



HAL
open science

L'activité théâtrale à l'école primaire : une voie créative pour le développement des interactions en langues vivantes

Anaïs Le Squer, Xavier Villette

► To cite this version:

Anaïs Le Squer, Xavier Villette. L'activité théâtrale à l'école primaire : une voie créative pour le développement des interactions en langues vivantes. Education. 2020. dumas-03205704

HAL Id: dumas-03205704

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03205704v1>

Submitted on 22 Apr 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

**« Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation »**

Mention premier degré

Mémoire de master

**L'activité théâtrale à l'école primaire :
Une voie créative pour le développement des
interactions en langues vivantes**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Anaïs Le Squer et Xavier Villette

le 23 juin 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :
Dora François, directrice de mémoire
Maria da Glória Magalhães dos Reis (Université de Brasilia - Brésil),
membre de la commission

Remerciements

Ce travail nous a passionnés et nous tenons à remercier en tout premier lieu notre directrice de mémoire, Dora François, qui a dirigé ce travail de recherche. Nous la remercions pour l'aide qu'elle nous a apportée tout au long de l'année, professionnellement et humainement. Ses relectures, ses conseils avisés nous ont permis de réaliser ce mémoire.

Nous remercions Maria da Glória Magalhães dos Reis pour l'atelier de théâtre qu'elle nous a fait vivre à l'INSPE. Cette séance nous a beaucoup inspirés et a renforcé notre envie de travailler sur les activités théâtrales.

Enfin, nous exprimons une grande reconnaissance envers Joëlle Aden, chercheuse en science du langage, dont les nombreux articles ont guidé notre recherche.

Sommaire du mémoire

Introduction	6	
Partie 1	Cadre théorique	10
1.1.	La notion d'interaction	10
1.1.1.	Éléments de définition	10
1.1.2.	La notion de discours dans l'interaction	12
1.1.3.	Les différents types d'interactions : non verbales, para-verbales, verbales	14
1.1.3.1.	L'interaction non verbale	15
1.1.3.2.	L'interaction para-verbale	16
1.1.3.3.	L'interaction verbale	19
1.1.4.	Interactions entre langue première et langue seconde	20
1.1.4.1.	Acquisition de la langue première	20
1.1.4.2.	Langue première et langue seconde ; en interaction dans la classe de langues ?	24
1.2.	Transformer la classe de langue : Un lieu d'interactions complexe	25
1.2.1.	Les spécificités de la classe de langues	25
1.2.2.	Le rôle du corps et des émotions dans l'interaction	28
1.2.2.1.	L'émergence du sens	32
1.2.3.	Le théâtre en classe de langues	36
1.3.	La créativité	40
1.3.1.	Les enjeux de la créativité à l'école	40
1.3.2.	La créativité : Une notion à définir	40
1.3.3.	Créer par le théâtre en classe de langues	43
1.3.3.1.	Les mécanismes mis en jeu lors de la réalisation d'une tâche créative	43

Partie 2	Problématique et formulations d'hypothèses	47
2.1.	La problématique	47
2.2.	Nos hypothèses	47
2.2.1.	Hypothèse 1	48
2.2.2.	Hypothèse 2	48
2.2.3.	Hypothèse 3	49
2.3.	Les objectifs de cette recherche	51
2.4.	Nos moyens pour y parvenir : Le drama, une approche britannique de l'apprentissage des langues	52
Partie 3	Méthodologie de recueil et de traitement de données	55
3.1.	Participants	55
3.1.1.	La classe de CM2	55
3.1.2.	La classe de CE1	56
3.2.	Protocole expérimental	57
3.2.1.	Contexte	57
3.2.2.	Description et justification de nos trois séances	60
3.2.2.1.	Description de la première séance	60
3.2.2.2.	Description de la deuxième séance	64
3.2.2.3.	Description de la troisième séance	67
3.2.2.4.	Description de la quatrième séance	70
3.2.3.	Condition de la recherche : Le recueil et le traitement des données	74
3.3.	Résultats	79
3.3.	1. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 1 :	79
3.3.	1.1. Observations récoltées lors des phases d'échauffement (en séance1 et en séance 4)	80
3.3.	1.2. Analyse de l'engagement global des élèves observés lors des phases de création	80
3.3.	1.2.1. Classe de CM2	80
3.3.	1.2.2. Classe de CE1	82

3.3.	1.3. Analyse de l'engagement des élèves réservés par domaines : Jeu et apprentissage	82
3.3.	1.3.1. Classe de CM2	82
3.3.	1.3.2. Classe de CE1	84
3.3.	1.4. La validation ou non de l'hypothèse 1	85
3.3.	2. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 2 :	85
3.3.	2.1. Analyse des interventions des élèves dans l'élaboration d'un projet créatif commun	86
3.3.	2.1.1. Classe de CM2	86
3.3.	2.1.2. Classe de CE1	88
3.3.	2.2. La validation de l'hypothèse 2	88
3.3.	3. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 3 :	89
3.3.	3.1. Analyse des questionnaires	89
3.3.	3.1.1. Traitement des questionnaires après chaque séance	89
3.3.	3.1.1.1. Classes de CM2	89
3.3.	3.1.2. Classe de CE1	90
3.3.	3.2. Analyse des questionnaires donnés à la fin du projet	90
3.3.	3.2.1. Résultats obtenus dans la classe de CM2	91
3.3.	3.2.2. Résultats obtenus dans la classe de CE1	96
3.3.	3.2.3. Comparaison des résultats entre la classe de CM2 et la classe de CE1	96
Partie 4	Discussion	97
4.1.	Recherches antérieures et hypothèses : confirmées ou infirmées ?	97
4.2.	Limites et perspectives	102
	Conclusion	109
	Bibliographie	113
	Tables des annexes	122

Introduction

Enseigner une langue vivante ne peut se restreindre à une connaissance du vocabulaire, de la syntaxe ou à des exercices de phonologie. Pourtant, ce sont souvent ces approches qui dominent dans les classes de langues. Or, les pratiques d'interaction au sens large (communication, entrée en relation, compréhension d'autrui, affects) sont essentielles à la maîtrise des langues vivantes. En effet, interagir est un processus complexe qui engage tout le corps. Néanmoins, lors de nos différents stages d'observations réalisés dans le cadre de notre master MEEF, il nous a semblé que la parole était souvent désincarnée : Les élèves sont la plupart du temps assis derrière leur bureau et n'ont pas l'opportunité de vivre corporellement ce qu'ils sont en train d'apprendre dans la langue étrangère. Comme le dit Joëlle Aden, « parler ne consiste pas à comprendre ou produire des phrases grammaticalement correctes mais à organiser et inventer des énoncés pertinents dans un contexte particulier » (Aden et Lovelace, 2004 : 9). Développer le questionnement, la créativité en chaque élève mériterait donc d'être plus présent dans les classes de langues. C'est cette volonté de donner vie à la langue de manière authentique, de développer le potentiel créatif des apprenants, de donner du sens aux apprentissages qui nous a menés à réfléchir sur la manière d'enseigner les langues à l'école primaire. Ce sont dans un premier temps les lectures des travaux de Joëlle Aden, Prisca Schmidt et Jacques Lecoq qui ont particulièrement résonné en nous et qui nous ont conduits à considérer le théâtre comme un moyen efficace pour donner aux élèves le plaisir de parler une langue étrangère. En effet, celui-ci sollicite pleinement le corps, les émotions, les sens afin de faire émerger l'acte créateur. Notre vif intérêt pour les pratiques artistiques en général ainsi que l'atelier de théâtre que nous avons vécu avec Maria da Glória Magalhães dos Reis¹ au début de l'année universitaire 2019-2020 nous ont conduits à définir précisément notre sujet de recherche : Le théâtre, un moyen pour faciliter l'interaction en classe de langues.

Certes, la pratique théâtrale est loin d'être un sujet nouveau dans la didactique des langues et cultures. Pourtant, elle semble être adoptée par une minorité d'enseignants à l'école primaire (du moins pour l'apprentissage d'une LVE).

¹. Professeur de l'Université de Brasília - Brésil en visite à l'Université de Nantes.

Dans les rares cas où la pratique théâtrale est mise en place, « elle l'instrumentalise à des fins linguistiques » (Schmidt, 2006 : 38). La citation suivante de Joëlle Aden illustre parfaitement la nécessité de changer nos pratiques et notre vision de l'enseignement/apprentissage des langues :

« Dans les sociétés du XXI^e siècle, la didactique des langues ne peut plus se restreindre à un apprentissage des fonctions langagières socialement situées et co-construites, mais elle devrait se poser la question de la place et du rôle de la dimension neuro-psycho-physiologique qui met en jeu notamment, la polyphonie des identités, la multisensorialité dans la perception des discours, l'empathie dans les changements de point de vue, la nature cognitive des émotions, les univers de croyances et les affects des sujets en interaction. »

(Aden, 2010)

Notre travail se situera dans une perspective éactive, paradigme développé par Francisco Varela qui postule que le sens émerge de l'action. Le théâtre qui accorde une importance fondamentale au corps semble répondre à cette perspective.

Par ailleurs, le théâtre ouvre une voie vers la créativité et c'est cette dernière qui nous a particulièrement intéressés : Le théâtre ne serait-il pas un moyen pour faire émerger un potentiel créatif (déjà là) et ainsi un moyen pour faciliter l'entrée en relation ? Ces différentes questions nous ont amenés à définir la problématique de ce travail de recherche :

En quoi l'interaction est-elle facilitée par l'activité théâtrale en classe de langues ? De cette problématique, nous avons émis trois hypothèses, qui sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Créer des histoires, des personnages, en mobilisant son corps et ses émotions facilite les interactions.

Hypothèse 2 : Le théâtre permet de développer le partage d'idées grâce au travail collaboratif.

Hypothèse 3 : Le théâtre développe des attitudes positives face à la langue et des compétences de savoir-être.

Dans le cadre de ce travail, nous avons décidé de centrer nos analyses sur les élèves étant considérés comme réservés lors des interactions en classe. En effet, être réservé peut-être un obstacle à la prise de parole en cours de langues. Si l'on s'en tient à ce qui est mentionné dans « *le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* »², les enseignants doivent : « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échange et de collaboration entre pairs ». Le théâtre peut-il permettre aux élèves les plus réservés de participer et de s'épanouir en classe de langues ?

Nous aurions dû, pour valider ou invalider nos hypothèses, récolter nos données sur nos lieux de stages c'est-à-dire dans une classe de cours moyen 2 (CM2) - enfants de 9 à 10 ans et dans une classe de CE1, enfants de 6 à 7 ans, deux classes de l'académie de Nantes. Malheureusement suite à la crise sanitaire du COVID-19, nous avons été dans l'impossibilité de mener nos expériences et nous n'avons pas pu récolter nos données. Néanmoins, c'est dans une optique de se former à la recherche et de développer notre réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues et cultures que nous avons réalisé ce mémoire. Des résultats hypothétiques, qui sont le fruit de nos hypothèses, seront présentés. Il ne nous restera plus qu'à les confirmer ou les infirmer lors de notre future pratique professionnelle.

Dans ce mémoire, une première partie posera les fondements théoriques permettant de mettre en exergue notre problématique. Nous nous appuierons sur diverses recherches appartenant au champ de la linguistique et de la didactique des langues. Nous aborderons la notion d'interaction, celle de discours, les différents types d'interactions ainsi que l'interaction entre la L1 et la langue étrangère dans le cours de langues. Nous en viendrons ensuite au cœur de notre travail en montrant l'importance du corps et des émotions dans l'interaction puis nous nous focaliserons

² Paru dans le bulletin officiel n 30 du 25 juillet 2013

sur les mécanismes qui permettent l'émergence du sens. Pour finir notre partie théorique, nous aborderons la créativité, propre à l'activité théâtrale et montrerons en quoi son rôle est fondamental dans la classe de langues.

La deuxième partie traitera de l'élaboration de notre problématique ainsi que celles de nos hypothèses. Nous définirons également les objectifs de cette recherche ainsi que les moyens mis en œuvre pour répondre à notre problématique.

La troisième partie porte sur la méthodologie pour la mise en place de notre protocole expérimental ainsi que sur le traitement et l'analyse du traitement de nos données (si nous avons pu les récolter).

Pour finir, nous consacrerons une quatrième partie sur la validation ou non de nos hypothèses de départ et aborderons les limites et les perspectives de ce travail de recherche.

1.1. La notion d'interaction

1.1.1. Éléments de définition

En citant Cosnier, Catherine Kerbrat-Orecchioni, linguiste, rappelle que la notion d'interaction est apparue « d'abord dans le domaine des sciences de la vie et a été, à partir de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, adoptée par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 318). Elle établit que lors d'une interaction, on a toujours affaire à un système d'influences mutuelles, ou bien encore à une action conjointe. Elle écrit que :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira donc des "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17)

Les sciences du langage vont dans ce sens en définissant l'interaction « comme étant un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystemes sociaux » (Goffman cité par Cuq, 2003 : 134-135). Les traces verbales, vocales et kinésiques de ce processus sont décrits sur la base de transcriptions d'interactions réelles filmées, dans des lieux et institutions divers (centre de soins, entreprises, systèmes éducatifs, commerces...).³

Ainsi, tout chercheur qui analyse les échanges verbaux en s'appuyant sur une théorie linguistique interactionniste s'appuie sur l'idée que « tout discours est une construction collective » d'où la notion « d'inter-actions » ou encore d'actions-entre (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 13).

³ CUQ, J-P (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde. Paris :CLE internationale

Par ailleurs,

« Le terme *interaction sociale* désigne à la fois un processus et un produit : Il s'agit d'un processus d'ajustement réciproque et simultané entre des individus, accompli au moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation, dont le produit est un enchaînement d'actions langagières (verbales et non verbales). » (Lauzon, 2014 : 14)

Kerbrat-Orecchioni (1990) précise que « pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate ». Autrement dit, cela exclut les échanges par courrier électronique.

Puis, « pour déterminer le *degré d'interactivité* d'un discours quelconque, C. Kerbrat-Orecchioni [explique qu'il faut déterminer] la nature des participations mutuelles et - quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole - le rythme de cette alternance, (en relation avec la longueur des tours) ainsi que la répartition des prises de parole (plus ou moins équilibrée) ; et corrélativement, le degré "d'engagement" des participants dans l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni cité par Kozlova, 2009 : 119).

De surcroit, une interaction sociale peut-être « institutionnelle ou non-institutionnelle, indépendamment du lieu où elle prend place ». Celles qui sont institutionnelles sont orientées « vers un but déterminé alors que les conversations ordinaires n'ont souvent d'autre but que d'établir ou de maintenir une relation sociale » (Lauzon, 2014 : 16). En classe, les interactions sont institutionnelles car elles sont orientées vers un but : l'apprentissage et le développement de connaissances et compétences par les élèves.

Quant au CECRL ; il définit l'interaction orale de la façon suivante :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non

seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (p. 18).

Ainsi, lors d'une interaction, les interactants construisent un discours commun. Participer à une interaction nécessite donc de mobiliser des compétences multiples dans l'organisation d'un discours. Ces compétences consistent à structurer son propre discours et l'articuler de façon appropriée à celui d'autrui. Dans la sous partie suivante, nous allons aborder très rapidement cette notion de discours afin de mieux comprendre ce que sous-tend une interaction.

1.1.2. La notion de discours dans l'interaction

Kramersch (1991) explique que c'est Widdowson, qui dans ses deux ouvrages, *Teaching Language as Communication* (1978) et *Exploration in Applied Linguistics* (1979) renouvelle l'enseignement des langues en le fondant sur le discours et l'interprétation du discours. Selon lui, le discours est « l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux ». Nous pouvons ainsi lui dégager deux fonctions : « une fonction propositionnelle (ce que disent les mots) et une fonction illocutoire (ce que l'on fait par les mots, par exemple : accuser, s'excuser, demander une information etc...) » (Kramersch, 1991 : 10).

Kramersch précise que « le sens d'un discours n'est pas donné dans la langue : Il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que celui-ci a placés pour exprimer ce qu'il veut dire ». Mais là encore, « nous n'exprimons pas tout ce que nous voulons dire ». En effet, « on ne pourra évidemment pas être sûr que le sens que le destinataire a recréé est le même que celui que le destinataire avait

créé » (Kramersch, 1991 : 11). En effet, tout dépend du contexte socio-culturel auquel un individu appartient, ses connaissances sur le monde, ses expériences personnelles, son usage de la langue etc... Widdowson, cité par Kramersch, parle d'aspect interprétatif, « c'est-à-dire créatif, de l'usage de la langue dans la production et la réception de discours » (Kramersch, 1991 : 11). Par ailleurs,

« Le processus de la communication est un réseau unifié de trois systèmes de connaissance correspondant aux trois fonctions du langage de Halliday (1973) : 1) un système textuel : la grammaire, la phonologie, le lexique, l'intonation ; 2) un système interpersonnel qui règle le discours : types d'échanges, séquence d'actes de parole, règles de conversation et inférences ; 3) un système idéationnel qui comprend les règles sémantiques du discours, les représentations du monde, individuelles ou collectives ; les rapports logiques de cause, condition, comparaison, conséquence, équivalence, etc. »

(Kramersch, 1991 : 12)

A l'endroit où se recoupent ces trois systèmes, se place le discours, processus dynamique par excellence.

Pour résumer, toute interaction doit être vue comme un triangle de communication entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs, et le contexte externe et interne de la communication. Le schéma à la page suivante, adapté de Wells, repris par Kramersch, reprend « la manière dont le discours s'élabore en fonction des structures interactives, des objectifs de la communication et des représentations des participants à l'échange » (Kramersch, 1991 : 16). L'autrice explique que c'est cette prévisibilité et cette concordance entre les trois niveaux du discours qui permettent l'échange entre les interlocuteurs et la construction d'un sens commun.

Ce schéma nous montre que la construction du discours entre plusieurs personnes en interaction dépend de nombreux processus. Chacun de ces processus est possible à l'aide de nombreuses interactions. Effectivement il a été mis en évidence qu'il n'existait pas uniquement un seul type d'interaction mais plusieurs. Dans le paragraphe suivant, nous allons mettre en exergue les trois différents types

d'interactions (verbales, non verbales, para verbales) à l'œuvre lorsque nous communiquons.

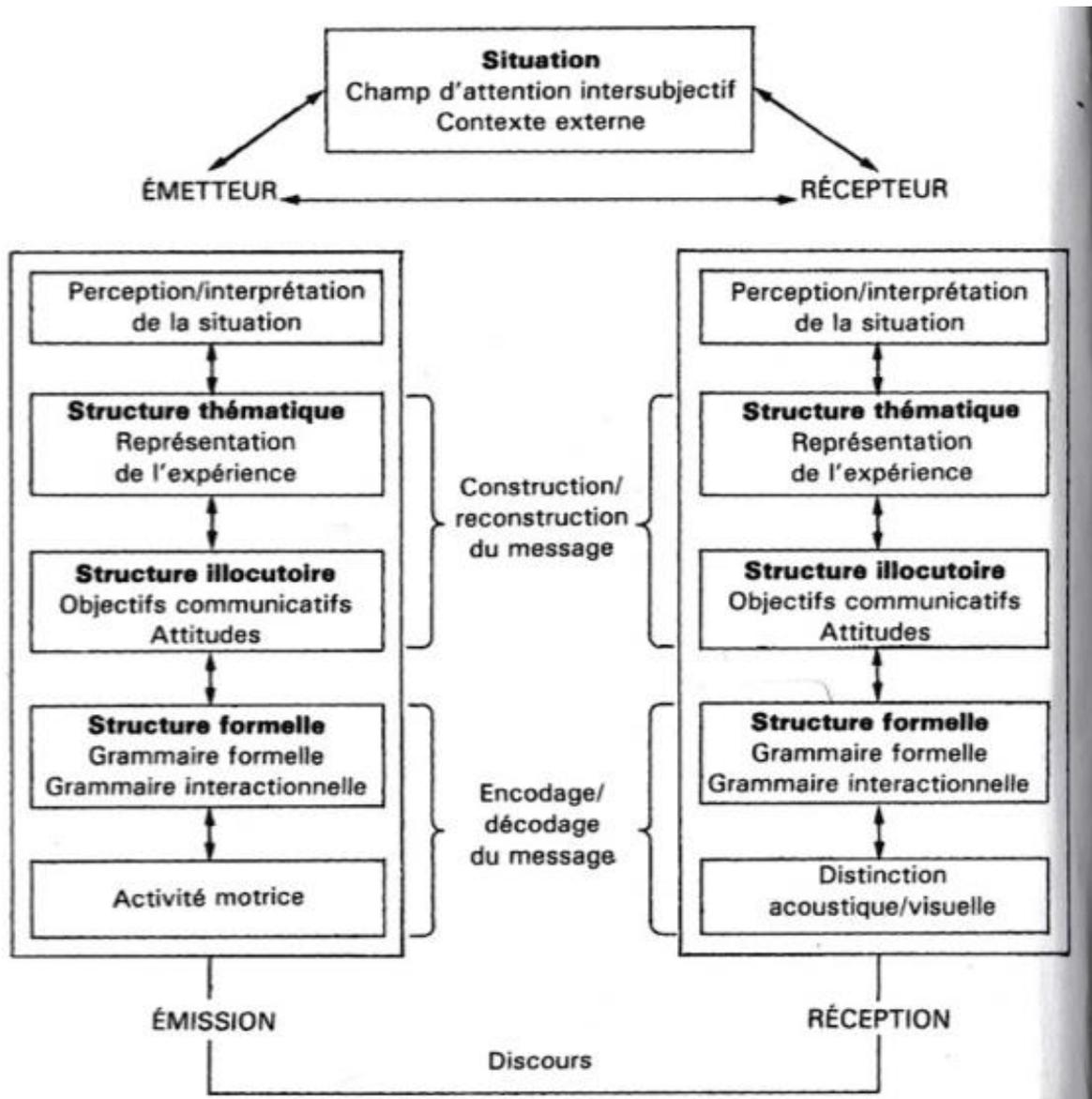


Figure 1. Modèle interactif de la situation de communication (Kramsch, 1991 : 16)

1.1.3. Les différents types d'interactions : non verbales, para-verbales, verbales

L'idée selon laquelle le corps et les gestes sont essentiels à la parole n'est pas nouvelle : Elle est reconnue depuis l'Antiquité. Girard et Chalvin (1997) établissent que « l'être humain, comme tout animal évolué, parle avec son corps ; grâce à la

parole, il possède la capacité de s'exprimer de façon plus élaborée ». Lazaraton explique que « les $\frac{2}{3}$ de la communication sont portés par le non verbal et seulement $\frac{1}{3}$ par le verbal » (2004 : 81).

1.1.3.1. L'interaction non verbale

C'est Birdwhistell (1971), anthropologue américain, qui a initialement travaillé sur la kinésique, c'est-à-dire le langage corporel. Il a formalisé 50 positions du corps, aussi appelées « kinèmes ». Il a beaucoup utilisé la vidéo pour observer l'interaction des participants à la communication : mouvements corporels, gestes, postures, mimiques correspondant aux gestes et actions qui accompagnent les activités langagières. Mais pour l'auteur, cité par Le Breton, « il est hors de question de figer la signification d'un geste indépendamment du contexte de l'échange ». En effet, le sens « se construit dans l'avancée même de l'interaction. » Par ailleurs, il considère qu'il n'y a pas de communication verbale à proprement parlé car « les mouvements de la parole et du corps s'enchevêtrent à la façon d'un système et ne peuvent être étudiés isolément » (Le Breton, 2012 : 88-89).

Vidard (2014) explique dans sa thèse que la kinésique comprend :

- « La désignation, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l'identification de choses, de personnes » (p. 108).
- « La démonstration, accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent : Je prends ça et je le fixe ici, comme ça » (p. 108).
- « Des actions clairement observables de type commentaire, ordre, etc. : ne fais pas ça ! » (p. 108).

En accord avec l'idée qu'il n'y a pas de communication non verbale sans communication verbale, Scherer (1984) a montré qu'il existe plusieurs fonctions

différentes des gestes. Pour lui, il y a des gestes dialogiques c'est-à-dire des gestes qui permettent de cadrer l'interaction ; par exemple un signal des interlocuteurs à chaque prise de parole. Puis, des gestes pragmatiques qui rendent possible l'expression des sentiments des interlocuteurs ainsi que des indications de compréhension ou d'attention. D'autres gestes sont syntaxiques ; c'est-à-dire qu'ils accompagnent la chaîne sonore. Enfin, il y a des gestes dit sémantiques qui illustrent, amplifient ou même modifient le contenu verbal.

L'interaction non verbale comprend également la proxémie. Celle-ci a été définie par Hall (1981) en tant que « l'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme ». Elle comprend des variables comme « la distance interpersonnelle, l'orientation du corps et le contact corporel et visuel des interlocuteurs » (Tabensky, 1997 : 53).

1.1.3.2. L'interaction para-verbale

Elle comprend, toujours selon Vidard (2014) :

- « Le langage du corps : l'expression du visage, la posture, le contact oculaire, le contact corporel, la proximité ». (p. 108)
- L'utilisation d'onomatopées : « On considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes » (p. 108)
- L'utilisation de traits prosodiques. Ceux-ci sont paralinguistiques lorsqu'ils « véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton, etc. La combinaison de la qualité de la voix, du ton, du volume et de la durée permet de produire de nombreux effets » (p. 108).

Vidard (2014) récapitule l'étendue des interactions non verbales et para-verbales dans le schéma ci-dessous :

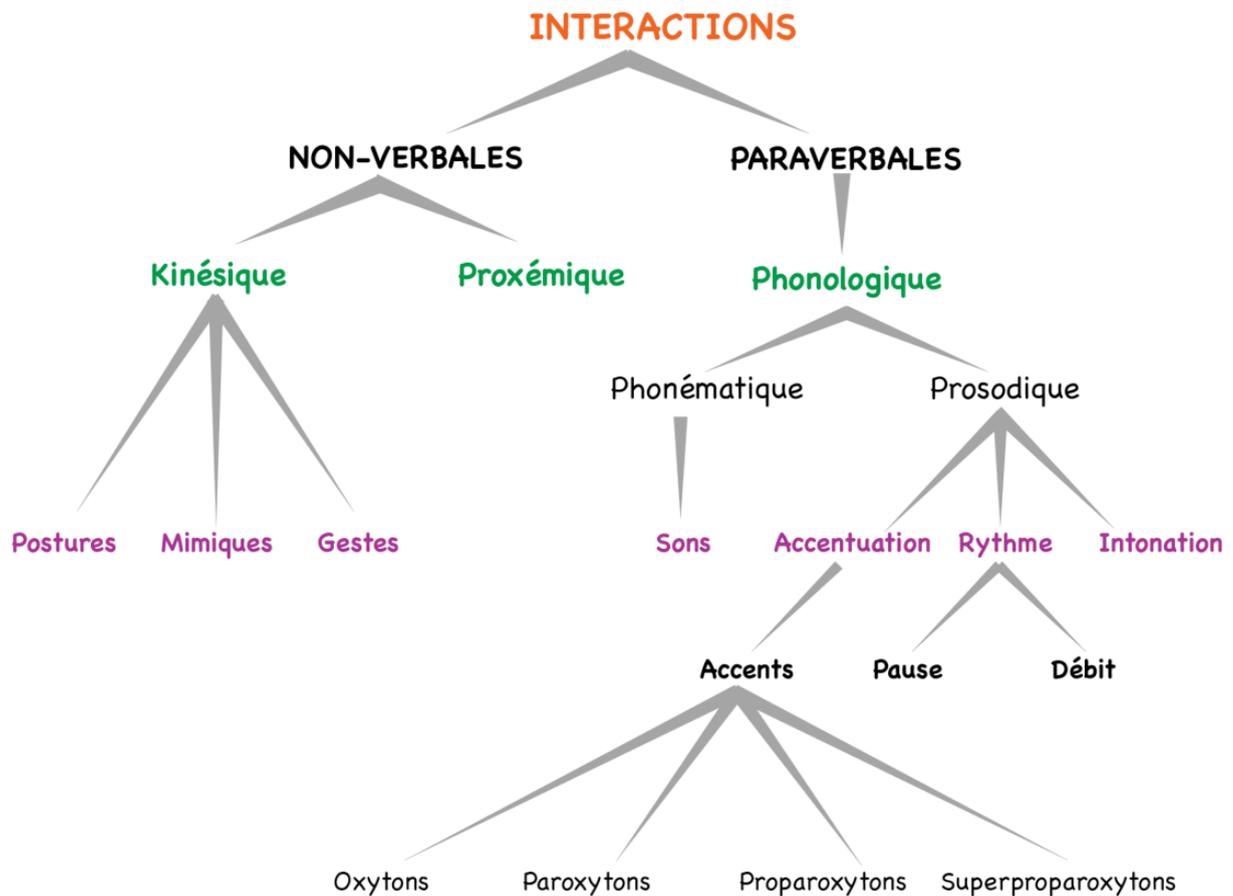


Figure 2. Schéma des interactions (Vidard, 2014 : 112)

Tous ces différents gestes participent à leur façon, et de manière différente, à la transmission d'un message lors d'une interaction.

Par ailleurs, selon Colleta (2005) il existe trois types principaux d'usages gestuels du corps :

- Des usages autocentrés, orientés vers le corps propre, permettant le bien-être
- Des usages pratiques, orientés vers des objets et au service des activités quotidiennes

- Des usages communicatifs, produits au cours des interactions sociale⁴

Selon lui, les deux premiers usages n'ont aucune intention communicative. En revanche, « deux catégories de mouvements servent directement la communication parlée : Les « emblèmes » et les « coverbaux ». Les emblèmes ont un « sens conventionnel, c'est-à-dire qu'ils peuvent se substituer à la parole et peuvent être interprétés hors contexte. Ils permettent d'accomplir des actes sociaux (tel le salut non verbal) ou des actes de parole (tels le hochement de tête, la mimique de surprise) ». En revanche, les « coverbaux » n'ont pas de sens conventionnel et sont nécessairement associés à la parole pour avoir du sens. Il s'agit de « gestes manuels ou céphaliques, de mimiques faciales, de changements de posture, de mouvement d'approche, de recul et de contact temporel, d'évitement et de contact oculaire » (Colletta, 2005 : 34).

Ainsi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants peuvent utiliser le geste comme stratégie de communication. Marianne Gullberg (1998) explique ses fonctions principales : « l'élicitation, la clarification et le méta-commentaire » (p. 641).

Premièrement, les gestes servent à résoudre des problèmes de lexique (l'élicitation) ou peuvent aider les élèves à comprendre des notions grammaticales. Par exemple, l'élève peut utiliser des gestes déictiques au sein de son discours pour se repérer sur un axe chronologique fictif s'il n'est pas à l'aise avec certains temps verbaux. Enfin, les gestes des élèves peuvent avoir une fonction de méta-commentaire, autrement dit ; ils commentent l'interaction en cours. Ceux-ci sont là pour combler le déficit des compétences langagières des apprenants (Gullberg, 1998 : 641).

Bien sûr, le nombre de gestes produits dans le discours en langue étrangère dépend de chaque individu et est intimement lié à sa culture. Lazaraton souligne le fait que « les manifestations non-verbales sont intrinsèquement ambiguës parce

⁴ Colleta se réfère également à l'analyse de Marcel Mauss (1985 : 363-386) et dégage l'usage culturel (la représentation artistique ou la performance sportive)

qu'elles résultent d'une interprétation en contexte. Il est ainsi difficile de s'accorder sur les gestes universaux alors que ces gestes sont construits culturellement et individuellement » (Lazaraton, 2004 : 82).

1.1.3.3. L'interaction verbale

Selon Kerbrat-Orecchioni, « parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (1990 : 17). L'interaction verbale sous-tend une communication de type langagier. Elle relève de deux activités qui s'articulent entre elles : des activités de réception et d'autres de production. Les interactants « jouent alternativement, et parfois même simultanément, le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs ». Ainsi, parler, ce n'est pas seulement s'exprimer mais c'est aussi être compris. En classe de langues, il faudra alors amener les élèves à prendre conscience de cet aspect et leur faire reconnaître l'insuffisance éventuelle de leurs paroles afin de les amener à clarifier ce qu'ils pensent (Vidard, 2014 : 100).

Pour conclure, la communication est multimodale car « elle s'appuie sur l'échange de signaux linguistiques et non linguistiques de nature auditive, visuelle et kinésique » (Colletta et al, 2010 : 5). Si les relations entre les interactions non verbales, para verbales et verbales sont propres à chaque culture, la conclusion à tirer est que « l'enseignement d'une langue étrangère passe par une approche intégrée de ces trois composantes » et pas seulement sur les aspects verbaux au détriment des autres (Tabensky, 1997 : 56).

Puisque notre recherche se focalise sur les interactions des jeunes élèves à l'école élémentaire, il nous semble important de s'intéresser à la façon dont les jeunes enfants communiquent et d'avoir quelques apports théoriques concernant l'acquisition de leur langue maternelle. Ces apports nous seront utiles pour mieux comprendre comment se fait l'apprentissage d'une langue non familière et aborder les spécificités de l'interaction en classe de langues.

1.1.4. Interactions entre langue première et langue seconde

1.1.4.1. Acquisition de la langue première

L'espèce humaine, en parlant, a « inventé » les langues, « systèmes stabilisés de signes partagés par des groupes sociaux, que l'on peut décrire dans leurs régularités à travers les usages ». Les linguistes considèrent que les langues se sont constituées il y a environ 60 000 ans. Actuellement, il y aurait entre 3 000 et 10 000 langues parlées sur Terre. Et pour nous, c'est le français (Brigaudiot, 2015). Mireille Brigaudiot écrit que nous avons une « chronologie des activités langagières de l'humanité qui correspond strictement à l'ordre dans lequel progressent les enfants » (p. 11) :

- La communication
- Le langage oral
- Le dessin
- L'écriture
- La lecture des écrits fictionnels et fictifs

C'est dans cet ordre que nos enfants découvrent notre culture. Et quand on dit que :

« Le bébé d'homme est "programmé" pour apprendre à parler, cela veut peut-être dire qu'il a en lui l'héritage de centaines de milliers d'années de son espèce. A partir de cet équipement, s'il a des adultes qui l'aiment et qui lui parlent une langue, il se met à communiquer, et il réinvente sa ou ses langues maternelles : On dit qu'il apprend à parler. » (Brigaudiot, 2015 : 11)

C'est l'école qui permettra à l'enfant de progresser davantage à l'oral et de faire toutes les autres conquêtes symboliques, notamment celle de l'écrit (Brigaudiot, 2015 : 12). Acquérir les usages scolaires du langage sera un enjeu crucial pour les

aider à structurer leur pensée et découvrir leur pouvoir d'agir sur le monde grâce aux mots.

Cette langue maternelle ou première a un rôle fondamental dans la construction de l'identité car elle est indissociable de la pensée. En effet, comme l'affirme Henri Delacroix, « la pensée fait le langage en se faisant par le langage » (1924 : 345).

Bruner rejette l'idée que « le langage humain soit une capacité innée ». Selon lui, le langage est « un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger, amplifier ses capacités cognitives » (Gaonac'h, 1991 : 188) et est totalement lié à l'action humaine :

1. « Le langage s'ajuste à l'organisation du traitement de l'information par l'attention »
2. « Le langage s'ajuste à la structure de l'action conjointe enfant-adulte »

Ainsi, « le décodage du langage par le jeune enfant ne peut se faire qu'au travers de ses utilisations dans l'action » (Gaonac'h, 1991 : 189). Dès lors, on peut admettre que :

« Les acquisitions linguistiques ne sont en quelque sorte qu'une extension d'acquisitions plus précoces concernant l'action et l'attention : ces acquisitions ont pour caractéristiques d'être établies en interaction avec des personnes qui parlent la langue à apprendre ; c'est cette conjonction qui permet l'émergence des acquisitions linguistiques. » (Gaonac'h, 1991 : 190)

Gaonac'h écrit que « l'acquisition du langage ne consiste donc pas à apprendre à parler. Il s'agit d'abord pour l'enfant d'apprendre les usages qu'il peut faire du langage dans son commerce quotidien avec le monde ». Il rappelle que Bruner considère le jeu comme étant le moyen privilégié par lequel l'enfant fait du langage et de ses règles l'objet de son attention. C'est une situation où l'enfant est protégé contre les conséquences éventuelles de l'action ; il peut alors se focaliser sur l'acte même de la communication (Gaonac'h, 1991 : 190).

De même, les progrès des enfants dans l'acquisition de leur langue première semblent intimement liés à l'attitude de l'adulte et sa capacité à interpréter leurs

intentions. Gaonac'h explique que Bruner pose une notion centrale en ce qui concerne les processus d'acquisitions linguistiques. L'adulte « assure la gestion de l'attention conjointe : Il contrôle les exigences du milieu et peut les ajuster aux capacités de traitement de l'enfant » (Gaonac'h, 1991 : 190). Ainsi, par la répétition, la segmentation, la catégorisation, le commentaire... l'adulte amplifie les occasions que peut avoir l'enfant pour acquérir les structures de l'action et les structures du langage. Autrement dit, l'acquisition de la langue première se produit :

« par tâtonnements, par une succession d'essais, d'échecs, de corrections et de répétitions. Une structure langagière ne sera acquise que si elle suit cette procédure. Toutefois, il faut remarquer qu'une structure n'est jamais définitivement acquise, même lorsqu'elle est répétée, si elle n'est pas affermie dans une pratique quotidienne ou au moins correspondant à des habitudes quasi quotidiennes. » (Jamet, 2000 : 22)

Par ailleurs, l'idée selon laquelle le jeune enfant s'affranchirait du langage corporel lorsqu'il atteint l'âge de 2 ans pour parvenir à la maîtrise de la communication verbale s'avère totalement fautive (Colletta, et al., 2010 : 5-8). En effet, « non seulement la gestualité ne disparaît pas de la communication avec l'âge, non seulement elle évolue tout au long du développement langagier, mais en outre, elle joue un rôle de premier plan dans l'émergence des acquisitions linguistiques tout comme dans les acquisitions ultérieures » (Colletta, et al., 2010 : 5-8).

Chez l'enfant plus âgé, entre 6 et 11 ans, « on assiste à une remarquable évolution de la capacité à raconter, or cette évolution affecte aussi bien les aspects non verbaux que les aspects verbaux du récit ». De même, Colletta explique que dans le domaine de l'apprentissage des mathématiques et des sciences, l'explication d'un phénomène s'accompagne souvent de gestes référentiels. Or, il arrive « que le geste de l'enfant ne corresponde pas à son explication verbale ». Cette non-concordance entre la parole et le geste « disparaît une fois l'acquisition réalisée et signalerait une phase transitoire entre deux états de connaissance, où l'enfant parviendrait à exprimer par le geste la connaissance nouvelle avant qu'il ne soit en mesure de la verbaliser » (Colletta, 2005 : 32). Autrement dit :

« Tout se passe comme si le corps anticipait sur le verbe, comme si le corps devait emprunter les voies du corps avant de se fixer dans les mots. » (Colletta, 2005 : 32)

Nous avons donc là des éléments plaidant en faveur de « la thèse de la cognition incorporée qui postule l'origine perceptivo-motrice de nos représentations mentales, et l'ancrage de nos concepts dans l'expérience corporelle » (Colletta, et al., 2010 : 5-8). Nous y reviendrons un peu plus loin avec plus de détails.

Pour résumer, nous avons souhaité apporter quelques éléments théoriques quant à l'acquisition de la langue première avant d'aborder l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, savoir comment les enfants acquièrent leur langue maternelle et interagissent dans celle-ci peut donner des pistes précieuses quant à l'enseignement-apprentissage d'une autre langue même si aujourd'hui nous savons que :

« nous n'apprenons pas une seconde langue avec les mêmes stratégies que nos langues premières et il existe de très grandes variations de stratégies en fonction de l'âge de l'apprentissage. » (Aden et Eschenauer, 2014 : 1)

Néanmoins, « toutes les langues ont un fond commun sur lequel nous pouvons appuyer notre pédagogie » (Aden et Eschenauer, 2014 : 1). En effet,

« Elles émergent à partir d'un langage plurisensoriel dont la fonction est de créer le lien social. De nombreux travaux en sciences cognitives, psychologie du développement et neurosciences montrent que toute langue seconde ou étrangère se construit en référence à ces premières langues qui sont intimement liées à nos rythmes vitaux, à nos sens et nos affects, donc à notre identité propre. » (Aden et Eschenauer, 2014 : 1)

Ainsi, il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants⁵ lors de l'apprentissage d'une langue seconde surtout si ceux-ci sont en début d'apprentissage (niveau A1-A2). On peut alors s'interroger sur la place de la L1 dans le cours de langues.

⁵ Les pratiques didactiques ainsi que les politiques sont souvent partagées sur la place et le rôle de la langue maternelle en cours de langue, ce qui apporte encore plus de difficulté pour les enseignants de langue(s) étrangère(s) (Giroux, 2016 : 55-68)

1.1.4.2. Langue première et langue seconde ; en interaction dans la classe de langues ?

Comme nous l'avons mentionné, la langue première des apprenants ne peut être complètement oubliée en cours de langues. En effet, elle :

« figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères. » (Castellotti, 2001 : 47)

Même si le recours à la langue première (L1) en classe de langues fait débat, Line Audin admet que la L1 des apprenants est un repère pour les élèves et qu'il serait préjudiciable de leur en priver ; cependant, cela doit être fait dans une juste mesure (Audin, 2004 : 68). Dans la même optique, Marie-Christine Deyrich explique qu'il serait préjudiciable de priver les élèves d'un appui si considérable. Elle propose trois fonctions majeures à l'utilisation de la L1 en classe de langues : l'explicitation du sens, l'explication des tâches et des consignes, pour élucider des détails au niveau grammatical et syntaxique. Ainsi, la L1 apparaît comme un moyen de lever les zones d'ombres qui pourraient apparaître face aux difficultés que les élèves peuvent rencontrer face à la langue seconde (Deyrich, 2007 : 130).

Par ailleurs, il semble qu'enseigner-apprendre une langue étrangère :

« ne signifie pas construire ou mettre en place un monolinguisme nouveau, mais il s'agit plutôt de devenir ou de rendre un sujet plurilingue, fait de ressources multiples aussi florissantes les unes que les autres. L'individu sera alors apte à puiser dans un répertoire linguistique et culturel riche afin de s'exprimer, de communiquer avec autrui, de s'identifier et de s'épanouir ainsi que de comprendre d'autres individus dans des situations diverses et variées. » (Giroux, 2016 : 12)

Ainsi, nous en venons au cœur même de notre travail : Comment permettre aux enfants de l'école primaire d'interagir, d'entrer en relation avec plaisir dans une langue seconde ?

1.2. Transformer la classe de langue : Un lieu d'interactions complexe

1.2.1. Les spécificités de la classe de langues

Alors que l'apprentissage de la langue maternelle revêt un objectif identitaire et social, apprendre une langue seconde n'a pas du tout les mêmes objectifs. Tout d'abord, « les objectifs de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère répondent à un besoin de communication internationale de plus en plus grand » (Jamet, 2000 : 34). A l'heure actuelle, l'Union européenne vise à ce que chaque citoyen puisse parler et comprendre deux langues vivantes étrangères. L'enjeu est de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein d'un espace communautaire⁶ ». Vivre dans une société plurielle modifie nos rapports à la différence culturelle et aux langues de façon générale. Par ailleurs, il faut être conscient qu'à l'école, lors de l'apprentissage d'une langue seconde,

« il ne s'agit plus d'acquisition mais plutôt d'un apprentissage qui n'est pas un processus "naturel", les notions de "bain de langue", de "dispositif inné" ou de bilinguisme étant très éloignées de nos problématiques. » (Deyrich et Olivé, 2004 : 26)

Ainsi, apprendre une langue étrangère est un processus :

« long, courageux et délicat qui peut déstabiliser la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle. La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil : cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de "version du monde", c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres) » (Blanchet, 2007 : 25).

Gisèle Pierra va également dans ce sens en écrivant que :

« la parole dans la langue étrangère trouve sa spécificité de se situer dans un espace mixte, où, en même temps que se modifie le rapport à

⁶ <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-1001> , visité le 01/05/20

la langue maternelle, se réorganise le rapport au langage qui structure chaque sujet. » (Pierra, 2001 : 28)

Elle mentionne Jean Marie Prieur pour qui la parole dans une langue seconde est « une expérience de passages et de déplacements multiples » où le sujet est en dispersion dans des états « où se jouent continuellement l'image du corps, l'identité et les fluctuations qui la constituent » (Pierra, 2001 : 29).

D'où des réactions fréquentes de refus, de blocage chez les élèves lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette « résistance au changement », tout à fait naturelle, ne peut être vaincue que par :

« l'encouragement, la valorisation, la bienveillance, et surtout pas par l'autoritarisme, la dévalorisation et la sanction. On n'apprend à parler une langue qu'en la parlant, à vivre une culture qu'en la vivant : toute pratique "pédagogique" qui tend à décourager la prise de parole et la vie collective est de fait anti-pédagogique, au moins dans l'enseignement des langues, et probablement bien au-delà ! » (Blanchet, 2007 : 33)

En contexte scolaire, ce sont bien entendu les autorités de tutelle, ministères de l'Éducation, qui choisissent et définissent les objectifs à atteindre dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'apprenant semble pour l'instant exclu de ces réflexions : Il n'existe pas d'enquête ni de sondage sur les attentes des élèves, sur les buts qu'ils se sont fixés au moment où ils entreprennent cet apprentissage et le choix de la langue est généralement déterminé sans prendre en compte l'avis de l'élève (Jamet, 2000 : 34)⁷.

C'est ainsi que la classe de langues devient un espace de communication où interagissent élèves et enseignant, ayant établi entre eux un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'enseignant se sente responsable de rendre possible l'acquisition de la langue enseignée (Pallotti, 2002 : 6). Ainsi, la classe de langues, avec « sa variété de discours, son réseau complexe d'interactions entre l'enseignant et le groupe et entre chacun des membres du groupe est un microsystème où la langue

⁷ Certes la thèse de Jamet a été écrite il y a 20 ans mais il semble que la situation actuelle soit toujours similaire à l'heure actuelle

étrangère apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère » (Kramsch, 1991 : 8).

Lors d'une séance en classe de langues, les tours de prises de paroles sont généralement bien encadrés et les échanges sont ritualisés. Les interactions en classe impliquent souvent « un nombre de participants bien plus élevé que les interactions non-institutionnelles ». Alors pour remédier à cette contrainte, les tours de paroles sont souvent distribués par l'enseignant, « qui se pose en organisateur de l'interaction, donnant des consignes aux élèves et distribuant les tours, soit en décidant lui-même des élèves devant prendre la parole soit en leur accordant la parole après qu'ils en aient manifesté le souhait en levant la main » (Lauzon, 2014 : 17-18). Il semble que les interactions « laissent peu de place pour la construction collective de sens, la coordination entre les participants ou la prise d'initiative des élèves » (Lauzon, 2014 : 22).

Par ailleurs, les interactions en classe de langues sont souvent critiquées par leur absence d'authenticité, comparé aux interactions non institutionnelles, « ce qui les rendrait peu propices au développement de ressources pour communiquer à l'oral ». Néanmoins, l'autrice précise « qu'aucune caractéristique structurelle des interactions en classe n'est entièrement spécifique à ce type d'interaction et ne peut être considéré comme non authentique par nature. Ainsi, les interactions en classe de langues ne sont donc ni plus ni moins authentiques que n'importe quelle autre forme d'interaction » (Lauzon, 2014 : 21).

Puis, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Dora François-Salsano explique que l'apprenant se voit obliger de remettre en question ses habitudes intonatives, auditives, articulatoires et mêmes gestuelles. En effet, les langues possèdent leurs propres caractéristiques. Les élèves vont être confrontés aux différences que ce soit au niveau des phonèmes, du rythme, de l'ordre des mots, l'accentuation etc. Ainsi, il semble primordial à l'école « d'envisager une première étape destinée à une observation attentive avec une stimulation différente de l'appareil auditif ». En grandissant, pour parler d'autres langues, l'enfant devra redécouvrir la diversité articulatoire. Il convient de noter que l'écoute et le travail articulatoire ne sont pas chose facile, il faudra donc faire « un travail d'ouverture dans le sens de la diversité

pour qu'ils gardent une flexibilité de l'appareil phonatoire et une attitude positive pour affronter la différence ». Si nous prenons en compte les difficultés liées à la construction cognitive de l'enfant, un apprentissage précoce formel d'une langue à l'école ne semble pas être bénéfique pour eux. Les acquisitions réalisées par les enfants bilingues ne peuvent pas constituer une généralisation. En revanche, comme nous l'avons mentionné précédemment, « il est important que les jeunes enfants à l'école primaire découvrent d'autres réalités sonores, perçoivent les différents rythmes de différentes langues et développent une attitude positive, du plaisir à écouter, manipuler, parler dans des langues nouvelles » (François-Salsano, 2009).

Outre l'aspect technique et utilitaire de la langue, c'est la fonction sociale de la langue qui nous intéresse. Or, pour entrer en relation avec les autres, l'aspect linguistique n'est pas suffisant. En effet, rappelons que :

« Dans l'interaction verbale se déploient en nous des affects complexes, issus de sources aussi diverses et hétérogènes que la situation et l'environnement, les objets représentés, les actes et jugements présentés ou accomplis verbalement, l'interaction, le ou les autres partenaires. » (Colletta et Tcherkassof, 2003 : 5)

Ainsi ;

« Si l'on considère qu'à travers l'apprentissage des langues, les enfants apprennent avec celles-ci la relation au monde et la relation aux autres, alors il n'est pas insensé de demander à l'enseignant qu'il intègre dans sa pratique des approches qui prennent en compte l'émotionnel, les sens, les autres formes de langage, dans l'acte de communiquer. » (François-Salsano, 2019)

C'est ce que nous allons aborder dans le paragraphe suivant.

1.2.2. Le rôle du corps et des émotions dans l'interaction

Wallon a démontré que dès la naissance l'enfant communique avec son entourage par l'intermédiaire de réactions toniques et émotionnelles (Terriot, 2013 : 4). L'enfant va prendre petit à petit conscience de son corps par les diverses sensations

que celui-ci le procure et le rapport établi entre les objets et les personnes autour de lui. Wallon a instauré la notion de « corps comme instrument de la relation » (Auzias, 1993 : 97). Selon l'auteur, la fonction motrice est « la première fonction de relation, prélude au langage » (Auzias, 1993 : 94). Ainsi cette toute première forme de communication, précédant la mise en mots de la langue maternelle « donne naissance à des comportements élémentaires mais universels, qui permettent à tous les enfants du monde de communiquer entre eux, quels que soit leur pays et leur langue d'origine » (Girard et Chalvin, 1997 : 28). Nous constatons donc l'importance du corps dans l'acte de communiquer puisqu'il peut y avoir communication alors même que les individus n'ont pas encore acquis leur langue maternelle. Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le paragraphe sur les différents types d'interactions, la communication non verbale ne disparaît pas lors de l'acquisition de la L1. Au contraire, elle est d'une importance capitale pour construire le sens d'un discours. Il semble donc qu'il serait extrêmement profitable de s'appuyer sur le langage corporel déjà là lors de l'apprentissage d'une langue étrangère pour faciliter sa compréhension.

Par ailleurs, il existe dans notre cerveau « des circuits bien identifiés dont la fonction spécifique est le guidage émotionnel de l'apprentissage et de la prise de décision ». Plus précisément, il existe dans le cortex « paralimbique », c'est-à-dire autour du système limbique, une région appelée le cortex préfrontal ventromédian. Cette région, découverte par le neurobiologiste António Damásio « nous permet d'attribuer des poids différents, positifs et négatifs, aux diverses solutions qui s'offrent à nous, de sorte que le paysage cérébral dans lequel s'opèrent nos décisions comporte un relief émotionnel ». Damásio a démontré comment ce dernier dépend de nos « marqueurs somatiques », c'est-à-dire « des connexions établies entre certaines catégories d'objets ou d'évènements et des états du corps plaisants ou déplaisants ». Ces marqueurs sont donc issus des multiples expériences que vit un individu. Ainsi, Damásio met en évidence « l'ancrage profond des apprentissages cognitifs dans les sentiments, les émotions et la biologie » (Houdé, 2017 : 81). Arielle Syssau le rejoint totalement et écrit qu'un :

« raisonnement sans émotions, c'est un raisonnement dans un paysage totalement plat qui ne permet pas de sélectionner la bonne solution parmi les solutions possibles. » (Syssau, 2006 : 56)

Damásio a en effet remarqué « l'association d'une déficience de la prise de décision et d'un affaiblissement de la capacité de ressentir des émotions » chez des patients porteurs de lésions préfrontales. Il prouve ainsi que les facultés de raisonner et d'éprouver des émotions vont de pair (Giffard et Lechevalier, 2006). Ainsi, prendre en compte l'émotion ressentie par les élèves lors des apprentissages, y compris la langue étrangère, semble nécessaire pour qu'ils puissent traiter les informations correctement.

D'ailleurs, Syssau définit l'émotion comme « le fruit du traitement des informations disponibles dans l'environnement » (Syssau, 2006 : 20). Elles sont « au cœur même de la vie mentale des êtres humains [...] font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins, 1996 : 122).

Le rôle fondamental des émotions a également été mis en exergue par le modèle « triunique » de Paul Maclean (1913-2007). Il proposait de distinguer trois systèmes apparus progressivement au cours de l'évolution humaine (Annexe 1). Voici leurs descriptions succinctes, d'après Patrick Vuilleumier :

- Le système reptilien centré sur des noyaux sous-corticaux (hypothalamus, tronc cérébral, ganglions de la base), responsables de réflexes instinctifs et de comportements primitifs (défense, agression)
- Le système « limbique » contrôlant des fonctions motivationnelles et sociales (comprenant l'hippocampe, l'amygdale, gyrus cingulaire, mais aussi le cortex orbito-frontal et insula)
- Le néocortex localisé dans les régions associatives latérales des hémisphères, propres à l'homme, responsables des capacités de langage, d'abstraction, de la perception.

Cependant, les controverses sur ce modèle ont été nombreuses et « de nombreux neuroanatomistes se sont accordés pour reconnaître l'absence de "centres" uniques des émotions » (Lostra, 2002). Daniel Goleman explique notamment que le

néocortex est « issu des aires émotionnelles auxquelles il est étroitement relié, ce qui confère aux centres de l'émotion un immense pouvoir sur le reste du cerveau » (Goleman cité par Cornu, 2002 : 159). Cela serait donc une erreur de dissocier émotion et cognition car comme l'affirmait déjà Hélène Trocmé-Fabre, « aucune cloison ne sépare les émotions de nos raisonnements, de nos idées, de notre imagination, de nos ordres moteurs, de nos sensations » (Aden, 2019a : 3).

Ainsi, la dimension émotionnelle est très importante lors d'une interaction. Celle-ci ne peut donc pas être oubliée lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, le neurobiologiste Francisco Varela (1993) écrivait que « la perception sensorielle doit être considérée comme la base du langage humain » et Jacques Lecoq, comédien et metteur en scène, le rejoint en situant l'origine du langage « dans la relation sensorimotrice à l'environnement » (Aden, 2013b : 104).

Enrica Piccardo (2013) exprime également que les émotions aident à :

« La sélection des informations et la prise des décisions qui soutiennent la survie individuelle ou sociale de l'espèce. Or, ce processus physique laisse une trace dans l'individu, crée une sorte d'ancrage, une espèce de cartographie, qui à son tour guidera les ré(actions) futures. » (Piccardo, 2013 : 28)

Or, apprendre une langue nouvelle signifie :

« d'accepter de ne pas avoir ces ancrages ou de ne pas pouvoir se servir de cette cartographie. Du point de vue psychologique, la structuration du moi est elle aussi touchée quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, dans la mesure où les ancrages affectifs et symboliques doivent être en quelque sorte recréés. » (Piccardo, 2013 : 28)

C'est un élément fondamental que l'enseignant doit prendre en compte lors de l'enseignement / apprentissage des langues.

L'importance des émotions en cours de langues est également mise en exergue par Aden qui formule que « les intentions, les émotions que nous formulons avec des mots, émergent par l'interaction, et la langue en est le résultat ». La

chercheuse invite à « translanguager » afin de donner une place au corps et aux émotions dans les activités langagières. Plutôt qu'apprendre à « parler une autre langue », il est préférable, selon elle, d'apprendre à langager, c'est-à-dire faire « l'expérience vivante de la relation à l'autre ». Le mot translanguager décrit « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre humains » (Aden, 2013a : 7).

Nous terminerons cette partie en mentionnant Boris Cyrulnik, neuropsychiatre. Il nous rappelle que :

« Avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire les sentiments. » (Aden, 2009a : 175)

Dans ce paragraphe, nous avons mis en évidence l'indissociable lien entre émotions et cognition ainsi que l'importance du corps et des émotions au cours d'une interaction, qu'elle soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère. Maintenant, nous allons voir comment se réalise la cognition et plus spécifiquement comment le sens du monde émerge chez un individu. Nous avons abordé dans le paragraphe 1.2. la construction d'un sens commun lors d'une interaction. Ici, nous y apportons une nouvelle perspective issue de la théorie de l'énaction de Varela. Nous verrons que cela ouvrira de nouvelles perspectives quant à l'enseignement / apprentissage des langues.

1.2.2.1. L'émergence du sens

Notre cerveau reçoit des informations intérieures et extérieures de façon permanente et est « capable de créer sa propre réalité à partir des contraintes de son environnement ». C'est d'ailleurs « au moyen de nos sens que nous nous relions au monde » (Aden, 2017 : 5). Celui-ci produit des stimuli qui sont traités par les organes sensoriels et qui à leur tour élaborent des messages nerveux sensitifs transmis au cortex cérébral. Ces messages sont traités par différentes aires du cerveau selon leur nature pour aboutir à leur perception qui rétroagira sur la prise d'information (voir annexes 2 et 3). La perception peut se définir comme « un événement cognitif dans

lequel un stimulus ou un objet, présent dans l'environnement immédiat d'un individu, lui est représenté dans son activité psychologique interne, en principe de façon consciente⁸ ». Puis, l'interprétation de ces messages nerveux conduira à l'émission de commandes motrices grâce à des influx nerveux transmis par les axones. Ces transports d'influx nerveux assurés par les axones et les dendrites des neurones ont lieu grâce à une communication électrique et des processus chimiques au niveau des synapses (Reece, Campbell, et al, 2012 : 1212).

Pour modéliser ce fonctionnement, une analogie a été établie entre le cerveau et l'ordinateur par les cognitivistes⁹. Cependant, d'autres chercheurs en sciences cognitives, et plus précisément Varela, ont jugé le cognitivisme insuffisant et ont développé une nouvelle théorie, celle de l'énaction. Le chercheur a proposé ce terme :

« dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. »
(Trocmé-Fabre et al., 1993 : 35)

Selon Varela, le sens émerge de l'action. Il fait l'hypothèse que « c'est le double flux d'actions/perceptions du sujet et de son environnement qui crée le monde, c'est ce qu'il appelle le couplage structurel. » Autrement dit, c'est du couplage sensori-moteur de l'organisme avec l'environnement qu'émerge la cognition et le sens (voir annexe 4). Ainsi, « la connaissance n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction » (Aden, 2017 : 3). Pour Varela, « le cerveau existe dans un corps, le corps dans le monde, et l'organisme agit, bouge, chasse, se reproduit, rêve, imagine » (Varela, 1998 : 110) et c'est grâce à cette activité que l'individu fait émerger le sens du monde.

Comment cela se traduit-il lors d'une interaction avec autrui ? Toujours selon la théorie de l'énaction, interagir se fait dans un espace relationnel, un entre-deux, ou encore un « espace de potentialisation » (Aden et al., 2019b : 3) à l'intérieur duquel le sens se négocie dans un « translangager » entre les interlocuteurs. Les individus en

⁸ Définition dans le dictionnaire Larousse en ligne

⁹ Le cognitivisme domine les sciences cognitives du milieu des années 1950 aux années 1980

interaction « mobilisent alors les attitudes et les stratégies de médiation intra et interpersonnelles les plus adaptées et les plus performantes pour une action s'inscrivant dans un projet donné » (Aden, 2012 : 269). Cela se traduit par exemple en :

« mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue. » (CECRL : 11)

Varela estime que les langues sont comme :

« un des media privilégié et sophistiqué par lequel les humains se relient en permanence au monde dans lequel ils évoluent collectivement. Plus qu'un outil, la médiation serait donc une dynamique émergente de sens partagé qui s'autoproduit et se transforme dans les interactions du sujet avec son environnement. » (Aden, 2012 : 275)

Ainsi, la médiation pour Varela, est cet espace dans l'entre deux où les interactants « peuvent se constituer dans la rencontre avec l'autre. » C'est « un espace qui fonde la possibilité d'une interaction » (Aden, 2012 : 276).

Un autre point important à souligner concerne la perception visuelle. Aden souligne que celle-ci :

« intervient dans l'élaboration de l'image qui se forme dans notre cortex visuel mais de façon modeste par rapport aux connexions qui viennent des autres parties du cerveau, et il en va de même pour tous nos sens. » (Aden, 2017 : 5)

De façon plus précise, nous savons que :

« 80% de tout ce qu'une cellule du corps genouillé latéral voit passer vient du dense réseau qui la relie aux autres régions du cerveau plutôt que la rétine. » (Aden et al., 2019b : 2)

Ainsi, elle énonce que « ce que nous percevons est indissociable de notre contexte, de notre histoire sociale et physique » (Aden, 2017 : 5).

Cette conception de la cognition met en avant l'importance du corps et de l'expérience et montre que chaque individu voit le monde d'une façon qui lui est propre, en accord avec son vécu et sa culture.

Autrement dit, l'acte de communiquer en classe de langues, dans le paradigme de l'énaction :

« ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée. » (Varela, 1989 : 115)

L'idée de création d'un sens et d'un monde commun était présent également chez Kramsch ; Varela va cependant plus loin en disant que le sens émerge de l'action et il nous invite à changer de perspective afin de repenser l'enseignement / apprentissage des langues. L'énaction défend l'idée que la cognition est dans un premier temps incarnée, c'est-à-dire qu'elle prend en compte le fait que chaque individu évolue dans un milieu qui lui est propre, avec sa propre vision du monde.

Cela doit donc se traduire par une transformation des pratiques enseignantes et des habitudes afin de concevoir un enseignement où la perception et l'action sont indissociables.

Cela étant dit, de nombreuses questions s'imposent à ce stade de notre réflexion : Quelles pratiques adopter en classe de langues afin de permettre aux élèves de « modeler un monde commun » selon le paradigme de l'énaction ? Par quel moyen peut-on aider les élèves à prendre du plaisir dans l'interaction en langues étrangères ? Comment faire pour laisser une place aux corps et aux émotions, si fondamentales dans l'interaction ? Le théâtre nous est alors apparu comme un excellent moyen pour répondre à ces différents besoins.

1.2.3. Le théâtre en classe de langues

La pratique théâtrale en classe de langues est loin d'être une idée nouvelle. Cependant, il semble qu'elle peine à trouver sa place dans les classes de l'école primaire. Si nous nous intéressons aux programmes du 26 novembre 2015 de l'école élémentaire, en cycle 2 le théâtre est un outil utilisé dans l'enseignement du français pour aider les élèves à la mémorisation oral de textes ainsi qu'à la compréhension de l'écrit. Il est aussi utilisé en enseignement moral et civique comme outil de communication pour faire part de ses sentiments par exemple. Lors du cycle 3, le théâtre occupe une place dans l'enseignement de l'histoire des arts en plus de celui du français et de l'enseignement moral et civique. Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, l'utilisation du théâtre comme moyen pédagogique n'est pas mentionné dans les programmes de 2018. Pourtant, celui-ci engage « l'ensemble des mécanismes de l'interaction humaine : kinesthésiques, émotionnels, verbaux » (Aden et Eschenauer, 2014 : 1).

En effet, le théâtre, en s'appuyant sur l'association du corps et des émotions, place les enfants dans une situation de communication qui n'est pas artificielle, comme peuvent l'être les situations de certains cours de langue traditionnels.

Comme le précise Prisca Schmidt, le théâtre est « un art de l'action, de la parole, du faire et du dire dans une situation imaginaire ». A priori nous pouvons donc dire qu'il existe un lien de parenté très fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère (Schmidt, 2006 : 95). Il semble donc paradoxal que le théâtre ne soit pas plus au cœur de l'apprentissage dans les programmes de langues, en France. Par ailleurs, c'est souvent la production langagière des élèves qui focalise l'attention des professeurs de langues lors de la mise en place d'activités théâtrales. Certes ; celle-ci est importante mais selon Jacques Lecoq, metteur en scène et comédien, « l'acteur, avant d'être un interprète, est un corps sensible » (Ryngaert et al., 1999 : 21). En effet, le corps s'approprie d'abord le monde qui l'entoure par des sensations. Le même principe devrait donc s'appliquer lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En pratique, Jacques Lecoq explique qu'il commence ses séances de théâtre « par le silence car la parole oubliée, le plus souvent, les racines dont elle est issue, et il est souhaitable que les élèves se remettent, dès le départ, en situation de naïveté première, d'innocence et de curiosité » (Lecoq, 1997 : 57). Il précise que le silence avant les mots est indispensable pour établir une situation d'interaction authentique. En effet, « recorporaliser la langue », selon les termes de Cormanski, c'est

« partir en terrain de re-connaissance, c'est réinvestir le champ perdu du signe, pourtant tellement empreint de signifiante, que le corps orchestre dans la construction du discours par le jeu des interactions. » (Cormanski, 2015 : 319)

C'est également oser entrer en relation avec l'autre :

« dans la construction de l'interaction avec cet autre co-apprenant impliqué dans un processus d'apprentissage partagé, c'est affronter la question de la gestion des craintes et des angoisses dans l'intercompréhension pour pouvoir énoncer. » (Cormanski, 2015 : 319)

Autrement dit, lorsque les élèves vivent de situations qui mettent en jeu l'imaginaire et l'affect, « l'intention de parole préexiste au verbe ». Les élèves doivent alors « chercher, demander, imaginer, transformer les bribes de langues apprises pour les mobiliser dans les situations qu'ils sont en train de vivre ». En liant « l'action à un vécu, pas seulement psychomoteur, mais un vécu affectif dans des situations qui enrichissent l'imaginaire de l'enfant, les activités théâtrales permettent de rétablir le besoin de parole nécessaire à l'appropriation (Aden, 2004 : 25).

N'oublions pas que les élèves ne pourront pas faire l'expérience de l'imprégnation langagière, en dehors de la salle de classe et qu'ils ont peu, voire presque pas d'acquis dans la langue qu'ils apprennent. C'est précisément « à cause de ce manque de moyens dans la langue que le langage corporel prend tout son sens » dans les activités de théâtre (Aden, 2004 : 27).

Pour résumer, le théâtre de Jacques Lecoq est une puissante source d'inspiration pour comprendre la nécessité d'incorporer la langue avant de la parler et pour revenir aux sources du langage poétique :

« Il s'agit d'une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont disposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création. » (Lecoq, 1997 : 57)

Enfin le théâtre développe de nombreuses compétences transversales comme le sens de la précision du geste, le goût de l'effort et le respect d'autrui (Aden, 2004 : 33). Puis, grâce aux interactions que les élèves vont jouer, ils vont être amenés à « mobiliser de façon efficiente et créative toutes les ressources langagières du Vivant, disponibles aux individus dans une situation donnée » (Aden, 2013b : 105) c'est-à-dire, explorer des stratégies verbales et surtout les stratégies non-verbales et dont l'objectif serait non pas d'apprendre des :

« éléments linguistiques par le geste ou le mouvement, mais bien de redécouvrir et de revivre des expériences déjà explorées [...] au travers d'univers émotionnels déjà expérimentés [...] dans un nouveau contexte culturel, linguistique et sonore. » (Aden, 2013b : 108)

Le théâtre n'est donc pas un prétexte pour apprendre des structures langagières mais à l'inverse un premier point de départ, un objectif, qui rend la langue indispensable. En effet, pour comprendre et jouer des histoires, les enfants seront obligés de passer par des éléments langagiers. Ainsi la langue utilisée sera systématiquement « contextualisée dans des situations d'énonciation où l'authenticité, c'est précisément le « faire semblant » (Aden, 2004 : 15).

Par ailleurs, certains auteurs expriment que grâce au théâtre, certains élèves se laissent porter par le rôle qu'ils incarnent, loin de cette réalité qui les angoisse et parfois les oppresse (Boal, 2004). Ainsi ce nouveau monde imaginaire dans lequel ils évoluent grâce à la créativité les protège des situations de stress vécues dans la « vraie vie ». Les peurs ou tensions disparaissent, et sous couvert d'un simple masque, fictif ou réel, ils peuvent au cours de la période de jeu changer, renverser les situations quotidiennes qu'ils ne maîtrisent pas ou dans lesquelles ils ne se sentent pas à l'aise (Ryngaert, 1996). Ainsi Ryngaert affirme avoir vu une élève effacée

s'exprimer de plus en plus. L'objectif étant qu'à plus ou moins long terme, les élèves se servent des compétences gagnées lors des activités théâtrales pour enlever petit à petit ce masque afin de se mettre à nu.

Pour résumer cette deuxième partie, le plaisir de s'exprimer dans une langue seconde a lieu quand il y a « acceptation de soi, de sa voix dans cette langue, dégagées des résistances produites par le regard et l'écoute des autres ». En effet, la peur de s'exprimer dans une autre langue n'est pas toujours liée à « des carences de compétences linguistiques. Elle dépend de la possibilité donnée ou non, que s'ouvre un espace sonore ». Or, le théâtre permet justement de poser « les conditions de libération de la parole et débloque cette réaction de peur en tant qu'il ouvre un nouvel espace » (Pierra, 2001 : 29).

Nous finirons par une citation de Prisca Schmidt illustrant à la perfection les avantages du théâtre en classe de langues :

« L'avantage du théâtre est qu'il se présente comme fiction et qu'il permet ce saut sur une scène imaginaire, dans une autre langue, un autre pays, une autre culture, le référent imaginaire. Il y a bien mimésis puisque l'élève imite des êtres et leurs actions grâce au masque de la langue étrangère et grâce au référent imaginaire : la contrée lointaine, irréaliste. La distance est double et le faire semblant est authentifié par l'art dramatique. » (Schmidt, 2006 : 99)

En permettant ce saut sur une scène imaginaire, le théâtre ouvre une véritable voie vers la créativité. Il permet aux élèves d'expérimenter des choses différentes, de conforter leur identité grâce aux interactions créées entre les autres participants.

Dans la prochaine partie, nous allons tenter de donner une définition de la créativité et montrer en quoi la créativité a une place fondamentale dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Le désir de création peut naître grâce à de nombreuses pratiques artistiques ; ici, nous nous intéressons exclusivement à la créativité, propre à l'activité théâtrale.

1.3. La créativité

Nous pensons que le théâtre ouvre véritablement une voie vers la créativité. Les élèves sont amenés à créer et à innover sans avoir peur d'en subir les conséquences puisqu'ils jouent « pour faire semblant », comme disait Aden plus haut.

Avant d'aborder les raisons pour lesquelles la créativité a une place essentielle en classe de langues ; nous avons voulu consacrer un paragraphe sur les enjeux de la créativité à l'école de façon générale puis un autre pour définir la notion de créativité afin de mieux cerner de quoi nous parlons.

1.3.1. Les enjeux de la créativité à l'école

Face aux défis du 21^{ème} siècle dans un monde de plus en plus complexe dominé par les nouvelles technologies, les enseignants sont amenés à former les futurs acteurs de la société. Ces derniers seront amenés à répondre aux enjeux sociétaux de demain en envisageant les problèmes sous différentes perspectives afin de converger vers les solutions les plus efficaces. Ainsi, accompagner l'intelligence créative, au même titre que l'intelligence rationnelle, est un enjeu éducatif fondamental.

Mais avant d'aborder la place fondamentale de la créativité dans les classes de langues, essayons d'abord de la définir.

1.3.2. La créativité : Une notion à définir

De nombreux mythes et légendes se sont construits autour de la créativité ; ce qui la rend difficile à définir. Dans la Grèce Antique par exemple, les idées créatives étaient envoyées par les Dieux et les artistes n'étaient que des médiateurs sur Terre exprimant ces créations mystiques. Ainsi, pendant des siècles, l'idée de créativité était associée à la religion (Puozzo, 2016 : 11). Il est généralement admis désormais que

« nul homme n'est capable de produire quelque chose à partir de rien car nous sommes des êtres culturels en interaction avec notre environnement et nous nous inscrivons dans la mémoire de notre phylogenèse » (Aden, 2009a : 173). Rudyard Kipling, quant à lui, considérait que ces inspirations inconscientes venaient des démons. Globalement au XVIIIème siècle, la créativité est davantage associée au génie, ce qui a renforcé l'image d'un don inné et rare. Dans un tel paradigme, la créativité se résumerait à être l'apanage de quelques individus, se sentant tantôt chanceux ou tantôt incompris et isolés de la société (Puozzo, 2016 : 11).

C'est seulement à la fin du XIXème et au XXème siècle que la créativité sera requestionnée et démocratisée grâce à la psychologie cognitive. Tout d'abord, il est essentiel de noter qu'il n'y a pas qu'une seule et unique définition de la créativité : Tout dépend de l'auteur ou l'autrice qui la définit et du courant épistémologique auquel il ou elle se rattache. Nous avons ainsi sélectionné quelques définitions qui nous paraissent pertinentes pour comprendre la relation entre créativité et apprentissage des langues.

C'est majoritairement en psychologie que la créativité a été étudiée (et elle l'est toujours) afin d'être évaluée voire mesurée (Eschenauer, 2019 : 2). Todd Lubart, professeur de psychologie à Paris-Descartes la décrit comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart et al, 2003 : 10). Ses idées sont résumées par Isabelle Capron Puozzo (2016) : Selon Lubart, la créativité est le croisement de facteurs cognitifs (liés à la pensée créative) et des facteurs conatifs, émotionnels et environnementaux. Parmi les facteurs cognitifs, nous retrouvons des capacités telles que l'observation (analogies, métaphores, comparaisons), la combinaison sélective d'idées, la pensée divergente, la flexibilité, l'auto-évaluation, auxquels s'ajoutent l'intelligence et les connaissances. Les facteurs conatifs comprennent le style cognitif de la personne, les traits de la personnalité ou encore la motivation. Les facteurs émotionnels ont également une grande influence : Les états émotionnels positifs favorisent la créativité plutôt qu'un état neutre.

En didactiques des langues, dans la théorie standard de Chomsky, « la créativité est la capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir de règles finies et intériorisées ». Il faut savoir que dans ce champ de recherche,

« Les méthodes pour débutants, du fait de l'importance qu'elles donnaient à la répétition, ou à des exercices n'impliquant qu'une seule réponse correcte conforme à une méthode donnée, n'ont longtemps fait aucune place à la créativité. »¹⁰

Or, ne laisser aucune place à la créativité :

« C'était méconnaître que la communication sans créativité condamne les échanges à la platitude et à l'utilisation d'une langue tellement neutre, banale et si prévisible qu'une machine peut remplacer un énonciateur humain comme, dans une gare, l'achat d'un billet à un distributeur automatique »¹¹.

Enfin, selon le paradigme de l'énaction (Varela et al, 1993) que nous avons détaillé précédemment, « l'acte créatif est incorporé dans la mesure où toute connaissance est ancrée dans des couplages sensori moteurs (boucle action-perception) » (Aden, 2016 : 107). Pour Varela, créer, c'est énoncer. Et nous énonçons le monde au moyen de trois fonctions fondamentales : Le premier fondement est comme nous l'avons dit, le couplage sensori-moteur. En second lieu, notre très grande plasticité neuronale qui fait que nous pouvons changer et faire des choix. Autrement dit, notre connaissance n'est pas figée par nature. Enfin, le troisième fondement est l'invention du langage qui permet à l'homme de sortir de l'immédiateté de l'expérience, de (se) raconter, de s'imaginer dans une multitude de mondes possibles (Aden, 2014).

Ainsi, « créer et innover sont des actes cognitifs de base qui doivent être accompagnés par les enseignants comme un passage vers l'autonomie cognitive » (Aden, 2016 : 4). Trocmé Fabre écrit que savoir créer, c'est :

« Utiliser les capacités fondamentales de notre cerveau : connectivité, sélectivité, flexibilité, complémentarité, rythmes.... Les racines du langage, du récit, de la lecture et de l'écriture plongent dans ce terreau. Mission première de tout éducateur : faire vivre le geste créateur sans lequel il ne peut y avoir de véritable échange. »
(Trocmé Fabre, 1995, synopsis « Né pour innover », n 6)

¹⁰ Cuq, J-P (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde. Paris :CLE internationale

¹¹ Cuq, J-P (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde. Paris :CLE internationale

Qu'en est-il de la créativité en classe de langues ? En quoi les élèves pourraient-ils s'appuyer sur leur potentiel créatif pour apprendre une langue seconde ?

1.3.3. Créer par le théâtre en classe de langues

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre ouvre une voie vers la créativité. En effet, grâce au théâtre, les élèves vont pouvoir imaginer des mises en scènes en réfléchissant collectivement, en faisant des choix, en décidant quels personnages ils souhaitent incarner et la façon dont ils veulent les mettre en scène.

Les études en neurosciences ont largement montré que :

« Les mécanismes de la créativité ne sont pas localisés dans une région ou dans un hémisphère du cerveau, mais qu'ils s'organisent en cartographies de réseaux distribués. Ces réseaux sollicitent différentes régions cérébrales en fonction de l'étape du processus et de la nature même de l'objet de l'activité créative : par exemple le réseau langagier si l'action s'appuie sur du langage verbal. » (Aden, 2016 : 110)

Ces mécanismes de la créativité, au nombre de trois, sont résumés dans la partie suivante, d'après les propos de Joëlle Aden (2014).

1.3.3.1. Les mécanismes mis en jeu lors de la réalisation d'une tâche créative

Le premier mécanisme mis en jeu lors de la réalisation d'un acte créatif est la désinhibition cognitive. Celui-ci permet de « masquer les informations sensorielles, émotionnelles ou intellectuelles qui ne sont pas pertinentes ou qui sont superflues pour les objectifs que nous nous fixons ». Aden donne l'exemple d'un élève concentré sur la résolution d'un problème. Afin de réaliser sa tâche, il met en place des filtres qui masquent le traitement implicite et subliminal des données que son cerveau continue

à percevoir comme, par exemple, l'odeur de la mandarine que son voisin a sortie ou encore les conversations en dehors de la classe. Ainsi, les filtres cognitifs permettent au sujet de « mobiliser ce qu'il sait sans prendre en compte les traitements mentaux d'arrière-plan » (Aden, 2016 : 111). Or, il a été constaté que chez des personnes atteintes de schizophrénie mais également chez les personnes très créatives :

« Le filtre cognitif laisse passer des stimuli non utiles à la gestion de la situation et des éléments non pertinents surgissent à la conscience pouvant provoquer des pensées décalées, excentriques ou des moments d'inspiration. Moins les filtres sont activés et plus des solutions "hors-normes" peuvent surgir. Plus les filtres mentaux sont efficaces, moins ils laissent de place aux pensées divergentes qui permettent d'imaginer des solutions créatives. » (Aden, 2016 : 111)

Un autre mécanisme complémentaire à la désinhibition cognitive est celui de la flexibilité attentionnelle. Il contrôle en permanence la perception des événements extérieurs (extéroception), des événements intérieurs (introception) ainsi que le flot interne de la conscience. La flexibilité attentionnelle permet au sujet de « passer d'un type de perception à l'autre en fonction de l'information la plus pertinente pour mener à bien la tâche créative. Elle est donc intrinsèquement liée à la désinhibition cognitive » (Aden, 2016 : 111).

De plus, Aden (2016) convoque les propos de Carson qui a mis en évidence le rôle fondamental de la mémoire de travail dans la gestion de la flexibilité :

« Le sujet qui peut garder ses idées excentriques assez longtemps dans sa mémoire de travail reste en prise avec le réel sans se laisser submerger, car il est conscient de vivre un état intermédiaire entre vie intérieure et réalité sociale. Il peut alors utiliser son inspiration et la transposer dans son activité. » (Aden, 2016 : 112)

Selon Aden, cette proposition pourrait donner lieu à des investigations intéressantes en classe.

Enfin, le dernier mécanisme en œuvre lors de la réalisation d'une tâche créative est l'imagination. Les réseaux neuronaux impliqués dans ce processus contribuent « à la construction dynamique de simulations mentales qui rendent présentes à l'esprit

des choses, des situations ou des personnes virtuelles ». L'imagination sollicite la mémoire procédurale¹² ainsi que les expériences personnelles passées. Donc, en engageant les élèves dans un travail théâtral dans une langue seconde, Aden fait « le pari que des connexions se forment et se renforcent entre l'évocation d'images sensorielles familières et les nouveaux éléments linguistiques » (Aden, 2016 : 113).

Pour finir, ce réseau de l'imagination s'appuie également sur les mécanismes d'empathie. En effet, pour inventer des scénarios, il est essentiel de s'imaginer « ce que pourraient penser, ressentir, dire les personnages imaginaires » (Aden, 2016 : 113).

En développant l'empathie dans la relation à l'autre, les activités théâtrales peuvent donc s'avérer extrêmement profitables pour développer des compétences dans le développement de l'intercompréhension avec autrui. Il nous semble que cette approche de la didactique des langues s'inscrit pleinement dans le cadre de la complexité plurielle de nos sociétés contemporaines, à savoir la diversité culturelle et de ce fait l'interculturel.

Au fil de cette première partie, nous avons tenté de définir l'interaction, élément majeur de la classe de langues. Nous avons montré que le corps et les émotions y avaient une importance fondamentale. Le lien étroit entre émotions et cognition a également été mis en exergue notamment par la théorie des 3 cerveaux de MacLean et les travaux en neurosciences de Damásio. Puis, en accord avec le paradigme de l'énaction de Varela, nous avons expliqué que « agir, c'est apprendre » et que tout apprentissage émerge par les langages au moyen de l'expérience corporelle, sensorielle et émotionnelle. Ainsi, il apparaît que les activités théâtrales semblent être absolument fondamentales dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères puisqu'elles font prendre conscience aux élèves que les mots « ont leurs racines dans leur corps » (Schmidt, 2006 : 43). Elles ouvrent une voie vers la créativité, instaurent un imaginaire collectif et semblent être une piste intéressante pour développer les capacités à éprouver de l'empathie et à se décentrer grâce au changement de point de vue nécessaire pour jouer et incarner une multitude de

¹² La mémoire procédurale fait appel à des images perceptives qui empruntent les mêmes réseaux neuronaux que ceux de notre réalité

personnages. Nous allons maintenant aborder notre deuxième partie dans laquelle notre problématique et nos hypothèses seront exposées.

Partie 2 Problématique et formulations d'hypothèses

2.1. La problématique

L'interaction est un enjeu fort de la classe de langues. Pourtant, comme nous avons pu le mentionner, elle souffre parfois de plusieurs maux : asymétrie dans la relation enseignant/élèves ; la peur de parler chez les élèves ; les corps des apprenants oubliés, le stress de quitter sa langue maternelle et de se trahir etc.

A partir de ce constat et des lectures qui nous ont aidées à construire ce cadre théorique, notamment les travaux de Joëlle Aden, nous avons expliqué que le théâtre pouvait être une piste intéressante à explorer pour faciliter les interactions des élèves en classe de langues.

Par ailleurs, nous avons également montré que le théâtre ouvre une voie vers la créativité et donc autorise les élèves à imaginer une multitude de mondes possibles.

A partir de ces recherches, nous avons donc souhaité réfléchir aux liens qui existent entre l'interaction en classe de langues et la créativité, propre à l'activité théâtrale. Nous avons ainsi établi la problématique suivante :

En quoi l'interaction est-elle facilitée par l'activité théâtrale en classe de langues ?

2.2. Nos hypothèses

Grâce à l'état de la recherche actuelle et nos différentes lectures pour écrire le cadre théorique, nous avons formulé trois hypothèses :

2.2.1. Hypothèse 1

Créer des histoires, des personnages, en mobilisant son corps et ses émotions, facilite les interactions.

Les activités théâtrales, en exposant les élèves à des univers variés dans lesquels ils peuvent inventer, vivre des situations inédites et jouer à être quelqu'un d'autre dont il faut découvrir les codes de conduite et les stratégies d'interaction, peuvent être une piste intéressante pour aider les élèves les plus réservés. Galina Zelta (2006) précise que le théâtre peut aider les élèves les plus timides à lever leurs inhibitions en se cachant derrière des personnages :

« By taking on a role, children can escape from their everyday identity and lose their inhibitions. This is useful with children who are shy about speaking in general and especially shy about using English, or who don't like joining in group activities. If you give these children special roles, it encourages them to be those characters and to abandon their shyness or embarrassment. This is especially true when you use puppets and masks. » (Zelta, 2006 : 25)

Puis, lorsque le corps est associé à la parole, nous pensons que l'attention de l'élève ne réside plus seulement dans ce qu'il dit mais dans ce qu'il fait ; la parole perd son poids, cela peut alors le rassurer et l'aider à surmonter ses blocages. Ainsi, créer, lors d'une activité théâtrale, pourrait aider les élèves les plus en retrait, à interagir. Le théâtre faciliterait également les interactions des autres élèves.

2.2.2. Hypothèse 2

Le théâtre permet de développer le partage d'idées grâce au travail collaboratif.

Nous élaborons cette hypothèse car nous pensons que le théâtre permet aux élèves de « prendre des risques » dans un espace de parole protégé. En effet, les élèves vont être amenés à s'engager ensemble sur de courtes mises en scène, imaginer une rencontre entre des personnages ou imaginer la suite d'une histoire.

Cela peut être une bonne occasion pour développer le travail en équipe et modifier « l'image que l'élève a de lui-même dans le groupe » (Aden, 2004 : 29).

En validant ou non cette hypothèse, nous cherchons à savoir si créer, lors des activités théâtres améliore le travail collaboratif, le partage d'idées lors d'une production collective commune.

2.2.3. Hypothèse 3

Le théâtre développe des attitudes positives face à la langue et des compétences de savoir-être¹³.

Puisque les élèves n'ont pas l'habitude de vivre des cours de langues de cette façon, nous pensons qu'ils seront au départ intrigués, curieux et probablement amusés. Nous pensons que les élèves se prêteront sûrement au jeu car à cet âge, les enfants aiment découvrir de nouvelles choses, qui les sortent du quotidien. Au début, cela risque cependant d'être difficile pour certains (à cause de la perte des repères habituels, d'un manque de lâcher prise, du regard des autres, des séances menées presque exclusivement en anglais etc.). Notre objectif sera de les amener à agir sans crainte et sans avoir honte. Même si nous n'avons pas assez de temps pour mener un véritable projet avec les élèves, nous souhaitons que cette expérience crée un climat de classe confiant, avec des élèves qui prennent du plaisir à jouer avec une langue étrangère. Nous espérons que ces séances aideront les élèves réservés à avoir plus confiance en eux et en leur habileté à interagir. Par ailleurs, les élèves vont être amenés à jouer le rôle de spectateur. Lorsque l'élève lui-même cherche la meilleure façon de jouer tel animal ou personnage, nous pensons que l'intérêt sera alors décuplé lorsqu'il regardera ses camarades jouer à leur tour. C'est à ce moment-là que les élèves pourront utiliser leur esprit critique, qu'ils prennent « la mesure de la difficulté de se faire comprendre, de l'extrême complexité de la

¹³ Les savoir-être sont à considérer comme des « dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier » (CECRL, 2001 : 17).

communication » (Aden, 2004 : 35). Nous pensons que cela développera également de la complicité chez les élèves, qui vivent une expérience forte commune où leurs imaginaires individuels rencontrent ceux des autres. Face aux prestations de leurs camarades, ils devront faire preuve de respect et de tolérance envers ceux qui jouent. Par ailleurs, en imaginant, improvisant les intentions des personnages corporellement et verbalement, les élèves seront amenés à changer de perspective en se mettant corporellement à la place du personnage qu'ils interprètent. Ainsi, ils développeront leur capacité d'empathie. Nous présumons que ces différents exercices facilitent les interactions entre élèves car l'empathie est une capacité de savoir être essentielle à mobiliser si l'on souhaite comprendre son interlocuteur, encore plus s'il s'agit d'un échange interculturel.

Pour résumer, nous faisons l'hypothèse que le théâtre favorise le plaisir d'interagir en langue étrangère et développent la confiance en soi, le respect et l'empathie, qualités importantes lors d'une interaction. Nous pensons que ceci est vrai pour tous les élèves, y compris ceux qui sont plus réservés. Dans notre analyse, ce sont ces derniers qui focaliseront notre attention. Ainsi, lors de la phase de création de la première séance, nous avons fait le choix de mettre ensemble les élèves réservés pour voir si cela les met ou non en confiance pour partager leurs idées. En revanche, nous permettons aux élèves de choisir leur groupe lors des phases de création des séances 3 et 4.

Nous avons donc choisi de retenir ces trois hypothèses que nous testerons dans deux classes de CM2 et CE1. Nous mettrons en place quatre séances (d'environ 1h15) dans lesquelles les élèves auront recours à la théâtralisation. Ces hypothèses seront validées ou infirmées lors de l'analyse de nos interventions. Avant d'aborder en troisième partie le contexte de cette mise en pratique et le protocole mis en place, nous allons aborder les objectifs précis de cette recherche et nos moyens pour y parvenir.

2.3. Les objectifs de cette recherche

Etant donné le peu de temps dont nous disposons pour mener cette recherche, nous avons fait le choix de centrer notre analyse sur les élèves plutôt réservés ou du moins, ceux qui participent peu en classe de langues. En effet, être réservé peut-être un frein à l'interaction : Prendre la parole devant le reste de la classe n'est pas aisé pour certains élèves. Elle peut être encore plus difficile pour eux lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue seconde, ici l'anglais, qu'ils ne maîtrisent pas ou très peu. L'interaction entre les pairs peut donc s'avérer difficile pour ceux étant dans la réserve. Si l'on se réfère au Larousse, « être réservé » se définit comme « Manifester de la réserve, de la retenue ». Afin de pouvoir repérer les élèves qui sont réservés, nous avons établi deux critères qui sont les suivants :

- L'envie de participer (la fréquence de participation en classe)
- Son aisance à parler devant la classe (si l'élève parle à voix basse ou non, manifeste de l'anxiété par ses attitudes ou gestes)

Pour ce faire, nous avons élaboré une grille avec tous les élèves de la classe : À chaque participation spontanée (suite aux sollicitations de l'enseignant ou non), nous mettrons une barre à côté du prénom de l'élève. Nous estimerons sur une échelle de 1 à 3 l'aisance de l'élève lorsqu'il s'exprime (1 = peu à l'aise ; 2 = à l'aise 3 = très à l'aise). Nous serons également attentifs aux élèves ne participant pas et qui ne répondent pas aux sollicitations de l'enseignant mais qui cherchent tout de même à interagir avec leurs camarades. Nous avons ainsi pu établir une liste d'élèves réservés à la suite de deux journées de stage.

Un élève réservé serait donc perçu comme étant en difficulté pour accomplir une action. Nous pouvons donc nous interroger sur le sort des élèves réservés lors des activités théâtrales car en effet, celles-ci reposent sur la mise en action du corps. Est-ce qu'elles vont exacerber leur retenue ou au contraire lever leurs inhibitions ?

Bien entendu, nous ferons en sorte de ne pas instrumentaliser le théâtre en faisant répéter aux élèves des dialogues appris par cœur mais nous proposerons

plutôt des situations dans lesquelles corps, émotions, empathie seront « tricotés dans l'espace de jeu, avec les mémoires individuelles et collectives du groupe » (Aden, 2013). Puisque les activités théâtrales ouvrent une voie vers la créativité, nous souhaitons faire émerger le potentiel créatif des élèves et voir si celles-ci facilitent ou non les interactions en classe de langues chez les élèves réservés.

Pour résumer, nos objectifs au cours cette étude seront :

- De mettre en place des activités théâtrales en créant un cadre rassurant et une atmosphère bienveillante. En effet, mettre en confiance les élèves réservés nous semble être primordial pour qu'ils se lancent dans l'activité. Nous détaillerons plus loin comment nous comptons y parvenir.
- D'infirmier ou de confirmer nos trois hypothèses

Mais qu'entendons-nous par activités théâtrales ? Comment faire pour agencer des séances qui vont permettre de révéler ce potentiel créatif ?

C'est l'approche britannique du drama, également adoptée par Aden, qui a retenu toute notre attention pour mettre en œuvre nos séances.

2.4. Nos moyens pour y parvenir : Le drama, une approche britannique de l'apprentissage des langues

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, le théâtre semble être une pratique très pertinente lors de l'apprentissage d'une langue car il prend en compte le corps et les émotions des apprenants et leur permet ce saut sur une scène imaginaire, dans une autre langue et culture.

Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés au drama, approche britannique de l'enseignement fondée sur le théâtre. Il s'est développé dans les écoles anglaises à partir des années 2000. L'enseignante chercheuse Galina Zelta explique que le drama ne concerne pas que la production finale mais aussi, et surtout,

le processus (Zelta, 2006 : 24). En effet, l'objectif premier du drama est « l'expérience des participants et non la communication avec les spectateurs ; c'est l'épanouissement de la personne qui compte » (Way, 1983 : 3 cité par Schmidt, 2006 : 100). Ainsi, l'enjeu n'est pas de réciter une scène par cœur ou d'interpréter des dialogues avec brio mais bien le développement de compétences personnelles (créativité, improvisation, confiance en soi) et interpersonnelles (confiance en l'autre, positionnement dans le groupe). Dans notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la créativité : est-ce que son développement facilite les interactions entre élèves, dans une langue seconde ?

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, Prisca Schmidt (2006) exprime qu'il est navrant que les activités théâtrales soient souvent perçues comme la mise en place de petits dialogues sans profondeur destinés à être seulement récités devant la classe. Elle explique que l'enjeu fondamental devrait résider dans « l'exploitation de la fonction du théâtre, à savoir de faire émerger les potentialités artistiques des élèves (comme la créativité) au cours du processus d'appropriation de la langue étrangère » (Schmidt, 2006 : 100). Le drama, est donc selon elle une approche qui n'instrumentalise pas le théâtre et qui permet de faire en raccourci, dans une certaine mesure :

« le chemin parcouru dans l'enfance au cours du processus d'acquisition de la langue maternelle grâce à la dynamique corporelle, à l'expérience multisensorielle et à la sollicitation de l'imagination. Il s'agit de resensibiliser les opérations d'acquisition infantiles, mais avec une différence majeure à savoir le caractère second et étranger de la nouvelle langue et la distance du jeu » (Schmidt, 2006 : 100).

Le drama, c'est aussi une méthode active « fondée sur une forme particulière d'authenticité de la communication et qui prend en compte les énonciateurs dans une situation qui fait sens » (Aden, 2004 : 20). Apprendre à interagir, c'est d'abord :

« se mettre en position d'écoute, prendre des indices d'une situation, voir et observer pour faire ou penser une réponse qui a du sens dans l'interaction. Le drama est précisément fondé sur cet aspect de la relation à l'autre et l'explore dans un contexte sécurisant » (Aden, 2004 : 21).

Aden (2004) explique que le drama se travaille par des exercices collectifs gradués permettant aux élèves de se préparer à l'activité théâtrale en question.

Lors de la création de nos séances en classe, nous tâcherons donc de proposer aux élèves des exercices gradués en les agencant de façon à ce que les élèves prennent petit à petit confiance en évoluant dans un cadre rassurant. En effet, nous pensons que les participants pourront faire émerger leur potentiel créatif seulement si nous mettons en place des activités qui les rassurent et où ils sont amenés à lâcher prise sans avoir peur d'oser.

Partie 3 Méthodologie de recueil et de traitement de données

3.1. Participants

3.1.1. La classe de CM2

J'intervenais tous les lundis (et certains mardis). Je n'ai pas relevé de problèmes de disciplines particuliers dans la classe ; les élèves étaient pour la plupart contents d'aller à l'école et rentraient facilement dans les apprentissages. L'ambiance était également agréable et je n'ai pas remarqué de conflits entre élèves. Tous, excepté un élève, ont pour langue maternelle le français. Deux élèves de la classe viennent de la communauté des gens du voyage.

Au cours de l'année, les élèves ont exercé à de multiples reprises leurs créativité via les arts plastiques. Par contre, ils n'ont jamais de théâtre au sein de la classe. Les cours d'anglais, quant à eux, étaient menés de manière traditionnelle : Les élèves sont derrière leur bureau ; l'enseignant pose une question ; les élèves lèvent le doigt pour répondre. L'accent est mis sur l'apprentissage du vocabulaire, de certains faits culturels et ils apprennent des chansons, en lien avec les structures grammaticales enseignées.

Dans cette classe, j'ai relevé 8 élèves plus ou moins réservés, repérage réalisé en fonction de la grille élaborée. Pour rappel, j'ai utilisé notre grille constituée de deux critères : l'envie de participer (le nombre de fois où l'élève participe) et l'aisance à parler devant la classe. Cette grille a ses limites et ne représente pas un outil 'parfait' (par exemple nous pouvons imaginer que certains élèves ne participent pas car ils présentent peu d'intérêt pour les apprentissages et non pas parce qu'ils sont réservés) mais elle a le mérite de ne pas produire des résultats stéréotypés, comme aurait pu le faire un questionnaire. Ainsi, dans cette classe, j'ai relevé : deux élèves (appelons les A, B) très réservés ; trois élèves (C, D, E) moyennement réservés et 3 élèves légèrement réservés (F, G, H). Ce sont les six élèves qui ont le moins participé pendant ces deux jours de stages (encore une fois, une étude sur une plus longue

durée aurait été plus pertinente). Pour contrer ces limites, j'ai montré mes résultats à l'enseignant et je lui ai demandé s'il considérait ces élèves réservés ou non. L'enseignant a globalement été en accord sur les élèves sélectionnés. Parmi eux, je souhaite préciser que A est une élève ayant très peu confiance en elle et B est un élève ayant le syndrome d'asperger (il est souvent dans son monde et n'interagit pas trop avec ses camarades). C participe de temps en temps mais très rarement et souffre d'anxiété (elle n'a participé qu'une seule fois en une journée). Rien d'autre de particulier est à mentionner pour les élèves D, E, F, G, H, : ils sont juste plus en retraites et sur la réserve que la plupart des autres élèves. Lors de la mise en place des séances, je prendrai deux demi-groupe séparément. En effet, afin de faciliter le recueil et le traitement de données (pouvoir bien voir et entendre les enregistrements) il m'a semblé plus facile de faire la séance en deux fois. J'ai donc un groupe de 10H à 11H15 et un autre groupe de 14H à 15H15.

3.1.2. La classe de CE1

Cette école se situe en REP, avec une population populaire et diversifiée du point de vue des origines. J'ai réalisé mon stage dans une classe de CE1 pendant 4 semaines (2 semaines début décembre et 2 semaines fin janvier). Étant en REP la classe de CE1 est donc constituée de 12 élèves. Dans cette classe, j'ai pu remarquer de nombreuses difficultés d'apprentissage pour les élèves : la lecture, l'écriture et l'expression orale notamment. Pour une très grande majorité d'entre eux les devoirs après l'école ne sont pas faits et les parents ne suivent pas l'apprentissage de leur enfant pour de multiples raisons dont la plus fréquente est la non-maîtrise de la langue française. Certains élèves ne maîtrisent pas bien le français dû notamment à leur langue maternelle. Néanmoins, la plupart des élèves se montrent motivés face aux apprentissages. De nombreux conflits sont présents au sein de la classe mais sont traités très rapidement à l'aide de messages clairs, de médiateurs ou du conseil de classe.

J'ai pu assister à de nombreux travaux artistiques qui laissaient place à la créativité. De plus j'ai accompagné les trois classes de CE1 à une pièce de théâtre mêlant origamis, vidéo projection et effets sonores. Pour ce qui est de l'enseignement

de l'anglais, certaines séances sont menées par l'enseignant mais aussi par une intervenante qui vient une fois par semaine. Ce sont des cours de langues plus dynamiques que ceux fait traditionnellement puisqu'ils font appel à l'utilisation du corps des élèves. Par exemple, pour travailler sur les parties du corps l'enseignant utilise le jeu « Simon Says ». Dans cette classe l'anglais est appréhendé avec une approche linguistique avec l'apprentissage de vocabulaire ou encore de structures grammaticales mais aussi avec une approche culturelle en travaillant sur les recettes anglaises par exemple. Avant de continuer sur le choix des élèves réservés, il est important de mentionner que la diversité linguistique au sein de cette classe est un apport pour notre recherche, puisque les élèves peuvent utiliser leur langue maternelle dans certaines séances.

Afin de pouvoir réaliser cette recherche j'ai décidé de m'intéresser à 4 élèves plus ou moins réservés selon les critères suivants : l'envie de participer (le nombre de fois où l'élève participe) et l'aisance à parler devant la classe, mais aussi après consultation avec l'enseignant. Comme dit dans le paragraphe précédent dans la classe de CM2 (où Anaïs est affectée) cette grille n'est pas un outil parfait. Par conséquent j'ai recensé 2 élèves très réservés : l'un présentant un syndrome d'asperger et l'autre sans difficulté particulière dans les apprentissages mais présentant beaucoup de retenue quant à la prise de parole en classe. Et 2 élèves moyennement réservés pour lesquels l'apprentissage se fait plus lentement et difficilement notamment dû à leur langue maternelle qui est différente.

3.2. *Protocole expérimental*

3.2.1. Contexte

Étant donné que nous allons intervenir seulement à quatre reprises, ces séances constitueront une introduction aux activités théâtrales et à la créativité, propre au théâtre. En effet, pour mener un projet plus conséquent (comme une création collective d'une pièce de théâtre à partir d'une mise en scène de textes), des séances étalées sur une année auraient été nécessaires.

Pour nous aider à construire ces séances, nous nous sommes appuyés sur les ressources suivantes :

- *L'ouvrage 3,2,1.... Action Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3* écrit par Aden en 2004
- *L'ouvrage Learning through drama in the primary years* par David Farmer écrit en 2011
- *L'ouvrage Une esthétique en langue étrangère* écrit par Gisèle Pierra en 2001
- L'analyse détaillée d'une activité théâtrale par Sandrine Eschenauer (2018 : 7)
- L'article *De la langue en mouvement à la parole vivante* de Aden où elle décrit les différentes étapes de ses expérimentations (2013 : 107).

Lors de chaque séance, les élèves seront amenés à créer : détourner un objet de sa fonction initiale en séance 1, imaginer et mettre en scène un récit non verbal en séance 2, imaginer et créer une rencontre entre des personnages en séance 3 et enfin inventer une mise en scène de la fable *The Fox and the Goat* (en parodiant, en modifiant la fable ou en ajoutant une suite). Bien sûr, avant ces situations, nous proposons aux élèves des activités de relaxation, d'exploration de l'environnement, une prise de conscience de son corps, des exercices de mimétismes, de résonance émotionnelle et kinesthésiques pour favoriser les mécanismes d'empathie.

Les séances seront menées presque exclusivement en anglais : Nous parlerons à vitesse normale, mais nous ferons des phrases brèves et plus simples lors de la passation de consignes. Nous accompagnerons notre parole avec des gestes adaptés et des expressions corporelles et faciales. Nous jouerons les consignes et donnerons des exemples. Les élèves utiliseront alors « toutes les stratégies à leur disposition pour comprendre » et nous présenterons la langue « dans des tâches qui rendent la parole signifiante » (Aden, 2004 : 51). En montrant aux

élèves qu'ils peuvent faire les tâches demandées sans que nous parlions français ; nous faisons le pari qu'ils prendront progressivement confiance en eux.

Cependant, lors de la phase de création, nous réexpliquons les consignes et les attentes en français, afin qu'elles soient bien comprises de tous. En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique avec les apports de Audin et Deyrich, la L1 peut être un moyen de lever les zones d'ombres lors de la passation des consignes. Il serait dommage que les élèves ne s'investissent pas dans le processus créatif à cause d'un blocage vis à vis de la langue étrangère ; ce n'est absolument pas le but recherché ici.

En amont de ces trois séances, le lundi 09 mars 2020, nous expliquerons brièvement aux élèves le projet que nous souhaitons mener dans le cadre de ce travail de recherche, à savoir : faire des activités théâtrales en anglais. En effet, pour établir une dynamique de groupe sécurisante et efficace, nous pensons qu'il est important que les élèves comprennent ce qui est attendu d'eux lors de ces activités. Nous leur dirons que les activités seront menées principalement en anglais mais que tout sera fait pour qu'ils arrivent à comprendre (grâce aux gestes et la mise en action). Enfin, l'enjeu sera qu'ils prennent du plaisir et s'amuse tout en respectant les consignes et leurs camarades. Nous mentionnerons également que les séances seront filmées, mais que ces vidéos ne seront bien entendu pas diffusées et serviront seulement pour notre projet de recherche. Une autorisation de captation sera distribuée à chaque élève.

Ci-après, nous décrivons donc les quatre séances que nous mènerons dans les classes. Chaque séance se décline en plusieurs étapes et des justifications accompagnent leur descriptif pour expliquer nos choix pédagogiques.

Les durées de chaque activité sont indiquées à titre approximatif, nous avons bloqué avec les enseignants, pour chaque intervention, un créneau de 1H15 pour mener nos séances (de 10H à 11H15 et de 14H à 15H15).

3.2.2. Description et justification de nos trois séances

3.2.2.1. Description de la première séance

Étape 1 : Relaxation – 10 min

J'invite les élèves à s'allonger au sol, à se laisser aller dans le poids de leur corps, à détendre leurs muscles les yeux fermés. Les élèves prennent conscience du silence, de leur respiration et d'eux-mêmes. Je nomme ensuite les principaux points d'appui au sol et invite les élèves à enfoncer chaque partie nommée dans le sol : la nuque, le dos, les bras, les mains, les fesses, les mollets, les talons.

Étirements avec inspirations - expirations accompagnés d'un soupir sonore. Les élèves se relèvent ensuite par deux en s'appuyant mutuellement par le dos, dans une lenteur maximale.

Étape 2 : Se relier à son environnement – 10 min

Tous les élèves marchent dans l'espace. A mon claquement de mains, les élèves s'arrêtent. Puis lors du second claquement, ils remarchent de nouveau. Répéter plusieurs fois et proposer à un des élèves de le faire. Même chose mais sans claquement de main : dès qu'un élève s'arrête, tout le monde doit s'arrêter. Recommencer l'exercice mais :

- 1) En variant le rythme ou la façon de marcher : lent, rapide, en arrière, en sautillant...
- 2) Dès le claquement de main, se mettre le plus rapidement possible par deux et trouver une façon de se saluer : avec un geste ou avec un mot, ou avec un son et un geste.

Justification : ces deux étapes sont indispensables car elles préparent les participants aux activités théâtrales qui vont suivre et permettent de créer une atmosphère sécurisante. L'étape 1 permet « une mise en condition psycho-corporelle de détente et de prise de conscience de soi dans le rapport et au sol et aux autres » (Pierra, 2001). L'enseignante chercheuse, Gisèle Pierra écrit que :

« Commencer le travail par un passage au sol donne confiance dans les appuis que celui-ci offrira pour un travail ultérieur et situe symboliquement les apprenants dans un espace nouveau leur procurant des sensations fondamentales que le corps au repos éveillé permet de retrouver, dans le rapport de soi à soi. Une nouvelle qualité de concentration apparaît, ainsi que le rire, dans le dernier exercice (lorsque les élèves se relèvent deux à deux par le dos), qui initie à un premier rapport ludique qui va se développer au fil du travail dans la mise en mouvement de l'imagination. Les élèves rentrent progressivement dans l'activité, se mettent en état de présence physique et mentale, et explorent leur environnement. Cette découverte de l'espace scénique leur permettra ensuite de transformer physiquement l'espace qu'ils veulent faire vivre aux autres dans leur jeu d'acteur. » (Pierra, 2001)

Lors de la première étape, je parle en français (l'enjeu est que les élèves se détendent) mais je leur rappelle, à la fin de celle-ci, que je mènerai la séance en anglais.

Étape 3 : Se relier aux autres – 10min

Les élèves marchent dans toute la pièce et au signal de l'enseignant, ils se regroupent par 4. Je dis le nom d'un objet en anglais (en montrant une image également) et les élèves ont 10 secondes, par groupe de 4 pour faire l'objet avec leurs corps.

Répéter la situation plusieurs fois, en changeant les groupes

*Exemple d'objets*¹⁴ : a washing machine, a volcano, a steam locomotive, a car, a rock group...

Justification : Ce jeu permet également aux élèves de se relier aux autres, de travailler la coopération, qui sera essentielle lors de l'étape 4. Les élèves ont peu de temps pour élaborer une stratégie (10 secondes) : Ils doivent donc être rapides, travailler ensemble instinctivement.

¹⁴ Exemples tirés de la situation "ten second objects" du livre Learning through drama par David Farmer

Par ailleurs, cette activité permet de travailler la spontanéité des élèves. Or, la spontanéité « donne vie à la créativité qu'elle anime » (Raymond, 1980 : 44) et s'agirait d'un « point de départ, d'un tremplin pour s'engager dans la voie de la création » (Comeau 1995 : 7).

Étape 4 : Se relier à un autre – 15min

- Jeu de miroir à l'aide d'un bâton.
- Par deux, face à face, les partenaires doivent maintenir un bâton d'une légère pression des doigts et bougent sur des rythmes musicaux différents.

Justification : Le contact physique entre les deux élèves s'établit, au travers d'un médium (ici le bâton). Il s'agit de « gérer l'espace physique entre soi et l'autre. » Ce jeu permet de développer la conscience de la présence physique de l'autre. Cette étape « marque un tournant du point de vue de l'empathie car « il faut agir sur l'autre et se laisser agir par l'autre ». Les participants doivent donc décoder les intentions de leur binôme et se faire mutuellement confiance. Dans un premier temps, les élèves jouent le rôle de guide/suiveur et alternent. L'enjeu est ensuite de progresser et vivre « l'expérience de la synchronie » (Aden, 2013 : 107) tout en gérant la distance physique entre soi-même et son binôme.

Étape 5 : Phase de création – 30 min

Donner aux élèves une flashcard avec un objet (4 objets différents - ex : trompette, téléphone, voiture, sonnette). Au signal de l'enseignant, les élèves doivent trouver les 2 autres membres de leur groupe sans montrer leur carte, mais en faisant le son de l'objet. Il s'agit d'une situation ludique et motivante pour les élèves, qui permet de les connecter à tous leurs sens (visuel, auditif, kinesthésiques).

Une fois le groupe constitué, les élèves sont par 3. Ils ont une mission : ils doivent détourner un objet de leur choix, parmi ceux proposés, de sa fonction première. Il faut que ce soit un objet original et inventif, avec si possible

différentes fonctions. Le but ensuite sera de créer une mise en scène et de convaincre les autres groupes des qualités de leur objets.

Il y a une contrainte linguistique : Avant la présentation de chaque objet, ils doivent présenter l'objet en formulant la phrase (déjà apprise en classe) :
This is a + name of the object

Nous laissons des dictionnaires anglais/français à la portée des élèves afin qu'ils cherchent le nom de leur objet en anglais.

Nous laissons un temps de travail de 25-30 minutes aux élèves. *Idées d'objets* : *livre, crayon, chaise, table, cartable, règle, trousse...*

Puis, chaque groupe d'élève présente sa création à deux groupes avant de la présenter devant le groupe entier.

Justification : Nous avons fait le choix, pour cette première séance, de mettre les élèves réservés ensemble. Cependant, nous ne le mentionnons pas aux élèves. Nous leur disons juste que les groupes ont été constitués par nos soins (nous avons demandé conseil aux enseignants des deux classes afin d'être sûr que certains élèves n'ont pas de mésentente entre eux).

Nous expliquons la consigne en anglais dans un premier temps en montrant et en théâtralisant, par exemple nous allons prendre une trousse que nous utilisons comme un gant. Puis, nous réexpliquons la consigne en français pour être sûr que celle-ci soit comprise par tous.

La mixité des langues est permise dans la phase créatrice. Autrement dit, les élèves peuvent parler en français (ou dans d'autres langues s'ils en parlent d'autres. Ce n'est pas le cas dans la classe de CM2, mais il y a une riche diversité culturelle dans la classe de CE1).

Les élèves, en présentant leur création aux trois groupes séparément, ont la possibilité de s'améliorer, de rejouer et de répéter leur scène. Après les deux

présentations devant des petits groupes, les élèves ont quelques minutes pour en parler entre eux afin d'ajouter des modifications si nécessaire.

Cet atelier de théâtre permet aux élèves de détourner un objet de sa fonction première et donc des normes implicites. Ils peuvent ainsi prendre conscience des différents 'filtres mentaux' qui existent dans notre cerveau et ainsi mobiliser les mécanismes propres à la créativité comme la désinhibition cognitive et la flexibilité attentionnelle, décrits dans notre cadre théorique. De plus, la pensée divergente est ici sollicitée : On souhaite que les élèves envisagent de nombreuses solutions possibles. Ils sont amenés à imaginer, « à se relier à eux-mêmes dans leur imaginaire intime pour ensuite rencontrer l'imaginaire du groupe qui se constitue en constituant une histoire commune » (Aden, 2013b : 107).

3.2.2.2. Description de la deuxième séance

Pour construire cette séance, nous nous sommes inspirés des quelques activités proposées par Joëlle Aden et Sandrine Eschenauer (2014).

Étape 1 : Relaxation (même principe que lors de la première séance) – 5 min

Étape 2 : Mise en relation avec l'environnement – 15/20 min

Tous les élèves ainsi que moi-même marchons vite dans la salle sansse toucher et sans courir.

- Au stop, tout le monde s'arrête et je leur demande de regarder s'il n'y a pas d'espace vide. Nous recommençons plusieurs fois jusqu'à obtenir un équilibre des positionnements dans l'espace.
- Puis, la marche devient de plus en plus lente et je leur demande d'aller à la rencontre d'un autre participant afin d'effectuer le jeu du miroir où tour à tour les élèves vont jouer le rôle de guideur et de guidé.

Justification : Même principe que lors de la séance 1. Ces jeux sont fondamentaux pour que les participants s'approprient l'espace et font « monter le niveau d'énergie des participants qui met tout le corps en action dans sa sensorialité et son dynamisme ludique, observateur et imaginaire ». Prendre conscience de son corps et du corps de l'autre est fondamental pour comprendre « le jeu complice qu'est le théâtre en langue étrangère » (Pierra, 2001 : 80).

*Étape 3¹⁵ : Se mettre en relation avec les autres grâce
aux répertoires moteurs et émotionnels – 15 min*

Les élèves sont debout, répartis dans l'espace. Chacun doit choisir un geste du quotidien et le mettre en scène en faisant en sorte qu'il soit compréhensible par tous (ex : lire, dormir, manger, se coiffer, aller à l'école, joueretc.). Puis, les élèves doivent modifier le rythme de leurs actions en fonction de la musique (classique, jazz...). Lorsque la musique s'arrête, ils doivent se mettre par deux le plus vite possible et présenter l'action à leur binôme.

Justification : L'objectif de la phase de création sera de créer un récit imaginaire non verbal. Il nous semble donc primordial de travailler la précision dans l'exécution des gestes. Chaque élève doit faire un choix (le choix de son geste) ; nous partons donc d'une réalité qui les concerne et qui a du sens pour eux. Puis, en demandant aux élèves de faire leur geste en fonction de la musique, nous faisons ressentir aux élèves « qu'un même geste peut faire appel à différents rythmes qui correspondent à des sensations et qui provoquent des états intérieurs différents » (Eschenauer, 2014 : 19). Par exemple,

« Si j'interprète le geste de manger de façon lente, concentrée, avec un regard triste, tourné vers l'intérieur, je ne vais pas exprimer le même message que si je mange rapidement en riant très fort. C'est la base de la langageance. » (Eschenauer, 2014 : 19)

¹⁵ Situation issue d'un exemple d'activité donné par Sandrine Eschenauer (2014 : 19)

Je propose ensuite de faire jouer des rencontres entre les élèves afin qu'ils se relient aux autres.

Étape 4 : Exercice d'improvisation¹⁶ – 20min

Il s'agit de « dire la même phrase après avoir effectué un mouvement dans l'espace et s'être installé dans une position qui convient » (Pierra, 2001 : 81). Nous pourrions proposer un court poème en anglais pour les CM2 et ceux-ci devront choisir une phrase du poème. Ou alors, plutôt pour les CE1, nous pourrions leur laisser le choix de la phrase (les élèves pourront puiser dans les éléments langagiers déjà appris comme « my name is... »). La phrase est dite dans l'articulation « non verbal/para verbal/verbal singulière à chaque position du corps. Pierra écrit que pour réussir l'exercice :

« Il faut accepter le plaisir de la posture choisie, attendre que toute tension due au regard des autres disparaisse, et parler, en relation à Soi, à un interlocuteur imaginaire. On constate que, si la sensation stimule la parole, la même phrase sera dite différemment, sans volontarisme expressif. » (Pierra, 2001 : 80)

Justification : Pierra explique que cet exercice est essentiel dans le travail spécifiquement adressé aux apprenants d'une langue étrangère. Elle argumente avec précision ses bienfaits :

« Il restitue la parole à son lieu d'émergence, c'est à dire le corps. Installer une position sous le regard des autres, s'y trouver à l'aise, signifie que le début d'un climat de confiance apparaît grâce à l'action et la prise d'initiative, dans l'affirmation de sa propre présence communiquée au groupe devenu observateur empathique. Puis, parler en écoutant ses sensations profondes et non ce que l'on croit que les autres attendent de nous, signifie que l'on est soi-même et autre en parlant dans une langue étrangère. Si l'impulsion donnée par la sensation corporelle est écoutée par l'acteur, il se surprendra lui-même dans un dire nourri par une justesse qui donnera de la conviction à sa parole. Si les circuits sensoriels sont bloqués par l'inhibition ou la rapidité, signe d'une émotivité non canalisée créativement, la parole sera creuse, « cérébrale » et non ce « geste du corps » que l'on retrouve pour pouvoir parler vraiment, c'est-à-dire dans la relation à la

¹⁶ Situation proposée par Gisèle Pierra (2001 : 81)

sensation. Rien de moins communicatif qu'une phrase dite sans corporalité. » (Pierra, 2001 : 81)

Elle explique également qu'être écouté permet de parler. Avoir un public est donc fondamental pour ce genre d'exercice.

Phase de création : Créer un récit non verbal par groupe de 3 ou 4

Les élèves choisissent leur groupe et leur thème d'improvisation. Ils doivent créer un récit non verbal en 3 ou 4 étapes.

Cette phase de création vise à faire comprendre la force expressive du non verbal. Les élèves expérimentent et ressentent l'importance des gestes, des mimiques, de l'occupation de l'espace dans une situation de communication.

3.2.2.3. Description de la troisième séance

Étape 1 et 2 – 15 min

Exercice de relaxation et de marches dans l'espace (voir séance 1 et 2).

*Étape 3 : Actions conjointes et résonance verbale
– 10 min*

Tous les élèves forment un grand cercle. Je suis dans le cercle avec les élèves et j'invite les élèves à courir très vite sur place en engageant tout le corps. Puis, je me positionne bien droite, lève mes bras pour étirer tout mon corps et laisse un temps de pause pour récupérer. Je commence à bouger mes mains et dis simultanément : *Let's move our hands*.

J'invite les élèves (toujours en anglais, en associant geste et parole) à répéter après moi.

Puis nous faisons la même chose avec d'autres parties du corps : *Let's move our feet, Let's move our shoulders, Let's move our heads etc...*

Justification : J'invite les élèves à se relier aux autres grâce à des jeux d'imitations. Dans cette étape, la résonance passe par le regard et l'action conjointe grâce aux mimes. Le fait d'être en cercle permet aux élèves de tous se voir et leur permet de faire l'expérience de la synergie du groupe. Dans cet exercice, mon intention est de relier le geste avec son étiquette sonore.

Selon les élèves, cela va prendre plus ou moins longtemps pour qu'ils comprennent ma consigne. Certains par exemple ne vont pas comprendre que je demande de répéter la structure « *Let's move our...* ». En effet, la simultanéité geste/parole dans une langue étrangère risque de ne pas être évidente pour certains.

Concernant les élèves timides, nous pourrions voir si ceux-ci restent à l'étape du mimétisme kinésique ou s'ils parviennent avec plus ou moins de facilité à faire les deux.

Pour autant, je choisis de ne pas parler français et je m'appuie sur le groupe dans son ensemble et sur mes comportements non verbaux pour qu'ils comprennent mes attentes. L'enjeu dans cette activité est donc qu'ils passent du simple mimétisme corporel et kinesthésique à une prononciation de la phrase en anglais (tout en continuant le geste). Puisque l'action est perçue et réalisée physiquement, on fait le pari que cela prend plus de sens pour les élèves. En effet, « Un mot n'a de sens qu'en tant qu'action sensori-motrice humaine » (Bottineau, 2012 : 4).

Étape 4 : Imitations et résonance kinesthésiques – 15 min

Les élèves se mettent par deux (comme ils veulent). Ils tirent au sort une émotion (parmi celles proposées). Celles-ci sont écrites en anglais (les élèves de CM2 ont déjà travaillé sur le lexique des émotions en cours d'année). Par contre, c'est une nouveauté pour les élèves de CE1 (on leur propose donc une image associée au mot émotion pour les aider à comprendre le sens). Un joue le meneur et interprète les émotions en attitudes, en gestes, en mimes. Il peut changer de rythmes s'il le souhaite et se déplacer dans l'espace scénique. Le partenaire suit le jeu de son binôme en miroir. Je passe d'un groupe à l'autre et l'objectif est que je ne parvienne pas à deviner qui est le meneur du groupe.

Variante : Le meneur porte un masque et le suiveur doit mimer ses actions. Le suiveur doit ensuite dire quel émotion le meneur a interprété.

Justification : Cette activité, issue des travaux de Aden et Eschenauer (2014 : 4), est basée sur l'imitation et la résonance kinesthésique et donc entraîne les mécanismes d'empathie. Or, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, s'appuyer sur les mécanismes d'empathie est nécessaire lorsque l'on souhaite créer des scènes avec des personnages (afin d'incarner et interpréter son personnage de la façon la plus juste possible, comprendre les actions, les émotions de son personnage et celles des autres etc.). Il est donc important de de l'entraîner lors des activités théâtrales.¹⁷

Étape 5 : Phase de création – 45 min

Visualisation + Création d'une rencontre entre deux personnages¹⁸. Je propose dix minutes de relaxation où les élèves sont guidés à travers une histoire (en français et en anglais) : ils sont amenés à imaginer mentalement une rencontre avec un personnage inconnu.

Dans la phase suivante, les élèves se mettent par deux et chacun doit présenter le personnage qu'il a imaginé à son binôme. Ensuite, les élèves sont invités à marcher dans tout l'espace et au claquement de main, ceux-ci doivent se mettre avec la personne qui est la plus proche. Chaque élève est amené ainsi à incarner son personnage plusieurs fois.

Les élèves se mettent ensuite par trois ou quatre. L'objectif est de créer une rencontre entre leurs personnages et d'imaginer une interaction (elle peut être verbale, non verbale, associer les deux etc.).

Il y a une contrainte linguistique : Les élèves doivent intégrer deux mots (donnés en anglais) qu'ils devront intégrer dans leur histoire (ex : feeling et nature ou big et magic)

Mise en commun : Chaque binôme présente sa rencontre aux autres élèves de la classe.

¹⁷ Situation inspirée d'une activité de Aden, expérimentée dans l'étude AiLES (Aden et Eschenauer, 2014)

Justification : En proposant ce temps de relaxation, on invite les élèves à plonger dans leur imaginaire intime (introception). Puis, ils construisent un imaginaire commun avec quelqu'un d'autre en créant une histoire commune (extéroception) :

« Le moment du jeu de la rencontre de deux personnages inventés face à la classe place les élèves à un autre niveau d'attention qui va de l'intime au périphérique. » (Aden, 2016 : 114)

3.2.2.4. Description de la quatrième séance

Nous avons choisi une fable très courte et facile d'accès : *The Fox and the Goat* (Annexe 7).

Nous avons choisi de mettre en scène une fable pour introduire les élèves à la mise en scène de textes. De plus, les fables font partie de notre patrimoine culturel. Leur caractère universel « facilite un travail sur le langage de l'émotion et du ressenti qui donne un sens particulièrement évident à la langue (Aden, 2004 : 31). De plus, elles :

« portent un regard critique sur des manières d'agir, ont une valeur de satire sociale ou de mise en garde. Elles portent un jugement sur ce qui est bien ou mal pour l'homme au travers, parfois, de la personnification des animaux [...] Elles permettent une observation fine des comportements sociaux et une réflexion sur leurs codes » (Aden, 2004 : 18).

Puis, les fables semblent être un support intéressant pour mettre en exergue les aspects non verbaux (gestes, postures, mimiques, expressions faciales) et paraverbaux (intonation, débit de parole, pauses, mouvements du corps) qui contribuent à l'accès au sens.

Ainsi, il semble intéressant d'utiliser le langage symbolique de ce genre littéraire pour voir s'il facilite l'accès ou non à la langue étrangère.

Nous avons choisi cette fable car elle est très courte. En effet, nous n'avons pas le temps d'en proposer une autre, qui serait plus riche du point de vue du contenu et plus longue, car nous n'avons pas l'opportunité et le temps de mener plus de quatre séances dans les classes. Cette fable est une des dix adaptations très simples des fables d'Ésope. Nous l'avons trouvée dans le livre *1, 2, 3 actions... Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3* de Aden et Lovelace (2004 : 153). Aden y détaille la façon de mener des séances de drama à l'école et propose de mettre en scène ces fables. L'étape 2 détaillée ci-dessous est une activité inspirée de ses travaux (ainsi que ceux de K. Lovelace) et l'étape 3 est inspirée d'une séance de théâtre que nous avons vécue, dans le cadre de notre formation à l'université de Nantes, menée par l'enseignante chercheuse Gloria Magalhães en octobre 2019.

Étape 1 : Marches dans l'espace scénique (voir séances 1 et 2) – 5 min

Étape 2 : Jeu du guide et de l'aveugle (des obstacles sont disposés dans l'espace scénique : chaises, cerceaux, tapis etc.) – 10 min

Les élèves se mettent par deux. Un élève a les yeux fermés et se laisse guider par son camarade. Ce dernier doit l'aider à explorer l'espace, en l'aidant à éviter ou franchir les obstacles. Le guide doit se rappeler du parcours qu'il choisit de faire et à la fin du jeu, l'aveugle doit tracer le chemin qu'il a parcouru sur une feuille. Puis échange des rôles au bout de cinq minutes. L'élève qui guide doit rassurer son camarade et ne pas le mettre en danger. Enseigner « Be careful », « Watch out »

Variante : Pour les élèves de CM2 où la confiance marche bien, possible de lâcher la main de son guide et être guidé par ses indications verbales (en anglais de préférence ou mixte d'anglais français).

Justification : Cet exercice, basé sur la confiance développe le sens de la responsabilité et le respect d'autrui. Il met donc en scène le thème même de la fable.

Par ailleurs, cet exercice permet de changer de point de vue : l'aveugle passe de la stratégie égocentrée (il voit le monde à la 1ère personne) à la stratégie allocentrée (il voit le monde à la 3ème personne lorsqu'il doit tracer son chemin parcouru sur une feuille). Or, Berthoz explique que :

« Dans la coopération entre les deux stratégies qui nous permet de voir le monde à la fois à la première personne (égocentrée) et à la troisième personne (allocentrée), et enfin dans la conjonction de ces mécanismes avec les émotions vécues et imaginées, se trouvent peut-être les bases neurales de l'empathie » (Berthoz, 2004 : 272).

Ainsi Aden fait l'hypothèse que :

« Les activités de manipulation de l'espace proposées aux jeunes dans les ateliers théâtre, associées au développement des attitudes de prise de risque et de prise de confiance développent l'empathie, qui est le socle sur lequel peut s'établir un dialogue distancié. »
(Aden, 2010 : 24)

Étape 3 : Découverte de la fable – 20 min

- 1) Les élèves sont tous assis en cercle. Je lis dans un premier temps la fable aux élèves.
- 2) Puis, j'invite les élèves à marcher dans l'espace. Je choisis une phrase de la fable et je les invite à répéter, tout en marchant. Je leur demande ensuite de jouer avec cette phrase en :
 - a) marchant vite puis en marchant lentement
 - b) jouant avec le volume de sa voix : très fort, en chuchotant
- 3) Chaque élève doit ensuite choisir une phrase de la fable (des textes sont à leur disposition) et la mémoriser. Puis, à mon signal, les participants marchent, regardent les autres participants et s'arrêtent lorsqu'ils le souhaitent devant quelqu'un en disant leur phrase, puis en attendant leur réponse.
Plusieurs variantes sont possibles : dire sa phrase tout bas, puis de plus en plus fort, en étant joyeux puis triste, en la disant à un camarade etc....
- 4) Lecture du texte deux par deux : Chaque participant dit une réplique à tour de rôle.

Justification : Nous souhaitons faire découvrir aux élèves le propre rythme d'un texte théâtral. En effet, « tout comme la marche et la respiration, le texte théâtral possède aussi un rythme ». L'enjeu est « d'exploiter, découvrir les rythmes et les respirations du texte » (Magalhães 2008 : 157).

Phase de création : Mise en scène – 45 min

Explication de la consigne (en français) : L'objectif va être d'imaginer une mise en scène de cette courte fable. J'explique aux élèves qu'ils ont le droit de parodier la fable, la modifier (ils peuvent décider d'un autre lieu à la place du puit par exemple), d'inventer une suite s'ils le veulent ou peuvent rester exactement fidèle au texte. Ils sont libres, tant qu'ils partent de la fable initiale. Les élèves ont à leur disposition une caisse remplie de matériels divers (jeux, accessoires, costumes, papiers etc...)

Je propose aux élèves de se mettre par groupe de 2 (ou plus s'ils souhaitent parodier la fable en ajoutant un personnage par exemple) et d'imaginer une mise en scène de la fable. Chaque groupe montre sa production à un autre binôme.

Temps possible de régulation pour améliorer/modifier sa production

Mise en scène devant tout le groupe.

Justification : À partir d'une base commune (la fable), on propose aux élèves un projet créatif dans lequel ils sont libres d'interpréter la fable comme ils le souhaitent.

Nous résumons dans le tableau ci-dessous les différentes phases de création que les élèves vont vivre :

Séance 1	Détournement d'objets de leur fonction principale (par 4)
Séance 2	Création d'un récit non verbal (par 4)
Séance 3	Phase de relaxation -visualisation + création d'une rencontre entre les personnages imaginés (par 3 ou 4).

Lors de chaque phase de création, les élèves travailleront par groupe. Nous préciserons dans le paragraphe suivant leurs configurations.

3.2.3. Condition de la recherche : Le recueil et le traitement des données

Afin de pouvoir recueillir les données que nous allons par la suite analyser, nous utilisons deux caméras et des dictaphones. Pour avoir le maximum de données, nous allons placer une caméra dans un coin de la salle et l'autre dans un autre coin pour avoir une large vision sur tous les élèves et ainsi pouvoir noter leurs interactions corporelles. L'utilisation d'un champ large par une caméra s'est faite pour plusieurs raisons. La première raison est que grâce à la vidéo nous pouvons voir, revoir et arrêter la vidéo pour se focaliser sur les élèves que nous souhaitons observer. La deuxième raison est que les élèves seront moins intimidés d'être filmé par des caméras qui ont une vue globale sur toute la salle. En effet nos élèves réservés vont avoir une pression moindre que si nous avons mis la caméra dans leur groupe. Le troisième fait d'utiliser ce type de champ avec une caméra est que nous pouvons observer si un événement extérieur au groupe a une influence sur les interactions à l'intragroupe. Nous utilisons aussi des dictaphones que nous allons donner à chaque groupe dans le but de pouvoir entendre toutes les interactions verbales. L'utilisation de dictaphones dans chaque groupe permet de faciliter la restitution des données puisqu'il est plus simple d'entendre les échanges au sein d'un groupe.

Le travail d'analyse qualitative des séances se fondera sur un corpus composé de quatre séances filmées (et en partie enregistrées). Ces données « brutes » et immédiates seront ensuite analysées de différentes façons :

Pour répondre à notre hypothèse 1, nous proposons d'utiliser la grille de Leblanc issue du livre *Jeux de rôles et engagement* (Annexe 8) adaptée de Celle de Van Ments afin d'évaluer l'engagement individuel des élèves dans les quatre activités de créations proposées. Nous partons du principe que plus l'engagement des élèves

est élevé, plus leurs interactions (verbales ou/et non verbales) sont importantes. Cette grille est composée de 25 items divisés en trois catégories (jeu, apprentissage, spectacle) permettant de se rendre compte de la manière dont les élèves s'engagent de manière général (note/ 156, retranscrite sur 100 dans les résultats) ainsi que par domaines (dans la phase de préparation du jeu appelé « apprentissage » et dans la phase de jeu à proprement dite). Une note allant de 1 à 4 pour chaque item est attribuée aux élèves lors de l'observation des vidéos. Nous faisons ensuite le total de points obtenus pour chaque élève que nous transformons en pourcentage.

1 = engagement insuffisant

2 = engagement variable

3 = engagement satisfaisant

4 = engagement très satisfaisant

Nous adoptons néanmoins cette grille à notre étude. On ne prendra pas en compte la « catégorie spectacle » car ce n'est pas l'enjeu ici.

Ainsi, non seulement nous répondrons à notre hypothèse 1, mais nous pourrons aussi préciser dans quelle(s) condition(s) les interactions des élèves réservés sont plus favorables. Nous pourrons voir si la constitution des groupes lors de la phase de création (groupe *imposé constitué uniquement d'élèves réservés* ou groupe *imposé composé d'élèves réservés et non réservés* ou *groupe libre*) a une influence sur l'engagement des élèves (donc sur leurs interactions) : Les élèves réservés interagissent-ils plus dans un groupe avec d'autres élèves réservés ? avec d'autres élèves non réservés ? lorsque le thème est plutôt libre ? ou alors imposé ? Sont-ils plus à l'aise lorsqu'ils jouent avec seulement une personne (cas de la séance 4) ou bien lorsque le nombre est de 4 personnes ? (Cas des séances 1, 2 et 3).

Les différentes configurations dans lesquelles les élèves se trouveront sont décrites ci-dessous. Ce sont ces configurations spécifiques que nous considérerons pour notre analyse :

- 1) La constitution du groupe est **imposée** et le thème de la création est **imposé**. C'est le cas lors de la séance 1 : le détournement d'objets

Chez les CM2 : Nous constituons 2 groupes de 4 élèves plutôt réservés
exemples : Élèves A-B-C-D et E-F-G-H

Chez les CE1 : Nous constituons 1 groupe de 4 élèves réservés

- 2) La constitution du groupe est **imposée** et le thème est **libre**. C'est le cas lors de la séance 2 : créer un récit non verbal

Chez les CM2 : Nous constituons 1 groupe de 4 élèves réservés ; ex : A-F-G-D et 1 groupe mixte à savoir élèves réservés et élèves non réservés ; ex : E et B avec deux autres élèves

Chez les CE1 : Nous constituons 1 groupe mixte avec 2 élèves réservés et 2 élèves non réservés

Contrairement aux élèves de CM2, nous n'avons pas constitué de groupe « imposé réservés » avec thème libre lors de la séance 2 (car il y a seulement quatre élèves désignés comme réservés dans la classe).

- 3) La constitution du groupe est **libre** (les élèves choisissent librement avec qui ils veulent jouer) et le thème est **imposé**. C'est le cas lors de la rencontre entre les personnages en séance 3. Ainsi, nous étudierons les interactions ayant lieu dans tous les groupes contenant des élèves réservés.
- 4) La phase de création se joue **par deux, au choix**, et le thème est **imposé** : C'est le cas de la mise en scène de la fable en séance 4. De la même façon qu'à la séance 3, nous étudierons les interactions ayant lieu dans tous les groupes contenant des élèves réservés.

Le tableau suivant résume ces différentes configurations :

Séance 1	Détournement d'objets de leur fonction principale (par 4)	Constitution du groupe imposée 2 groupes de 4 élèves réservés en CM2, 1 groupe en CE1 Thème imposé
Séance 2	Création d'un récit non verbal (par 4)	Constitution du groupe imposée : <ul style="list-style-type: none"> • 1 groupe d'élèves réservés 1 groupe « mixte » réservés + non réservés chez les CM2 • 1 groupe « mixte » chez les CE1 Thème libre
Séance 3	Phase de relaxation - visualisation + création d'une rencontre entre les personnages imaginés (par 3 ou 4)	Constitution du groupe libre et thème imposé
Séance 4	Mise en scène de la fable <i>The Fox and the Goat</i>	Groupe libre et thème libre, par 2

Pour avoir plus de repères dans cette analyse, nous proposons d'évaluer également l'engagement de deux élèves « moteurs », dans chacune des classes, qui participent toujours de façon très active en classe de langues et dans les autres disciplines. Nous pourrions ainsi avoir un élément de comparaison, de positionnement pour notre étude (qui sera bien entendu à relativiser et à prendre avec beaucoup de précautions).

Nous observerons également les comportements des élèves en dehors des phases de création (c'est à dire pendant les phases d'échauffement et de petits jeux) lors des premières et dernières séances menées. Pour cela, nous regarderons les

vidéos réalisées et décrivons brièvement leurs comportements. La grille suivante guidera nos observations :

- Leur participation aux activités
- L'occupation de l'espace. Ont-ils tendance à occuper tout l'espace ou au contraire à rester dans un même coin ?
- Les éventuelles prises d'initiatives par l'élève :
- Autres observations utiles à l'analyse :

Pour répondre à notre hypothèse 2, nous nous servons des données récoltées sur les dictaphones. En associant les paroles et l'image (grâce à la vidéo), nous parviendrons à savoir si la création finale a été le fruit de la participation de tous les membres du groupe. L'objectif est de savoir s'ils coopèrent ou non dans l'élaboration d'un projet créatif commun. Nous nous intéresserons uniquement aux groupes contenant des élèves réservés.

Lors du visionnage de la vidéo et des écoutes audios, nous pourrions noter :

- Le nombre d'interventions de chaque élève : Nous distinguerons les interventions qui apportent de nouvelles idées pour faire avancer le groupe (U, comme « utiles ») ; les interventions qui acceptent ou refusent des idées (respectivement O comme « oui » et N comme « non ») ; les interventions hors sujet, qui ne font pas avancer le groupe dans le processus créatif (NU).

- Le nombre d'interventions « utiles » apportées par chaque élève

Enfin, nous proposons de distribuer un court questionnaire à la fin de chaque séance (Annexe 9) afin de récolter les ressentis immédiats des élèves sur l'expérience qu'ils ont vécue. Nous leur proposerons également un autre questionnaire plus complet (Annexe 10), quelques jours après la fin du projet (accompagné d'une discussion en classe entière). Ces différents questionnaires en lien avec les observations réalisées ainsi que la discussion après le projet nous permettront d'apporter des éléments de réponse à notre hypothèse 3. Ils nous serviront

d'indicateurs pour analyser notre pratique et évaluer ce que les participants ont pu retirer de cette expérience commune.

Nous distribuons les questionnaires à tous les élèves du groupe mais nous focaliserons notre analyse sur les élèves réservés. Néanmoins, récolter les témoignages et ressentis de l'ensemble du groupe classe s'avérera sûrement très intéressant pour nous donner des perspectives quant à la suite de nos travaux. Dans le but de pallier à certaines difficultés comme la compréhension des questions, la difficulté de s'exprimer à l'écrit ou encore la surcharge cognitive liée à l'écriture (souvent très importante chez les CE1), nous lirons chaque question à voix haute et nous serons à l'écoute de chaque élève pour les aider (relire, écrire ou dicter) à remplir ces questionnaires. Nous pensons que les questionnaires sont fondamentaux pour que chaque élève puisse s'exprimer librement sans avoir peur de dire son ressenti devant les autres et ne soit pas influencé par les avis majoritaires de la classe. Si un élève a des difficultés dans l'écriture, nous lui proposons d'enregistrement ses réponses à l'aide du dictaphone.

3.3. Résultats

Malheureusement, dû à l'épidémie du coronavirus, nous avons été dans l'impossibilité de mener nos séances. En effet, les écoles ont fermé le 16 mars 2020 et nos séances devaient être menées les 16, 17, 23 et 30 mars. Nous espérons fortement pouvoir les mener lors de notre future pratique professionnelle afin de poursuivre ce travail de recherche, nos réflexions et confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Voici comment nos résultats auraient pu être présentés :

3.3. 1. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 1 :

Créer des histoires, des personnages, en mobilisant son corps et ses émotions, facilite les interactions.

3.3. 1.1. Observations récoltées lors des phases d'échauffement (en séance 1 et en séance 4)

Pour cette analyse, nous focaliserons nos observations sur les élèves les plus réservés du groupe. Nous observerons s'il y a une différence dans leurs attitudes entre la séance 1 et la séance 4.

- Résultats concernant la participation des élèves lors de la phase d'échauffement
- Résultats concernant l'occupation de l'espace des élèves
- Résultats concernant d'éventuelles prises d'initiatives

3.3. 1.2. Analyse de l'engagement global des élèves observés lors des phases de création (Grille de M.C. Leblanc adaptée de celle de Van Ments)

3.3. 1.2.1. Classe de CM2

Soit A, B, C, D, E, F, G, H les huit élèves plus ou moins réservés.

Soit E, F les élèves « moteurs », qui participent beaucoup habituellement en classe.

Si nous avons pu mener l'expérience, nous aurions mis en annexe les différentes grilles d'observation de l'engagement pour chaque élève réservé (et pour les deux élèves moteurs) et aurions présenté nos résultats sous forme de graphiques, comme ceci :

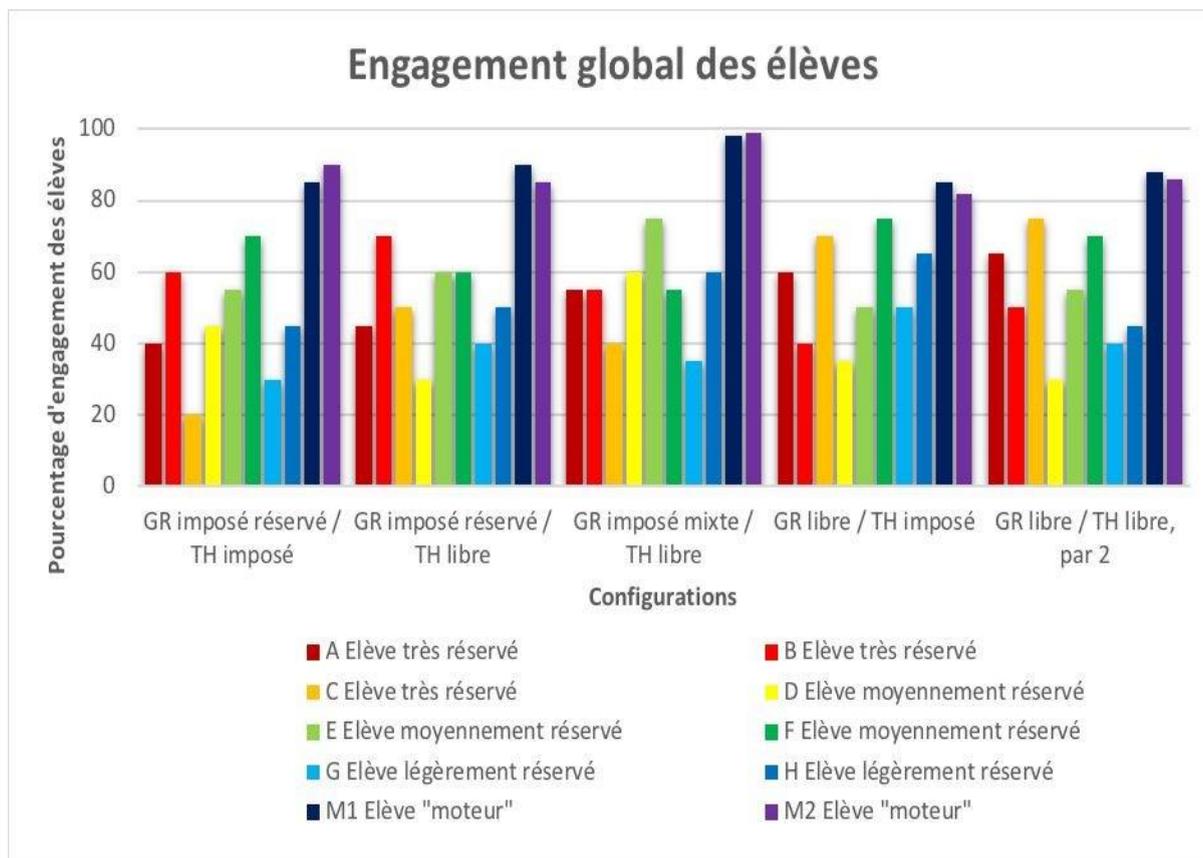


Figure 3. a. Engagement global des élèves

Les valeurs sont fictives et servent ici juste d'exemples de ce que nous aurions pu fournir comme résultats. Par exemple, à la lecture de ce graphique, nous lisons que l'engagement global de l'élève B est de 60% lorsque le groupe est imposé (avec des élèves réservés uniquement) et lorsque le thème est imposé.

En revanche, lorsque le thème est libre (et le groupe toujours composé d'élèves réservé), l'engagement de l'élève est de 70%. On aurait pu donc dire que l'élève est plus engagé, interagit plus lorsque le thème est libre.

Les pourcentages d'engagement des élèves auraient également pu être présentés dans un tableau :

Engagement global des élèves

	GR imposé réservé / TH imposé	GR imposé réservé / TH libre	GR imposé mixte / TH libre	GR libre / TH imposé	GR libre / TH libre, par 2
■ A Elève très réservé	40				
■ B Elève très réservé	60				
■ C Elève très réservé	20				
■ D Elève moyennement réservé	45				
■ E Elève moyennement réservé	55				
■ F Elève moyennement réservé	70				
■ G Elève légèrement réservé	30				
■ H Elève légèrement réservé	45				
■ M1 Elève "moteur"	85				
■ M2 Elève "moteur"	90				

Configurations

■ A Elève très réservé	■ B Elève très réservé
■ C Elève très réservé	■ D Elève moyennement réservé
■ E Elève moyennement réservé	■ F Elève moyennement réservé
■ G Elève légèrement réservé	■ H Elève légèrement réservé
■ M1 Elève "moteur"	■ M2 Elève "moteur"

Figure 3. b. Engagement global des élèves

3.3. 1.2.2. Classe de CE1

Nous effectuons la même chose pour la classe de CE1 : Un graphique représentant les pourcentages de l'engagement des quatre élèves en fonction de la configuration dans laquelle les élèves se trouvent.

3.3. 1.3. Analyse de l'engagement des élèves réservés par domaines : Jeu et apprentissage

3.3. 1.3.1. Classe de CM2

Pour chaque élève réservé (et pour les deux élèves moteurs), nous analysons leur engagement lors de la phase de jeu (la mise en scène devant les spectateurs) et

pendant les phases d'apprentissage (lors des phases de création). Nous obtenons alors 10 graphiques, un pour chaque élève. Voici un exemple de ce que nous aurions pu obtenir :

Les valeurs sont fictives et servent ici juste d'exemples de ce que nous aurions pu fournir comme résultats. Ici, nous lisons par exemple, que l'engagement de l'élève A est de 60% lors de la mise en scène (le jeu) en séance 3 (création d'une rencontre entre personnages ; GR libre/TH imposé). Ou encore, on peut lire à quel moment il est le plus engagé : ici, l'élève est le plus engagé lors de la mise en scène (le jeu) en séance 4.

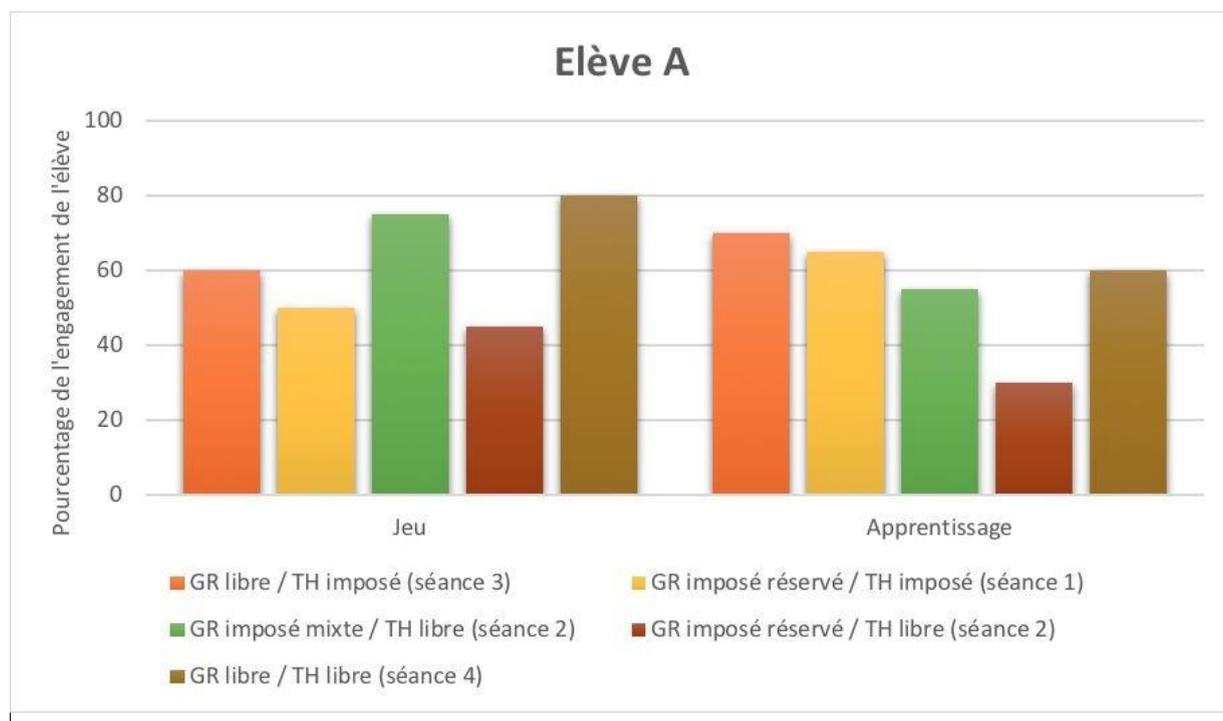


Figure 4. a. Engagement de élèves par domaine (jeu et apprentissage)

De la même façon, ces différents résultats peuvent également être présentés dans un tableau :

Elève A		
	Jeu	Apprentissage
■ GR libre / TH imposé (séance 3)	60	70
■ GR imposé réservé / TH imposé (séance 1)	50	65
■ GR imposé mixte / TH libre (séance 2)	75	55
■ GR imposé réservé / TH libre (séance 2)	45	30
■ GR libre / TH libre (séance 4)	80	60

■ GR libre / TH imposé (séance 3)	■ GR imposé réservé / TH imposé (séance 1)
■ GR imposé mixte / TH libre (séance 2)	■ GR imposé réservé / TH libre (séance 2)
■ GR libre / TH libre (séance 4)	

Figure 4. b. Engagement de élèves par domaine (jeu et apprentissage)

3.3. 1.3.2. Classe de CE1

Même principe pour la classe de CE1. Nous aurions présenté un graphique de l'engagement global des élèves, un graphique de l'engagement par domaines (jeu et apprentissage) et les deux tableaux associés.

Ces différents graphiques nous informent si les élèves s'engagent plus lors du jeu (la mise en scène) ou lors de l'apprentissage (la phase de création ou préparation de la mise en scène). Nous pouvons nous attendre à ce que le niveau d'engagement d'un élève lors du jeu soit de plus en plus élevé au fur et à mesure des séances. En effet, nous faisons l'hypothèse que les élèves seront de plus en plus à l'aise au fil du temps.

Nous pensons également que l'engagement des élèves moteurs sera constant ou de plus en plus élevé (au fil du temps et lors des phases de jeu et d'apprentissage).

3.3. 1.4. La validation ou non de l'hypothèse 1

Nous pouvons nous attendre à ce que l'engagement des élèves soit différent selon leurs profils (très réservés, moyennement réservés ou légèrement réservés), leurs âges, le contexte socio-culturel (les résultats seront peut-être différents entre la classe de CE1 et la classe de CM2) et les situations proposées (le thème et la configuration de l'atelier). Le pourcentage d'engagement de chaque élève (en fonction de la configuration) nous servira pour infirmer ou confirmer notre hypothèse 1.

Notre hypothèse 1 : « Créer des histoires, des personnages, en mobilisant son corps et ses affects, facilite les interactions » est validée dans le cas où les élèves réservés :

- Sont actifs durant les phases d'échauffement
- Ont un pourcentage d'engagement satisfaisant (Nous considérons qu'un engagement satisfaisant est atteint aux alentours de 70% d'engagement), qui est constant ou s'améliore au cours des séances
- Sont autant ou presque autant engagés que les élèves moteurs lors des phases de création (en émettant l'hypothèse que les élèves initialement moteurs en classes seront moteurs lors de cette expérience)
- Sont autant ou presque autant engagés que les élèves moteurs lors des phases de jeu (mise en scène)

3.3. 2. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 2 :

Le théâtre permet de développer le partage d'idées grâce au travail collaboratif.

3.3. 2.1. Analyse des interventions des élèves dans l'élaboration d'un projet créatif commun

Ici, nous aurions mis nos résultats d'analyse concernant les différentes interventions des élèves lors des différentes phases de créations.

3.3. 2.1.1. Classe de CM2

Pour chaque phase de création (de la séance 1 à la séance 4), nous utiliserons la grille ci-dessous pour reporter nos observations. Chaque intervention sera notée par un trait vertical.

Élèves concernés : A, B, C, D, E, F, G, H ainsi que les autres élèves appartenant à leur groupe (pour la séance 2 lorsque le groupe est imposé et contient des élèves réservés et non réservés et lors de la séance 4 lorsque le groupe est libre).

Grille d'observation Travail collaboratif					
Élèves					Total
Intervention U « utiles » pour faire avancer le groupe					
Intervention O « oui » qui acceptent une idée proposée					
Intervention N « non » qui refuse une idée					
Intervention NU « non utiles » au projet					
Total					

Pour davantage de lisibilité, nous aurions présentés nos résultats à l'aide de graphiques : Pour chaque séance, et pour chaque groupe contenant des élèves timides. En voici un exemple ci-après :

- Séance 1 (GR imposé réservé / TH imposé)
- % d'interventions (« utiles », « oui », « non », non utiles ») dans le groupe :

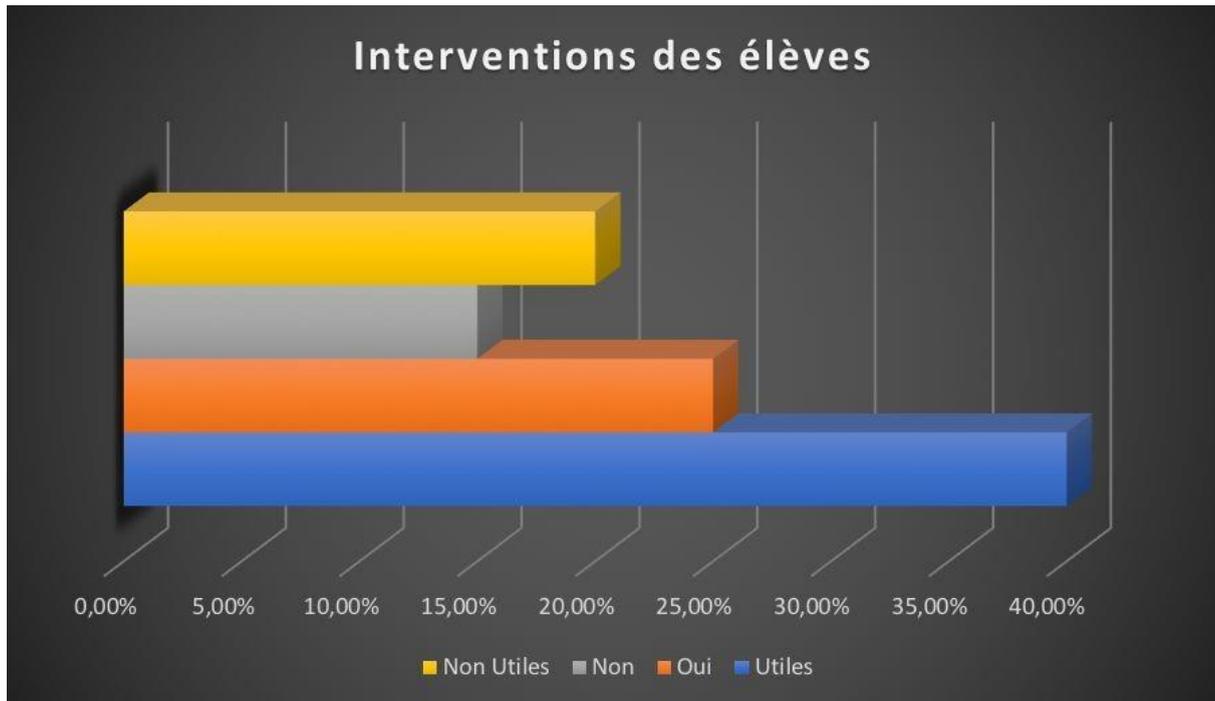


Figure 5. Intervention des élèves

- % d'interventions utiles par chaque participant dans le groupe :

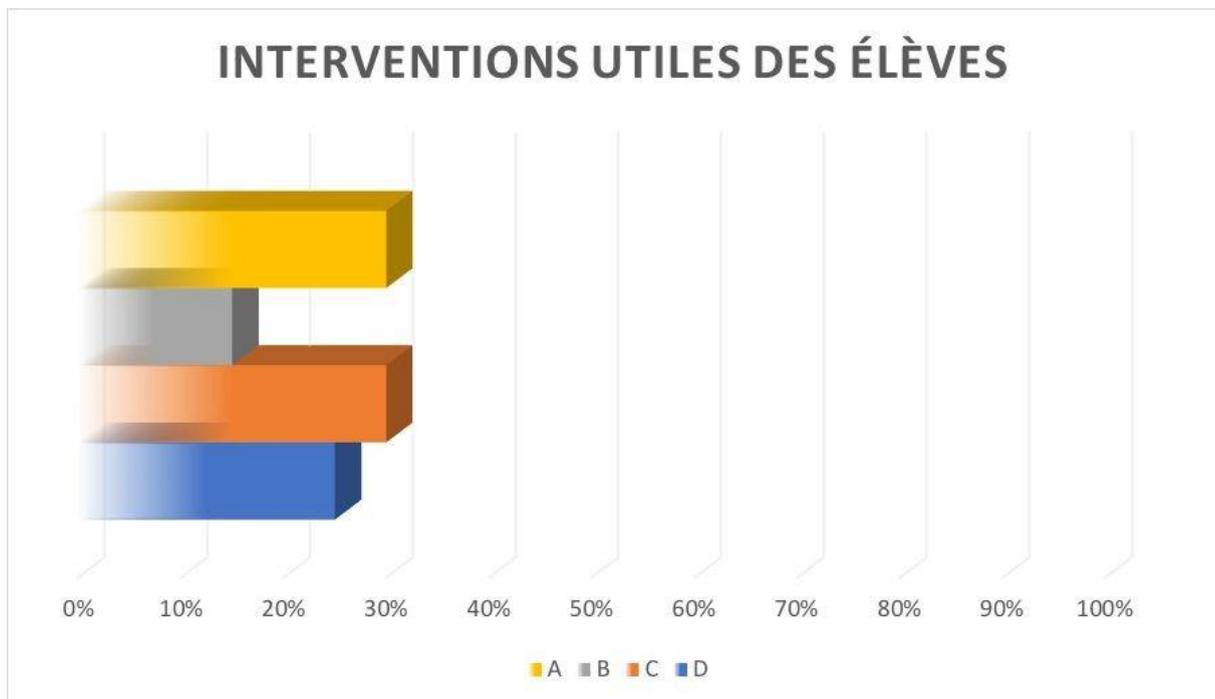


Figure 6. Interventions utiles des élèves

Nous réalisons la même chose pour les séances 2, 3 et 4. Nous pourrions ensuite comparer ces différents résultats : Dans quelle configuration y-a-t-il le plus d'interventions « utiles » pour faire avancer le projet collectif commun ? Dans quelle configuration y a-t-il une répartition plus ou moins égale des interventions utiles ? et la plus inégale ?

3.3. 2.1.2. Classe de CE1

Nous réalisons exactement le même procédé pour la classe de CE1.

3.3. 2.2. La validation de l'hypothèse 2

Notre hypothèse 2 : « Le théâtre permet de développer le partage d'idées grâce au travail collaboratif » est validée dans le cas où les élèves réservés prennent part au travail collaboratif avec plus d'interventions « utiles » que les autres types d'interventions relevées sur la grille (interventions « Oui », « Non », ou « Non utiles »).

De plus si nous avons mené nos séances, nous aurions pu établir :

- Si les situations créatives proposées facilitent le travail collaboratif
- La ou les configurations qui favorisent le travail collaboratif : Dans quelle configuration y-a-t-il le plus d'interventions « U » par des élèves différents (dans un même groupe) ? Lorsque le thème est libre ? Imposé ? Lorsque le groupe est « mixte » ? Ou lorsque les élèves réservés sont ensemble ?
- Au-delà des configurations, peut-être des thèmes sont préférés par les élèves et les stimulent donc plus pour créer (pour le savoir, on pourra s'aider des questionnaires distribués).

3.3. 3. Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse 3 :

Le théâtre développe des attitudes positives face à la langue et des compétences de savoir-être.

Les observations des quatre séances et l'analyse des questionnaires distribués aux élèves nous permettront de confirmer ou infirmer cette hypothèse. Si nous avons mené nos séances, les réponses aux questionnaires des élèves réservés auraient été présentées en annexes.

3.3. 3.1. Analyse des questionnaires

3.3. 3.1.1. *Traitement des questionnaires après chaque séance*

Après avoir relevé les réponses des élèves, nous trions les données dans un tableau pour chaque élève réservé.

3.3. 3.1.1.1. Classes de CM2

Nous remplissons un graphique avec l'évolution du ressenti de chaque élève réservé après chaque séance, à l'aide des questions « Est-ce que tu as aimé la phase de création que tu viens de vivre ? », « As-tu aimé travailler avec ton groupe lors de la phase de création ? » et « Te sens-tu à l'aise pour présenter une prestation devant la classe ? »

Pour pouvoir trier et analyser les données, nous octroyons une note d'une valeur de maximum de 4 lorsque l'élève a répondu « Oui, j'ai adoré » ou « Je suis très à l'aise » ; à contrario lorsqu'un élève a répondu « J'ai détesté » ou « Je ne suis pas du tout à l'aise » il obtient une note de 1. Ci-dessous voici un exemple de graphique que nous aurions pu obtenir, toutes les données sont donc des données fictives.

Note moyenne obtenue à chaque séance sur le ressenti de l'élève 1

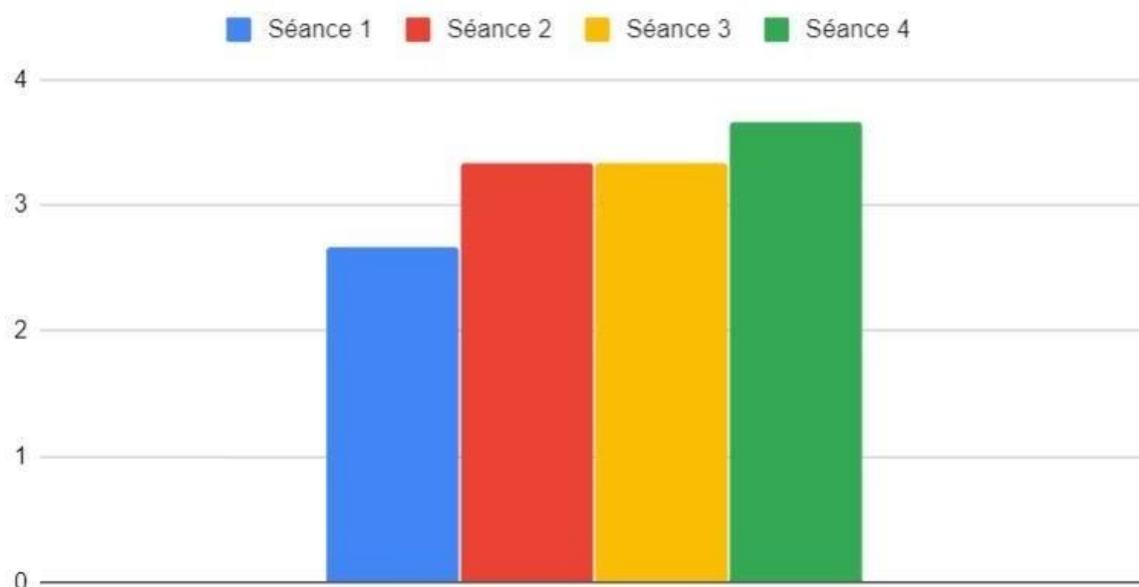


Figure 7. Note moyenne obtenue à chaque séance sur le ressenti de l'élève 1

L'utilisation des questions « Qu'est-ce tu as préféré ? » et « Y - a- t-il quelque chose que tu n'as pas aimé ? Si oui, quelle est-elle ? » nous éclaire sur leur préférence et donc peut-être aussi sur la valeur obtenue à la fin de la séance.

3.3. 3.1.2. Classe de CE1

Résultats obtenus dans la classe de CE1.

3.3. 3.2. Analyse des questionnaires donnés à la fin du projet

Après collecte des questionnaires, nous aurions présenté les résultats des élèves sous forme de diagrammes circulaires. Bien sûr, les résultats indiqués ici sont fictifs et ne sont que le fruit de nos hypothèses. Pour chaque question, nous proposons :

- Un diagramme circulaire représentant les réponses de l'ensemble de la classe
- Un diagramme circulaire représentant les réponses des élèves réservés

Quand nous aurons la possibilité de mener ces séances, nous pourrons comparer ces graphiques hypothétiques avec ceux que nous obtiendrons réellement.

3.3. 3.2.1. Résultats obtenus dans la classe de CM2

- Le groupe classe

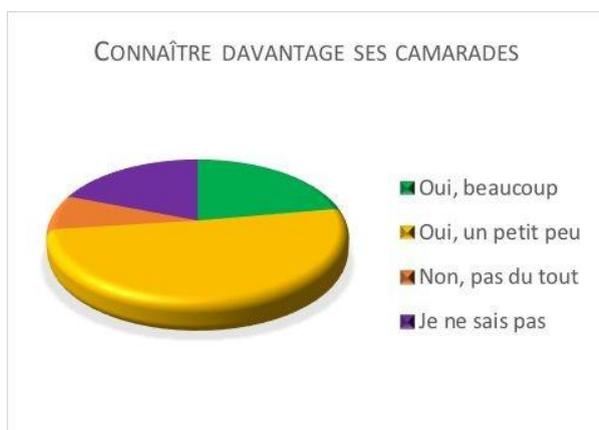


Figure 8.a. Connaître davantage ses camarades

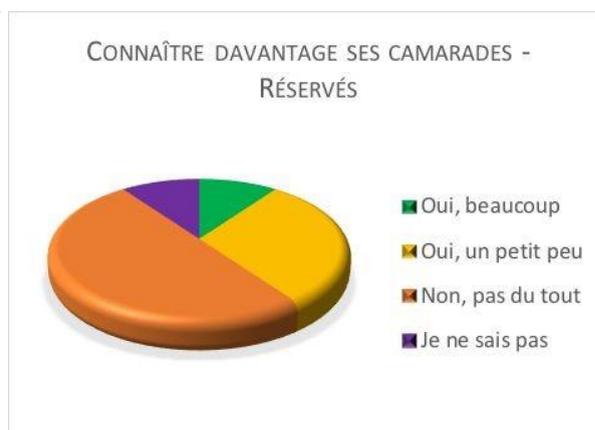


Figure 8.b. Connaître davantage ses camarades - Réservés



Figure 9.a. Créer une meilleure ambiance de classe



Figure 9.b. Créer une meilleure ambiance de classe - Réservés



Figure 10.a. Créer des liens avec les personnes de la classe



Figure 10.b. Créer des liens avec les personnes de la classe - Réservés

Nous pensons que certains élèves vont considérer qu'ils n'ont pas créé de nouveaux liens avec leurs camarades puisqu'ils connaissent déjà tout le monde. De plus, l'année scolaire est déjà bien avancée. Nous faisons l'hypothèse que la moitié des élèves timides penseront que le théâtre permet de créer du lien avec les personnes de la classe : en effet, l'activité théâtrale peut les autoriser à davantage s'exprimer et à interagir avec des camarades, alors qu'ils ne l'auraient pas fait habituellement. Les différents jeux les amènent à lâcher prise, à ne pas se prendre au sérieux et amènent les élèves à se connecter émotionnellement avec les autres (dans les exercices du guide et de l'aveugle, ou des jeux en miroir). Par conséquent, l'ambiance de classe peut s'en trouver améliorer.

- **Les attitudes face à la langue**

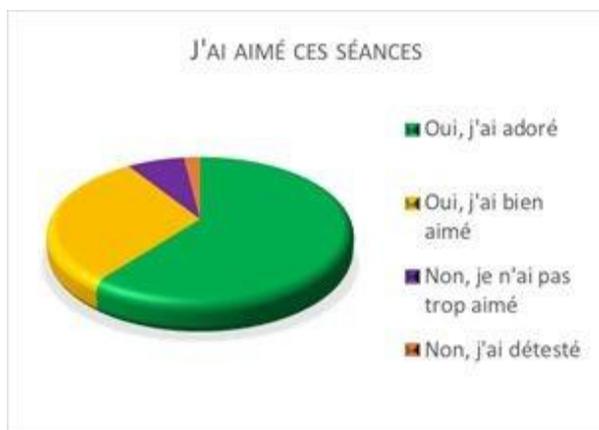


Figure 11.a. J'ai aimé ces séances

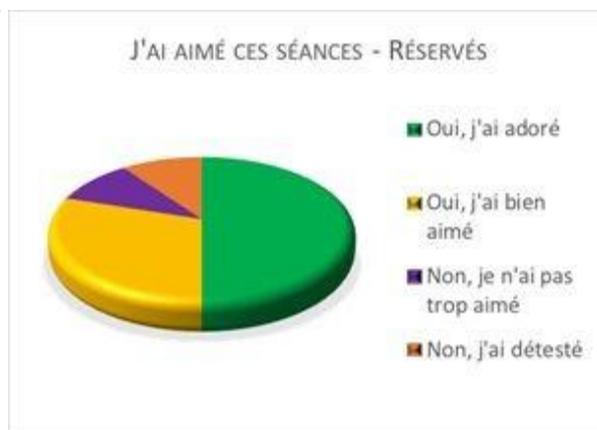


Figure 11.b. J'ai aimé ces séances - Réservés



Figure 12.a. As-tu aimé jouer les scènes devant tes camarades ?



Figure 12.b. As-tu aimé jouer les scènes devant tes camarades ? – Réservés



Figure 13.a. As-tu aimé le fait que les séances soient menées en anglais ?



Figure 13.b. As-tu aimé le fait que les séances soient menées en anglais ? - Réservés

Ces différents résultats nous permettront de savoir si les élèves ont développé des attitudes positives face à la langue (et donc de répondre en partie à notre hypothèse 3). Dans l'ensemble nous pensons que les réponses aux questions seront globalement positives. Nous pouvons tout de même nous attendre à ce qu'un nombre important d'élèves manifeste le fait qu'ils n'ont pas aimé jouer devant les autres (en particulier les élèves réservés). En effet, il s'agit d'un exercice difficile, loin d'être évident pour certains et qui parfois demande du temps pour y développer du plaisir.



Figure 14.a. Aimerais-tu à faire du théâtre les séances d'anglais ?



Figure 14.b. Aimerais-tu à faire du théâtre pendant les séances d'anglais ? - Réservés



Figure 15.a. Cette expérience te pousse-t-elle à vouloir parler et maîtriser l'anglais ?



Figure 15.a. Cette expérience te pousse-t-elle à vouloir parler et maîtriser l'anglais ? - Réservés

Ces deux questions sont intéressantes car elles amènent l'élève à se projeter dans le futur. De ce fait, la deuxième question est peut-être difficile d'accès pour les CE1. Nous pensons qu'au moins 70% des élèves voudront refaire du théâtre après ces ateliers (si ce n'est plus, nous l'espérons !). Nous estimons que ce pourcentage sera légèrement plus faible chez les élèves timides (car nous émettons l'hypothèse qu'il leur faudrait peut-être plus du temps pour y prendre du plaisir). Tout cela représente bien sûr que des suppositions. Rien d'affirmatif bien entendu tant que ne pouvons pas tester ces séances.

- **Choix : groupe, thème**

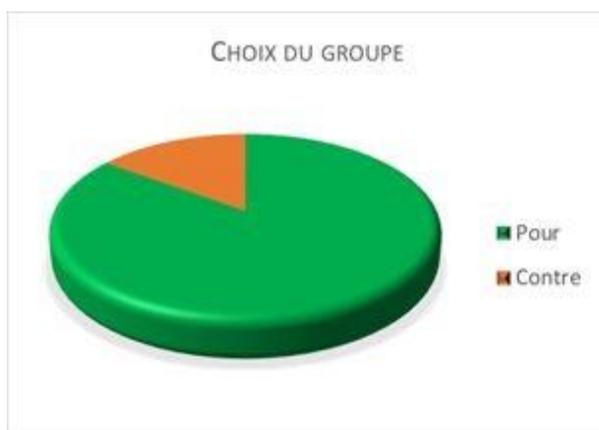


Figure 16.a. Choix du groupe

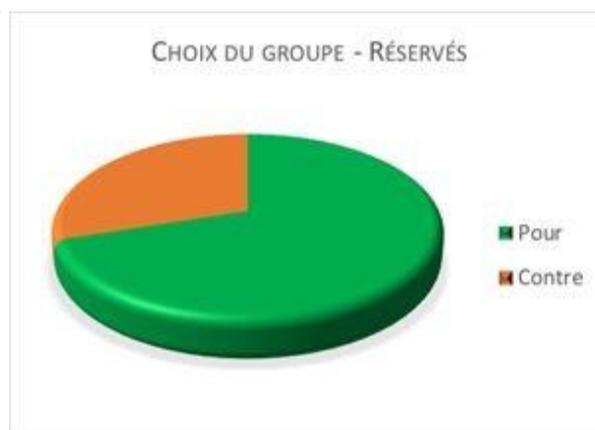


Figure 16.b. Choix du groupe - Réservés

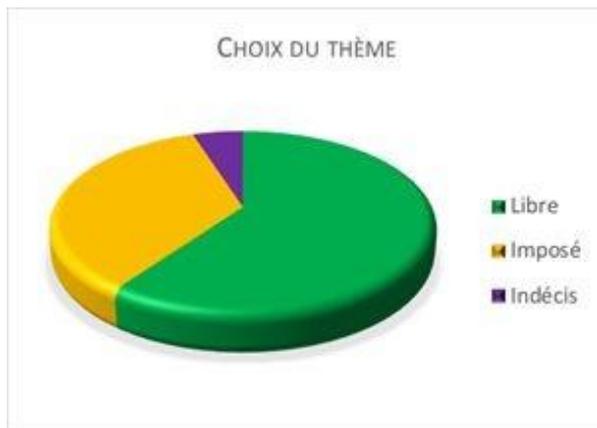


Figure 17.a. Choix du thème

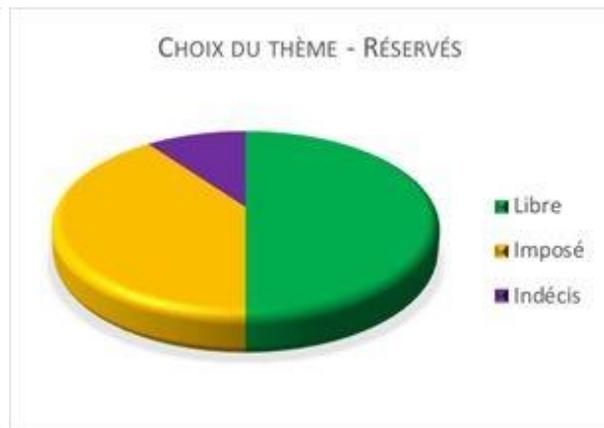


Figure 17.b. Choix du thème - Réservés

Nous pensons que plus de la moitié des élèves préférera avoir une liberté totale quant au choix des partenaires de jeu, qu'ils soient réservés ou non. Nous estimons que les élèves timides interagiront plus dans un groupe composé d'élèves timides plutôt que dans un groupe mixte. Concernant le choix du thème, nous estimons que les résultats seront plus partagés. Nous faisons l'hypothèse que la moitié des élèves timides préférera avoir un thème imposé afin d'avoir un cadre et davantage de repères.

- **Apprentissage et oral**



Figure 18.a. Penses-tu que les activités théâtrales te permettent d'être plus à l'aise à l'oral ?



Figure 18.b. Penses-tu que les activités théâtrales te permettent d'être plus à l'aise à l'oral ? - Réservés

Nous faisons ici l'hypothèse que davantage d'élèves timides affirmeront que les activités théâtrales les aident à être plus à l'aise à l'oral.

Pour finir, nous aurions demandé aux élèves (en dernière question du questionnaire) de décrire en un seul mot l'expérience qu'ils ont vécue. Afin de conclure

cette partie sur les résultats et de passer à la discussion, nous aurions présenté ci-dessous les différents mots des participants.

3.3. 3.2.2. Résultats obtenus dans la classe de CE1

Dans cette section, nous aurions présenté les résultats de la classe de CE1 de façon similaire.

3.3. 3.2.3. Comparaison des résultats entre la classe de CM2 et la classe de CE1

Ici, il aurait été intéressant de faire une analyse comparative entre les deux classes.

Partie 4 Discussion

4.1. Recherches antérieures et hypothèses : confirmées ou infirmées ?

Nous faisons l'hypothèse que nos expériences viendront confirmer et appuyer les recherches présentées dans notre cadre théorique. En effet, nous pensons que les activités théâtrales sont bénéfiques pour tous les élèves, y compris ceux qui sont réservés, car nous supposons que ces derniers s'investiront tous dans les jeux, bien qu'à des degrés sûrement différents.

Nous pourrions également souligner le fait que les besoins, les attentes et les compétences dans l'interaction des élèves sont multiples et différents : Les réponses aux questionnaires montreront probablement que certains élèves réservés ont préféré choisir leur groupe alors que d'autres préfèrent quand celui-ci est imposé. Ou encore, d'autres préfèrent quand le thème est totalement libre pour laisser libre court à leur créativité alors que d'autres préfèrent quand il est imposé ; probablement car cela leur donne un cadre rassurant et sécurisant. En soi, cela n'est pas si surprenant : Tous les élèves ont leur propre singularité et un rapport différent au monde, à la langue et à la créativité. Hélène Fabre mettait en garde contre « ce piège de l'éducation qui consiste à penser que nous percevons et comprenons tous les mêmes choses » (Aden et al., 2019b : 1). Pour rappel, nous avons mentionné dans notre cadre théorique (2.3) que :

« 80% de tout ce qu'une cellule du corps genouillé latéral voit passer vient du dense réseau qui la relie aux autres régions du cerveau plutôt que la rétine. » (Varela, 1988 : 75 cité par Aden et al., 2019b : 2)

Ces expériences sur le terrain (qui nous montrent que les élèves vivent ces ateliers de façon totalement différente) associées aux recherches dans le cadre épistémologique nous amènent à réfléchir à une approche différenciée¹⁸ du théâtre ou du drama (dans le cas où l'hypothèse 1 est validée). C'est notamment ce que propose Aden en expliquant que :

¹⁸ Attention, il ne s'agit pas de proposer des tâches restreintes, morcelées à certains élèves considérés comme « plus faibles », au risque d'accentuer encore plus les inégalités. C'est ce qu'explique très bien Jean-Yves Rochex dans son article *Les pièges de la différenciation* (2013).

« Si les objectifs de drama et de langue sont de même nature pour la classe, comme savoir mimer, exprimer des sentiments avec son visage ou savoir poser une question en contexte, elle propose des temps et des tâches distincts » (Aden, 2004 : 29).

Ainsi, en prenant en compte les goûts et les besoins des élèves, en comprenant bien leurs profils, nous pourrions leur proposer des situations de jeu différentes (avec des thèmes qui seront adaptés à chacun) où il serait justement possible de :

« proposer un lieu “vécu” qui se construit, par étapes, dans une durée qui laisse du temps à l’apprentissage et dans un espace qui permet l’interaction, la découverte collective et le plaisir de faire ensemble » (Aden, 2004 : 30).

Nous pensons également qu’aucune absence de communication ne sera à noter alors que celle-ci faisait partie du quotidien de nombreux élèves réservés en classe de langues. Certes, lors des trois premières séances, pendant la phase de création, nous nous attendons à ce que la quasi-totalité des élèves s’expriment en français (et ce n’est pas un problème) mais ils doivent tout de même utiliser en contexte, lors de la phase de jeu, les structures linguistiques suivantes :

- *This is a + name of the object*, en séance 1

Nous mimerons et utiliserons cette phrase au cours de l’atelier. L’idée n’est surtout pas que les élèves restituent cette phrase en l’apprenant par cœur mais qu’ils soient capables de la mobiliser lorsqu’ils entrent en action, « comme si les éléments de langue émergeaient au moment où ils en ont besoin sans avoir à faire un effort intellectuel pour le retrouver » (Aden, 2015 : 5). Il serait intéressant d’ailleurs de relever, lors de nos observations, les élèves qui arrivent à dire et à mobiliser cette phrase à bon escient lors de la mise en jeu : Les élèves réservés ? ou plutôt les autres ? Ceux qui mobilisent davantage leurs corps dans l’interaction ? Associent-ils le geste lorsqu’ils énoncent cette phrase ?

- *Les deux mots anglais à incorporer dans l’histoire*, en séance 3

Nous avons fait le choix de donner les deux mêmes mots aux élèves (et non des mots différents). En effet, nous pensons que les élèves vont utiliser ces mêmes mots différemment dans leur histoire ; il peut donc être intéressant de montrer aux élèves, qu'à partir d'un même point de départ, les créations peuvent être multiples et l'imagination sans fin. L'enjeu est qu'ils perçoivent la richesse et la diversité que chaque individu porte en lui.

C'est en séance 4 que l'anglais en interaction sera davantage mobilisé car les élèves découvriront le texte par le corps, la respiration et devront ensuite mettre en scène la fable (en associant les interactions verbales, non verbales et para verbales).

Nous pensons que les élèves réservés auront en moyenne un meilleur taux d'engagement lors des séances 3 et 4. En effet, nous supposons que la théorie de Boal, abordée dans le cadre théorique, sera confirmée : Incarner un personnage de leur choix (après un temps de relaxation et de visualisation) peut être un moyen de désinhibition car c'est comme s'ils se « cachaient » derrière un masque. Ce ne sont plus des élèves de la classe qui interagissent mais des acteurs jouant un rôle, détachés de leur personnalité, de leurs préoccupations ou de leur histoire. Les réponses à la question 14 du questionnaire nous permettront de savoir si les élèves considèrent qu'ils jouent quelque'un d'autre différent d'eux-mêmes pendant les scènes.

Puis en séance 4, les élèves incarnent également un rôle (le renard ou la chèvre) avec l'appui du texte de la fable : Nous pensons que jouer avec seulement une personne, avec un texte imposé mais en ayant la possibilité de le modifier, de le parodier mettront en confiance les élèves réservés pour créer et interagir. Enfin ces séances 3 et 4 sont les deux dernières du projet ; nous faisons donc le pari que les élèves seront plus rassurés à ce stade de l'expérience. En revanche, nous pensons que le taux moyen d'engagement des élèves réservés sera plus faible lors des séances 1 et 2. Premièrement, nous nous attendons à ce que les élèves s'engagent timidement au début (Les vidéos pourront notamment nous aider à percevoir les éventuels comportements de gêne, de stress des élèves) et donc nous pouvons penser que lors de la première phase de création, certains élèves réservés seront plus en retrait. Deuxièmement, lors de cette première phase de création (le détournement d'objets), les élèves sont amenés à créer mais n'incarnent pas véritablement un rôle

(sauf si les élèves le décident, mais dans ce cas ils doivent en prendre l'initiative), il peut donc être plus difficile pour ces élèves de lâcher prise, de se « cacher » derrière un masque.

Concernant notre hypothèse 2, nous pensons que celle-ci sera également validée mais dépendra des élèves et des configurations dans lesquelles se réalisent les phases de création. En effet, nous supposons que certains élèves ont du mal à travailler en équipe avec les autres et ces ateliers où les élèves doivent collaborer pourraient renforcer et mettre en exergue cette difficulté. Cependant, nous estimons que le travail collaboratif peut se travailler dans toutes les disciplines et notamment grâce au drama à l'aide d'exercices réguliers.

A travers ce projet, nous souhaitons que les élèves ressentent qu'au-delà de l'utilisation de la parole (interaction verbale), ils sont entrés en relation avec les autres en mobilisant leur corps, leur voix, se sont appropriés l'espace et ont donné une certaine crédibilité au jeu par leurs gestes et attitudes. Autrement dit, les élèves sont amenés à vivre une véritable expérience sensorimotrice et émotionnelle où ils sont invités à « penser avec tout leur corps » (Jousse 2002 : 107). Pour cela nous estimons qu'il est primordial d'entraîner les élèves au cours des activités d'échauffements. Nous pensons que la majorité des élèves trouveront les temps de relaxation et d'échauffement essentiels pour réussir à s'engager spontanément lors de la phase de création. Nous croyons également que les activités ayant pour objectif de développer des attitudes d'empathie seront bien accueillies par les élèves. Néanmoins, il nous semble que quatre séances représentent un temps évidemment bien trop court pour espérer voir ces attitudes se développer dans et hors la classe de langues.

Concernant notre hypothèse 3, nous jugeons qu'elle sera également partiellement confirmée. En effet, nous pensons que le théâtre permet de faire « tomber » des barrières et soude le groupe classe. Néanmoins, il nous semble qu'un projet à plus long terme aurait davantage d'intérêts et de répercussions sur le développement des compétences de savoir être. Comme nous l'avons déjà rappelé par exemple, gagner en empathie se travaille sur la durée. C'est valable également pour d'autres compétences de savoir être qui sont, selon nous, développées lors des

ateliers de théâtre/drama : la confiance en soi et en l'autre, le respect des autres ou encore l'écoute. Il nous semble aussi évident que les élèves gagneront en autonomie en s'engageant dans ce type d'activités. Ils apprendront à se fixer leurs propres règles, à construire avec les autres, et à adopter un regard critique. Nous pourrions confirmer ou infirmer ces affirmations en analysant les vidéos mais aussi en s'interrogeant sur la posture que nous avons adoptée lors des différentes phases de création : Est-ce que nous nous effaçons lors des phases de création ? Ou sommes-nous sollicités à plusieurs reprises ? Par quels élèves ? Il serait intéressant de compter et de répertorier le nombre de sollicitations lors de chaque séance et voir s'il y a une évolution dans l'attitude des élèves au cours du projet.

De manière générale, il nous semble que les activités théâtrales permettent de faire réfléchir quant à la vie en groupe et donc en société. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'on propose aux élèves de mettre en scène des situations auxquelles ils sont capables de s'identifier. En effet, lorsque le caractère des histoires est universel, le travail sur le langage de l'émotion et du ressenti qui donne un sens particulièrement évident à la langue en est facilité (Aden, 2004 : 31). En ce sens, la fable que l'on propose aux élèves lors de la séance 4 est intéressante car les élèves vont pouvoir réfléchir sur la morale, réfléchir sur ce qui est bien ou mal et puiser ce dont ils ont besoin pour développer leur intelligence et leur vie intérieure (Bettelheim, 1976 : 15).

Pour conclure cette discussion, nous souhaitons rappeler quel était notre objectif majeur lors de cette recherche. Nous souhaitons savoir si la créativité, propre à l'activité théâtrale facilite les interactions entre élèves dans la classe de langues. Nous désirions que les élèves inventent des mondes nouveaux, découvrent le plaisir d'une langue nouvelle en mobilisant leurs corps, leurs affects, leurs imaginaires en le vivant conjointement avec les autres. Autrement dit, au cours de ces activités théâtrales créatives, nous avons souhaité qu'ils construisent un sens commun et que leurs interactions sensorimotrices puis verbales, naissant du besoin de partager de nouvelles expériences, de s'exprimer, de communiquer de nouvelles idées, fassent émerger « le contenu de la connaissance » au fur et à mesure de leurs actions. Cette vision incorporée de la didactique des langues, qui est fondée sur le paradigme de l'énaction de Varela, place la langue « au cœur de la parole vécue dans un apprendre socialement incarné » (Aden, 2012 : 274). Ainsi, la langue étrangère que les

apprenants apprennent en contexte ne leur sert pas à « décrire un monde extérieur donné » mais c'est par l'action de langager¹⁹ qu'ils font émerger un monde commun.

4.2. Limites et perspectives

Notre étude présente plusieurs limites auxquelles peuvent être apportées des solutions. Avant de conclure notre travail recherche, nous souhaitons les mentionner et apporter notre réflexion sur les pistes qu'ouvre la pratique théâtre dans la didactique des langues et cultures.

La première limite pourrait concerner la méthodologie. Tout d'abord nous avertissons les élèves qu'ils vont être filmés. Or, il nous semble que certains élèves pourraient ne pas être aussi naturels qu'à l'accoutumée. Certains élèves peuvent manifester, même inconsciemment, une gêne, surtout s'ils se situent proches d'une des caméras. Cependant, nous pouvons espérer qu'au bout d'un certain temps, les modes de communication des interactants reprendront normalement et qu'ils pourront petit à petit, « oublier » la caméra. De surcroît, le film peut opérer « une déformation du réel et un grossissement de certains phénomènes, qui sont ceux que le chercheur souhaite étudier de plus près ». Puis, l'analyse vidéo peut également être soumise à la « subjectivité du chercheur car opérée avec son seul regard » (Le Henaff, 2011 : 205). Afin de contrer ses limites, nous analyserons nos vidéos ensemble et apporterons un regard critique sur les séances respectives de chacun. Toutes les limites mises en avant avec l'utilisation des caméras sont les mêmes limites quant à l'utilisation des dictaphones. Bien entendu lors de chaque séance nous expliquons que nous utilisons des outils d'enregistrements dans un but de recherche.

Puis, bien que nous ayons réfléchi et élaboré nos questionnaires en étant bien au clair sur les trois hypothèses que nous cherchions à valider et sur le type de données que nous aurions besoin de croiser pour y parvenir, il est en général conseillé de « tester toujours en principe une première version d'un nouveau questionnaire

¹⁹ D'après Aden, « translanguager » consiste à utiliser de la façon la plus performante possible tous les répertoires langagiers des apprenants.

sur quelques individus, avant de distribuer le formulaire définitif » (Puren, 2013 : 39). C'est quelque chose que nous n'avons pas pu mettre en place.

Nous l'avons déjà évoqué, la deuxième limite est le peu de temps consacré à cette expérience. Puisque nous intervenons qu'une fois par semaine dans les classes (et notre liberté est limitée par les autres projets déjà en cours menés par les enseignants), il n'a pas été possible d'organiser un projet sur le long terme. Pourtant, nous pensons que les activités théâtrales méritent de s'inscrire dans une véritable pédagogie de projet afin d'exploiter au moins toutes les ressources qu'elles ont à offrir. Pour cela, il conviendrait que les participants y trouvent un enjeu véritable. Ainsi, nous estimons qu'en amont de celui-ci, il est nécessaire de déterminer avec les élèves ce qui leur donnerait envie de se lancer dans l'action afin de susciter en eux le désir de s'impliquer dans un tel projet et ainsi « amener chacun à prendre conscience de sa responsabilité vis-à-vis des autres » (Aden et Lovelace, 2004 : 16).

Puis, toujours en relation avec la durée de ce projet, il aurait été plus intéressant de l'inscrire sur une durée plus longue afin de constater si la pratique théâtrale modifie le rapport qu'ont les élèves avec les langues et surtout si elle améliore véritablement sur le long terme les interactions dans la langue anglaise.

Troisièmement, nous nous sommes concentrés principalement sur les élèves réservés lors de nos observations et nos analyses sur les interactions et le travail collaboratif. Or, afin de balayer un champ plus large, il aurait été intéressant de prendre en compte chaque élève de la classe.

Par ailleurs, alors que la plupart des recherches de Aden et de Sandrine Eschenauer citées lors de la première partie ont principalement comme base d'analyse des classes du collège ou lycée, nous estimons que cette étude menée dans le cadre de notre mémoire dans des classes de CE1 et CM2 démontrera des résultats sensiblement similaires. Il aurait été néanmoins intéressant de mener cette étude à plus grande échelle afin d'avoir des résultats plus fiables et de les comparer en fonction de l'âge des apprenants.

Ensuite, il convient de noter que les activités théâtrales ne peuvent remplacer tous les cours anglais et ne sont pas suffisantes pour apprendre une langue étrangère. Les séances d'anglais où les activités théâtrales ne constituent pas l'approche centrale permettront de travailler l'écrit (au cycle 3) ou proposeront une réflexion sur la langue, sur la grammaire de l'oral ou de l'écrit afin d'aider les élèves à « ré-organiser leur compréhension » (Aden, 2004 : 52). Réorganiser la classe de langues, selon une approche éactive et incarnée et réfléchir à l'articulation des différentes activités spécifiques à la didactique des langues et culture (la grammaire, la phonologie, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension orale et écrite, la culture etc.) constituera un de nos objectifs premiers.

En complémentarité avec l'idée que les activités théâtrales ne peuvent remplacer tous les cours de langue, les activités théâtrales « n'ont pas toutes le même potentiel pour créer des situations didactiques ». Aden exprime qu'il faut encore faire « beaucoup de recherches empiriques et expérimentales à la fois dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues mais aussi dans des contextes linguistiques et culturels pluriels. » (2014 : 6)

Puis, tout comme Prisca Schmidt citée dans notre cadre théorique, nous sommes contre l'instrumentalisation du théâtre qui consisterait à demander aux élèves de jouer des saynètes sans consistance par cœur. De la sorte, le théâtre se trouverait « appauvri en quelques techniques rapportées ». Nous tâcherons, dans notre future pratique professionnelle, de ne surtout pas tomber dans ce travers. Au contraire, il semble que réfléchir à une démarche qui implique l'élève dans tout son apprentissage « en l'amenant à se poser des questions essentielles sur les valeurs de notre société à partir des objets de notre culture pour se construire comme être humain » soit beaucoup plus bénéfique pour se construire en tant qu'acteur social (Schmidt, 2006 : 106). Et c'est justement en utilisant la démarche théâtrale dans sa totalité dans la langue seconde, que le potentiel créatif des élèves émergera et permettra une meilleure appropriation de langue cible. Selon nous, cette vision du théâtre (ou du drama) va de pair avec une approche moins cloisonnée des apprentissages. Une pratique théâtrale fondée sur l'interdisciplinarité serait intéressante à mener. En effet, lors d'un tel projet, il existe des perspectives multiples pour un travail de classe très

riche. Par exemple, lors de la mise en scène d'une fable, nous pourrions convoquer de nombreux domaines disciplinaires :

- En français : Nous pouvons étudier d'autres fables, travailler dans la langue maternelle et étudier les différences entre la fable écrite en français et celle écrite dans la langue apprise (ici l'anglais) ; proposer des exercices de réécriture créative, écrire les morales de plusieurs fables etc.
- En Histoire : Étudier le contexte historique des auteurs
- En arts plastiques : Réaliser des masques, des costumes qui seront utilisés lors du spectacle ; réfléchir aux décors et les créer, réaliser un livre de la fable, des dessins etc.
- En musique : Créer des chansons qui accompagneront la mise en scène
- En Éducation morale et civique : Faire des saynètes pour montrer, dénoncer le harcèlement ou travailler sur les émotions.

Les pistes sont donc multiples pour faire vivre les langues vivantes !

Une des perspectives qui sous-tend ce travail sera la mise en scène de textes théâtraux avec les élèves. Si notre problématique de départ est bien validée, à savoir *l'interaction est facilitée par la créativité en classe de langues* ; alors nous pouvons nous attendre à ce que faire passer un texte à sa représentation facilite également les interactions. Car en effet « cet art de représenter doit être considéré comme un art de la création... c'est ce que nous faisons de l'œuvre du dramaturge » (Pierra, 2001 : 55). Ainsi à partir du texte :

« Nous faisons vivre ce qui est caché derrière les mots, nous faisons passer nos propres pensées dans le langage de l'auteur et nous établissons nos propres rapports avec les personnages de la pièce. Tous les matériaux que nous recevons de l'auteur et du metteur en scène se trouvent filtrés à travers notre personnalité et complétés par notre imagination. Cette matière première de base n'est que par faire partie de nous, spirituellement et même physiquement, nos émotions sont sincères et il s'ensuit une véritable activité créatrice » (Pierra, 2001 : 55).

Un mouvement continu s'opérera entre verbal et non verbal et :

« La rencontre physique du texte étranger, exprimée par des actions, des réseaux relationnels, des situations, [permettra] d'activer les potentiels créatifs des apprenants en leur donnant les moyens de devenir acteurs de leurs apprentissages multiples de et dans la langue étrangère. » (Pierra, 2001 : 58)

Lors de la mise en place d'un tel projet, il sera également intéressant d'étudier si la pratique théâtrale favorise la mémorisation et la réutilisation des structures langagières apprises.

Nous l'avons déjà mentionné, la pratique théâtrale, en développant des compétences de savoir être (cf. hypothèse 3), permet de s'ouvrir à l'autre, à la différence dans une « démarche vers l'altérité où la connaissance de l'autre devient un détour qui approfondit la connaissance de soi même » (Magalhães, 2008 : 160). Une perspective intéressante serait de mener des séances théâtrales interculturelles qui prônent la diversité et la richesse des langues et cultures. Pour cela, une perspective serait de pouvoir mener des séances de théâtre avec des apprenants de nationalités différentes. Ou encore, nous pourrions nous appuyer sur la richesse et la diversité culturelle de notre classe de CE1 pour mettre en place des séances qui convoquent leurs langues premières (s'ils le souhaitent bien entendu). Nous pourrions également décider d'enseigner d'autres langues afin d'exposer les élèves à d'autres cultures et sonorités. Dans tous les cas, aurait lieu une rencontre interculturelle où les participants navigueraient d'une langue et d'une culture à l'autre. Cette expérience ne pourrait être que positive pour vivre, interagir dans notre société plurielle et favoriserait ainsi une approche plurilingue de la didactique des langues et cultures. Cette approche est plébiscitée par le CECRL qui pose comme objectif de faire des apprenants des « utilisateurs compétents et expérimentés » (CECRL : 5) et vise le développement d'un comportement langagier efficace focalisé sur l'interagir qui englobe le contexte culturel qui englobe la langue (CECRL : 9). Ainsi, le CECRL invite les élèves à exploiter et croiser leurs différents répertoires langagiers et mentionne qu'au fur et à mesure que :

« l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, 2001 : 11).

Dans notre cadre théorique (§ 1.1.4.2), nous présentons de façon succincte la pertinence ou non de l'interaction entre la L1 et la L2. Dans le cas d'une approche plurilingue éactive des langues, « l'apprentissage d'une ou plusieurs nouvelles langues ne se fait pas en rupture avec la ou les langues déjà parlées, mais au contraire sur la base d'une expansion dynamique des compétences langagières » (Aden, 2012 : 269). Une de nos perspectives serait donc de proposer aux élèves la pratique conjointe de plusieurs langues vivantes. Contrairement à des idées reçues, cela ne provoquerait pas de surcharge cognitive et semblerait même « renforcer la plasticité neuronale et activer des zones du cortex associatif, qui jouent un rôle central dans la démarche créative » (Eschenauer, 2019 : 9).

Autrement dit, lors d'un atelier de théâtre, les participants pourraient passer d'une langue à l'autre, utiliser tout leur répertoire langagier (y compris le non verbal : les gestes, les mimiques etc.) pour construire « des passerelles langagières et identitaires » (Eschenauer, 2018 : 13).

La chercheuse S. Eschenauer parle de refonder l'acte d'apprendre. En effet, « une pédagogie de la créativité en didactiques des langues et culture serait une pédagogie de l'émergence en langues, qui laisserait dans les planifications, des espaces non programmés à l'avance ». Il y aurait alors une « co-construction des enseignements (entre élèves, entre enseignants, entre enseignants et élèves) à partir de dispositifs encourageant la créativité des élèves » (Eschenauer, 2019 : 8). Cela nécessite bien sûr de refonder les pratiques enseignantes, de remettre en question sa vision des langues et d'accepter l'inconnu afin de laisser une plus grande place aux propositions des élèves. Ainsi, pour apprendre les langues :

« Les élèves s'appuieraient sur les essais, le tâtonnement, l'erreur en tant que processus créatifs ce que font le plus souvent les locuteurs bi- ou plurilingues ; ou en créant des néologismes ; ou en inventant des histoires dans les langues même si on n'a pas tout le bagage lexical pour la raconter : on raconte en montrant, jouant, traçant, parlant etc. : l'enseignant comble alors des besoins. Cette démarche du tâtonnement, des essais est propre notamment à la didactique des arts. Les enseignants ne formuleraient alors pas toutes les réponses attendues à l'avance, car l'imaginaire n'est pas prévisible. » (Eschenauer, 2019 : 8)

C'est dans cette perspective que nous espérons pouvoir concevoir nos futures séances en didactiques des langues et cultures.

Conclusion

Ce mémoire avait comme principal objectif d'expérimenter ce que le théâtre a toujours su : Le langage naît dans le geste et les émotions et donc, dans l'enseignement/apprentissage des langues, il faut indéniablement s'en préoccuper. Pourtant dans les classes de l'école primaire, il semble que les approches favorisant uniquement l'utilité linguistique de la langue sont préférées. Dans ce mémoire, nous prônons au contraire une approche centrée sur la finalité de l'enseignement/apprentissage d'une langue, à savoir : s'exprimer. Exprimer ses pensées, ses ressentis, ses émotions, son imaginaire afin de pouvoir entrer en résonance et en interaction avec les autres. Autrement dit, c'est en faisant émerger le besoin et le plaisir que l'entrée en relation est possible.

Dans notre première partie, nous avons mis en exergue le rôle fondamental du corps, moyen d'expression privilégié à travers la communication non verbale. Il joue également un rôle fondamental dans tous les apprentissages comme l'a montré le paradigme de l'énaction de Varela. Celui-ci postule que le sens que nous donnons aux choses émerge grâce à un couplage sensorimoteur du sujet avec le monde dans lequel il se développe. Dans la classe de langues, cela se traduit par une approche où « le verbal est subordonné à l'action et à la perception » (Aden et Eschenauer, 2014 : 2).

Puis, nous avons montré l'importance des émotions dans l'interaction et son lien étroit avec la cognition, notamment à travers les travaux de Damásio. Nous avons expliqué que « toute langue seconde se construit en référence à notre ou nos premières langues qui sont intimement liées à nos rythmes vitaux, à nos sens et nos affects donc à notre identité propre » (Aden et Eschenauer, 2014 : 1). Il est ainsi apparu nécessaire de réfléchir à des approches didactiques favorisant simultanément les variables cognitives et émotionnelles et qui s'inscrivent dans un nouveau paradigme de la connaissance. Une approche esthétique de la langue par le théâtre nous a donc semblé tout à fait pertinente pour enseigner une langue étrangère puisque cet art associe le dire et le faire et permet d'utiliser la langue en contexte en stimulant l'interaction orale à travers des échanges réels. Le théâtre prend

également en compte le registre de l'émotion, moteur fondamental de la mémoire. Plus spécifiquement, lors de nos recherches, c'est le drama qui a suscité notre attention car il se focalise davantage sur le processus que sur le produit final.

Ainsi, nous pensons qu'utiliser le théâtre/drama en classe de langues permettra aux élèves de « faire l'expérience du plaisir du langage » et d'incarner la langue et la vivre dans des situations où ils mobilisent tous les moyens à leur disposition pour communiquer. Une pédagogie de l'émergence, comme le dit Aden, postule que « chaque élève peut adapter les situations d'apprentissage à sa temporalité personnelle » (Aden et Eschenauer, 2014 : 2). Enfin, nous avons montré que le théâtre ouvre une véritable voie vers la créativité et que cette dernière a une place essentielle dans la didactique des langues et cultures. Pourtant celle-ci reste peu présente. À travers les activités théâtrales, les élèves sont amenés à changer de point de vue, de perspectives, à expérimenter des choses nouvelles et surprenantes lorsqu'ils incarnent des personnages ; ce qui constitue un premier pas vers la créativité. Des corrélations fortes ont été établies entre créativité et empathie, « deux mécanismes qui sous-tendent la capacité à interagir ou "translagager" (passer d'une langue et d'un langage à l'autre) » (Eschenauer 2018 : 10). Pour mener notre recherche, nous avons ainsi voulu étudier le lien entre interactions et créativité et avons établi la problématique suivante : En quoi l'interaction est-elle facilitée par l'activité théâtrale en classes de langues ? Trois hypothèses ont été formulées et ont orientées la mise en place de notre protocole expérimental ainsi que nos choix concernant notre recueil de données.

Le protocole expérimental a été construit en quatre séances, toutes menées globalement en anglais, avec à chaque début de séance un exercice de relaxation et de reliance avec l'environnement. De même à chaque séance les élèves ont pu laisser libre expression à leur créativité avec divers thèmes : détourner un objet, imaginer et mettre en scène un récit non verbal ou une rencontre entre deux personnages et aussi inventer la mise en scène d'une fable. Afin de pouvoir recueillir nos données, nous avons utilisé du matériel d'enregistrement (caméras et dictaphones) pour remplir des grilles d'observation sur l'engagement des élèves lors de la pratique théâtrale (Grille de Leblanc) et la grille d'observation du travail collectif (que nous avons construite). De même nous avons écrit des questionnaires à remplir par chaque élève à chaque

fin de séance, ainsi qu'un questionnaire final. Chacune de ces données ont été répertoriées pour répondre à nos hypothèses :

- Hypothèse 1 : Grille de Leblanc, pour l'engagement des élèves dans la pratique théâtrale
- Hypothèse 2 : Grille d'observation du travail collectif
- Hypothèse 3 : Questionnaires en fin de séance et finaux

Malheureusement, dans le contexte de la crise sanitaire actuelle où toutes les interactions sociales, du moins physiques, se trouvent limitées dû à la distanciation, nous n'avons pas été en mesure de tester notre protocole expérimental et de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Ce travail de recherche nous a permis de construire de nouveaux espaces de réflexion pour appréhender la didactique des langues grâce au théâtre. Il nous amène également à nous interroger sur une synergie possible entre les langues vivantes et l'expérience esthétique à travers d'autres médiums comme les contes, la musique, les arts plastiques, le cinéma ou encore la danse.

Nous finirons par cette citation d'Aden, qui explique qu'il ne suffit pas seulement d'introduire la créativité, les émotions, l'empathie, le théâtre dans les programmes scolaires mais qu'il est :

« nécessaire, parallèlement, d'inviter les décideurs institutionnels, les enseignants, les éducateurs, les artistes, les parents, le monde entrepreneurial et économique, les chercheurs et les philosophes à s'interroger de façon prospective sur les implications des changements que ces notions induisent. Je plaide pour une réflexion éthique et philosophique sur ces questions qui ne soit pas orchestrée uniquement par les organes de presse, les syndicats ou les institutions politiques, mais menée sur un modèle participatif dans les crèches, les instituts de formation, les Maisons des Jeunes et de la culture, les écoles, les universités, les entreprises, les Think Tanks et dans toute structure où les individus peuvent exercer un questionnement citoyen, responsable et vivant. » (Aden, 2016 : 115)

Bien sûr, c'est un processus long, coûteux en énergie car il semble que les approches pédagogiques ne se transforment pas à la même vitesse que la recherche scientifique. Cependant, cette transformation est nécessaire si nous souhaitons considérer les individus dans toute leur complexité et les aider à devenir des acteurs sociaux dans une société de la diversité, où les différences sont une force et non un obstacle dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans les relations humaines.

Bibliographie

- Aden, J. (2008). Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire. Paris : Le Manuscrit Université.
- Aden, J. (2009a). La créativité artistique à l'école : Refonder l'acte d'apprendre. Synergies European, 4 (1), 173-180. Paris : IUFM de Créteil/ Université Paris Est : <https://gerflint.fr/Base/Europe4/europe4.html>
- Aden, J. (2009b). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. Dans Aden, J. (Eds) Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes, (p. 77-99). Paris : Manuscrit Université.
- Aden, J. (2010). L'Empathie socle de la reliance en didactique des langues. Aden, J., Grimshaw, T., Penz, H. (Eds.) Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, Bruxelles: Peter Lang. https://www.academia.edu/6206996/Lempathie_socle_de_la_reliance_en_didactique_des_langues
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. Éla. Études de linguistique appliquée, 167 (3), 267-284. doi:10.3917/ela.167.0267.
- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission. (p. 109-123) Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. Langues, 4(4), 101-110
<https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>

- Aden, J. (2014). Theatre Education for an Empathic Society. Dans, C. Nofri, et M. Stracci (Eds.). *Performing Arts in Language Learning*, 52-71. Rome: Edizioni Novacultur Rome.
- Aden, J. (2016). Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie énaactive des langues. Dans De I.C. Puozzo et J.-R. Lapaire, *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*, 6, (p. 105-117) Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (1). doi:10.4000/rdlc.1085
- Aden, J. (2019a). Pratiques ARTistiques dans une écologie ENACTive des apprentissages (Art'Enact). MEEF Pratiques et ingénierie de la formation. L'ESPÉ de l'académie de Créteil-UPEC ouvre le parcours. Paris : Université Paris Est. https://inspe.u-pec.fr/medias/fichier/livret-art-enact-2019-2020_1561626831924-pdf
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Pratiques théâtrales en classes de langue. Les langues modernes*, (108) 4, 69-77. Université du Maine. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956802/document>
- Aden, J., et Lovelace, K. (2004). 3,2,1 ... action ! : Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3. Champigny-sur-Marne : Scérén CRDP de l'académie de Créteil.
- Aden, J., Clark, S., et Delfosse, M. (2019b). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, (59). doi:10.4000/lidil.6047

- Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*, 29 (1), 63-80. doi:10.3406/reper.2004.2612
- Auzias, M. (1993). Julian de Ajuriaguerra, disciple et continuateur d'Henri Wallon. *Enfance*, (47) 1, 93-99. Persee : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1993_num_46_1_2047
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 7 (1), 21-27. Renne : Université Rennes 2 Haute <https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : La découverte.
- Brigaudiot, M. (2015). *Enseigner à l'école- Langage et école maternelle* (ed 2015). Hatier.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale - Quelle implications didactiques ? *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 38 (1), 32-41. Paris : CLE international <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6929644>
- Colletta, J.-M., Millet, A. et Pellenq, C. (2010). Introduction. Multimodalité de la communication chez l'enfant. *Lidil*, 42 (1), 9-22. doi : 10.4000/lidil.3056

Colletta, J.-M. et Tcherkassof, A. (2003). Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire. Les émotions – cognition, langage et développement (p. 5-12). Sprimont : P. Mardaga.

Comeau, G. (1995). La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 30 (3), 273-290.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Paris : Didier. Consulté à l'adresse: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cormanski, A. (2015). Oser le corps. Voix Plurielles, 12 (1), 318-326. doi : 10.26522/vp.v12i1.1194.

Cornu, L. (2002) Neuro-communication : comprendre les mécanismes de la communication pour accroître les compétences. Paris : L'Harmattan

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde. Paris : CLE internationale

Damásio, A. R. (1999). Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience. Paris : Ed. Odile Jacob

Delacroix, H. (1924). Le langage et la pensée: 1. Paris: Libr. Felix Alcan. Ed http://classiques.uqac.ca/classiques/delacroix_henri/langage_et_pensee/langage_et_pensee.pdf

Deyrich, M.-C. (2007). Enseigner les langues à l'école. Ellipses : Lonray

Deyrich, M.-C. et Olivé, S. (2004). Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire. *Repères*, 29 (1), 23-41. doi:10.3406/reper.2004.2609

Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. Dans J. Aden & A. Arleo, *Languages in motion*, 6, Nantes: Editions CRINI.

Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : Vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations*. HS.
<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

Farmer, D. (2011). *Learning through drama: in the primary years*. Norwich, UK : Drama Resource.

François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.

François-Salsano, D. (2019). Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire. *Strenæ*, 14 (1). doi : 10.4000/strenae.3075

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.

Giffard, B. & Lechevalier, B. (2006). Neurosciences et affects. *Champ psychosomatique*, 41 (1), 11-27. doi:10.3917/cpsy.041.0011.

Girard, V. & Chalvin, M.-J. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris : Editions Nathan.

- Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 4 (1), 55-68. Saint-Etienne : Université Jean Monnet. <https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf>
- Gullberg, M. (1998). Gesture and speech in second language interaction. Dans Santi, Serge, Guaïtella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski, Gabrielle (Éds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque Orange 98*, (p. 641-645) Paris : L'Harmattan.
- Houdé, O. (2017). Les sciences cognitives et les apprentissages à l'école primaire. Dans Benaych, P., Boimare, S., Bouysse, V., Duquesne-Belfais, F., Germain, B., Girodet, M.-A., Hadji, C., Houdé, O., Jusselme, C., Marin, B., Meirieu, P., Mounié, S., Quéré, Y., Bentolila, A. (Dir.), *L'essentiel de la pédagogie*, Collection Les Repères pédagogiques (p. 81). Paris : Nathan.
- Jamet, C. (2000), *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : approche anthropo-didactique* (doctorat, Université Lyon, Lyon, France). Récupéré de l'Université Lumière Lyon 2, système de dépôt institutionnel de l'Université Lumière Lyon 2 : <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/cjamet>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris. Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris. Colin
- Kozlova, L. (2009). *Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte — Étude d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda* (doctorat, Université Lyon, Lyon, France). Récupéré de l'Université Lumière Lyon 2, système de dépôt institutionnel de l'Université Lumière Lyon 2 : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/kozlova_1

- Lauzon, V. F. (2014). Comprendre et apprendre dans l'interaction : Les séquences d'explication en classe de français langue seconde. Bern : Peter Lang.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry, *Language Learning*, 54 (1), 79-117.
doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x
- Le Breton, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2012.02>
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud
- Lostra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 3 (29), 73-86.
doi:10.3917/ctf.029.0073
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., et Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin. Lubart, T. & S
- Magalhães, G. (2008). Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE. *Synergies Espagne*, (1) 1, 153-162. Brésil : l'Université de Sao Paulo : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/magalhaes.pdf>
- Académie de Besançon. (2013). *Formation des enseignants Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/referentiel_des_metiers_du_professorat_et_de_l_education.pdf
- Oatley, K. et Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge. MA: Blackwell.

- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 (1)
<https://journals.openedition.org/aile/1395>
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil*, 48 (1). doi:10.4000/lidil.3310
- Pierra, G. (2001). Une esthétique théâtrale en langue étrangère. Paris : l'Harmattan.
- Puozzo, I. C., (2016). La créativité en éducation et en formation : Perspectives théoriques et pratiques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Raymond, J.-F. (1980). L'improvisation. Contribution à la philosophie de l'action. Paris : Éditions philosophiques J. Vrin.
- Reece, J. B., & Campbell, N. A., et al. (2012). *Campbell biologie*. 9e Édition. Saint-Laurent : ERPI
- Ryngaert, J.-P. (1996). Le jeu dramatique en milieu scolaire. Bruxelles : De Boeck
- Ryngaert, J.-P., Grotowski, J., et Lecoq, J. (1999). *Grotowski : Lecoq. Ecrire le réel*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 38 (1), 93-109.
doi:10.3406/spira.2006.1272

- Syssau, A. (2006). Émotion et cognition. Dans N. Blanc (dir.), Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition. Paris : éditions In Press.
- Tabensky, A. (1997). Spontanéité et interaction : Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères. Paris : L'Harmattan.
- Terriot, K. (2013). La naissance de l'acte chez Wallon : un acte de naissance pour une approche dynamique du développement. *Enfances & Psy*, 61 (4), 10-19. doi:10.3917/ep.061.0010.
- Trocmé-Fabre, H. (2006). Né pour apprendre. La Rochelle : Être et connaître.
- Trocmé-Fabre, H. (Auteur) et Varela, F. (Producteur) et Garabédian, D. (Réalisatrice/Auteur). (1993). Né pour organiser. [VHS] Paris : Priam Production.
- Varela, F. J. (1989). Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant, Seuil, Paris.
- Varela, F. J. (1998). Le cerveau n'est pas un ordinateur : On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation. *La Recherche*, 308 (1), 109-112. https://www.psychanalyse.com/pdf/VARELA_CERVEAU_PAS_UN_ORDINA TEUR_1998_2p.pdf
- Vidard, V. (2014). DramAula : les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège. Littératures. Université Toulouse le Mirail, Toulouse, France : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127404>
- Vuilleumier, P. (2020). Cerveau et Émotion. Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 10 mai 2020. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/cerveau-et-emotion/>

Tables des annexes

Annexe 1 : Les trois cerveaux de MacLean

Annexe 2 : Les différentes aires du cortex

Annexe 3 : Le chemin de l'information visuelle

Annexe 4 : Couplage d'un organisme avec son environnement, paradigme de l'énaction

Annexe 5 : Tableau des niveaux communs de compétences du CECRL, échelle globale

Annexe 6 : Programme cycle 2 langues vivantes

Annexe 7 : La Fable, The Fox and the Goat

Annexe 8 : Évaluation de l'engagement des élèves

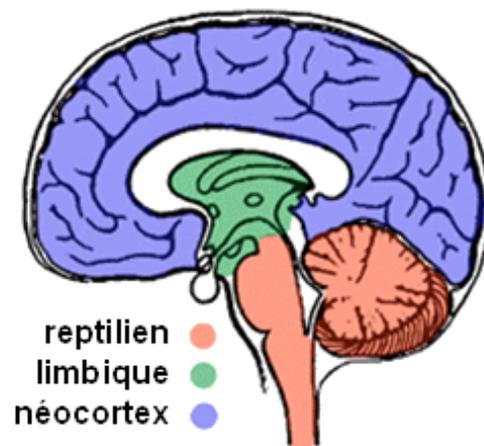
Annexe 9 : Questionnaire, après chaque séance

Annexe 10 : Questionnaire final à la fin du projet

Annexe 11 : Liste des figures incluses dans le mémoire

Annexe 1 : Les trois cerveaux de MacLean

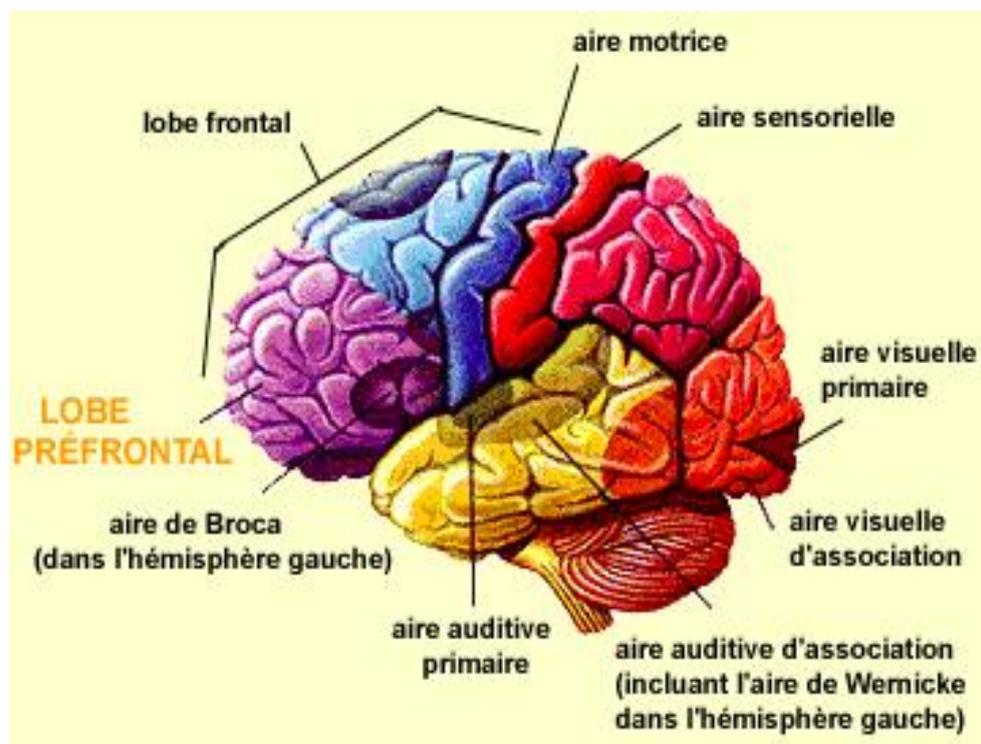
Source : http://www.shamballa-institute.ch/les_3_cerveaux.html



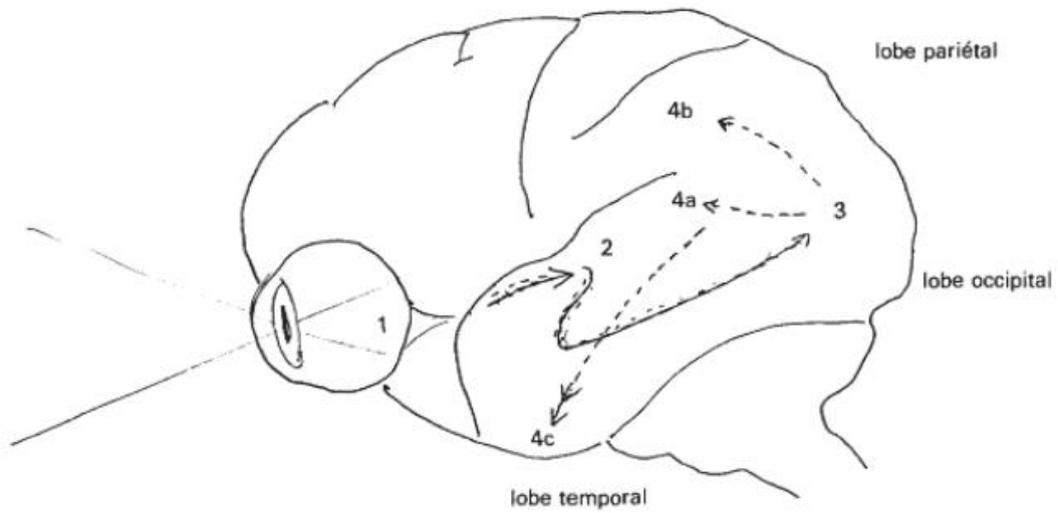
Annexe 2 : Les différentes aires du cortex

Source :

https://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_cr/d_07_cr_tra/d_07_cr_tra.html



Annexe 3 : Le chemin de l'information visuelle



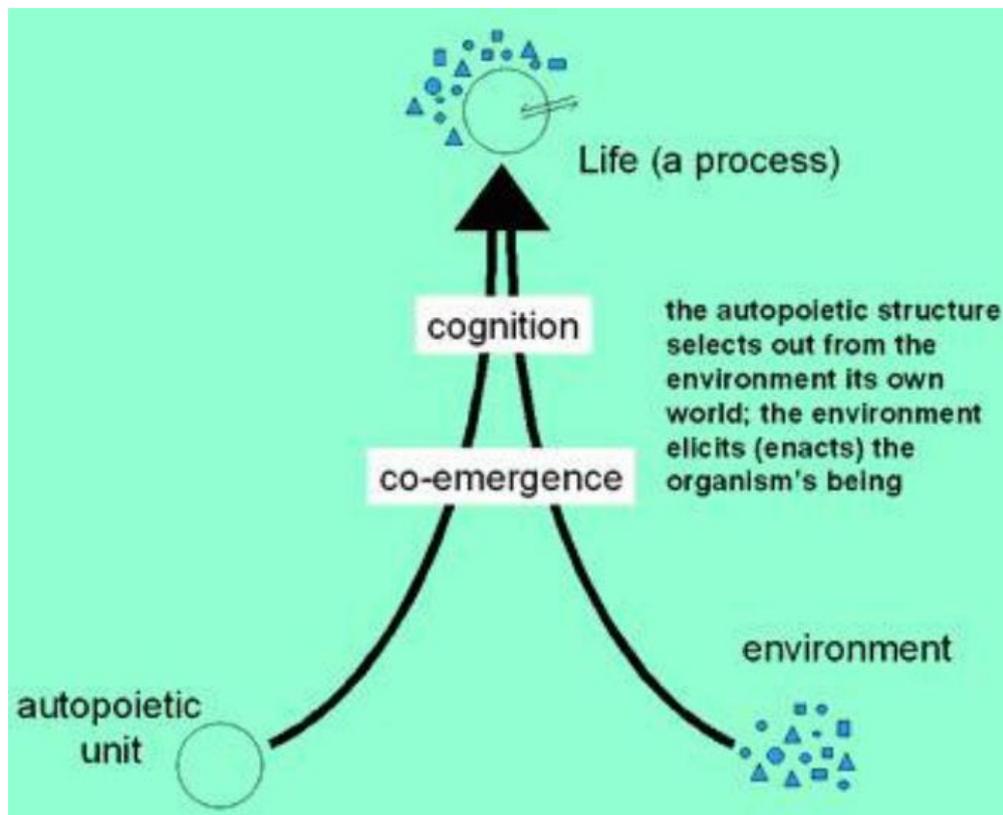
- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Rétine | Transmission de l'information |
| 2. Corps genouillé latéral | |
| 3. Cortex visuel primaire | Perception des éléments simples (lignes, taches de couleur...) |
| 4a. Cortex visuel associatif | Perception des formes complexes et couleurs |
| 4b.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

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

Annexe 4 : Couplage d'un organisme avec son environnement, paradigme de l'énaction

source :

https://lecerveau.mcgill.ca/flash/pop/pop_pres/II_COURS_5%20%286%20d%E9c%202011%29%20-%20v3pdf.pdf



Annexe 5 : Tableau des niveaux communs de compétences du CECRL, échelle globale.

Extrait du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Publié en 2001 par les experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

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

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Annexe 6 : Programme cycle 2 langues vivantes

Extrait du Programme du cycle 2, mis en vigueur pour la rentrée 2018. Publié en novembre 2018, par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

CYCLE 2

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. C'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Ce sont la répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser. Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture.

Annexe 7 : The Fox and the Goat

source : Aden (2004 : 153)

2. The Fox and the Goat

 **Track # 56**



The Fox falls into a well and cannot get out. Along comes the Goat.

Fox: (calling out) Hello!
Goat: Hello! Where are you?
Fox: I'm down here.
Goat: But where?
Fox: Down here.
Goat: Where? Oh! (sees the Fox)
Fox: Come down!
Goat: Why?
Fox : To drink some nice cold fresh water.
Goat: Okay. (the Goat jumps down into the well. Then looks around after drinking)
We can't get out!
Fox : Yes, we can. If you help me, I can help you. Let me climb on your shoulders.
The Fox climbs out.
Goat: Help me!
Fox: Ha! Ha! Ha!

Annexe 8 : Évaluation de l'engagement des élèves

Pour valider ou infirmer l'hypothèse 1

Leblanc, M.C. (2002). Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère. Paris : l'Harmattan.

Engagement dans le jeu	Formes	Intensité
	Engagement du joueur dans le personnage qu'il joue <ol style="list-style-type: none"> 1. Son rôle est construit de façon créative 2. Son rôle est culturellement adapté 3. Son jeu est crédible (intonation, mimo-gestuelle, débit conformes au rôle) 	Du - au + 1 2 3 4
	Gestion des tours de parole <ol style="list-style-type: none"> 4. Il prend l'initiative du tour au bon moment 5. Il négocie le tour 6. Il écoute 7. Il tient compte du dire d'autrui 	
	Coopération thématique <ol style="list-style-type: none"> 8. Il donne de la cohérence à l'inattendu 9. il prend l'initiative du début du jeu ou de sa clôture 10. Il prend l'initiative de nouveaux thèmes 11. Il alimente le scénario par des énoncés développés 12. Ses énoncés contribuent à la cohérence et à la crédibilité du scénario 13. Il utilise la langue maternelle comme outil de continuation du jeu 	
Dans l'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 14. Il se mobilise dans la compréhension du dire 15. Il se mobilise dans la production d'énoncés corrects (au niveau lexical, phonologique et grammatical) 16. Il mobilise ses connaissances linguistiques 17. Il mobilise ses connaissances culturelles 18. Il vient en aide aux autres (étayages, répétitions, reformulations) 19. Il s'auto corrige 20. Il corrige les autres 21. Il s'approprie leurs corrections pour les mémoriser 22. Il utilise la langue maternelle comme moyen d'apprentissage (traductions) 	
Dans le spectacle	<ol style="list-style-type: none"> 23. Il gère correctement l'espace (place par rapport au public et à son rôle) 24. Il adopte une intensité de voix audible 25. Il ne sort pas de son rôle 	

Annexe 9 : Questionnaire à donner, après chaque séance

Prénom :

Est-ce que tu as aimé la phase de création que tu viens de vivre ?

- Oui, j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- J'ai détesté

Qu'est-ce tu as préféré dans la séance ?

.....

Y - a- t-il quelque chose que tu n'as pas aimé ? Si oui, quelle est-elle ?

.....

As-tu aimé travailler avec ton groupe lors de la phase de création ?

- Oui j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- Non, j'ai détesté

Te sens-tu à l'aise quand tu présentes une prestation devant la classe ?

- Je suis très à l'aise
- Je suis à l'aise
- Je ne suis pas trop à l'aise
- Je ne suis pas du tout à l'aise

Merci de ta participation !

Annexe 10 : Questionnaire final à la fin du projet

Prénom :

1) As-tu aimé ces séances de théâtre en anglais ?

- Oui, j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- Non, j'ai détesté

2) As-tu aimé l'activité de relaxation au début de la séance ?

- Oui, j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- Non, j'ai détesté

3) As-tu aimé les activités d'échauffements ?

- Oui, j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- Non, j'ai détesté

4) As-tu aimé le fait que les séances soient menées exclusivement en anglais ?

- Oui, j'ai adoré !
- Oui, j'ai bien aimé
- Non, je n'ai pas trop aimé
- J'ai détesté

5) Aimerais-tu continuer à faire du théâtre pendant les séances d'anglais ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

6) As-tu aimé jouer les scènes devant tes camarades ?

- Oui j'ai adoré
- Oui, j'ai bien aimé
- Non je n'ai pas trop aimé
- J'ai détesté

7) Cette expérience te pousse-t-elle à vouloir parler et maîtriser l'anglais ?

- Oui j'aimerais beaucoup
- Oui, un petit peu
- Non, pas du tout

8) Penses-tu que ces séances de théâtre peuvent t'aider à créer des liens avec les personnes de la classe ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un petit peu
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

9) Penses-tu connaître davantage tes camarades ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un petit peu
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

10) Penses-tu que le théâtre peut créer une meilleure ambiance de classe ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un petit peu
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

11) Lors de la phase de création, préfères-tu :

- Choisir ton thème ?
- Avoir un thème imposé ?

- Je ne sais pas

12) Lors de la phase de création, préfères-tu :

- Choisir ton groupe ?
- Ne pas choisir ton groupe ?

13) Penses-tu que les activités théâtrales te permettent d'être plus à l'aise à l'oral ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un petit peu
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

14) Je ne suis pas moi-même dans les jeux de rôle mais j'incarne un personnage :

- Entièrement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Je ne sais pas

Décris en un mot ton ressenti sur cette expérience :

Merci de ta participation !

Annexe 11 : Liste des figures incluses dans le mémoire

- [Figure 1. Modèle interactif de la situation de communication \(Kramsch, 1991 :16\)](#)
- [Figure 2. Schéma des interactions \(Vidard, 2014\)](#)
- [Figure 3. a. Engagement global des élèves](#)
- [Figure 3. b. Engagement global des élèves](#)
- [Figure 4. a. Engagement de élèves par domaine \(jeu et apprentissage\)](#)
- [Figure 4. b. Engagement de élèves par domaine \(jeu et apprentissage\)](#)
- [Figure 5. Intervention des élèves](#)
- [Figure 6. Interventions utiles des élèves](#)
- [Figure 7. Note moyenne obtenue à chaque séance sur le ressenti de l'élève 1](#)
- [Figure 8.a. Connaître davantage ses camarades](#)
- [Figure 8.b. Connaître davantage ses camarades - Réservés](#)
- [Figure 9.a. Créer une meilleure ambiance de classe](#)
- [Figure 9.b. Créer une meilleure ambiance de classe - Réservés](#)
- [Figure 10.a. Créer des liens avec les personnes de la classe](#)
- [Figure 10.b. Créer des liens avec les personnes de la classe - Réservés](#)
- [Figure 11.a. J'ai aimé ces séances](#)
- [Figure 11.b. J'ai aimé ces séances - Réservés](#)
- [Figure 12.a. As-tu aimé jouer les scènes devant tes camarades ? - Réservés](#)
- [Figure 12.b. As-tu aimé jouer les scènes devant tes camarades ? - Réservés](#)
- [Figure 13.a. As-tu aimé le fait que les séances soient menées en anglais ?](#)
- [Figure 13.b. As-tu aimé le fait que les séances soient menées en anglais ? - Réservés](#)
- [Figure 14.a. Aimerais-tu à faire du théâtre pendant les séances d'anglais ?](#)
- [Figure 14.b. Aimerais-tu à faire du théâtre pendant les séances d'anglais ? - Réservés](#)
- [Figure 15.a. Cette expérience te pousse-t-elle à vouloir parler et maîtriser l'anglais ?](#)
- [Figure 15.b. Cette expérience te pousse-t-elle à vouloir parler et maîtriser l'anglais ? - Réservés](#)
- [Figure 16.a. Choix du groupe](#)
- [Figure 16.b. Choix du groupe - Réservés](#)
- [Figure 17.a. Choix du thème](#)
- [Figure 17.b. Choix du thème - Réservés](#)
- [Figure 18.a. Penses-tu que les activités théâtrales te permettent d'être plus à l'aise à l'oral ?](#)
- [Figure 18.b. Penses-tu que les activités théâtrales te permettent d'être plus à l'aise à l'oral ? - Réservés](#)

Résumé en français :

Interagir dans une langue étrangère est un phénomène complexe mobilisant à la fois notre corps et nos émotions. Ainsi, l'apprentissage d'une langue ne peut se faire assis derrière un bureau car la langue a besoin d'être vécue, incarnée pour que les élèves ressentent le besoin de s'exprimer et accèdent à son sens. Le théâtre permet justement de mettre en scène la langue et de comprendre dans l'action et dans l'émotion. Dans ce mémoire, nous analyserons l'engagement des élèves réservés dans deux classes de CM2 et CE1 en fonction de différentes activités de création théâtrale afin de savoir dans quelle(s) condition(s) l'acte créateur facilite leurs interactions. Puis, nous étudierons leurs interactions afin de déterminer si créer un imaginaire collectif lors de la préparation d'une mise en scène par groupe développe des compétences dans le travail collaboratif. Enfin, nous prendrons en considération leurs ressentis sur cette expérience grâce aux questionnaires récoltés. Ce mémoire met l'accent sur la façon dont le théâtre permet aux élèves de prendre du plaisir dans l'interaction dans un climat de confiance tout en les aidant à devenir des acteurs sociaux dans une société de la diversité, où les différences sont une force et non un obstacle.

Mots clés : Interaction, corps, émotions, créativité, théâtre

Abstract:

Interacting in a foreign language is a complex phenomenon, mobilizing both our bodies and our emotions. Learning a language cannot be done seated behind a desk since the language needs to be embodied so that the learners feel the urge to express themselves and access to its meaning. The practice of theatre can enable the performance of language and help us to connect within, through our actions and emotions. In this memoir, we will analyse the "engagement" of reserved learners in two classrooms in primary school according to different theatrical activities, to know in which condition(s) the act of creating facilitates interactions.

We will focus on their interactions to determinate if creating a collective imaginary during the preparation of the scenes develops competences in teamwork and collaboration. Then, we will take into consideration their feelings about this experience thanks to the questionnaires we created, distributed, and gathered. This memoir highlights the way theatre allows children to find pleasure in interaction, in a secure atmosphere, while helping them to become social actors in a diverse society where differences are a strength and not an obstacle.

Keys words: Interaction, body, emotions, creativity, theatre