



**HAL**  
open science

## Le théâtre pour penser et communiquer en anglais

Lola Chevreau

► **To cite this version:**

Lola Chevreau. Le théâtre pour penser et communiquer en anglais. Education. 2020. dumas-02969520

**HAL Id: dumas-02969520**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969520>**

Submitted on 16 Oct 2020

**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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation  
MASTER 1<sup>er</sup> degré**

**Le théâtre pour penser et communiquer  
en anglais**

**Chevreau Lola**

**Sous la direction de Frédérique Longuet**

**Année 2019 / 2020**

Mots clés : théâtre, langues vivantes, incorporation, numérique, émotions.

# SOMMAIRE

<b>1. Vivre les langues avec le corps .....</b>	<b>7</b>
1.1. Théâtre, langue vivante et textes officiels .....	7
1.1.1. Pédagogie de projet et tâche ouverte .....	7
1.1.2. Étudier une langue vivante pour communiquer .....	8
1.1.3. Le théâtre à l'école.....	9
1.2. Apprendre une langue vivante par le théâtre .....	10
1.2.1. Qu'est-ce qu'apprendre ? .....	10
1.2.2. Encorporer pour apprendre .....	11
1.2.3. La créativité .....	13
<b>2. Du corps séparé de la voix au corps associé à la voix.....</b>	<b>15</b>
2.1. Point de départ en classe.....	15
2.2. Présentation du projet .....	15
2.2.1. Travail préparatoire.....	15
2.2.2. Pratique théâtrale .....	17
2.3. Le théâtre pour apprendre.....	20
2.3.1. Le théâtre pour se former .....	20
2.3.2. Le théâtre pour produire .....	21
<b>3. Une encorporation des langues efficace .....</b>	<b>22</b>
3.1. Comment les élèves apprennent-ils en étant créateurs ? .....	22
3.1.1. Entrée dans les langues par l'imitation .....	22
3.1.2. Prise de distance et autonomisation .....	23
3.1.3. Prise de risque et translangageance .....	24
3.2. Assimilation de compétences multiples .....	25
3.2.1. Acquisition de compétences transversales.....	25
3.2.2. Approche holistique .....	29
<b>Perspectives.....</b>	<b>31</b>
<b>4. Références bibliographiques .....</b>	<b>33</b>
4.1. Ouvrages.....	33
4.2. Articles dans une revue.....	33
4.3. Pages sur internet.....	33
<b>5. Annexes .....</b>	<b>33</b>

### **Le théâtre pour penser et communiquer en anglais**

Ce mémoire propose une réflexion sur les impacts d'une approche incorporée des langues. Le questionnement s'appuie sur des fondements théoriques et une pratique en classe de CE1 autour d'un projet de théâtre en anglais. Dans le cadre de cette proposition pédagogique, les élèves ont été menés à s'exprimer corporellement et oralement en anglais et en français afin d'entrer en communication avec autrui de façon authentique. Les observations montrent que ce travail a permis l'acquisition de compétences multiples, aussi bien langagières, émotionnelles, réflexives, sociales et civiques.

### **Drama practice to think and communicate in English**

This master's thesis offers a reflection about the application of an *incorporated* approach to languages. The questioning was built on theoretical foundations and practice in a second grade class in the form of a drama-in-English project. As part of this educational proposal, students were encouraged to express themselves physically and orally in both English and French in order to communicate genuinely with others. The findings show that this work allowed the students to further develop multiple skills among them emotional, reflexive, social and civic competencies and language proficiency.

## Introduction

Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013, l'enseignement moral et civique a été créé, se substituant à l'éducation civique et mis en œuvre à la rentrée 2015. Puis, des ajustements sont venus étoffer le programme de cet enseignement, en 2018 (au bulletin officiel du 26 juillet). L'enseignement moral et civique, construit autour de valeurs, de savoirs et de pratiques, a pour ambition d'amener chaque élève à « respecter autrui, à acquérir et partager les valeurs de la République et enfin à se construire une culture civique<sup>1</sup> ».

Dès le cycle 2, l'une des compétences importante et innovante, à travailler avec les élèves en éducation morale et civique tourne autour de la sensibilité. Pour apprendre à respecter autrui, il faut pouvoir identifier et s'exprimer sur des émotions et des sentiments grâce au vocabulaire abordé en situation d'enseignement. Il s'agit là, pour chacun, d'être capable de reconnaître des émotions universelles que sont la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût, la surprise, le mépris. Pour travailler la culture civique il faut développer une « culture de la sensibilité afin d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, et comprendre ce que ressentent les autres. Cette culture de la sensibilité permet de se mettre à la place de l'autre<sup>2</sup> » et donc d'accéder à l'empathie. Les émotions et leur expression ont donc trouvé leur place à l'école en s'inscrivant dans les programmes et les compétences à atteindre en éducation morale et civique ainsi que dans le parcours citoyen.

L'émergence de l'enseignement d'une culture qui concerne le sensible dans les programmes ne se situe pas uniquement dans l'enseignement moral et civique. Cet enseignement va s'enrichir en côtoyant d'autres domaines. En arts visuels, dès le cycle 1, les élèves sont amenés à « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix<sup>3</sup> », et aux cycles 2 et 3, la question du sensible est présente lors d'un travail d'expression et d'analyse de sa pratique ou de celle de ses pairs ; plus particulièrement quand il s'agit de « formuler ses émotions, formuler une expression juste de ses émotions, entendre et respecter celles des autres<sup>4</sup> ». En Education Physique et Sportive, il est question « d'exprimer des intentions et des

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n° 30 du 26/07/2018.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Bulletin officiel spécial n°2 du 26/03/2015.

<sup>4</sup> EDUSCOL. *Enseignements artistiques - l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité*, 2016. Page 3.

émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif<sup>5</sup> ». La culture du sensible va s'épanouir grâce aux langages des arts, du corps mais également, il en va de soi, au développement du langage oral. Ainsi des liens intimes se tissent entre cet objet d'apprentissage qu'est la sensibilité et le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture intitulé « les langages pour penser et communiquer ».

Traiter des émotions, de leur reconnaissance ou de leur expression en classe, va conduire les élèves à une introspection sur eux-mêmes, à se questionner pour identifier ce qui les traverse pour mieux se comprendre et comprendre les autres, et également, pour se maîtriser et ainsi augmenter la confiance qu'ils peuvent avoir ou pas en eux. Cette confiance est parfois mise à mal et dessert les apprentissages des élèves quand elle est ébranlée. Dans les programmes d'enseignement du cycle 2, il est écrit que cette acquisition de la confiance s'acquiert également sur les temps d'apprentissage d'une langue étrangère :

« Les langues vivantes étrangères et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie<sup>6</sup> ».

Or, le manque de confiance est souvent ce qui empêche les élèves de progresser dans cet apprentissage.

L'oral est privilégié dans l'enseignement d'une langue étrangère, mais cette prise de parole est stressante pour les élèves. Elle les oblige à prendre des risques. Souvent, ils ne se sentent pas capable de comprendre, répéter, ou dire des mots, des phrases. Leurs connaissances leur semblent approximatives, incertaines et ils sont persuadés de ne pas pouvoir compter sur ce qu'ils ont déjà appris. Ils sont déstabilisés voire démotivés. Cette prise de parole les soumet également aux regards de leurs pairs. Les élèves manquent donc de confiance en eux, en leurs capacités et en l'autre que ce soit l'adulte ou les pairs.

---

<sup>5</sup> EDUSCOL. *Education physique et sportive. Contribuer au socle. Apprendre en et par l'EPS*. 2016.

<sup>6</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26/11/2015.

Les textes officiels préconisent l'adoption d'une « approche sensible et multisensorielle des langues<sup>7</sup> » et font souvent référence au théâtre. Il est pertinent de s'interroger sur le choix de pratique théâtrale. En effet, dans le cadre d'une séance de théâtre en anglais, l'élève peut être mené à réciter une phrase apprise par cœur qui semble dénuée de sens et de ce fait n'est pas authentique. Le texte est récité puis oublié comme s'il ne s'ancrait pas dans sa mémoire. Selon Peter Brook (1991, 76) : « ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas ». L'élève doit être mis dans des situations d'apprentissage qui l'encouragent à être actif. Pour cela il doit manipuler, toucher, se mettre en action, avant de verbaliser. S'orienter vers cette pratique encorpée permet aux élèves d'apprendre à « dire » par le « faire ».

Je me suis donc intéressée à la place du corps dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A travers la mise en place et l'analyse du projet mené en classe de CE1 en théâtre et anglais tout en ayant une démarche réflexive sur les écrits de recherche à ce sujet, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : **Approche encorpée de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : quels impacts ?**

Nous verrons dans un premier temps comment faire entrer le corps dans les apprentissages, notamment dans l'enseignement d'une langue vivante. Puis, les écrits théoriques nous mèneront à mettre en pratique l'incorporation des langues, afin, en dernier lieu, de mener une réflexion sur les intérêts et impacts de la mise en action sur les apprentissages et la pratique de classe.

---

<sup>7</sup> EDUSCOL. *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. 2016. Page 5.

# 1. Vivre les langues avec le corps

## 1.1. Théâtre, langue vivante et textes officiels

### 1.1.1. Pédagogie de projet et tâche ouverte

Il est maintenant établi que chaque élève soit au centre de ses apprentissages pour en être l'acteur principal. Les situations d'apprentissage initiées par l'enseignant permettent à chaque élève de penser et exprimer sa pensée en passant par des temps où il analyse, raisonne, compare, échange avec ses pairs et argumente. Cet enseignement qui peut s'inscrire dans une démarche qui valorise une pédagogie de projet a aussi pour objectif de mettre l'élève dans l'action pour qu'il soit dans le « faire » car l'élève apprend en étant en action. Cette mise en action rend l'élève curieux et autonome. Le pédagogue John Dewey expliquait déjà dans les années 1930 que l'on apprend en agissant :

« Dewey est l'initiateur du « *hands-on learning* » (« apprendre par l'action ») ou pédagogie du projet. Son école-laboratoire est loin de l'autorité habituelle. Le maître est un guide et l'élève apprend en agissant. Dewey souhaite réconcilier esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort. Il pense que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter. C'est pourquoi le terme d'expérience revient dans toutes ses œuvres. »<sup>8</sup>

D'après Jonathan Bergman et Aaron Sams<sup>9</sup>, ce qui compte c'est une pédagogie active et collaborative. La pédagogie de projet permet aussi aux élèves de collaborer entre eux dans un but précis qui les unit. Entraide, échanges, conseils, expérimentations, transfert de connaissances, singularité de chacun permettent aux élèves de travailler de pair en se sentant impliqués dans un projet commun. Il est bon de garder à l'esprit que le projet commun doit être clairement présenté aux élèves et les critères de réussite énumérés afin de s'inscrire dans une pédagogie explicite.

Placer l'élève comme acteur de ses apprentissages lui permet de développer des savoir-faire et savoir-être en plus des savoirs, ce qui permet de travailler le « vivre ensemble » et de

---

<sup>8</sup> Blanquet, M.-F. *John Dewey : philosophe américain de l'éducation*. 2010. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-leducation.html>. [consulté le 02/04/2020].

<sup>9</sup> Bergmann, J. Sams, A. *La classe inversée*. 2014.



« former de futurs citoyens capables de créer, d'évaluer leurs actions, d'analyser les très nombreuses informations disponibles<sup>10</sup> ». Claude Springer ajoute aussi qu'avec l'approche par projet, l'enseignant introduit la tâche ouverte qui permet de proposer aux élèves des tâches dont le résultat n'est pas prévisible mais qui dépendent d'eux. Les résultats obtenus sont par essence plus authentiques, ce qui, selon les textes officiels est une composante majeure dans l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, on ne peut exclure d'un projet certaines tâches qui peuvent être considérées « fermées » et pourtant indispensables pour le mener à bien. Ces tâches fermées sont des étapes intermédiaires, qui permettent d'accéder à des outils au service du projet. C'est ainsi que dans le cadre du projet de théâtre en anglais, apprendre à se servir d'une application spécifique sur tablette est une tâche, vue comme une étape, dont le résultat est prévisible mais qui permettra d'accéder à la tâche finale dite ouverte.

### 1.1.2. Étudier une langue vivante pour communiquer

Le domaine 1 du socle commun de compétences de connaissances et de culture est intitulé : les langages pour penser et communiquer. Dans ce domaine s'inscrit donc l'apprentissage d'une langue étrangère comme la langue anglaise. D'après Prisca Schmidt et les directives du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'apprentissage d'une langue vivante a pour but la communication et non pas le jeu de « petits dialogues appris par cœur pour être récités devant la classe<sup>11</sup> ».

Les finalités d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école concernent deux domaines que sont la langue et la culture. L'apprentissage de la langue s'intéresse à la communication avec autrui ce qui implique automatiquement une authenticité de l'échange qu'il soit oral ou écrit. Cependant, aujourd'hui, l'apprentissage des langues vivantes dans les classes reste souvent décontextualisé et artificiel. L'enseignement se focalise sur la répétition d'un nuage de mots regroupés par thèmes afin de les stocker dans la mémoire des élèves. Cette mémorisation, qui peut s'appuyer par exemple sur l'utilisation de *flashcards*, a ses limites quand l'enfant est cantonné à être « un répétiteur ». Dans ces situations, l'élève statique sollicite ses fonctions cognitives sans que les corps soient engagés. Les élèves enregistrent

---

<sup>10</sup> Springer, C. *Classe inversée: quel renversement pédagogique ?* 2014.  
<https://springcloogle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html>  
[consulté le 02/04/2020].

<sup>11</sup> Schmidt, P. *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*. 2006. Page 100.

des séries de mots mais sont-ils capables de les utiliser dans des phrases ou de les retrouver spontanément lorsqu'ils doivent s'exprimer à l'oral en continu ?

Pour que les échanges soient authentiques et donc pour ancrer les apprentissages, il est nécessaire de les contextualiser en donnant un cadre aux élèves, tout en restant dans une tâche ouverte. Dans le projet de théâtre mené avec mes élèves de CE1, le contexte de départ pour travailler la pratique théâtrale et donc les échanges oraux authentiques en anglais, étaient des scènes de films muets comme *The kid* de Charlie Chaplin. La mise en contexte et le travail d'analyse de ces scènes ont permis aux élèves d'aborder l'incorporation de leurs apprentissages. Ainsi, les élèves travaillent des compétences linguistiques et discursives par le corps, par la mise en action, comme l'énonce par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Nous aborderons la notion d'incorporation plus en détails dans la partie suivante.

L'acquisition d'une nouvelle langue permet donc de comprendre une personne et s'exprimer avec elle, donc, de communiquer. Nous verrons, notamment à travers le projet de théâtre en langue anglaise présenté en deuxième partie de ce mémoire, que les langages des arts et du corps participent pleinement à l'entrée en communication avec autrui. En effet, comme l'explique Sandrine Eschenauer : « le langage est complexe et comprend tous les canaux sensori-moteurs (langage non verbal : sensoriel, émotionnel, kinesthésique) et verbaux <sup>12</sup> ».

### 1.1.3. Le théâtre à l'école

Le travail autour du théâtre, aussi bien théorique que pratique, s'inscrit pleinement dans les programmes du cycle 2 et le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. En effet, le domaine 3 du socle, intitulé « La formation de la personne et du citoyen », inclut des compétences sociales et civiques essentielles dans la pratique du théâtre mais aussi au sein de notre société. La pratique théâtrale, en lien avec le domaine 3, permet aux élèves le développement de leur sensibilité (d'acteur et de spectateur), de la confiance en soi. Elle permet aussi de « mieux comprendre le monde, mieux se connaître soi, découvrir l'autre, mieux se situer soi parmi les autres, apprendre le pouvoir des mots pour mener sa vie<sup>13</sup> » et de

---

<sup>12</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 3.

<sup>13</sup> Depaire, I., Donnio, P., Guérin, A., *Petits ateliers de théâtre : un répertoire d'activités ludiques et éducatives*, 2016. <http://www.petitsateliers.fr/theatre/theatre-a-lecole/#squelch-taas-accordion-shortcode-content-0> [consulté le 8 janvier 2020].

ce fait apprendre le respect d'autrui. Les élèves acquerront des compétences en terme de réflexion critique et d'argumentation en regard de leur rôle de spectateur. Il est demandé à l'élève-spectateur de donner des conseils à ses camarades afin d'accompagner leur progression (cf. partie 2).

L'approche culturelle du monde théâtral s'inscrit dans le domaine 5 du socle, « Les représentations du monde et de l'activité humaine ». Pascale Donnio, Aurélie Guérin et Isabelle Depaire, auteures de la page *Petits ateliers de théâtre* sur un site référencé par Canopé, écrivent :

« Le théâtre [...] offre un concentré d'humanité. En effet, il ne cesse, à travers des procédés toujours réinventés mais fondamentalement semblables depuis l'Antiquité [...], de renvoyer l'être humain à ses interrogations existentielles : la vie, la mort, la quête d'absolu, les passions, l'amour, la tolérance, la peur, le changement, la lutte, la quête d'identité et la confrontation avec l'altérité, l'envie d'être soi avec et malgré les autres...<sup>14</sup> ».

Ces différentes approches du théâtre mais aussi, les supports sur lesquels je me suis appuyée pour mener mon projet, s'inscrivent pleinement dans le Parcours d'éducation artistique et culturelle et permettent aux élèves d'acquérir une culture commune.

## **1.2. Apprendre une langue vivante par le théâtre**

### **1.2.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?**

Si nous nous référons à l'étymologie, « apprendre » signifie « prendre, saisir par l'esprit ». Cela suppose que l'objet de la connaissance est extérieur à soi et que l'on se l'approprie pour qu'il devienne intérieur à soi. Apprendre serait donc incorporer ; ne faire qu'un avec son savoir. Grâce aux neurosciences, certaines modalités pour un apprentissage optimal ont été mises en évidence comme l'importance de la confiance en soi ou l'intérêt porté par l'apprenant. Ces recherches remettent donc en cause l'idée du savoir qui nous est extérieur et doit être assimilé, incorporé.

Selon Varela, « la connaissance n'est pas issue d'apprentissages de savoirs qui seraient extérieurs à l'apprenant et que celui-ci devrait « s'approprier », mais elle émerge

---

<sup>14</sup> Depaire, I., Donnio, P., Guérin, A., *Petits ateliers de théâtre : un répertoire d'activités ludiques et éducatives*, 2016. <http://www.petitsateliers.fr/theatre/theatre-a-lecole/#squelch-taas-accordion-shortcode-content-0> [consulté le 8 janvier 2020].

perpétuellement dans les interactions soi-soi/ soi-autres/soi-environnement<sup>15</sup> ». Il paraît donc plus opportun d'employer la terminologie « incorporer » plutôt qu'« incorporer ». Transféré au contexte de la classe, les élèves apprennent donc à tout moment, dès qu'il y a échanges entre l'élève et ses camarades ou un enseignant, entre l'élève et son environnement mais aussi entre l'élève et lui-même. C'est notamment le cas lors de la pratique du théâtre. En suivant la pensée de Varela, il y a donc apprentissage dès qu'il y a interaction. Pour qu'il y ait interaction, il faut de l'action. La mise en action, le fait d'agir permet d'apprendre, c'est pourquoi Eschenauer écrit « agir c'est apprendre<sup>16</sup> ».

### 1.2.2. Incorporer pour apprendre

L'approche de la langue anglaise par le théâtre permet d'apprendre par le faire. Searle développe la théorie des « actes de langage » c'est-à-dire la volonté d'associer langage et action. « Une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régi par les règles<sup>17</sup> ». Les élèves vont donc apprendre la langue anglaise en passant par la mise en action, par le mouvement donné à leurs corps puisque comme l'explique J.-L. Chiss, « l'agir ne se réduit pas au parler<sup>18</sup> ». Cette approche actionnelle que j'ai mis en place dans mon projet présenté en deuxième partie de ce mémoire se réfère aux programmes et directives de l'Éducation nationale puisque les textes officiels préconisent l'association du dire et du faire, du langage et de l'action<sup>19</sup>.

Selon de nombreux chercheurs, il faut donc agir, se mettre en action pour apprendre, mais ce n'est pas toujours le cas en pratique. Souvent, corps et voix sont travaillés, notamment en théâtre de façon dissociée. Sur les sites internet, on retrouve des séquences pour une pratique théâtrale présentant une première partie concentrée sur le corps, puis, dans un second temps, une partie sur la voix. Or, si nous suivons les recherches de Joëlle Aden sur le sujet, corps et voix devraient être travaillés conjointement.

---

<sup>15</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 2.

<sup>16</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 2.

<sup>17</sup> Searle, *Les Actes de langage*, 1972. Page 53.

<sup>18</sup> Chiss, J.-L., « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation » in *Dialogues et Cultures*, 2005. Page 46.

<sup>19</sup> EDUSCOL, *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Page 3.



Image 1 : séance d'expression corporelle  
monecole.fr



Image 2 : séance de mise en voix  
monecole.fr

En effet, Joëlle Aden, écrit dans *Apprendre les langues par corps*<sup>20</sup>, que nous nions toujours « le rôle du corps et des émotions dans l'interaction humaine » et qu'il est temps de cesser de les dissocier. En d'autres termes, Joëlle Aden explique qu'il faudrait travailler le langage par la mise en action, c'est l'approche actionnelle. D'après le CECRL, il y a approche actionnelle lorsque « l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation) ». C'est cette approche qu'évoque Joëlle Aden dans *Apprendre les langues par le corps*.

Sandrine Eschenauer donne une définition de l'approche actionnelle dans *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues* : « la réalisation performative essentialise le langage verbal : chaque mot, chaque phrase tire son essence de l'action vécue ou imaginée<sup>21</sup> ». Lorsqu'un élève occupe la place d'acteur en théâtre, il joue donc explore une langue en s'impliquant par son corps, sa voix.

Joëlle Aden promeut aussi l'intérêt de « la pédagogie des langues ancrée dans ce qui fonde l'interaction : l'échange émotionnel et sensoriel<sup>22</sup> ». Cette approche que l'on pourrait qualifier d' « interactionnelle » affirme donc que l'apprentissage des langues étrangères par le théâtre est particulièrement pertinent et qu'il faudra laisser une certaine place à la créativité des élèves pour qu'il y ait expression émotionnelle et sensorielle. Cette place laissée à la

<sup>20</sup> Aden, J., *Apprendre les langues par corps*, 2013. Page 6.

<sup>21</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 2.

<sup>22</sup> *Ibid.* Page 3.

créativité des élèves nécessite selon Hélène Trocmé-Fabre et Sandrine Eschenauer un « temps de latence » : « le passage par l'imitation, la reproduction puis la production autonome : la créa(c)tion langagière<sup>23</sup> ».

**1<sup>re</sup> phase : Imitation/décentrement :** Les élèves entrent dans les langues par l'**imitation** des personnes de référence (comédiennes, enseignantes).

**2<sup>e</sup> phase : prise de distance (faire des choix).** Très vite, les élèves se détachent des adultes et poursuivent d'eux-mêmes l'activité en autonomie.

**3<sup>e</sup> phase : prise de risque (translanguager).** Parce qu'ils font, dans l'espace sécurisé du théâtre, cette expérience non menaçante, esthésique et esthétique de l'altérité, de l'inconnu, de la prise de risque, de la sérendipité (dans l'improvisation notamment), les élèves ne se réfugient plus dans un silence protecteur s'ils ne connaissent pas les mots ou les tournures dont ils ont besoin. Ils partent de ce qu'ils connaissent.

Images 3, 4 et 5 : extraits des étapes de séance de pratique théâtrale en allemand, S. Eschenauer, 2014.

Lors de la première phase, les élèves imitent un modèle. Dans notre cas le mimétisme est basé sur les extraits vidéo projetés aux élèves en début de projet. Cette phase permet aux élèves de développer leur confiance en soi dans une situation nouvelle et de s'approprier une pratique théâtrale pour beaucoup inhabituelle. La seconde phase, de prise de distance, tend à laisser place à la créativité et l'autonomisation des élèves. Ils se détachent de l'imitation pour explorer le corps et la langue. Enfin, la phase de prise de risque permet aux élèves de produire une saynète (dans notre cas) pleinement inventée dans laquelle ils translanguent. Sandrine Eschenauer définit la translanguageance comme « le passage du mimétisme et de la résonance kinesthésique à une réaction au stimulus verbal (prononciation du mot en langue étrangère)<sup>24</sup> ».

### 1.2.3. La créativité

Sandrine Eschenauer élargit les définitions de créativité données par l'Education nationale aux usages de la didactique des langues et avance le fait que la créativité artistique (dans notre cas, le théâtre) fasse partie du cours de langue.

---

<sup>23</sup> Eschenauer, S., *Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance*. Page 10.

<sup>24</sup> Eschenauer, S., *Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance*. Page 18.

« Il pourrait donc y avoir un lien entre cognition, création et langage, corrélé à l'impact de la maîtrise du corps sur des mécanismes biologiques attribués à des actes créatifs. Cette maîtrise serait à la fois consciente et inconsciente, basée sur l'expérience physiologique, émotionnelle et réflexive. La prise en compte de ces résultats met en évidence le fait que la créativité, comme le langage, est un phénomène complexe qui fait appel à différentes fonctions sensori-motrices, émotionnelles et intellectuelles (Aden, 2009 ; Trocmé-Fabre, 2006). Ce lien créativité-langage nous invite à développer des approches pédagogiques en LVE engageant d'une part le corps tout entier : les émotions, la kinesthésie, la sensori-motricité, la verbalisation ; d'autre part la prise de conscience de cette nature créative des langages<sup>25</sup> ».

Eschenauer met ici en avant l'intérêt de l'incorporation dans le processus créatif qui fait partie de l'apprentissage de la langue étrangère. Donner aux élèves la liberté de devenir créateurs les rend tout autant acteurs de leurs apprentissages. Enfin, Frédérique Longuet explique que « pour avoir des apprenants créateurs investis dans leurs apprentissages et performants en langues étrangère, il est nécessaire d'avoir des enseignants créateurs<sup>26</sup> ». Le projet proposé doit donc présenter une tâche finale définie qui laisse place à l'inventivité et l'imaginaire des élèves, et les supports proposés doivent eux aussi s'inscrire dans cette démarche créative.

---

<sup>25</sup> Eschenauer, S., *Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance*. Page 2.

<sup>26</sup> Longuet, F. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. 2013. Page 267.

## **2. Du corps séparé de la voix au corps associé à la voix**

### **2.1. Point de départ en classe**

Depuis la rentrée, j'ai choisi de mener des séances d'anglais quotidiennes d'une durée de 15 à 20 minutes. En première période, mon travail s'est focalisé sur l'acquisition du vocabulaire à l'aide de *flashcards*. Cette méthode, facile d'accès, permet aux élèves de réciter efficacement le vocabulaire demandé à la vue d'une image. La compréhension orale, lorsque je leur parlais ou lisais des histoires en anglais reprenant le vocabulaire étudié en amont, était correcte car j'exagérais beaucoup la gestuelle et les émotions, mais je me suis rendue compte que leurs productions orales étaient pauvres. Je me suis demandée : comment les élèves peuvent-ils produire des phrases ayant du sens dans un contexte donné en ayant à leur disposition uniquement des mots de vocabulaire isolés, sans contexte ? Mes élèves, pendant ces séances d'anglais, n'étaient pas en action. Je me suis interrogée sur les façons de les mettre en action afin qu'ils soient acteur de leurs apprentissages comme le préconise le CECRL. La mise en action leur permettra-t-elle d'apprendre un anglais authentique ?

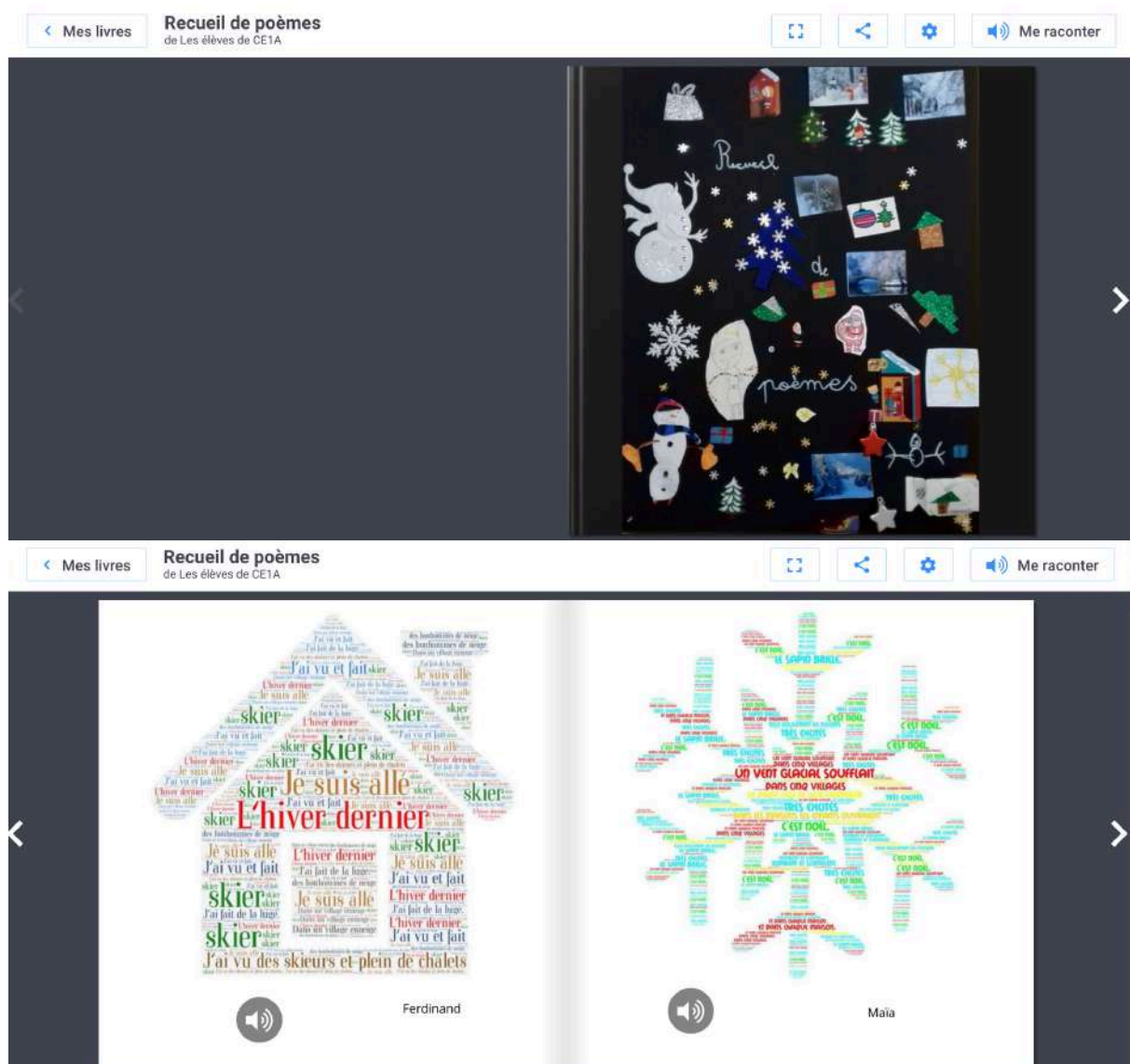
### **2.2. Présentation du projet**

#### 2.2.1. Travail préparatoire

Un travail réalisé en amont, alliant écriture et mise en voix de poèmes a permis de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de l'élocution lors d'un message oral pour se faire comprendre.

En décembre, nous avons travaillé sur l'écriture de poèmes multimodaux. Cette production écrite était en lien avec une séquence de vocabulaire sur le champ lexical de l'hiver. La diffusion des poèmes des élèves auprès des parents s'est faite sous forme de livre numérique collectif, réalisé avec Book Creator, présentant le texte, une illustration et la mise en voix de chaque poème. Les élèves ont donc travaillé la mémorisation mais aussi l'articulation, la diction et l'intonation du texte. Ce projet sur lequel j'ai pu m'appuyer pour la pratique théâtrale en anglais a donc favorisé une première sensibilisation et prise de conscience des éléments importants du langage oral.





Images 3 et 4 : couverture et page du livre numérique créé sur Book Creator

Notre projet théâtre a débuté par l'étude d'extraits de films muets. J'ai sélectionné en amont des passages de *The kid* et *The circus* de Charlie Chaplin, et Liberty présentant Laurel et Hardy, où les émotions des personnages sont clairement identifiables. Après un premier visionnage des extraits, les élèves se sont exprimés spontanément, puis un travail d'analyse plus fine de chaque passage a été proposé. Nous avons listé les émotions reconnues et la façon dont les acteurs les traduisent : expressions faciales, attitudes corporelles, postures, gestuelle, regards. La musique a été repérée aussi comme un indicateur donnant des informations sur l'ambiance de la séquence ou l'émotion ressentie par le personnage de l'histoire. Pour chaque scène une affiche a été réalisée synthétisant toutes les observations des élèves. Des captures d'écran ont été ajoutées pour permettre aux élèves de se référer aux scènes plus rapidement pendant les séances de pratique théâtrale.



Image 5 : récréation d'une scène d'un film de Laurel et Hardy, CE1, corpus L. Chevreau 2020.

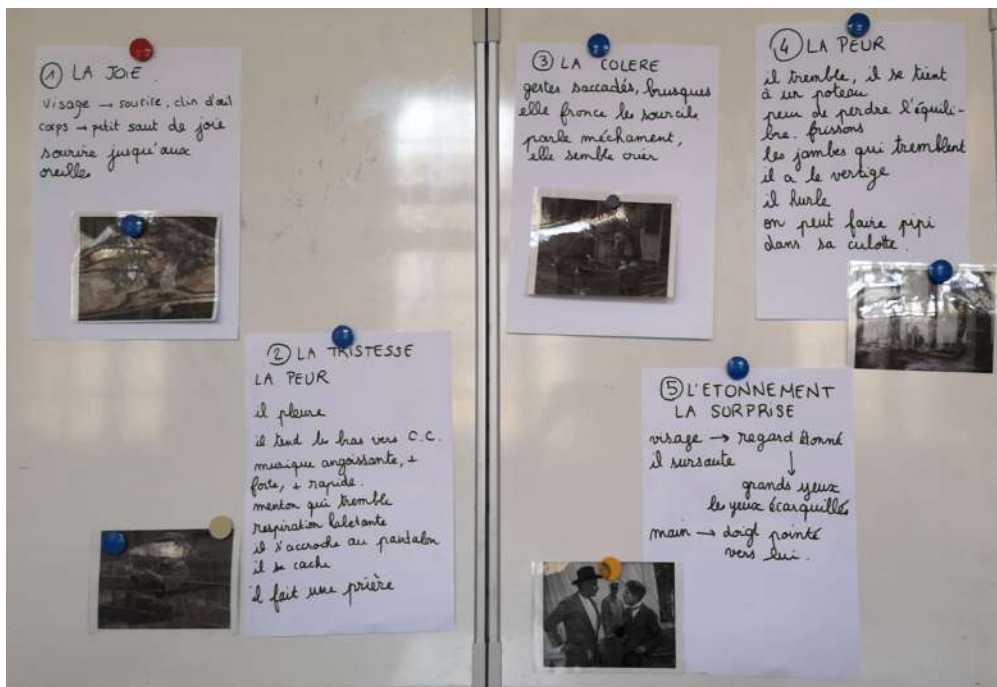


Image 6 : Affiches d'analyse des extraits cinématographiques, CE1, corpus L. Chevreau 2020.

### 2.2.2. Pratique théâtrale

Toutes les séances de cette séquence se sont déroulées en demi-groupes ce qui m'a permis d'accorder plus de temps à chaque élève et d'aider les plus réfractaires à monter sur scène.

Dans un premier temps, les élèves ont rejoué les extraits de films visionnés la veille en y ajoutant des paroles en français. Après leur avoir donné les critères de réussite, ils ont constitué des groupes, choisi une scène qu'ils voulaient rejouer et se sont entraînés. Pendant cette phase de recherche, j'ai pris le temps d'observer les élèves et de me mettre en retrait afin qu'ils explorent seuls sans se laisser influencer par la parole d'un adulte. Puis, j'ai échangé avec les membres de chaque groupe sur leurs choix et leur engagement. Chaque groupe a joué la scène choisie devant le reste des élèves. Au fur et à mesure de leurs prestations, j'ai pu les guider en leur donnant des pistes pour les aider à trouver des expressions, à formuler des phrases, à se situer correctement par rapport au public (ne jamais lui tourner le dos), parler bien fort. Après chaque présentation, les élèves du public ont fait un retour sur leur ressenti, en donnant parfois des conseils à leurs camarades acteurs. A la suite de ces quelques séances, les élèves ont eu l'opportunité de jouer chaque scène devant un comédien qui leur a donné des conseils pour rester concentré et investi dans son personnage, pour se déplacer et se placer correctement sur l'espace scénique.



Image 7 : jeu théâtral accompagné par un comédien, CE1, corpus L. Chevreau 2020.

Dans un second temps, une fois que chaque groupe se soit bien approprié l'extrait du film de son choix et son personnage, les élèves ont travaillé la version anglaise de leurs scènes. Chaque groupe a bénéficié d'une tablette sur laquelle j'ai installé le logiciel *Linguee* pour chercher du vocabulaire en anglais. Une fois le vocabulaire entendu sur la tablette, ou



bien grâce à l'élève bilingue de la classe ou moi-même, les élèves ont rejoué leur scène en anglais. L'utilisation d'un second logiciel a été très bénéfique pour l'imprégnation de la phonologie : l'enregistreur vocal. Les élèves ont pu m'écouter dire leur texte puis à leur tour s'enregistrer en jouant et enfin s'écouter. Cette étape a été très importante dans l'apprentissage et la fixation du vocabulaire, des expressions, et de nouvelles phrases.

Les élèves ont disposé de guides avec des captures d'écran afin d'être le plus autonomes possibles pendant ces séances de répétitions.



Images 8 et 9 : entraînement à la pratique théâtrale en anglais avec les tablettes, CE1, corpus L. Chevreau 2020.

A la fin de chaque séance, tous les groupes ont joué face à la classe. Après chaque représentation, les élèves du public et moi-même avons fait un retour en donnant des conseils aux élèves-comédiens (placement sur scène, articulation, accentuation du jeu, exagération des émotions, volume de la voix). Chaque passage a été filmé puis visionné en groupe classe au début de la séance suivante afin de rappeler à chacun son rôle. Les élèves ont été incités à avoir un regard réflexif sur leur production.

Une fois les élèves familiarisés aux nouveaux outils numériques et à la pratique théâtrale, ils ont pu choisir une émotion et créer une saynète l'illustrant. Les élèves ont travaillé une seule séance en français puis sont très vite passés à la langue anglaise. Ils ont été autonomes dans leur travail puisqu'ils maîtrisaient les outils informatiques mis à leur disposition et avaient acquis certaines règles liées à la posture de l'acteur sur scène. J'ai été présente pour leur procurer le vocabulaire et la syntaxe nécessaires dans une langue qu'ils découvrent encore mais dans laquelle ils réussissent à s'exprimer et faire passer des sentiments. Ce travail a été réalisé sur plusieurs séances. A la fin de chaque séance, les élèves ont joué devant la classe et ont été filmés afin de pouvoir s'observer en action et améliorer progressivement leur prestation.

Le projet théâtre s'est clôturé par une représentation des extraits de films et des saynètes inventées en anglais devant l'autre classe de CE1 de l'école.

### **2.3. Le théâtre pour apprendre**

#### 2.3.1. Le théâtre pour se former

Dans le cadre de ce projet, les élèves ont assisté à une représentation de théâtre jeudi 6 mars 2020. La compagnie Koalako est venue au sein de l'école jouer la pièce bilingue *Jackie and the giant*. Les élèves ont pu observer que sans connaître tout le vocabulaire il leur était possible de comprendre la narration de cette représentation. Pour comprendre ils se sont appuyés sur les mêmes outils utilisés lorsqu'ils jouent : les accessoires, les déplacements, la démarche, le regard, l'intonation, la gestuelle.



Images 10 et 11 : représentation de *Jackie and the giant* par la compagnie Koalako, CE1, corpus L. Chevreau 2020.

Les élèves ont revêtu le rôle de spectateur tout au long du projet, ce qui leur a aussi beaucoup appris. La séquence a débuté par l'observation et l'analyse d'extraits cinématographiques. Ces supports vidéo ont placé les élèves dans une position d'observateur et de critique. Rôle qu'ils ont endossé à la fin de chaque séance de pratique théâtrale, mais aussi pendant l'après-midi passé avec le comédien à l'école. Enfin, ils ont été dans ce rôle aussi pendant la représentation de *Jackie and the giant* de la compagnie Koalako dans le gymnase de l'école. Connaître l'importance des enjeux du rôle de spectateur a permis aux élèves aussi bien de comprendre et d'apprécier la pièce de théâtre bilingue *Jackie and the giant* que de s'enrichir de connaissances afin d'améliorer leur jeu une fois sur scène.

### 2.3.2. Le théâtre pour produire

Ce projet de théâtre mené avec mes élèves de CE1 pour qu'ils progressent dans l'apprentissage de la langue étrangère s'est construit en s'inspirant d'une approche holistique qui vise non pas à dissocier corps et voix pour apprendre, mais qui tend à lier ces deux outils. Le corps et la voix s'unissent aux émotions et à la voix intérieure des élèves afin qu'ils communiquent.

### 3. Une incorporation des langues efficace

#### 3.1. Comment les élèves apprennent-ils en étant créateurs ?

Dans cette partie je reprendrai les trois phases par lesquelles passent les élèves observés par Sandrine Eschenauer dans son article *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues* ainsi que mes élèves de CE1.

##### 3.1.1. Entrée dans les langues par l'imitation

La première phase désignée par Sandrine Eschenauer est l'imitation. Les élèves passent par le mime, la copie. Mes élèves de CE1 sont aussi passés par cette phase lors des premières séances de pratique théâtrale alors qu'ils devaient rejouer une scène de Charlie Chaplin ou de Laurel et Hardy en y ajoutant lorsqu'ils le pouvaient des paroles. Selon Joëlle Aden le mimétisme « donne accès à forme de compréhension des actions et des intentions des autres<sup>27</sup> ». En effet, l'outil corporel, associé (ou non) à la langue, permet à l'élève-acteur d'évoquer une situation, un sentiment, une émotion clairement identifiable par l'élève-spectateur et donc d'entrer en communication avec ce dernier. Le mimétisme, je l'ai clairement observé avec les élèves les plus timides et par conséquent les plus réfractaires à l'activité proposée, a permis aux élèves de se défaire du regard des autres et de prendre confiance en soi une fois en action.

Philippe Meirieu dans une vidéo<sup>28</sup> consacrée à la pratique théâtrale à l'école, explique que la déstructuration du langage permet de provoquer la réflexion et de repartir à zéro et ainsi de se rendre compte que l'évocation (d'un sentiment ou d'une émotion dans notre cas) est plus importante que la représentation. Les élèves n'ont pas besoin d'avoir un vrai bébé dans les bras pour faire comprendre aux spectateurs qu'ils portent un bébé. Grâce à sa gestuelle, sa posture, le balancement de son corps, son regard, l'élève peut réussir à faire comprendre au public qu'il porte un nourrisson dans les bras. Les élèves sont pour cela partis des observations listées en début de séquence pour rejouer les scènes. Ils ont mimé l'attitude de Charlie Chaplin lorsqu'il est surpris : yeux écarquillés, saut en arrière, se pointe lui-même du doigt.

---

<sup>27</sup> Aden, J. *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, 2014. Page 2.

<sup>28</sup> Meirieu, P., *Cap Info : Le théâtre à l'école* (vidéo).  
[http://meirieu.com/THEATRE/cap\\_canal\\_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz](http://meirieu.com/THEATRE/cap_canal_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz) [consulté le 18/01/2020].

Prisca Schmidt, dans son article intitulé *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*, emploie le terme de *drama* pour parler d'une certaine pratique théâtrale en cours de langue. Le *drama* s'appuie sur le mime. Prisca Schmidt explique que part cette pratique, l'enfant « est amené à refaire le parcours qu'il a fait dans sa langue maternelle, mais en raccourci afin de mieux s'approprier la langue seconde<sup>29</sup> ». En effet, lorsque l'on est enfant on « mime le monde pour le comprendre et le reconnaître<sup>30</sup> ». Dans le cadre des séances de théâtre, l'élève est invité à revivre ce processus mais en anglais. L'élève apprend donc en mimant, en faisant, en jouant, en étant acteur.

### 3.1.2. Prise de distance et autonomisation

« S'appuyer sur cette nature créative du langage permet aux élèves d'atteindre une forme d'autonomie dans la capacité à communiquer<sup>31</sup> ». Cette seconde phase au cours de laquelle les élèves commencent à se défaire du modèle leur permet en premier lieu de développer leur imaginaire et d'acquérir une authenticité dans leurs échanges sur scène.

Dans le cadre du projet de théâtre en anglais mené avec ma classe de CE1, j'ai choisi volontairement de travailler sur un support muet (extraits de Charlie Chaplin et Laurel et Hardy). Une fois qu'ils se sont imprégnés des scènes, après la phase d'imitation, j'ai demandé aux élèves de se mettre en action et de s'exprimer oralement et librement, en français, sur ce que pouvaient se dire leurs personnages, quelles onomatopées ils pouvaient utiliser. Cette spontanéité était aussi perceptible lorsque nous sommes passés au travail en anglais.

Cette prise de distance permet aux élèves de travailler l'autonomisation. Dans ce cadre, l'usage des tablettes a été bénéfique. Les élèves ont pu travailler en groupe sur une tablette pour chercher du vocabulaire sur l'application *Linguee*, s'enregistrer et s'écouter en langue anglaise. Ayant passés plusieurs séances à travailler à l'aide des tablettes, et grâce aux guides préparés en amont, les élèves savaient exactement ce qu'ils avaient à faire, et se mettaient au travail très rapidement. Les TICE ont été au service des apprentissages dans ce projet.

Cette phase correspond pour l'enseignant à un lâcher-prise. En effet, en tant que professeur des écoles stagiaires je suis encore très présente auprès de mes élèves. J'avais pour objectif de les laisser travailler en autonomie le plus possible en classe. Ce projet m'a aussi

---

<sup>29</sup> Schmidt, P. *Le théâtre comme apprentissage de la langue étrangère*. 2006. Page 106.

<sup>30</sup> *Ibid.* Page 99.

<sup>31</sup> Varela, F., *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, 1989. Page 78.



apporté sur ce point, car j'ai dû laisser mes élèves travailler seuls et leur faire confiance. Il me semble essentiel de faire confiance aux élèves afin de les laisser créer, produire et qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages.

### 3.1.3. Prise de risque et translangageance

Une fois autonomisés dans leur travail et ayant pris de la distance avec le modèle présenté en début de projet, les élèves ont créé une saynète autour d'un sentiment ou d'une émotion choisis. L'objectif étant de jouer cette saynète en anglais en fin de séquence. Pour cela, les élèves sont partis de ce qu'ils connaissaient déjà en s'appuyant sur le geste, la démarche de leurs personnages, sur le lexique acquis. Ils ont réutilisé des répliques entendues dans d'autres groupes : « *sorry ! I'm coming, come back* » ; d'où l'intérêt de mettre en commun leur travail régulièrement en fin de séance. Ces mises en commun filmées à la fin de chaque séance permettent un retour réflexif sur les productions et donc une progression de tous les élèves.

Laisser les élèves choisir eux-mêmes l'émotion traitée et sa mise en scène, a entraîné une forte implication des élèves dans l'activité proposée et un gain de confiance en eux. Certains élèves se sont énormément épanouis lors de ce projet. Un des élèves de la classe, hyperactif, qui présente des difficultés à se mettre au travail en classe habituellement et qui demande beaucoup d'attention s'est révélé pendant les séances de pratique théâtrale. Cet élève vivait pleinement la scène et les émotions choisies par son groupe. C'est ce vécu qui permet aux élèves de communiquer. De plus, comme l'explique Frédérique Longuet, « [l'expérience sociale créatrice] permet la découverte et la reconnaissance de talents non répertoriés dans les référentiels<sup>32</sup> » ce qui a permis dans le cas de cet élève de développer son rapport aux autres souvent difficile et une confiance en soi.

« Le jeu théâtral stylise par ailleurs le langage non verbal (« agrandi » les perceptions-actions sensori-motrices à la base de la cognition). Le connu (non verbal) se transforme vers l'inconnu (expression en langues étrangères) qui, par ce vécu, devient alors connu (apprentissage)<sup>33</sup> ». Comme l'explique Sandrine Eschenauer, « cette approche

---

<sup>32</sup> Longuet, F. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. 2013. Page 267.

<sup>33</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 3.

[l'incorporation] entraîne un détachement des situations contrôlées de communication en classe pour aller vers une expérience esthétique du langage performé. Elle permet de s'appuyer sur « l'expérience de la théâtralité du quotidien » (Schewe (2011, p. 23) pour faire émerger la pratique langagière<sup>34</sup> ». Les élèves apprennent donc des expressions en anglais qui sont véritablement ancrées en fin de séquence.

Au cours de ces séances de pratique théâtrale, les élèves sont donc passés du français à l'anglais sans vraiment intellectualiser ces aller-retours. Cet intérêt à passer d'un langage (qu'il soit verbal ou corporel) à l'autre, c'est la translangageance. J'ai pu observer des exemples concrets d'élèves translangageant pendant mes séances. Les exemples les plus frappants sont les quelques élèves qui, pendant les répétitions et les représentations passent de l'anglais au français sans s'en rendre compte. Ces élèves sont dans leur personnage, ils jouent sans réserve leur scène. Ils disent ce qu'ils savent en anglais et continuent d'être impliqués corporellement dans la scène et passent à la langue française si besoin ou bien jouent sans parole. Cette prise de décision inconsciente n'empêche pas de faire avancer le groupe dans le jeu et leur est bénéfique car c'est de cette façon qu'ils apprennent.

Selon Meirieu<sup>35</sup>, voir, lire, faire du théâtre, en parler, prendre conscience de son corps, travailler collectivement est un complexe pédagogique qui prend son sens dans la dynamique de partage. Les élèves dans le cadre de ce projet travaillent donc de nombreuses compétences transversales.

### **3.2. Assimilation de compétences multiples**

#### **3.2.1. Acquisition de compétences transversales**

Claude Springer, dans un article rédigé sur son site<sup>36</sup> rappelle que « la scénarisation ne doit pas être orientée vers l'acquisition de contenus mais vers le développement de compétences », compétences qui vont bien au delà du milieu scolaire et qui sont essentielles à la vie de la société. Afin de renverser la tendance de la pédagogie actuelle qui vise plutôt à

---

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> Meirieu, P., *Cap Info : Le théâtre à l'école* (vidéo). [http://meirieu.com/THEATRE/cap\\_canal\\_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz](http://meirieu.com/THEATRE/cap_canal_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz) [consulté le 18/01/2020].

<sup>36</sup> Springer, C. *Classe inversée: quel renversement pédagogique ?* 2014. <https://springcloogle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html> [consulté le 02/04/2020].

développer des connaissances disciplinaires avant de les scénariser, il faudrait alors renverser la taxonomie de Bloom.

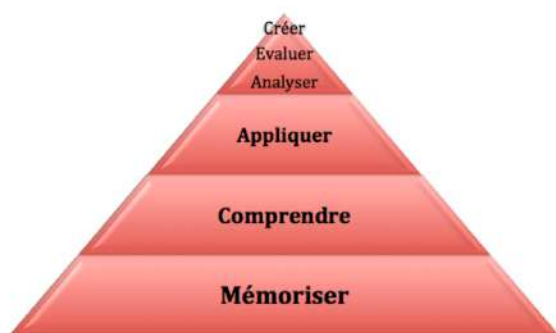


Image 12 : Taxonomie de Bloom, Springer (2014)<sup>37</sup>.

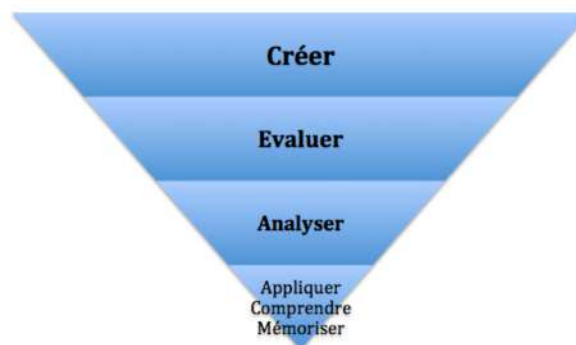


Image 13 : Taxonomie de Bloom inversée, Springer.

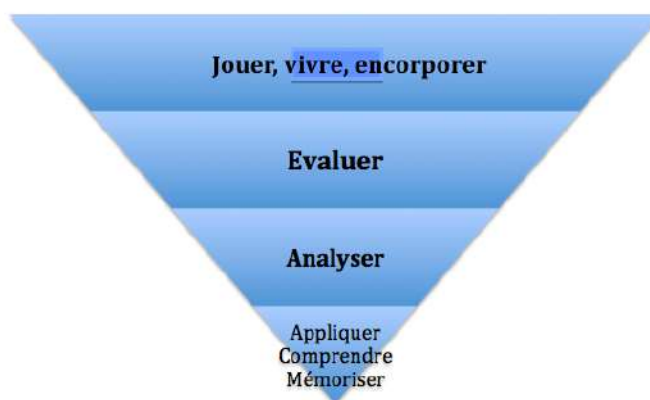


Image 14 : Taxonomie de Bloom inversée et adaptée à notre projet, L. Chevreau (2020).

D'après le CECRL<sup>38</sup>, « communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) ». Les élèves en apprenant l'anglais par le théâtre apprennent à communiquer et développent donc toutes ces compétences.

L'un des intérêts majeurs de la pratique théâtrale à l'école est la construction de la relation à autrui, un processus complexe qui se construit entre autres par le langage. Selon Joëlle Aden, pour cela il faut « considérer les langues comme les moyens de développer une

<sup>37</sup> Springer, C. *Classe inversée: quel renversement pédagogique ?* 2014. <https://springcloogle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html> [consulté le 02/04/2020].

<sup>38</sup> Eduscol, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html> [consulté le 19 mars 2020].

relation vivante aux autres plutôt que la somme de compétences linguistiques et sociolinguistiques nécessaires pour communiquer<sup>39</sup> ».



Images 15 et 16 : élèves exprimant clairement leurs émotions dans les scènes jouées. L. Chevreau 2020.

De plus, selon Sandrine Eschenauer, la pratique théâtrale entraîne une capacité des élèves à translangager et donc à effectuer « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains<sup>40</sup> ». Ainsi, de futurs citoyens sont formés sachant respecter autrui, comme le stipule l'Education nationale. Prisca Schmidt écrit : « il me semble que l'approche dramatique offre une continuité enrichissante entre le primaire et le secondaire menant à la maîtrise de la langue

---

<sup>39</sup> Aden, J., *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, 2014. Page 2.

<sup>40</sup> Aden, J., *Apprendre les langues par corps*, 2013. Page 7.

étrangère, à l'appropriation de la culture étrangère et également à l'épanouissement artistique de l'élève et du futur citoyen<sup>41</sup> ». Les apprentissages apportés par la pratique théâtrale en anglais vont bien au-delà des apprentissages linguistiques, phonologiques, grammaticaux. De nombreuses compétences liées aux programmes d'enseignement moral et civique sont ainsi travaillées (cf. image 17), notamment l'expression des émotions et la confiance en soi. « A échelle individuelle, la pédagogie fondée sur la création favorise l'appréciation de soi, le développement personnel et social<sup>42</sup> », éléments que j'ai pu observer pendant les séances menées en classe, et qui sont des compétences qui vont dans le sens du CECRL et qui visent à accompagner les élèves à se construire en tant qu'acteurs sociaux<sup>43</sup>.

#### **Culture de la sensibilité**

- • Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- • S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- • Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- • Accepter les différences
- • Être capable de coopérer
- • Se sentir membre d'une collectivité

#### **Culture de la règle et du droit**

- • Respecter les règles communes
  - Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique
  - Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques
  - Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs

#### **Culture du jugement**

- • Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique
- • Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé
  - S'informer de manière rigoureuse
  - Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
  - Avoir le sens de l'intérêt général

#### **Culture de l'engagement**

- • Être responsable de ses propres engagements
- • Être responsable envers autrui
  - S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement
  - Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- • Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

Image 17 : compétences travaillées en EMC du cycle 2 au cycle 4.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)

<sup>41</sup> Schmidt, P. *Le théâtre comme apprentissage de la langue étrangère*. 2006. Page 107.

<sup>42</sup> Longuet, F. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. 2013. Page 267.

<sup>43</sup> *Ibid.*

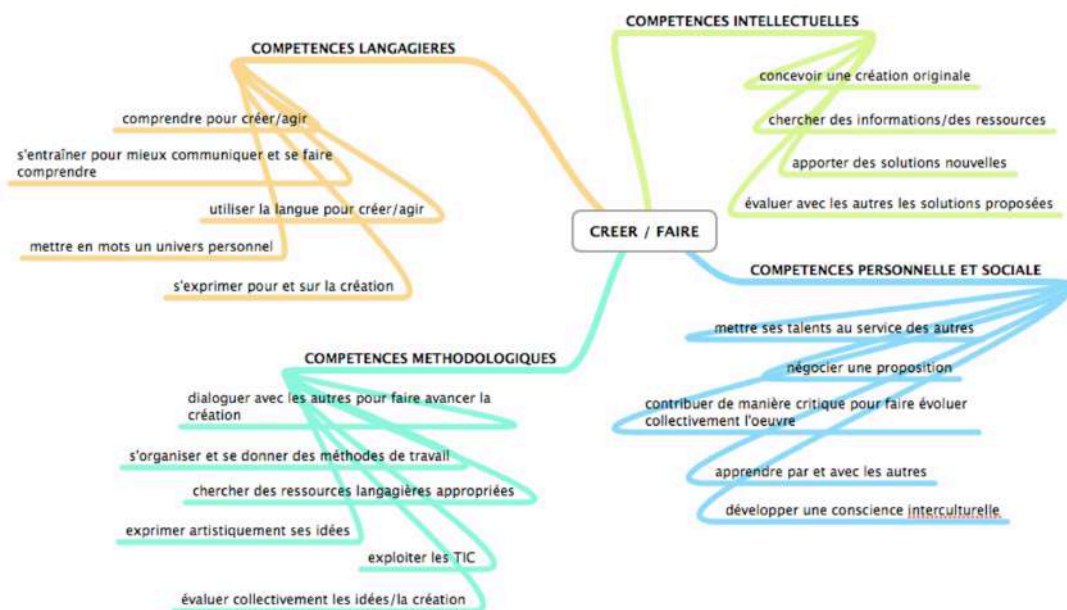


Image 18 : Cartographie des compétences de l'enseignant et de l'élève créateurs, corpus F. Longuet, 2013.

Comme l'illustre cette carte mentale issue de la thèse de Frédérique Longuet<sup>44</sup>, en créant et en faisant, les apprenants tout comme les enseignants développent de nombreuses compétences transversales. Dans le cadre de ce projet de pratique théâtrale en anglais, nous avons, mes élèves et moi-même, travaillé l'ensemble de ces compétences pendant toute la phase située en amont et pendant la représentation finale. La représentation théâtrale qui était pour les élèves l'objectif de notre projet a permis de développer la compétence de l'intelligence collective, compétence essentielle à la socialisation des élèves.

### 3.2.2. Approche holistique

L'approche visuelle, auditive, tactile, émotionnelle, kinesthésique, permet une approche holistique de la langue anglaise.

« C'est en manipulant des objets ou des images, en joignant le geste à la parole, en s'attachant à la texture ou à l'odeur des objets, ou en s'imprégnant des sonorités que les enfants s'approprient les éléments linguistiques<sup>45</sup> ».

<sup>44</sup> Longuet, F. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. 2013. Pages 267-270.

<sup>45</sup> Schmidt, P. *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*. Spirale (n°38). 2006. Page 101.

Prisca Schmidt<sup>46</sup> avance qu'il est primordial de vivre la langue avec le corps et donc avec les sens. Selon elle, l'apprentissage sensoriel est important. Par exemple, en apprenant les fruits et légumes en anglais, à la place de *flashcards*, faire goûter les fruits et légumes aux élèves. Dans le cas de mon projet en classe de CE1, la manipulation d'objets et accessoires a aidé les élèves. Par exemple, dans une scène où les personnages se déplacent et échangent leurs nourrissons, l'utilisation de poupées a beaucoup aidé les élèves à mimer, se placer sur scène et échanger entre eux de façon plus aisée.

Le terme « *drama* » venant de Grande Bretagne et employé par Prisca Schmidt évoque une « approche pédagogique britannique fondée sur l'expérience nourrie par les sens et la sensibilité de l'élève, est une approche multisensorielle, ludique, active et collective qui constitue une formation de base transversale dans les écoles primaires anglaises<sup>47</sup> ». Son objectif premier est l'expérience vécue par l'acteur plutôt que celle du spectateur. C'est la progression de l'élève acteur qui importe, ce qu'il apprend, son enrichissement qui compte davantage que le résultat final. C'est le cas dans mon projet de théâtre en anglais, qui peut donc être appelé *drama* en anglais. L'intérêt est d'apporter des compétences aux élèves davantage que de produire un spectacle devant un public.

Joëlle Aden ajoute qu'« apprendre les langues par corps » mène à des expériences sensorielles et à la connaissance du soi enfoui ce qui entraîne un retour aux racines du langage. Il n'y a pas forcément de parole au début mais un langage sensoriel fort et c'est par ce langage que l'élève apprend, s'enrichit, s'imprègne de nouvelles connaissances et développe de nouvelles compétences.

---

<sup>46</sup> Schmidt, P. *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. Spirale* (n°38). 2006. Pages 93-109.

<sup>47</sup> *Ibid.*

## Perspectives

Proposer à des élèves de cycle 2, la création de saynètes en anglais, est un projet qui est né d'une volonté d'envisager l'apprentissage d'une langue étrangère en se centrant sur la tâche ouverte et l'incorporation. La tâche ouverte permet une personnalisation et une individualisation de l'enseignement du point de vue de l'enseignant. Du point de vue des élèves, la tâche ouverte suscite un engagement dynamique dans le projet, qu'ils vont s'approprier, vivre et incorporer différemment. La « pédagogie de l'action, des émotions et de l'être<sup>48</sup> », incite les élèves à devenir acteurs-créateurs libres et responsables de leurs apprentissages ce qui favorise un ancrage efficace des connaissances acquises au cours de la séquence.

Par le théâtre, les élèves sont encouragés à se mettre en action pour exprimer oralement, en français, puis en anglais, les émotions qui accompagnent leurs pensées mais aussi, et surtout, à les incorporer afin de communiquer avec autrui : les partenaires de jeu, les spectateurs, l'enseignant. Cette mise en action du corps, essentielle dans ce projet, va être le moteur d'une approche créative incorporée de l'anglais qui stimule les élèves pour passer de la découverte à l'appropriation d'une langue vivante étrangère. Ils vivent la langue anglaise en se mettant en action, en la mimant, la jouant. Ils fixent des connaissances phonologiques, linguistiques et grammaticales, ce qui leur est utile pour transmettre leur message. Cette mise en action du corps va au-delà de connaissances techniques quand elle réussit à développer l'imaginaire personnel des élèves tout en les invitant à investir l'imaginaire collectif car cette « expérience sociale créatrice<sup>49</sup> » n'est pas seulement un moyen technique pour communiquer. Elle va bien au-delà des acquisitions langagières puisqu'elle développe des savoir-être essentiels à la socialisation. Comme l'explique Sandrine Eschenauer, la créativité développée dans le cadre de la pratique théâtrale permet d'éveiller des aptitudes autres que les savoirs disciplinaires. Elle permet de tisser des « liens entre les enseignements, entre apprendre et vivre<sup>50</sup> ».

---

<sup>48</sup> Longuet, F. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. 2013. Page 270.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Eschenauer, S., *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. 2018. Page 10.



Cette approche pourrait aussi être vecteur d'apprentissages dans des classes d'UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), qui accueillent des élèves allophones. L'incorporation de la langue française leur permettrait de développer des compétences langagières, émotionnelles et sociales essentielles à leur intégration dans le système scolaire français. Permettre aux élèves de choisir une émotion avec pour objectif de la mettre en scène pourrait être une première étape à l'enseignement de ces élèves puisque chacun de nos échanges est chargé d'une émotion. Il serait intéressant d'explorer les environnements Classe et École par cette porte d'entrée afin qu'ils acquièrent entre autres le vocabulaire spécifique au milieu scolaire français. Ces saynètes, jouées dans la langue maternelle dans un premier temps, permettraient aux élèves d'acquérir une confiance en soi et de soutenir l'idée que l'apprentissage d'une nouvelle langue est un enrichissement et ne vient en aucun cas remplacer la langue maternelle. Dans un second temps, les élèves passeraient au jeu de scène où la langue française deviendrait progressivement plus présente ; ce passage s'appuyant sur l'utilisation d'outils informatiques mis à disposition. La maîtrise de la langue française est un enjeu primordial pour la réussite de ces élèves mais elle ne peut se faire sans leur implication, sans leur donner accès aux codes langagiers car il s'agit bien souvent pour ces élèves d'intégrer un univers qui leur est étranger.

## 4. Références bibliographiques

### 4.1. Ouvrages

Aden, J., (2013). *Apprendre les langues par corps*.

Aden, J. (2014). *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*.

Aden, J. (2017). *Langues et langage dans un paradigme enactif*.

Eschenauer, S. (2014). *Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance*.

Eschenauer, S. (2018). *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*.

Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Pages 267-271.

### 4.2. Articles dans une revue

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, pages 267-284.

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale* (n°38), pages 93-109.

### 4.3. Pages sur internet

Donnio, P., Guérin, A., Depaire, I., *Le théâtre à l'école*.

<http://www.petitsateliers.fr/theatre/theatre-a-lecole/#squelch-taas-accordion-shortcode-content-0> [consulté le 19 mars 2020].

Meirieu, P. *Le théâtre à l'école*, en ligne :

[https://www.meirieu.com/THEATRE/cap\\_canal\\_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz](https://www.meirieu.com/THEATRE/cap_canal_theatre.mp4?rubrique=1&emission=1&key=Ps6AS7hwBz) (consulté le : 15 janvier 2020).

Springer, C. *Classe inversée: quel renversement pédagogique ?* 2014.

<https://springcloogle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html> [consulté le 02/04/2020].

## 5. Annexes

Productions de saynètes finales en anglais

<https://drive.google.com/drive/folders/1vcFW-0z-WpLHNIjE7xLqASSYRe9L3LG?usp=sharing>