



HAL
open science

Théâtraliser un conte en langue étrangère à l'école primaire

Mathilde Raton

► **To cite this version:**

Mathilde Raton. Théâtraliser un conte en langue étrangère à l'école primaire. Education. 2013.
dumas-00993277

HAL Id: dumas-00993277

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993277v1>

Submitted on 20 May 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.

IUFM de l'Université de Nantes
Université du Maine
Année 2012-2013



Mémoire de recherche Master MEEF
Spécialité enseignement du premier degré

Théâtraliser un conte en langue étrangère à l'école primaire

Par : Mathilde Raton
Sous la direction de : Madame Benali et Monsieur Copello

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu mes deux directeurs de mémoire, Madame Karine Benali et Monsieur Fernando Copello qui ont dirigé ce travail de recherche. Je les remercie pour tout ce qu'ils m'ont apporté, professionnellement et humainement, pour tous les conseils donnés et leur présence, mais aussi pour m'avoir laissé la liberté de réaliser le travail de mon choix. Je remercie également le directeur de l'école L.B dans laquelle j'ai pu réaliser mon expérimentation. Merci pour son accueil, sa patience, sa gentillesse et sa disponibilité. Merci aussi aux élèves de sa classe qui m'ont permis de mener ma pratique dans les meilleures conditions. Enfin, j'exprime aussi ma reconnaissance à Madame Joëlle Aden, dont les nombreux ouvrages m'ont guidée dans ma recherche et donné l'envie de concrétiser ce projet.

INTRODUCTION	5
I – CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	10
1-1 CADRE INSTITUTIONNEL.....	10
1-1-1 <i>Quelle(s) différence(s) entre initiation, sensibilisation et apprentissage ?</i>	10
1-1-2 <i>Entre théâtre et théâtralisation</i>	11
1-1-3 <i>La théâtralisation: une entrée dans l'approche actionnelle</i>	12
1-1-4 <i>Place de la théâtralisation dans les programmes de langues étrangères</i>	14
1-1-5 <i>Place de la littérature de jeunesse et du conte</i>	15
1-1-5-1 Dans les programmes de français.	15
1-1-5-2 Dans les programmes de langues étrangères : cas de l'espagnol	16
1-1-5-3 Dans les classes de langues étrangères.....	17
1-2 QU'EST-CE QUE LA THEATRALISATION ?.....	17
1-2-1 <i>Le drama: origines et définition</i>	18
1-2-2 <i>Utilisation du corps, des gestes et de la voix</i>	19
1-2-3 <i>Lien entre élèves et personnages: de l'empathie à la compréhension</i>	21
1-2-4 <i>La théâtralisation au service de compétences transversales</i>	22
1-3 QU'EST-CE QU'UN CONTE ?.....	25
1-3-1 <i>Définitions</i>	25
1-3-2 <i>Pourquoi choisir un conte en classe de langue étrangère ?</i>	27
1-3-3 <i>Pourquoi avoir choisi le conte «Las medias de los flamencos» ?</i>	28
1-3-4 <i>Qu'est-ce que théâtraliser un conte par rapport à lire un conte ? Quel rôle pour l'enseignant et pour les élèves ?</i>	29
II – PROBLEMATIQUE ET FORMULATION DES HYPOTHESES	32
2-1 PROBLEMATIQUE	32
2-2 HYPOTHESES	32
2-2-1 <i>Hypothèse 1: Théâtraliser un conte permettrait aux élèves d'atteindre une meilleure compréhension du conte dans la langue étrangère et une meilleure interprétation.</i>	32
2-2-2 <i>Hypothèse 2: Théâtraliser permettrait aux élèves de mieux mémoriser les structures linguistiques de la langue étrangère.</i>	33
2-2-3 <i>Hypothèse 3: Les techniques théâtrales en classe de langue étrangère permettraient aux élèves de développer des savoir-être et des attitudes positives.</i>	33
III- METHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES	36
3-1 CADRE CONTEXTUEL	36
3-1-1 <i>Travail à partir du conte «Las medias de los flamencos» : différentes entrées</i>	36
3-1-1-1 Une entrée culturelle	36
3-1-1-2 Une entrée linguistique	36
3-1-1-3 Didactiser le conte	37
3-2 PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	37
3-2-1 <i>Conditions de recherche</i>	37
3-2-2 <i>Mise en place des séances</i>	39
3-3- ECHANTILLON	42
3-3-1 <i>Présentation de l'école</i>	42
3-3-2 <i>Présentation des méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées</i>	42
3-3-3 <i>Présentation des élèves de la classe de CM2 par l'analyse du premier questionnaire</i>	43
3-4 ANALYSE DES SEANCES	47
3-4-1 <i>Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte</i>	47
3-4-2 <i>Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves</i>	49

3-4-3 Analyse des attitudes des élèves.....	51
3-5 ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEQUENCE	56
3-5-1 Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte	58
3-5-2 Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves.....	59
3-5-3 Analyse des attitudes des élèves	60
3-6 ANALYSE CROISEE DES SEANCES ET DES QUESTIONNAIRES, EN LIEN AVEC LES HYPOTHESES AVANCEES (SUPRA 2-2)	61
3-6-1 Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte	61
3-6-2 Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves.....	62
3-6-3 Analyse des attitudes des élèves.....	63
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	68
SITOGRAPHIE :	71
ANNEXE 1 : «LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS», CUENTOS DE LA SELVA PARA LOS NIÑOS, HORACIO QUIROGA (1918).	74
ANNEXE 2: LES COMPETENCES TRANSVERSALES	78
ANNEXE 3 : VERSION DIDACTISEE DU CONTE «LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS»	79
ANNEXE 4: QUESTIONNAIRE - AVANT DE COMMENCER	86
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEQUENCE	88
ANNEXE 6: FICHES DE PREPARATION SEQUENCE : THEATRALISER A PARTIR D'UN CONTE : LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS, HORACIO QUIROGA (1918).	90
ANNEXE 7: QUESTIONNAIRE «NOS HYPOTHESES SUR LE CONTE»	96
ANNEXE 8 : DIALOGUES POUR LA MISE EN SCENE FINALE	97
RESUME ET MOTS CLES	98

Introduction

J'ai choisi de réaliser ce mémoire en traitant une discipline que je connais bien: l'espagnol. La passion que j'ai pour cette langue ainsi que mon parcours en licence LLCE Espagnol m'ont toujours donné l'envie d'ajouter cette matière aux autres enseignements lorsque je serai professeur des écoles, et ce mémoire me donne aujourd'hui l'occasion d'en faire l'expérience.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a une place de plus en plus importante au sein des programmes du Ministère de l'Éducation Nationale mais aussi dans l'esprit des enseignants; plus qu'une nouvelle discipline obligatoire, il s'agit de créer chez les élèves une ouverture à la fois européenne et internationale dans le souci de répondre à la mobilité. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe a créé il y a maintenant un peu plus de dix ans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Ce cadre a pour but de revoir les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. C'est aussi une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats pour tous les pays européens. Ses objectifs politiques sont les suivants: *«Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres [...] - Promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace - Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales [...] - Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles»*⁽¹⁾. Retenons donc que le but premier du CERCL est de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'augmentation permanente des échanges internationaux, sur le plan éducatif et professionnel. Il met aussi en avant la notion de respect et la lutte contre la xénophobie. Le CECRL a également comme objectif celui de développer le plurilinguisme: *«Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la «maîtrise» d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «locuteur natif idéal» comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur*

⁽¹⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p10)

place.»⁽²⁾. Le but de l'école n'est donc plus de mener les élèves à une maîtrise totale d'une ou deux langues étrangères, mais bien celui de favoriser les échanges entre les individus, quel que soit leur niveau de maîtrise, et permettre ainsi aux élèves d'atteindre des compétences partielles. Dans le cadre du plurilinguisme, les langues ne sont donc pas juxtaposées les unes aux autres, au contraire, elles entrent dans une compétence communicative dans laquelle elles interagissent. Les élèves sont amenés à faire appel à leurs connaissances sur des langues qu'ils connaissent pour tenter de comprendre un texte écrit ou oral dans une langue étrangère, ou à des stratégies pour tenter de reconnaître des mots transparents ou appartenant à «*un stock international commun*»⁽³⁾, donnant lieu alors à une véritable réflexion métalinguistique. Le peu que les élèves connaissent a déjà finalement beaucoup d'importance, ce qui montre bien que chaque individu a les mêmes compétences, le même socle. Le plurilinguisme peut donc être perçu comme une ouverture à diverses langues et cultures et peut aussi être l'occasion de travailler sur les langues de la classe, en favorisant le respect et l'acceptation des camarades dont la langue maternelle est différente de la langue de l'école. Il est aussi un outil permettant de travailler la langue maternelle des élèves à partir de langues étrangères. Les expériences de plurilinguisme ne se limitent pas à un public en particulier: comme nous venons de le dire, on n'exige pas ici de connaissance initiale ou de maîtrise de la langue, il est donc tout à fait possible de proposer des séances de plurilinguisme à des élèves de l'école primaire. De plus, les jeunes élèves ont généralement une grande tolérance de l'inconnu. Les élèves de l'école primaire sont donc à un stade où ils ne craignent pas le ridicule et où ils vont pouvoir s'essayer à différents exercices. Comme le dit Claude Hagège⁽⁴⁾ «*plus les enfants sont jeunes, plus ils sont attentifs aux aspects phonologiques et intonatifs de la langue*». Si l'on en croit le linguiste, les élèves devraient donc être volontaires et motivés dans les situations de plurilinguisme.

Le choix que j'ai fait de me tourner vers l'espagnol est lié à cette notion de plurilinguisme: au niveau de notre département, cette langue reste encore peu pratiquée dans les écoles primaires. En effet, nous pouvons constater en consultant le site internet de l'académie de Nantes, qu'en Loire-Atlantique, en 2009, seulement 0,13% des élèves inscrits en primaire reçoivent un enseignement de l'espagnol, contre 3,8% pour l'allemand. Cela représente 52 élèves sur tout le département, cycles 2 et 3 confondus contre 1571 élèves faisant allemand, et 39693 faisant anglais. Les chiffres ne sont pas précisés pour les autres

⁽²⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p11)

⁽³⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p11)

⁽⁴⁾ *Le Monde*, (13 septembre 2001)

départements. Pourtant l'académie de Nantes ne manque pas de proposer un large choix dans les langues susceptibles d'être enseignées, puisque l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais, l'italien, le russe, l'arabe et le chinois font partie de la carte des langues. Le choix d'intégrer une langue étrangère supplémentaire est pour ma part l'occasion de stimuler la curiosité des élèves, de développer chez eux une attitude de respect et de faire connaître certaines ressemblances et différences culturelles. C'est aussi une manière de leur faire comprendre l'importance des langues pour leur avenir professionnel. C'est aussi, je pense, un avantage pour leur entrée au collège en développant dès à présent leur aisance orale. Mon souhait est donc d'initier des élèves de cycle 3 à cette langue romane, de les sensibiliser et de leur donner du plaisir et l'envie de poursuivre cet enseignement au collège.

A partir de là je me suis interrogée sur une façon d'introduire l'initiation à une langue étrangère moins répandue que l'anglais de manière ludique et sur le type de projet que je devrais choisir pour intéresser des élèves qui n'ont jamais fait d'espagnol auparavant. J'ai donc envisagé cette initiation à l'espagnol d'une façon originale puisque le CECRL préconise «*une utilisation ludique de la langue* »⁽⁵⁾. Ayant recours à une initiation à la langue espagnole, je ne prétends pas vouloir atteindre des compétences du niveau A1. Je n'ai pas non plus l'intention de terminer ma séquence par une évaluation sommative, je privilégierai des activités qui me donneront un aperçu des apprentissages des élèves. Mon désir étant de leur faire connaître la langue espagnole de manière ludique, je ne veux pas réduire cette séquence d'initiation à une peur de l'évaluation dans une langue étrangère, qui plus est devant les camarades.

Je me suis alors intéressée à un phénomène qui commence à se développer depuis quelques années dans les classes de langues étrangères: la théâtralisation. Ce sujet m'a tout d'abord interpellée lorsque nous l'avons évoqué en cours de didactique des langues étrangères. Ne connaissant pas vraiment en quoi consistait cette technique, je me suis penchée sur le sujet en commençant des lectures d'ouvrages et de revues. Je me suis alors rendu compte que la théâtralisation n'était pas seulement une simple mise en scène, j'ai aussi découvert que cette méthode mettait en place de nombreuses compétences chez les élèves mais aussi un véritable travail de la part de l'enseignant. Après avoir découvert donc que la théâtralisation allait bien au-delà de la notion de théâtre, j'ai décidé de poursuivre mes lectures sur ce sujet et de réaliser mon travail à partir de cette thématique, puisqu'elle répondait alors à mon premier désir, celui de l'approche ludique, tout en étant très constructive. En effet, cette technique permet d'associer fantaisie et rigueur, jeu et travail.

⁽⁵⁾Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p45)

En plus d'être une manière différente d'enseigner une langue étrangère, elle permet de développer chez les élèves des compétences transversales, comme apprendre à travailler en équipe, s'impliquer, avoir confiance en soi et savoir prendre des risques, développer sa créativité, prendre conscience de son corps et de sa voix, apprendre à «jouer» en langue étrangère et à communiquer. C'est aussi la découverte des travaux de Maria Potapushkina sur l'utilisation de la gestuelle pour apprendre une langue étrangère en cours magistral au début de l'année qui m'a donné l'envie d'en faire l'expérience à mon tour. Elle répond aussi à la priorité donnée à l'oral dans les classes de langues étrangères. De plus, la théâtralisation en cours de langue s'inscrit dans l'approche actionnelle, approche recommandée par le CERCL.⁽⁶⁾ Les élèves vont, par cet intermédiaire, s'imprégner peu à peu de la langue, et éveiller le désir puis la capacité à communiquer dans une autre langue. En plus de compétences linguistiques, l'aspect culturel est un aspect que je souhaitais développer également afin de confronter les élèves à une culture différente pour développer goût et respect envers l'autre. C'est pourquoi il m'a semblé important de ne pas porter mon travail sur la théâtralisation à partir de scénarios improvisés mais plutôt à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse en langue espagnole; *Las medias de los flamencos*, conte extrait du recueil de l'auteur uruguayen Horacio Quiroga *Cuentos de la selva para los niños (1918)*. En plus de la langue, c'est toute la culture latino-américaine et plus précisément argentine que les élèves vont découvrir à travers ce conte âgé de presque cent ans, et très célèbre chez les jeunes argentins. Cet aspect rejoint donc ici l'une des perspectives du CECRL qui vise à promouvoir le respect de la diversité culturelle et des identités: ce sera aussi pour les élèves l'occasion de se mettre dans la peau d'élèves de leur âge, vivant à l'autre bout de la planète. C'est aussi une manière de les sensibiliser à un autre genre de littérature de jeunesse, thème présent dans les programmes de langues étrangères pour l'école primaire.⁽⁷⁾ Les élèves vont alors pouvoir s'interroger sur leur propre culture et la comparer à celle-ci. Il m'a semblé fondamental de ne pas négliger cet aspect puisque le rôle même de l'enseignant est de favoriser l'intégration des élèves dans un monde fait de multiplicités par l'acquisition de normes et de valeurs. Mon choix de porter ce travail sur un conte relève aussi du fait qu'encore à cet âge, les enfants portent toujours de l'intérêt et ont du goût pour l'imaginaire. Il me permettra d'insérer quelques éléments lexicaux, grammaticaux et phonologiques et lors de la réalisation de la tâche finale, de faire une petite mise en scène devant la classe.

⁽⁶⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p15-21)

⁽⁷⁾ Ministère de l'Education Nationale, BO n°8 30 août 2007 – Hors-série, (p 4)

Après ces premières lectures et cette première réflexion, je me suis posée plusieurs questions: comment la théâtralisation peut-elle aider les élèves à mieux comprendre ce que l'on dit dans une langue étrangère ? En quoi le fait que l'enseignant fasse des gestes ou des jeux de voix permet-il aux élèves de mieux comprendre ? En quoi le fait que les élèves fassent eux-mêmes ces gestes va-t-il les aider à produire un énoncé dans la langue étrangère en question ? Comment les gestes vont-ils accompagner la parole ? C'est à partir de ces questions que j'ai orienté mes recherches. La suite de ce travail exploitera ainsi divers aspects: dans un premier temps, je reviendrai sur les définitions et usages de la théâtralisation et du conte. Dans une seconde partie, je définirai les hypothèses avancées quant aux avantages de la théâtralisation en classe de langue étrangère. Enfin, je terminerai par exposer l'expérimentation que j'ai menée en classe et les résultats de celle-ci, afin de vérifier si les hypothèses avancées en amont sont effectivement validées ou non.

I – Cadre conceptuel et théorique

1-1 Cadre institutionnel

1-1-1 Quelle(s) différence(s) entre initiation, sensibilisation et apprentissage ?

Avant de se pencher sur le contenu du sujet, rappelons quelques concepts fondamentaux. Pour cela, revenons quelques années en arrière. Depuis le début des années 1960, les expérimentations menées dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire se faisaient dans le cadre de l' EPLV: Enseignement Précoce des Langues Vivantes, dont l'objectif était une sensibilisation à la langue. En 1989, l'EPLV devient EILE: Enseignement d'Initiation d'une Langue Etrangère. A partir de 1991, l'initiation à une langue étrangère à l'école primaire s'étend dans plusieurs départements dans des classes de CM2 puis peu à peu de CM1, mais a encore du mal à se généraliser au niveau national. Le 6 septembre 1991, la circulaire n°91-246 ⁽⁸⁾ précise la nature de ce type d'enseignement, définit les compétences à acquérir et donne les orientations à suivre dans le cadre de l'initiation. Les auteurs distinguent clairement la notion d'initiation à celle de sensibilisation, utilisée jusque-là en s'appuyant sur le fait que même si ces deux «courants» partagent certains objectifs, comme celui de susciter l'intérêt des élèves, de leur faire prendre conscience des ressemblances et des différences culturelles ou encore de reproduire de simples mises en scène, l'initiation possède une composante linguistique que ne possède pas la sensibilisation. En 1994, le Nouveau Contrat annoncé propose 15 minutes par jour d'initiation dans toutes les écoles de France. A la rentrée 1998, le Bulletin Officiel du 2 juillet préconise 1h30 par semaine et la priorité est donnée aux élèves de CM2 puis à ceux de CM1. Depuis cette date, on ne parle plus d'initiation au cycle 3, les langues étrangères étant peu à peu considérées comme de réelles disciplines à enseigner. Elles apparaissent d'ailleurs dans les programmes de 2002 ⁽⁹⁾ qui marquent le début d'un apprentissage obligatoire: le CERCL définit maintenant des niveaux de compétences à atteindre (A1 pour la fin de l'école élémentaire). Il faudra attendre l'année 2008 et les nouveaux programmes⁽¹⁰⁾ pour que l'initiation devienne obligatoire dès le CE1, et la sensibilisation au CP. Il faut savoir qu'aujourd'hui, certaines écoles mettent en place une initiation dès la maternelle par le biais de chants, de comptines, de jeux, en proposant aux

⁽⁸⁾ Monsieur Legrand et Monsieur Ferrier, (6 septembre 1991)

⁽⁹⁾ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel Hors-série n°1 du 14 février 2002

⁽¹⁰⁾ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008

élèves des petites interactions verbales à travers la méthode des *Mini-Schools*. L'objectif de ces *Mini-Schools* est avant tout de découvrir de nouveaux sons, de s'appropriier peu à peu des structures simples et d'acquérir des automatismes. Elles s'adressent à des tranches d'âge différentes (3-6 ans, 6-10 ans, 11-14 ans) mais elles sont toujours fondées sur le jeu et sur les relations interactives entre les élèves et l'enseignant. Il est donc important de prendre en compte les centres d'intérêt des élèves en fonction de leur âge. Cette méthode existe aussi en dehors de l'école puisqu'il existe des animateurs *Mini-Schools* qui reçoivent une formation spécifique et qui sont en relation avec des conseillers pédagogiques.

Dans le cadre de mon travail, il s'agira surtout d'une initiation à l'espagnol: en effet, j'ai l'intention de réaliser la phase d'expérimentation de ce travail dans une classe de CM2, mais qui n'a jamais été exposée à la langue espagnole. De plus, la courte durée de l'expérience ne me permet pas d'envisager un réel apprentissage.

1-1-2 Entre théâtre et théâtralisation

Nous pourrions penser qu'entre théâtre et théâtralisation, les actions sont les mêmes. Pourtant, il est important de différencier les deux termes. Le théâtre à l'école primaire, qui a été proposé pour la première fois dans les Instructions Officielles de 1995, est une tendance encore récente. Dès 1989, c'est l'association ANRAT (L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale) qui a favorisé les rencontres entre le théâtre et l'éducation, par exemple par la création d'ateliers de pratiques artistiques, préconisés par le Bulletin Officiel du 25 mai 1989, dans les écoles à travers des projets de création artistique afin de donner à l'élève confiance et autonomie. Cependant, si nous revenons deux siècles en arrière, nous constatons que les Jésuites utilisaient déjà le théâtre dans leurs collèges pour une meilleure intégration sociale. Après la Première Guerre Mondiale, l'Education Nouvelle a introduit l'expression dramatique. En 1941, six metteurs en scène réalisent *L'Education par le théâtre*. Enfin, après la Seconde Guerre Mondiale, malgré un manque de soutien, certains enseignants ont suivi une formation théâtrale.

Même si la naissance du théâtre à l'école primaire et la théâtralisation en classe de langue étrangère sont apparues récemment, il faut toutefois les différencier. En effet, dans le cas de la théâtralisation, on improvise par le mime dans un premier temps, les rôles sont imaginaires et permettent à l'élève qui se projette dans son interprétation de se découvrir et

d'accéder plus facilement au sens, avant de l'aider à produire lui-même des répliques. Ces activités ne nécessitent pas la connaissance du théâtre pur et ont surtout un objectif éducatif. En revanche, cela ne signifie pas que les élèves ne seront pas durant un temps de véritables acteurs. Au contraire, si la première phase de cette méthode passe par la reproduction, les élèves seront amenés petit à petit à produire en autonomie, ce qui inscrit donc ces techniques théâtrales dans l'approche actionnelle.

1-1-3 La théâtralisation: une entrée dans l'approche actionnelle

L'approche communicative, utilisée entre les années 1980 et 2000, faisait travailler les élèves sur des saynètes mais il s'agissait surtout de mettre l'accent sur la langue de communication, sans tenir compte du non-verbal. Dans l'approche actionnelle, les élèves ne sont plus de simples récepteurs/commentateurs mais des créateurs, des interprètes qui sont amenés à jouer des extraits ou des adaptations d'œuvres littéraires en tenant compte cette fois du non-verbal. L'approche actionnelle est très souvent vue comme un objectif, or elle n'est qu'un cadre pour les apprentissages. Le CERCL annonce clairement dès le chapitre 2 l'approche qu'il défend: l'approche actionnelle. Il entend par cette appellation le fait que les élèves doivent se comporter *«comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier»*.⁽¹¹⁾ Mais qu'est-ce qu'une tâche ? Le CECRL la définit comme une action se référant à une pratique sociale (contrairement à un exercice) contextualisée, qui pose un problème à «l'acteur» et qui est finalisée. C'est donc une activité, qui contrairement à un simple exercice, donnera un résultat. Notons donc que l'objectif premier est ici extralinguistique. La tâche peut être complexe car elle présuppose que les élèves maîtrisent certains outils, savoir et savoir-faire, elle est ouverte car on ne peut jamais vraiment prévoir son résultat et elle est entièrement autonome. Le CECRL nous donne la définition suivante de la tâche ⁽¹²⁾ : *«Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il poursuit : «Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à*

⁽¹¹⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p15)

⁽¹²⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p16)

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».⁽¹³⁾ Dans cette nouvelle vision de l'apprentissage des langues étrangères, l'élève va donc devoir agir en société, comme s'il était en train de vivre la situation. Il va évidemment continuer à se servir de la langue, mais il ne va pas «parler pour parler» comme il risquait de le faire dans l'approche communicative, il va l'utiliser pour venir à bout de sa tâche. Dans cette approche actionnelle, l'élève ne fait donc plus que reproduire; même si cette phase de reproduction est nécessaire, il sera ensuite amené à produire en autonomie pour s'essayer au langage et à la langue. Désormais, l'élève communique réellement en situation authentique. La communication fait donc partie de la tâche puisque les élèves vont entrer en interaction, réception, production, compréhension ou médiation. L'apprentissage de la langue est le prétexte à l'accomplissement de la tâche: on fait quelque chose pour apprendre. C'est donc une approche qui s'inscrit sous le signe du progrès, une méthodologie qui espère que l'élève s'adaptera mieux aux langues étrangères. Comme le dit Christian Puren lors de sa *Mise au point sur la perspective actionnelle* ⁽¹⁴⁾ il s'agit d'une évolution, d'un développement de l'approche communicative. Cependant, il dit aussi qu'une «rupture» doit quand même se faire petit à petit ⁽¹⁵⁾. En plus du rôle de l'élève, cette approche redéfinit également le rôle de l'enseignant qui veille à mettre en place des circonstances motivantes tout en restant plausibles, des activités dotées de sens. Il pourra aussi insérer ces activités dans le cadre d'une pédagogie de projet. Pour réaliser cette tâche, l'élève va mettre en œuvre différentes compétences: des compétences langagières (comme la compétence linguistique liée au lexique, à la grammaire, à la syntaxe, à la phonétique) des compétences sociolinguistiques (comme les normes sociales...) et des compétences pragmatiques (en lien avec la maîtrise du discours). A travers cette approche, l'élève développe aussi des savoir-apprendre: le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Les compétences acquises sont donc autant linguistiques que transversales.

Dans mon projet, la tâche finale sera la mise en scène du conte devant la classe. Elle sera donc, comme c'est souvent le cas dans cette approche, constituée de plusieurs micro-tâches qui vont mener à la réalisation de cette mise en scène. La tâche est donc ici communicative. Dans cette optique, on recherche le succès de la réalisation de la tâche; c'est

⁽¹³⁾ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001, p15)

⁽¹⁴⁾ Christian Puren, (2011)

⁽¹⁵⁾ Christian Puren (2002)

pourquoi le sens sera au centre de l'activité.

Nous venons de voir que la théâtralisation s'inscrit dans l'approche actionnelle du CECRL, voyons maintenant la place qu'elle tient dans les programmes officiels.

1-1-4 Place de la théâtralisation dans les programmes de langues étrangères

Si le terme de «théâtralisation» n'apparaît pas clairement dans les programmes de langues étrangères, les compétences développées à travers ces techniques théâtrales n'en sont pas exclues pour autant. Les programmes possèdent un préambule commun à toutes les langues vivantes susceptibles d'être enseignées à l'école primaire. Ce préambule marque le projet de développer chez les élèves une sensibilité à la diversité culturelle et des attitudes telles que la curiosité, l'écoute, l'attention, la confiance en soi lorsque l'on parle une autre langue que sa langue maternelle. Les élèves doivent être amenés à prendre conscience des différences, à mettre de côté les stéréotypes et à développer un esprit critique. Dès les premières lignes, ce préambule marque déjà l'importance de l'association du dire et du faire, la priorité étant donnée à l'oral, à travers «*des tâches simples en compréhension, reproduction puis production*»⁽¹⁶⁾ La phonologie est un aspect de la langue qu'il ne faut pas négliger: imitation de rythmes, jeux sur les sonorités de la langue. Le préambule nous précise que puisque les élèves débutent, il ne faut pas hésiter à accompagner la parole du geste ou de l'image, l'enseignant ayant un rôle dans la construction du sens. Le document continue à présenter les langues comme un apprentissage centré sur des activités langagières de communication. Il faut donc trouver des activités qui aient du sens et qui donnent aux élèves l'envie de participer. Le savoir-être à travers l'écoute mutuelle et l'entraide est tout aussi important que les savoirs et savoir-faire. Dans les activités langagières que nous retrouvons dans les programmes, nous pouvons aussi dégager des compétences que la théâtralisation pourra mettre en place. Dans les moments d'expression orale en interaction ou de compréhension orale, les élèves pourront utiliser des stratégies comme par exemple s'aider des intonations ou des indices extralinguistiques comme la gestuelle pour comprendre ou se faire comprendre.

Nous pouvons désormais affirmer que la théâtralisation répond aux exigences des programmes de langues étrangères. Désirant mener cette expérience de théâtralisation à partir

⁽¹⁶⁾Ministère de l'Education Nationale, BO n°8 30 août 2007 – Hors-série

d'un conte en langue étrangère, intéressons-nous maintenant à la place de la littérature de jeunesse et du conte dans le milieu éducatif.

1-1-5 Place de la littérature de jeunesse et du conte...

1-1-5-1 Dans les programmes de français.⁽¹⁷⁾

En 2002, puis en 2007, soucieux de développer la place de la littérature dans les programmes de l'école primaire, dans le but de construire et de partager un premier patrimoine commun chez les élèves, et de favoriser la maîtrise de la langue française, le ministère de l'Education Nationale publie une liste d'ouvrages de littérature de jeunesse, destinée aux enseignants de chaque cycle (liens entre les cycles), en fonction de l'âge et des centres d'intérêt des élèves. Au cycle 1, la lecture quotidienne de l'enseignant est très importante pour que les élèves écoutent et s'approprient des mots nouveaux, mais ils auront aussi besoin de faire des activités liées à cette lecture pour mémoriser et réutiliser ces mots nouveaux. *«Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour»*. Les élèves ont donc l'occasion de rencontrer des œuvres du patrimoine et de s'en imprégner. A la fin de l'école maternelle, l'élève est capable de *«connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes»*. Au cycle 2, les enseignants ont pour mission de commencer à fonder une culture humaniste chez les élèves. Beaucoup d'activités orales se font autour du conte ou d'autres albums (rappels des événements passés, verbalisation de situations imaginaires) mais aussi des activités autour de l'écrit pour se familiariser avec le langage de l'écrit. *«La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants [...] permet d'accéder à une première culture littéraire»*. A la fin du cycle 2, l'élève doit être capable de *«lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge»*. Au cycle 3, *«un programme de littérature de jeunesse vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves»*. Ce programme de lecture vise à *«développer chez l'élève le plaisir de lire»* et *«participe à la constitution d'une culture littéraire commune [...]». Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du*

⁽¹⁷⁾Pour toutes les citations de ce paragraphe: Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n°3 – 19 juin 2008

citoyen». La littérature de jeunesse sert de support à des débats, des travaux de reformulation des élèves. Il existe au cycle 3, trente contes, gradués selon leur niveau de difficulté. Avant l'entrée au collège, l'élève est capable de «lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge».

La littérature de jeunesse et le conte sont donc très présents à l'école primaire, comme nous venons de le voir à travers notamment, leur place importante dans les instructions officielles et la publication d'une liste d'ouvrages à disposition des enseignants. Penchons-nous maintenant sur les programmes de langues étrangères.

1-1-5-2 Dans les programmes de langues étrangères : cas de l'espagnol

Les textes officiels soulignent la nécessité de privilégier les activités ludiques pour donner envie aux élèves de participer et de s'impliquer dans des apprentissages motivants. Pour cela, «jeux, chansons, comptines, saynètes et contes traditionnels offriront maintes situations motivantes pour que l'élève apprenne à vivre la langue qu'il apprend». L'enseignant veille à faire «place à l'imaginaire de l'enfant en s'appuyant sur des œuvres de fiction convenant à leur degré de maturité».⁽¹⁸⁾ La culture ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, elle sera abordée à travers ces contes des patrimoines espagnol et latino-américain de la littérature de jeunesse. Les contes permettent des activités variées: compréhension orale, expression orale en continu (lecture à voix haute, résumé ou récitation d'une œuvre courte). Les personnages de contes célèbres sont étudiés ainsi que des formules lexicalisées du conte du type «*Erase una vez*».

Peu d'indications sont données sur la manière de travailler ces contes, mais la liberté pédagogique de l'enseignant lui laissera la possibilité de choisir lui-même comment travailler à partir de ses ouvrages. Les textes officiels mettent en avant essentiellement l'expression orale en continu et la compréhension orale, mais d'autres activités du type expression orale en interaction sont envisageables, notamment à travers les saynètes et autres mises en scène. Au cycle 3 où l'écrit est un peu plus présent, il est aussi possible de travailler à partir du texte pour produire un nouvel écrit (donner un titre aux chapitres, inventer des dialogues ou créer des pastiches en écrivant «à la manière de»...).

Les professeurs enseignant des langues étrangères à l'école primaire sont donc

⁽¹⁸⁾Ministère de l'Education Nationale, BO n°8 30 août 2007 – Hors-série

fortement invités à utiliser des albums de littérature de jeunesse avec leurs élèves. Mais qu'en est-il dans la réalité ?

1-1-5-3 Dans les classes de langues étrangères

La littérature de jeunesse en langue étrangère est encore relativement récente. Dans les classes de langues étrangères, les albums de littérature de jeunesse occupent une place de plus en plus importante depuis une vingtaine d'années ⁽¹⁹⁾ Ils permettent une approche ludique (jeux de questions-réponses, de reformulation en remplaçant un mot par un autre, *bingo*, *memory game*, techniques théâtrales...) tout en favorisant l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles grâce à ce support familier aux élèves. L'enseignant amène les élèves à mémoriser lexic et formulations syntaxiques pour ensuite leur permettre de les réinvestir dans un autre contexte. Les élèves se familiarisent peu à peu avec le langage écrit. L'enseignant veille aussi à ce que les élèves fassent vivre le livre en s'immergeant dans la langue étrangère. Certains enseignants utilisent aussi ces supports pour entamer un débat avec les élèves, même en français. La littérature de jeunesse permet de traiter, à travers des genres divers (roman, nouvelle, conte, poésie, journal intime...) de nombreux thèmes en lien avec les centres d'intérêt des élèves. L'objectif des enseignants travaillant à partir de la littérature de jeunesse en langue étrangère est donc aussi de développer chez les élèves une certaine culture littéraire et de les sensibiliser à l'importance de la littérature, dans la langue étrangère comme dans la langue maternelle. Les œuvres choisies par l'enseignant tendent à être le plus souvent contemporaines, courtes mais complètes, bien illustrées et attrayantes. Les paroles sont souvent brèves, sous forme de discours, avec un vocabulaire de la vie quotidienne. Ces supports donnent ensuite lieu à de nombreuses activités qui visent à donner du plaisir aux élèves, du type écriture ou réécriture du début ou de la fin de l'œuvre, de la quatrième de couverture, donner des titres aux chapitres, écrire à l'auteur, faire dessiner un décor ou encore choisir des personnages pour mettre en scène l'action.

Maintenant que le cadre institutionnel est posé, nous allons pouvoir nous intéresser de plus près au concept de théâtralisation et tenter d'en donner une définition complète afin de mieux comprendre les enjeux de cette méthode hors du commun.

1-2 Qu'est-ce que la théâtralisation ?

⁽¹⁹⁾ LEMOINE Véronique, mai 2011

1-2-1 Le drama: origines et définition

Le mot *drama* vient du grec et signifie action. En effet, les premières représentations connues remontent à la Grèce Antique. Le *drama* s'est développé dans les écoles anglaises depuis le début des années 2000. Différente du théâtre en France, cette méthode propose une autre conception de l'apprentissage dans les écoles anglaises. A l'école primaire, il s'agit de travailler sur les sens, la perception et de sensibiliser les élèves à la langue de l'école (ici l'anglais) et à la littérature. A partir de thèmes sociaux comme la violence, l'intolérance ou encore le racisme, le *drama* permet aux élèves de passer de leur expérience à une prise de distance par rapport à leur vécu. Cela leur permet aussi de résoudre des conflits, en travaillant sur des compétences telles que le respect d'autrui, la confiance en soi...Le *drama* fait partie de la *National Literacy Strategy*, créée en 1998. Sa place est différente selon les régions britanniques mais reste très encouragée et reconnue. L'école française, quant à elle, agit plutôt sur les savoirs, la construction mentale alors que l'école anglaise privilégie la communication et l'expérience. Ces deux approches ne doivent cependant pas s'opposer, au contraire elles tendent à se compléter.

Définition du *drama*: «*approche anglo-saxonne qui consiste à intégrer l'expérience aux apprentissages au moyen d'exercices dans lesquels les élèves se mettent en scène. Cette technique concourt à la maîtrise des langages et à la construction identitaire des enfants*». ⁽¹⁷⁾

Le *drama* est un véritable outil pour aider les élèves à changer leur vision du monde en permettant une approche interculturelle et une distanciation par rapport aux stéréotypes que les élèves peuvent avoir, la volonté des enseignants étant d'harmoniser les langues et les cultures européennes dans le cadre des échanges internationaux. Cet outil amène aussi les élèves à réfléchir sur leur propre identité, ce qui les aidera à mieux se connaître. Le *drama* est une approche active d'apprentissage qui vise une expérimentation de la parole par l'action. C'est un objectif qui oblige l'élève à utiliser la langue, ce qui renvoie directement à la notion de tâche expliquée précédemment (supra 1-1-3). La démarche de cette technique théâtrale ne revient pas à enchaîner des activités liées à des objectifs linguistiques mais bien à utiliser la langue étrangère pour la mise en scène. Dans le cas d'une mise en scène à partir d'une œuvre littéraire comme nous le verrons dans la seconde partie de ce travail, il s'agit donc de partir du récit et non de la langue. En effet, il ne s'agit pas de partir des situations de communication

⁽¹⁷⁾ADEN Joelle (2009-2010, p86), extrait de TARDIEU Claire (2005, p103-129)

mais bien de l'histoire. C'est elle qui énonce les structures syntaxiques et lexicales. Il sera donc question de mettre en place les gestes, le corps mais aussi la voix des élèves pour réaliser cette tâche. Joëlle Aden et Kester Lovelace⁽²¹⁾ nous donnent quelques conseils quant à la mise en place d'une activité de *drama*: organiser l'espace (besoin d'être debout, assis, de s'allonger, souvent en cercle pour voir et être vu, pour se concentrer...), le temps (il faut beaucoup de pratique avant d'être à l'aise, faire des séances courtes et changer régulièrement le type d'activité, avoir une phase de préparation *warm-up* avec des jeux sur le regard, l'écoute, la mémoire et la concentration). Ils nous donnent quelques exemples de jeux: des jeux de balle (petit à petit, dire le nom des personnages, des petites phrases du texte en lançant le ballon pour s'habituer à associer geste et parole) ou encore le *loop-dialogue* qui consiste à rejouer en boucle la scène dans des styles différents ou en chantant. Enfin, des activités qui permettent à l'élève d'être à l'aise et de mémoriser plus facilement. Les jeux de *drama* doivent s'organiser progressivement autour de l'histoire. Il ne faut pas non plus hésiter à faire jouer le décor et les bruits pour que tout le monde ait un rôle dans la saynète.

Le *drama* peut s'avérer être un excellent outil pour la prise en compte de la différenciation puisque chacun s'investit à son propre rythme. L'enseignant pourra alors répartir les rôles en fonction de ses élèves en leur donnant des responsabilités différentes mais qui ont toutes une valeur significative. De plus, on sait que bien souvent, des élèves qui ont des difficultés à l'écrit peuvent être beaucoup plus à l'aise à l'oral.

Nous pouvons retenir de cette approche que les élèves vont être amenés à utiliser des gestes, des mimiques ou encore leur voix afin de passer du récit aux différentes structures de la langue étrangère. Voyons maintenant en quoi consiste la mobilisation de ces paramètres.

1-2-2 Utilisation du corps, des gestes et de la voix

A partir des années 1980, nous avons vu naître peu à peu l'étude de la gestuelle, qui s'est principalement intéressée aux liens existant entre le geste, la parole et la pensée. Comme le dit Joëlle Aden⁽²²⁾, spécialiste de la question, l'utilisation des gestes est un outil très important: c'est en effet le premier outil utilisé par l'enfant avant qu'il ne commence à parler. Les gestes ne disparaissent d'ailleurs pas au moment où l'enfant acquiert la parole. Au

⁽²¹⁾ADEN Joelle et LOVELACE Kester, (2004, p37-50)

⁽²²⁾ADEN Joelle (2009-2010, p73-86), extrait de TARDIEU Claire (2005, p103-129)

contraire, ils deviennent plus complexes, ils illustrent et complètent la parole. Ils permettent d'expliquer une intention, des sentiments ou alimentent l'ordre des interventions à l'oral. Parler est donc une action qui engage toutes les parties du corps. Parler, c'est produire du langage linguistique (verbal), extralinguistique (le non-verbal) et suprasegmental (rythmes et intonations), la voix, l'articulation et la prosodie étant complètement liées au corps. L'acte de communication est alors vu comme un échange dans lequel les gestes, les mimiques et les attitudes apportent du sens à la communication. Le geste doit d'abord favoriser l'entrée dans le langage puis fonder son sens, en permettant par exemple de détecter quelque chose d'étrange, d'attirer l'attention de la classe.

De plus, en accompagnant la parole, les gestes permettent de mémoriser la langue et l'intonation. D'ailleurs, les textes officiels préconisent souvent de faire écouter les rythmes de la langue (dans notre cas, faire écouter la langue «chantée» qu'est l'espagnol) en faisant frapper les élèves dans leurs mains pour ainsi accentuer les syllabes toniques, afin de mémoriser les schémas prosodiques de la langue. Cette méthode pourrait aussi servir à structurer le discours et à en faire ressortir les éléments importants. Si certains gestes accompagnent la parole, d'autres n'en ont pas besoin pour être compris (ce sont les gestes emblématiques). Des activités peuvent être menées dans le but de mémoriser certaines structures linguistiques (lexique...): faire des jeux sur le regard, des devinettes à partir de mimes...L'intention est donc ici de s'approprier la langue, ce que l'on fera dans notre cas par les gestes, avant de la mémoriser. Les gestes et le corps vont donc mettre l'élève en action puisque tout apprentissage passe par l'action.

Utiliser les gestes n'est pas seulement requis pour les élèves mais aussi pour le professeur. Le corps de l'enseignant est un outil pédagogique au même titre que sa voix. Par les gestes, il informe, anime ou évalue. L'enseignant doit donc choisir des gestes adaptés au niveau de la conceptualisation des élèves, en fonction de leur âge. Il pourra utiliser des gestes expressifs, le regard, certaines postures, des mimes ou des mimiques faciales ou encore des gestes de pointage comme marqueur linguistique (montrer la direction, pointer du doigt), sans avoir recours à la langue, puisque l'on nous rappelle sans cesse la nécessité de mettre les élèves en immersion, afin de privilégier une exposition permanente à la langue étrangère en question. De cette manière, l'enseignant va amener les élèves à se corriger ou à trouver l'élément qui leur manque, aussi bien sur le plan grammatical que lexical, celui de la syntaxe, des temps verbaux ou encore de la prononciation. Le professeur aide ainsi les élèves à corriger ou à trouver un mot ou une idée précise sans les interrompre et les perturber. Ces

gestes servent aussi à encourager les élèves, à approuver ce qu'ils sont en train de dire ou à les féliciter. Les gestes peuvent aussi accompagner la parole, de façon naturelle. En effet, «parler avec ses mains» est une chose que l'on fait systématiquement. Mais le geste peut aussi être volontaire car il est essentiel à la compréhension. Parfois l'enseignant utilisera les gestes que nous venons de citer pour accompagner ses mots (gestes co-verbaux) et faciliter la construction de leur sens par les élèves. Les gestes agiront alors comme un «traducteur» des propos de l'enseignant en langue étrangère et s'avéreront fondamentaux auprès d'un public débutant. L'enseignant peut aussi chercher à mettre en place avec ses élèves un geste emblématique, qui serait codifié et propre à la culture de la langue. L'enseignant anticipe alors les difficultés des élèves et gère grâce à ses gestes, la participation et les interactions entre les élèves, la priorité étant donnée à l'oral.

Si la participation des élèves est donc constamment sollicitée à travers l'usage de leur corps ou de leur voix, elle l'est aussi à travers une autre dimension: le lien qui les unit aux personnages.

1-2-3 Lien entre élèves et personnages: de l'empathie à la compréhension

Le *drama* est un outil qui permet aux élèves de faire une entrée dans la langue aussi bien par l'intellect que par l'émotion. Si les techniques théâtrales facilitent la mémorisation des structures linguistiques, elles mettent aussi en place des processus émotionnels. Joëlle Aden s'est intéressée aux liens entre émotion, théâtre et langues⁽²³⁾: selon elle, l'empathie permet aux élèves de mieux comprendre l'œuvre mais aussi les aspects culturels. Par les activités de *drama*, les élèves sont amenés à tenter de comprendre ce que le(s) personnage(s) éprouve(nt) et à entrer dans la peau des personnages. A travers les mots et les gestes de ces derniers, les élèves peuvent alors comprendre l'enjeu du discours, les intentions des personnages et la situation générale. Le *drama* favorise donc la capacité des élèves à entrer dans un monde imaginaire. Il s'agit d' «un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui [...]»⁽²⁴⁾ On part de la perspective des personnages pour tenter de comprendre le sens de l'histoire. Les élèves vont alors s'essayer à des activités de reproduction des émotions, des sentiments, des pensées des personnages pour deviner leurs intentions et vont ainsi atteindre une meilleure

⁽²³⁾ ADEN Joëlle, (2009-2010, p40-48)

⁽²⁴⁾ ADEN Joëlle, (2009-2010, p41)

compréhension du texte. L'émotion étant l'une des composantes de l'action, il sera préférable d'entrer peu à peu dans l'histoire (mentalement et physiquement) plutôt que de commencer par une étude du texte pour en faire un jeu théâtral. L'empathie est donc un outil pour la compréhension et s'avère être une véritable communication authentique.

De plus, Joëlle Aden et Kester Lovelace évoquent dans leurs travaux⁽²⁵⁾ la relation étroite entre l'émotion et la mémorisation. Selon eux, il existe trois façons de mémoriser: la répétition, l'attention et l'émotion (l'affectif). L'avantage que donne le *drama*, c'est qu'il permet de concilier les trois. Les activités de *drama* permettent aux élèves de construire l'histoire par l'intermédiaire des personnages. En effet, dans le conte que j'ai choisi, *Las medias de los flamencos*, le recours aux personnages sera le point central de l'expérience. Le choix que j'ai fait de faire travailler les élèves en groupe est lié aux groupes de personnages présents dans le conte, qui, à part les marchands, sont tous des animaux. Le fait de faire jouer aux élèves les animaux va leur permettre de s'imprégner de leur caractère, de leurs intentions (envieux, les flamants partent à la recherche de bas pour séduire les vipères), mais aussi de leurs actions qui font avancer l'histoire, permettant ainsi aux élèves d'atteindre la compréhension de celle-ci.

Si la théâtralisation permet une meilleure compréhension de l'histoire grâce à l'empathie notamment, elle offre également aux élèves la possibilité de développer un certain nombre de compétences transversales.

1-2-4 La théâtralisation au service de compétences transversales

De nombreuses recherches scientifiques ont mis en avant des compétences transversales apportées par les activités de *drama*: ces techniques théâtrales permettraient de dynamiser la classe, de favoriser les échanges entre les élèves et de développer chez chacun d'entre eux une plus grande attention et ainsi une meilleure mémorisation. Le défi de ces techniques est donc à la fois cognitif et affectif. Certains chercheurs, comme A.Podlozny et J.S Catterall⁽²⁶⁾, ont mis en avance les bienfaits de l'usage de techniques théâtrales dans les cours de langue étrangère. Le premier a surtout souligné le fait que le *drama* renforce la compréhension, la motivation mais aussi les capacités en lecture et en écriture. Le second, lui,

⁽²⁵⁾ADEN Joëlle et LOVELACE Kester, (2004, p32-37)

⁽²⁶⁾PODLOZNY A. (2000, p239-276) et CATTERALL J.S, (2002, p58-62) in Les Cahiers Pédagogiques (décembre 2006, p38-39)

a mis en évidence le renforcement de l'écoute et de l'attention des élèves, ainsi qu'un développement de la confiance en soi et de stratégies de communication. La théâtralisation est un outil qui permet de percevoir une situation autrement et même de mieux se connaître. Les activités théâtrales vont permettre aux élèves d'apprendre des choses sur leur personnalité et de reconsidérer l'estime d'eux-mêmes. Les élèves construisent leur identité en confrontant cette nouvelle langue à leur langue maternelle et en vivant des situations étrangères sans pour autant prendre d'énormes risques. Ils prennent conscience de leur corps et se rendent rapidement compte de l'intérêt de cette pratique dans la compréhension de l'histoire. Comme le dit Peter Brook, *«de la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis – la compréhension commence au moment où le corps entre en action – un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion»*.⁽²⁷⁾ . Ils prennent aussi conscience que leur voix est un véritable outil pour faire ressentir un sentiment particulier, ils apprennent à parler fort ou doucement selon les conditions. Surtout, les élèves apprennent à communiquer: ils s'adressent à un «public», ce qui les entraîne déjà même sans le savoir à prendre la parole en public et à être à l'aise, à se dépasser, ce qui pourra très certainement leur être utile dans leur avenir scolaire ou professionnel. Il est important qu'ils connaissent cette nécessité dès leur plus jeune âge. Ils doivent d'abord avoir conscience qu'ils sont responsables, qu'ils ont un rôle à jouer mais aussi un rang à tenir. Les élèves s'impliquent dans le rôle qu'ils ont à jouer et dans la mise en scène. Par ces techniques, on aide les élèves à trouver leur place par un moyen différent.

Cet outil permet aussi de mieux connaître ses camarades. Tout l'art de la théâtralisation repose sur cette prise en compte de l'autre, puisque chacun devra être attentif, à l'écoute de la parole et concentré sur les gestes de l'autre; il s'agit à la fois de donner mais aussi de recevoir. Les élèves apprennent donc aussi à être spectateur et à développer un esprit critique. Les différentes activités de théâtralisation vont donner aux élèves l'occasion de se servir de leur propre expérience. De cette manière, l'élève va partager ses expériences avec ses camarades. En effet, les techniques théâtrales obligent les élèves à travailler en groupe et ainsi, ils apprennent les règles de la collectivité. Ensemble, ils échangent leurs points de vue et peuvent partager leurs idées s'ils doivent inventer une scène par exemple. Ils construisent peu à peu un patrimoine commun.

C'est aussi, on le sait, bien plus facile de se lancer dans une mise en scène à plusieurs

⁽²⁷⁾BROOK Peter, (octobre 1995, p3)

plutôt que tout seul. Si l'activité en question repose sur l'utilisation du corps ou de certains gestes, les élèves trouveront cela moins impressionnant à plusieurs que s'ils étaient seuls. De même s'il s'agit de prendre la parole: des répétitions en chœur facilitent cette prise de parole. C'est aussi l'occasion de vivre une expérience commune qui bien souvent resserre ou crée des liens entre les élèves. Peu à peu, l'élève va avoir confiance en lui et en ses camarades de classe. Ils s'impliquent tous dans un véritable projet, ce qui ne ramène donc pas la théâtralisation à une simple acquisition de la langue puisqu'elle est aussi un véritable enseignement éducatif. Ils réfléchissent en groupe, ce qui leur apprend déjà à justifier leurs choix et à collaborer.

Jouer un texte implique aussi de réfléchir à la manière dont on va l'interpréter pour en transmettre le sens le plus clairement possible. Les élèves sont donc amenés lors des activités de théâtralisation à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer et de communiquer. Cela implique aussi que les élèves vont devoir développer leur imagination pour inventer des scènes ou souligner l'attitude d'un personnage...En cela, la théâtralisation est un réel moteur de créativité pour chaque élève. Il est très constructif pour les élèves d'imaginer des mises en scène, de mimer des personnages, de les faire parler sur un ton particulier, d'inventer des attitudes...Cela ne fait que développer leur imagination et leur créativité, dans cette discipline mais aussi dans toutes les autres, et cela les rend également un peu plus autonomes chaque fois. Selon certains professionnels travaillant sur la psychologie, comme Todd Lubart, docteur et enseignant en psychologie, la créativité va développer des compétences linguistiques chez les élèves, une fois encore dans la langue étrangère mais aussi dans les autres disciplines. Elle va aussi permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres et de ne pas se refermer sur leur unique vision du monde, les élèves ayant souvent une attitude «monolingue» en pensant que seule leur langue maternelle importe, qu'elle est la norme. Développer la créativité des élèves leur permettrait de *«trouver des solutions efficaces dans un contexte d'innovation permanente et de croissance économique»* et de faciliter *«un développement des futurs citoyens [...] et un développement personnel»*⁽²⁸⁾. Il existe un lien étroit entre créativité, jeu et langage. La créativité dans les classes de langues va faire apparaître une richesse linguistique lors des productions orales, mais un contexte propice devra être choisi pour favoriser les idées des élèves. C'est aussi par la créativité que les élèves vont récupérer des idées dans leur propre vécu émotionnel. La créativité met donc en place des processus affectifs qui aideront les élèves à se motiver, à prendre des risques et à avoir confiance en soi. Dans le CECRL, la notion de «créativité» apparaît dans l'expression «écriture créative» mais n'est pas directement

⁽²⁸⁾ LUBART Todd, (2003) extrait de ADEN Joëlle et PICCARDO Enrica (2009, p6-7)

mentionnée au niveau de l'oral.

La théâtralisation est aussi une façon de connaître une autre culture. Les élèves vont être confrontés à de nouvelles valeurs, de nouvelles coutumes, ce qui correspond à un premier pas vers le respect de l'autre, l'acceptation d'autrui pour ainsi limiter les comportements monolingues. L'objectif de la théâtralisation est donc de développer des compétences langagières mais aussi des attitudes interculturelles.

Après avoir explicité le concept de théâtralisation et mis en évidence les avantages de celle-ci, nous allons maintenant nous attarder sur la deuxième dimension de ce travail: le support utilisé. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, lors de mon expérimentation, je travaillerai avec les élèves les techniques théâtrales à partir d'un conte latino-américain.

1-3 Qu'est-ce qu'un conte ?

1-3-1 Définitions

«Conte» vient du verbe «conter». *Computare* en latin signifie calculer mais on retrouve encore parfois le sens de *computare* pour des évènements à raconter, par exemple lorsque l'on fait un compte-rendu. En revanche, «conter» implique que ce que l'on raconte est purement fictif. Peu à peu, nous sommes arrivés à définir «conter» comme «dire un conte». Certaines communautés de conteurs ont été observées: les contes étaient présents dans la vie de tous et dans le monde entier. Les récitations étaient ponctuelles ou réalisées lors de festivités. Le conte peut être oral ou écrit. On trouve depuis longtemps des contes écrits comme *Les contes des Mille et une nuits* (ce conte viendrait d'un manuel persan qui aurait été traduit en arabe à la fin du VIIIème siècle) qui ont donné naissance à des traditions orales. Le conte se distingue du récit fictionnel qui imite seulement le réel. Cependant, il faut différencier le conte des mythes et légendes qui relatent plus des croyances ou des révélations. Le conte, lui, est un acte littéraire qui délivre un message moral ou philosophique. Dans le conte, l'espace et le temps ne sont pas forcément déterminés, les personnages sont souvent stéréotypés (princes, paysans pauvres, créatures aux pouvoirs magiques, animaux personnifiés...) et les descriptions ne sont pas très détaillées. En effet, c'est surtout le message

initiatique qui se trouve au premier plan. Le conte, comme toutes les formes brèves (nouvelles, fables...) se concentre sur l'essentiel. Le conte a commencé à se tourner vers un public plus jeune à partir du XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. De nouvelles versions, moins cruelles, sont alors apparues.

Selon Nicole Belmont, le conte est un «*récit en prose d'évènements fictifs transmis oralement. [...] une œuvre qui s'élabore, se modèle et se remodèle en même temps qu'il se transmet*». ⁽²⁹⁾ Pour J.J Vincensini, il «*raconte des évènements imaginaires, voire merveilleux [...] sa vocation est de distraire tout en portant souvent une morale [...], il exprime une tradition orale multiséculaire et quasi universelle*» ⁽³⁰⁾. On retrouve cette idée de fiction dans des expressions telles que «conte merveilleux», (le merveilleux est le surnaturel, la magie, l'irrationnel qui intervient comme un fait habituel), «conte à dormir debout» ou encore «conte de bonne femme». En revanche, le conte fait plus que distraire, il instruit le lecteur. Comme le dit Bruno Bettelheim, même si les événements se déroulant dans le conte sont improbables, ils pourraient arriver à n'importe qui. Ce sont souvent des situations auxquelles les enfants sont confrontés et auxquelles ils pourront s'identifier. Pour l'auteur, l'histoire est intéressante si elle aide l'enfant «*à développer son intelligence et à voir clair, si elle lui fait prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent*» ⁽³¹⁾. Quant à la morale, elle n'est pas directement présente dans le conte, c'est le lecteur qui l'exprime, le conte ne faisant qu'avertir. Le conte a effectivement une valeur universelle. Si l'on considère les contes d'Andersen ou des frères Grimm, le caractère initiatique est présent dans toutes les sociétés.

Il me semblait utile de revenir sur les différents aspects du conte à travers les multiples définitions qui existent, pour pouvoir maintenant porter notre attention sur les raisons de ce choix en classe de langue étrangère.

⁽²⁹⁾ BELMONT Nicole, (1999, p7-16)

⁽³⁰⁾ VINCENSINI J.J, (2004) extrait de DELON Agnès, GAUDIN Thierry, HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène, LE GEAI Anne, POSLANIEC Christian, QUAZUGUEL Béatrice et QUINTIN Cécile, (2008)

⁽³¹⁾ BETTELHEIM Bruno, (1976) extrait de ADEN Joëlle (2009-2010, p73-86)

1-3-2 Pourquoi choisir un conte en classe de langue étrangère ?

Le conte est un genre littéraire déjà connu des élèves. Le cadre conceptuel et culturel leur est donc déjà familier. Le conte est un véritable outil de transmission, aussi bien des savoirs que celle d'un patrimoine culturel. En effet, si la majorité des contes sont des contes populaires qui évoquent les malheurs du peuple, certains ont un aspect plus local et transmettent l'image d'une autre culture. Le conte permet une ouverture sur le monde qu'elle soit culturelle, linguistique, sociale ou géographique. Le but est d'amener les élèves à s'interroger sur leur propre culture et à la comparer aux autres. Le conte aborde toujours des aspects moraux qui mettent en place chez les élèves compréhension, imagination et mémoire.

De nombreuses activités peuvent être mises en place à partir du conte: étudier différentes versions du conte, faire des interprétations différentes, notamment avec des jeux sur la voix pour faire vivre l'histoire naturellement et faire ressortir la magie du conte. Dès la première lecture, les élèves auront déjà une première interprétation par la manière de lire et grâce aux illustrations. Travailler à partir d'un conte permet donc de travailler sur des compétences transversales comme les compétences mentales : la mémoire est constamment sollicitée. Les élèves vont anticiper et développer leur imagination. Ils doivent donc mettre en place des stratégies cognitives mais aussi langagières. Les élèves travaillent aussi sur des compétences langagières (améliorer et agrandir le lexique, la syntaxe), narratives (employer une syntaxe correcte) ou encore de socialisation en apprenant, par le travail de groupe, à écouter et à respecter les autres, à participer et à s'investir dans un projet ou encore à partager un patrimoine commun. Le conte permet donc de développer des compétences transversales, mêmes compétences que celles que nous avons retenues pour la théâtralisation. Ces deux «supports» présentent d'ailleurs la même démarche pédagogique: comprendre, mémoriser, imiter et réemployer. En langue étrangère, on favorisera la compréhension de l'œuvre par la théâtralisation (de l'enseignant comme des élèves) en dégageant les étapes du conte, les caractéristiques des personnages...

Pour cette raison, il m'a semblé intéressant de vérifier, lors de la partie expérimentale, si ces compétences transversales sont effectivement visibles lors de la théâtralisation d'un conte en langue étrangère. Les élèves vont être amenés à jouer sur les mots, et ils doivent pouvoir le faire tout en prenant du plaisir. Le conte ne doit donc pas seulement être lu, il doit aussi être interprété. En revanche, le conte sera aussi un support dans l'apprentissage des élèves, en faisant des retours par exemple sur les illustrations, pour aider à comprendre

certain passages ou à trouver des indices sur la façon d'interpréter. Il m'a également semblé intéressant d'adapter théâtralement une œuvre non théâtrale.

Nous savons maintenant que le choix d'un conte en classe de langue étrangère est un véritable atout pour les élèves. Je vais maintenant revenir sur les raisons qui m'ont poussée à choisir le conte «*Las medias de los flamencos*».

1-3-3 Pourquoi avoir choisi le conte «*Las medias de los flamencos*» ?

J'ai choisi de travailler à partir du conte «*Las medias de los flamencos*»⁽³²⁾, conte extrait du recueil de l'auteur uruguayen Horacio Quiroga, *Cuentos de la selva para los niños* (1918). Mon choix s'est porté sur ce conte car j'ai récemment étudié ce recueil, il s'agit donc d'un thème que je connais bien. J'ai voulu choisir une œuvre originale: il existe en effet un grand nombre de contes traduits en espagnol (ceux des frères Grimm par exemple). Cependant, j'ai voulu travailler à partir d'un conte en version originale pour le rendre encore plus authentique. Quant au choix d'un conte latino-américain, il relève de mon désir d'apporter aux élèves une vision peut être moins connue: pour beaucoup d'élèves, l'espagnol se résume à l'Espagne. Il me semblait donc très intéressant de leur proposer un horizon plus large pour leur permettre de découvrir la culture latino-américaine, en revenant rapidement aussi sur la raison pour laquelle les habitants d'Amérique Latine parlent espagnol. Comme je l'ai déjà mentionné au début de ce travail, j'ai aussi choisi ce conte car le recueil dont il est extrait, *Cuentos de la selva para los niños*, est extrêmement connu en Argentine; il créera donc une certaine proximité en donnant aux élèves l'opportunité de se mettre dans la peau d'élèves argentins de leur âge.

Travailler ce conte à partir des techniques de théâtralisation va me permettre de mettre en pratique une nouvelle façon d'aborder la culture. En effet, dans ce genre d'activité, l'enseignant est amené à faire émerger des questionnements sur le contexte de l'œuvre, dans le but de toujours réduire la distance culturelle entre les représentations des élèves et l'univers de l'histoire. Dans cette mise en pratique, je serai donc amenée à susciter une certaine curiosité chez les élèves en soulevant des questions sur l'origine de ce conte, sa place en France, en Amérique Latine et plus précisément en Argentine.

⁽³²⁾ Cf Annexe 1: version originale

J'ai aussi choisi ce conte car il y a de nombreux éléments présents dans le texte qui me permettront d'aborder avec les élèves des notions présentes dans les programmes: les couleurs, les sentiments, la description, l'identité, les superlatifs, les animaux, les formules de politesse... Ce conte me permettra aussi de travailler l'aspect phonologique de la langue.

Enfin, j'ai choisi ce conte car sa structure me semblait appropriée au travail que je souhaite mener avec les élèves. En effet, il y a dans l'histoire différents groupes d'animaux. Je voudrais donc dans la partie expérimentale attribuer chaque groupe à un groupe d'élèves. Je pense en effet que pour une première initiation à l'espagnol, il est préférable de faire travailler les élèves en groupes pour ne pas les effrayer et les bloquer dans leur prise de parole. Il est toujours difficile de prendre la parole dans une langue étrangère, surtout lorsqu'on est jeune et que l'on débute; cela sera donc plus facile en groupe. De plus, la structure répétitive lors des rencontres entre flamants et marchands sera aussi une aide à la mémorisation.

Nous savons désormais que le conte et la théâtralisation offrent aux élèves des compétences identiques. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de théâtraliser à partir d'un conte, ce qui va obligatoirement entraîner des différences avec des utilisations plus traditionnelles de ces ouvrages de littérature de jeunesse, aussi bien du point de vue de l'élève que de l'enseignant.

1-3-4 Qu'est-ce que théâtraliser un conte par rapport à lire un conte ? Quel rôle pour l'enseignant et pour les élèves ?

Avant toute chose, l'enseignant doit choisir le conte le plus justement possible: l'intérêt pour les élèves en fonction de leur âge, de leurs goûts...Il doit aussi le choisir en fonction de ses objectifs pédagogiques (lexique, grammaire, phonologie).

Les travaux de Joëlle Aden ⁽³³⁾ nous permettent de dire qu'il s'agit tout d'abord de faire une narration active: on va se servir des illustrations, du ton de la voix ou encore des gestes pour créer un premier niveau de compréhension du texte en langue étrangère, puisque la compréhension se fait dans l'action. Après la phase de compréhension, ces activités de *drama* vont mener les élèves à s'approprier l'histoire. Le fait de mettre en scène l'histoire plutôt que de la lire simplement permet aux élèves de réfléchir en même temps sur les valeurs de la langue. Les personnages ne seront pas uniquement lus, ils vont aussi être joués à travers leurs

⁽³³⁾ADEN Joëlle, (2009-2010, p80-81) extrait de TARDIEU Claire (2005, p103-129)

postures ou leurs gestes. La prononciation de leur nom pourra être travaillée. Le fait de théâtraliser un conte offre une liberté dans la mesure où l'on va pouvoir inventer des épisodes, des suites...et les mettre en scène. Les élèves vont prendre du plaisir à produire dans cette approche ludique (invention ou réécriture de dialogues, interprétation de leur personnage...). Ils découvrent une autre manière d'apprendre et se montrent plus réceptifs à la langue. Ils apprennent petit à petit à choisir le registre de langue qui correspond le mieux à la situation. Les élèves vont également devoir apprendre à lier le geste à la parole et à mesurer l'importance de la communication non-verbale tout en étant le plus précis possible dans leurs intentions. Ils s'efforcent peu à peu à articuler correctement, à respecter la ponctuation, l'intonation et à avoir un débit fluide. Même si cela est difficile à atteindre surtout chez des élèves de primaire, c'est toutefois une façon de développer par la même occasion ces compétences dans leur langue maternelle.

Lorsqu'un enseignant décide de théâtraliser une œuvre avec sa classe, il change de rôle. Il est alors aussi un acteur, qui aide, soutient et valorise les élèves mais aussi un metteur en scène qui par son regard extérieur, fait naître la créativité chez les élèves. Il guide, fait des propositions, relance et dynamise le groupe. Il donne les moyens aux élèves de dépasser leurs difficultés. Il est aussi régulateur: il remet l'ordre quand cela est nécessaire, il rassure certains élèves et instaure un climat de confiance et de respect. Il a le choix de travailler à partir de la théâtralisation ponctuellement ou bien d'inscrire ses objectifs dans un projet, ce qui est le cas lors d'une représentation devant un public. L'engagement de l'enseignant est un véritable critère de réussite. Il va d'abord mettre la situation en place, comme s'il était un chef d'orchestre. Il doit bien connaître l'album, son sens, l'atmosphère, les actions, les sentiments...Lorsque c'est lui qui joue l'histoire, il doit veiller à bien articuler et à adapter son débit de parole. L'enseignant doit aussi utiliser les gestes, en donnant ses consignes par exemple. Il pourra d'ailleurs lui aussi avoir un rôle (*teacher in role*), ce qui pourra aider les enfants à se lancer dans les premières séances, et parfois à limiter leur peur. Petit à petit, il peut aussi donner un rôle aux élèves lors de sa lecture: certains élèves font les gestes, d'autres les bruits, ou donnent une réplique en cœur. Parallèlement (cela peut se faire à la fin du cours), il est nécessaire de reprendre les structures lexicales et syntaxiques. L'enseignant doit veiller à utiliser le plus possible la langue étrangère pour donner confiance aux élèves. Cependant, le professeur pourra expliquer les consignes et faire des observations en français s'il s'agit d'un public débutant. Parfois, le recours à une marionnette peut aider à différencier les temps de parole de l'enseignant en français ou en langue étrangère. Le recours au français servira

surtout à des moments de bilan, sur les temps de réflexion sur la langue (selon le niveau de la classe). Pour travailler à partir de techniques théâtrales, l'enseignant a besoin de matériel particulier (*flashcards*, frises avec des illustrations sans texte, tapis, accessoires, musique...) facilitant la compréhension. Il doit favoriser les grands espaces pour que les élèves puissent se déplacer convenablement. S'il choisit de faire un spectacle, il aura besoin de matériel nécessaire à la réalisation des costumes, des décors...

Le professeur doit aussi évaluer (sous forme d'évaluation formative) les élèves : histoire comprise, lexique et syntaxe acquis, éléments culturels mémorisés...Il s'attache aussi au comportement de ses élèves, à leur implication personnelle, leur prise de risque, leur motivation et leur désir d'apprendre ainsi que leurs relations au sein du groupe. Il peut aussi faire un bilan avec les élèves, collectif ou individuel par rapport aux points positifs et négatifs des activités. Des prolongements sont possibles: le professeur pourra lancer un débat dans la classe sur la thématique du conte, la morale que les élèves en ont tirée ou bien commencer des recherches sur les points culturels évoqués lors des séances. Les techniques de théâtralisation favorisent donc l'interdisciplinarité. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de créer un projet, et cela peut être l'occasion de rassembler des classes et des parents lors d'un spectacle.

Pour l'enseignant comme pour l'élève, ce genre de projet est l'opportunité de sortir de la routine, du quotidien scolaire et de créer une nouvelle relation enseignant-élèves.

La réalisation de cette première partie m'amène désormais à me poser de nouvelles questions qui viennent s'ajouter à celles que j'avais commencé à me poser au début de cette réflexion, et à proposer quelques hypothèses en lien avec la réalisation d'une expérimentation en classe, qui seront par la suite, validées ou non.

II – Problématique et formulation des hypothèses

2-1 Problématique

A partir de toutes les lectures qui m'ont aidée à construire ce cadre théorique, je me suis posée la question suivante : **En quoi le fait de théâtraliser un conte en espagnol peut-il permettre d'initier les élèves à cette langue étrangère tout en leur faisant prendre du plaisir ?** En effet, quelles sont les fonctions des techniques théâtrales dans la compréhension et dans la production en espagnol ? Quels liens existent-ils entre les gestes, la parole et la mémoire ? Quel rapport existe-t-il entre les émotions et la compréhension ? Car même si l'intention est de transmettre quelques éléments linguistiques et culturels aux élèves, mon but premier est bien de leur faire prendre du plaisir et de leur transmettre la passion que j'ai pour cette langue.

2-2 Hypothèses

2-2-1 Hypothèse 1: Théâtraliser un conte permettrait aux élèves d'atteindre une meilleure compréhension du conte dans la langue étrangère et une meilleure interprétation.

Par les différentes activités de théâtralisation que je proposerai en classe, les élèves seront amenés à tenter de comprendre le sens de l'histoire. Comme nous l'avons vu précédemment (supra 1-2-3), le lien entre empathie et compréhension est très fort. J'ai donc l'intention de mettre l'accent dans un premier temps sur les personnages, qui sont ici des animaux personnifiés, pour amener les élèves à se mettre dans la peau des personnages. Je pense en effet que c'est par l'interprétation de ces personnages que l'histoire va se construire, même si le contexte et les lieux sont aussi très importants. Par des activités portant sur les gestes ou les paroles de ces personnages, les élèves devraient donc peu à peu s'en imprégner, en essayant de retransmettre leurs caractères, leurs attitudes et les sentiments qu'ils expriment. Par ces procédés, les élèves devraient mieux comprendre les intentions des personnages et leurs actions et ainsi mieux comprendre le déroulement de l'histoire.

Durant cette expérience, les élèves seront amenés à travailler en groupe, chaque groupe représentant alors les animaux ou personnages humains présents dans le texte. Ce

dispositif devrait faciliter la prise de parole en langue étrangère devant les camarades mais aussi dans la mise en jeu corporelle. Interpréter des personnages avec ses camarades devrait aider les élèves à oser se lancer dans cette interprétation, et ainsi à mieux la mettre en place.

2-2-2 Hypothèse 2: Théâtraliser permettrait aux élèves de mieux mémoriser les structures linguistiques de la langue étrangère.

Les processus émotionnels sont aussi très liés à la mémorisation de l'histoire. De plus, la répétition lors de jeux en début de séance et une attention particulière des élèves leur permettraient de mémoriser les formes linguistiques et phonétiques, pour ensuite mémoriser l'ensemble du conte, et donc leurs répliques. Par le jeu, les élèves perfectionneraient alors leur imitation et intégreraient peu à peu la syntaxe, le lexique, la prononciation et le sens de la langue.

Après plusieurs activités de théâtralisation, les élèves devraient être de plus en plus à l'aise dans leur prise de parole et dans la récitation de leurs répliques, qui devraient s'automatiser de plus en plus.

2-2-3 Hypothèse 3: Les techniques théâtrales en classe de langue étrangère permettraient aux élèves de développer des savoir-être et des attitudes positives.

Nous avons vu précédemment que les techniques théâtrales permettaient aux élèves de développer certaines compétences transversales. ⁽³⁴⁾. Tout d'abord, je pense que le fait de pouvoir interpréter l'histoire, en se mettant dans la peau des personnages permet aux élèves de développer leur créativité. Les élèves devraient réfléchir à la façon dont ils pourraient interpréter le texte, en se demandant comment ils pourraient transmettre au mieux les caractéristiques des personnages, leurs actions et le contexte de l'histoire. Ces activités qui obligent les élèves à inventer, à être créatifs, peuvent être reprises dans d'autres disciplines, par exemple lors de productions écrites en français ou lors de jeux de rôles. L'ayant déjà fait en cours de langue, les élèves seront aptes à réfléchir plus profondément à la manière dont ils devront interpréter l'histoire en question afin de faire passer le sens. S'ils seront alors capables

⁽³⁴⁾ Annexe 2 : Les compétences transversales, extrait de ADEN Joëlle, (2004, p49)

de transférer leurs capacités développées lors de la théâtralisation en langue à une autre discipline, c'est aussi leur attitude positive face à cet exercice qui sera notable, peu d'élèves prétextant alors ne pas savoir inventer, ne pas avoir d'idées et refusant l'activité.

Cela permet aussi aux élèves de s'impliquer dans un réel projet si l'enseignant souhaite faire à la fin une représentation devant les autres classes ou les parents. Pour ma part, je m'arrêterai à une représentation devant la classe. En revanche, j'attends des élèves qu'ils soient motivés par ce projet, qu'ils s'investissent dans cette représentation. Cette implication et cette motivation dans un projet est un réel atout pour un élève de l'école primaire. En effet, les projets d'école sont très nombreux dans nos écoles françaises. Peut-être qu'une implication dans un tel projet (quelques semaines peuvent suffire) éveillera chez certains l'envie de participer à un projet ou même d'en créer un, au sein de la classe par exemple.

Lors de la réalisation de ce travail, je pense que les élèves devraient montrer une attitude positive. Je pense qu'ils risquent de montrer d'abord un certain amusement mais aussi beaucoup de curiosité, puisque cette langue leur sera inconnue. Je pense qu'ils seront aussi surpris par cette méthode de travail, encore peu utilisée dans les classes. Cette approche, ludique et différente des approches traditionnelles, permet d'associer rigueur et fantaisie, jeu et travail. Je pense que cette double perspective va faire que les élèves montreront de l'intérêt pour ces activités de théâtralisation. A cet âge, les enfants sont encore tolérants envers l'inconnu et aiment découvrir de nouvelles choses, qui les sortent de leur quotidien scolaire. Je pense donc que cette classe se prêtera au jeu en participant volontiers aux exercices de *drama*, même si cela risque d'être difficile au début, mon rôle sera ici très important car je voudrais les amener à agir sans crainte et sans honte. J'attends de cette expérience qu'elle permette de créer au sein de la classe un climat de confiance et de complicité.

J'ai choisi ce type d'activité pour permettre aux élèves de sortir de leur timidité dès lors qu'ils prennent la parole dans une langue étrangère, qu'il s'agisse de faire des efforts de prononciation, d'intonation et de choisir le vocabulaire adapté. Je pense que les élèves vont apprendre à mieux se connaître: à travers des exercices portant sur la voix, je pense que certains élèves qui sont très timides et qui n'osent pas prendre la parole devraient avoir un peu plus de confiance en eux après cette expérience, où tous les élèves vont se retrouver au même niveau, puisque personne n'a jamais fait d'espagnol. Il me semble aussi que ces pratiques théâtrales en classe de langue étrangère devraient permettre aux élèves de prendre aussi conscience de leur corps, de s'accepter, chose qui n'est pas toujours si simple à leur âge. Peu à peu, les exercices que je proposerai aux élèves devraient les aider à coordonner leurs gestes

avec leurs répliques. Je voudrais que cette expérience permette aux élèves d'avoir confiance en eux, par exemple lors d'une improvisation devant la classe, que ce soit lors de cette séquence d'espagnol ou dans d'autres disciplines. Ces exercices devraient être de véritables moments d'échanges où les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont fait, argumentent et développent la tolérance envers celui qui joue. Le dispositif de travail choisi, à savoir le travail de groupe, devrait permettre cette attitude ouverte : les élèves devraient pouvoir mettre leur idées et leurs expériences en commun, échanger, débattre pour ensuite se mettre d'accord.

J'espère aussi que cette expérience qui n'est qu'une initiation à l'espagnol, donnera aux élèves le goût de la langue et de la culture hispanique. Peut-être cela leur donnera-t-il l'envie au collège de poursuivre cette langue puisqu'ils y auront déjà été exposés. L'attitude positive que j'espère face à cette langue est aussi une prise de conscience que les langues et les cultures sont multiples. Par l'intermédiaire de l'espagnol, c'est une ouverture sur la diversité linguistique que je souhaite faire naître chez ces jeunes élèves.

Enfin, n'oublions pas le but de cette expérience, qui est pour les élèves de s'initier à la langue espagnole par les techniques théâtrales tout en prenant du plaisir...

J'ai donc choisi de retenir ces trois hypothèses que je devrai tester dans une classe de CM2 en mettant en place quelques séances dans lesquelles les élèves auront recours à la théâtralisation, hypothèses que je validerai ou non à la fin de la séquence. Pour cela, revenons un instant sur le contexte de cette mise en pratique et sur le protocole mis en place.

III- Méthodologie de recueil et de traitement des données

3-1 Cadre contextuel

3-1-1 Travail à partir du conte «Las medias de los flamencos» : différentes entrées

3-1-1-1 Une entrée culturelle

L'aspect culturel de ce conte va porter sur la découverte de l'Argentine, de la nature locale. Par exemple, les élèves vont découvrir des animaux de cette région: les caïmans (savoir que ce sont des crocodiles d'Amérique du Sud), savoir aussi qu'en Argentine on ne dit pas *caimanes* mais *yacarés*, connaître les *yararás*, une espèce de vipères d'Amérique du Sud, le *tatú*, autre animal d'Amérique Latine. Ils découvriront aussi la géographie locale: le fleuve *Paraná*, frontière avec le Paraguay (savoir que ce pays est un pays voisin de l'Argentine), mais encore la capitale Buenos Aires. Il sera intéressant de revenir sur l'origine de ces contes, en expliquant aux élèves pourquoi cet auteur uruguayen a écrit des contes en décrivant la faune et la flore d'Argentine. Un autre aspect culturel pourra être souligné, en comparaison aux formules françaises voire même universelles: le début du conte qui commence par «*cierta vez*» (un beau jour) et la fin du conte qui se termine par «*ésta es la historia de los flamencos*», et qui résume alors la raison pour laquelle les flamants ont désormais les pattes colorées.

3-1-1-2 Une entrée linguistique

Au niveau des formes lexicales, ce conte me permettra de faire travailler les élèves sur les couleurs (couleur des pattes des flamants «*rojas*», des bas qu'ils recherchent «*coloradas*», «*blancas*» «*negras*»). D'autres thèmes pourront être abordés comme les sentiments des personnages («*tristes*», «*envidiosos*», «*preocupadas*», «*cansados*»...).

Sur le plan syntaxique et grammatical, je porterai l'accent sur certaines structures répétitives: les questions «*¿ Tiene medias coloradas, blancas y negras ?*» (avec ici l'emploi du vouvoiement) «*Quién es ?*» et les réponses «*Somos los flamencos*» ainsi que la réaction «*están locos*». Nous nous attarderons également sur des formules de politesse comme «*dar las gracias - con mucho gusto*», et «*buenas noches*». D'autres mots pourront permettre une

introduction sur les superlatifs («*muchísimo*», «*grandísimo*» «*contentísimos*», «*cansadísimos*»).

Enfin, sur le plan phonétique, il serait intéressant de travailler sur le phonème «*í*», accentué dans les superlatifs cités précédemment, en travaillant sur l'intonation et l'accentuation. Un travail sur l'accentuation des autres phrases et sur l'intonation en langue espagnole pourra aussi être envisagé, notamment dans la répétition de «*están locos*» à la forme affirmative, exclamative et interrogative.

3-1-1-3 Didactiser le conte ⁽³⁵⁾

La longueur du conte «*Las medias de los flamencos*» et la difficulté du niveau de langue (temps des verbes, tournures syntaxiques...) pour ce public débutant m'a amenée à didactiser le texte pour le rendre plus accessible aux élèves et plus adapté à leur niveau. J'ai donc pour cela, raccourci le conte en ne gardant que les phrases clés qui serviront aux élèves, j'ai parfois aussi modifié les phrases pour les rendre plus courtes et plus compréhensibles. Chaque épisode sera accompagné d'une illustration pour faciliter la compréhension. Les illustrations pourront être extraites de l'œuvre originale, ou alors fabriquées par moi-même (*flashcards*). Plusieurs paramètres du conte seront donc mobilisés lors de cette expérience sur le terrain.

3-2 Protocole expérimental

3-2-1 Conditions de recherche

Avant de commencer le projet, j'ai rencontré plusieurs fois le directeur de l'école afin de lui exposer mon projet dans son intégralité, et d'organiser les séances. Le directeur et moi avons décidé d'organiser les six séances prévues sur une période relativement courte, afin de garder toute l'attention et la disponibilité des élèves: les séances se sont donc déroulées les lundis et mardis matin, pendant trois semaines (7, 8, 14, 15, 21, 22 janvier 2013). Toutes les séances avaient lieu en début de journée à 8h45, sauf la dernière pour la représentation

⁽³⁵⁾ Annexe 3 : «*Las medias de los flamencos*», version didactisée.

théâtrale qui a eu lieu après la récréation du matin à 10h35. Ce choix que nous avons fait de rapprocher les séances dans le temps peut se justifier par le besoin de mémorisation des élèves pour l'apprentissage de certaines structures langagières, notamment dans la mise en scène finale. Le choix des horaires, lui, répond surtout aux disponibilités que j'avais à cette période de l'année.

Avant de commencer la première séance, j'avais fait parvenir un questionnaire au directeur qui l'a fait remplir à ses élèves avant les vacances de Noël. Nous avons procédé ainsi uniquement pour une question pratique: c'était la seule façon pour moi d'avoir les questionnaires avant les vacances et de pouvoir les analyser avant de commencer le projet le 7 janvier, jour de la rentrée. Ce premier questionnaire ⁽³⁶⁾ destiné à tous les élèves de la classe a été conçu pour que je dispose de certaines informations sur les élèves, que je ne connaissais pas, avant de commencer ma séquence. Je voulais en effet connaître un peu les élèves à travers leur rapport aux langues étrangères et à la langue espagnole en particulier, leurs goûts en ce qui concerne les activités susceptibles d'être proposées en classe de langue étrangère, mais aussi leur ressenti face aux techniques théâtrales. Ce questionnaire a aussi été établi pour me permettre de cibler les élèves qui seraient peut-être plus réticents à l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère ou au recours au théâtre, afin de pouvoir les observer plus attentivement encore que les autres, lors des séances d'expérimentation. J'ai eu recours à un second questionnaire à la fin de la séquence ⁽³⁷⁾ afin de recueillir les impressions des élèves et de comparer certaines réponses avec les informations qu'ils m'avaient données lors du premier questionnaire. Ce questionnaire a été distribué par le directeur, une semaine environ après la dernière séance. Nous avons décidé tous les deux de laisser passer quelques jours entre ces deux moments dans la mesure où nous avons terminé la dernière séance par une sorte de «débriefing», assis tous ensemble dans la salle, durant lequel j'avais déjà pu recueillir les impressions des élèves, juste après qu'ils aient donné leur représentation. Nous avons donc jugé intéressant le fait de reporter le questionnaire un peu plus tard pour comparer ces impressions, et voir si l'enthousiasme des élèves serait aussi visible sur un support papier. L'analyse des réponses à ce questionnaire et les observations faites durant la séquence allaient donc me permettre de valider ou non les hypothèses avancées précédemment (supra 2.2) Ce questionnaire était aussi pour moi le moyen d'avoir le ressenti des élèves avec lesquels je n'ai pas toujours travaillé, ceux qui étaient dans le groupe du directeur. En effet, nous avons

⁽³⁶⁾ Annexe 4: questionnaire n°1

⁽³⁷⁾ Annexe 5 : questionnaire de fin de séquence

décidé lors de nos discussions de partager la classe en deux groupes afin de travailler chacun de notre côté et de permettre aux élèves, en effectif réduit, de prendre plus facilement et plus souvent la parole. C'était aussi l'occasion de créer un groupe d'élèves-acteurs et un groupe d'élèves-spectateurs pour la dernière séance. En revanche, dans les premières étapes des séances (lecture du conte, rappel des notions abordées, explications des tâches etc), je m'adressais toujours à la classe entière.

Durant ce projet, j'ai eu une position multiple au sein de la classe. En effet, j'étais souvent un guide pour les élèves, même si les activités proposées leur ont laissé une marge de liberté assez importante. Je devais aussi être observatrice de leurs actes, de leurs attitudes, de leur compréhension, de leur implication, de leurs apprentissages au fil des séances, tout en pensant déjà à l'analyse que je ferai ensuite de ces observations. Je n'ai pas souhaité porter mon travail sur une simple observation de classe, j'avais envie de mener ce projet moi-même puisque je l'avais créé...Il aurait peut-être été plus judicieux de filmer les séances, mais le dispositif de classe n'y était pas favorable: le passage de la salle de classe à une autre pièce, l'installation du matériel, le travail réalisé par deux groupes d'élèves en même temps, mon obligation de diriger les séances et la longueur de cette séquence (six séances de quarante-cinq minutes) ne m'ont pas permis de réaliser cette possibilité d'exploitation des données. J'ai préféré m'inclure totalement dans le projet et le vivre entièrement avec les élèves.

3-2-2 Mise en place des séances

La première séance s'est déroulée dans la salle de classe habituelle puisqu'elle reposait surtout sur la lecture et la découverte du conte. Cette première séance a également été le moment de présenter le projet aux élèves, de leur expliquer ce que j'attendais d'eux, et de les rassurer sur les techniques que nous allons utiliser ainsi que sur la représentation finale du conte. La notion d'initiation à l'espagnol a pris tout son sens ici, dans la mesure où les élèves devaient comprendre que ce travail allait leur permettre de découvrir une nouvelle langue, certainement de mémoriser quelques structures linguistiques, mais aussi d'entrer dans un apprentissage d'une manière assez peu habituelle, qui impliquait alors l'exposition et la prise de parole devant les autres. Mon objectif était de les rassurer sur ce que j'attendais d'eux, afin qu'ils prennent du plaisir dans ce projet.

Les séances suivantes se sont déroulées dans une salle annexe, sauf la quatrième séance durant laquelle nous avons été contraints de rester dans la salle de classe puisque le directeur devait surveiller les élèves d'une enseignante qui avait du retard. Nous commençons toujours la séance par un rappel des notions étudiées lors des séances précédentes et par l'annonce des objectifs de la séance du jour. Les élèves rejoignaient ensuite leur groupe. Chaque groupe a eu la possibilité de travailler dans d'excellentes conditions puisque nous pouvions séparer la pièce grâce à des auvents et que celle-ci était recouverte d'une moquette ce qui a permis aux élèves de jouer leur personnage jusqu'au bout, en pouvant s'allonger sur le sol s'ils en avaient besoin. La mise en place des séances s'est donc faite dans un souci d'organiser l'espace pour permettre aux élèves d'être le plus à l'aise possible dans ces activités. En effet, comme le conseillent Joëlle Aden et Kester Lovelace (supra 1-2-1), l'organisation de l'espace doit être propice au travail des élèves que ce soit du point de vue de leur implication ou de leur concentration. Chaque séance se terminait par un moment de mise en commun des activités de chaque groupe et par un recueil des impressions des élèves.

Voici un récapitulatif de la séquence proposée aux élèves ⁽³⁸⁾ :

⁽³⁸⁾ Annexe 6 : fiches de préparation séquence.

	Objectifs	Déroulement – activités
Séance 1	-découvrir le conte par la théâtralisation et par ses origines. -émettre des hypothèses sur l'histoire.	-lecture du conte par moi-même (en le théâtralisant) puis premières hypothèses des élèves écrites sur une affiche. -2ème lecture du conte puis secondes hypothèses des élèves qui répondent à des questions en groupe puis vérification par les images. -présentation de l'auteur, de la géographie, des <i>contes de la forêt vierge</i> .
Séance 2	- connaître du lexique (animaux). - connaître quelques superlatifs.	-découverte du lexique par les <i>flashcards</i> . -jeu de mime. -lecture à deux voix : je lis le conte et les élèves interviennent sur les superlatifs que je montre (<i>flashcards</i>).
Séance 3	-connaître quelques formules de politesse. - poser des questions et y répondre. - savoir qu'en espagnol il existe deux verbes pour dire être.	-lecture avec les élèves: les différents groupes interviennent selon le personnage attribué sur les formules de politesse. -répétition de la rencontre avec le marchand puis mise en scène de ce passage.
Séance 4	-connaître du lexique (les sentiments). -commencer à théâtraliser le conte.	-découverte du lexique des sentiments par les <i>flashcards</i> . -jeu d'association des <i>flashcards</i> sentiments et animal correspondant. -jeu de mime sur les sentiments.
Séance 5	-s'entraîner pour la représentation en séance 6.	-distribution des rôles. -début de théâtralisation (trouver des gestes, des déplacements) et de mémorisation des répliques.
Séance 6	-réaliser la mise en scène devant l'autre groupe.	-répétition de chaque groupe et dernières mises au point. -représentation théâtrale de chaque groupe.

3-3- Echantillon

3-3-1 Présentation de l'école

J'ai choisi de réaliser mon expérimentation dans une classe de CM2, à l'école L.B au Mans. Après plusieurs discussions sur le sujet de mon mémoire, le directeur de cette école m'a généreusement proposé de réaliser mon expérimentation dans sa classe.

Au sein de cette école, l'équipe pédagogique a décidé de fonctionner par décroisement en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère. Il y a donc deux enseignantes qui enseignent l'anglais à tous les élèves de cycle 3. Ce fonctionnement a été choisi car ce sont deux personnes qui se sentent à l'aise dans l'enseignement de l'anglais et qui sont également très impliquées. Elles ont d'ailleurs créé une progression sur le cycle et respectent le nombre d'heures hebdomadaires recommandées par les programmes. L'une d'elle s'est également inscrite avec sa classe aux ateliers «*Wake-up English*» qui se sont déroulés au début du mois de novembre. Ce projet, proposé par les conseillers pédagogiques de langues étrangères, a été animé par les assistants anglais de la Sarthe. Durant toute la matinée, les élèves ont été confrontés à l'omniprésence de la langue autour de chaque atelier : jeux, travail autour d'un album de littérature de jeunesse (lexique, expressions...), et atelier de dégustation de produits anglais où les élèves devaient exprimer leurs goûts par les structures linguistiques adaptées. De plus, les élèves de cycle 3 avaient appris une chanson en anglais pour le marché de Noël.

Lors de discussions informelles, j'ai donc eu l'opportunité d'échanger avec ces deux enseignantes sur leurs pratiques, leurs méthodes de travail en classe de langue étrangère, leur implication, les attitudes des élèves...J'ai donc retenu, pour ce mémoire, quelques éléments concernant la classe avec laquelle j'ai moi-même travaillé, comme nous allons maintenant le voir.

3-3-2 Présentation des méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées

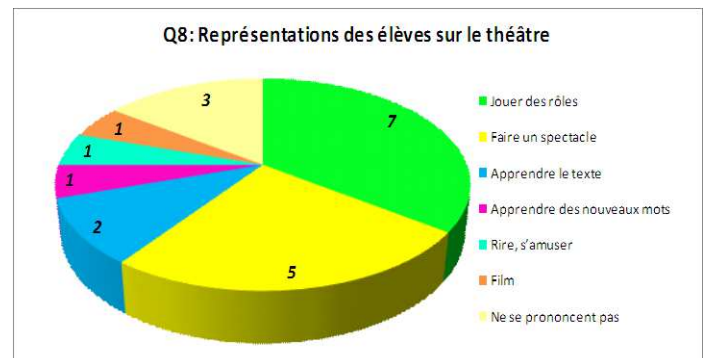
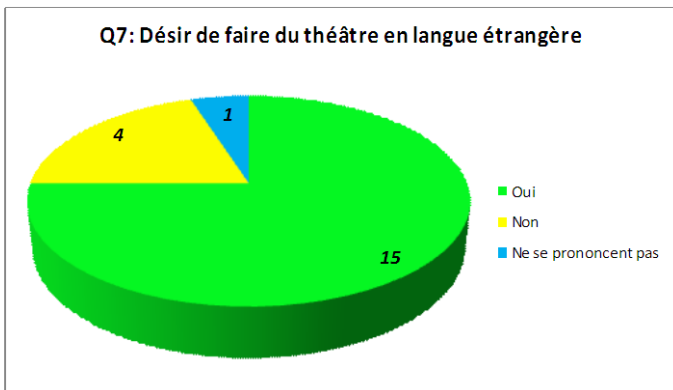
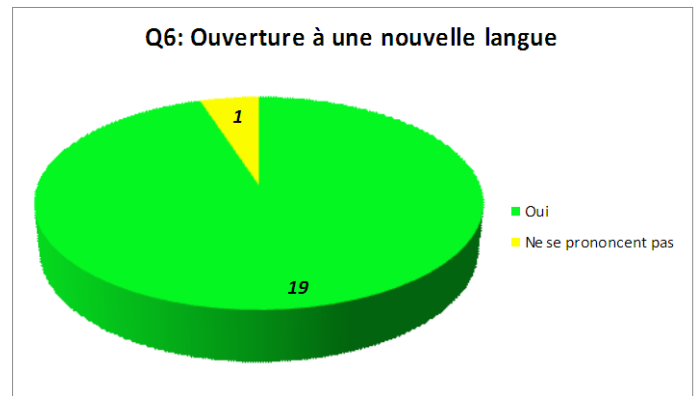
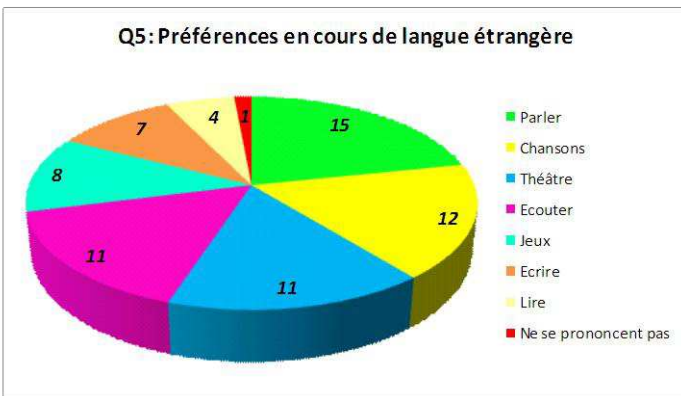
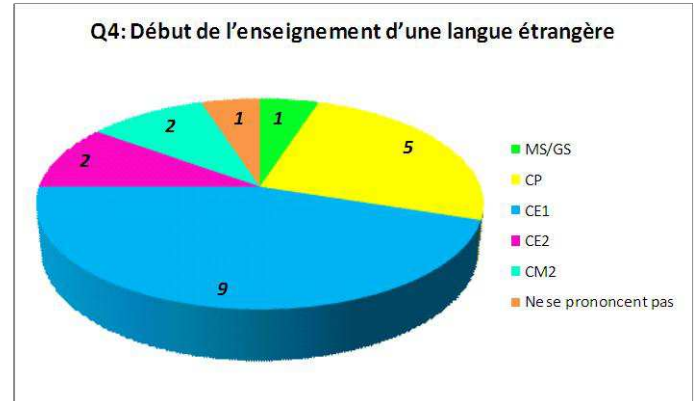
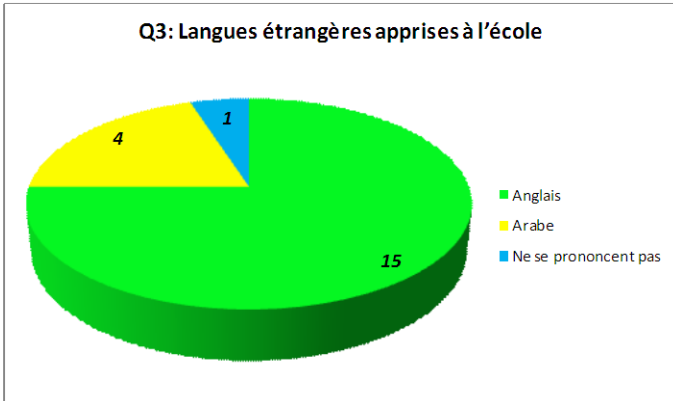
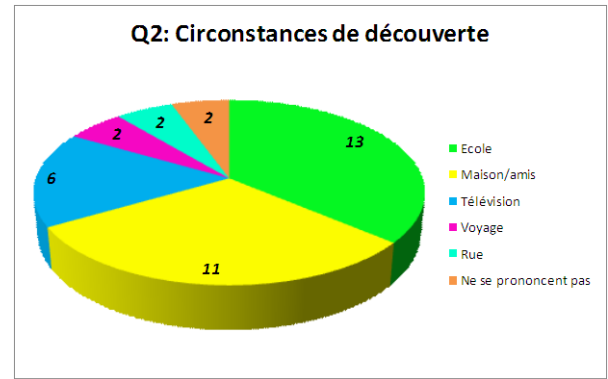
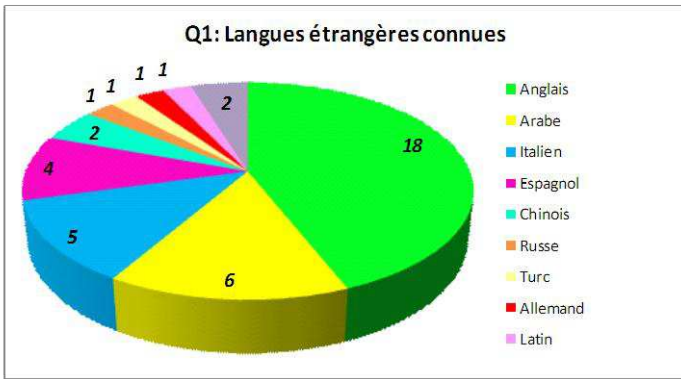
L'enseignante responsable de cette classe pour l'enseignement de l'anglais intervient deux fois par semaine, pour une séance d'une heure et une autre de trente minutes. Elle emploie une méthode d'enseignement de l'anglais assez traditionnelle, même si elle s'efforce

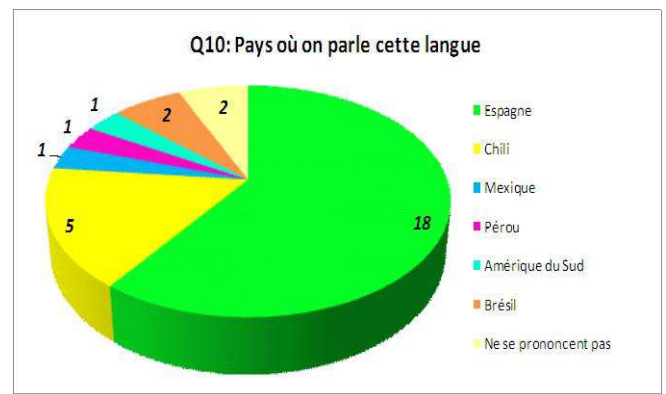
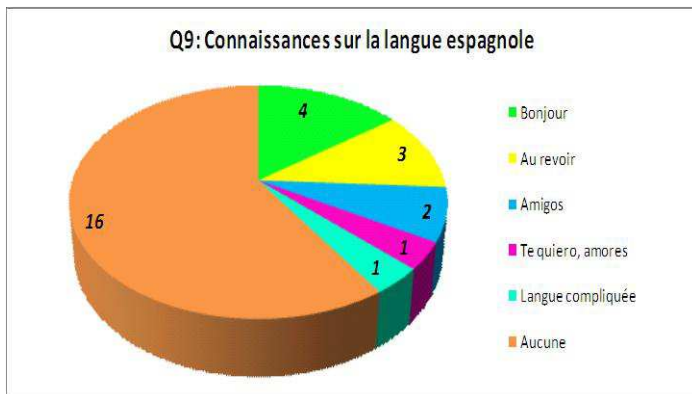
de mettre l'accent sur la pratique orale, elle a souvent recours à l'écrit, notamment dans le but de laisser aux élèves une trace écrite des notions abordées. En revanche dans la pratique des élèves, elle s'appuie plus sur l'oral. Elle utilise des supports différents : *flashcards*, documents sonores, images en couleurs, chants, recherches sur Internet... Si elle a déjà eu recours dans sa carrière à une approche de la langue par un album de littérature de jeunesse, les élèves de la classe en question n'y ont jamais été exposés cette année, pas plus qu'aux techniques théâtrales (mimes, jeux de rôles, sketches...), excepté lors de la reproduction d'un dialogue issu d'une bande-dessinée sur les saisons. L'apprentissage par le jeu est également absent de sa pratique professionnelle. Toutes ces informations nous montrent alors que la séquence en espagnol autour d'un conte à théâtraliser était une approche totalement nouvelle pour ces élèves de CM2, qui n'avaient pas pour habitude d'entrer dans une notion par le jeu et la mise en scène. L'enseignante a également souligné que la majorité des élèves de cette classe avait une attitude passive lors des séances d'anglais. Cette information m'a alors semblé intéressante dans la mesure où l'attitude des élèves lors des activités de théâtralisation était un point que je devais observer et analyser afin de répondre à l'une de mes hypothèses, celle selon laquelle les techniques théâtrales en classe de langue étrangère permettraient aux élèves de développer des savoir-être et des attitudes positives. (supra 2.2.3).

3-3-3 Présentation des élèves de la classe de CM2 par l'analyse du premier questionnaire

La classe dans laquelle j'ai réalisé mon expérience est une classe qui est habituée à l'enseignement de l'anglais mais qui n'a jamais été exposée à celui de l'espagnol. Dans cette classe de 22 élèves (11 filles, dont une élève tchétchène arrivée à la rentrée de janvier et 11 garçons, dont 3 sont issus de la communauté des gens du voyage), beaucoup d'élèves ont une langue maternelle différente du français, comme l'arabe, l'italien ou le tchétchène. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi cette classe: avec une telle hétérogénéité linguistique et culturelle, tous les élèves vont-ils parvenir à entrer dans cette initiation à l'espagnol ?

A la suite du premier questionnaire, j'ai organisé les réponses des élèves de façon à mieux percevoir leur rapport à l'enseignement d'une langue étrangère, leur contexte linguistique et culturel, leurs représentations, leurs attentes. Voici les résultats obtenus en réponse à chacune des questions posées:





Précisons tout d'abord que le jour où les élèves ont rempli le questionnaire, une élève était absente, une autre n'avait pas encore fait sa rentrée au sein de cette classe, et enfin deux élèves ont rendu une feuille quasiment vierge. Je ne connaissais pas encore ces élèves mais leur maître m'a informée que cette attitude chez ces deux élèves était très fréquente, quel que soit le travail demandé. Sur 20 élèves présents, 18 se sont donc réellement prêtés au jeu. Dans cette classe, l'anglais est connu par tous les élèves : ils ont tous appris cette langue à l'école et certains y sont parfois exposés par les programmes ou séries télévisés. La moitié de la classe a commencé l'apprentissage de cette langue en CE1, un quart a commencé au CP et le reste des élèves a commencé au CE2 ou au CM2 (élèves venant d'écoles différentes). D'autres langues sont toutefois connues de ces élèves : après l'anglais, c'est l'arabe que les élèves ont le plus cité (six élèves). Pour la majorité des élèves connaissant l'arabe, il s'agit de leur langue maternelle, toujours parlée à la maison et par l'entourage (famille, amis). La moitié d'entre eux a aussi appris cette langue à l'école. L'italien occupe également une place assez importante : il est connu par un quart de la classe. Sur les cinq élèves concernés, deux d'entre eux parlent cette langue à la maison, les autres l'ayant connue grâce aux voyages, à la télévision ou encore à leur entourage. L'espagnol est connu par quatre élèves de la classe : pour un d'entre eux, cette langue est un peu parlée à la maison (sœur au collègue), par la famille et les amis, il est donc sensible à l'écoute de cette langue mais ne la parle pas couramment pour autant. Pour les trois autres, l'espagnol été connu en voyageant ou par la télévision. Ces quatre élèves savent saluer en espagnol («*holà, adios*»). L'élève qui entend cette langue à la maison connaît également quelques expressions («*te quiero*», «*amigos*», «*mi amor*»). Il sera intéressant d'analyser son comportement durant la pratique, sera-t-il plus à l'aise que les autres du fait d'être déjà exposé à cette langue ? Les élèves qui ne connaissent pas cette langue savent toutefois dans quels pays elle est parlée : dix-huit élèves ont répondu l'Espagne, cinq ont parlé du Chili, une élève a cité le Pérou, le Mexique, et un autre l'Amérique du Sud en général. Les

élèves n'ont pas vraiment répondu à la question «à quoi le mot espagnol te fait-il penser?», seule une élève a répondu que pour elle, c'était une langue compliquée. Ce peu de réponses pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les élèves n'avaient tout simplement pas assez de représentations concernant l'espagnol, aussi bien sur la langue que sur la culture, pour pouvoir répondre à cette question. Il sera alors intéressant de voir si ces élèves vont se construire des représentations au cours de ce travail, et si la seule élève ayant répondu à la question éprouve réellement des difficultés lors des séances, si elle en éprouve plus que les autres élèves, ou si au contraire, elle se rend compte que cette langue n'est pas plus compliquée qu'une autre.

Les élèves de cette classe ont l'air d'avoir un bon rapport à l'enseignement des langues étrangères, malgré l'attitude passive décrite par leur enseignante. En effet, concernant la question sur leurs préférences en cours de langue étrangère, ils sont quinze à avoir répondu «*parler dans la langue étrangère*». Ils sont également douze à avoir répondu le «*théâtre*», ce qui me laisse plutôt confiante pour l'expérimentation à venir: s'il se peut que quelques difficultés surviennent, je m'attends toutefois à une attitude positive des élèves face aux pratiques théâtrales. Les réponses me semblent ici très satisfaisantes dans la mesure où mon projet se porte essentiellement sur une pratique orale de la langue et qu'il met en avant l'apprentissage par les techniques théâtrales : les élèves vont donc avoir de nombreuses occasions pour parler dans la langue étrangère, par de nombreux jeux de rôles. La moitié de la classe a également répondu «*écouter*» dans ses préférences, ce qui est plutôt positif dans la mesure où ils seront aussi exposés à plusieurs lectures du conte de ma part afin de s'imprégner du contenu.

Presque à l'unanimité (dix-neuf élèves), ils ont répondu favorablement à l'idée de débiter une nouvelle langue étrangère dans la classe mais quatre élèves n'ont toutefois pas envie d'y faire du théâtre. Il sera alors intéressant de voir le comportement de ces quatre élèves : vont-ils rester en retrait ? Ne pas s'impliquer dans le projet ? Ou au contraire, vont-ils se rendre compte que faire du théâtre est différent de ce qu'ils pensaient ? Que c'est plutôt agréable ?

Les représentations des élèves sur le théâtre sont très intéressantes: pour un tiers d'entre eux, il s'agit de jouer des rôles. Pour un quart des élèves, il s'agit de faire un spectacle, pour trois autres, il s'agit d'apprendre le texte et de nouveaux mots. Enfin, une élève a répondu que pour elle, c'était s'amuser...Il sera alors intéressant de voir si les élèves réussissent effectivement à prendre du plaisir tout en travaillant, puisque le but de ce projet est d'amener les élèves à allier travail et plaisir. Cet aspect du projet est fondamental dans la mesure où les

élèves n'ont souvent pas l'habitude d'assimiler les deux, jugeant ces deux notions bien trop antagonistes.

3-4 Analyse des séances

L'ensemble de ces séances a donc constitué pour moi un large champ d'observation. Il est maintenant temps d'analyser de plus près les données recueillies tout au long de ce projet.

3-4-1 Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte

Lors de la séance de découverte du conte, j'ai lu l'histoire aux élèves en la théâtralisant. L'objectif était de faire naître chez les élèves des hypothèses sur le conte d'après les mimiques que je pouvais faire, l'intonation de ma voix, mes gestes, mes déplacements... Les premières hypothèses, individuelles, ont été très satisfaisantes suite à cette première lecture dans une langue que la plupart des élèves ne connaissaient pas. Les élèves ont été capables de me dire que l'histoire parlait d'animaux, qu'il y avait même des serpents (en réalité des vipères) et des flamants. Ils ont aussi précisé que ces animaux dansaient à un moment donné. Beaucoup d'entre eux ont dit que les animaux en question dansaient le flamenco: ils ont été influencés par la transparence du mot «*flamenco*» qui signifie pourtant ici les flamants. Des élèves ont pu identifier certaines actions du conte comme le moment où les flamants courent dans tous les sens puis frappent à trois portes. En ce sens, la narration active effectuée par l'emploi de gestes, mimiques, voix, comme l'énonce Joëlle Aden (supra 1-3-4), a aidé les élèves à dégager la thématique du conte. Toutefois, les élèves avaient compris qu'il y avait un seul flamant et non un groupe, peut-être parce-que j'étais seule à interpréter ce conte lors de la lecture. La rencontre avec le tatou et la chouette a également posé certaines difficultés: jouant à tour de rôle les flamants puis la chouette, je m'adressais aux flamants en tant que chouette en regardant vers le bas, et je m'adressais à la chouette en tant que flamants en regardant vers le haut. Les élèves ont alors évoqué une demande adressée au ciel puis à la terre. Un décor aurait peut-être ici permis d'éviter ces contre-sens. De plus, les élèves ont eu de la peine à déterminer ce que les flamants recherchaient: pour eux, ils ne cherchaient pas un objet particulier, mais une couleur. En effet, tous avaient compris, par transparence des mots, les adjectifs «*coloradas, blancas y negras*». D'autres mots transparents ont été traduits par les

élèves très rapidement comme l'adjectif «*triste*», qu'ils ont su associer aux flamants. Lors des hypothèses de groupe⁽³⁹⁾, l'un des groupes a listé les mots qu'il avait reconnus : «*blanco, río, tatú, víboras, locos*». Pour cela, j'ai beaucoup insisté lors de ma lecture sur l'articulation et le débit de parole (supra 1-3-4): les élèves ont ainsi pu reconnaître ou deviner certains mots espagnols, qui leur ont donné des pistes sur la compréhension de l'histoire. L'orthographe n'était évidemment pas correcte et les élèves du groupe ne connaissaient pas la signification de tous ces mots, mais leur discrimination auditive avait été très efficace pour une première lecture. Ce dernier adjectif, «*locos*» pourtant pas du tout transparent, a été compris par de nombreux élèves et traduit correctement par «fous», suite à l'intonation et l'expression du visage que j'ai pu prendre lors de la lecture. S'ils n'ont pas cerné la demande des flamants, ils ont toutefois vu qu'il s'agissait de la même question à chaque fois, et ont su traduire une autre question «*quién es ?*» en français «qui est-ce?». Les élèves ont eu des difficultés à savoir où la scène pouvait se passer : pour certains, il y avait des animaux donc l'histoire se déroulait dans la savane, pour d'autres, comme les animaux dansaient il devait s'agir d'une salle de danse et en Espagne puisque les animaux parlaient en espagnol. En ce qui concerne la chute du conte, si les élèves ont encore une fois eu du mal à voir qu'il s'agissait des pattes des flamants qui avaient changé de couleur, ils ont quand même compris que quelque chose, avant blanc, était devenu rouge.

Lors de la séance qui portait sur le lexique des animaux, la compréhension a été rapide dans les jeux de mimes: en effet, les élèves qui mimaient le faisaient avec beaucoup de détails et il n'était pas difficile pour les observateurs de deviner de quel animal il s'agissait. Comme l'activité s'est déroulée rapidement, un peu de temps restait pour aller plus loin dans l'interprétation des animaux, ce qui allait resservir aux élèves lors de la représentation finale. Quelques modifications ont alors été apportées durant cette séance; j'ai demandé aux élèves de mimer à nouveau les animaux mais en ne réemployant pas les mêmes mimes qui avaient déjà été utilisés. Lors de la présentation de nouveaux mots (adjectifs superlatifs, sentiments), les intonations ou mimiques que j'ai pu apporter ont aidé les élèves à comprendre le sens de ces mots et à en dégager une traduction, parfois facilitée par la ressemblance avec le français. Si la compréhension s'est montrée facilitée par les gestes théâtralisés, l'interprétation a aussi été facilitée, par exemple lors de la répartition des formules de politesse sur les différents groupes d'animaux.

⁽³⁹⁾ Annexe 7 : Questionnaire «nos hypothèses sur le conte»

Lors de la séance sur les sentiments, les élèves qui jouaient le sentiment le faisaient d'une manière très pertinente, ce qui a permis aux observateurs de comprendre rapidement le sentiment en question. Nous voyons donc ici que le lien entre empathie et compréhension mis en avant par Joëlle Aden (supra 1-2-3) est indéniable: ce sont bien les personnages et leur appropriation par les élèves qui font avancer la compréhension de l'histoire. En effet, l'interprétation facilitée par ces activités de mimes est le fruit de la compréhension de l'histoire par les élèves, grâce aux personnages. Enfin, lors de la représentation théâtrale, de réels progrès sont apparus par rapport à la veille en terme d'interprétation; jusqu'au dernier moment, des élèves venaient encore proposer des détails que l'on pouvait ajouter aux animaux. Enfin, lors du «débriefing» final, un grand nombre d'élèves a souligné le fait que d'avoir joué les dialogues, mimer des actions ou des sentiments durant les autres séances les avaient aidés à comprendre l'histoire plus en détail et à interpréter leur rôle, car les gestes employés en même temps que la parole les avaient aidés à comprendre ce qu'ils racontaient et à mieux en rendre compte (supra 1-3-4).

Que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'élève, la théâtralisation du conte semble avoir été dans l'ensemble bénéfique dans la compréhension de l'histoire et l'interprétation des personnages par les élèves.

3-4-2-Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves

Dès la deuxième séance, j'ai voulu apporter du lexique aux élèves, même s'il était basique et limité à quelques mots, il fallait commencer rapidement pour acquérir les termes nécessaires à la représentation théâtrale de dernière séance. Pour le lexique des animaux, les élèves ont vite mémorisé les mots, excepté peut-être pour la «*lechuza*» qui a demandé un peu plus de temps que les autres...Ils avaient déjà été confrontés à plusieurs écoutes de ces mots lors des premières lectures théâtralisées du conte. En plus des mots, c'est aussi la prononciation que les élèves ont rapidement acquise: en effet, les intonations et les accentuations portées lors des lectures théâtralisées, volontiers répétées par les élèves, ont été rapidement maîtrisées. Les gestes et les intonations accompagnant la parole (lecture de l'enseignant ou activités des élèves) ont donc aidé les élèves à mémoriser à la fois le lexique, l'intonation des phrases et la prononciation (supra 1-2-2). L'accentuation existante en espagnol, que l'on ne retrouve pas en français, doit obligatoirement être soulignée à l'oral, puisqu'elle

donne davantage de sens au mot que l'on dit. Le dispositif choisi, à savoir les demi-groupes, souvent encore divisés en acteurs et observateurs, a permis aux élèves de pouvoir parler très souvent: il n'est pas rare que chaque élève pouvait parler plusieurs fois dans la même activité, ce qui n'a fait que renforcer l'acquisition du vocabulaire. Les élèves ont parfois mémorisé le vocabulaire plus rapidement que je ne l'imaginais, car ils étaient très motivés par les activités, ce qui m'a permis d'aller parfois plus loin en complexifiant un peu les tâches, par exemple au moment de la découverte du nouveau lexique, en intégrant des jeux de mémorisation plutôt que de rester à une simple répétition des mots, et surtout en faisant intervenir les élèves individuellement et plusieurs fois consécutives. Même des anecdotes sur la construction de certains mots ont été mémorisées rapidement. J'ai par exemple expliqué la construction du superlatif «*contentísimo*» qui se forme à partir de l'adjectif «*contento*». A partir de là, les élèves ont su me dire comment se formaient les autres superlatifs étudiés. La mémorisation de la marque du superlatif «*ísimo*» s'est faite rapidement puisque la voix et le geste accompagnaient souvent ces mots lors de mes lectures. Lors des premiers dialogues, la mémorisation des phrases s'est logiquement montrée plus difficile à atteindre que les quelques mots de vocabulaire appris jusqu'à présent. Lors de la rencontre avec les différents marchands, les phrases «*tiene medias coloradas, blancas y negras ?*» ou encore «*de qué color ? Coloradas, blancas y negras ?*» ont difficilement été mémorisées. Je pensais que la structure répétitive aiderait les élèves à mémoriser ces phrases, mais c'est finalement l'apparition de nouveaux mots, qui n'avaient pas été travaillés lors de nos activités théâtrales, qui ont posé problème, comme «*tiene*» et «*medias*». Pour y remédier, nous avons cherché des gestes pour accompagner le dialogue: les élèves ont proposé de toucher leurs chaussettes pour mémoriser «*medias*», et d'énumérer avec leurs doigts les trois adjectifs de couleurs. De cette manière, et après plusieurs reprises du dialogue, les élèves ont mémorisé par cœur ces deux phrases du dialogue. Nous remarquons ici que la répétition a également un rôle important dans la mémorisation des structures linguistiques, sans toutefois ôter l'importance des gestes et de la voix, puisque nous avons vu précédemment (supra 1-2-3) que les activités de théâtralisation permettaient une mémorisation par trois approches: la répétition, que nous avons également employée par l'usage des *flashcards* durant cette séquence, l'attention des élèves et leur empathie pour l'histoire et les personnages. J'ai insisté sur le fait que tous les élèves soient à un moment marchands ou flamants afin de connaître le maximum de répliques, puisque la répartition des rôles n'avait pas encore été faite à ce moment du projet. A chaque début de séance, l'emploi des *flashcards* m'a permis de doser rapidement le niveau de mémorisation du

lexique chez les élèves, qui était dans l'ensemble déjà excellent. Les principales difficultés sont apparues lors de l'entraînement de la mise en scène. Certains passages étaient difficilement mémorisables, puisque quelques mots et parfois quelques phrases, aussi courtes soient-elles, n'avaient pas été travaillés lors des mimes, jeux de rôles etc. En revanche les passages travaillés lors des séances précédentes étaient parfaitement sus, même sans avoir relu les dialogues, ce qui montre bien que les activités théâtrales ont été d'une grande aide pour les élèves dans la mémorisation de certaines structures linguistiques, les élèves ayant su réinvestir pleinement les acquis des premières séances. Nous pouvons souligner ici que ce sont bien des activités théâtrales du type mimes-devinettes qui ont permis aux élèves d'acquérir ce lexique (supra 1-2-2). Lors de la représentation finale, une grande majorité des élèves, prenant la parole seule ou en groupe, a su donner ses répliques sans hésitation, ce qui a montré une grande connaissance du lexique mémorisé mais aussi la capacité de le réinvestir dans la pièce jouée. L'évolution par rapport à la veille a été notable sur les répliques employant un lexique non-appris dans les séances. En effet, pour faciliter la mémorisation de ces passages problématiques, le directeur et moi avons décidé à la fin de la cinquième séance de donner le texte aux élèves pour qu'ils puissent relire les répliques plus difficiles. Au début hésitante, j'ai finalement opté pour cette solution car je savais déjà au vu de la séance 5 que ce que les élèves avaient appris durant les activités théâtrales était mémorisé, et ce, non pas grâce à une étude du texte, mais grâce à l'action et aux formes que nous lui avons données. Lors du bilan de la séquence, beaucoup d'élèves étaient ravis de dire qu'ils connaissaient désormais quelques mots et même quelques phrases en espagnol, et ce grâce au travail accompli en seulement six séances...

3-4-3 Analyse des attitudes des élèves

A partir des réponses du premier questionnaire (supra 3.4.1), je m'attendais déjà à avoir une attitude positive de la part des élèves. En effet, la plupart d'entre eux avait manifesté de l'enthousiasme à l'idée de faire du théâtre et de commencer à apprendre une nouvelle langue. Mais malgré cela, certains élèves, qui ne l'avaient pas forcément mentionné dans leurs réponses du questionnaire, semblaient inquiets lorsque je suis arrivée la première fois, me disant que «l'espagnol c'est une langue trop difficile», ou encore «on ne va pas faire du théâtre ?!». J'ai donc pris un moment pour leur expliquer le but de ma présence et les attentes

que j'avais envers eux: du théâtre, oui, mais pas forcément dans le sens premier, une nouvelle langue, oui, mais apportée par des activités qui devraient justement faciliter l'apprentissage de quelques notions dans cette langue, et le plus important, faire tout cela en prenant du plaisir, et non en se préoccupant de la difficulté de faire du théâtre en espagnol devant les autres. Quatre élèves, qui eux l'avaient mentionné dans le questionnaire, n'avaient pas envie de faire du théâtre dans une langue étrangère. J'attendais donc de voir comment allaient réagir ces élèves-là : allaient-ils restés dans la même attitude de refus ou au contraire s'ouvrir aux activités proposées ? Ceux pour qui cette langue semblait trop difficile allaient-ils changer d'avis ? Ceux qui avaient une vision un peu négative du théâtre allaient-ils voir ces activités théâtrales sous un nouveau jour ?

Lors de la séance portant sur la découverte du conte, les élèves ont montré une attitude positive lors de ma lecture: ils étaient tous très attentifs, à l'écoute et semblaient vraiment chercher le sens de cette histoire. Je pensais que certains de mes gestes ou mimiques en feraient rire certains, mais ils sont tous rapidement rentrés dans le travail. Lors de leurs hypothèses individuelles, les élèves ont beaucoup participé, ils étaient surpris de voir qu'ils avaient globalement bien compris de quoi parlait l'histoire. Ensuite, lors du travail de groupe sur le questionnaire donné, les élèves se sont écoutés, ils ont partagé leurs idées, même s'ils n'étaient pas toujours tous d'accord sur ce qu'ils allaient répondre sur la feuille. Lorsque je leur ai fait la présentation de l'auteur et de l'Argentine sur la carte du monde, les élèves étaient également très intéressés par mes commentaires. Lors des activités de mimes, même pour la toute première, les élèves se sont volontiers prêtés au jeu, aucun n'était intimidé à l'idée de mimer un animal devant ses camarades. J'ai donc eu la possibilité d'avancer dans les activités, en proposant aux élèves de mimer ou de prendre la parole individuellement, ce que je n'avais pas forcément prévu au départ mais qui m'a semblé intéressant d'explorer au vu des réactions des élèves. Même en jouant un animal, ou un sentiment seul, les élèves étaient à l'aise et s'appliquaient à le faire du mieux possible. Dans toutes les activités, ils avaient beaucoup d'imagination et proposaient beaucoup d'idées de mise en scène pour la séance finale: l'objectif était donc compris et accepté de tous. J'ai porté une attention particulière aux élèves a priori réticents, que j'ai vus finalement s'épanouir à chaque séance... Même celui qui ne voulait pas faire de théâtre levait la main pour venir mimer un adjectif, devant toute la classe... Tous les élèves ont volontiers participé aux recherches sur les mimes qu'ils pouvaient faire ou les détails qu'ils pourraient apporter lors de la dernière séance. Une de mes appréhensions était de laisser les élèves au fil de mes lectures. En effet, lors des trois premières séances, il y

avait toujours un temps de relecture du conte, d'abord seule puis à deux voix. Finalement, durant les premières lectures, les élèves étaient très attentifs car ils étaient toujours à la recherche d'indices supplémentaires, et le fait d'entendre une nouvelle langue les rendait très curieux. Beaucoup d'élèves m'interrogeaient à la fin de ma lecture sur la prononciation de tel ou tel mot. Pour les autres lectures, les élèves ayant un rôle à jouer, même minime, ils étaient aussi très attentifs et très concentrés quant à l'apparition du signal après lequel ils devaient donner leur réplique. L'échange était ici très enrichissant, il s'agissait en effet à la fois de donner et de recevoir, comme dans la représentation finale, où les élèves ont fait un effort de communication en s'adressant à leur public (supra 1-2-4). Je pense que l'effet de groupe dans ces moments de lecture était important et les a aidés à s'harmoniser pour les répliques de groupes de la mise en scène finale.

Lors du dialogue entre les flamants et les marchands, les élèves se débrouillant très bien en groupe, ce sont eux qui ont pris l'initiative et qui m'ont proposé de le faire ensuite que par deux. J'ai trouvé ce moment très enrichissant dans la mesure où je me suis rendu compte que le rôle de l'enseignant était totalement différent dans ce genre de pratiques et qu'une relation nouvelle élèves-enseignant était apparue, l'adulte devenant ici un guide, un conseiller, parfois un compère lorsque je m'incluais dans certains passages pour aider les élèves. La notion de *teacher in rôle* (supra 1-3-4) a pris tout son sens ici: je me suis naturellement intégrée dans certaines activités, pour aider les élèves, pour leur faire des propositions, ou encore dans la représentation finale, pour jouer le rôle du narrateur, étant donnée la quantité trop importante de texte pour les élèves. Beaucoup d'élèves me demandaient sans cesse de répéter à nouveau la phrase, parce qu'il leur manquait un mot, parce qu'ils ne savaient pas comment le prononcer. Cette volonté de toujours bien faire était très évidente, à travers notamment le désir de maîtriser la langue, «comme les Espagnols».

Lorsque certains élèves se trompaient ou avaient un trou de mémoire sur leur réplique, les autres les aidaient volontiers, sans moqueries ni volonté de montrer une quelconque supériorité. Une complicité entre certains élèves est parfois apparue alors que l'on ne l'attendait pas... A chaque fin de séance, les élèves faisaient le bilan des activités et beaucoup ont mis le doigt sur les difficultés éventuelles, en montrant le désir de les dépasser, notamment dans la prononciation des mots. Dans ces moments, les élèves se montraient également très impatients de continuer... Lors du travail sur les sentiments, dès la découverte du vocabulaire par les *flashcards*, des élèves ont remarqué qu'il y avait une manière de savoir si le sentiment en question correspondait aux flamants ou aux vipères, puisque le but de l'activité était

d'associer les sentiments aux personnages correspondant. En effet, plusieurs ont remarqué que certains adjectifs se terminaient par «-os» et d'autres par «-as», et que les premiers correspondraient donc aux flamants (nom masculin) et les seconds aux vipères (nom féminin). Ils se sont donc souvenus des remarques que j'avais apportées lors d'activités précédentes et ont su les réemployer, ce qui montre bien ici une écoute attentive des élèves sur les explications de la langue et leur volonté de comprendre son fonctionnement. Lors de la quatrième séance, nous avons été contraints de rester dans la salle de classe habituelle, j'ai donc travaillé ce jour-là avec l'ensemble de la classe. Si je m'imaginais cela plus difficile pour les élèves dans la prise de parole devant leurs camarades, cela ne s'est finalement pas produit puisqu'ils étaient tous volontaires pour aller individuellement au tableau mimer les superlatifs, même les élèves qui étaient un peu sur la réserve au début du projet se sont impliqués dans l'activité. De toutes les activités que j'ai pu proposer aux élèves, ce sont les activités de mimes qui ont été les plus appréciées. Lorsque nous avons commencé à s'entraîner pour la mise en scène, les élèves se sont rapidement répartis les rôles et ont coopéré facilement, je n'ai pas eu à intervenir pour régler un quelconque désaccord. Tout le monde a cherché des stratégies pour avoir le rôle qui leur convenait le mieux ⁽⁴⁰⁾ : les élèves les plus à l'aise dans la langue se sont proposés de jouer le rôle du marchand, qui parle seul à plusieurs reprises, montrant ainsi leur envie de parler dans la langue espagnole et leur aisance à prendre la parole dans une langue étrangère devant des spectateurs. Certains, un peu moins à l'aise, ont choisi un personnage qui ne parlait qu'une seule fois, mais qui toutefois parlait seul (le tatou, la chouette). Ceux qui éprouvaient plus de difficultés ont choisi les personnages qui parlent en groupe (flamants et vipères), certainement pour se rassurer. En revanche, ils avaient un gros travail à faire aussi puisque ces personnages avaient une part de dialogues plus importante que les autres.

En revanche, certains élèves sont parfois sortis du travail dans les activités de mime, ou lors de la répétition de la mise en scène, ce qui m'a valu quelques rappels à l'ordre lorsque certains couraient dans tous les sens ou n'écoutaient pas les autres... Durant l'entraînement, certains élèves se sont montrés un peu trop énervés et très peu concentrés. Dès qu'ils avaient donné leur réplique, ils n'écoutaient plus les autres et se désintéressaient totalement de la pièce. Cette attitude est apparue dans les deux groupes: le directeur et moi avons donc décidé d'interrompre la séance quelques minutes pour rappeler aux élèves que nous étions en train de réaliser un travail, même si le dispositif était différent. Nous avons aussi insisté sur le fait qu'ils étaient acteurs, et qu'au théâtre les acteurs se respectent et s'écoutent jusqu'au bout. Il a

⁽⁴⁰⁾ Annexe 8 : dialogues pour la mise en scène finale.

fallu montrer aux élèves qu'ils étaient effectivement dans un rôle mais qu'ils avaient également un rang à tenir (supra 1-2-4). Rappeler aux élèves l'enjeu de notre travail m'a toutefois permis de reprendre le fil de ma séance. Peut-être que ces précisions qui nous semblent évidentes en tant qu'adulte, auraient dû être données au début de la séance afin de mobiliser toute l'attention des élèves. Je me suis aussi aperçu dans ces moments que les activités devaient obligatoirement être courtes et variées pour garder toute l'attention et le calme des élèves.

Leur attitude a été toute autre le lendemain, lors de leur passage devant l'autre groupe. Les spectateurs ont su montrer une grande attention et une grande écoute face à leurs camarades. Personne ne s'est moqué des acteurs qui oubliaient parfois leur texte, ou de l'interprétation qu'ils faisaient de leur personnage. A l'intérieur du groupe d'acteurs, l'attitude était également complètement différente de la veille. Tous les élèves étaient impliqués dans leur tâche: chacun a bien joué son personnage, au bon endroit et au bon moment et chaque personnage était à l'écoute de ses camarades pour savoir à quel moment intervenir: les remarques de la veille avaient donc porté leurs fruits. Tous étaient impliqués dans la représentation et l'interprétation de leur personnage: jusqu'au dernier moment, certains proposaient encore de nouveaux éléments pour la mise en scène (gestes, bruits d'animaux et attitude pendant que les autres personnages parlaient). Jusqu'au bout, l'imagination des élèves aura servi le projet. Certains élèves ont quelques fois oublié leur texte, mais leurs camarades ou moi-même étions là pour leur souffler la phrase. A aucun moment ces élèves ne se sont découragés.

A la fin de notre séquence, nous avons terminé par un bilan oral de ce travail: les élèves étaient tous ravis et fiers du travail qu'ils venaient d'accomplir. Nous sommes revenus sur leurs représentations initiales de façon informelle. Tous étaient maintenant d'accord pour dire que l'espagnol était finalement plus facile que ce qu'ils avaient imaginé, puisqu'il y avait des mots qui ressemblaient au français, et pour les autres mots, ils ont souligné le fait que nos activités de théâtralisation les avait aidés à comprendre l'histoire en détails et à entrer dans leurs personnages. La séquence s'est ensuite ouverte sur leurs préoccupations puisqu'un long débat s'est ensuite installé sur la place de l'espagnol dans le monde par rapport à l'anglais: beaucoup ont jugé que, même si l'espagnol avait l'air plus facile à apprendre, il était préférable d'apprendre les deux langues car elles les aideraient «dans leurs voyages». Beaucoup d'élèves ont également voulu revenir une fois de plus sur la prononciation qu'ils désiraient vraiment comprendre. En effet, suite à la lecture de leurs répliques la veille, les élèves se sont aperçu

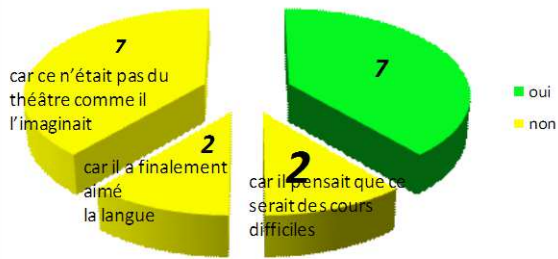
que le «v» se prononçait [b] et ils voulaient en savoir plus à ce sujet : comment se prononce alors le «b» ? Est-ce que cela fonctionne pour tous les mots ? Cela a été pour moi l'occasion d'aller plus loin sur l'initiation à l'espagnol. Je leur ai en effet expliqué que le «v» et le «b» se prononcent de la même façon, [b], mais que dans certains pays d'Amérique Latine, le «v» se prononce parfois [v] comme en français. A la fin de ce temps de bilan, les élèves et le directeur m'ont annoncé qu'ils avaient l'intention de travailler sur la version française de *Las medias de los flamencos* : après avoir rédigé eux-mêmes les dialogues, ils voudraient ensuite monter une nouvelle pièce de théâtre, plus longue que celle réalisée en espagnol, à laquelle j'aurai la chance d'être invitée...

Les attitudes attendues durant un tel travail, comme nous l'avions mentionné précédemment ont donc été visibles: l'attention et l'écoute, ainsi que le développement de la confiance en soi et la créativité, comme le mentionnait J.S Catterall (supra 1-2-4) se sont vus à travers ce projet. Les échanges et la collaboration étaient omniprésents et constructifs, et l'implication constante. Les compétences transversales énoncées par Joëlle Aden (cf. Annexe 2) étaient donc franchement visibles durant toute la séquence.

3-5 Analyse du questionnaire de fin de séquence

A la fin de la séquence, j'ai voulu recueillir les impressions des élèves, quelques jours après la fin du projet. En effet, ayant déjà fait un bilan oral lors de la dernière séance, j'ai décidé de donner le questionnaire aux élèves un peu plus d'une semaine après la fin du projet. Ce questionnaire m'a permis de faire le lien entre les premières impressions des élèves lors du questionnaire n°1, les observations réalisées pendant les séances, les discussions avec les élèves, et leurs impressions finales. Voici les réponses des élèves à chacune des questions posées :

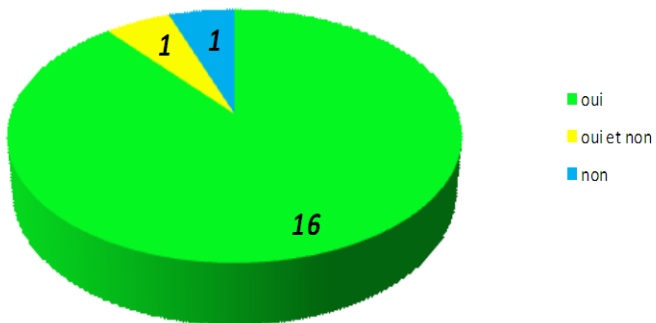
Q1: Le travail correspond-il à ce que l'élève avait imaginé?



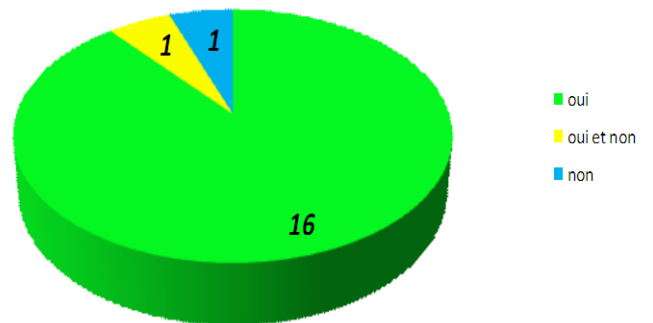
Q2: L'élève a-t-il aimé ce que nous avons fait pendant cette séquence?



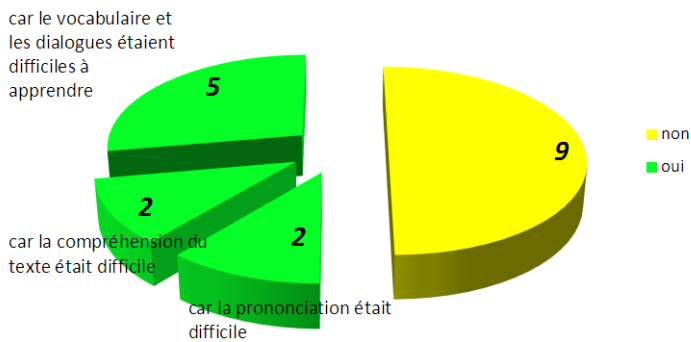
Q3: Les activités théâtrales ont-elles aidé l'élève à interpréter son personnage?



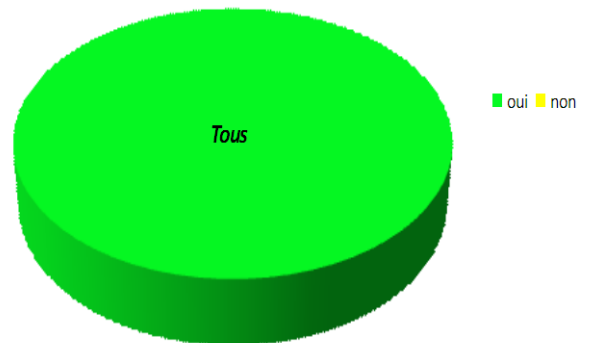
Q4: La lecture théâtralisée a-t-elle aidé l'élève à comprendre l'histoire?

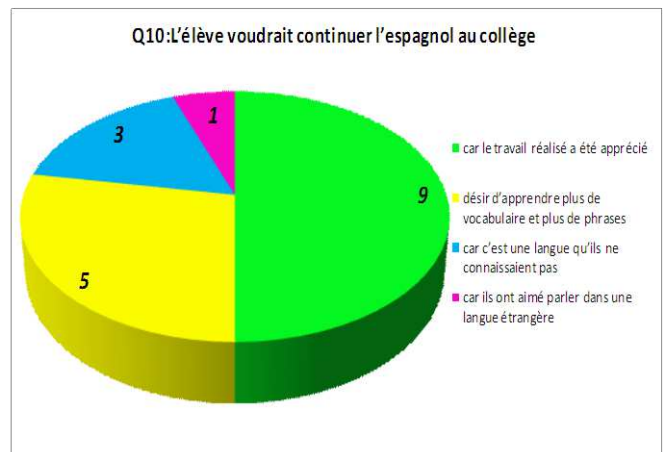
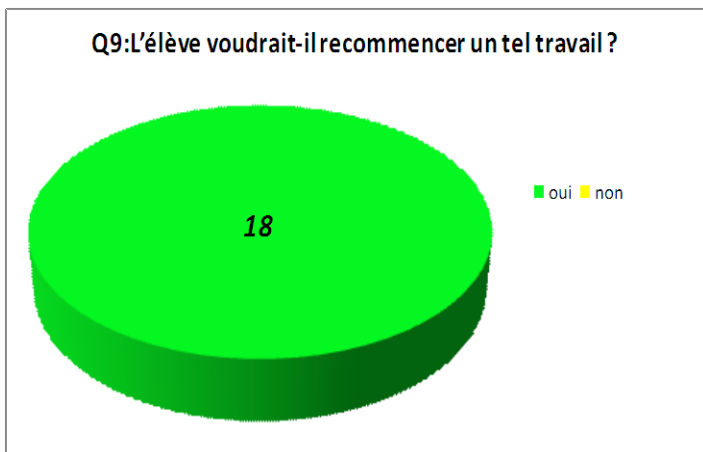
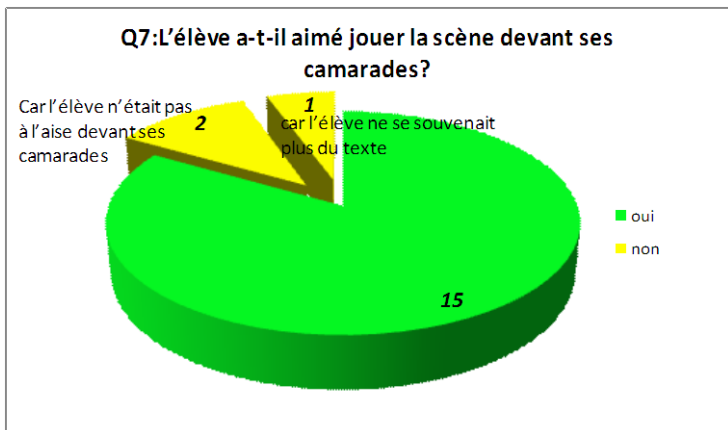


Q5: L'élève a-t-il trouvé les activités difficiles?



Q6: L'élève a-t-il aimé prendre la parole en espagnol?





3-5-1 Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte

Sur dix-huit élèves ayant répondu au questionnaire de fin de séquence, seize ont répondu que la lecture théâtralisée du conte les avait aidés à comprendre l'histoire, les deux autres élèves ayant répondu que non ou les deux à la fois. Les gestes, les mimiques, la voix que j'ai employés lors des différentes lectures semblent donc avoir permis aux élèves de mieux comprendre le sens de l'histoire que si la lecture avait été faite sans être théâtralisée. Comme nous l'avons vu précédemment, la narration active, terme employé par Joëlle Aden, paraît donc bénéfique pour la compréhension du texte, ce qui souligne encore ici le fait que le rôle de l'enseignant se voit modifié lors de ces activités (supra 1-3-4). Autant d'élèves ont répondu que les activités de mimes, mises en scène, dialogues, les avait aidés à entrer dans la peau de leur personnage, puisqu'ils ont pu travailler à différentes reprises sur les gestes, déplacements mais aussi paroles et bruits des animaux du conte. Comme l'avait souligné Joëlle Aden, les liens entre empathie, compréhension et interprétation, sont visibles dans les réponses des élèves, les personnages ayant fait avancer l'action (supra 1-2-3). Les élèves sont

assez partagés sur le niveau de ces activités de théâtralisation du conte: la moitié des élèves ayant répondu au questionnaire ont jugé que ces activités n'étaient pas difficiles: en revanche, cinq élèves ont répondu les deux et quatre ont affirmé que ces activités leur avaient semblé difficiles. Les raisons de ces difficultés: pour les cinq élèves ayant répondu facile et difficile, ce sont le vocabulaire et les dialogues qui ont été difficiles à apprendre, peut-être est-ce dû au temps limité que nous avons, sachant que ces élèves n'avaient jamais fait d'espagnol à l'école. Pour deux élèves, cela a été dû à la prononciation difficile des mots espagnols et pour deux autres élèves, la difficulté s'est surtout montrée dans la compréhension de l'histoire.

3-5-2 Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves

Sur l'ensemble de la classe, quasiment la totalité des élèves (seize sur dix-huit) a su citer une phrase ou du vocabulaire appris lors de la séquence: seul un élève n'a pas répondu à cette question, et un autre a dit ce qu'il avait retenu mais en français. Tous les autres ont été capables de réinvestir quelques mots de vocabulaire («*tatú, víboras, lechuza, flamencos, medias*») et quelques phrases issues du dialogue de la représentation finale («*tiene medias coloradas, blancas y negras ?*» «*De qué color ? Coloradas, blancas y negras ? No, están locos!!*», «*somos los flamencos*», «*con mucho gusto*», «*buenas noches*»). Nous pouvons donc voir ici que les réponses des élèves sont des éléments qui ont été travaillés durant les activités de théâtralisation; ces notions sont donc nettement mieux mémorisées que les quelques phrases uniquement apprises pour le dialogue (supra 1-2-2 et 1-2-3), même s'il est évident que l'orthographe n'était pas correcte, puisque nous n'avons travaillé l'écrit à aucun moment. Dans la question 7 du questionnaire, deux élèves ont mentionné qu'ils ne savaient plus leur texte au moment de la représentation, pourtant ces deux élèves ont été capables de restituer quelques mots de vocabulaire dans la question suivante. Ils ont donc mémorisé certains éléments de la séquence mais ont peut-être perdu leurs moyens au moment de prendre la parole devant les autres.

3-5-3Analyse des attitudes des élèves

Onze élèves ont mentionné le fait que le travail réalisé ne correspondait pas du tout à ce qu'ils avaient imaginé avant de commencer. Pour six d'entre eux, c'est le fait que le travail réalisé ne correspondait pas à l'image qu'ils avaient du mot «théâtre». Deux autres élèves ont finalement trouvé agréable le fait de parler dans la langue espagnole, contrairement à ce qu'ils avaient imaginé au début de la séquence. Enfin, deux élèves s'attendaient à des cours plus difficiles et plus traditionnels (apprentissage de l'alphabet, des nombres, de la date, des mois...). Même s'ils ont été assez nombreux à répondre que ce travail était différent de leurs attentes, les élèves ont toutefois répondu à l'unanimité qu'ils avaient beaucoup aimé les activités, montrant ainsi une attitude positive, de curiosité, et aussi beaucoup de surprise. Tous les élèves ont répondu avoir aimé prendre la parole dans la langue espagnole, mais trois élèves n'ont toutefois pas aimé jouer la scène devant leurs camarades, soit parce qu'ils n'étaient pas à l'aise, soit parce qu'ils ne savaient plus leur texte lors de la représentation. Ces élèves ont été gagnés par leur timidité au moment de la représentation, pourtant ce sont trois élèves qui prenaient volontiers la parole durant les activités en demi-groupes: le travail de groupe sur des activités plus simples et plus courtes, en effectif réduit, semble donc ici plus adapté à ces trois élèves, qui n'ont pas réussi à prendre autant de plaisir que les autres dans la mise en scène finale. Ces élèves ont donc besoin de travailler encore leur rapport au public (supra 1-2-4), en faisant un effort de communication en s'adressant au public, sans crainte. Pour les autres, le plaisir de jouer la scène s'est complètement vu lors de la représentation finale: les élèves étaient investis dans leur tâche, chacun a sa place, a su prendre la parole au bon moment et interpréter de façon très convaincante et presque sans oubli son personnage attribué.

Ce qui est assez surprenant, c'est que des élèves ayant souligné la difficulté des activités, notamment dans le vocabulaire et les dialogues à apprendre, ou n'ayant pas pris de plaisir à jouer la scène du conte devant un public, ont toutefois répondu qu'ils aimeraient recommencer un tel travail: peut-être se sont-ils aperçus que la prise de parole durant la mise en scène n'était pas si difficile à réaliser, peut-être s'attendaient-ils à être encore plus mal à l'aise et se sont finalement rendu compte qu'ils étaient tout aussi capables que les autres d'y arriver. L'unanimité à cette question 9 du questionnaire, montre bien une attitude très positive des élèves, et très ouverte sur des activités encore peu développées dans les classes. Les élèves ont également tous répondu positivement à la question relative à la poursuite de

l'apprentissage de l'espagnol au collège, en évoquant plusieurs raisons: le goût pour la langue espagnole, l'envie de connaître encore plus de choses dans une langue qui leur était jusqu'à présent inconnue, dans le sens où les élèves ne l'avaient jamais apprise à l'école, l'importance de connaître une langue très couramment parlée dans le monde, ou encore parce que les élèves ont aimé parler en espagnol durant ces activités.

3-6 Analyse croisée des séances et des questionnaires, en lien avec les hypothèses avancées (supra 2-2)

3-6-1 Analyse de la compréhension des élèves et de leurs interprétations du conte

Lors du questionnaire de fin de séquence, seize élèves sur dix-huit ont affirmé que la lecture théâtralisée et les activités portant sur les techniques théâtrales les avaient aidés à mieux comprendre l'histoire et à mieux interpréter leur personnage. Ceci s'est vu dans les séances, notamment dès le début pour la compréhension du texte, lors des premières hypothèses des élèves sur le contenu du conte. L'interprétation des personnages a aussi été facilitée par ces techniques théâtrales dans la mesure où tous les gestes, déplacements, attitudes, bruits, mais aussi dialogues, appris grâce aux jeux de mimes ou encore aux petites mises en scène ont été naturellement réutilisés par les élèves lors de la préparation de leur représentation finale. Le lien entre les personnages et leurs caractéristiques s'est alors construit dans l'action (supra 1-2-3), ce qui a permis une représentation très proche du contenu de l'histoire.

Rappelons l'hypothèse avancée précédemment au sujet de la compréhension et de l'interprétation du conte (supra 2-2-1): Hypothèse n°1 : **Théâtraliser un conte permettrait aux élèves d'atteindre une meilleure compréhension du conte dans la langue étrangère et une meilleure interprétation.** Au vu des analyses, cette hypothèse peut être validée: les élèves se sont effectivement imprégnés de leurs personnages: caractères, attitudes, sentiments, actions, ont été largement maîtrisés par les élèves pour faire avancer l'histoire. Le lien entre empathie, compréhension et interprétation est donc indéniable. En revanche, l'idée que l'interprétation des personnages serait facilitée par les activités de groupe est à nuancer: si ce dispositif a effectivement aidé certains élèves, d'autres n'en ont pas eu besoin pour se sentir à l'aise, proposant parfois de prendre la parole seul devant le groupe pour interpréter leur

personnage.

3-6-2 Analyse de la mémorisation des structures linguistiques par les élèves

Le travail réalisé pendant les séances sur la prononciation et l'intonation (des superlatifs notamment) a porté ses fruits puisque les élèves ont fait un réel effort en respectant les intonations des phrases interrogatives, exclamatives et les accentuations sur le «í» des superlatifs. L'idée avancée par Claude Hagège que les jeunes enfants sont plus réceptifs aux intonations de la langue (supra introduction) se confirme ici dans la mesure où les élèves ont rapidement acquis les intonations et accentuations de la langue, grâce aux activités proposées. Les activités autour des techniques théâtrales ont permis aux élèves de mémoriser plus facilement leurs paroles mais aussi les caractéristiques propres à chaque animal. Les facteurs de réussite sont multiples: la répétition par les jeux de *flashcards*, l'attention des élèves, l'affectif mais aussi l'action (association des gestes et des paroles) auront permis aux élèves de mémoriser les structures linguistiques, mais aussi les formes d'accentuation et les intonations (supra 1-2-2 et 1-2-3). La séance d'entraînement a permis aux élèves de mémoriser et de mettre en place correctement leur temps de parole, en se positionnant au bon endroit, et en donnant leur réplique au bon moment. Il y a eu très peu d'oublis de la part des élèves, et lorsque cela arrivait, j'étais là pour leur souffler le début de leur réplique. Enfin, le travail réalisé sur l'acquisition du lexique a été nettement visible: lors du premier questionnaire, très peu d'élèves connaissaient des mots en espagnol. Lors du questionnaire de fin de séquence, seize élèves sur dix-huit ont été capables de restituer plusieurs phrases, issues du dialogue travaillé lors des activités de théâtralisation, ou encore l'ensemble du lexique travaillé également lors des séances, par l'utilisation de *flashcards* ou de jeux de mimes. Le capital lexical des élèves a donc considérablement augmenté en seulement quelques séances. L'initiation à l'espagnol semble donc ici réussie puisque par ces activités théâtrales tournées vers le jeu, les élèves ont constamment été en interaction, soit avec l'adulte, soit avec les autres élèves et en action (supra 1-1-1). Avant de réaliser ce projet, j'affirmais que la courte durée de la séquence ne me permettait pas de parler d'un réel apprentissage. Cependant les résultats obtenus montrent quand même que les élèves n'ont pas seulement été exposés à la langue mais qu'ils ont aussi appris des notions linguistiques puisqu'ils ont été capables de restituer, aussi bien dans la représentation finale que dans le questionnaire de fin de séquence,

des phrases et du lexique mémorisés grâce aux activités théâtrales.

L'hypothèse avancée dans ce domaine était la suivante: Hypothèse n°2: **Théâtraliser permettrait aux élèves de mieux mémoriser les structures linguistiques de la langue étrangère** (supra 2-2-2). Après les analyses établies précédemment, nous pouvons confirmer cette hypothèse. En effet, le lexique quasiment inexistant au début de la séquence s'est enrichi séance après séance, passant de petits mots à de véritables phrases, et surtout, a été réinvesti lors de la mise en scène finale, avec un effort important fait sur la prononciation et les intonations. En plus d'être mémorisé, le texte était également compris. Une dizaine de jours après la fin du projet, les élèves ont été capables de citer des mots et des phrases du conte. Cette mémorisation des structures linguistiques espagnoles s'est faite par différents procédés: la répétition associée aux *flashcards*, l'écoute attentive des élèves lors des lectures et des explications, ainsi que l'empathie, qui en plus de son lien avec la compréhension et l'interprétation, joue également un rôle ici avec la mémorisation (supra 1-2-3).

3-6-3 Analyse des attitudes des élèves

Lors du premier questionnaire, quatre élèves ont dit ne pas avoir envie de faire du théâtre. Cependant, lors des séances, aucun élève n'a refusé de faire les activités, et aucun n'a montré une attitude fermée. Il me semble que la représentation du mot «théâtre» y est pour quelque chose. En effet, tous les élèves ont finalement aimé prendre la parole dans la langue espagnole, ce qui s'est fait directement par les activités théâtrales, seulement trois élèves n'ayant pas aimé jouer la scène. Je pense que le mot «théâtre» a pu effrayer certains élèves avant le début de notre projet, qui ont finalement changé d'opinion au fil des séances. En effet, lors de chaque bilan de fin de séance, certains élèves ont exprimé leur surprise face à la facilité des activités et au fait que "faire du théâtre" n'était finalement pas si compliqué. Ce projet autour des techniques théâtrales a, je crois, modifié la vision habituelle que les élèves ont du mot «théâtre», la dédramatisant en quelque sorte. Plus de la moitié des élèves ne s'attendaient pas à ça et ont été agréablement surpris par ce que ces activités leur proposaient. Ce changement de point de vue relève donc d'une attitude positive des élèves, mais aussi une attitude d'ouverture comme nous pouvons aussi le voir dans leurs réponses concernant la langue espagnole: tous seraient prêts à recommencer ce genre d'activités, et tous ont l'intention de poursuivre cette langue au collège, soulignant à plusieurs reprises lors de notre

bilan de fin de séquence, que cette langue était à connaître puisqu'elle était très parlée dans le monde. L'attitude positive des élèves relève aussi de leur implication dans les activités, proposant parfois des variantes très intéressantes, comme le dialogue joué uniquement entre deux élèves plutôt qu'en groupe, mais aussi leur écoute attentive lors de mes lectures, de mes consignes ou de mes diverses explications. Enfin, le rapport entre les élèves a été marqué par les échanges, les argumentations, les propositions, les collaborations, mais aussi le respect entre acteurs et spectateurs lors des prises de parole, notamment dans la mise en scène finale. Les attitudes attendues dans de telles activités (supra 1-2-4) ont donc été entièrement vérifiées lors de ce projet. Les élèves ont toujours eu envie de se surpasser, aucun d'entre eux ne s'est jamais résigné lors de difficultés. Si certains élèves ont souligné la difficulté de la prononciation, ils ont toutefois cherché des explications sur certains faits de langue, et se sont entraînés à prononcer le mieux possible, me demandant souvent de répéter les mots qu'ils ne maîtrisaient pas assez. Le même constat se fait pour les difficultés lors de l'apprentissage du vocabulaire ou de certaines phrases du dialogue: lors des activités, les élèves cherchaient toujours à s'améliorer et à mémoriser les structures linguistiques, en passant beaucoup par la répétition et l'interprétation de leur personnage. Lorsque nous sommes arrivés à la répétition du scénario final, les élèves qui avaient plus de difficultés à mémoriser les nouvelles répliques, se sont entraînés puisque le lendemain, ils savaient quasiment tous leur texte par cœur.

Les attitudes observées chez les élèves ont été multiples. L'ensemble énoncé dans l'hypothèse n°3 (supra 2-2-3) qui suppose que **les techniques théâtrales en classe de langue étrangère permettent aux élèves de développer des savoir-être et des attitudes positives**, a effectivement été perceptible durant les séances. L'hypothèse peut donc être validée. Nous pouvons classer ces attitudes selon leur ordre d'apparition en fonction du déroulement des séances. Au début du projet, les élèves se sont d'abord montrés surpris lors de la première lecture, puis curieux, s'impliquant dans la recherche d'hypothèses sur l'histoire. Dès le départ et tout au long des séances, les élèves ont montré un grand intérêt pour les activités et une forte implication, puisqu'ils voulaient tous participer et jouer tous les personnages. Les échanges ont été fructueux lors des travaux de groupes, par exemple lors des hypothèses sur le conte ou pour trouver des caractéristiques aux personnages lors des jeux de mimes. La créativité des élèves a donc été mise à l'épreuve durant ces séances. L'hypothèse avancée sur le possible réinvestissement de cette capacité à être créatif, à avoir de l'imagination, reste toutefois à vérifier dans un travail futur des élèves, dans une autre discipline. Tout comme l'idée que ce travail aurait donné l'envie aux élèves de s'investir dans un autre projet: les

élèves ont en effet annoncé leur volonté de mettre en scène la version française du conte, après avoir rédigé eux-mêmes les dialogues. Les prolongements sont donc possibles mais pas encore observables actuellement. Tout au long du projet, les élèves se sont montrés complices, travaillant dans un climat agréable et de confiance. Beaucoup m'ont souvent dit qu'ils trouvaient cela très intéressant d'apprendre tout en s'amusant... Certains élèves ont pris confiance en eux au fil des séances, puisque des élèves au début réticents, ont finalement aimé le travail réalisé. D'autres en revanche ont eu du mal à dépasser leur timidité lors de la représentation finale, même si ces élèves ne semblaient pas timides lors des activités en petits groupes. Pour ces élèves-là, le dispositif choisi avait donc son importance. Tout au long des activités et lors de la mise en scène, il était évident que les élèves prenaient du plaisir à jouer dans la langue espagnole; ils ont d'ailleurs répondu à l'unanimité qu'ils avaient aimé ces activités, et prendre la parole en espagnol. L'idée que ce travail permettrait peut-être aux élèves d'avoir envie de poursuivre l'espagnol au collège s'est aussi vérifiée, ainsi que la volonté de ma part d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique, puisqu'un long débat s'était installé en fin de dernière séance sur la place des langues dans le monde. En revanche, l'ouverture à la culture n'a pas vraiment pu être vérifiée, si ce n'est que par la langue et le contexte local de l'histoire. Enfin, le but premier de cette expérimentation, qui je le rappelle, était de faire prendre aux élèves du plaisir dans la langue espagnole, est évidemment atteint.

Conclusion

Après le travail mené dans cette classe de CM2, je peux désormais affirmer que les hypothèses avancées après la construction du cadre théorique sont validées. Même s'il existe parfois des nuances à l'intérieur de chacune d'elles, ou des cas à part pour un ou deux élèves, la rapidité de l'évolution dans la langue espagnole chez ces jeunes élèves me force à constater que le bilan est complètement positif, car même si certains élèves ont souligné des difficultés (de compréhension, de mémorisation des paroles...), tous ont eu une attitude positive, tous se sont impliqués dans les activités, tous ont mémorisé des phrases et du lexique, et tous ont pris du plaisir dans ce projet, étant prêts à recommencer, ce qui était le but premier de l'expérimentation. Pour répondre à la problématique donnée au début de ce mémoire, nous pouvons affirmer que l'initiation a été entièrement réussie, et que la théâtralisation est définitivement une source de réussite dans les domaines de la compréhension, de l'interprétation, de la mémorisation et du développement chez les élèves d'attitudes positives, tout cela en permettant aux élèves de travailler tout en prenant du plaisir... La réussite de cette expérience m'a montré qu'il était possible d'enseigner les langues étrangères de manière innovante. Il est évident que je renouvellerai volontiers cette expérience, ce qui est déjà prévu suite à la demande d'un des enseignants de l'école L.B que je remplacerai en cette fin d'année scolaire, intéressé à son tour par ce projet. Ayant une véritable passion pour la langue espagnole, je souhaiterais pouvoir dans un avenir proche mettre en place ce genre d'enseignement dans ma propre classe, en l'appliquant aussi à l'anglais. Après les lectures réalisées pour rédiger la première partie de ce mémoire, j'avais vraiment hâte de commencer l'expérimentation, même si j'ai parfois eu des craintes sur son aboutissement, les activités de théâtralisation décrites par tous les auteurs me semblant alors parfois peut-être trop ambitieuses. Pourtant, la réussite est bien présente, j'ai donc appris à travers cette expérience qu'il ne fallait surtout pas sous-estimer nos élèves, même lors d'un projet sollicitant des activités nouvelles pour eux, qui plus est, dans une langue inconnue, et sur un temps imparti relativement court. A l'avenir, j'aimerais donc remettre en place un tel projet, mais le faire différemment: les six séances ont véritablement été un succès, mais il me semble que les élèves ont un besoin de répétition important, qui leur a manqué un peu ici. Recommencer le projet fait donc partie de mes objectifs professionnels, mais il me semble important de le réajuster en augmentant le nombre de séances, et peut-être ainsi le contenu didactique, en proposant par exemple une version du conte un peu plus longue. Ce travail pourrait également

être réalisé avec un public qui aurait déjà commencé l'apprentissage de l'espagnol, ou avec des élèves d'un autre niveau, en fin de cycle 2 ou début de cycle 3, débutants ou non, puisqu'il est possible d'ajuster le degré de complexité du texte et les attentes de l'enseignant en fonction du public à qui nous enseignons. Un vrai travail de mise en scène serait également intéressant à mener, en proposant par exemple aux élèves de monter un décor, de créer des costumes, de choisir une musique, dans le but de présenter leur pièce à une autre classe ou lors d'un spectacle de fin d'année...Les prolongements sont donc nombreux et créeraient encore plus de motivation pour les élèves. Enfin, un tel travail me semble également réalisable à partir d'autres supports: si j'ai choisi ici le conte, un travail sur un poème ou l'invention d'un scénario à partir d'une situation donnée aux élèves serait également envisageable. En effet, si un projet à long terme peut parfois décourager un peu les enseignants, il est tout à fait possible de travailler à partir des techniques théâtrales sur des séquences plus courtes, et sur des thématiques diverses. Les possibilités sont nombreuses alors, lançons-nous !

Bibliographie

Textes officiels :

Conseil de l'Europe, (2000), Les buts et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, p10 / Qu'entend-on par plurilinguisme ? p11 / Approche retenue, p15-21 / Utilisation ludique de la langue, p47, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, *Hors-série n°1 du 14 février 2002*.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°8 30 août 2007, *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – Préambule commun – Hors-série*.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°3 du 19 juin 2008.

Travaux de recherche sur la théâtralisation en cours de langues :

ADEN Joëlle, (décembre 2010), Compétences interculturelles en didactique des langues: développer l'empathie par la théâtralisation, p40-58. Extrait de *Manuscrit Recherche Université*, Paris, 2008, p67-101 / Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? : Introduction, p58-63. Extrait de *Les langues modernes, n°2, 2011* / Le drama, pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues, p67-72. Extrait de TESOL en ligne, 2006, p1-9/ Chapitre 5: Corps, gestes et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole. Extrait de TARDIEU Claire, 2005, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Paris, Ellipses, p103-129, *SELECTION DE TRAVAUX DE RECHERCHE 2005-2010 - Axe 2 Langue, identité et empathie: Pratiques théâtrales et didactique de l'anglais*.

Ouvrages sur la théâtralisation en cours de langues :

ADEN Joëlle et LOVELACE Kester, (2004), Apport du drama à l'enseignement de l'anglais, p19-28 / Valeur éducative du drama, p29-32 / Quelques techniques de base du drama, p37-50 / Les compétences transversales, p49 / Intégrer le drama au cours d'anglais, p50-56, 3,2,1 *Action ! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, Collection Professeur Aujourd'hui.

GROSSET-BUREAU Claude et CHRISTOPHE Suzanne, (1999), Du jeu dramatique à l'expression théâtrale, p4-7 / Les objectifs pédagogiques de l'expression théâtrale, p16-21, *L'expression théâtrale au cycle 3 - Pratique pédagogique*, Paris: Armand Colin.

MEGRIER Dominique, (2004), Spécificités du genre théâtral p7-11 / La pratique théâtrale dans le cadre des pratiques artistiques et des classes à PAC, p13-19 / Les aspects techniques, p21-33 / Compétences et savoirs mis en œuvre, p35-39, *Pratiquer le théâtre à l'école – cycle 3*, Paris, Editions Retz.

Ouvrages sur les contes :

BETTELHEIM Bruno, (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Editions Robert Laffont.

DELON Agnès, GAUDIN Thierry, HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène, LE GEAI Anne, POSLANIEC Christian, QUAZUGUEL Béatrice et QUINTIN Cécile, (2008), Peut-on définir le conte ?, *Guide pour enseigner – Le conte à l'école – cycles 1,2,3*. Paris, Editions Retz, p7-12.

POPET Anne et ROQUES Evelyne, (2000), Le conte: une tradition orale, p7-16 / La pratique orale du conte à l'école, p17-21 / Pour une démarche d'apprentissage, p28-31, *Le conte au service de l'apprentissage de la langue – cycles 2 et 3*, Paris, Edition Retz.

PROPP Vladimir, (1975), *Morphologie du conte*. Traduit par M.Derrida, Tzvetan Todorov et Claude Kahn, Collection Poétique, Editions du Seuil, p29, 31, 32, 101.

Ouvrages sur la créativité:

ADEN Joëlle et LOVELACE Kester, (2004) , Cognition et créativité, *3,2,1 Action ! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, Collection Professeur Aujourd'hui, p32-37.

Ouvrages sur les langues étrangères à l'école primaire :

CHAUVEL Denise, CHAMPAGNE Danièle et CHAUVEL Catherine, (2009), *Initiation à l'anglais au cycle 2*, Paris, Editions Retz, p5-17.

GAONACH Daniel, (2006), L'effet de l'âge d'acquisition d'une seconde langue: les données, *Le point de vue de la psychologie linguistique - L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Editions Hachette Education, p57-77.

Reuves sur la théâtralisation en cours de langues :

ADEN Joëlle, «To play, to act...perchance to learn», Dossier le jeu en classe, *Cahiers Pédagogiques n°448*, décembre 2006, p38-39.

BROOK Peter, «Le théâtre à l'école», *Cahiers Pédagogiques n°337*, octobre 1995, p3.

Sitographie :

Travaux sur la théâtralisation :

CRDP Grenoble, *Lire et Raconter des histoires, des textes*, Site du CRDP de Grenoble, Consulté le 27 janvier 2012, Disponible sur :

http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/domaine/lire-ecr.htm

BERNAT Nicole, CPDLER Bordeaux, avec l'aide de HERON Laurent, *Where is my baby ? Dossier d'accompagnement de la valise album*, Site du CRDP de Bordeaux, Consulté le 26 janvier 2012, 19 pages, Disponible au format PDF sur:

http://crdp-ac-bordeaux.fr/cddp33/langue/telechargement/where_is_my_baby.pdf

GUILLOT Catherine, (décembre 2006), *Théâtraliser un conte, Propositions d'activités pédagogiques en 6ème*, Rapport trimestriel, site de l'académie de Paris, Consulté le 26 janvier 2012, 17 pages, Disponible au format PDF sur :

http://crdp.ac-paris.fr/d_college/res/crdp_theatraliser_contes.pdf

Articles sur l'approche actionnelle :

ADEN Joëlle et ANDERSON Joël, (2005), *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*, Site de TESOL-France, Consulté le 1er février 2012, 6 pages, Disponible au format PDF sur :

<http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf>

PUREN Christian, (2011), *Mise au point sur la perspective actionnelle. Rubrique «Mes travaux : listes et liens»*, Site de l'auteur, Consulté le 26 janvier 2012, 14 pages, Disponible au format PDF sur : «Mes travaux : listes en liens» <http://www.christianpuren.com/Rubrique>

RODIER Christian, (20 octobre 2009), *La perspective actionnelle: évolution ou révolution ?* Site de Edufle, Disponible sur : <http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle.html>

Articles sur la créativité :

ABASHEVA Olga, (2009), *L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages*, *Revue Synergies n°4, revue du Gerflint*, Site de l'université de Franche-Comté, Consulté le 11 février 2012, p191-196., Disponible au format PDF sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/olga.pdf>

ADEN Joëlle, (2009), *La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre*, *Revue Synergies n°4, revue du Gerflint*, Site de l'université de Franche-Comté, Consulté le 11 février 2012, p 173 -180, Disponible au format PDF sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>

ADEN Joëlle et PICCARDO Enrica, (2009),

La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation, Introduction de la revue Synergies n°4, revue du Gerflint, Site de l'université de Franche-Comté, Consulté le 11 février 2012, p7-12, Disponible au format PDF sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/introduction.pdf>

Entretien avec Todd Lubart, Revue Synergies n°4 (2009), revue du Gerflint, Propos recueillis le 20 octobre 2009, Site de l'université de Franche-Comté, Consulté le 11 février 2012, p15-22, Disponible au format PDF sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/propos.pdf>

SILVA Haydée, (2009), *La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère*, *Revue Synergies n°4, revue du Gerflint*, Site de l'université de Franche-Comté, Consulté le 11 février 2012, p105-117, Disponible au format PDF sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/silva.pdf>

Articles sur les contes et la littérature de jeunesse :

LEMOINE Véronique, (mai 2011), *La littérature de jeunesse en langues étrangères: Qu'est devenu le « storytelling » à l'ère du Cadre européen commun de référence pour les langues ?*, Extrait du Bulletin Départemental du Nord n°110, Site de l'Inspection Académique du Nord – Académie de Lille, Consulté le 11 février 2012, Disponible au format PDF sur : http://www.ac-lille.fr/ia59/bulletin_departemental/pdf/110-litteratureJeunesse-langueEtrangere.pdf

LHERETE Annie, (22 mars 2010); *La place du récit dans l'apprentissage des langues*, Site Portail Langues - Académie de Versailles, Consulté le 20 février 2012, Disponible sur : <http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article297>

MORAND Josette, (février 2004), *Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?* Site de SM Conecta2, Consulté le 17 février 2012, Disponible sur : http://www.frances.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=41667

PRIMLANGUES, *Des livres géants*, site Primlangues, site de l'Education Nationale, Consulté le 20 février 2012, Disponible sur: <http://www.primlangues.education.fr/article/des-livres-geants>

Articles sur les langues étrangères à l'école primaire :

ACADEMIE DE NANTES, *Les langues étrangères dans le premier degré*, Site de l'Académie de Nantes, Consulté le 21 février 2012, Disponible sur :
http://www.ac-nantes.fr/24572255/0/fiche___pagelibre/&RH=ACTUALITE

PRIMLANGUES, les *Mini-Schools*, site Primlangues, site de l'Éducation Nationale, Consulté le 23 avril 2012. Disponible sur:
<http://www.primlangues.education.fr/article/mini-schools-magazine>
<http://mini-schools.com/anglais-enfant/apprendre-anglais-enfant/cours-anglais-enfant-3-6-ans/>

ANNEXE 1: «Las medias de los flamencos», Cuentos de la selva para los niños, Horacio Quiroga (1918).

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y los sapos, a los flamencos, y a los yacarés y a los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río los pescados estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola. Los yacarés, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de bananas, y fumaban cigarrillos paraguayos. Los sapos se habían pegado escamas de pescado en todo el cuerpo, y caminaban meneándose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los pescados les gritaban haciéndoles burla. Las ranas se habían perfumado todo el cuerpo, y caminaban en dos pies. Además, cada una llevaba colgada como un farolito, una luciérnaga que se balanceaba.

Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras. Todas sin excepción, estaban vestidas con traje de bailarina, del mismo color de cada víbora. Las víboras coloradas llevaban una pollerita de tul colorado; las verdes, una de tul verde; las amarillas, otra de tul amarillo; y las yararás, una pollerita de tul gris pintada con rayas de polvo de ladrillo y ceniza, porque así es el color de las yararás. Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, blancas y negras, y bailaban como serpentinatas. Cuando las víboras danzaban y daban vueltas apoyadas en las puntas de la cola, todos los invitados aplaudían como locos. Sólo los flamencos, que entonces tenían las patas blancas, y tienen ahora como antes la nariz muy gruesa y torcida, sólo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia, no habían sabido cómo adornarse. Envidiaban el traje de todos, y sobre todo el de las víboras de coral. Cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coqueteando y haciendo ondular las gasas de serpentina, los flamencos se morían de envidia. Un flamenco dijo entonces:

–Yo sé lo que vamos a hacer. Vamos a ponernos medias coloradas, blancas y negras, y las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

Y levantando todos el vuelo, cruzaron el río y fueron a golpear en un almacén del pueblo.

–¡Tantan! –pegaron con las patas.

–¿Quién es? –respondió el almacenero.

–Somos los flamencos. ¿Tienes medias coloradas, blancas y negras?

–No, no hay –contestó el almacenero–. ¿Están locos? En ninguna parte van a encontrar medias así.

Los flamencos fueron entonces a otro almacén.

–¡Tantan! ¿Tienes medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero contestó:

–¿Cómo dice? ¿Coloradas, blancas y negras? No hay medias así en ninguna parte. Ustedes están locos. ¿Quiénes son?

–Somos los flamencos –respondieron ellos.

Y el hombre dijo:

–Entonces son con seguridad flamencos locos.

Fueron entonces a otro almacén.

–¡Tantan! ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero gritó:

–¿De qué color? ¿Coloradas, blancas y negras? Solamente a pájaros narigudos como ustedes se les ocurre pedir medias así. ¡Váyanse enseguida!

Y el hombre los echó con la escoba. Los flamencos recorrieron así todos los almacenes, y de todas partes los echaban por locos. Entonces un tatú, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos y les dijo, haciéndoles un gran saludo:

–¡Buenas noches, señores flamencos! Yo sé lo que ustedes buscan. No van a encontrar medias así en ningún almacén. Tal vez haya en Buenos Aires, pero tendrán que pedir las por encomienda postal. Mi cuñada, la lechuza, tiene medias así. Pídanse las, y ella les va a dar las medias coloradas, blancas y negras.

Los flamencos le dieron las gracias, y se fueron volando a la cueva de la lechuza. Y le dijeron:

–¡Buenas noches, lechuza! Venimos a pedirle las medias coloradas, blancas y negras. Hoy es el gran baile de las víboras, y si nos ponemos esas medias, las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

–¡Con mucho gusto! –respondió la lechuza–. Esperen un segundo, y vuelvo enseguida.

Y echando a volar, dejó solos a los flamencos; y al rato volvió con las medias. Pero no eran medias, sino cueros de víbora de coral, lindísimos cueros recién sacados a las víboras que la lechuza había cazado.

–Aquí están las medias –les dijo la lechuza–. No se preocupen de nada, sino de una sola cosa: bailen toda la noche, bailen sin parar un momento, bailen de costado, de pico, de cabeza, como ustedes quieran; pero no paren un momento, porque en vez de bailar van entonces a llorar.

Pero los flamencos, como son tan tontos, no comprendían bien qué gran peligro había para

ellos en eso, y locos de alegría se pusieron los cueros de las víboras de coral, como medias, metiendo las patas dentro de los cueros que eran como tubos. Y muy contentos se fueron volando al baile. Cuando vieron a los flamencos con sus hermosísimas medias, todos les tuvieron envidia. Las víboras querían bailar con ellos, únicamente, y como los flamencos no dejaban un instante de mover las patas, las víboras no podían ver bien de qué estaban hechas aquellas preciosas medias. Pero poco a poco, sin embargo, las víboras comenzaron a desconfiar. Cuando los flamencos pasaban bailando al lado de ellas, se agachaban hasta el suelo para ver bien. Las víboras de coral, sobre todo, estaban muy inquietas. No apartaban la vista de las medias, y se agachaban también, tratando de tocar con la lengua las patas de los flamencos, porque la lengua de las víboras es como la mano de las personas. Pero los flamencos bailaban y bailaban sin cesar, aunque estaban cansadísimos y ya no podían más. Las víboras de coral, que conocieron esto, pidieron enseguida a las ranas sus farolitos, que eran bichitos de luz, y esperaron todas juntas a que los flamencos se cayeran de cansados. Efectivamente, un minuto después, un flamenco, que ya no podía más, tropezó con el cigarro de un yacaré, se tambaleó y cayó de costado. Enseguida las víboras de coral corrieron con sus farolitos, y alumbraron bien las patas del flamenco. Y vieron qué eran aquellas medias, y lanzaron un silbido que se oyó desde la orilla del Paraná.

—¡No son medias! —gritaron las víboras—. ¡Sabemos lo que es! ¡Nos han engañado! ¡Los flamencos han matado a nuestras hermanas y se han puesto sus cueros como medias! ¡Las medias que tienen son de víbora de coral!

Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola pata. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscones las medias. Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran. Los flamencos, locos de dolor, saltaban de un lado para otro, sin que las víboras de coral se desenroscaran de sus patas. Hasta que al fin, viendo que ya no quedaba un solo pedazo de media, las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las gasas de sus trajes de baile. Además, las víboras de coral estaban seguras de que los flamencos iban a morir, porque la mitad, por lo menos, de las víboras de coral que los habían mordido, eran venenosas. Pero los flamencos no murieron. Corrieron a echarse al agua, sintiendo un grandísimo dolor. Gritaban de dolor, y sus patas, que eran blancas, estaban entonces coloradas por el veneno de las víboras. Pasaron días y días, y siempre sentían terrible ardor en las patas, y las tenían siempre de color de sangre, porque estaban envenenadas.

Hace de esto muchísimo tiempo. Y ahora todavía están los flamencos casi todo el día con sus patas coloradas metidas en el agua, tratando de calmar el ardor que sienten en ellas. A veces se apartan de la orilla, y dan unos pasos por tierra, para ver cómo se hallan. Pero los dolores del veneno vuelven enseguida, y corren a meterse en el agua. A veces el ardor que sienten es tan grande, que encogen una pata y quedan así horas enteras, porque no pueden estirla. Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiéndose a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

ANNEXE 2: LES COMPETENCES TRANSVERSALES

Travail collectif

Favoriser la mise en jeu corporelle de tous les élèves
Inciter à oser et à se lancer
Vivre une expérience commune
Dépasser la peur d'être «regardé» par les autres
Travailler en équipe
Se déplacer ensemble – synchroniser les mouvements
Prendre confiance en soi et avoir confiance en l'autre
Prendre conscience de son investissement par rapport au groupe

Conscience de son corps

Percevoir l'opposition entre ses mouvements et son équilibre corporel
Localiser les sensations
Se concentrer

Mouvements – Espace

S'approprier l'espace
Repérer l'espace jeu et l'espace spectateurs
S'adapter aux espaces: prendre des repères et mémoriser
Prendre conscience de la notion de déséquilibre/équilibre dans l'occupation de l'espace
Synchroniser ses déplacements à partir d'un rythme
Adapter son comportement/déplacement en fonction des espaces sur la scène
Adapter ses mouvements pour ne pas gêner les autres élèves
Enchaîner les actions

Utiliser sa voix

Prendre la parole dans de bonnes conditions: écouter et être écouté
Faciliter la prise de parole par des répétitions en cœur
Échauffer sa voix
Transformer sa voix
Apprendre à parler fort et doucement
Synchroniser texte et actions
Faire travailler les muscles phonatoires

Communiquer

Apprendre à s'adresser à un public
Prendre en compte le(s) partenaire(s) dans la communication
Synchroniser sa parole et ses actions avec les autres
Chercher les bons registres de langue
Prendre conscience de la communication non-verbale

Jouer un texte

Réfléchir à la façon d'interpréter le texte
Comprendre que le sens d'un texte dépend de la façon dont il est dit et mis en scène
Trouver les caractéristiques des personnages
Composer un personnage
Développer son imagination
Se décentrer de son interprétation

ANNEXE 3 : version didactisée du conte «Las medias de los flamencos»

Cierta vez, las víboras dieron un gran baile. Invitaron a los flamencos y a muchos otros animales. El baile era del otro lado del río.



Las más hermosas eran las víboras.



Sólo los flamencos estaban tristes y envidiosos, porque no tenían nada para ponerse elegantes.



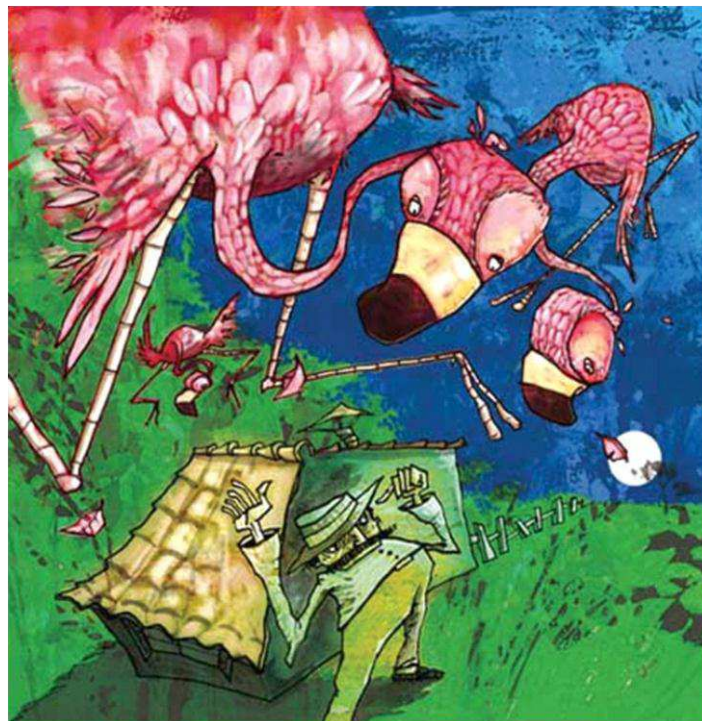
Uno de ellos dijo : “vamos a conseguir medias coloradas, blancas, y negras. Así, las víboras se van a enamorar de nosotros”.

Cruzaron el río y tocaron la puerta de un almacén.



- ¡ Tan tan !
- ¿ Quién es ? respondió el almacenero.
- Somos los flamencos. ¿ Tiene medias coloradas, blancas y negras ?
- ¿ De qué color ? ¿ Coloradas, blancas y negras ? ¡ No! ¿ Están locos ?

Entonces fueron a otro almacén y tocaron la puerta:



- ¡ Tan tan !
- ¿ Quién es ? respondió el almacenero.
- Somos los flamencos. ¿ Tiene medias coloradas, blancas y negras?
- ¿ De qué color? ¿ Coloradas, blancas y negras? ¡ No! ¡ Están locos!

Entonces fueron a otro almacén y tocaron la puerta:

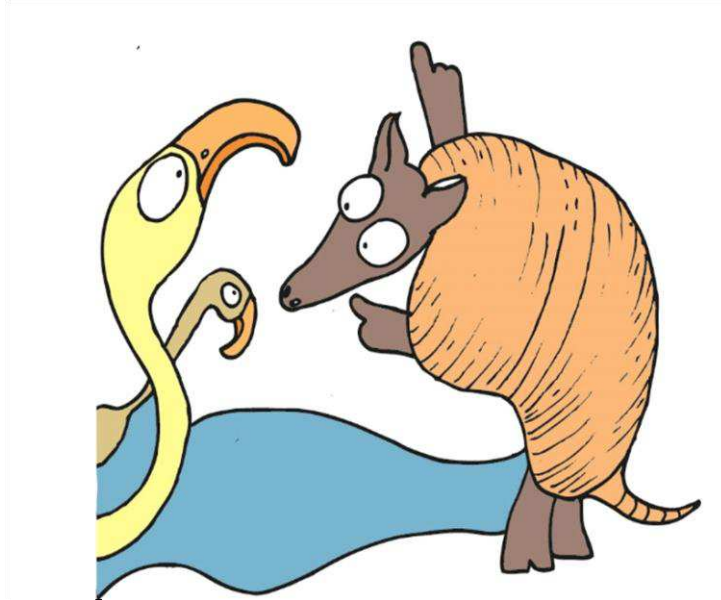
-¡Tan tan!

- ¿Quién es? respondió el almacenero.

-Somos los flamencos. ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

- ¿De qué color? ¿Coloradas, blancas y negras? ¡No! ¡Están locos!

Se fueron los flamencos. De repente, llegó un tatú.

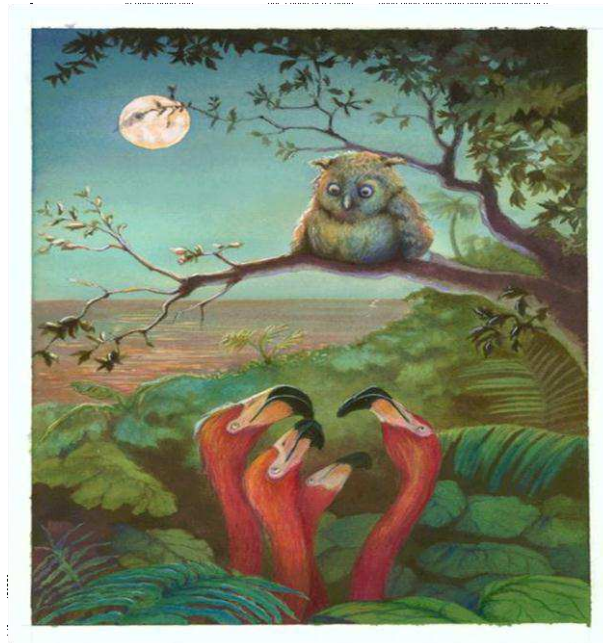


El tatú les dijo:

-¡Buenas noches flamencos! Yo sé lo que quieren. Quieren medias coloradas, blancas y negras. La lechuza tiene medias coloradas, blancas y negras.

-¡Gracias! respondieron los flamencos.

Fueron entonces a buscar a la lechuza.



-¡Buenas noches lechuza! Queremos tus medias coloras blancas y negras. Hoy es el baile de las víboras, y con las medias se van a enamorar de nosotros.
-¡Con mucho gusto! respondió la lechuza.

Les dio las medias que en realidad estaban hechas de cuero de víboras que la lechuza había matado.

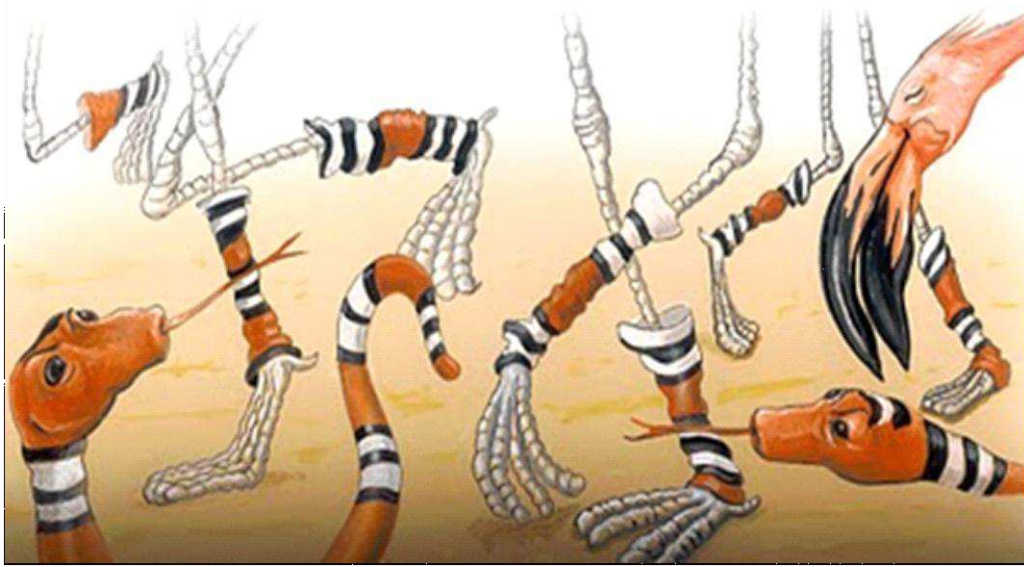
-¡Tienen que bailar toda la noche, si no, van a llorar!

Los flamencos cruzaron el río, estaban contentísimos.
Cuando los otros animales vieron a los flamencos con sus medias coloradas, blancas y negras, se pusieron envidiosos.



Los flamencos no dejaron de bailar durante toda la noche, pero, estaban cansadísimos.
Poco a poco, las víboras comenzaron a desconfiar y a dudar: estaban muy preocupadas.
Trataban de tocar las medias de los flamencos.

-¡qué extraño! Parecen medias hechas de cuero de víboras...



Los flamencos estaban cansadísimos y uno de ellos cayó en el piso. Las víboras se dieron cuenta de que se trataba de medias hechas de cuero de víboras.

-¡son medias hechas de cuero de víboras! ¡Mataron a nuestras hermanas!

-¡claro que no! ¡No sabemos nada de eso!

-¡mentiras! ¡A matarlos!

Los flamencos trataron de escaparse pero las víboras se lanzaron sobre ellos para morderlos y matarlos. Estaban muy enfadadas.



Los flamencos gritaban de dolor corriendo por todas partes. Se fueron al agua, con grandísimo dolor en las patas. Ahora tienen las patas rojas porque tienen veneno de las víboras.

Hace de esto muchísimo tiempo, pero los flamencos siguen todos los días con las patas en el agua para calmar el dolor. Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían patas blancas y ahora tienen patas rojas.



ANNEXE 4: QUESTIONNAIRE - AVANT DE COMMENCER

Questionnaire:

1-Connais-tu des langues étrangères ?

Anglais	Portugais	Chinois
Espagnol	Arabe	Russe
Italien	Allemand	Turc

Autre :

2-Comment as-tu connu cette (ces) langue(s) ?

lors d'un voyage	à l'école	amis/famille
langue parlée à la maison	à la télévision	dans la rue

Autre :

3-A l'école, as-tu appris une (des) langue(s) étrangère(s) ?

Anglais	Allemand	Italien
Espagnol	Arabe	Chinois

Autre :

4-En quelle classe as-tu commencé à apprendre une langue étrangère ?

MS /GS	CE1	CM1
CP	CE2	CM2

5-Qu'est-ce qui te plaît en cours de langue étrangère ? Numérote les cases de 1 à 4 en fonction de tes préférences.

- | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Parler une autre langue | <input type="checkbox"/> Écouter | <input type="checkbox"/> Lire | <input type="checkbox"/> Ecrire |
| <input type="checkbox"/> Chansons | <input type="checkbox"/> Théâtre | <input type="checkbox"/> Jeux | <input type="checkbox"/> Vidéos |

6-Est-ce que cela te plairait de débiter une nouvelle langue étrangère ?

- Oui
- Non

7-Es-tu intéressé à l'idée de faire du théâtre dans une langue étrangère ?

- Oui
- Non

8-Quand on te dit théâtre tu penses à quoi ?

9-A quoi le mot «espagnol» te fait-il penser ? Connais-tu des mots en espagnol ?

10-Sais-tu dans quel pays on parle espagnol ?

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEQUENCE

Question 1 : Ce travail correspond-il à ce que tu avais imaginé ?

oui non

Pourquoi?

Question 2 : As-tu aimé ce que nous avons fait pendant ces quelques séances ?

oui non

Pourquoi?

Question 3: La lecture théâtralisée (gestes, mouvements, voix...) t'a-t-elle aidé à comprendre l'histoire ?

oui non

Pourquoi?

Question 4: Les activités théâtrales (mimes, dialogues, mises en scène...) t'ont-elles aidé à interpréter ton personnage ?

oui non

Pourquoi?

Question 5: As-tu trouvé ces activités difficiles ?

oui non

Pourquoi?

Question 6 : As-tu aimé prendre la parole dans la langue espagnole ?

oui non

Pourquoi?

Question 7: As-tu aimé jouer la scène devant tes camarades ?

oui non

Pourquoi?

Question 8 : Cite quelques mots ou phrases que tu as retenus :

Question 9 : Aurais-tu envie de recommencer un tel travail ?

oui non

Pourquoi?

Question 10 : Cette expérience t'a-t-elle donné envie de poursuivre l'espagnol au collège ?

oui non

Pourquoi?

ANNEXE 6: FICHES DE PREPARATION Séquence : Théâtraliser à partir d'un conte : *Las medias de los flamencos*, Horacio Quiroga (1918).

Séance 1

Objectifs	Compétences
<ul style="list-style-type: none"> - découvrir le conte par la théâtralisation et par ses origines. - émettre des hypothèses sur l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - attitude positive sur la découverte de l'Argentine. - travailler en groupe.

Matériel : conte didactisé, carte du monde, fiche-hypothèses pour chaque groupe.

Temps	Mode de travail	Déroulement de la séance
20'	Frontal - collectif - oral	<p>1ère étape: lecture du conte</p> <p>-lecture du conte par moi-même en théâtralisant grâce aux gestes, à la voix... écoute attentive des élèves.</p> <p>Consigne : <i>je vais vous lire le conte «Las medias de los flamencos», en espagnol. Vous n'allez certainement pas tout comprendre et cela est normal. Mais pour vous aider, je vais faire des gestes et utiliser ma voix de différentes façons. Ensuite, vous ferez des hypothèses sur l'histoire.</i></p> <p>-après les premières hypothèses écrites sur une affiche, je relis le conte une deuxième fois.</p>
10'	groupes – écrit puis collectif – oral	<p>2ème étape: présentation du conte</p> <p>- nouvelles hypothèses des élèves sur le contenu du conte (thème, personnages, contexte...) → je récupérerai ensuite leurs travaux.</p> <p>→ <i>mise en commun en vérifiant par les images.</i></p>
5'	frontal- collectif- oral	<p>- présentation culturelle: auteur (origine, contes célèbres traduits en français...), lieu de l'action (situer sur une carte le fleuve Parana, frontière entre l'Argentine et le Paraguay – situer les deux pays).</p>
5'	frontal- collectif- oral	<p>Fin de la séance</p> <p>- ressenti des élèves.</p>

Séance 2

Objectifs	Compétences
- connaître du lexique (animaux). - connaître quelques superlatifs.	- phonologie: respect de l'intonation des phrases interrogatives et de l'accentuation du «í» dans les superlatifs. - attitude positive et volontaire dans les mises en scène et la lecture à deux voix.

Matériel : flashcards animaux, word-cards/flashcards pour les superlatifs, conte didactisé.

Temps	Mode de travail	Déroulement de la séance
5'	Frontal - collectif - oral	1ère étape: - les élèves répètent après moi le nom des animaux dessinés sur les flashcards, en faisant attention à la prononciation. Puis je leur montre une flashcard et ils essaient de me dire de quel animal il s'agit.
10'	un groupe d'acteurs et un groupe d'observateurs- oral	2ème étape: - jeu de mime : les acteurs imitent un animal que je leur attribue (gestes, déplacements) et les observateurs doivent deviner de qui il s'agit, en espagnol. puis inversement des rôles.
15'	frontal-collectif oral	3ème étape: - nouvelle lecture du conte de ma part: à l'aide de word-cards/flashcards, les élèves devront s'exprimer à l'unisson sur les superlatifs « <i>muchísimo</i> », « <i>contentísimos</i> », « <i>cansadísimos</i> » « <i>grandísimo</i> » (ils peuvent utiliser des gestes). Je leur explique rapidement le sens de ces superlatifs et l'accentuation que l'on doit faire sur le í.

Séance 3

Objectifs	Compétences
<ul style="list-style-type: none"> - connaître quelques formules de politesse. - poser des questions et y répondre (verbes «ser» et «estar», «tener») - savoir qu'en espagnol il existe deux façons pour dire être. 	<ul style="list-style-type: none"> - phonologie: respect de l'intonation des phrases interrogatives et exclamatives. - attitude positive dans les mises en scène.

Matériel : flashcards, conte didactisé.

Temps	Mode de travail	Déroulement de la séance
5'	Frontal - collectif - oral	1ère étape: rebrassage - rappel de la dernière séance, à l'aide des flashcards.
10'	Frontal – groupes - oral	2ème étape: les formules de politesse constituer 3 groupes. - nouvelle lecture du conte de ma part : à l'aide de nouvelles word-cards/flashcards, chaque groupe devra donner à l'unisson sa réplique : « <i>¡ gracias !</i> » (flamants), « <i>¡con mucho gusto!</i> » (chouette), « <i>¡ buenas noches !</i> » (tatou, flamants). Répétition des expressions tous ensemble.
5'	frontal-collectif	3ème étape: la rencontre avec les marchands - répétition en chœur des phrases du dialogue avec les épiciers (répété 3 fois). Premier et second dialogue après moi, puis essai du troisième seuls.
15'	groupes- oral avec support papier	- certains élèves feront les marchands -> ils demandent « <i>Quién es ?</i> » et les autres leur répondent « <i>somos los flamencos</i> » en ajoutant leur question « <i>tiene medias coloradas, blancas y negras ?</i> » puis les premiers répondent « <i>¿De qué color ? ¿Coloradas, blancas y negras? ¡No! Están locos</i> ” (X3 comme dans le conte). Faire remarquer aux élèves que dans le premier cas, « <i>están locos</i> » est à la forme interrogative puis dans

5'	collectif – oral	<p>les deux autres, à la forme exclamative. puis inversement des rôles.</p> <p>4ème étape: - travail sur la formule « <i>¿están locos !</i> »: les élèves devront répéter cette phrase sur le ton interrogatif puis exclamatif. Ce sera ici l'occasion de faire remarquer aux élèves qu'en espagnol on peut utiliser deux verbes pour traduire le verbe être («ser» ou «estar»).</p>
----	------------------	---

Séance 4

Objectifs	Compétences
- connaître du lexique (les sentiments). -commencer à théâtraliser le conte.	- attitude positive dans le travail en groupe et la mise en scène du dialogue.

Matériel : flashcards sentiments.

Temps	Mode de travail	Déroulement de la séance
5'	Frontal - collectif - oral	1ère étape: rebrassage. - rappel des séances précédentes à l'aide des flashcards.
15'	Frontal - collectif - oral	2ème étape: les sentiments - les élèves répètent après moi les sentiments exprimés sur les flashcards puis jeu d'association des flashcards (je montre l'animal et le sentiment correspondant et les élèves essaient de faire une phrase) : <i>Los ----- están-----</i> Les élèves répètent tous ensemble. -jeu du memory : je montre les flashcards aux élèves en enlevant une, ils doivent donc deviner celle qui manque. Refaire l'exercice en enlevant 2 flashcards.
15'	collectif - oral	3ème étape: jeu théâtral -à mon signal (flashcards + adjectif que je donnerai oralement qualifiant le sentiment) les élèves devront jouer le sentiment en question. L'exercice pourra être répété, sans les flashcards cette fois. -jeu de mime : un élève vient mimer l'un des sentiments et doit le faire deviner aux autres élèves. Refaire l'exercice plusieurs fois.

Séance 5

Objectifs	Compétences
- s'entraîner pour la représentation en séance 6.	- réemployer les structures apprises. - attitude positive et volontaire dans la préparation de la tâche finale. - collaboration entre les élèves.

Matériel : conte didactisé, flashcards.

Temps	Mode de travail	Déroulement de la séance
10'	Frontal - collectif - oral	-Rebrassage : rappel de toutes les notions abordées.
30'	collectif - oral	-entraînement pour la représentation finale en séance 6. Mettre l'accent sur l'interprétation, les intonations, les gestes, les déplacements...

Séance 6

Objectifs	Compétences
- réaliser la tâche finale devant l'autre groupe.	- attitude positive et volontaire dans la réalisation de la tâche finale. - attitude d'écoute et de respect chez les élèves- spectateurs. - collaboration chez les élèves-acteurs.
Déroulement de la séance : chaque groupe présente sa représentation théâtrale du conte devant ses camarades.	

ANNEXE 7: QUESTIONNAIRE «NOS HYPOTHESES SUR LE CONTE»

Elèves du groupe : -----

Nos hypothèses sur le conte «*Las medias de los flamencos*»

1-A votre avis, de quoi parle cette histoire ?

2-Quels sont les différents personnages présents dans ce conte ?

3-Où se déroule l’histoire ?

ANNEXE 8 : DIALOGUES POUR LA MISE EN SCENE FINALE

narrateur : **Cierta vez, las víboras dieron un gran baile. Invitaron a los flamencos y a muchos otros animales (apparition des groupes d'animaux). El baile era del otro lado del río. Las más hermosas eran las víboras. Sólo los flamencos estaban tristes y envidiosos porque no tenían nada para ponerse elegantes (le groupe des flamants joue la tristesse et la jalousie).**

Flamencos : **Vamos a conseguir medias coloradas, blancas y negras. Así, las víboras se van a enamorar de nosotros (le groupe traverse le fleuve et frappe à la porte d'un marchand).**

Almacenero : **-¿Quién es?**

Flamencos : **-Somos los flamencos. ¿tiene medias coloradas, blancas y negras?**

Almacenero : **-¿De qué color? ¿coloradas, blancas y negras? ¿Están locos?**

(le groupe des flamants s'en va et va frapper chez un autre marchand).

Almacenero : **-¿Quién es?**

Flamencos : **-Somos los flamencos. ¿tiene medias coloradas, blancas y negras?**

Almacenero : **-¿De qué color? ¿coloradas, blancas y negras? ¡Están locos!**

(le groupe des flamants s'en va et va frapper chez un autre marchand).

Almacenero : **-¿Quién es?**

Flamencos : **-Somos los flamencos. ¿tiene medias coloradas, blancas y negras?**

Almacenero : **-¿De qué color? ¿coloradas, blancas y negras? ¡Están locos!**

(le groupe des flamants abandonne et s'en va...le tatou arrive)

Tatú : **-¡Buenas noches flamencos! La lechuza tiene medias coloradas, blancas y negras.**

Flamencos: **-¡Gracias! (le groupe part à la recherche de la chouette).**

Flamencos : **-¡Buenas noches lechuza! Queremos tus medias coloradas, blancas y negras.**

Lechuza : **-¡Con mucho gusto! Pero tienen que bailar toda la noche.**

narrateur: **En realidad, eran medias hechas de cuero de víboras.**

(le groupe des flamants retraverse le fleuve pour rejoindre le bal, très contents. Ils se mettent à danser. Les vipères se montrent jalouses).

Flamencos : **-¡ estamos cansadísimos!**

Víboras : **-¡ que extraño ! Parecen medias hechas de cuero de víboras...(le groupe essaie de toucher les bas des flamants).**

(Un des flamants tombe par terre et les vipères se rendent compte de la tromperie).

Víboras : **-¡ son medias hechas de cuero de víboras! ¡Mataron a nuestras hermanas!**

Flamencos : **-¡claro que no! ¡no sabemos nada de eso!**

Víboras : **-¡mentiras! ¡a matarlos!**

(les flamants tentent de s'échapper en courant dans tous les sens mais ils sont poursuivis par les vipères).

narrateur : **Hace de esto muchísimo tiempo, pero los flamencos siguen todos los días con las patas en el agua para calmar el dolor...Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían patas blancas y ahora tienen patas rojas...**

Résumé et mots clés

En quoi le fait de théâtraliser un conte en espagnol peut-il permettre d'initier les élèves à cette langue étrangère tout en leur faisant prendre du plaisir ? Voici le point de départ de ce mémoire. S'il porte uniquement ici sur l'espagnol, il est évident qu'un tel projet est applicable à toutes les langues étrangères ! La première partie de ce travail repose sur la description de ce qu'est la théâtralisation en langue étrangère, également connue sous le nom de *drama*, ce qu'elle implique pour l'enseignant et pour les élèves. Cette première partie ainsi que la deuxième mettent en avant les caractéristiques de cette méthode d'enseignement qu'est la théâtralisation, comme l'utilisation du corps, des gestes, de la voix au service de plusieurs compétences: la compréhension et l'interprétation de l'histoire, la mémorisation des structures linguistiques et le développement de savoir-être et d'attitudes positives chez les élèves. La troisième partie porte quant à elle sur une expérimentation réalisée dans une classe de CM2 à partir d'une séquence menée avec des élèves n'ayant jamais appris l'espagnol auparavant. Se trouvent également les documents utilisés tout au long de ce travail ainsi que la méthodologie de recueil des données et l'analyse de celles-ci, qui m'ont permis de confirmer que théâtraliser en langue étrangère permet effectivement d'initier les élèves à cette langue tout en leur donnant le plaisir d'apprendre...

¿En qué medida la utilización de técnicas teatrales durante el estudio de un cuento en español permite introducir a los alumnos al estudio del idioma español de una manera divertida? Este es el tema del presente trabajo de investigación. ¡Aunque el proyecto trata solamente del idioma español, es evidente que el método presentado es aplicable para el aprendizaje de otros idiomas extranjeros! La primera parte de este trabajo describe el método de la utilización de técnicas teatrales durante las clases de idioma, también conocido bajo el nombre de «*drama*», explicando lo que representa tanto para el profesor como para los alumnos. Las dos primeras partes subrayan las características de este método, como por ejemplo la utilización del cuerpo, los gestos y la entonación de la voz, y como facilita a los alumnos: la comprensión y la interpretación de la historia, la memorización de elementos lingüísticos y el desarrollo de actitudes positivas. La tercera parte se refiere a una experimentación que tuvo lugar con alumnos de diez años del último nivel de la escuela primaria y sin ninguna experiencia en el estudio del español. También se pueden encontrar en este trabajo los documentos que sirvieron para llevar a cabo esta experiencia, el procedimiento de recolección de datos fundamentales y su análisis, que permitieron confirmar que las técnicas teatrales ayudaron a los alumnos en su descubrimiento del idioma español.

How can a story told by doing physical expression helps in the initialization of Spanish pupils in a funny way? This is the subject treated in this work. Even if the only language studied in this project is Spanish, the use of this method is applicable to other foreign languages. The first part is the explanation of “drama”, taking into consideration both perspectives: the pupils' and the professor's. The second part describes the characteristics of this method, the impact that have the body's expressions, the corporal movements and intonation, facilitating pupils into understanding the story, memorizing the linguistics elements and the development of positive attitudes. The third part shows a practical application of this method made in a class of ten-year-old pupils without any knowledge of the Spanish language. Also, all the documents used for the development of this experience are shown, the measurement procedures and the analysis of the results. All of this allowed to confirm that the techniques used help the pupils in the discovery of the language...