la communication tenant compte de ce contexte a été proposée par Jakobson. Elle s'appuie sur les différentes fonctions du langage et s'articule autour de six facteurs – le destinateur, le message, le destinataire, le contexte, le code et le contact – chacun de ses facteurs étant associés à une fonction spécifique du langage.

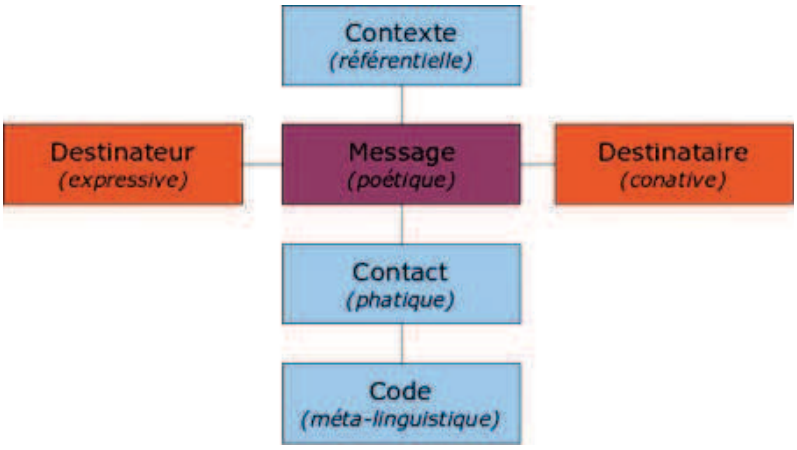


Schéma représentant le modèle de la communication selon Jakobson

1 D'après la version en ligne du dictionnaire Larousse.

Le langage peut être défini comme « tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication[2] ». On peut donc s'interroger sur la place du corps dans l'acte de communication car « l'être humain, comme tout animal évolué, parle avec son corps ; grâce à la parole, il possède la capacité de s'exprimer de façon plus élaborée » (Girard & Chalvin, 1997, p.22). Le psychologue californien, Albert Mehrabian, s'est penché sur cette question et a mis en évidence l'importance de la communication non-verbale dans le cadre de deux recherches qu'il a menées en 1967. Il souhaitait déterminer le rôle joué par les mots, la voix et le corps dans le cadre d'une situation de communication où un individu parle de ses sentiments ou de son état d'esprit – il met en effet l'accent sur le fait qu'il ne faut pas généraliser les résultats de son étude à toutes les situations de communication. Il a formulé les résultats obtenus sous la forme d'une équation qui est connue sous le nom de « règle des 7% - 38% - 55% » ou « règle des 3V » à savoir : « *Total Liking = 7% Verbal Liking + 38% Vocal Liking + 55% Facial Liking*[3] ». Elle souligne l'importance de la communication non-verbale lorsqu'il s'agit de parler de ce que l'on ressent puisque seulement 7% du message transmis sont véhiculés par le biais des mots. Négliger l'importance du corps dans le cadre de ce type d'échange serait donc une erreur. Des études anglo-saxones et américaines ont d'ailleurs montré que « lorsque le geste contredit le discours, c'est le langage du corps qui est retenu et non celui des mots » (Girard & Chalvin, 1997, p.30). Mais à quoi correspond réellement cette « communication non-verbale » ? Au sens strict, elle renvoie à toutes les actions qui permettent de transmettre une information sans l'intermédiaire de la parole à savoir les expressions du visage, la gestuelle et les mouvements du corps, la posture, les mouvements du regard et les contacts visuels ainsi que tout ce qui est de l'ordre de la proxémique. Au sens plus large, elle englobe également tout ce qui s'apparente au « paraverbal » c'est-à-dire tout ce qui est relatif à la voix : l'accentuation, le ton, l'intonation, le rythme, les périodes de latence entre les mots, … Pour cette raison, Albert Mehrabian préfère utiliser le terme « *implicit communication* » (Mehrabian, 1972 éd. 2007, p.2) plutôt que communication non-verbale. En outre, tous les gestes utilisés ne jouent pas le même rôle ce qui a amené Paul Ekman et Wallas V. Friesen à proposer en 1969 une classification les regroupant en cinq catégories distinctes : « *emblem* », « *illustrator* », « *affect display* », « *regulator* » et « *adaptor* ». Les gestes emblématiques sont des gestes symboliques ou codés culturellement marqués et qui peuvent

2 *Ibid.*
3 [traduction] Appréciation totale = 7% d'appréciation verbale + 38% d'appréciation vocale + 55% d'appréciation faciale.

être remplacés par des mots. Les gestes illustrateurs sont dépendants du langage verbal et servent à mettre l'accent en figurant ce qui a été dit. Les gestes expressifs ont pour mission, comme leur nom l'indique, d'exprimer une émotion. Les gestes régulateurs règlent quant-à eux les alternances de prise de parole. Enfin, les gestes adaptateurs sont des gestes personnels et ritualisés qui visent à satisfaire les besoins du corps. Tous ces gestes participent donc de manière différente à la transmission du message lors d'un acte de communication et peuvent être exploités et développés dans le cadre du *drama* tout comme l'émotion qui est également une manifestation corporelle porteuse de sens.

L'émotion peut être définie comme « le fruit du traitement des informations disponibles dans l'environnement » (Syssay, 2006, p.20) et est étroitement liée au système cognitif même si l'on a longtemps considéré qu'elle avait une base essentiellement corporelle. Elle lui permettrait en effet de savoir sur quelles informations diriger son attention et serait donc nécessaire à la prise de décision. D'après Damasio, « un raisonnement sans émotion, c'est un raisonnement dans un paysage totalement plat qui ne permet pas de sélectionner la bonne solution parmi les solutions possibles » (Damasio cité par Sissay, 2006, p.56) car l'émotion permet de pondérer les diverses informations traitées par le système cognitif et d'ainsi faire face à la complexité du monde environnant. C'est donc un facteur non-négligeable et ce en particulier dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais du *drama* puisque l'émotion ressentie va orienter l'attention des élèves et influer sur leur mémorisation. Cette importance de l'émotion est également mise en exergue par MacLean dans sa théorie des trois cerveaux. Elle correspond à un modèle structural du cerveau qui serait composé d'un cerveau reptilien, limbique et cortical (voir illustration 1). Le cerveau reptilien ou primitif est le plus ancien et se situe au niveau du tronc cérébral. Il contrôle les mécanismes fondamentaux qui ont pour vocation d'assurer la survie de l'individu et est responsable de nos habitudes et autres automatismes. Il n'a aucune capacité d'adaptabilité et ne sait donc pas comment réagir face à une situation nouvelle. Il peut par conséquent constituer un obstacle de taille dans la classe de langue puisqu'il va par exemple empêcher certains apprenants de pouvoir acquérir un nouveau code linguistique. Le système limbique ou cerveau mammifère ou encore émotionnel est quant-à lui le siège de l'émotion et de l'autocontrôle et s'enroule autour du tronc cérébral. Il comporte trois divisions : l'amygdale, le septum et les noyaux thalamiques antérieurs. Il traite tous les stimuli sensoriels – sauf olfactifs – et est vital pour la mémoire à cours terme et le comportement émotionnel. Il attribue

également une valeur positive ou négative aux événements et a donc des répercussions directes sur la faculté d'apprendre à partir d'expériences nouvelles. Il forme un tout avec le cerveau reptilien qu'il permet de faire évoluer vers des comportements plus nuancés au fil des expériences vécues. Tout comme ce dernier, il joue un rôle dans la survie de l'organisme ce qui explique qu'il puisse bloquer certaines informations en cas de choc émotionnel ou d'un contexte menaçant ou déplaisant. Il peut ainsi agir sur le néo-cortex : « une forte émotion peut provoquer le blocage de l'activité corticale, tout essai d'explication devient alors inutile, le système limbique étant imperméable à une quelconque logique » (Cornu, 2002, p.78). Cette citation montre toute l'importance de créer un contexte rassurant et sécurisant pour les élèves dans le cadre d'un apprentissage et de prendre en compte les émotions ce qui est le cas du *drama*. Enfin le cerveau cortical ou néo-cortex est le siège du langage, de la pensée abstraite, de la créativité et de l'anticipation. C'est le lieu de l'activité cognitive et MacLean le considère comme « la mère de l'invention » et « le père de la pensée abstraite ». Néanmoins, comme le fait remarquer Goleman, le néo-cortex est issu des aires émotionnelles auxquelles il est étroitement relié et « cela confère aux centres de l'émotion un immense pouvoir sur le fonctionnement du reste du cerveau, y compris sur les centres de la pensée » (Goleman cité par Cornu, 2002, p.104). La théorie des trois cerveaux met donc en évidence la place centrale occupée par le système limbique. Par conséquent, cela serait une erreur de dissocier émotion et cognition car comme le précise Hélène Trocmé-Fabre (1987), « aucune cloison ne sépare les émotions de nos raisonnements, de nos idées, de notre imagination, de nos ordres moteurs, de nos sensations, de nos peurs … ».

Dans cette partie, nous avons mis en évidence l'importance du corps dans l'acte de communication ainsi que le lien existant entre émotion et cognition notamment grâce à la théorie des trois cerveaux de MacLean. Nous allons désormais nous intéresser aux processus qui permettent la réalisation de cette cognition et en particulier l'émergence du sens.

I.2. L'émergence du sens

Des informations extérieures et intérieures arrivent de façon constante et simultanée jusqu'à notre cerveau. Elles résultent des informations présentes dans l'environnement et des images mentales que nous produisons. L'homme est en effet en « transaction constante avec son environnement » (Trocmé-Fabre, 1987 éd. 1994, p.42) et les stimuli produits par celui-ci

sont traités par les organes sensoriels s'ils émettent des longueurs d'onde qui leur sont caractéristiques. Sur les cinq sens dont nous disposons, « les sens visuel, auditif, kinesthésique-tactile constituent la base des modalités d'apprentissage – c'est-à-dire, les principaux moyens d'accès par lesquels l'information est prise » (Williams, 1986, p.149). Le stimulus est ensuite transmis au cerveau – et plus précisément au néo-cortex – sous la forme d'un influx nerveux. Ce transport est assuré par les axones et les dendrites grâce à une communication électrique et des processus chimiques au niveau des synapses. Puis, le message nerveux est traité par différentes aires du cerveau selon sa nature (voir illustrations 2 et 3) pour aboutir à sa perception qui rétroagira sur la prise d'information. La perception est « un processus cognitif dans lequel un stimulus ou un objet, présent dans l'environnement immédiat d'un individu, lui est représenté dans son activité psychologique interne[4] ». Son interprétation entraîne ensuite l'élaboration d'une réponse motrice également transmise sous la forme d'un message nerveux. Pour modéliser ce fonctionnement, une analogie a été établie entre le cerveau et l'ordinateur car à l'instar de ce dernier, il est capable de coder et décoder des stimuli ainsi que de prendre, traiter et produire une information. Cependant, des chercheurs en sciences cognitives – et en particulier Francisco Varela – se sont opposés à ce courant cognitiviste et ont développé une nouvelle théorie, celle de l'énaction.

Cette théorie de l'énaction s'appuie sur la théorie de l'autopoïèse. Un système autopoïétique se définit « comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe » (Varela et al., 1974, cité par Penelaud, 2010, p.3). L'autopoïèse correspond donc à la capacité d'un organisme à se régénérer en renouvelant ses différents composants afin de maintenir sa structure et son homéostasie. Elle est notamment possible grâce à un couplage structurel avec l'environnement. La cognition ne correspond donc plus à une représentation d'un monde prédonné puisque ce monde émerge au fur et à mesure des actions réalisées par l'individu. Elle est incarnée dans un corps qui a diverses capacités sensori-motrices ainsi qu'une histoire biologique et sociale. L'individu n'a donc plus besoin de se représenter le monde dans la mesure où il façonne celui-ci tout en étant façonné par lui. Cela peut être résumé grâce à la formule du philosophe Jules Lequier : « Faire, et en faisant, se faire. ». Cette théorie réconcilie donc le corps et l'esprit puisqu'il ne peut pas y avoir de connaissance sans corps et

4 D'après la version en ligne du dictionnaire Larousse.

sans action : pour Varela, « le cerveau existe dans un corps, le corps dans le monde, et l'organisme agit, bouge, chasse, se reproduit, rêve, imagine. » (Varela, 1998) et c'est cette activité permanente qui lui permet de faire émerger le sens du monde. Pour lui, l'activité sensori-motrice est incarnée ce qui se traduit par le fait que « toute perception entraîne une action, que toute action entraîne une perception » (Varela, 1998) (voir illustration 4) et que par conséquent « *All doing is knowing and all knowing is doing.* » (Maturana & Varela, 1998, p.26). Cette conception de la cognition met en exergue l'importance de l'expérience et du corps et souligne que la façon de percevoir le monde est différente selon les individus puisqu'elle dépend de leur structure et de leur vécu. L'utilisation du *drama* semble donc pertinente au vue de la théorie de l'énaction dans la mesure où les apprentissages se font en interaction avec l'environnement et les autres. Le *drama* repose en effet sur la perception et l'action et permet donc une cognition incarnée. Il incorpore le corps, le vécu et les émotions des élèves dans le processus d'apprentissage et permet le développement de l'empathie grâce au couplage social qu'il implique.

Dans cette partie, nous avons constaté que l'émergence du sens résulte d'un ensemble de processus complexes et qu'il existe différentes manières d'envisager la cognition. Pour Francisco Varela, celle-ci est incarnée et permet l'émergence conjointe du monde et du sujet au fil des expériences et des actions corporelles. Nous allons désormais nous intéresser à la façon singulière dont chaque individu façonne ce sens.

I.3. Une façon singulière de façonner le sens

D'après Paul Dennison, « Chaque enfant apprend différemment. Il ne ressemble pas plus à un autre enfant qu'une empreinte digitale ne ressemble à une autre […]. » et pourtant la didactique a tendance à oublier cet aspect. L'enseignement traditionnel privilégie en effet le verbal et sollicite par conséquent beaucoup plus l'hémisphère gauche du cerveau des apprenants que leur hémisphère droit. L'hémisphère gauche est spécialisé dans le traitement de l'information verbale et dans l'encodage et le décodage du langage alors que l'hémisphère droit est performant dans le domaine visuo-spatial et notamment le traitement des images. Un élève ayant plus de facilités à mobiliser son hémisphère droit va donc être défavorisé et peut très vite se retrouver en échec scolaire car les activités ne seront pas adaptées à ses capacités. En outre, la culture occidentale a tendance à opérer une distinction très nette entre l'esprit et le

corps et à accorder une place centrale au premier au détriment du second et ce, particulièrement dans le système éducatif. Le corps est pourtant primordial dans le processus cognitif notamment chez les jeunes enfants. Selon la formule de Didier Anzieu, la pensée serait chez eux « autant une affaire de peau que de cerveau » car ils accordent une importance toute spécifique à leurs sensations et à leurs émotions qui sont des manifestations corporelles. De plus, le corps permet à l'apprenant d'avoir accès aux informations dont il a besoin principalement grâce à ses sens visuel, auditif et kinesthésique-tactile. Cependant, ce dernier canal est rarement pris en compte alors qu'il peut aider significativement les élèves ayant des difficultés dans le domaine verbal. L'enseignant doit donc veiller à diversifier les activités qu'il propose pour pouvoir cibler tous les types de profils d'élèves présents dans sa classe et porter une attention tout particulière aux élèves kinesthésiques qui sont souvent considérés comme perturbateurs car ils rencontrent des difficultés à rester immobiles. Pour ces élèves, « savoir dire suppose d'abord savoir faire » (Brüner cité par Girard & Chalvin, 1997, p.27) car ils privilégient le toucher comme canal sensoriel dans le cadre de leurs apprentissages. Par conséquent, le *drama* constitue pour eux une formidable opportunité d'explorer la langue étrangère à partir du corps sans pour autant défavoriser les élèves plutôt visuels ou auditifs puisque cette pratique met en jeu tous les sens. Elle réconcilie en quelque sorte le corps et l'esprit tout en sollicitant les deux hémisphères du cerveau puisqu'elle fait en autre appel à la fois au langage et à la spatialisation. Elle permet aux élèves d'explorer de nouveaux domaines et de développer des formes d'intelligence qui sont peu stimulées dans le cadre d'un enseignement traditionnel des langues.

Cette vision plurielle de l'intelligence a été développée par Howard Gardner dans sa théorie des intelligences multiples qu'il a exposée pour la première fois en 1983 dans son ouvrage *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Dans celui-ci, il présente sept formes différentes d'intelligence : langagière ou verbo-linguistique, logico-mathématiques, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Il bouleverse ainsi la conception traditionnelle de l'intelligence générale ou « *facteur g* » mesurée à l'aide du QI. Il redéfinit l'intelligence comme « la faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités » (Gardner, 1993 éd. 2008, p.29) et considère que les sept formes d'intelligence qu'il a identifiées sont présentes chez tous les individus mais dans des proportions différentes. Par conséquent, il estime que l'école doit diversifier les expériences proposées aux enfants pour qu'ils puissent découvrir leurs aptitudes

et profiter au mieux de la ou des formes d'intelligence pour lesquelles ils sont dits « prometteurs » sans pour autant négliger les autres. De ce fait, il lutte contre l'hégémonie des intelligences logico-mathématiques et verbo-linguistique dans le système éducatif traditionnel. Celle-ci est souvent la cause de l'échec scolaire de certains élèves et est le reflet de la culture occidentale qui place la logique et le langage sur un piédestal. Dans le cadre du *drama*, nous nous intéresserons à deux autres formes d'intelligence qui sont rarement prises en compte dans l'enceinte de l'école à savoir les intelligences kinesthésique et interpersonnelle. L'intelligence kinesthésique est localisée dans le cortex moteur et les individus chez qui elle est dominante ont besoin d'utiliser leur corps pour apprendre et donc de s'engager physiquement pour résoudre un problème donné. Ils possèdent également la faculté d'utiliser leur corps pour exprimer une émotion. Dans la mesure où ils ont des difficultés à apprendre de façon immobile, il faut leur proposer des activités corporelles leur permettant d'associer ce qu'ils apprennent à des mouvements ou des sensations physiques. Ils ont en effet besoin d'expérimenter les choses pour se les approprier et les mémoriser. L'utilisation du *drama* en classe de langue est donc une pratique idéale pour les élèves dont l'intelligence kinesthésique est la plus développée puisqu'ils peuvent vivre la langue avec leur corps ainsi qu'exprimer leurs émotions par son biais avant d'y associer des mots qu'ils peuvent lier à une expérience corporelle et donc mémoriser plus facilement. L'intelligence interpersonnelle est également au cœur de la pratique théâtrale. Située dans le lobe frontal, elle permet de comprendre les autres, leur humeur, leurs intentions, leurs besoins, leurs émotions … et d'y répondre de façon appropriée. Elle favorise l'interaction sociale et la coopération. Les individus possédant cette intelligence de façon significative ont donc encore plus besoin des autres pour apprendre. Ils préfèrent travailler en groupe car ils apprennent mieux lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs. Le *drama* est donc là encore adapté à cette forme d'intelligence puisqu'il est fondé sur la coopération et l'interaction entre les élèves s'engageant dans un projet commun. L'interaction entre les acteurs et le public est également primordiale et l'intelligence interpersonnelle permet d'établir ce lien.

Le *drama* permet aussi de développer une autre forme d'intelligence qualifiée « d'émotionnelle » et qui peut s'apparenter aux intelligences inter et intra personnelles proposées par Gardner. Elle a été étudiée à partir des années 1990 grâce aux travaux de John Mayer et Peter Salovey. Le concept a ensuite été popularisé par le psychologue américain Daniel Goleman dans son ouvrage *L'intelligence émotionnelle* (1995) et il la voit comme un

élément clé de la réussite professionnelle. En 1990, Mayer et Salovey proposent une première définition de l'intelligence émotionnelle : c'est « une forme d'intelligence qui suppose la capacité à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes ». Cependant, cette définition a évolué et l'intelligence émotionnelle désigne aujourd'hui « la capacité à percevoir l'émotion, à l'intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à les maîtriser afin de favoriser l'épanouissement personnel » (Mayer et Salovey, 1997). Mayer et Salovey la déclinent en cinq niveaux croissants d'habileté. La première habileté consiste à reconnaître, nommer et accepter ses propres émotions c'est-à-dire à prendre conscience de soi. La seconde se rapporte à la maîtrise de ces émotions pour ensuite pouvoir les mettre à profit – en particulier dans le cadre des processus cognitifs – ce qui correspond à la troisième habileté. La quatrième consiste à reconnaître et nommer les émotions chez l'autre et à les ressentir de son point de vue ce qui revient à développer la capacité à éprouver de l'empathie. Enfin, la dernière habileté consiste à faire évoluer son état émotionnel en fonction de l'autre ou avec l'autre ainsi qu'à influer sur ses émotions et permet la gestion des relations. Le *drama* offre la possibilité de développer cette intelligence émotionnelle dans la mesure où il permet aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils ressentent et d'apprendre à maîtriser leurs élans émotionnels. Ils apprennent aussi à prendre en considération ceux des autres pour agir de manière appropriée au sein du groupe. Le *drama* permet de développer la capacité d'empathie et de décentration qui conduisent à l'émergence d'une intelligence sociale qui fait de la langue étrangère un code permettant de « s'inter-comprendre ». Cette décentration est possible grâce au changement de point du vue que permet le *drama*. Selon Piaget, cette capacité à changer de point de vue – d'abord sur le plan spatial – apparaît entre l'âge de 7 et 9 ans. Elle permet de passer de ce qu'Alain Berthoz appelle une « perception égocentrée » à une « perception allocentrée » qui s'opère grâce à la création de cartes mentales. Elle est essentielle pour comprendre l'autre et permet la naissance de l'empathie qu'il définit comme la capacité de « pouvoir se mettre à la place d'autrui et éprouver ses émotions de son point de vue sur le monde » (Berthoz, 2010, p.6) tout en réussissant à « rester soi-même en étant capable d'inhiber l'émotion » (Berthoz, 2010, p.6). Cette opération de décentrage permet donc de développer un savoir-vivre en société qui est un objectif primordial de l'école. Cette décentration est possible dans le cadre du *drama* puisqu'il permet à l'élève de simuler qu'il est quelqu'un d'autre. Il doit par conséquent sortir de sa perception égocentrée du monde et

changer de point de vue pour donner vie au personnage qu'il interprète. La pratique théâtrale permet d'atteindre ce « « je est un autre » par la parole, le tout dans une situation d'entre-deux des langues et des cultures » (Pierra, 2006, p.43) et cela constitue « un véritable chemin d'apprentissage de soi devenant autre dans une langue choisie pour effectivement devenir, tel un personnage, autre en la parlant » (Pierra, 2006, p.43).

Au fil de cette partie, nous avons pu mettre en évidence l'importance du corps et des émotions dans l'acte d'apprendre ainsi que la singularité de la cognition et nous avons noté que la pratique théâtrale permet de prendre en compte ces différents aspects. Nous allons désormais voir ce qu'il en est réellement en réalisant une approche comparative portant sur la théâtralisation dans le système éducatif anglais et le système éducatif français en nous fondant sur les textes officiels et les pratiques de classe observées.

II. Approche comparative de la théâtralisation dans les deux systèmes éducatifs

II.1. La théâtralisation dans le système éducatif anglais

II.1.a) Les textes officiels

Dans cette partie, nous nous intéresserons au *National Curriculum* pour les *Key stages* 1 et 2 ce qui correspond à la tranche d'âge 5-11 ans. C'est en effet le programme national qui définit les contenus d'enseignement dispensés dans les écoles primaires anglaises. Dès le préambule, on y trouve le mot « *creativity*[5] » et cette notion de créativité est très présente dans l'ensemble du *National Curriculum.* L'accent est mis sur son développement dès la *Foundation Stage* (3-5 ans) puisqu'on peut lire dans la présentation du programme que l'un de ses six domaines d'apprentissage est le « *creative development*[6] ». Elle fait également partie des concepts clés de l'apprentissage de l'anglais et des langues étrangères en général. Il est en effet précisé au niveau des recommandations pour enseigner les langues étrangères au *Key stage 2* que les élèves doivent apprendre « *how to use their knowledge of the language creatively and imaginatively* » (National Curriculum [NC], 1999, p.143). Lorsque l'on s'intéresse aux objectifs et aux valeurs prônés par le *National Curriculum* (voir annexes 1 et 2), on comprend mieux la place accordée à la créativité. Il vise en effet le développement et l'épanouissement de chaque élève et souligne que « *the school curriculum should promote pupils' self-esteem and emotional well-being*[7] » (NC, 1999, p.11). Cette idée de bien-être est associée à la joie d'apprendre ce qui explique que les activités artistiques et particulièrement théâtrales y occupent une place importante. Il n'est donc pas surprenant de voir que le *drama* qui est une approche pédagogique anglo-saxonne fondée sur des principes théâtraux est incorporé au *National Curriculum* au niveau du domaine *Speaking and listening* du programme d'anglais (voir annexes 3 et 4). Il permet l'utilisation du corps dans le cadre de l'apprentissage d'une langue et vise notamment le développement de la créativité, la capacité de décentration et l'expression des émotions. Il est en effet indiqué que les élèves « *learn to use language in imaginative ways and express their ideas and feelings when working in role and in drama activities*[8] » (NC, 1999, p.44). L'approche de la langue se fait donc dans le vécu,

5 [traduction] Créativité
6 [traduction] Développement créatif
7 [traduction] Le programme scolaire doit promouvoir l'estime de soi des élèves ainsi que leur bien-être émotionnel.
8 [traduction] Les élèves apprennent à utiliser la langue de façon imaginative et à exprimer leurs idées et leurs émotions lorsqu'ils font des jeux de rôle dans le cadre d'activités théâtrales.

l'expérience. En outre, le *National Curriculum* évoque le développement de la capacité d'empathie puisque travailler avec les autres est l'une de ses compétences clés et que les élèves « *must develop social skills and a growing awareness and understanding of others' needs*[9] » (NA, 1999, p.21). Cette dimension sociale apparaît également dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est envisagé avant tout comme une ouverture aux autres et à leur culture (voir annexe 5). Cet enseignement ne vise pas l'acquisition d'un niveau préconisé par le CECRL[10] mais plutôt le développement de compétences linguistiques sur le fonctionnement des différentes langues et des liens qui existent entre elles. Pour cette raison, les considérations grammaticales ne sont pas mises au premier plan. Elles sont seulement évoquées en ces termes « *pupils might also be taught simple aspects of grammar and how to apply them*[11] » (NA, 1999, p.143) et ne sont à aucun moment détaillées. Dans le système éducatif anglais, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire n'est donc pas enfermé dans les évaluations compartimentées du CECRL ayant pour objectif l'acquisition du niveau A1 : c'est avant tout une expérience sociale, culturelle et linguistique qui vise l'ouverture d'esprit des élèves.

Cette étude succincte des programmes anglais met en exergue l'importance de la créativité et du corps dans la conception anglaise de l'enseignement qui se traduit notamment par la présence du *drama*. Elle souligne également la dimension sociale des apprentissages en particulier dans le cadre d'une langue étrangère. Nous allons désormais voir comment cela se matérialise dans l'enceinte de la classe.

II.1.b) Les pratiques de classe observées

L'année dernière, j'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage de deux semaines dans une école primaire anglaise à Harwell dans l'Oxfordshire. Cette immersion dans le système éducatif anglais m'a permis de découvrir une autre culture éducative au sein de laquelle la corporalité, la créativité et l'expérience occupent une place centrale. Dans le cadre de mon mémoire, je me suis tout particulièrement intéressée à une technique théâtrale utilisée au sein de l'école et appartenant au domaine du *drama* à savoir *the Mantle of the Expert*. C'est une

9 [traduction] Ils doivent développer des compétences sociales ainsi qu'une conscience et une compréhension croissante des besoins des autres.
10 Cadre européen commun de référence pour les langues
11 [traduction] Il est également possible d'enseigner aux élèves des aspects simples de la grammaire et comment les appliquer.

approche théâtrale novatrice qui a été inventée à la fin des années 60 par Dorothy Heathcote, une professeure de théâtre et universitaire anglaise qui a eu un impact significatif sur l'utilisation du *drama* dans le système éducatif anglais. Avant de définir ce qu'est *the Mantle of the Expert*, il est intéressant de s'attarder sur l'appellation en elle-même. Elle joue en effet sur la polysémie du terme *mantle* qui signifie à la fois cape et responsabilité. Si l'on en croit son nom, cette pratique consisterait donc à revêtir la cape de l'expert et par la même occasion à endosser ses responsabilités. Cette vision est en fait assez proche de la réalité : *the Mantle of the Expert* est en effet une approche théâtrale qui implique la création d'un univers fictif dans lequel les élèves vont jouer le rôle d'experts dans un domaine donné. Pour ce faire, ils vont créer et diriger une entreprise fictive qui aura pour objectif de répondre aux besoins d'un client lui aussi fictif (voir annexe 6). Cette stratégie d'enseignement est fondée sur le postulat selon lequel traiter des enfants comme des experts responsables accroît leur engagement et leur confiance en eux[12] et leur permet ainsi d'être acteurs de leurs apprentissages ce qui constitue pour eux une source de motivation. Grâce à elle, ils acquièrent des compétences langagières, développent leur imagination, leur esprit critique ainsi que leur capacité décisionnelle. Cette technique théâtrale met également l'accent sur la dimension sociale des apprentissages dans la mesure où les élèves sont amenés à communiquer et à travailler ensemble. Elle est en effet construite autour d'un scénario impliquant un travail coopératif au sein de l'entreprise fictive créée. Ce scénario d'apprentissage permet une approche transversale des programmes qui évite le cloisonnement des différentes disciplines enseignées comme le souligne Cecily O'Neil dans la préface de l'ouvrage *Drama for Learning* de Gavin Bolton et Dorothy Heathcote : « *The Mantle of the Expert is essentially an approach to the whole curriculum […].*[13] » (O'Neil, 1995, citée par Baldwin, 2004, p.108). En outre, cette approche théâtrale n'est pas linéaire mais spiralaire puisqu'elle est fondée sur un principe de complémentarité : la pratique théâtrale permet l'acquisition de nouvelles connaissances et ces nouvelles connaissances permettent d'enrichir et d'approfondir la pratique théâtrale comme le précise Gavin Bolton, spécialiste du théâtre dans le domaine de l'éducation (Bolton, 1995, cité par Baldwin, 2004).

Après avoir défini de façon succincte les principes du *Mantle of the Expert*, nous allons désormais nous focaliser sur deux projets conduits grâce à cette approche dans l'école

12 http://dramaresource.com/strategies/mantle-of-the-expert
13 [traduction] *The Mantle of the Expert* constitue fondamentalement une approche transversale des programmes.

anglaise où j'ai effectué mon stage en juin dernier. Le premier projet intitulé « *Italian Ice Cream Parlour* » a été mené sur une période de cinq semaines avec des élèves en *Year 2* ce qui correspond à un niveau cours préparatoire dans notre système éducatif (tranche d'âge 6-7 ans). Il était lié à la langue vivante apprise par les élèves à savoir l'italien et son objectif principal était de leur permettre de découvrir la langue, la nourriture et la culture italienne en leur offrant l'opportunité d'imaginer puis de gérer un *ice cream parlour*[14] destiné à accueillir leurs parents (voir annexe 8). Le projet a commencé par la création d'une société qu'ils ont choisi de nommer « *Gelato Otto* » en référence avec leurs connaissances en italien. Ils ont ensuite conçu puis voté pour le logo qu'ils trouvaient le plus approprié pour celle-ci avant d'écrire une lettre à l'intention des parents afin de leur présenter leur projet. Au cours de celui-ci, les élèves se sont investis à différents niveaux. Ils ont tout d'abord réfléchi aux emplois qu'ils pourraient créer au sein de la société et ont ensuite rempli un formulaire de candidature afin de postuler pour celui qu'ils trouvaient le plus adapté à leurs compétences. Ils se sont renseignés sur la fabrication de la crème glacée en vue de déterminer les ingrédients dont ils auraient besoin et ont choisi les parfums qu'ils pourraient proposer afin de réaliser leur menu en italien. Ils ont également élaboré des affiches pour faire de la publicité pour leur *ice cream parlour*, ont géré l'aspect financier et ont conçu un tableau permettant de réserver des tables. Ils ont préparé la crème glacée et se sont également occupés de la décoration de la salle dans laquelle ils ont accueilli les parents. Le jour de l'ouverture, chaque élève a occupé un poste précis : chefs, plongeurs, serveurs, etc … Ces derniers ont accueilli les visiteurs en italien et ont bénéficié en amont de l'expérience d'un serveur italien qui leur a montré comment débarrasser les tables (voir annexes 7 et 8).

Galerie de photographies reprenant les moments forts de l'ouverture.

14 Endroit où l'on vend des glaces : il n'y a pas de traduction exacte de ces termes en français.

Ce projet a été très enrichissant pour les élèves : il leur a permis d'acquérir de nombreuses compétences qui vont au-delà des objectifs liés à la langue vivante même si ces derniers ont été remplis puisque les élèves ont eu l'occasion de découvrir et de vivre un versant de la culture italienne tout en utilisant leur connaissance de la langue (salutations, lexique lié à la glace, …) dans une situation de communication authentique. Ils ont également développé des compétences en anglais dans la mesure où ils ont été amenés à rédiger une lettre à l'intention des parents ainsi qu'à s'exprimer à l'oral pour justifier leurs idées ou tout simplement pour communiquer entre eux ou avec leurs visiteurs. Ce projet leur a aussi fait mobiliser des compétences en mathématiques vu qu'ils ont dû gérer l'aspect financier de l'événement ainsi que des compétences dans le domaine artistique puisqu'il a fait appel à leur créativité lors de la réalisation des affiches ou de la décoration de la salle. En outre, les élèves ont eu l'occasion d'utiliser les TICE afin d'effectuer leurs recherches sur la fabrication de la glace et de confectionner les menus. Enfin, ils ont été confrontés au travail d'équipe et ont donc dû apprendre à écouter les autres et à prendre en compte leur point de vue pour avancer ensemble. Les différentes facettes mentionnées précédemment soulignent l'aspect transversal de cette approche théâtrale : elle permet en effet d'aborder différents points des programmes sans cloisonner les disciplines et en proposant un scénario évolutif et motivant qui intègre pleinement les élèves.

Le second projet réalisé dans l'école a fonctionné selon un principe similaire à la différence que la discipline maîtresse était l'histoire et qu'il concernait des élèves en *Year 4* ce qui correspond à un niveau cours élémentaire deuxième année dans notre système éducatif (tranche d'âge 8-9 ans). Il était intitulé « *Tudor Museum* » et son objectif principal était de permettre aux élèves de découvrir l'Angleterre des Tudors. Pour ce faire, ils ont reçu une lettre fictive de l'Ashmolean Museum, un musée bien réel de la ville d'Oxford, leur expliquant qu'ils avaient été choisis pour les aider à réaliser une aile consacrée au règne des Tudors comportant quatre départements : *Henry VIII, Sir Francis Drake, Tudor daily life, Shakespeare*. Les élèves ont commencé par sélectionner un nom pour leur musée à savoir « *The Harwell Harts of History Museum* » puis se sont transformés en historiens spécialistes de cette période en postulant pour deux départements en remplissant une fiche de candidature. Ils devaient y indiquer leurs préférences et justifier en quoi ils seraient qualifiés pour ce poste. Une fois affectés à un département, ils ont ensuite effectué des recherches en lien avec celui-ci. Par exemple, les élèves appartenant au *Tudor daily life* se sont intéressés à la nourriture, à

l'habitat, à l'habillement ainsi qu'à la musique de cette époque. Pour tous les départements, ce projet a également engendré un travail plastique qui a fait appel à la créativité des élèves dans la mesure où ils ont réalisé des maquettes, des cartes, des parchemins, des dessins et des poteries qu'ils ont ensuite exposés et ont transformé leur classe en un musée. Il a été ouvert pendant une journée pendant laquelle les historiens en herbe ont accueilli leurs camarades ainsi que les parents afin de leur présenter le fruit de leur travail.

Galerie de photographies reprenant les moments forts de l'ouverture du musée.

Grâce à ce projet, les élèves ont à nouveau pu s'investir et laisser libre court à leur imagination et à leur créativité. Ils ont développé des compétences en histoire sur la période des Tudors mais également en arts et en anglais. À l'écrit, ils ont été amenés à se justifier dans le formulaire de candidature ainsi qu'à rédiger des documents et affiches pour le musée. À l'oral, ils ont eu l'opportunité de communiquer avec les autres membres de leur département et avec les visiteurs lors de l'ouverture du musée au public ce qui leur a permis de développer leur langage oral ainsi que d'acquérir des compétences sociales. Ce deuxième projet illustre donc encore cette volonté d'aborder les programmes de façon transversale en s'appuyant sur l'imaginaire et la créativité des élèves.

Au cours de cette partie, nous avons pu constater que la théâtralisation occupe une place importante dans le système éducatif anglais. Celui-ci accorde en effet un rôle essentiel à la créativité, à la corporalité et aux émotions dans ses programmes ce qui se traduit par des pratiques de classe explorant les possibilités multiples offertes par le *drama*. *The Mantle of the Expert* est l'une de ses déclinaisons : comme on l'a vu précédemment, c'est une pratique théâtrale qui permet une approche transversale des différentes disciplines tout en faisant appel à la créativité et à l'imagination des élèves. Elle leur propose une entrée ludique et motivante dans les apprentissages qui les met en confiance et souligne le crédit que leur accordent les adultes dans la mesure où ils jouent le rôle d'experts dans un domaine donné. Au fur et à mesure du scénario d'apprentissage, ils acquièrent diverses responsabilités et compétences et

deviennent pleinement acteurs de leurs apprentissages. Grâce à l'analyse du *National Curriculum* et des pratiques de classe observées, nous avons pu déterminer la place occupée par la théâtralisation dans le système éducatif anglais. Nous allons désormais voir ce qu'il en est dans le système éducatif français.

II.2. La théâtralisation dans le système éducatif français

II.2.a) Les textes officiels

Dans cette partie, nous nous intéresserons au bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 qui correspond aux programmes actuellement en vigueur à l'école primaire, au bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 qui est spécifique aux langues étrangères et enfin au texte du CECRL qui est le Cadre européen commun de référence pour les langues. Dès le préambule des programmes de 2008, on trouve les mots « imagination » et « invention » : il précise en effet que « l'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination […] » (bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 [BO hs n°3 du 19 juin 2008], p.10) et qu'il faut qu'elle « fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination » (BO hs n°3 du 19 juin 2008, p.10). Pourtant, la notion de créativité est paradoxalement absente du reste des programmes hormis dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Ces derniers mettent plutôt l'accent sur la vocation républicaine de l'école qui est de former de futurs citoyens en « offr[ant] à tous les enfants des chances égales de réussite et [en] prépar[ant], pour tous, une intégration réussie dans la société » (BO hs n°3 du 19 juin 2008, p.10). La pratique théâtrale n'y est pas non plus mentionnée et l'utilisation du corps n'est présente que dans les programmes de la maternelle. Au niveau du français, aucun de ces trois aspects n'apparaît et l'accent est mis sur l'acquisition du langage oral, de la lecture et du langage écrit avec une large place dédiée à la grammaire et à l'orthographe. La question des émotions – également traitée en maternelle en particulier dans le domaine « devenir élève » – ne se retrouve quant-à elle qu'au niveau des pratiques artistiques (arts visuels et éducation musicale) et des activités de danse en éducation physique et sportive pour les deux autres cycles. Néanmoins, pour ce qui est des langues étrangères, le préambule commun du bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 mentionne l'importance du corps pour comprendre un message puisqu'il stipule à la page 6 que « l'enfant aura pris l'habitude de s'appuyer sur […] les auxiliaires visuels, dont la gestuelle, pour déduire

le sens d'un message » ainsi que d'« utiliser une gestuelle adaptée ». De même, au niveau du cycle 2, il souligne la nécessité de mettre l'accent sur « l'association du dire et du faire » même si cet aspect passe au second plan au cycle 3 puisque l'on se focalise sur « l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que le français » ainsi que sur « la construction des connaissances linguistiques qui confortent cet usage ». L'imaginaire est également évoqué sans qu'il ne soit fait clairement allusion à la pratique théâtrale. Quoiqu'il en soit, l'objectif de l'enseignement de l'anglais est clairement énoncé dès les premières lignes de la partie des programmes qui lui sont dédiées : il « vise l'acquisition du niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* » (bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007, p. 20) (voir annexe 9) et cet objectif est omniprésent de part l'organisation même des programmes. Ils sont en effet articulés autour des cinq activités langagières proposées dans les évaluations du CECRL. Celles-ci se déclinent ensuite en capacités, formulations et connaissances elles-mêmes découpées en culture et lexique, grammaire et lien phonie-graphie ou phonologie selon l'activité langagière ciblée. Pour parvenir à l'obtention de ce niveau A1, trois objectifs prioritaires y sont définis : le premier consiste à développer chez les élèves une attitude propice à l'apprentissage des langues, le deuxième à éduquer leur oreille aux sonorités nouvelles de la langue vivante enseignée et enfin le troisième à leur faire acquérir des connaissances et des capacités en lien avec celle-ci. Cependant, ce dernier axe semble occuper une place prépondérante par rapport aux deux autres lorsque l'on regarde les tableaux proposés dans les programmes d'anglais. Le CECRL expose quant-à-lui une approche actionnelle qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECRL, p.15) et qui préconise la mise en place de scénario. La langue devient donc un moyen d'interaction sociale et communiquer peut être défini comme « utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique)[15] ». Cette définition suggère l'importance du corps dans l'acte de communication et cette idée est reprise dans la partie intitulée « Communication non verbale » du CECRL. Celle-ci souligne le rôle du langage corporel et des traits prosodiques dans la transmission « d'un sens consensuellement admis » (CECRL, p.73) mais qui peut différer d'une culture à l'autre. La pratique théâtrale est

15 http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html

particulièrement adaptée pour aborder ces éléments paralinguistiques. Elle est évoquée à plusieurs reprises : dans le cadre de la production orale avec la « récitation de textes appris par cœur (pièces de théâtre) » (CECRL, p.111) mais également dans celui de la réception orale avec « être spectateur (théâtre [...]) » (CECRL, p.54) et celui de l'utilisation esthétique ou poétique de la langue avec « des activités comme […] le théâtre (écrit ou improvisé) » (CECRL, p.47) et « représenter et regarder ou écouter [...] une pièce de théâtre » (CECRL, p.47).

Cette étude succincte des programmes français met en lumière l'importance du raisonnement et de l'esprit dans le système éducatif français. L'accent est mis sur les compétences intellectuelles à acquérir au détriment de la créativité et de la corporalité. En outre, la théâtralisation est complètement absente de ces programmes. Au niveau des langues vivantes, il en est de même puisque l'enseignement de celles-ci à l'école primaire vise l'acquisition d'un niveau donné. Cependant, le CECRL mentionne l'importance du corps et préconise l'utilisation de la pratique théâtrale afin de travailler certaines activités langagières. Nous allons désormais voir comment cela se matérialise dans l'enceinte de la classe.

II.2.b) Les pratiques de classe observées

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai eu la chance de pouvoir rencontrer deux enseignants utilisant la pratique théâtrale pour enseigner l'anglais. Ils m'ont accueillie au sein de leur classe et m'ont permis d'assister à leurs séances de langues vivantes. La première enseignante que j'ai contactée exerce dans une classe de CM1-CM2 et fait appel au théâtre pour enseigner l'anglais depuis huit ans. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'utilisation de sketchs. Elle en distingue quatre types différents : les sketchs mémorisés, à construire, improvisés ou semi-improvisés et enfin les scènes de vie collective (voir annexe 10). Les sketchs mémorisés comportent des structures et du lexique déjà travaillés et sont construits par l'enseignante. Les élèves doivent se les approprier en s'imprégnant d'un rôle et en apprenant leurs répliques pour ensuite jouer le sketch devant leurs camarades. Les sketchs à construire sont proposés par l'enseignante aux élèves sous la forme d'un scénario en français. Ils doivent utiliser leurs connaissances pour imaginer et construire le dialogue correspondant à la situation tout en respectant les indications données. Là encore, il s'agit de réactiver des structures et du lexique déjà vus dans une situation de communication réelle. Pour ce qui est des sketchs improvisés, l'enseignante propose des structures à utiliser et les élèves construisent un scénario les

intégrant en faisant appel à leur imagination. Les sketchs semi-improvisés quant-à eux sont plus guidés et fonctionnent en binôme : un élève dispose d'un scénario et de répliques en anglais ou en français et l'autre doit improviser pour répondre à ses sollicitations. Ce type de sketch permet lui aussi de revenir sur des notions déjà travaillées et de vérifier leur assimilation par les élèves. Enfin, les scènes de vie collective sont jouées par tous les élèves en même temps et permettent une mise en situation de la langue qui s'apparente à la vie courante. Elles sont soit proposées par l'enseignante soit créées de manière collective par l'ensemble de la classe à partir de ce qui est connu. Il est intéressant de noter que toutes les situations théâtrales mises en place ont deux caractéristiques communes. Dans un premier temps, elles visent la mise en situation des élèves afin qu'ils puissent interagir entre eux dans un contexte fictif qui les transforme en acteurs sociaux. Dans un second temps, elles ont pour objectif la réactivation et / ou l'utilisation en contexte de connaissances (structures et lexique) déjà abordées pour permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages langagiers. Lorsque l'on observe la démarche proposée par l'enseignante, on remarque en effet que la pratique théâtrale constitue la dernière étape de l'apprentissage et n'est donc pas utilisée pour permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances.

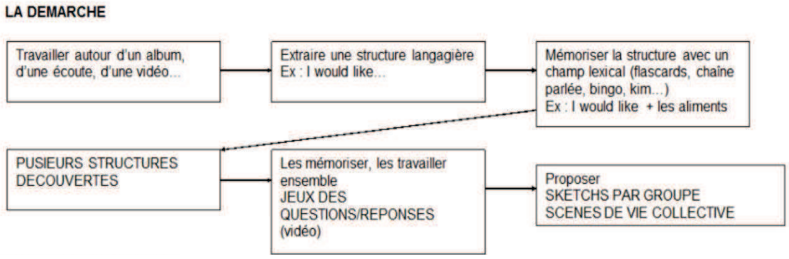


Schéma détaillant le processus permettant d'atteindre la pratique théâtrale

Lorsque je me suis rendue dans la classe de cette enseignante, j'ai eu l'opportunité d'observer la représentation d'un sketch à construire intitulé « L'inventaire ». Il mettait en scène trois personnages : un enfant, sa mère et un vendeur et visait l'utilisation de la structure « *How much is it ? It costs ...*[16] » et de *have got* à la première et à la deuxième personne du singulier du présent simple aux formes interrogative, affirmative et négative. Il permettait également de réinvestir le lexique de la trousse ainsi que les informations de base pour se présenter. La situation était la suivante : un enfant réalise l'inventaire de sa trousse en répondant aux questions de sa mère qui lui donne ensuite dix livres sterling pour aller acheter les objets manquants. L'enfant se rend chez un commerçant et lui demande s'il a tel ou tel objet en réserve afin de compléter sa trousse. Pour chacun d'entre eux, il demande le prix au

16 [traduction] Comment cela coûte-t-il ? Cela coûte …

vendeur et s'il l'a en stock. Le vendeur n'a pas tous les objets et l'enfant doit remplir un bon de commande. Enfin, il rentre chez lui, montre ce qu'il a acheté à sa mère et lui rend la monnaie (voir annexe 11). Afin que tous les élèves soient actifs et attentifs pendant la représentation, les spectateurs devaient repérer certains éléments qui sont variables d'un sketch à l'autre puisqu'ils sont aux choix des acteurs. Par exemple, dans le cas de l'inventaire, ils devaient déterminer quels étaient les objets manquants dans la trousse, le prix de chaque objet vendu par le commerçant ainsi que la somme d'argent rendue à la mère. Ces sketchs à construire sont donc l'occasion pour les élèves de réinvestir leurs connaissances. Il est en effet important de préciser qu'avant de construire et de jouer le sketch de l'inventaire à partir d'un scénario en français, ils maîtrisaient déjà le vocabulaire lié au matériel scolaire et avaient déjà réalisé l'inventaire d'une trousse ainsi que joué une scène de vente. La présentation de ce sketch a ensuite constitué une opportunité pour les élèves acteurs d'utiliser la langue en situation, de s'exprimer à l'oral et d'exercer leur mémoire et pour les élèves spectateurs de travailler leur capacité d'écoute ainsi que leur compréhension orale. Pour l'enseignante, elle a lui permis de voir si les élèves ont acquis les structures travaillées et si elles font sens pour eux dans l'action. Les gestes ainsi que les expressions qu'ils adjoignent aux mots sont en effet révélateurs de leur compréhension et de leur maîtrise des structures langagières et du lexique. En outre, un « incident » lors d'un des sketchs présentés a souligné que les élèves n'étaient pas enfermés dans les répliques et qu'il y avait une réelle interaction entre eux. Lors de la scène chez le commerçant, un élève s'est trompé : au lieu de demander « *How much is it?*[17] », il a posé la question « *What colour is it* ?[18] » or l'élève jouant le rôle du vendeur n'a pas donné mécaniquement le prix du stylo mais bien sa couleur. L'utilisation de ces différents sketchs semblent donc être une proposition intéressante pour travailler l'expression orale, l'écoute et la compréhension orale tout en contextualisant les apprentissages langagiers.

Le second professeur des écoles que j'ai rencontré exerce également dans une classe de CM1-CM2 et utilise la pratique théâtrale pour enseigner l'anglais depuis une vingtaine d'années. Cette année, il a inscrit sa classe au projet « Langues-en-Scènes » proposé par l'Inspection Académique de la Sarthe. Déjà conduit en 2012, il offre la possibilité aux enseignants et à leur classe de présenter sur une vraie scène le travail mené durant l'année et correspondant à la « mise en œuvre [de] scenarii (situations de communication inspirées de la

17 [traduction] Comment cela coûte-t-il ?
18 [traduction] De quelle couleur est-il ?

vie réelle)[19] ». Il concerne les classes de la maternelle au cycle 3 et inclut différents types de présentations possibles en fonction du niveau des élèves : comptines chantées, mimées, chorégraphiées, théâtralisation d'album, saynètes … C'est cette dernière suggestion qui a été retenue dans la classe que j'ai pu observer. Les élèves ont créé avec l'aide de l'enseignant une saynète en trois parties qui présente les États-Unis et joue sur les différences lexicales entre l'anglais britannique et l'anglais américain le tout agrémenté de chansons (voir annexe 12). Pour ce faire, les élèves ont mobilisé leurs connaissances linguistiques et en matière de civilisation. Ils ont également bénéficié de l'aide d'une assistante américaine qui leur a notamment présenté les différents états américains. Ce projet a été l'occasion pour les élèves de réinvestir les structures et le lexique déjà vus dans un contexte ludique leur permettant de jouer avec la langue. Un travail de mise en scène et de mise en voix – notamment autour du rythme – a également été mené afin de rendre le texte vivant.

Dans cette partie, nous avons pu remarquer que la pratique théâtrale est absente des programmes français qui ne sont pas axés sur la créativité mais sur le développement de l'esprit critique et de la capacité de raisonnement des élèves. Elle est néanmoins mentionnée brièvement dans le CECRL qui préconise la mise en place de scenarii et est utilisée par certains enseignants dans leur classe pour notamment permettre le réinvestissement des structures et du lexique étudiés en contexte. Après avoir présenté de façon succincte les programmes et les pratiques de classe observées dans les systèmes éducatifs anglais et français, il apparaît clairement que la théâtralisation occupe une place et remplit des fonctions différentes dans ces deux cultures éducatives. Dans une dernière partie, nous réaliserons donc une synthèse des conceptions liées à la pratique théâtrale présentes dans celles-ci en prenant appui sur une pratique innovante mêlant les deux ainsi que sur des témoignages recueillis.

19 Info Langues septembre 2012 – Inspection Académique de la Sarthe, p. 3.

III. Synthèse des conceptions liées à la pratique théâtrale dans les deux systèmes éducatifs

III.1. Analyse d'une pratique théâtrale à la frontière de deux cultures éducatives

III.1.a) Corpus de documents

Pour analyser la démarche proposée par l'association Langues en Scène, je me suis appuyée sur le corpus présenté dans le tableau suivant.

Support	Descriptif
Vidéo	-réalisée dans le cadre d'une séance d'anglais menée par Alison Bennett avec une classe de CM1 de l'école Voltaire à Paris dans le 11e arrondissement. -date : 28 février 2013 -durée de l'enregistrement : 49 min 14 s
Écrit	*des questionnaires sur l'enseignement des langues par le biais de la pratique théâtrale renseignés par : -Mme Sylvie Châtel-Normand, enseignante dans une classe de CM1 de l'école Voltaire à Paris dans le 11e arrondissement (annexe 21), -Mme Pascale de Clauzade, présidente de l'Association Langues en Scène (annexe 22), -Mme Alison Bennett, comédienne anglophone intervenant dans des classes pour enseigner l'anglais par le biais de la pratique théâtrale (annexe 23).

Nous allons désormais proposer une analyse de cette pratique théâtrale à la frontière de deux cultures éducatives grâce aux observations réalisées et aux documents collectés.

III.1.b) Analyse de la pratique

Lors des recherches que j'ai effectuées dans le cadre de mon mémoire, j'ai découvert l'association Langues en Scène. Créée en 2010, elle « propose une démarche pédagogique innovante et ludique, celle de l'apprentissage des langues par le théâtre […] avec un comédien natif du pays de la langue enseignée[20] ». Cette démarche originale a retenu mon attention dans la mesure où elle permet notamment la rencontre de la culture éducative anglaise et de la culture éducative française par l'intermédiaire d'un comédien anglais qui vient enseigner sa langue maternelle dans le système éducatif français. Après avoir contacté la

20 http://www.langues-en-scene.com/, page d'accueil.

présidente de l'association, j'ai eu l'opportunité de pouvoir assister à une séance menée dans une classe de CM1 par Alison Bennett, une comédienne anglaise. Celle-ci a débuté par une phase de rebrassage des structures et du lexique déjà abordés au moyen de questions / réponses rythmées afin de mettre les élèves en confiance et de susciter leur intérêt. La comédienne a ensuite commencé à introduire une chanson liée aux différentes parties du corps en utilisant les connaissances des élèves ainsi que son corps pour introduire le lexique inconnu. Elle considère en effet que le corps est un outil essentiel pour introduire les mots nouveaux. Elle explique par exemple : « *I don't need to translate 'heavy'. I just do it. With my body.*[21] ». Pour elle, le corps permet donc d'accéder au sens lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sans avoir besoin de passer par la traduction. La mémorisation du lexique et de la chanson s'est ensuite faite grâce à des jeux rythmiques et vocaux accompagnés de frappés de mains et de gestes l'ensemble basé sur la répétition afin que les élèves puissent assimiler les paroles ainsi que la gestuelle associée. La phase suivante a été consacrée à la première mise en scène du projet en lien avec un album intitulé *Horrible Horrors* dans lequel évolue des créatures monstrueuses. La comédienne a tout d'abord énuméré la liste des monstres choisis par les élèves lors des séances précédentes et a situé l'endroit où allait se dérouler la scène jouée à savoir « *in the palace, at the monster party*[22] ». Puis, elle a demandé aux élèves de se déplacer dans la pièce en incarnant leur personnage. Leur posture physique a alors totalement changé : les sorcières sont montées sur leur balai, les vampires ont sorti leurs dents, … en d'autres termes, les élèves ont laissé libre cours à leur imagination afin d'interpréter au mieux leur rôle. Pour Alison Bennett, le langage corporel doit en effet précéder le langage verbal car « *it allows us to tell the story for which we don't yet have the words*[23] ». Elle introduit ensuite la langue grâce à un jeu de questions / réponses travaillé en amont et qui invite les élèves à changer leur voix pour être cohérents avec le monstre qu'ils jouent. Puis, pour la première fois depuis le début de ses interventions, elle a délimité deux espaces dans la salle : celui dédié au public et celui dédié aux acteurs afin de commencer la mise en scène de l'arrivée des monstres à la fête. La comédienne a fait monter les élèves sur scène par petits groupes et les a interrogé sur l'état d'esprit de leur personnage avant d'aller à la fête pour qu'ils puissent se mettre dans leur peau. Elle leur a également demandé d'imaginer la conversation qu'ils pourraient avoir sur le trajet pour y aller en utilisant tout ce qu'ils ont vu

21 [traduction] Je n'ai pas besoin de traduire le mot « lourd ». Je le fais tout simplement. Avec mon corps.
22 [traduction] Au palais, à la fête des monstres.
23 [traduction] Il nous permet de raconter une histoire alors que nous n'avons pas encore les mots pour le faire.

auparavant. En procédant ainsi, la langue étrangère est incarnée : elle prend vie dans un contexte dans lequel elle fait sens, répond à un besoin langagier et prend en compte les différentes facettes de la communication. En ce qui me concerne, deux choses m'ont frappée dans la démarche proposée par cette comédienne à savoir l'importance accordée à la répétition et l'absence de texte. Ce premier point s'explique par sa façon de concevoir l'enseignement des langues. Elle déclare en effet que ses concepts clés sont « *Introduction. Repetition. Play.*[24] » : l'introduction de nouveaux mots – ou de nouvelles structures – se fait grâce au corps puis ils sont répétés et enfin joués pour qu'ils prennent tout leur sens. Cette conception est partagée par la présidente de l'association qui considère que « c'est dans la répétition des mots et expressions traduites par la gestuelle que les élèves comprennent et assimilent. ». Pour ce qui est de l'absence de texte, elle s'explique par une différence culturelle dans la façon de concevoir le théâtre. En France, le texte joue un rôle primordial et est souvent le point de départ d'un projet ce qui n'est pas le cas en Angleterre. Alison Bennett déclare que pour elle « *learning lines is not learning English*[25] » car elle estime que cela ne permet pas d'assimiler le concept qui se cache derrière un mot en particulier lorsque celui-ci a trait aux émotions. Cet aspect s'est révélé être une source de tensions avec certains enseignants français qu'elle a pu rencontrer dans les classes où elle est intervenue. Ces derniers avaient une idée préconçue du théâtre qu'elle résume ainsi : « *director, script, actor*[26] ». Ils ne comprenaient par conséquent pas sa démarche fondée sur l'expérience de la langue.

Dans cette partie, nous nous sommes focalisés sur un enseignement de l'anglais dispensé par une comédienne originaire de la langue dans le système éducatif français. Cela constitue une richesse dans la mesure où elle apporte avec elle sa culture, son accent, ses intonations mais également sa pédagogie qui est issue de la culture éducative anglaise. La façon dont la pratique théâtrale est envisagée et notamment la place centrale qu'elle accorde au corps et aux émotions est caractéristique de celle-ci et laisse entrevoir les différences qui peuvent exister avec la culture éducative française. Nous aborderons ce point de façon détaillée dans la dernière partie en nous appuyant sur les témoignages recueillis dans les deux systèmes éducatifs.

24 [traduction] Introduction. Répétition. Jeu.
25 [traduction] Apprendre des répliques, ce n'est pas apprendre l'anglais.
26 [traduction] Metteur en scène, script, acteur.

III.2. Analyse de témoignages d'enseignants

III.2.a) Corpus de documents

Afin d'analyser les conceptions liées à la pratique théâtrale dans les deux cultures éducatives, je me suis appuyée sur le corpus présenté dans le tableau ci-dessous.

<table>
<tr><th>Support</th><th colspan="3">Descriptif</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Audio</td><td colspan="3">-deux interviews réalisées dans le cadre de mon stage à l'école primaire d'Harwell (Oxfordshire, Angleterre) :</td></tr>
<tr><td></td><td>Interview 1
(Annexe 13)</td><td>Interview 2
(Annexe 14)</td></tr>
<tr><td>Personne interviewée :</td><td>M. Peter Cansell, directeur de l'école</td><td>Mme Katie Dickens, enseignante spécialisée en langues</td></tr>
<tr><td>Date :</td><td>12 juin 2012</td><td>21 juin 2012</td></tr>
<tr><td>Durée de l'enregistrement :</td><td>22 minutes</td><td>14 minutes 11 secondes</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Écrit</td><td colspan="3">*questionnaires sur l'enseignement des langues par le biais de la pratique théâtrale remplis par des enseignants :</td></tr>
<tr><td colspan="2">utilisant la pratique théâtrale :</td><td>N'utilisant pas la pratique théâtrale :</td></tr>
<tr><td colspan="2">-Mme Delphine Berruet (annexe 15)
-Mme Laure Maitre (annexe 16)
-Mme Nathalie Pinaud (annexe 19)
-M. Gilles Grassin (annexe 20)</td><td>-deux enseignantes exerçant respectivement dans une classe de CP-CE1 et de CM2 ayant préféré garder l'anonymat (annexes 17 & 18)</td></tr>
<tr><td colspan="3">-les questionnaires mentionnés dans la partie précédente dans le cadre de l'association Langues en Scène seront également utilisés.</td></tr>
</table>

Nous allons désormais nous intéresser au traitement des données fournies par celui-ci.

III.2.b) Traitement des données

Afin d'exploiter les diverses informations fournies par les questionnaires et par les interviews, j'ai décidé de réaliser deux tableaux comparatifs se focalisant sur trois aspects : la place occupée par le corps, celle occupée par les émotions et enfin le rôle joué par la pratique théâtrale dans les deux systèmes éducatifs. Ils regroupent les idées qui m'ont paru essentielles dans les différents écrits de mon corpus.

Système éducatif anglais			
Nom	M. CANSELL Peter	Mme DICKENS Katie	Mme BENNETT Alison
Place occupée par le corps	« There's **much more movement** in primary school particurlarly [in England] » « When children are **working cooperatively** and **interacting with other** […] it gives rise to **more movement** […] »	« […] I think being able to express oneself in a confident and competent way is exhibited by how children project themselves physically in terms of **body language** […] »	« **Our bodies are not disconnected from our heads.** » « When the children learn words and they really know them […], you can see **a physical change.** »
Place occupée par les émotions	« You can construct [your lessons] […] in an **exciting** way which allows children to really **enjoy the learning** and that's an **important aspect** […] of what drama does. It helps you **enjoy your learning** and the approach that we have helps children to **have fun** so that they're **happy** when they're learning. »	« […] they are **very important** in terms of learning » « If children are **not happy** and they're not settled and there's a cultural gap […] which impacts on the child's emotions then it **makes their learning** in the classroom much more **difficult** and **slow the progress.** »	« an **essential tool** [for the introduction of words]. » « The body allows us to tell the story for which we don't yet have the words. […] It **transcends the words.** » « We **need the body** because it **provokes imagination** […] »
Rôle joué par la pratique théâtrale	« a tool for **exploring senses**, exploring children's **sense of creativity** but also their own **physicality** and also their **emotions** » « through drama children can look at **their emotions** and look at the **emotions** of **other people** in a **safe environment** » « **develop** their **speech** and their **listening skills** » « using their **imagination**, the can **experience things** [they wouldn't be in the real world] and then therefore possibly **empathise** » « they also develop lots of skills which are valuable outside of school as well : **negociation**, **cooperation**, … »	« **better speaking** and **listening skills** and children **confidence** and **competence** to **speak clearly** and to **listen carefully** » « It gives the children a **perspective** they wouldn't ordinarily get from just reading the story. » « I think again it comes back to **confidence** and **emotions** and **excitement of learning** really and being able to develop children's **experience of being at primary school** in terms of what they **remember** […] » « It really helps with **memory** in my opinion. »	« Theatre as an **educational tool** is **accepted** and in place in education without question [in England] » « It is an **INCREDIBLE educational tool.** » « That is a **shared learning experience** […]. » « It's a question of **process.** » « [Thanks to drama] they are sure of the word. Why? Because they **hear** it, **repeat** it, **practice** it with different **emotions**, with their **bodies.** »

Système éducatif français							
Enseignants :	utilisant la pratique théâtrale					n'utilisant pas la pratique théâtrale	
Nom	Mme BERRUET Delphine	Mme MAITRE Laure	Mme PINAUD Nathalie	Mme CHÂTEL-NORMAND Sylvie	M. GRASSIN Gilles	-	-
Niveau	CM2	CM1	CM1-CM2	CM1	CM1-CM2	CP-CE1	CM2
Place occupée par le corps	« **place centrale** dans l'apprentissage d'une langue étrangère » « la **compréhension** [...] et la travail de **mémorisation** passent par le **mime** et un **jeu d'acteur**. »	« **importante** » « gestuelle pour donner une intention, une émotion » « prononciation de mots, intonations »	« **moyen de communication naturel** et **international** entre tous les êtres humains » « rend plus facile la tâche de communication »	« **place essentielle** »	« **place essentielle** mais cela n'occulte pas l'apprentissage plus terre à terre »	« La mise en scène, mise en situation des actions est très **importante**, surtout avec les **cycle 2** »	« C'est surtout **important** à la **maternelle** et au **cycle 2**. Au **cycle 3**, il faut peut-être essayer qu'ils se **détachent de ce lien physique**. »
Place occupée par les émotions	Elle permettent de « **rentrer** dans certains **apprentissages** » (plaisir, satisfaction).						
Rôle joué par la pratique théâtrale	«faire face à différentes **émotions** » « créer un maximum de **situations de communication** les plus **proches** possibles de la **réalité** » « mettre en scène un dialogue », « jouer une situation **à partir d'informations données** »	« **échanger** et **communiquer** dans des **situations réelles** » « **interactions** orales » « prendre **confiance** en eux et à la langue de prendre vie ! » « permet **l'évaluation** »	« l'individu est à nouveau considéré dans sa **globalité** » « un élève qui utilise régulièrement le théâtre, des sketchs est plus à l'aise, il **intellectualise moins** et utilise **tous les moyens** à sa disposition pour **communiquer** »	« **Lier le geste et le verbe**. » « libérer les blocages au niveau de l'expression » « quand les **mots** peuvent s'associer rapidement à un geste ils **s'imposent plus facilement dans la mémoire** »	« des apprentissages plus systématiques et une **réutilisation ludique de ce qui a été appris** » « le théâtre a un but : **jouer devant un public** »	« situations courtes **mettant en pratique le vocabulaire acquis** » « beaucoup entendre et **répéter** pour **retenir** »	

III.2.c) Analyse et synthèse

Les témoignages recueillis ainsi que les observations menées dans les systèmes éducatifs anglais et français révèlent des différences significatives dans la façon de concevoir l'enseignement en particulier des langues. Même si tous les témoignages semblent souligner la place essentielle occupée par le corps dans les apprentissages, il n'est pas exploité de la même façon dans les deux cultures éducatives. En Angleterre, il joue un rôle central notamment dans le cadre du *drama* car il constitue le support des apprentissages. Le lien existant entre l'esprit et le corps est pris en compte et ce dernier est mis au service de la cognition ce qui explique qu'il y ait plus de mouvement dans les écoles primaires anglaises comme le souligne Peter Cansell. En France, le corps semble également jouer un rôle essentiel en particulier dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère car il permet de la mettre en scène dans des situations de communication s'apparentant à la réalité. Cependant, cette conception n'est pas partagée de façon unanime puisque les deux enseignantes n'utilisant pas la pratique théâtrale dans leur classe déclarent que le corps joue un rôle important à la maternelle et au cycle 2 mais qu'au cycle 3, il faut que les élèves « se détachent de ce lien physique » pour certainement atteindre un certain degré d'abstraction. Les émotions quant-à-elles sont très importantes dans le système éducatif anglais dans la mesure où il vise le bien-être et l'épanouissement des élèves. Cet aspect est très présent dans le discours de M. Cansell qui répète à plusieurs reprises qu'il faut permettre aux élèves « *to really enjoy the learning*[27] ». Mme Dickens pour sa part souligne qu'elles ont un impact sur les apprentissages : elles peuvent les freiner ou au contraire les favoriser selon l'état émotionnel dans lequel se trouve l'élève ce qui n'est pas sans rappeler la place occupée par le système limbique dans la théorie des trois cerveaux de MacLean et l'importance de créer un contexte rassurant et sécurisant. Cependant, dans les différents questionnaires remplis par les enseignants français, les émotions sont peu évoquées mais sont considérées comme essentielles lorsqu'elles sont mentionnées car elles participent à la communication non-verbale et sont un levier pour rentrer dans certains apprentissages. Enfin, les deux cultures éducatives prennent très clairement leurs distances au niveau de leur façon de concevoir la pratique théâtrale. En Angleterre, le *drama* est un outil pédagogique qui vise l'exploration des sens, de la corporalité et de la créativité des élèves le tout dans un environnement sécurisé qui leur permet d'expérimenter diverses situations. Celles-ci leur font prendre conscience de leurs émotions et de celles des autres ce qui leur

27 [traduction] De se faire plaisir en apprenant.

permet d'accroître leur intelligence émotionnelle et leur capacité d'empathie. En outre, la pratique théâtrale offre aux élèves l'opportunité de développer leur capacité d'expression et d'écoute et constitue un levier facilitateur pour la mémorisation. Ces trois éléments sont également présents dans la définition du rôle joué par le théâtre en France puisque les enseignants le conçoivent comme un moyen de permettre aux élèves d'interagir dans des situations de communication authentiques et d'ainsi donner vie à la langue. Néanmoins, il ne vise pas l'acquisition de compétences nouvelles mais bien le réinvestissement de notions déjà travaillées. On peut en effet lire dans les questionnaires qu'il permet « une réutilisation ludique de ce qui a été appris » ainsi que la mise « en pratique [du] vocabulaire acquis ». M. Grassin indique également que « le théâtre a un but : jouer devant un public » alors que cet aspect n'est pas du tout mentionné par les enseignants anglais. Au contraire, Mme Bennett met en lumière le fait que c'est le processus qui est important. La pratique théâtrale s'inscrit par conséquent dans deux projets pédagogiques différents.

Pour synthétiser, dans le système éducatif anglais, la pratique théâtrale est fondée sur l'interdisciplinarité et vise l'acquisition de compétences transversales. Elle permet d'accéder à la compréhension avec le corps comme support des apprentissages et la langue n'est qu'un moyen de la mettre en œuvre. À l'inverse, dans le système éducatif français, elle sert la langue et vise des compétences qui sont en lien avec celle-ci. Elle est un moyen pour pratiquer l'anglais et est donc instrumentalisée par rapport à ce qui se fait en Angleterre. Cela s'explique notamment par la différence entre les deux cultures éducatives : la culture éducative anglaise propose une approche de la langue dans l'expérience, le vécu et intègre pleinement la corporalité et la créativité alors que la culture éducative française vise la maîtrise de la langue grâce à un enseignement compartimenté qui répond aux exigences du CECRL et a plus largement pour objectif le développement de l'esprit critique et de la capacité d'analyse des élèves.

Cette étude propose une approche succincte de la culture éducative anglaise et de ses valeurs qui peut constituer une perspective intéressante pour repenser l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire dans le système éducatif français. L'utilisation de la pratique théâtrale dans ce cadre pourrait être revisitée en réexaminant notamment la place accordée au corps et aux émotions. On a en effet pu voir que ces deux éléments jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage : ils gagneraient par conséquent à être mis davantage en avant dans les pratiques de classe car ils précédent les mots et permettent

d'accéder au sens. Il serait également intéressant que des approches comme celle du *Mantle of the Expert* soit envisagée par les enseignants français afin que les apprentissages se fassent de manière plus transversale et que le théâtre ne soit plus seulement mis au service de la langue mais qu'il permette de construire des compétences qui vont au-delà comme par exemple la capacité d'empathie ou la faculté de coopérer. Néanmoins, cette étude n'intègre qu'un nombre limité de témoignages dans les deux systèmes éducatifs et ne permet donc pas de généraliser. Elle offre cependant la possibilité d'avoir un aperçu de ce qui se fait dans ceux-ci et des valeurs qui les caractérisent. Même s'il serait intéressant que les enseignants français s'ouvrent à la culture éducative anglaise pour enrichir leurs pratiques de classe, il est me semble-t-il important de préciser qu'en Angleterre, le *drama* n'est pas être fréquemment utilisé pour enseigner les langues étrangères et qu'il faudrait donc réfléchir à comment le transposer pour l'adapter au mieux.

Conclusion :

Dès la naissance, le corps constitue un moyen d'expression privilégié et il le demeure tout au long de la vie notamment à travers la communication non-verbale. Il joue également un rôle fondamental dans les apprentissages qui est souligné par la théorie de l'énaction de Fransisco Varela et par l'existence d'une intelligence kinesthésique dans le cadre de la théorie des intelligences multiples de Gardner. La théorie des trois cerveaux de MacLean met quant-à-elle en évidence l'importance de l'émotion et son lien étroit avec la cognition. Selon Mayer et Salovey, il existe d'ailleurs une intelligence émotionnelle qui permet notamment l'empathie. Je considère donc que l'utilisation du *drama* pour enseigner une langue étrangère est pertinente puisque cette pratique fait prendre conscience aux élèves que les mots « ont leurs racines dans le corps » (Schmidt, 1995, p.43). Elle place en effet le corps et les émotions au cœur des apprentissages et permet également de développer la capacité à éprouver de l'empathie et à se décentrer grâce au changement de point vue nécessaire pour interpréter un personnage. Cette décentration permet de comprendre l'autre et de développer un savoir-vivre en société comme le souligne Berthoz. De manière plus générale, la pratique théâtrale propose une alternative à l'enseignement traditionnel des langues qui permet de valoriser chez les élèves certaines capacités qui ne sont généralement pas exploitées ainsi que de mieux intégrer les élèves ayant des profils et des besoins plus spécifiques. Ce n'est donc pas un hasard si l'Angleterre a inscrit le *drama* à son *National Curriculum* puisqu'il vise notamment l'épanouissement et le bien-être de chaque élève ainsi que le développement de leur créativité. Cette volonté se reflète notamment sur les pratiques de classe qui intègrent le corps comme support des apprentissages ainsi que les émotions. En outre, le *drama* permet d'accéder à la compréhension tout en abordant les programmes de façon transversale comme dans le cadre du *Mantle of the Expert*. Grande absente des programmes français, la pratique théâtrale est néanmoins utilisée par certains professeurs des écoles pour enseigner l'anglais ou plus précisément permettre aux élèves de l'utiliser dans des situations de communication authentiques. Cette volonté de mettre les élèves en situation permet de donner vie à la langue mais il est à mon avis dommage qu'elle se manifeste seulement dans le but de réactiver ou de réutiliser des connaissances en contexte. Il serait en effet intéressant de repenser le rôle de la pratique théâtrale afin d'offrir l'opportunité aux élèves d'accéder au sens grâce au corps ainsi que d'explorer leurs émotions et leur créativité. Même si cette façon d'apprendre n'est pas dans le prolongement de la culture éducative française, elle me semble primordiale en particulier

dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère qui ne peut pas se faire de manière frontale, assis derrière un bureau. La langue a besoin d'être incarnée et de prendre vie dans des situations où les élèves mobilisent tous les moyens à leur disposition pour communiquer et selon Peter Brook (1995), « le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion ».

Bibliographie

Ouvrages :

- ADEN J., LOVELACE K. (2004). *3, 2, 1 ... Action ! Le drama pour apprendre l'anglais du cycle 3*, SCEREN – CRDP de l'Académie de Créteil, coll. Devenir professeur aujourd'hui, 188 p.
- ADEN J. (2006). « Corps, geste et parole », chapitre 5, in *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*, Claire Tardieu (dir.), Paris : Ellipses, pp. 103-129.
- BALDWIN P. (2004). *With Drama in Mind : Real learning in imagined worlds*, London : Network Continuum Education, pp. 1-80, pp. 107-109.
- CORNU L. (2002). *Neuro-communication : comprendre les mécanismes de la communication pour accroître les compétences*, Paris : L'Harmattan, 159 p.
- DENNISON P., DENNISON G. (2010). *Brain Gym : Le mouvement, clé de l'apprentissage*, Gap : Éditions Le Souffle d'Or, pp. 20-31.
- GARDNER H. (1993, éd. 2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris : Retz, pp. 7-17, pp. 27-69, pp. 89-97, pp. 163-166.
- GIRARD V., CHALVIN M-J. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*, Paris : Éditions Nathan, pp. 4-51, pp. 82-84, pp. 90-91, pp. 152-170.
- MATURANA H. R., VARELA F. J. (1987, éd. 1998). *The Tree of Knowledge : The Biological Roots of Human Understanding*, Boston : Shambhala Boston & London, 269 p.
- MEHRABIAN A. (1972, éd. 2007). *Nonverbal communication*, London : AldineTransaction, pp. 1-15.
- PIERRA G. (2006). *Le corps, la voix, le texte : Arts du langage en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-104, pp. 120-124, pp. 132-135, pp. 163-173, pp. 185-192, pp. 205-217.
- SYSSAU A., BROUILLET D., BLANC N. (dir.) (2006). *Émotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris : In Press Éditions, pp. 9-84.
- TROCMÉ-FABRE H. (1987, éd. 1994). *J'apprends, donc je suis*, Paris : Les Éditions d'Organisation, pp. 39-58, pp. 102-111.

- WILLIAMS L. V. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre : Le gauche et le droit*, Paris : Les Éditions d'Organisation, pp. 15-49, pp. 145-168.

Articles :

- ADEN J., LOVELACE K. (2004). « Le théâtre en anglais et en primaire », *New Standpoints*, pp. 10-12.
- ADEN J., ANDERSON J. (2005). « Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues », in *Learning by Acting in a Professional Environment*. TESOL 24th Annual Colloquium, actes en ligne, 9 p. http://www.tesolfrance.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf
- AUZIAS M. (1993). « Julian de Ajurriaguerra, disciple et continuateur d'Henri Wallon », in *Enfance*, Tome 46 n°1, pp. 93-99. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1993_num_46_1_2047
- BERTHOZ A. (2010). « La manipulation mentale des points de vue, un des fondements de la tolérance », in BERTHOZ Alain, OSSOLA Carlo et STOCK Brian (dir.), *La pluralité interprétative*, Paris, Collège de France, 8 p. http://conferences-cdf.revues.org/228
- BROOK P. (1995). « Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation », in *Les cahiers pédagogiques*, n°337, octobre 1995, pp. 18-19.
- Entretien avec VARELA Francisco par KEMPF Hervé (avril 1998). « Le cerveau n'est pas un ordinateur », in *La Recherche*, n°308, avril 1998, pp. 109-112.
- PENELAUD O. (2010). « Le paradigme de l'énaction aujourd'hui : Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire », 38 p. http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf
- SCHMIDT P. (1995). « Théâtre et langue étrangère dans un lycée de banlieue », in *Les cahiers pédagogiques*, n°337, octobre 1995, pp. 42-44.
- STYS Y., BROWN S. L. (2004). « Étude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel », pp. 4-25 : http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_f.pdf

Sitographie

- Interview d'Albert MEHRABIAN par Tim HARFORD, BBC Radio 4 magazine programme, 'More or Less', août 2009 : http://www.presentationworks.me/index.php/2009/11/mehrabian-on-the-myth/
- L'apport des sciences cognitives – théorie de l'énaction : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_12/a_12_p/a_12_p_con/a_12_p_con.html
- *English Department for Education* : http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary
- *The National curriculum* : https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf
- La technique technique théâtrale *Mantle of the Expert* : http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/ http://dramaresource.com/strategies/mantle-of-the-expert
- Biographie succincte de Dorothy Heathcote : http://dramaresource.com/resources/features/335-dorothy-heathcote
- Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf
- Préambule commun du bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_preambule.pdf
- Bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 – section consacrée à l'anglais : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_anglais.pdf
- Cadre européen commun de référence pour les langues : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Site éduscol – rubrique CECRL : http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html
- Info Langues septembre 2012 – Inspection Académique de la Sarthe : http://cic-lemans-3.ia72.ac-nantes.fr/IMG/pdf/2012-09-info_langues_no_7.pdf
- Site de l'association Langues en Scène : http://www.langues-en-scene.com/

Index des auteurs

A ADEN Joëlle, p.4
AJURRIAGUERRA Julian, p.6
ANZIEU Didier, p.13

B BERTHOZ Alain, p. 15, p.37
BROOK Peter, p.38
BRÜNER Jérôme, p.13

C CHALVIN Marie-Joseph, p.4, p.6, p.8
CORNU Lucienne, p.10

D DAMASIO Antonio, p.9
DENNISON Paul, p.12

E EKMAN Paul, p.8

G GARDNER Howard, p.13, p.37
GIRARD Véronique, p.4, p.6, p.8
GOLEMAN Daniel, p.10, p.14

J JAKOBSON Roman, p.7

L LEQUIER Jules, p.11

M MACLEAN Paul, p.9, p.10, p.34, p.37
MATURANA Humberto, p.12
MAYER John, p.14
MEHRABIAN Albert, p.8

P PIERRA Gisèle, p.16

S SALOVEY Peter, p.14, p.15, p.37
SCHMIDT Prisca, p.37
SHANNON Claude, p.7
SYSSAY Arielle, p.9

T TROCMÉ-FABRE Hélène, p.10

V VARELA Francisco, p.11, p.12, p.37

W WALLAS V. Friesen, p.8
WALLON Henri, p.6
WEAVER Warren, p.7
WILLIAMS Linda V., p.11

Table des annexes

Annexe 1 : Objectifs du National Curriculum.....45

Annexe 2 : Valeurs prônées par le National Curriculum.....45

Annexe 3 : Extrait du programme d'anglais du *Key stage 1* incluant le *drama*.....46

Annexe 4 : Extrait du programme d'anglais du *Key stage 2* incluant le *drama*.....47

Annexe 5 : Recommandations pour l'enseignement des langues étrangères en Angleterre. 48

Annexe 6 : Éléments au cœur de la pratique théâtrale du *Mantle of the Expert*.....49

Annexe 7 : Présentation du projet « *Italian Ice Cream Parlour* ».....50

Annexe 8 : Compte-rendu du projet *Gelatto Otto*.....51

Annexe 9 : Niveaux communs de compétences proposés par le CECRL 52

Annexe 10 : Démarche théâtrale proposée en 2012 par Mme Pinaud.....53

Annexe 11 : Scénario du sketch à construire proposé par Mme Pinaud à ses élèves.....54

Annexe 12 : Texte de la saynète construite par M. Grassin et ses élèves.....54

Annexe 13 : Retranscription de l'interview de M. Peter Cansell.....55

Annexe 14 : Retranscription de l'interview de Mme Katie Dickens.....59

Annexe 15 : Questionnaire renseigné par Mme Delphine Berruet.....62

Annexe 16 : Questionnaire renseigné par Mme Laure Maitre.....63

Annexe 17 : Questionnaire renseigné par une enseignante de CP-CE1.....64

Annexe 18 : Questionnaire renseigné par une enseignante de CM2.....65

Annexe 19 : Questionnaire renseigné par Mme Nathalie Pinaud.....66

Annexe 20 : Questionnaire renseigné par M. Gilles Grassin.....67

Annexe 21 : Questionnaire renseigné par Mme Sylvie Châtel-Normand.....68

Annexe 22 : Questionnaire renseigné par Mme Pascale de Clauzade.....69

Annexe 23 : Questionnaire renseigné par Mme Alison Bennett.....71

Annexe 1 : Objectifs du *National Curriculum*

Aims, values and purposes : aims

The National Curriculum has three aims. It should enable all young people to become:

- successful learners who enjoy learning, make progress and achieve
- confident individuals who are able to live safe, healthy and fulfilling lives
- responsible citizens who make a positive contribution to society.

These aims should inform all aspects of teaching and learning and be the starting point for curriculum design.

Source :

http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00199676/aims-values-and-purposes/aims

Annexe 2 : Valeurs prônées par le *National Curriculum*

Aims, values and purposes : values

The curriculum should reflect values in our society that promote personal development, equality of opportunity, economic wellbeing, a healthy and just democracy, and a sustainable future.

These values should relate to:

- ourselves, as individuals capable of spiritual, moral, social, intellectual and physical growth and development
- our relationships, as fundamental to the development and fulfilment of happy and healthy lives, and to the good of the community
- our society, which is shaped by the contributions of a diverse range of people, cultures and heritages
- our environment, as the basis of life and a source of wonder and inspiration that needs to be protected.

Source :

http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00199676/aims-values-and-purposes/values

Annexe 3 : Extrait du programme d'anglais du *Key stage* 1 incluant le *drama*

English key stage 1

En1 Speaking and listening

In English, during key stage 1 pupils learn to speak confidently and listen to what others have to say. They begin to read and write independently and with enthusiasm. They use language to explore their own experiences and imaginary worlds.

Speaking and listening: during key stage 1 pupils learn to speak clearly, thinking about the needs of their listeners. They work in small groups and as a class, joining in discussions and making relevant points. They also learn how to listen carefully to what other people are saying, so that they can remember the main points. They learn to use language in imaginative ways and express their ideas and feelings when working in role and in drama activities.

Building on the early learning goals
Pupils' prior experience of speaking and listening includes:

- using language to imagine and recreate roles and experiences
- attentive listening and response
- interacting with others in play and to get things done.

Programme of study: English

Key stage 1

Teaching should ensure that work in **speaking and listening**, **reading** and **writing** is integrated.

En1 Speaking and listening

Knowledge, skills and understanding

[...]

Drama

4 To participate in a range of drama activities, pupils should be taught to:
- a use language and actions to explore and convey situations, characters and emotions
- b create and sustain roles individually and when working with others
- c comment constructively on drama they have watched or in which they have taken part.

[...]

Breadth of study

7 During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge, skills and understanding** through the following range of activities, contexts and purposes.

[...]

Drama activities

11 The range should include:
- a working in role
- b presenting drama and stories to others [for example, telling a story through tableaux or using a narrator]
- c responding to performances.

Source :

https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf

Annexe 4 : Extrait du programme d'anglais du *Key stage* 2 incluant le *drama*

English key stage 2

En1 Speaking and listening

Programme of study: English

Key stage 2

In English, during key stage 2 pupils learn to change the way they speak and write to suit different situations, purposes and audiences. They read a range of texts and respond to different layers of meaning in them. They explore the use of language in literary and non-literary texts and learn how language works.

Speaking and listening: during key stage 2 pupils learn how to speak in a range of contexts, adapting what they say and how they say it to the purpose and the audience. Taking varied roles in groups gives them opportunities to contribute to situations with different demands. They also learn to respond appropriately to others, thinking about what has been said and the language used.

Teaching should ensure that work in **speaking and listening, reading** and **writing** is integrated.

En1 Speaking and listening

Knowledge, skills and understanding

[...]

Drama

4 To participate in a wide range of drama activities and to evaluate their own and others' contributions, pupils should be taught to:

- a create, adapt and sustain different roles, individually and in groups
- b use character, action and narrative to convey story, themes, emotions, ideas in plays they devise and script
- c use dramatic techniques to explore characters and issues [for example, hot seating, flashback]
- d evaluate how they and others have contributed to the overall effectiveness of performances.

[...]

Breadth of study

7 During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge, skills and understanding** through the following range of activities, contexts and purposes

[...]

Drama activities

11 The range should include:

- a improvisation and working in role
- b scripting and performing in plays
- c responding to performances.

Source :

https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf

Annexe 5 : Recommandations pour l'enseignement des langues étrangères en Angleterre

Guidelines for modern foreign languages at key stage 2

The contribution of modern foreign languages to the primary school curriculum

The learning of a foreign language in primary school provides a valuable educational, social and cultural experience for all pupils. Pupils develop communication and literacy skills that lay the foundation for future language learning. They develop linguistic competence, extend their knowledge of how language works and explore differences and similarities between the foreign language and English. Learning another language raises awareness of the multi-lingual and multi-cultural world and introduces an international dimension to pupils' learning, giving them an insight into their own culture and those of others. The learning of a foreign language provides a medium for cross-curricular links and for the reinforcement of knowledge, skills and understanding developed in other subjects.

Source :

https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf

Annexe 6 : Éléments au cœur de la pratique théâtrale du *Mantle of the Expert*

Core elements of the 'Mantle of the Expert' approach to education

1. The students/learners gradually take on responsibility for running an **enterprise** in a **fictional world**

2. The student/learners **care** enough about the long-term goals of a fictional **client** that they engage in activities through which they begin to **imagine** the fictional world

3. Learners and teacher together:

   a. interact predominantly as 'themselves'
   b. **imagine** that they are interacting as **experts** who run the enterprise
   c. imagine that they are interacting as **other people** in the fictional world with whom the experts are concerned

4. Over time, the pupils engage in activities that at the same time are both **curriculum tasks** and that would be **professional practices** in the fictional enterprise

5. The teacher must share power to **position** the students (individually and collectively) as **knowledgeable and competent colleagues** and also ensure that children position one another similarly

6. The children must **reflect** to **make meaning.**

Adapted from:

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH: Heinemann USA

Source :

http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/resources/6-key-resources/Core-Elements-of-MoE.pdf

Annexe 7 : Présentation du projet « *Italian Ice Cream Parlour* »

Mantle of the Expert Project Year 2 Harwell Primary School

November – December 2010

Italian Ice Cream Parlour

The aim of the project is to allow the children to experience Italian food and culture through the experience of setting up an Italian Ice Cream Parlour for their parents on 9th December 2010. We want the children to have as much input as possible, however as we are going live with the event and because of the age of the children, we have outline planning in place to ensure that we achieve the goal. We do not want, at this stage, the children to be disappointed in their work or to learn by the venture being unsuccessful.

We have a 5 week time window in which to prepare for the event. We have a series of full and half day slots in which to get everything organised. Below is our outline planning which we plan to share with the children and which we will amend in line with their ideas should we feel that they are feasible.

We started the project one afternoon before half term. The children all have aprons which they wear when in role. They chose a company name 'Gelato Otto' (Ice cream Eight in Italian) and designed and voted on a company logo, which they now all wear on their aprons. We also sent a letter to parents telling them about the project and asking for a voluntary contribution towards ingredients. The planning begins in Week 2.

Week 2 (Whole day)

- Job role brainstorming in order for teachers to create an application form for them to complete applying for roles in the preparation process
- Use of ICT skills to create menus using Italian terms for cone, cup and two scoops
- Discussion about flavours and decision on the 8 flavours to be made

Week 3 (Whole day)

- Complete application forms
- Look at recipes to establish shopping list and methods for making ice cream
- Teams decided
- Art work for Ice cream parlour decoration completed
- Shopping for ingredients

Week 4 (Half day)

- Ice cream making demonstration

Week 5 (Whole day)

- Ice cream making day

Week 6 (Half day)

- Practising serving food
- Money and pricing
- Menu completion

Week 7 (Whole day)

- GELATO OTTO opens for business 2-3pm

Source :

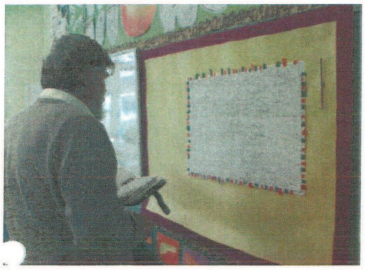
Document fourni par Mme Powell, l'enseignante anglaise qui a mené le projet.

Annexe 8 : Compte-rendu du projet *Gelatto Otto*

Gelato Otto

The aim of the project was for the children to experience Italian language, food and culture by setting up and running an Italian Ice Cream Parlour for their parents. The children had as much input into the project as possible. Adults acted as guides and facilitators to ensure that the project was successful. The project lasted for six weeks working on one day or afternoon each week.

The children, using their knowledge of Italian, thought of different names and eventually chose 'Gelato Otto'. The class then created logos for the brand and voted to choose the final one. Everyone then had a special apron with a logo badge and the class became the 'Gelato Otto' ice cream company.



They spent time creating posters to advertise the 'Gelateria' and devised a themed booking chart for people to sign up to reserve tables on the day. There was a visit from a native Italian waiter to show the children how to clear plates, cups and dishes from the tables.

They researched and decided on eight flavours of ice cream to serve in their Italian ice cream parlour.

They used the internet to look for recipes and spent a day making the ice cream which was kept in the freezer in the school kitchen.

They then all applied for the job that they wanted to do leading up to the day of the event and on the day itself. Some children were keen to create the decor for the restaurant making 'Gelato Otto' placemats, bunting and posters. Others designed the menu and there was a team of booking managers.

The class asked the Year One class to make a 3D ice cream to add to their ice cream parlour atmosphere, offering to pay them with free ice creams. They also persuaded their teaching assistant to create a 'Gelato Otto' light.

The buzz on the day of 'Gelato Otto' was incredible. Children were chefs, waiters/waitresses, cleaners and till staff. Each child knew how to greet guests in Italian and was able to explain the different servings to the customers.

The children had a fantastic time and thoroughly enjoyed speaking Italian and interacting with their customers to explain what they had done and why. They worked extremely efficiently as a team to provide over 60 customers with ice cream in just 60 minutes. Every child was engaged and they talked about it for weeks afterwards. It was followed up by a pizza making day, but that is another story!

Source :

Document fourni par Mme Powell, l'enseignante anglaise qui a mené le projet.

Annexe 9 : Niveaux communs de compétences proposés par le CECRL

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Source :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 25

Annexe 10 : Démarche théâtrale proposée en 2012 lors d'une animation pédagogique par Mme Pinaud, une enseignante de cycle 3 qui m'a accueillie dans sa classe

LA DEMARCHE

Travailler autour d'un album, d'une écoute, d'une vidéo… → Extraire une structure langagière Ex : I would like… → Mémoriser la structure avec un champ lexical (flascards, chaîne parlée, bingo, kim…) Ex : I would like + les aliments

→ PUSIEURS STRUCTURES DECOUVERTES → Les mémoriser, les travailler ensemble JEUX DES QUESTIONS/REPONSES (vidéo) → Proposer SKETCHS PAR GROUPE SCENES DE VIE COLLECTIVE

LES TYPES DE SKETCHS

SKETCHS MEMORISES	SKETCHS A CONSTRUIRE	SKETCHS IMPROVISES OU SEMI-IMPROVISES	SCENES DE VIE COLLECTIVE
Le maître a crée un sketch et le propose aux enfants en anglais Chaque enfant a un rôle défini. Mémorisation du sketch par petits groupes et jeu devant les pairs Variante : prévoir un ou plusieurs éléments qui varient dans le sketch (prénoms, météo…) que les spectateurs devront relever… Ex : les exposés (vidéo)	Le maître a crée un scénario et le propose aux enfants en français. Les rôles sont définis ou non. Les élèves sont mis en groupes et vont proposer une interprétation… Ex : l'avion	Le maitre propose des structures à utiliser, les enfants inventent le scénario. OU par deux, un des enfants a le scénario et ses interventions en anglais ou français, l'autre enfant doit improviser pour répondre ex : le médecin	Le maitre propose ou on réfléchit ensemble à un scénario pouvant se jouer tous ensemble autour d'un thème ou d'une structure. Ex : le restaurant (vidéo) Ex : les enchères(vidéo)

EXPOSES (sketch à mémoriser – groupe de 2): *Vous enfoncez préférent un aspect sur lui prendre d'exposés de mode. Ils ont choisi chacun un pays et doivent de réviser ensemble avant l'oral. Ils ou peuvent mutuellement des questions*

A surname : ……
B surname :……

B : What is **her** name?
A : **Her** name is Elisabeth.
B : Where is **she** from ?
A : **She** is from England. **She** is English. **She** is the Queen.

B : Where does **she** live ?
A : **She** lives in London in Buckingham Palace.

A : What is **his** name?
B : **His** name is Barack Obama.
A : Where is **he** from ?
B : **He** is from United States of America. **He** is American. **He** is the president.
A : Where does **he** live ?
B : **He** lives in Washington in the White House.

L'AVION (sketch à construire- groupe de 2):

Deux enfants sont assis côte à côte dans un avion.
Ils se saluent,
échangent leur prénom,
leur âge,
d'où ils viennent.
L'un a 10 ans et vient d'Angleterre.
L'autre a 11 ans et vient des Etats Unis.
Au moment du décollage, ils se demandent comment ça va.
L'un est content de partir en Australie,
l'autre ne se sent pas très bien.

LE DOCTEUR (semi improvisation- groupe de 2)

Elève A : Tu arrives d'Afrique et tu as mal au ventre. Tu vas chez le médecin.

Elève B : Tu es le docteur…
1 – Good morning.
2 – What is your name ?
3 – How old are you ?
4 – How are you ?
5 – Where are you from ?
6- Come on, Stand up, arch your bach, turn your head, wriggle your hips…
All is OK. You can go to school !!!

Annexe 11 : Scénario du sketch à construire proposé par Mme Pinaud à ses élèves

SKETCH 3 : CHECK LIST

PAR 3 : Un enfant, sa mère, un vendeur

Un enfant fait l'inventaire de sa trousse avec sa mère. Il lui manque un stylo bleu et une paire de ciseaux.
La mère lui donne 10 pounds. Il part au magasin acheter un stylo bleu et une paire de ciseaux. Il demande au vendeur s'il a un stylo bleu, le vendeur acquiesce, et l'enfant demande combien il coûte avant de le prendre.
Il demande ensuite pour la paire de ciseaux, mais le vendeur n'en a pas. Il faut remplir un bon de commande : nom de famille, prénom, numéro de téléphone. Le vendeur lui fait épeler son nom de famille.
Quand il rentre la mère demande s'il a le stylo et les ciseaux. Il dit qu'il a le stylo mais pas les ciseaux. La mère demande combien a couté le stylo. Le petit répond et lui rend la monnaie.

Annexe 12 : Texte de la saynète construite par M. Grassin et ses élèves dans le cadre du projet Langues-en-scènes

1/	2/	3/
Sh, sh, stop that noise What is it? It's a map What map is it? It's a map of the U.S.A. USA, what is USA? United States of America USA is a country Yes like France or Italy How many states in the USA? 50 states in the USA How many stars in the US flag? 50 stars for fifty states Fifty nifty United States	Where do you come from? I come from Florida Miami is in Florida Where do you come from? I come from California San Francisco, Los Angeles are in California When do you come from? I come from Kentucky Kentucky like KFC Where do you come from? Do you like to be in America? I like to be in America	What sport do you play? I play football I also play football No it's not football, it's soccer What do you eat? I eat biscuits No it's not biscuits, it's cookies I eat chips No it's not chips, it's French fries Do you take a taxi? No I take a cab Queen President Buckingham Palace the White House pound dollar London's burning

Annexe 13 : Retranscription de l'interview du directeur de l'école primaire d'Harwell, M. Peter Cansell

Retranscription de l'interview
de
M. Peter Cansell, directeur de l'école primaire d'Harwell dans l'Oxfordshire (Angleterre)

Date de réalisation : 12 juin 2012

Durée : 22 minutes

Code : A : Aurélie

P.C : Mr. Peter Cansell

A: Hello Mr. Cansell. Thank you so much for having accepted this interview. As I told you before, I'm interested in drama and creativity in general so I would like to ask you a few questions on these topics.

P.C: Ok, you ask your questions.

A: Thank you. So I saw that the emphasis is clearly put on arts in your school with the gallery and theatre so why do you think it is so important to have so much time dedicated to arts in your primary school?

P.C: Oh... We start from the point of view of thinking that creativity is really important that that it's an essential part of children's learning uh without creativity uh you get a very narrow view of the world, a very narrow essence of learning and so we like to give the children as broad as possible a curriculum we can offer them. But it's more important than just uh being an educational tool, it's about uh developing them as people and how important it is for children to for some of our children to experience good quality artistic and creative activities uh not just the creation of things but also the appreciation of things uh to become an audience and to become a viewer. The uh logical for installing a gallery uh for exhibitions in the schools uh was driven by the notion that most of our children for most of their primary school life will probably not visit an art gallery of any kind and so while they're here, they'll have an experience not just to visit an art gallery several times 'cause there are different exhibitions but also to experience what it means to put on an exhibition and to understand how much work goes into creating all the artefacts. But also the thinking about how it'll work as an exhibition space and what it'll include and what senses it will appeal to, will they include any sounds or smells or uh as well as the visual aspects 2D and 3D things. So there we think that they're important experiences so that's why uh and also because I like them (*laughs*).

A: Ok, thank you. And so, as I said before I am interested in drama in particular...

P.C: Um. (*He nods.)*

A: ... because in France some teachers have started to teach English thanks to drama which is something not very developed in France and creativity is not as emphasized as it is here so can you define drama in a few words because for us it is an unknown practice in fact. We practice theatre in our schools but I know there's a difference between theatre and drama so can you explain it please?

P.C: Drama is, for me, is for... is a tool for exploring senses, exploring children's sense of

creativity but also uh their own physicality and also their emotions. It's a very valuable tool particularly for exploring emotions because there are very few areas in which we can touch upon emotions in school safely uh but by doing it through drama children can look at their emotions and look at the emotions of other people in a safe environment so I think that's the benefit for using drama ; it's a very valuable too for exploring something which is very difficult to reach with other normal curriculum approaches.

A: As I said yesterday, I saw that drama is incorporated into the National Curriculum. How long has it been part of it? Has it always been part of it or is it recent?

P.C: No, it's always been part of the National Curriculum uh but it's not necessarily always been imposed by the National Curriculum and in most schools it's an easily forgotten part of the National Curriculum. The National Curriculum is divided into two parts: there's the core curriculum which is what we must do and there's the core of the foundation subjects which is the optional area. Drama fits into, used to fit into English. It still fits into English as part of the speaking and listening but it's easily overlooked by teachers, easily forgotten about... because it's difficult, because when you're teaching drama, you have to expose a little bit of yourself too, there's a bit of the inner side of you which is used and that's sometimes difficult for people.

A: And what do you think are the advantages of such a practice ?

P.C: Of?

A: Of drama.

P.C: The advantages of drama... It allows children to develop their speech and their listening skills. It allows them to develop all the aspects I talked about early: the creativity and the physicality and things. But the advantage is that it's possible to do it in a safe environment, in an environment which they can step out of and you can explore all sorts of things in that environment, issues which you can't explore in real life. For example, you can put children into imaginary situations uh which they wouldn't... you wouldn't them to be in, which they wouldn't be in uh in the real world. And using their imagination, they can experience those things and then therefore possibly empathise with somebody that has been in that situation or is in that situation. So it has a great deal of value for children.

A: Ok, thank you. And what is the place dedicated to body in education in general because in France most of the time children are seated behind their desk and here, I've just been here for two days but I have the impression that they are between inverted comas "always moving and...". It seems to be a different way of thinking.

P.C: There's much more movement in primary school particularly. The model... the French model that you describe is very similar to what usually happens in secondary schools here uh and uh still happens a lot in primary schools uh especially in more formal primary schools. But the model which is developed in primary schools pretty much is that there's an input from the class teacher usually to and often to children sitting around the feet of the teacher on the carpet and then a move to more formal work on the table depending on the work. It might be on the tables then it's only on their desks. It might be that it's a group activity so they might be doing that. And that gives rise to particularly when children are working cooperatively and interacting with others it gives rise to more noise, it gives rise to more movement...

A: Yes, of course.

P.C: (*laughs*) But the value of it of course is that they are interacting with each other and they

are cooperating with each other. If you think about most walks of life, most jobs that people do in adult life, most of them don't involve sitting in one small place not talking to anybody else. You know they're usually interacting with people and depending upon people and the creativity you get from putting ideas together so it's a much better way of learning from my perspective. Uh we tend, we have tended in the past to have this idea and unfortunately the present governments are also... tend... I think are suggesting that we should go back towards the idea of one child learning one thing which has its place you know some things need to be learnt like that but collaborative learning and working together and cooperating, you know, are a much more powerful tool than one person learning on its own. It needs to be manage well, it needs to be manage carefully because I sometimes see children in this school who uh might not do very much work at all uh that sit and benefit from the work of other people and therefore aren't necessarily learning much themselves except perhaps the skills of being good at getting other people do their work (*laughs*). Uh, so it needs to be manage carefully but teachers are usually quite good at seeing what's going on and at seeing how children are doing this. It's not that we only do that, well there's a mix of different things going on and you'll see this week that there are assessment forms and assessments going on as well to check on children's progress uh so you know it's a mixture of different approaches but it's a much more varied approach certainly.

A: Ok, thank you.

[…]

A: My last question is about foreign languages. When I read the French curriculum I saw that the CECRL is omnipresent in it but when I read the National Curriculum, I noticed that there is no mentioning of it so what are the objectives of foreign languages in primary school here ?

P.C: Ok. That's been an interesting evolution. It used to be uh fifteen years ago uh primary languages were very very taught in primary schools. Foreign languages, they would all be taught in secondary schools. Secondary schools would generally teach French, German maybe Spanish and that was about it. About six years ago, you'll have to confirm this with Katie Dickens 'cause she knows the details of this uh there was a government move to introduce languages into primary schools uh and primary schools made great efforts to start teaching languages. Then, last year or two years ago, it was decided that they didn't want to put so much money into this uh but they still expected us to continue. Well, there have been, probably quite a lot of money putting to it, so a lot of primary teachers are now teaching languages in primary schools and it was announced yesterday that the government has said they would like all children to learn a foreign language in primary school overlooking the fact that in most schools it's happening. Uh, in this school, it has been started differently because twelve years ago when I came to the school I said that I would like languages to be learnt in the school and so we started by learning French in year 6 uh with the deputy head who was here then and then uh the second year we decided to do it in year 5 as well. At the end of that year, in my head, the plan was to do it in year 4 and year 3 and so on. At the end of that year my deputy came and said “If you think about it this would be very difficult. If we start teaching in younger age schools and end up with children learning French from the very start by the time they will be in year 6 they will be A-level and we won't be able to teach them.”. So, we devised a different strategy which was then to have Spanish being taught in year 4 and German in year 3 in fact we started the German in year 3 because the teacher in year 3 has spent some time teaching in Germany and so she knew some German and she was happy to take the responsibility for that. And then the following year, the teacher in year 2 happened to

have a degree in Italian and so she taught Italian in year 2 and we also happened to have a Katie who was one of our teachers who was very expert in languages and encouraged everybody. So it's been a really interesting approach for us and it goes alongside curriculum projects with partners in schools in other parts of Europe in Poland, Germany, Turkey, Spain, Sweden and Switzerland as well. […] Children get a wide input of different cultures and languages and I think it's important especially in a small village like this.

A: Thank you, I think that's it.

P.C. : I will to tell you more about drama in this school. […] Here the approach that we use is much more based around role play. It's still dramatic in its approach abut it's much more about role play and we use something called "mantle of the expert" because what I understood and realized was that none of my teachers were confident in teaching drama. So this was a way to get them use dramatic means to introduce drama to children without them thinking that they're doing it. So what happens with the mantle of the expert project is that teacher decides – maybe with the children – but the teacher decides first a topic that they're going to be involved with. It could be all sorts of things uh and for instance one recently was uh class 2 who uh decided they were going to operate as a business and this is the essence of it, the class becomes a company, becomes a business. And their business was to set an ice cream parlour an Italian ice-cream parlour because they were learning Italian so linked with their language. And so they learnt how to make ice-cream, they chose which flavour they were going to sell, they decided how much it would cost to it, how much profit they would make and they got the benefit of an Italian waiter, somebody's grandfather who came to teach them how to carry the plates and all these sorts of things. And then they opened the ice-cream parlour for one day in school and everybody could go and buy an ice-cream from it. So that the way it worked, that was a very simple way. There are much more complex things which go on. For instance, the year 5 most recent one was that they received a letter which their teacher had written but pretended to come from a company which said "we need somebody to develop a way of sorting our rubbish so that we can find a way of differentiating useful material which can be recycled from general waste". And so they set up a company to do this and they tried various ways of separating rubbish uh and then they had another letter which said "you need to do it with a system which do it in a certain time". So they had to discover how to separate metals and to understand that by using magnets they can separate metals but not all metals. The teacher had carefully constructed her project: it fitted in with their English lessons having to write letters, reports and business plans but also for real purposes but also besides lessons as well. You can construct it as a teacher in an exciting way which allows children to really enjoy the learning and that's a really important aspect of what creativity what drama does. It helps you enjoy your learning and the approach that we have helps children to have fun so that they're happy when they're learning. It's a really exciting way of approaching it and you can do anything with it and the interesting thing is in some schools what happens is that they immerse the children for a period of time so all the lessons are done that way. All aspects are covered for three weeks or more or for the all year sometimes I think. What we find here is that teachers tend to do it for half a day. It might be for a period of time of three or five weeks or for half a term. They do it half a day every day. And the children enjoy learning so much in that way. 99% if not more of the children say "this is so much fun" and they don't realize they're learning so many things. And of course, it's not just the normal curriculum things they are learning uh and learning them in a very direct way related to the real world. But they also develop lots of skills which are valuable outside of school as well: negotiation, cooperation...

A: Thank you so much for everything.

Annexe 14 : Retranscription de l'interview d'une enseignante anglaise spécialisée en langues, Mme Katie Dickens

Retranscription de l'interview
de
Mme Katie Dickens, enseignante spécialisée en langues étrangères
à
l'école primaire d'Harwell dans l'Oxfordshire (Angleterre)

Date de réalisation : 21 juin 2012

Durée : 14 minutes 11 secondes

Code : A : Aurélie

K.D : Mrs. Katie Dickens

A: Hello Mrs. Dickens. Thank you so much for having accepted this interview. As I told you before, in France some teachers have started to teach English thanks to drama in primary school. Here this practice is part of the National Curriculum and when I read it I noticed that the emphasis was clearly put on creativity: why do you think it is important?

K.D : The emphasis on drama supports the increased importance on the agenda for better speaking and listening skills and children confidence and competence to speak clearly and to listen carefully in very much a society where children are put in front the television and have a lot of passive entertainment and are very unused to being able to entertain themselves through play. The impact is that children are struggling to listen carefully, to pick up details and also we are seeing more and more children coming into school with speech problems. So front the point of view of the use of drama across the National Curriculum, it's really important because this skills are almost dying because we're not practising them enough with the use of later on through school social networking children linking with one an other rather than face to face or over the telephone, using a screen as a medium and the computer as a medium then not actually practising their speaking and listening skills as often as they should. So this whole having to speak for an audience and having to listen to what's going on to people in front of you is almost a dying art so it's something we really need to emphasize and to push and to keep very high on the agenda.

A: Ok, thank you.

K.D: Ok.

A: How does this will to develop pupils' creativity materialize in the classroom?

K.D: I think if children have had the experience of speaking at one an other for example with the year ones here with “Show and Tell” it makes them much more confident and much more sociable and it makes their interactions with the other children much more meaningful uh... They develop their social skills and you can then allow them to take more ownership of their learning. In the classroom they are more independent and they're able to support one an other through discussion of problems rather than just sitting there and being passive if they're used to being active and contributing to what's going on then they're much more likely to be making progress as learners in the classroom.

A: What is the role played by the body and emotions?

K.D: Uh... I think to start with emotions that they are very important in terms of learning. If children are not happy and they're not settled and if there's a cultural gap between what is happening at home and what is happening at school which impacts on the child's emotions then it makes their learning in the classroom much more difficult and slow the progress. In terms of the body, I think being able to express oneself in a confident and competent way is exhibited by how children project themselves physically in terms of their body language particularly when you see them sitting on the "Show and Tell" chair, the difference between how they sit: are they sitting backwards and are they king of curled up and feeling very shy or are they confident and sitting in there well. And I think that gives them a great foundation for the future when they have to do that kind of public projection performance. It allows them to develop their confidence. […]

A: Thank you very much. Do you use drama yourself in your class ? If yes, for which subjects?

K.D: I do use drama. I'm a language specialist so I do some drama with children to learn languages particularly role play if they have to pretend to be other people their learning somehow just accelerates much faster. I have used drama in English to put children into character, into role and particularly I think of one story that I did which is *Fantastic Mr. Fox* where we all took the part of the foxes who are hiding underneath the ground and listening for the diggers. It gives the children a perspective that they wouldn't ordinarily get from just reading the story. So they have to actually be that person thinking of how that person would feel, how that character would feel so in English I've done that. With RI, I find it really useful with religion, religious education. I find it very useful for the children to act out stories from the bible either just by having a play script that they run through. I've used drama in Assemblies to act out stories to have something visual for the other children to watch in the audience. I don't think I have ever done drama in science or maths but I have used a drama style activity called "Mantle of the Expert" where children take on the role of being in a business so with the current year 3 now I did an Italian ice cream parlour where the children had to take on the role of being the chefs to make the ice cream and then have to do the marketing and they had to do booking the tables. And then when they came to actually running the ice cream parlour, they had to be waiters and they had to be people who greeted at the door and people on the cash desk and people who were serving the ice cream so that kind of role play was very effective.

A: Ok, thank you very much. In your opinion, what are the advantages of such a practice in primary school?

K.D: I think again it comes back to confidence and emotions and excitement of learning really and being able to develop children's experiences of being at primary school in terms of what they remember because very often what they remember is not the bit when they are just sitting at their desk learning to read or write, it's when they do the school play or when they've done something that is extra little bit different. So it really helps with memory in my opinion and I think memories are really formative in the way that children then move on throughout the rest of their life. It's what they remember about that particular experience that gives them that nice warm glow when they think about their education.

A: Did you have a specific training to learn how to use drama?

K.D: I didn't have any specific training no I've just had tiny bits of training. And I'm in a very fortunate position that I get to go and see lots and lots of schools and lots and lots of trainee teachers and I learn from them you know […] I can think of one lesson I went to see which

still stands out of my mind because it was so good where the children had been reading a story and the main character had a dilemma and he used a technique called “Conscious alley”. The children made two rows and the character walked through and they had to say how that character might be feeling and also that particular day he did a starter of “What's is the box?”. It was just an empty box and children had to imagine what was is the box and you know had to really kind of act out their reactions to what was in the box. Again, I've used that as a starter for English quite a few times because it's just a lovely way to get children excited and get them to use their imagination. So no, no specific training but I picked up a lot along the way.

A: Ok, thank you. Is drama also used in secondary school?

K.D: I think it is. The only reason I know this, I personally had drama at secondary school. I suppose that's where some of my training comes in because I remember back to enjoy my drama lessons, then I did some acting at secondary school. So definitely and even now my children who are both at secondary school have drama lessons and I think it has taken quite an important part of the curriculum because it's that aspect that focuses on speaking and listening, listening to others, listening for a purpose and so on.

A: Thank you. As I have said before, drama is used in France to teach English as a foreign language: do you use it here to teach French?

K.D: Yes, using the role plays. I have a game called “Detectives” where two children go outside and they become detectives and they have to find somebody is the room without name or whatever and some of the children take on an acting part in that. I am sure once you'll turn off your recorder I'll think of lots of things (*laughs*).

A:What are the goals of foreign language teaching in England?

K.D: It's quite an interesting question because up until last week there weren't any goals for foreign language teaching and that had all gone very quite for the last eighteen months. Up until last year, there was a very fixed goal under the Labour government: the children would have a specific level by the time they left primary school and that it was important that children had the skills to learn languages and the confident to learn languages. Last week there was an announcement that all primary school children from 7 will learn a language and they will be expected to again reach a particular level. Unfortunately, because there's been a two-year gap between having had really good founding and support and now being told we have to do it without nothing else, no support, no founding, it will be very interesting to see how, what the government wants in terms of goals will actually be able to be met in the classroom. I think overall what the government is trying to say is that it's better for our nation to be able to speak more languages and to be confident in language learning because it's a very much a feeling in England that everybody speaks English and therefore there's no need to speak another language. And I was very much involved in a sort of a societal change really to get children into learning languages and feeling confident. However now I think it's something which has lost momentum because of the change of government because there was no decision so unless when the new curriculum will come out in 2014 there is a group of very enthusiastic light-minded individuals who are going to push this forward to really make it happen. Then because of the gap between what's was happening before and now, I don't know to what extent the goals are going to be realistic.

A: Thank you so much for everything.

Annexe 15 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire renseigné par Mme Delphine Berruet

Parcours professionnel : licence LLCE Anglais / Italien + licence Sciences de l'Éducation (1ère année par le CNED – 2ème année à l'IUFM du Mans) (classe de CM2)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps enseignez-vous les langues vivantes ?**

Réponse : J'enseigne les langues vivantes en classe depuis 8 ans (dès mon premier poste).

2) **Quels supports utilisez-vous ?**

Réponse : J'utilise le plus souvent possible des albums et en parallèle des manuels pour approfondir les notions abordées. Je me sers également de supports oraux (non authentiques sauf lorsqu'il s'agit de chansons traditionnelles ou de « rhymes ») pour la compréhension orale. Plus rarement, pour travailler la civilisation, j'utilise des vidéos authentiques qui peuvent être accessibles aux enfants.

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Le corps a, me semble-t-il, une place centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère (surtout avec les enfants) puisque la compréhension ainsi que le travail de mémorisation passent par le mime et par un jeu d'acteur. Les enfants sont souvent amenés à se représenter des situations à plusieurs, à les jouer, les mettre en scène.

Quant-à l'émotion, les jeunes enfants arrivent à rentrer dans certains apprentissages s'ils y trouvent du plaisir et de la satisfaction. Le fait de leur apporter des activités attractives où ils peuvent se mettre en avant les incite à créer, à s'investir un peu plus et donc à faire face à différentes émotions : peur, timidité, enthousiasme, plaisir, satisfaction. Tout cela est constructeur.

4) **Pensez-vous que l'utilisation du théâtre pourrait être une démarche pertinente pour enseigner une langue étrangère à l'école primaire ? Pourquoi ?**

Réponse : Le théâtre est déjà utilisé, et à juste titre, dans l'enseignement des langues, mais de façon simplifiée par rapport à ce qui se fait en Littérature. Dans la plupart des activités, on demande aux élèves de mettre en scène un dialogue, de jouer une situation à partir d'informations données, à deux ou en petit groupe.

Contrairement à d'autres matières, la langue étrangère va servir à communiquer, il me paraît donc important de créer un maximum de situations de communication les plus proches possibles de la réalité, et le théâtre est un moyen efficace.

5) **Seriez-vous prêt à utiliser la pratique théâtrale dans le cadre de vos cours de langues ?**

Réponse : J'utilise déjà la pratique théâtrale dans mon enseignement (de façon très modeste avec des dialogues très simples) mais mettre en scène des saynètes un peu plus complexes et impliquer ma classe dans une pratique théâtrale plus approfondie pourrait être un projet intéressant et très enrichissant aussi bien pour mes élèves que pour moi.

Annexe 16 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire renseigné par Mme Laure Maitre

Parcours professionnel : T6 (classe de CM1 mais en charge de l'anglais pour tout le cycle 3)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps enseignez-vous les langues vivantes ?**

Réponse : depuis 4 ans

2) **Quels supports utilisez-vous ?**

Réponse : -*Hop in* (cycle 3)
-albums anglais
-supports vidéos / sons
-assistante américaine cette année (45 minutes par semaine) : un plus pour le bain de langue.

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Elle est très importante :
-prononciation des mots, intonations, phonétique,
-gestuelle pour donner une intention, une émotion.

4) **Pensez-vous que l'utilisation du théâtre pourrait être une démarche pertinente pour enseigner une langue étrangère à l'école primaire ? Pourquoi ?**

Réponse : Oui :
-entraînement à la diction lors des prises de parole,
-cela permet d'échanger et de communiquer dans des situations réelles,
-les interactions orales permettent aux élèves de prendre confiance en eux et à la langue de prendre vie ! (langue vivante !)

5) **Seriez-vous prêt à utiliser la pratique théâtrale dans le cadre de vos cours de langues ?**

Réponse : Oui :
-essais lors de saynètes improvisées sur des thèmes étudiés,
-apprentissage aussi de petites scènes avec différents rôles.

Je pense que le jeu à l'oral pendant des petites scènes doit être la tâche finale en langue. Elle permet l'évaluation la plupart du temps.

Annexe 17 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire renseigné par une enseignante de CP-CE1

Parcours professionnel : - (classe de CP – CE1)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps enseignez-vous les langues vivantes ?**

Réponse : depuis septembre 2012

2) **Quels supports utilisez-vous ?**

Réponse :
-collection Retz CP – CE1
-CD de chansons
-flashcards
-livres empruntés (ex : collection *Hello Kids, Oops & Ohlala* bilingue, …)
-cette année, une intervenante en anglais est disponible au sein de l'école.

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Le mise en scène, mise en situation des actions est très importante, surtout avec les cycle 2.

4) **Pensez-vous que l'utilisation du théâtre pourrait être une démarche pertinente pour enseigner une langue étrangère à l'école primaire ? Pourquoi ?**

Réponse : Oui, avec des scènes très courtes pour le cycle 2, répétitions des textes, mises en situations, …

Il faudrait trouver des situations courtes mettant en pratique le vocabulaire acquis. Les élèves ont besoin de beaucoup entendre et répéter pour retenir.

5) **Seriez-vous prêt à utiliser la pratique théâtrale dans le cadre de vos cours de langues ?**

Réponse : Oui, des saynètes mais avec des élèves plus âgés et si possibilité de travailler en petits groupes.

Annexe 18 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire renseigné par une enseignante de CM2

Parcours professionnel : - (classe de CM2)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps enseignez-vous les langues vivantes ?**

Réponse : depuis 2000

2) **Quels supports utilisez-vous ?**

Réponse : -*Hop in* chez Magnard
-chants
-sites internet surtout celui de la Creuse

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : C'est important surtout à la maternelle et au cycle 2. Au cycle 3, ils aiment toujours le mime, les comptines, les chants et les histoires mais il faut peut-être essayer qu'ils se détachent de ce lien physique.

4) **Pensez-vous que l'utilisation du théâtre pourrait être une démarche pertinente pour enseigner une langue étrangère à l'école primaire ? Pourquoi ?**

Réponse : Oui, c'est une approche intéressante.

5) **Seriez-vous prêt à utiliser la pratique théâtrale dans le cadre de vos cours de langues ?**

Réponse : Peut-être mais j'aimerais avoir une petite formation et voir ce que d'autres classes ont fait.

Annexe 19 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes par le biais de la pratique théâtrale à l'école primaire renseigné par Mme Nathalie Pinaud

Parcours professionnel : Professeur des écoles depuis 1997 après licence Sciences Naturelles et IUFM. (classe de CM1 - CM2)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps utilisez-vous le théâtre en classe de langues ?**

Réponse : depuis 2005 soit 8 ans

2) **Pourquoi avoir opté pour cette démarche novatrice plutôt qu'adopter un enseignement plus traditionnel de l'anglais ?**

Réponse : car l'anglais est une **langue vivante** qui sera amenée à être pratiquée dans des situations de vie concrètes...Une langue, ce peut être un contenu littéraire, livresque mais **c'est surtout un outil de communication. La communication, c'est un ensemble de signes: langage, signaux corporels, émotions...**

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Le langage corporel, les émotions sont un moyen de communication naturel et international entre tous les humains. C'est certainement le vecteur principal de la communication et le plus simple à utiliser sans apprentissage pour comprendre et être compris.

4) **Quels changements avez-vous pu constater chez vos élèves ? Pensez-vous que la théâtralisation a été un élément facilitateur pour eux notamment pour accéder au sens ?**

Réponse : Les élèves adorent être **actifs**. Leur laisser la possibilité de s'exprimer par le langage mais aussi le corps, les émotions rend **plus facile** la tâche de communication. L'individu est à nouveau considéré dans sa globalité et l'élève est **moins complexé et intimidé**.

Un élève qui pratique régulièrement le théâtre, des sketchs est **plus à l'aise**, **il intellectualise moins** et **utilise tous les moyens à sa disposition pour communiquer**: langage, corps, émotions...

Évidemment, la théâtralisation permet l'accès au sens...

5) **Cela a-t-il été difficile pour eux de s'engager dans ce projet ou cela s'est-il fait naturellement ?**

Réponse : Cela se fait facilement si on avance graduellement: de petites comptines jouées vers un petit sketch à mémoriser, puis vers l'assemblage de petits sketchs en une gigantesque scène de vie...et enfin vers l'improvisation...

Il faut que les élèves aient les moyens, des outils pour réussir ce qui est demandé.

A l'école primaire, les élèves aiment participer, faire du théâtre. Ils n'ont pas encore trop peur du regard de l'autre...

Annexe 20 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes par le biais de la pratique théâtrale à l'école primaire renseigné par M. Gilles Grassin

Parcours professionnel : PEMF (classe de CM1 – CM2)

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps utilisez-vous le théâtre en classe de langues ?**

Réponse : depuis une vingtaine d'années

2) **Pourquoi avoir opté pour cette démarche novatrice plutôt qu'adopter un enseignement plus traditionnel de l'anglais ?**

Réponse : cela va de pair : des apprentissages un peu plus systématiques et une réutilisation ludique de ce qui a été appris

3) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : essentielle, mais cela n'occulte pas l'apprentissage plus terre à terre

4) **Quels changements avez-vous pu constater chez vos élèves ? Pensez-vous que la théâtralisation a été un élément facilitateur pour eux notamment pour accéder au sens ?**

Réponse : le fait de participer à un spectacle (car le théâtre a un but : jouer devant un public) leur donne du courage et de la force, puis les entraîne vers le sens « on veut comprendre ce que l'on joue ! »

5) **Cela a-t-il été difficile pour eux de s'engager dans ce projet ou cela s'est-il fait naturellement ?**

Réponse : pas difficile, mais ce n'est pas venu spontanément, cela a été un processus assez long de mise en place d'habitudes, de répétition, de mémorisation, mais peu à peu, ils se sont approprié le texte et c'est devenu leur œuvre, qu'ils ont de plus en plus de plaisir à jouer.

Annexe 21 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes par le biais de la pratique théâtrale à l'école primaire renseigné par Mme Sylvie Châtel-Normand, une enseignante travaillant avec l'association Langues en Scène

Parcours professionnel : Études de langues, de commerce, puis parcours très diversifié : formation pour jeunes adultes (anglais), cadre dans différentes entreprises américaines, travail auprès des institutions européennes puis professeur des écoles depuis 16 ans.

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps travaillez-vous avec l'association Langues en Scènes ?**

Réponse : C'est la 2ème année.

2) **Pourquoi avoir opté pour cette démarche novatrice plutôt qu'adopter un enseignement plus traditionnel de l'anglais ?**

Réponse : J'enseigne par ailleurs l'anglais, le travail avec Langues en scène vient en complément mais mon enseignement de l'anglais s'appuie aussi énormément sur la gestuelle et l'approche kinesthésique de l'apprentissage.

3) **Comment définiriez-vous le *drama* en quelques mots ?**

Réponse : Lier le geste et le verbe.

4) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Essentielle ! C'était le sujet de mon mémoire de fin d'études : « Le corps comme vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère ».

5) **Depuis le début des interventions proposées par Langues en Scène, quels changements avez-vous pu constater chez vos élèves ? Pensez-vous que la théâtralisation a été un élément facilitateur pour eux notamment pour accéder au sens ?**

Réponse : La théâtralisation permet certainement de libérer des blocages au niveau de l'expression. A cet âge (8 ans), les enfants ont peu d'inhibitions et quand les mots peuvent s'associer rapidement à un geste ils s'imposent plus facilement dans la mémoire. C'est autre chose avec des adolescents qui ont beaucoup de mal à oser « perdre leurs repères » et qui répugnent souvent à se laisser aller à ce genre de jeux où on se met en scène en perdant sa langue et en acceptant de perdre même quelques instants, sa personnalité (j'en ai fait l'expérience).

6) **Cela a-t-il été difficile pour eux de s'engager dans ce projet ou cela s'est-il fait naturellement ?**

Réponse : Facile, puisque c'est le prolongement de ma façon de travailler en classe. Nous avons en parallèle un autre projet théâtre.

Annexe 22 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes par le biais de la pratique théâtrale à l'école primaire renseigné par Mme Pascale de Clauzade, présidente de l'association Langues en Scène

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Quand l'association Langues en Scènes a-t-elle été créée ?**

Réponse : en juillet 2010

2) **D'où vous est venue l'idée de proposer un enseignement des langues par le biais du *drama* ?**

Réponse : J'ai pas mal voyagé et habité à l'étranger, j'ai donc été confrontée à d'autres cultures, la culture commençant par la langue, j'ai fait des études de langues. Très jeune, mes parents m'ont inscrite au cours de théâtre Simon à Paris. Le théâtre m'a beaucoup aidée à me désinhiber et prendre confiance.

Après avoir travaillé un certain nombre d'années dans la communication pour les secteurs privés et institutionnels, j'ai décidé de passer à autres choses.

Je me suis interrogée sur les difficultés de beaucoup de français à s'exprimer dans une langue étrangère pourtant étudiée à l'école et indispensable pour échanger, s'imprégner d'autres cultures, se comprendre. Puis est venue la réflexion sur l'enseignement des langues en France suivi d'un long travail de recherche. Pour ne citer qu'un rapport, en 10 ans de scolarité, les élèves s'expriment seulement 2 heures.

Alors comment s'exprimer alors que les élèves sont nombreux dans une classe, assis sur une chaise derrière un bureau? Le théâtre répond à cette question, le comédien originaire de la langue apporte sa propre culture, expressions, intonations, accent. Il permet aux élèves de s'exprimer et de se libérer. Ils osent sans juger et être jugés.

3) **Comment définiriez-vous le *drama* et l'approche que vous proposez dans les écoles en quelques mots ?**

Réponse : personnellement le terme drama me gêne beaucoup parce qu'il est la traduction anglaise de drame, que le théâtre n'est pas synonyme de drame et que d'autres langues sont enseignées par le théâtre.

On est dans les écoles primaires sur un apprentissage de la langue auquel nous associons celui du théâtre. L'apprentissage des langues par le théâtre me semble convenir beaucoup mieux au terme drama même si c'est plus long...

4) **En quoi pensez-vous que cette approche théâtrale est pertinente dans le cadre de l'enseignement des langues à l'école primaire ?**

Réponse : L'apprentissage de la langue dans le primaire est surtout consacré à l'expression orale. Il est bien connu que les jeunes n'osent pas prendre la parole par peur de dire des « bêtises ». Alors quoi de mieux que le théâtre où chacun peut s'exprimer, improviser, laisser libre cours à son imagination pour devenir acteur de son apprentissage.

5) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Les élèves s'approprient les mots par la gestuelle, les émotions sont universelles, pas besoin de traduction. C'est dans la répétition des mots et expressions traduite par la gestuelle que les élèves comprennent et assimilent. Cet apprentissage doit rester avant tout ludique pour être apprécié de tous les élèves où chacun a sa place.

6) **À ce jour, combien d'écoles travaillent avec votre association ?**

Réponse : 26 écoles et 45 classes

Annexe 23 : Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes par le biais de la pratique théâtrale à l'école primaire renseigné par Mme Alison Bennett, comédienne anglaise travaillant pour l'association Langues en Scène

Questionnaire sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

1) **Depuis combien de temps travaillez-vous pour l'association Langues en Scènes ?**

Réponse : since the 18th Decembre 2012

2) **Pourquoi avoir choisi ce parcours professionnel peu ordinaire pour un comédien ?**

Réponse : Two things. Firstly…money. This is a wonderful job to work in terms of being able to work on the side but keeping within your field. It is much better than waitressing! There are however slightly deeper reasons. I have only just come back to acting after a break of about a year. I had a kind of existential crisis and I couldn't see the point of it anymore. Having been involved in the theatre since I was very young, I understand now that this 'crisis' was really necessary and helpful. A moment of reflection. I have worked with children in the past and I think it is excellent for an actor to work with kids from time to time. It's the play. The delight just to 'play' which we really need to be reminded of. Acting, the word, sounds so official and not at all playful. It is very interesting to me that we use the french 'jouer' (play in English) describes what we as actors do. It's fascinating to me. Also, during my little pause, I took a job as an English teacher which proved to be both incredibly boring but incredibly interesting. Firstly, I learnt a lot about English and about the acquisition of languages. Believe me, adults would learn much quicker if they would play with words the way kids are prepared to do. In any case, it seemed like a very interesting mix of skills. During my time teaching English, I began to play with theatre exercises in my classes which were entirely with adults and mostly adults needing English for work. I developed a few of my own ideas about how it could work and I had already experienced some play with language in my training at Ecole Le Coq. So when I saw the advertisement for the job at Langues en Scène, I already had been testing my methods a little bit. It seemed like quite a logical job for me.

3) **Comment définiriez-vous le *drama* et l'approche que vous proposez dans les écoles en quelques mots ? Quels en sont les concepts clés ?**

Réponse : There was something very interesting that I learned while teaching English. A little system. First of all, the acquisition of a language requires repetition. The repetition of words and structures. There are many theories but at the company where I worked it was generally agreed that the student must repeat something about 10 times before it is assimilated. So you ask questions, positive answer questions, negative answer questions, open ended questions, who, what, where, when, why etc. So if the idea is to provide an opportunity for repetition, we must first introduce the word (or structure) that is to be repeated. Let's take some examples from my class. I have a simple improvisational warm up game called the present game. We introduce the word present. I mime a present. I say, it's my birthday, yippee and I give presents to the children. I say, what is it? Now they don't know the question 'what is it?' but

usually I will introduce questions that we need in the warm up. I point to the window; What is it? Its a window, I point to a student, what is it? It's Celine…I play….So, let's say that I have done my job properly and I have introduced 'what is it?' in the warm up, then I say, looking at the mimed present, 'what is it? and they all say 'un cadeau' and I say very good, it's a present, and they say 'un cadeau' and we repeat this for about 5 minutes. Then I ask them individually what is it?, It is a present'.

The objective is present. It is important to remember the objective because we will find many words to help us tell the story but they cannot repeat 10 times many words. So more that 3/4 of the words that we say will be forgotten but that's ok because at the end of this lesson, they will have assimilated, present, and what is it? and It is…. So I mime again, a present which is heavy, what is it? It is lourd, very good, it is heavy, it is light, big, small etc. Then we begin the game. A short text that they must learn. They are divided in 2 side a and b:

a) Hello b) Hello a) I have a present for you b) Really a) gives it to b b) What is it? a) It is a…. (they must name the present, which corresponds, for example, if they played heavy, it can't be an earring or it must be a huge diamond earring). We repeat this in a group again and again and then we repeat it individually. Introduction. Repetition. Play. The key concepts.

4) **Selon vous, quelles sont les différences majeures entre la façon de concevoir le théâtre en Angleterre et la façon de concevoir le théâtre en France ?**

Réponse : I assume you mean theatre in education? I will talk about theatre in education but if you mean theatre in general I would LOVE to answer. This is a very big and fascinating question. The biggest difference is that theatre as an educational tool is accepted and in place in education without question. I think it says a lot about education in France which I find a little bit behind the times. If you walk into a theatre class, it can often look like total chaos. And I suppose that is still a little scary in France. It is noisy. And it should be like that. Sometimes, in a theatrical process it is chaos. Why? Because we are searching together to find the best means to represent the information that we have. We have to work together, we have to interpret information, we have to firstly find the information. It is an INCREDIBLE educational tool. It is chaos. But the point is, that it is a shared learning experience, it is not 'chacun dans son coin' writing what the teacher writes and then you do a test. Even in this project I am very conscious not to excite the kids as much as I might elsewhere because sometimes I see the look on the teachers face and I think 'OK, we will calm down a little'. Or sometimes, I make them invent their own scenes which can be hilarious because they might only know four words. But how incredible! Students will invent a scene with the very few words they know. Those words are in use. They are in the language, using it and then they present them in front of everybody. That is the language. The scenes are most of the time, completely non sensical and I think that scares the french a little. I let them invent their scenes about 3 times and I use the ideas to create the 'show'. But if you walked in in the middle of that class, it must look like a disaster. It isn't. It's great. It's a question of process. I do have a little problem in some places where the teacher has a very preconceived idea of the theatre : director, script, actor. In my opinion this is nuts because the children don't speak english. We need to work with the language and not against it. Learning lines is not learning english. It's a waste of time. From experience I know that for me learning lines in french is a nightmare. The words go in for the time required and then they fall out. It also leads to some very bad acting and no real assimilation of the concept of a word, especially when dealing with adjectives like emotions. So this is difficult. In England, or elsewhere, let's say, I think we are simply more

comfortable with chaos or with process. It is ok to take time to get it right. You can't study for the theatre. It comes from them. If we look more broadly at the theatrical landscape, we can see a lot of companies really moving away from the 'director is god, here are the lines, say them like this and move over there' concept of theatre. In terms of education and language, this is not at all helpful. It is a total waste of time in my opinion.

5) **Selon vous, quelle est la place occupée par le corps et les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Réponse : Anyone who has done yoga knows the answer to this question. Our bodies are not disconnected from our head. Italians use their hands a lot. Watch French people at a dinner table. There is a lexicon of action which matches any language. The French language is often so much more precise than English. Watch a group of Australians speaking compared to French. It is incredible the difference. When we are comfortable in a second or third language we develop a physicality. When the children learn words and they really know them, they have genuinely assimilated them, you can see a physical change. That is without any work from me. And when they don't know and they hesitate, their bodies betray them.

But we begin more concretely. Let's have a look at the introduction of words. The body is an essential tool. I don't need to translate 'heavy'. I just do it. With my body. I just hold something heavy. I don't need to translate sad. I just do it. Jealous is interesting. Because If I 'do' jealous it is complicated. But then the kids shout out many words. Already we are making connections. And they begin to play 'jealous'. Given that we are doing theatre we can't ignore the body. The body is acting. However, the basic tenets of constructing a scene, are acutely important in this kind of project. The body allows us to tell the story for which we don't yet have the words. This gives us the space to repeat what we do know, to really assimilate what we have learned but to be able to tell a story. It transcends the words.

And let's not forget. It's fun. We jump around and we speak when we are walking, we speak when we are dancing, we speak. And it is FUN. When we learn old and young… it's so funny. The kids always begin old with a hunched back and a cane. But over time, it changes. They become old, they understand that the character is old. That means the words that they say, their voices everything is old. When that exists conceptually in a body, it provokes curiosity. Ok, so now the book is old. '"How old?" We imagine the book, the words, who wrote it, what was it like when they wrote it. But if we say, 'old is vieux'. Then it's finished. Old is vieux. Voilà, c'est fait! We need the body because it provokes the imagination and the imagination provokes the body.

6) **Comment procédez-vous avec les classes ? Rencontrez-vous des élèves qui ont du mal à s'impliquer dans le projet ou cela se fait-il naturellement ?**

Réponse : Of course there are some who are either very scared or not interested. We are there to make them speak english. That is the ultimate objective. This idea of theatre then, is really strange. They don't understand the concept. They don't understand the concept of a 'personnage' so it is difficult to simply translate and say, ok, where is your 'character'? They know that the figures in Shrek are characters but we must introduce the idea that they are in fact going to play a character. And again we have repetition. First week, am I happy, sad? Ok, is the character happy or sad? What's your name? My name is Sam? No what is your

character's name? We have to do that every week and we come back to process here. This is why I hate the old fashioned concept of director, script, actor. Horrible! You saw the premier mise en scene with me leading the action. That was the first time we did that after 6 sessions. You have to introduce the idea. Process. You have to listen to each group. You have to arrive with a very clear objective and then change it when it doesn't work. It is true improvisation. That is, you have really a lot of information, you have a structure and then you change it in the moment to make it work, to make it 'juste'. Of course some students are more at ease than others. And I also make them speak together, in chorus, and then individually for those that want to. Some classes are more natural than others but that is a great challenge. If every class was the same it would be really boring.

I have a very broad outline, warm up, game, scene. Each class should have an english objective, a question, phrase or word. It is all very structured and then it gets thrown out the window. But that can only work if I have the structure in the first place. To keep them interested, the exercises have to change rapidly which is a real challenge because we also have to repeat the vocab. So it needs to flow. There must be a lot of energy and you must gauge their energy. If they are really tired at the end of term and you make them do a jumping exercise. Well the response will be negative. At the same time, if they are tired and you make them sit down they will not get back up. You have to manage the class. Like you do with any class. Of course, that doesn't always work. And that's OK.

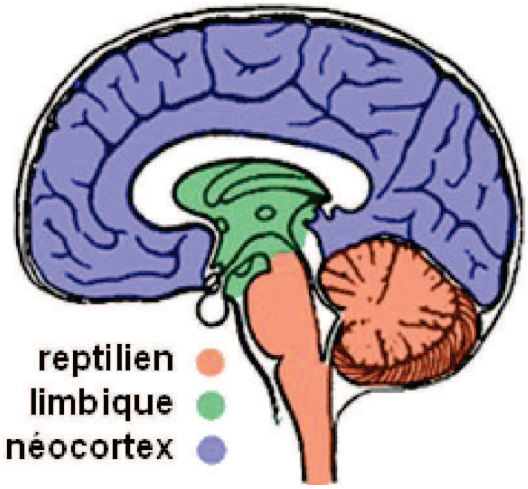
7) Quel est l'objectif final de vos interventions ?

Réponse : Easy. To make them really assimilate what they learn. They can repeat words that they hear but the objective is that they absorb them. When I walk into the schools, I'm in 5 schools at the moment, ALL the children see me and say hello. Why? Because it is assimilated. They have no fear, no mis-communication. They are sure of the word. Why? Because they hear it, repeat it, practice it with different emotions, with their bodies. That is the objective. That everything they learn with me can become like hello.

Table des illustrations

a) Illustration 1 : Les trois cerveaux de MacLean.....76
b) Illustration 2 : Les différentes aires du cortex.....76
c) Illustration 3 : Le chemin de l'information visuelle au niveau cortical 77
d) Illustration 4 : Interactions entre l'organisme et son environnement propre.....77

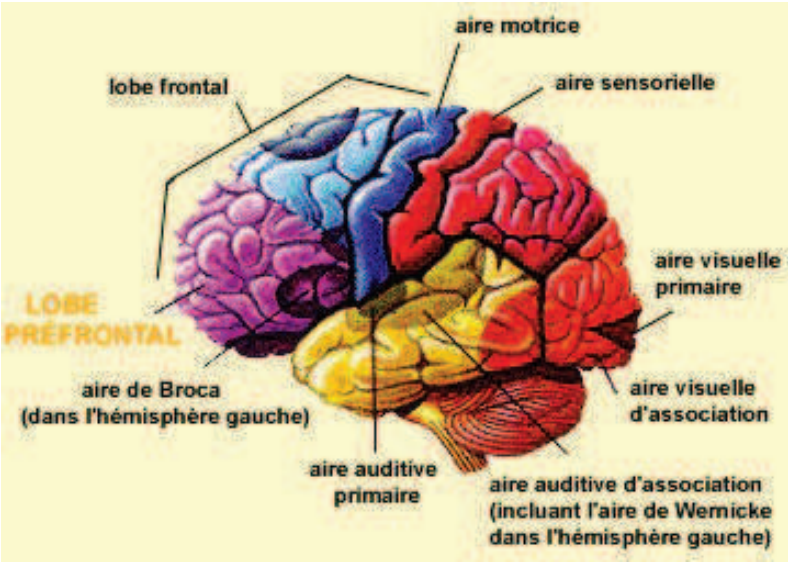
a) Illustration 1 : Les trois cerveaux de MacLean



Source :

http://www.shamballa-institute.ch/les_3_cerveaux.html

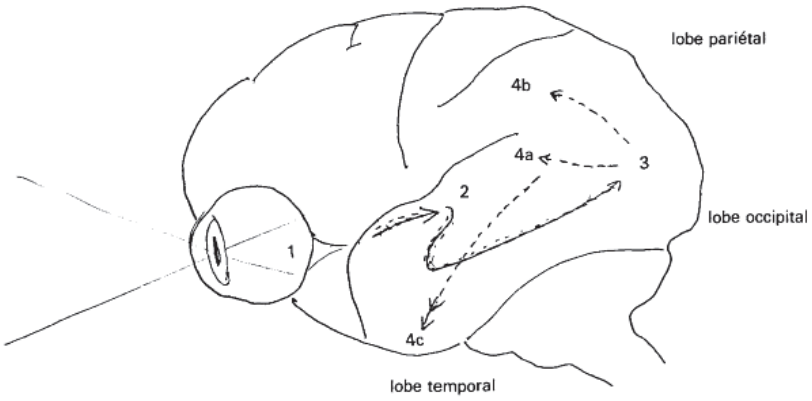
b) Illustration 2 : Les différentes aires du cortex



Source :

http://tperire.e-monsite.com/pages/i-le-cerveau-fait-son-comique.html

c) Illustration 3 : Le chemin de l'information visuelle au niveau cortical
(d'après Mishkin et Appenzelle, 1987)



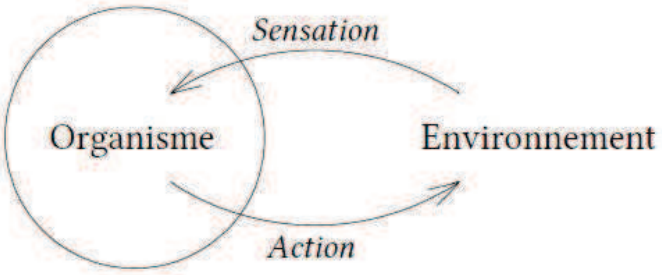
1. Rétine	Transmission de l'information
2. Corps genouillé latéral	
3. Cortex visuel primaire	Perception des éléments simples (lignes, taches de couleur...)
4a. Cortex visuel associatif	Perception des formes complexes et couleurs
4b. Cortex pariétal	Relations spatiales, position d'un objet dans l'espace
4c. Cortex temporal	Traitement de l'information dans son ensemble

L'architecture cérébrale représentée ci-dessus ne doit pas faire oublier la complexité des mécanismes cérébraux, en particulier le rôle des couches sous-corticales et du cerveau hormonal dans le traitement de l'information.

Source :

TROCMÉ-FABRE Hélène (1987, éd. 1994). *J'apprends, donc je suis*, Les Éditions d'Organisation, p. 57

d) Illustration 4 : Interactions entre l'organisme et son environnement propre



Source :

PENELAUD Olivier (2010). « Le paradigme de l'énaction aujourd'hui : Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire », p. 9

Résumé en français :

Communiquer est un processus interactif complexe qui engage tout le corps. L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut donc pas se faire assis derrière un bureau car la langue a besoin d'être incarnée pour que les élèves puissent pleinement se l'approprier et ainsi accéder au sens. La pratique théâtrale offre cette possibilité unique de mettre le corps et les émotions au centre des apprentissages et de vivre la langue grâce à la mise en place de situations de communication authentique. Utilisée par des enseignants anglais et français pour enseigner les langues étrangères, elle n'est pourtant pas envisagée de la même façon ce qui est révélateur d'une conception de l'enseignement propre à une culture éducative donnée.

Mots-clés : communication, corps, émotion, langue étrangère, théâtre.

Abstract :

Communicating is a complex interactive process which involves the entire body. Consequently, learning a foreign language while seated behind a desk seems difficult since the language needs to be embodied in order to allow the pupils to fully take ownership of it and thus accessing meaning. Drama offers this unique possibility to place the body and the emotions at the heart of the learning process and to experience the language in authentic situations of communication. Used by English and French teachers to teach foreign languages, it is not perceived in the same way by them which highlights a conception of teaching specific to a given educational culture.

Key words : body, communication, drama, emotion, foreign language.