



**HAL**  
open science

## Le ludique et le dramatique en question : l'anglais et l'espagnol au cycle 2 à l'heure du jeu

Mariana Ferreira da Silva, Mathilde Mazic-Portejoie, Pinnacle Obioha

### ► To cite this version:

Mariana Ferreira da Silva, Mathilde Mazic-Portejoie, Pinnacle Obioha. Le ludique et le dramatique en question : l'anglais et l'espagnol au cycle 2 à l'heure du jeu. Education. 2021. dumas-03355839

**HAL Id: dumas-03355839**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03355839>**

Submitted on 27 Sep 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » - 1<sup>er</sup> degré

UE 15 et 18 - Initiation et formation à et par la recherche  
IFR 4.N « Langues vivantes, interdisciplinarité et pratiques artistiques »  
Site de Livry-Gargan (93) de l'INSPE de l'académie de Créteil

---

## Le ludique et le *dramatique* en question : l'anglais et l'espagnol au cycle 2 à l'heure du jeu

---

Présenté par

Mariana Ferreira Da Silva, Mathilde Mazic-Portejoie et Pinnacle Obioha



Responsable de l'IFR Mme Joëlle Aden, professeure des universités en sciences du langage  
Sous la direction de M. Ricardo Torre, maître de conférences en didactique de l'espagnol  
2020-2021

## **Remerciements**

Nous remercions tout d'abord monsieur Torre, notre directeur de recherche, qui nous a soutenues, épaulées et aiguillées tout au long de ce mémoire et sans qui nous n'aurions pas pu produire ce résultat final. Sa bienveillance et sa gentillesse à notre égard tout au long de ce travail fut sans aucun doute notre plus grande source de motivation. Nous remercions également la responsable de notre IFR, madame Aden, dont les publications nous ont profondément inspirées.

## Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	4
<b>Partie 1. Apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire par le jeu : cadre théorique</b> ...	8
1) Jouer et apprendre : la place du ludique dans l'apprentissage des langues.....	11
2) Coup de théâtre en didactique des langues .....	13
3) Les approches par le jeu comme stratégies d'apprentissage : les recommandations des textes officiels .....	17
<b>Partie 2. Diverses approches au cycle 2 : les dispositifs adoptés</b> .....	20
1) Ludique et théâtral en scène et en salle de classe.....	20
2) Recueil de données : à vos questionnaires !.....	31
<b>Partie 3. Ludique et <i>drama</i> : 3, 2, 1 Action !</b> .....	36
1) Analyse et observation, le ludique dans tous ses états .....	36
2) Après le théâtre, l'heure de la critique .....	43
3) Approche comparée du ludique et du théâtral : la tirade des deux <i>jeux</i> .....	61
<b>Conclusion générale : fin du jeu et baisser de rideau</b> .....	66
<b>Bibliographie et sitographie</b> .....	70

## Introduction générale

Notre choix de recherche, dans le cadre du mémoire de master 2 MEEF 1<sup>er</sup> degré, s'est porté sur le jeu comme moyen d'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire. En effet, le jeu est un thème très vaste qui revient énormément dans le programme officiel du cycle 1, mais dont la présence concrète est bien moindre dans les programmes du cycle 2 et 3. Il paraît pourtant primordial de souligner que « l'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire »<sup>1</sup>, comme le souligne Piaget, (1945) dans *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Il nous a donc paru important de travailler autour de cette notion clé des apprentissages de manière plus générale. De grands didacticiens, pédiatres, sociologues et psychanalystes tels que Piaget, Bruner, Vygotski ou Winnicott se sont penchés sur le jeu et ses différentes dimensions au cours de leurs recherches et de leurs activités professionnelles. Ils ont d'ailleurs pu, bien avant d'étudier l'apprentissage d'une nouvelle langue, se pencher sur les bienfaits du jeu pour le développement de l'enfant. Ce thème nous apparaît donc très important pour l'enseignement d'une langue à l'école primaire, car les enfants passent le plus clair de leur temps à jouer, c'est d'ailleurs leur activité favorite. Il est également précisé dans le programme du cycle 1 (MENJS, 2020) qu'il aide au développement cognitif de l'enfant / élève :

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié.

Nous avons décidé de baser notre recherche sur le jeu à l'école primaire, car une interrogation guide notre recherche : pourquoi les enfants devraient-ils arrêter de jouer dès leur entrée au cycle 2 ? En effet, nous remarquons que le jeu n'est que très peu présent dans le programme

---

<sup>1</sup> D'après le programme du cycle 2, section « Approches culturelles », publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, n° 31 du 30 juillet 2020. À partir de maintenant, pour citer les programmes de l'Éducation nationale des trois cycles, nous procéderons de la manière suivante : « d'après le programme du cycle (MENJS, 2020) », où le sigle « MENJS » correspond, bien évidemment, au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

du cycle 2, nous nous interrogeons alors sur les raisons d'une présence perlée du terme malgré l'amour des enfants pour le jeu et la forte présence de celui-ci dans le programme du cycle 1.

L'anglais et l'espagnol ont toujours eu une place toute particulière pour nous. Nous avons découvert ces deux langues à l'école ou dans notre sphère familiale il y a maintenant plus d'une vingtaine d'années et elles ont grandi avec nous, elles font partie de notre identité. Certaines d'entre nous se sont même spécialisées dans ces langues en faisant une licence dans ce domaine avant le master MEEF. Il nous est alors apparu tout naturel, en tant que professeurs des écoles stagiaires, de faire notre mémoire de fin d'étude sur l'apprentissage d'une langue vivante au cycle 2, car c'est le cycle dans lequel nous enseignons cette année. Pour le choix du thème en particulier, nous souhaitions toutes trois travailler autour du jeu et c'est en nous questionnant sur la signification qui se cachait derrière ce vaste terme que nous avons pris conscience des différents aspects de celui-ci. En effet, le mot *jeu* peut être interprété de diverses manières. Il peut être envisagé d'une part sous son aspect ludique, régi par des règles précises, comme le stipule G. Brougère dans son article « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », paru en 2017. Le jeu dans son acception ludique existe sous diverses formes comme le memory par exemple. Mais il peut d'autre part faire référence au sens plus théâtral de « jouer », « interpréter », « mimer ». Comme nous avons toujours eu un intérêt particulier pour les langues vivantes et une envie d'y initier nos élèves et/ou de les travailler avec eux, nous avons considéré la question du jeu. Enseignant toutes les trois en cycle 2, nous nous sommes alors demandé comment rendre l'apprentissage de la langue en classe plus naturel et utile. Nous savons que l'enseignement d'une langue vivante dans le cadre de l'école est, bien entendu, une construction sociale et que ce n'est pas une situation dite « naturelle » ou « authentique ». Nous nous sommes alors questionnées sur la façon dont nous pourrions justement rendre ces situations d'apprentissage plus authentiques, sur les démarches à mettre en place dans le but de leur donner du sens pour nous et aussi pour les élèves. C'est pour cette raison que nous avons choisi de travailler autour du jeu. Nous pensons en effet que c'est une fois que la situation prend du sens que l'intérêt des élèves pourra être retenu.

Notre réflexion a d'abord tourné autour des types de jeu que nous pourrions proposer à nos élèves en classe de langue afin de capter leur attention et leur intérêt. Nous avons ensuite réfléchi au sens du terme *jeu* qui est, comme mentionné précédemment, assez large et

polysémique. Notre première préoccupation a été d'intéresser les élèves à la matière enseignée à travers le jeu et non l'inverse. Après concertation commune avec notre directeur de recherche, monsieur Torre, nous avons élaboré une problématique sous forme de question qui guidera notre réflexion tout au long de ce mémoire : dans quelle mesure l'apprentissage d'une LVE par le jeu permet-il à des élèves de cycle 2 de développer leurs compétences linguistiques et leur intérêt pour la langue-culture étudiée ?

Nous sommes trois étudiantes sur ce projet et avons donc choisi d'organiser notre travail en différentes parties. Après une définition qui renvoie à la polysémie du jeu et une explicitation de l'intérêt du jeu dans le programme de l'école maternelle, nous nous pencherons sur le jeu dans l'enseignement des « langues vivantes (étrangères et régionales) » au cycle 2. C'est donc en « disséquant » les sens du terme *jeu* que nous choisissons d'élaborer notre mémoire. Pour cela l'une d'entre nous (Pinnacle) travaillera sur le jeu au sens ludique, en créant un espace spécifique destiné à la pratique de l'anglais par le jeu dans sa classe. Deux d'entre nous (Mariana et Mathilde) étudieront en parallèle l'aspect plus théâtral du jeu, en mettant en place un projet de saynètes ou de dramatisation d'un petit livre pour enfants dans la langue enseignée : l'espagnol pour Mariana, l'anglais pour Mathilde. Après la mise en place de ces dispositifs dans nos classes respectives, nous terminerons notre analyse en ouvrant notre réflexion sur l'intérêt de la transdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes à l'école. Nous allons donc, au cours de ce travail, devoir vérifier un certain nombre d'hypothèses que nous avons élaborées autour du thème de notre recherche. En ce qui concerne le *jeu ludique*<sup>2</sup>, nous avons émis les hypothèses suivantes : que le jeu permet aux élèves de mieux retenir le vocabulaire. Nous pensons également qu'il apparaît comme un régulateur de la motivation. En ce qui concerne le jeu théâtral, celui-ci nous semble permettre de développer des compétences linguistiques et culturelles autour de la langue étudiée. Il permet également une accommodation à la langue et donne un sens à l'apprentissage.

Notre recherche va donc s'organiser en différentes parties. Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre théorique de notre sujet de recherche en évoquant les chercheurs et didacticiens qui nous ont inspirées pour la rédaction de ce mémoire. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur la présentation du cadre méthodologique de travail ; nous allons décrire les dispositifs que nous choisissons de mettre en place et nous allons les détailler de

---

<sup>2</sup> Nous reviendrons sur cette notion dans la première partie de notre mémoire. Nous utiliserons cette expression par opposition au jeu *théâtral*.

façon précise. Puis, nous présenterons une retranscription de nos expériences réalisées en classe et une analyse a posteriori de ces dernières. Enfin, nous discuterons et comparerons nos résultats de recherches pour en tirer des conclusions et valider ou non les hypothèses formulées dans cette introduction. Nous allons pouvoir tester divers dispositifs dans des langues différentes et de niveaux distincts ; les comparaisons se feront donc sur plusieurs aspects : du point de vue des dispositifs, de celui de la langue et enfin en fonction de la classe dans laquelle nous enseignons : CE1 ou CE2.



## **Partie 1. Apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire par le jeu : cadre théorique**

Il est important de préciser que dans ce projet que le jeu est étudié et défini dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère et non pas au sens plus informel d'un jeu réalisé par les enfants dans la cour de récréation, par exemple. Nous orientons notre recherche en partant du postulat que le jeu apparaît au service de l'apprentissage d'une langue étrangère et nous choisissons de l'aborder comme une stratégie cognitive dans l'apprentissage de la langue. Il nous semble pour cela primordial de définir quelques termes en commençant par la langue vivante étrangère que nous abordons dans notre problématique : une langue vivante, en opposition avec la langue morte, se caractérise par son utilisation actuelle dans des communautés et de façon spontanée. Elle est essentielle au sein d'une société et permet ainsi à une population de transmettre sa culture. C'est grâce à sa langue que l'Homme exprime son histoire, sa religion, son identité, ses origines ou encore ses traditions. La langue vivante permet la communication entre tous, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Les langues vivantes peuvent être maternelles et dans ce cas s'apprendre dans un cadre familial dès l'enfance, ou étrangères et être transmises par des locuteurs natifs tout au long de notre vie et dans différents contextes (écoles, travail, connaissances, etc.). La multiplicité des langues vivantes démontre la diversité des cultures dans le monde. Ces langues ne cessent d'évoluer en fonction de l'endroit où elles sont parlées comme au Royaume-Uni où l'on parle un anglais différent en certains points de celui des États-Unis d'Amérique. La langue est marquée par son environnement, son histoire, sa culture, mais aussi par ses locuteurs et leur situation géographique. À l'échelle du milieu scolaire et de l'école, l'enseignement des langues vivantes étrangères et de leur culture est essentiel en France, comme nous pouvons le lire sur le site du gouvernement [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)<sup>3</sup> :

L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde.

---

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. Consulté le 26 mai 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249#:~:text=L'am%C3%A9lioration%20des%20comp%C3%A9tences%20des,dans%20>

De plus, d'après le programme du cycle 2 (MENJS, 2020), « le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture ». C'est donc bien pour cela que nous parlerons de langue-culture dans la mesure où les deux aspects langagier et culturel sont indissociables dans le cadre de l'enseignement scolaire. De nombreux chercheurs se sont questionnés sur le jeu dans l'apprentissage et ont émis des théories extrêmement intéressantes autour de celui-ci. Avant d'en développer quelques aspects, nous tenons à fournir une définition du terme *jeu* qui en délimite les aspects que nous travaillerons dans notre mémoire : au début du XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècle de nombreuses études de pédagogues tels que Winnicott ou Brougère montrent que le jeu est essentiel dans le développement de l'enfant. Nous définissons ce terme en prenant appui sur l'article de G. Brougère, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », de 2017. Le jeu est, comme il l'explique, un terme polysémique. Le chercheur appréhende le jeu comme une activité fictive qui s'éloigne donc de la réalité et qui comporte un aspect ludique. Le jeu s'inspire de la réalité, qui est une activité de premier degré, mais la transforme en une activité de second degré et lui donne un nouveau sens. De plus, on peut noter la présence de règles qui viennent structurer le jeu et l'absence ou la minimisation des conséquences, le jeu n'a aucune conséquence sur la réalité, on peut donc s'investir et se dépasser à travers celui-ci. Cette absence de conséquence est due à l'aspect ludique du jeu. L'issue en est également incertaine, personne ne peut prédire le déroulement du jeu.

Selon G. Brougère, il y a une volonté d'associer une dimension éducative au jeu, quand il n'en a pas spécifiquement. Il est plus judicieux de s'interroger sur les effets éducatifs que le jeu peut avoir. L'apprentissage par le jeu relève d'un apprentissage informel, tout en notant que c'est la situation qui est informelle. En effet, l'apprentissage n'est pas la raison qui a motivé le jeu, mais, au travers du jeu, des connaissances sont acquises, connaissances ou compétences que nous n'avions pas avant d'effectuer le jeu.

Prenons comme second point d'appui le chapitre IV intitulé « *Jouer. L'activité créative et la quête du soi* » de l'ouvrage de D. W. Winnicott *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (1971). Nous retenons de ce pédiatre et psychanalyste anglais sa distinction entre le jeu « *games* » et le jeu « *playing* ».

En effet, le premier se réfère à la dimension organisée du jeu, qui comporte des règles précises comme le propose G. Brougère, tandis que le jeu « *playing* » se réfère plutôt à l'action libre du jeu de l'enfant, avec un côté plus créatif. Ces deux aspects nous

paraissent très pertinents pour notre recherche et seront analysés et représentés dans les deux dispositifs que nous avons choisi de mettre en place dans nos classes. Le jeu ludique, « *games* » pour reprendre les termes de Winnicott, comportant des règles assez précises et définies, sera représenté dans le dispositif mis en place par Pinacle : « *English corner* ». Le jeu « *playing* » sera présenté et développé dans le dispositif mis en place par Mariana et Mathilde : théâtralisation d'un album de littérature de jeunesse en espagnol et en anglais. Il sera donc intéressant de les comparer et de voir les résultats de chaque expérience. D'après Winnicott, c'est en jouant que la communication est possible ; c'est cette hypothèse qui nous intéresse fortement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ici le jeu apparaît donc comme une stratégie cognitive au service de l'apprentissage. Il rend la communication entre les élèves possible, la forme de l'apprentissage est, si l'on peut dire, déguisée, mais la résultante n'en est pas moins satisfaisante en matière d'apprentissages scolaires. L'intérêt de l'enfant pour la tâche est décuplé car il se concentre sur le jeu, et c'est pour pouvoir jouer, par exemple, qu'il devra développer certaines compétences dans la langue-culture étudiée, comme connaître le vocabulaire des contraires pour jouer à un jeu de domino en anglais sur les contraires.

Nous prenons comme point d'appui les programmes officiels (MENJS, 2020) concernant les langues vivantes étrangères et/ou régionales pour définir nos objectifs de recherche et les compétences à développer des élèves en la matière :

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.

L'apprentissage par le jeu a pour objectif de permettre aux élèves de s'exprimer sans crainte du jugement des autres, car il y aura détournement de l'activité. L'enseignement sera déguisé et nous imaginons qu'il sera donc plus facile pour certains élèves plus timides d'oser s'exprimer dans le cadre du jeu plutôt que dans le cadre du travail dit scolaire.

Voici quelques exemples des activités conseillées pour les élèves de cycle 2 en LVE (MENJS, 2020) :

Activités permettant l'utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées. Les élèves analysent et évaluent leur propre pratique de la langue et celle de leurs camarades en direct ou à partir d'enregistrements sonores. Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.

## 1) Jouer et apprendre : la place du ludique dans l'apprentissage des langues

Le jeu, dans son approche ludique, peut sembler être en opposition avec l'éducation. Mais pour citer G. Brougère, *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissage informels*, il y a dans le jeu un « potentiel développemental et éducatif » (2002, p. 6). En effet, le jeu, au sens d'activité ludique, est une activité libre et gratuite qui naît de la volonté du joueur. Comme expliqué dans l'introduction, le jeu est essentiel au développement de tout individu. Chez l'enfant, il permet de prendre conscience du monde extérieur et favorise le développement intellectuel, affectif et psychomoteur. La première définition de *jeu* que donne le *Dictionnaire de français Larousse* (en ligne) est la suivante : « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ». La notion de plaisir est prédominante. Le jeu est donc avant tout une activité permettant de s'amuser. Nous comprenons aussi à travers les recherches de G. Brougère (2002) que le jeu ne peut avoir valeur d'éducation à proprement parler, car les élèves jouent seulement dans le but de se divertir sans penser à l'aspect pédagogique, mais le jeu peut avoir un effet éducatif, et c'est ainsi que nous pouvons parler d'éducation informelle.

Le jeu influence un bon nombre des composantes de la connaissance, il influence la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la motivation intrinsèque aux sensations. Le jeu aide également certains apprentissages comme savoir gérer l'imprévu, contrôler ses émotions, explorer ses émotions, développer sa motivation et sa curiosité. Ces deux dernières notions sont essentielles lorsqu'on apprend une langue étrangère. Nous pouvons brièvement définir la motivation. Selon Deci & Ryan (1985), la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. D'après F. Fenouillet (2001), la motivation extrinsèque n'est pas motivée par l'activité mais par des conséquences que peut provoquer la réussite ou l'échec de cette activité, une récompense ou une punition. Certains élèves travaillent davantage, dans le but d'obtenir une bonne note, une bonne appréciation, une reconnaissance des parents, etc., ou, à l'inverse, pour éviter une punition. Or, cette motivation est vécue comme une contrainte. En revanche, une motivation intrinsèque est totalement autodéterminée. F. Fenouillet explique que « dans la motivation intrinsèque, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité » (Fenouillet, 2001, p.4). L'élève est motivé par l'activité qu'il réalise parce que cela lui procure du plaisir. Il ne recherche aucune récompense extérieure. Or,

dans le système scolaire, la motivation qui est la plus présente est la motivation extrinsèque, car les élèves travaillent pour obtenir de bonnes notes, une bonne appréciation des enseignants ou des parents. Lorsque les élèves travaillent sous la contrainte, l'intérêt qu'ils peuvent porter pour la discipline n'est plus, car ils ne travaillent pas par envie mais par contrainte. Pour citer F. Fenouillet : « la contrainte tue l'intérêt » (2001, p.5). Dans la définition de la motivation intrinsèque, nous retrouvons la notion de plaisir. En effet, c'est par envie et par volonté propre que l'élève va travailler, cette motivation autodéterminée permettra alors une meilleure acquisition du savoir. L'aspect ludique des leçons ou des supports pédagogiques peuvent être source de motivation. Les jeux sont engagés par une motivation intrinsèque. Ils ne dépendent pas d'une contrainte extérieure. L'individu qui joue le fait par plaisir et par envie. C'est une activité libre qui peut avoir un effet éducatif. Nous pouvons ainsi imaginer qu'il est possible d'allier l'apprentissage des langues avec le plaisir. C'est justement cet intérêt que peut apporter l'éducation par le jeu. Au travers du jeu, nous imaginons que les élèves peuvent également enrichir leur vocabulaire, découvrir plus sur la culture de la langue étudiée et ainsi s'impliquer dans les apprentissages. De même, parfois pour jouer au jeu, il est nécessaire de maîtriser une langue étrangère. C'est en ces termes que nous appréhendons le jeu comme appui dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Dans le dispositif de Pinnacle, les jeux sont présentés aux élèves lors des séances, mais ils sont ensuite organisés dans un espace prévu pour les langues, le coin anglais de la classe. Pour conserver cette notion de liberté dans le jeu, les élèves sont libres de prendre ces jeux et d'y jouer durant les temps d'autonomie s'ils le souhaitent. Ces temps peuvent être le matin, lorsque les élèves arrivent en classe, il y a souvent un temps de battement en attendant que tous les élèves arrivent, durant ce moment, il est possible de prendre un jeu dans le coin anglais. De plus, il y a des enfants qui finissent leur travail plus tôt que les autres élèves, ils doivent alors s'occuper avec une activité en attendant leurs camarades, voilà, également, un temps propice pour jouer aux jeux mis à leur disposition. Nous observons donc les élèves qui se servent de ces jeux et comparons leurs évolutions lors des évaluations avec les élèves qui n'utilisent pas les jeux ou ne le font que très peu.

Il est important de souligner l'intérêt du coin anglais dans ce dispositif, bien que cela ne soit pas le sujet de notre recherche. En effet, il s'agit d'un espace privilégiant la langue anglaise. C'est un coin de la classe aménagé avec des supports pédagogiques et des documents permettant de travailler la langue étudiée. Des supports tels que des chansons, des images, des livres et aussi des jeux. Le programme du cycle 2 stipule que « l'élève apprend en jouant, en

cherchant, en réfléchissant, en faisant appel à ses souvenirs. Il dispose d'outils et d'un environnement adapté. » (MENJS, 2020). Cet environnement est celui du coin anglais, qui facilite l'entrée dans la langue et favorise son apprentissage pour les élèves.

## 2) Coup de théâtre en didactique des langues

Avant d'imaginer le dispositif commun autour du jeu théâtral en langues vivantes, nous (Mariana et Mathilde) nous sommes penchées sur les travaux et recherches réalisés dans le domaine et avons pu faire la lecture d'articles passionnants sur le jeu théâtral en didactique des langues, entre autres. Prisca Schmidt est une professeure et chercheuse qui a beaucoup inspiré notre réflexion autour du dispositif que nous souhaitons développer pour nos classes respectives.

Nous nous sommes en effet appuyées sur son article, « Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère » (2006), dont la lecture a été très riche en ce qui concerne la dimension théâtrale du jeu. Cette professeure du second degré, dans un premier temps, est devenue par la suite formatrice pour les professeurs des écoles stagiaires. Sa recherche et ses expériences ont donc également concerné des élèves du premier degré, ce qui nous intéresse tout particulièrement pour notre projet. C'est à travers cet article que nous avons découvert le concept de *drama*. La mise en place de cette technique dite peut-être alternative en France apporte, d'après l'auteure, une dimension artistique à l'apprentissage d'une langue, ou simplement à l'éducation de manière plus globale. En effet, le *drama* a été d'abord mis en place en Grande Bretagne dans des matières telles que les mathématiques ou la littérature.

Le *drama* est une approche pédagogique britannique fondée sur le théâtre, d'un côté, et sur l'expérience et la sensibilité de l'élève, de l'autre. C'est une approche qui se base davantage sur le bien-être du participant plutôt que sur le résultat pour un quelconque public à la différence du *theatre*. Le *drama* constitue une formation de base transversale dans les écoles primaires en Grande-Bretagne. La méthode a d'abord été utilisée dans les matières plus classiques comme les mathématiques et l'anglais avant d'être proposée pour l'apprentissage des LVE. Selon Brian Way (1983), l'objectif premier du *drama* est l'expérience des participants et non la communication avec les spectateurs. L'intérêt de cette pédagogie est que c'est réellement le plaisir de l'élève qui est recherché et non pas une performance artistique

esthétiquement plaisante aux yeux d'un public extérieur. Nous faisons le choix de nous inspirer de cette technique pédagogique dans la mise en place de notre dispositif commun (Mariana en espagnol en classe de CE2 et Mathilde en anglais en classe de CE1). Nous souhaitons, à travers notre dispositif, vérifier l'hypothèse de l'auteure selon laquelle la pratique du théâtre en anglais conduit à l'appropriation de la langue seconde et de la culture qu'elle véhicule.

Une seconde source d'inspiration conséquente a été puisée dans des articles de notre responsable d'IFR, madame Joëlle Aden. Dans son article « To play, to act... perchance to learn? » (2006), elle démontre qu'à l'école on utilise le jeu pour compenser le manque d'authenticité de la situation d'apprentissage. La parole est liée à la construction identitaire et aux affects. Pour apprendre une nouvelle langue, il doit donc y avoir également une dimension affective, si bien que les sentiments jouent un rôle assez important. D'après J. Aden, pour que l'enfant apprenne une langue, le jeu doit représenter un défi, cognitif et affectif. Il est proposé de rentrer dans la langue au travers du jeu d'acteur. Les élèves découvrent alors le jeu que Winnicott définit comme *play* en opposition à *game*. Il y a alors construction d'un monde imaginaire dans lequel l'histoire se déroule, on retrouve donc ici la dimension du jeu théâtral défini comme *drama* où les élèves se construisent un monde fictionnel en anglais dans lequel ils doivent interagir. Nous rappelons que la grande différence avec le *theatre* sera que les interlocuteurs doivent d'abord prendre du plaisir dans l'expérience du *jeu* « *play* » et non avoir un rôle de spectacle au sens de « divertir un public ».

D'après J. Aden (2006), « les histoires sont un moyen de découvrir le monde, elles ont une place fondamentale dans l'apprentissage d'une nouvelle langue-culture ». L'apprentissage d'une nouvelle langue-culture à travers le jeu théâtral et plus particulièrement le *drama* va donc permettre aux élèves de rentrer dans un jeu *play* qui provoquera une situation de communication, mais qui créera aussi un imaginaire et une histoire par lesquels l'apprentissage d'une nouvelle langue se fera de façon naturelle, c'est finalement en jouant à imiter que les élèves pourront apprendre. Parallèlement à cette constatation et après avoir échangé avec une psychomotricienne de notre entourage, nous avons pu mettre un nom sur le fait de jouer à faire semblant : le « *jeu symbolique* », expression qui a été utilisée par Piaget dans l'introduction à son ouvrage *La formation du symbole chez l'enfant : imitation,*



*jeu et rêve, image et représentation* (1945). Dans une ressource d'Éduscol<sup>4</sup>, nous avons trouvé une explication :

Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Il apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité.

Pour pallier les difficultés des enfants porteurs de troubles, les psychomotriciens sont aussi amenés à passer par le jeu de manière thérapeutique : c'est parce que le jeu est essentiel pour le développement de l'enfant, qu'il demeure un des outils principaux de leur travail thérapeutique. Un enfant qui ne sait pas ou ne peut pas jouer est un enfant en souffrance. Certains de ces enfants ont perdu cette capacité à jouer ou ne l'ont jamais acquise. D'autres sont submergés et noyés dans leur imaginaire et dans l'incapacité d'être en connexion avec leur vécu sensoriel et émotionnel. Entre ces deux pôles il existe de multiples failles ou dégradations de leur capacité de jeu. En séance individuelle et ce, souvent, dès le début de la rencontre thérapeutique, le jeu de faire semblant est un outil qui peut s'avérer précieux. Nous avons décidé de traiter cet exemple car les psychomotriciens sont en lien constant avec les enseignants et ils peuvent intervenir avec nos élèves. Rappelons qu'à travers ce mémoire nous voulons démontrer que le jeu théâtral (pour Mariana et Mathilde) permet aux élèves de cycle 2, dans notre cas, de développer leurs compétences linguistiques et leur intérêt pour la langue-culture étudiée en LVE. Avec cet exemple nous constatons que le langage en général peut-être travaillé et abordé à travers le jeu et de manière thérapeutique.

Lors d'un échange avec la psychomotricienne, elle nous a détaillé un exercice qu'elle avait réalisé avec des enfants souffrant de troubles articulatoires (c'est-à-dire ayant des difficultés à parler, à prononcer les mots, à se faire comprendre, etc.) qu'elle trouvait intéressant pour notre recherche. Elle a demandé aux enfants de se remémorer ce qu'ils avaient fait la veille. Ils devaient ensuite échanger sur ce qu'ils avaient fait sans utiliser le langage oral mais en utilisant un langage « gromelot » (une langue inventée par eux et qui ne voulait rien dire). Ici,

---

<sup>4</sup> Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2015, septembre). *Jouer et apprendre*. Consulté le 26 mai 2021 sur <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre>



c'est la gestuelle, l'expression du visage et l'intonation qui ont permis de créer une petite scène où les enfants arrivaient à communiquer. Ses patients se sont pris au jeu et ils n'avaient pas peur d'être jugés pour ce qu'ils disaient car le langage utilisé leur était propre. Selon les dires de la psychomotricienne, le fait de passer par le jeu permet à l'enfant de prendre confiance en soi et d'oser s'exprimer. L'anxiété due à la prise de parole est réduite : le langage utilisé sera compréhensible même en l'absence de vocabulaire car le langage corporel est universel.

Nous retenons dans cet exercice, pour notre cas, que les enfants ont été capables de se comprendre sans parler la même « langue ». Dans le cas des LVE, nous savons que, lorsque le vocabulaire manque lors d'un échange entre deux personnes ne parlant pas la même langue, nous utilisons les gestes pour accompagner notre propos. Si le jeu est utilisé de manière thérapeutique pour permettre une compréhension entre deux enfants parlant la même langue mais ayant des troubles articulatoires, pourquoi ne serait-il pas utilisé pour apprendre une langue étrangère et s'intégrer à une discussion plurilingue ? Le jeu semble être un outil efficace dans les apprentissages liés au langage en général, ainsi, nous essayerons de prouver que c'est aussi le cas plus spécifiquement dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

L'exercice que nous venons de commenter nous rappelle fortement une activité que nous avons pu découvrir lors d'une de nos lectures. En effet, dans l'article « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. » (2013) de Joëlle Aden nous nous sommes intéressées en particulier à la partie 3.1 « Interagir c'est se relier » de l'article, dans laquelle les mots *jeu* et *jouer* sont utilisés au sens théâtral du terme. Une expérimentation a été faite sur un groupe de plusieurs comédiens qui parlaient des langues différentes. Ils ont été répartis dans des groupes plurilingues et ont dû créer une « forme théâtrale ». Les membres de chaque groupe, ne parlant pas la même langue, ont aussi dû créer un langage qui leur était propre pour pouvoir se comprendre et échanger. Cette expérience menée démontre que le jeu permet de « fabriquer » un espace où sont mêlées plusieurs langues dans une sorte de langue hybride, permettant un lien et une compréhension entre les participants. Nous nous rendons compte que les comédiens inventent un « espace » qui est comme neutre ; aucune langue n'en prend le dessus sur une autre et le langage créé devient ainsi le langage de ce groupe. De plus, un langage corporel et gestuel se joint à celui du langage verbal. Ces observations s'inspirent de la pédagogie de Jacques Lecoq, comédien, metteur en scène et pédagogue français né en 1921, qui développe sa pensée dans son

ouvrage *Le corps poétique* (1997), avançant que « le silence avant les mots est crucial pour établir une interaction authentique » (Aden, 2013).

Les acteurs participent activement à cet échange en jouant leur propre scène mais aussi de façon passive en découvrant la scène qui est jouée devant eux avant de devoir s'en imprégner. Autres éléments importants : le mimétisme et les jeux de miroirs. Ils sont ici essentiels et naturels chez les participants car ce sont ces imitations et cette reproduction des mouvements entre les partenaires qui permettent de créer ce langage à la fois verbal et corporel. Chacun prend place dans cet espace aux multiples cultures où les langues sont entremêlées pour ne former qu'une : bien que les langues maternelles diffèrent, la production théâtrale est commune.

### 3) Les approches par le jeu comme stratégies d'apprentissage : les recommandations des textes officiels

Nous nous sommes alors tournées vers les programmes officiels de l'Éducation nationale de chaque cycle pour y souligner et analyser la présence du *jeu*, et pour déterminer dans quel contexte celui-ci est cité. En ce qui concerne le cycle 1 (MENJS, 2020), le programme stipule dans la partie « 1.3 Une école qui tient compte du développement de l'enfant » :

L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs, etc.) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.

Il est également noté que l'enseignant de cycle 1 doit organiser diverses situations d'apprentissages dans sa classe, dont le jeu, toujours dans le point 1.3. Nous notons que le terme *jeux* au pluriel apparaît 21 fois dans le programme du cycle 1, ce qui marque une profonde importance de celui-ci dans les apprentissages. Un point entier du programme est d'ailleurs dédié au jeu au service des apprentissages comme mentionné plus haut : « 2.1 Apprendre en jouant ». En ce qui concerne la présence du jeu dans l'apprentissage des langues vivantes ou régionales au cycle 1, le programme du cycle 1 nous précise :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens. (MENJS, 2020)

Pour le programme de cycle 2, voici dans les attendus de fin de cycle en langues vivantes étrangères ou régionales des exemples de situations, activités et ressources pour les élèves : « Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux. » Nous observons que le jeu n'est cité que comme activité proposée sans réellement spécifier quel type de jeu. Cela vient marquer une différence avec le cycle 1 où le jeu est un outil pour les apprentissages, il n'est proposé qu'en piste d'activité pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères et / ou régionales au cycle 2.

En ce qui concerne programme du cycle 3, il est conseillé d'utiliser, par exemple, quelques onomatopées et de moduler sa voix pour exprimer des émotions, des hésitations, la surprise, le dégoût, etc. Nous pouvons donc relever l'importance des émotions et des expressions faciales dans l'apprentissage de la langue, notamment pour mieux se faire comprendre. En cela, le jeu théâtral peut être tout à fait bénéfique puisque l'on travaille également les expressions corporelles, celles du visage et l'intonation de la voix pour rendre le jeu plus authentique et pour mieux faire passer les informations et le message souhaité. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le jeu est aussi utilisé à des fins thérapeutiques pour pallier les difficultés d'expressions des élèves porteurs de troubles du comportement, du langage ou encore de troubles cognitifs. Il est donc sous-entendu dans le programme du cycle 3 sans être explicitement annoté.

Nous remarquons donc après une recherche du terme *jeu* dans les programmes des cycles 2 et 3 que celui-ci n'est suggéré par le ministère qu'en langues : en français, il est suggéré en langage oral dans les activités proposées pour les élèves : « jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit. Jeux sur la posture, le regard et la gestuelle » (Programme du cycle 2, (MENJS, 2020). Il est également cité en LVE, dans les exemples d'activités proposées plus haut pour les deux cycles, soit dans les disciplines directement liées au langage et à la langue orale bien que celle-ci soit nécessaire à tous les enseignements.

Ces observations nous permettent alors de relever que le terme *jeu* sous toutes ses formes (ludique et théâtral) n'est que très peu présent dans les programmes à partir du cycle 2. Bien qu'inscrit dans le programme du cycle 1, il disparaît des recommandations dans les disciplines telles que les mathématiques, il n'est proposé, voire sous-entendu, que dans le domaine du langage. Nous allons, dans notre recherche et par la mise en place et l'étude de nos dispositifs, nous demander : dans quelle mesure le jeu théâtral représente-t-il un moyen d'apprendre une LVE au cycle 2 ? À travers cette question, nous tenterons de vérifier les hypothèses

suivantes : 1) le jeu théâtral, au sens de *drama*, ancre les élèves dans une situation qui reproduit le réel et donne ainsi du sens à l'apprentissage de la langue-culture étudiée ; 2) le passage par le mime, le jeu corporel et le langage gestuel permettent de faciliter la compréhension d'une langue vivante étrangère. Nous voyons également, au travers de nos recherches, que le jeu dans son aspect ludique peut aussi avoir un effet éducatif. Il importe de conserver les notions de plaisir et de liberté qui caractérisent le jeu. Ce sont également deux notions que nous retrouvons dans la motivation intrinsèque, importante dans l'éducation des élèves. Nous pouvons donc nous demander si le jeu permet une meilleure entrée dans l'apprentissage d'une LVE. Nous essaierons de répondre à cette question en vérifiant ces hypothèses : 1) l'apprentissage par le jeu, au sens ludique, permet une meilleure mémorisation du vocabulaire dans une LVE ; 2) le jeu est vecteur de motivation dans l'apprentissage d'une LVE.

Après avoir élaboré notre cadre théorique et après avoir analysé les programmes des trois cycles, nous allons maintenant nous pencher sur les dispositifs que nous avons choisi de mettre en place dans nos classes respectives afin de vérifier ou non les hypothèses émises autour du jeu théâtral et du jeu comme activité ludique. Nous avons décidé d'élaborer deux dispositifs pour nos trois classes de cycle 2. Pinnacle met en place un *English corner* dans sa classe de CE2, lorsque Mariana et Mathilde choisissent de travailler autour de la théâtralisation d'un livre de littérature de jeunesse : *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* (en anglais et en espagnol) dans leurs classes de CE2 et de CE1. Dans cette partie, nous aborderons et détaillerons nos dispositifs en expliquant comment nous les avons mis en place, mais également les avancées ou modifications que nous y avons apportées entre la première étape où nous avons imaginé le dispositif et sa réalisation concrète en classe.

## Partie 2. Diverses approches au cycle 2 : les dispositifs adoptés

### 1) Ludique et théâtral en scène et en salle de classe

Le cadre méthodologique didactique que nous choisissons de mettre en place nous apparaît comme une étape cruciale de notre mémoire où la théorie et la pratique doivent se lier pour penser un dispositif concret à réaliser et à analyser par la suite. D'une part, c'est un défi que nous nous lançons, en tant que jeunes enseignantes, que de penser et concrétiser nos dispositifs afin qu'ils répondent à nos attentes, mais aussi qu'ils nous permettent de vérifier nos hypothèses émises précédemment, la grande difficulté de ce travail étant pour nous d'allier la théorie à la pratique et de pouvoir concrètement réaliser ce que nous avons pensé au préalable. Nous présenterons donc dans un premier temps la classe de Pinnacle et son dispositif, pour ensuite présenter les classes de Mariana et Mathilde et leur dispositif commun qui, cependant, comportera quelques différences<sup>5</sup>.

#### A) Le jeu dans l'*English corner*

Ce dispositif est la création d'un *English corner*. Il est présent dans la classe de Pinnacle dès sa mise en place au mois de mars, jusqu'à la fin de l'année scolaire et est alimenté progressivement en fonction des séances menées. Dans ce coin anglais, les élèves retrouvent des jeux qui leur sont présentés à chaque séance. Ces jeux, que nous allons décrire prochainement, permettent la révision du vocabulaire étudié et des structures de phrases. Les élèves peuvent jouer seuls, en autonomie ou à plusieurs. Il leur est possible de retrouver dans ce coin les supports que nous utilisons lors des séances, à savoir les livres dont nous nous servons, des affiches. J'avais prévu d'acheter une tablette pour que les élèves puissent écouter à nouveau les comptines que nous apprenons, mais pour des raisons financières, l'achat n'a pas pu se faire.

Ce dispositif est présenté dans une classe de CE2. Pour cette année de stage, (Pinnacle) je suis à l'école E.E. PU Pont de l'Union à Aulnay-sous-Bois dans laquelle je suis à la charge d'une classe de CE2. C'est une école qui se situe dans un quartier pavillonnaire. Il y avait dans ma

---

<sup>5</sup> Les sections suivantes seront rédigées à la première personne du singulier. Pour éviter les ambiguïtés, nous insérerons entre parenthèses le prénom de l'intervenante avant la première apparition du pronom personnel *je*.

classe 26 élèves au début de la recherche, mais deux élèves ont quitté l'école ; nous terminons donc la recherche avec 24 élèves. La salle de la classe est très petite et cette superficie peut représenter un frein dans la mise en place du dispositif prévu. Il s'agit d'une classe dynamique, avec des élèves qui participent et qui sont présents dans les apprentissages. Leur investissement est le reflet de l'implication des parents. Ces derniers sont très présents dans la scolarité de leurs enfants et ils n'hésitent pas à me solliciter pour des réunions afin de connaître l'évolution de leurs enfants. C'est un point très positif pour la classe car je sais ainsi que le travail effectué en classe est poursuivi à la maison. Le dispositif doit nous permettre de constater si les jeux peuvent avoir un impact sur l'apprentissage des élèves. Les élèves de ma classe sont particulièrement enthousiastes par les jeux que je peux proposer et très curieux lorsque nous travaillons en anglais. Ce thème me semble bien adapté, car les élèves peuvent se prêter aux jeux du dispositif qui sera mis en place.

Mes élèves étant très curieux, ils se dirigent facilement vers le coin anglais. Néanmoins, une grande compétition règne au sein de la classe et des tensions peuvent surgir lors des jeux que nous faisons. Cela pourrait représenter un obstacle dans ce dispositif. C'est la raison pour laquelle je veille au bon fonctionnement de ces moments de jeu. Si les élèves ne peuvent jouer ensemble ou collaborer, cela pourrait affecter la recherche de façon négative. De plus, une attention particulière est portée sur deux élèves qui ont des difficultés d'expression orale. Ce sont des élèves qui ont beaucoup de peine à entrer dans les apprentissages. L'un d'eux ne sait pas lire et l'autre comprend difficilement les consignes orales et écrites. Les deux élèves parlent une autre langue à la maison et ont un suivi orthophoniste. Il est alors intéressant de voir si ce dispositif représente pour eux une aide ou un frein dans l'apprentissage de l'anglais.

Nous avons chaque jour 30 minutes de séance d'anglais, ce qui nous permet de faire 2 heures d'anglais par semaine ; de cette façon, nous pouvons aborder une nouvelle séquence chaque semaine. Une séance commence généralement par un recueil des représentations des élèves, je les interroge sur leur connaissance du thème que nous allons aborder durant la semaine. Les élèves connaissent souvent quelques mots de vocabulaire ou quelques tournures de phrases, soit parce qu'ils les ont déjà étudiées les années précédentes, soit parce qu'ils les ont entendues à la maison ; il est donc important de commencer par leur connaissance. Par la suite, j'introduis le support d'apprentissage qui peut être une comptine ou un album de jeunesse. Lorsqu'il s'agit d'une comptine, les élèves l'écoutent et redonnent oralement les mots entendus et reconnus. Ils font de même après la lecture de l'album si ce dernier est le support utilisé. Avec de grandes flashcards qui sont affichés au tableau, nous travaillons le

vocabulaire et la bonne prononciation des mots nouveaux. À la suite de cela, nous faisons un jeu, « *point to* » ou « *Simon says* », « *what's missing?* ». Il s'agit de petits jeux pour travailler la mémorisation avec les élèves.

À la suite de cette phase, j'introduis les jeux qui resteront dans le coin anglais. Une version papier en est distribuée aux élèves. Les règles du jeu sont alors données et les élèves y jouent avec leur binôme. Ils savent qu'ils pourront retrouver ces jeux en version plastifiée dans le coin anglais. Nous écoutons la comptine à nouveau pour clôturer la séance.

Les jeux qui sont utilisés dans ce dispositif sont souvent les mêmes pour les différentes séances. Ils sont d'ailleurs empruntés au manuel *THE Méthode 2* (Sylvie et Christine Hanot, 2020), il s'agit d'un manuel d'anglais conforme aux nouveaux programmes et destiné aux classes de CP au CE2. Parmi ces jeux nous retrouvons le jeu du labyrinthe : les élèves doivent trouver le chemin d'un point de départ à un point d'arrivée, ils doivent alors décrire le parcours à suivre au binôme pour qu'il atteigne la ligne d'arrivée. Il y a également le *Tic-Tac Toe* qui, en français, est le morpion. Ce jeu permet aux élèves de verbaliser le vocabulaire appris avant de pouvoir inscrire leur signe sur le plateau. Un autre jeu qui est présent est le jeu de l'échelle. À l'aide d'un dé, les élèves jouent à plusieurs et tentent d'atteindre la ligne d'arrivée en premier, mais il faut nommer la case dans laquelle on se trouve. Ces jeux obligent les élèves à mobiliser le vocabulaire appris. Ensuite, il peut y avoir des jeux propres à chaque séance.

### B) *Panda Bear* et *Oso pardo* entrent en scène

Afin de mieux visualiser le cadre dans lequel se déroulera le dispositif et la recherche, nous allons maintenant décrire les classes dans lesquelles (Mariana et Mathilde) nous enseignons, ainsi que les contenus abordés et les activités réalisées en LVE avant la mise en place du dispositif.

(Mathilde) Je suis professeure des écoles stagiaire dans la classe de CE1 C, cycle 2 à l'école E.E. PU Paul Bert sur la circonscription de Montreuil 2. L'établissement scolaire est riche d'une grande mixité sociale, comme beaucoup d'établissements à Montreuil, et les élèves ont des niveaux assez hétérogènes tant à l'oral qu'à l'écrit. Tous sont investis dans le travail en classe. Elle compte 21 élèves, qui apprécient, tous, les cours de langues. Certains élèves ont plus de difficultés que d'autres à l'oral, ce qui peut poser des problèmes de timidité

pour la classe de langue, notamment lors de la mise en place de notre dispositif oral. J'ai pu me rendre compte de la timidité ou des difficultés d'expression de certains de mes élèves lors du travail de lecture à voix haute, ou de récitation de poésie. Il y a quatre enfants concernés dans la classe, avec lesquels je devrai revoir plus étroitement la diction et la portée de la voix. Au cours des classes de langue, nous avons mis en place de petits ateliers pour revoir la présentation sous forme de saynètes : « *Hello, what's your name? How old are you? / Hello my name is X, I'm X years old.* » Nous avons également travaillé sur le vocabulaire des émotions avec des tournures de phrases comme « *How are you today? I'm fine, thank you. / I'm tired / I'm so so / I'm sad / I'm happy.* » Ces thématiques ont permis aux élèves de la classe de s'exercer sur des compétences de présentation afin d'être capables, lors d'un voyage à l'étranger ou d'une discussion avec un Britannique, de se présenter en anglais, d'être compris et de comprendre l'autre.

J'ai pu remarquer que certains enfants n'osaient pas s'exprimer dans une autre langue, en l'occurrence ici en anglais, ce qui sera à revoir avec eux dans ce projet. Je pense que notre dispositif pourra les aider à se décomplexer et à s'ouvrir à la langue-culture enseignée, mais aussi aux autres camarades de la classe de manière plus globale. Ils pourront également travailler sur le respect des autres et à proscrire la moquerie. Nous avons également étudié le vocabulaire des couleurs avant de commencer l'étude des livres de littérature de jeunesse. J'enseigne régulièrement l'anglais sous la forme de 3 à 4 séances de 20 minutes environ par semaine, les flashcards et les jeux de répétition étant la principale forme sous laquelle la langue est étudiée, dans la mesure où l'écrit n'est pas recommandé en LVE au cycle 2 d'après le programme de cycle 2 de l'Éducation nationale. Nous ritualisons également le passage en séance d'anglais en commençant par « *Hello children* » ce à quoi les élèves me répondent tous en chœur « *Hello teacher* ». Ce petit échange sert de transition avec les autres matières et les élèves comprennent que nous rentrons en classe de langue, temps durant lequel je ne parle quasiment plus français. Ils ont d'abord eu quelques difficultés à s'adapter à ce rituel, mais ils y sont maintenant complètement habitués. Je remarque même qu'ils comprennent ce que je dis par les gestes ou l'intonation de ma voix, même lorsque j'utilise un vocabulaire qu'ils ne connaissent pas en anglais, ou des tournures de phrases grammaticalement inconnues pour eux.

(Mariana) Je suis actuellement dans une classe de CE2B à l'école élémentaire Paul Bert à Aulnay-sous-Bois. C'est une classe composée de 25 élèves dont le niveau est assez hétérogène. En effet, la plupart des élèves se trouvent dans la moyenne, 5 élèves ont de



grandes facilités et 6 élèves sont en très grande difficulté. Cette différence de niveau a été observée lors de mon évaluation diagnostique de début d'année en mathématiques et en français. Elle s'explique par la présence d'élèves allophones ou d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Les lacunes pour ces élèves se constatent surtout dans la compréhension des énoncés ou des consignes, néanmoins la logique de certains de ses élèves reste bonne. Les difficultés de certains élèves s'expliquent aussi par leurs nombreuses absences à l'école. Depuis le déconfinement de mai 2021, j'ai appris que deux élèves de ma classe ne venaient pas tous les jours à l'école (dont un enfant du voyage). De plus, depuis le début du mois de mars, un nouvel élève allophone est arrivé dans notre classe. Il ne parle pas du tout français et il suit un enseignement spécialisé dans une classe UPE2A. Cependant, il intègre la classe pour les cours de langue vivante étrangère, d'éducation physique et sportive, d'arts visuels et d'éducation musicale.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, en CE2B les élèves apprennent l'espagnol avec moi. Ce choix s'explique par mon intérêt et mes connaissances universitaires de cette langue et de sa culture (une année en LEA anglais-espagnol, une licence LLCER espagnol ainsi qu'un master 1 second degré parcours espagnol). Il m'a été possible de faire de l'espagnol avec mes élèves en partageant les cours de langues vivantes étrangères avec mon binôme qui, elle, assure les cours d'anglais. J'ai ensuite expliqué aux parents que mes cours de langue rentreraient dans le cadre d'un projet de classe : une initiation à l'espagnol.

Les conditions d'apprentissage dans cette classe sont très favorables. En effet, sept de mes élèves sont bilingues roumain-français (le roumain étant bien sûr une langue latine), un élève est portugais et un autre est espagnol. L'intérêt des élèves pour cette langue, qui leur est nouvelle, est très fort : il leur arrive de travailler pendant les récréations ce que l'on vient d'apprendre. Avides de savoir, ils me demandent du vocabulaire aussi pendant les séances d'autres disciplines (en rapport avec ce que l'on étudie). Je ne parle qu'en espagnol, en cas de non-compréhension je passe par le mime, les gestes et en dernier recours je sollicite mon élève bilingue qui sait laisser la parole et la réflexion à ses camarades avant de donner les réponses. Chaque matin, avant d'entrer dans la classe, nous nous saluons en espagnol. Pour ce qui est des apprentissages, avant la mise en place du dispositif (détaillé ci-dessous), nous avons commencé par une introduction à l'espagnol en étudiant le monde hispanophone, avant de débiter par une séquence sur la présentation « savoir se présenter ». Nous avons mis en place de petits exercices de dialogues et de répétition ; les élèves ont d'abord pu écouter une conversation simple en espagnol (« *me llamo* », « *tengo ... años* », « *vivo en ...* ») à l'aide

d'un personnage imaginaire que nous avons créé ensemble. Après cela, ils ont pu échanger en espagnol en appliquant ce qu'ils venaient d'entendre. Nous avons ensuite commencé à travailler sur le thème des couleurs et des émotions à l'aide d'un ouvrage de jeunesse : *La Reina de los Colores* de Jutta Bauer (1998, traduit de l'allemand) qui articule les couleurs et les émotions en espagnol. En utilisant cet album, les élèves devaient être attentifs lors de la lecture afin de comprendre et d'identifier les mots qu'ils reconnaissaient. Il s'agissait de permettre aux élèves de parler de leurs émotions et donc de leur faire prendre la parole sur eux-mêmes autour de différentes activités. Cela m'a permis de passer par l'outil « album de jeunesse » et de constater que mes élèves y étaient très réceptifs, ce qui me sera utile pour la mise en place de mon dispositif de recherche. Ce travail fait en amont sur les couleurs permet une introduction au livre que nous étudierons par la suite : le vocabulaire des couleurs leur sera familier. Ainsi, ils pourront l'enrichir et y ajouter le vocabulaire des animaux qui, lui, sera totalement méconnu des élèves.

Nous avons choisi de travailler sur un dispositif commun (Mariana et Mathilde) à proposer dans nos classes respectives dans deux langues distinctes, CE2 en espagnol pour Mariana, CE1 en anglais pour Mathilde. Notre questionnement plus spécifique étant autour du jeu dans sa dimension théâtrale, l'idée serait pour nous de vérifier des hypothèses que nous avons formulées à la suite de nos lectures : le jeu théâtral permet aux élèves de développer des compétences linguistiques et culturelles autour de la langue étudiée. Il développe également une accommodation à la langue et donne un sens à l'apprentissage. Nous partions au départ de l'idée de proposer de petites saynètes en espagnol et en anglais sur des thèmes abordés au cycle 2 comme le vocabulaire des animaux ou de la maison. Cependant, après la lecture entière des articles et ouvrages cités en bibliographie, nous nous sommes rendu compte que les saynètes pouvaient revêtir un aspect superficiel et très éphémère et donc ne pas forcément développer ou réveiller chez nos élèves les émotions que nous voulions. Notre projet est en conséquence, plutôt que construire de petites saynètes qui peuvent avoir une dimension artificielle, de nous inspirer d'un ouvrage de littérature de jeunesse en anglais et en espagnol pour créer une mise en scène avec nos élèves en classe de langue autour d'un thème à étudier dans le programme de cycle 2. Notre objectif idéal serait d'inclure une dimension transdisciplinaire à cette notion.

Nous avons alors choisi d'utiliser comme support de notre dispositif deux albums de littérature de jeunesse en langue étrangère : *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* de Bill Martin Jr, illustré par Eric Carle et publié en 2003 et *Oso panda, oso panda, ¿qué ves*

*ahí?* (traduit de l'anglais par Teresa Mlawer en 2008) ainsi qu'un autre album, l'ouvrage culte *Brown Bear, Brown Bear, what do you see? / Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves ahí?* du même auteur et du même illustrateur, publié en 1996 en version anglaise et en 2002 en version espagnole. Pour cette adaptation nous fonctionnerons de façons légèrement différentes. Mathilde proposera une adaptation théâtralisée de *Panda Bear*<sup>6</sup> après un travail plus classique du livre *Brown Bear* sur le vocabulaire des couleurs et des animaux. Mariana proposera une théâtralisation du livre *Oso pardo* avant de proposer une séquence plus classique autour du second ouvrage *Oso panda*.

Cette différence dans l'ordre des dispositifs nous permettra de réellement vérifier l'appétence des enfants pour le jeu théâtral et le dispositif mis en place et non pas leur appétence pour le choix de l'album en soi. Les deux ouvrages seront étudiés, mais Mariana commencera par la théâtralisation et Mathilde terminera par la mise en scène. Nous travaillerons donc toutes les deux les mêmes livres dans le même ordre : d'abord *Brown Bear / Oso pardo*, puis *Panda Bear / Oso panda*. Nous avons en conséquence choisi de travailler dans cet ordre les albums car *Brown Bear / Oso pardo* est la première version de la série de Bill Martin Jr et nous sert de point de départ dans l'apprentissage des animaux et des couleurs, pour ensuite nous concentrer sur *Panda Bear / Oso panda* qui, lui, ne propose pas les mêmes tournures grammaticales à chaque page et comprend un nouveau verbe par animal. Il est ainsi un peu plus complexe à assimiler et ne porte pas sur les mêmes animaux ; en effet, il introduit des animaux plus rares et dont les noms sont plus complexes à prononcer que dans *Brown Bear / Oso pardo*. Le travail de ce second album, nous donnera la possibilité de sensibiliser les enfants à la préservation des animaux sauvages et, donc, de faire un lien transdisciplinaire avec la matière « enseignement moral et civique » au programme du cycle 2 (MENJS, 2020), en précisant que les modifications du programme du cycle 2 accordent une importance croissante à la thématique écologique et du développement durable.

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société. En particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court et moyen termes. (Partie EMC, rubrique 3 : « Construire une culture civique »)

---

<sup>6</sup> Pour faciliter l'inscription des titres des albums, nous y ferons référence dorénavant par une forme abrégée ne comportant à chaque fois que les deux premiers mots du titre.

Nous avons donc construit une séquence autour de chaque album de jeunesse travaillé. Dans un premier temps, nous souhaitions élaborer une séquence de sept séances dans laquelle nous allions étudier les deux ouvrages, mais nous nous sommes rapidement rendu compte que cela prendrait beaucoup plus de séances que prévues et qu'il était préférable de découper en deux séquences notre travail. Nous avons toutes deux proposé les deux mêmes séquences, mais dans un ordre différent. Quelques complexifications ont été apportées par Mariana pour son niveau de CE2 qui seront précisées après la présentation des deux séquences d'anglais.

Dans le dispositif prévu en anglais, un travail classique sera d'abord proposé autour du livre *Brown Bear, what do you see?* pour arriver à un travail théâtral de l'ouvrage *Panda Bear, what do you see?*

Nous avons donc choisi de développer une première séquence autour de *Brown Bear*, composée de cinq séances, l'objectif de la séquence étant pour les élèves de se familiariser avec le vocabulaire des animaux et des couleurs et les compétences à développer étant de connaître et de savoir utiliser le vocabulaire des animaux et des couleurs. L'étude de ce premier ouvrage nous permettra de faire une petite introduction aux couleurs et aux animaux, dans la mesure où mes élèves de CE1 (Mathilde) n'avaient pas encore vu ou n'avaient que survolé ces notions en début d'année.

Dans la première séance, une lecture illustrée du livre *Brown Bear* sera faite en mettant l'intonation. La lecture sera répétée deux fois avant de réaliser une troisième lecture où l'enseignante demandera aux élèves de répéter chacune de ses phrases. L'avantage de cet ouvrage est le fait que c'est toujours la même structure grammaticale et syntaxique qui est utilisée tout au long de l'album à la différence de *Panda Bear* où nous rencontrons des structures grammaticales plus complexes, car un nouveau verbe est associé à chaque nouvel animal présenté.

Nous travaillerons en séance 2 le vocabulaire des couleurs en faisant des jeux autour des flashcards des animaux du livre. Des animaux seront pointés du doigt et les élèves devront dire de quelle couleur est l'animal. Dans la séance 3, nous effectuerons un travail de rebrassage des couleurs des animaux, puis nous commencerons à répéter les animaux à l'aide des flashcards. Nous nous entraînerons donc à répéter le nom des animaux pendant une trentaine de minutes. Puis, les séances 4 et 5 serviront d'entraînement et de consolidation sur le vocabulaire des couleurs, puis des animaux. Nous travaillerons encore une fois à l'aide des flashcards en jouant à associer un animal à une couleur.

Pour la séquence autour de la mise en scène de *Panda Bear*, les enfants connaîtront donc déjà certains animaux et surtout leurs couleurs. L'objectif de cette nouvelle séquence sera de réaliser une mise en scène d'un album de littérature de jeunesse anglophone et de familiariser les élèves à la langue-culture à travers l'étude de la faune sauvage présente dans des parcs naturels américains. Nous allons donc procéder à plusieurs lectures en séance 1 du nouvel ouvrage étudié et à un visionnage de la version numérique du livre, le but étant d'interroger les élèves sur les ressemblances et les différences entre chaque ouvrage. Dans une deuxième partie de séance, nous souhaitons demander aux élèves de mimer un animal spécifique en leur montrant une flashcard de l'animal s'ils ne se rappellent pas à quoi correspond son nom anglais. En séance 2 nous allons continuer ce travail de mime des animaux, et allons répéter leurs couleurs pour introduire de nouvelles couleurs aux élèves. Nous allons réaliser de petits jeux où un enfant devra choisir un animal à mimer et le faire deviner au reste de la classe à travers des gestes, des bruits. Ce premier travail s'inspirera fortement du postulat que le jeu d'acteur et le théâtre ne passe pas que par le langage, mais d'abord par les gestes, le regard et le mime comme le propose Jacques Lecoq (Aden, 2013). La séance 3 sera une séance de révision du vocabulaire des animaux. Une relecture de l'album aura lieu à chaque début de séance et l'enseignante mimera les verbes correspondant à chaque action des animaux. Les séances 4 et 5 serviront d'entraînement. En début de séance 4, il sera proposé aux enfants de se répartir les rôles des animaux et de l'enfant « *dreaming child* » comme pour une pièce de théâtre. Chaque élève aura un personnage, et il devrait même y avoir deux élèves par personnage ce qui permettra aux enfants de s'entraîner ensemble sur leurs rôles respectifs. Les séances 6 et 7 seront dédiées à l'enregistrement et à une captation vidéo. Nous allons d'abord nous enregistrer, puis nous filmer afin de mettre « des gestes sur nos mots ». Il sera proposé aux élèves de mimer les actions des animaux de la même façon qu'ils l'auront fait au préalable dans les jeux de mimes en début de séquence pour reconnaître les animaux. La dernière séance sera un moment d'évaluation du vocabulaire des deux albums de jeunesse sous forme de petit jeu interactif. L'évaluation *English test* sera utilisée comme un autre moyen d'analyse du dispositif, et le critère d'évaluation de celle-ci portera uniquement sur la connaissance des animaux et des couleurs de chaque livre. Il est prévu, en parallèle du travail sur le second album, de lire plusieurs fois par semaine au moins 3 fois le premier ouvrage *Brown Bear* aux élèves, afin qu'ils n'oublient pas le nom et les couleurs des animaux travaillés en première séquence. Ces temps de lecture se feront en dehors des séances d'anglais et serviront de temps calme ou de moment de transition entre les moments de la journée.

Sur le même modèle, les deux séquences seront complexifiées et adaptées au niveau de CE2 dans la classe d'espagnol de Mariana. En effet, les verbes d'action présents dans *Oso panda* feront partie des apprentissages et seront aussi évalués (cela ne sera pas stipulé dans ce mémoire car la connaissance des verbes n'est pas évaluée dans le dispositif de la classe d'anglais et nous voulons garder les mêmes critères d'évaluation). Contrairement aux CE1, les CE2 ont déjà travaillé sur les couleurs dans la séquence précédente. Ce thème servira de lien entre les deux séquences puisque dans l'album *Oso pardo* le nouveau vocabulaire sera celui des animaux. L'entrée en matière se fera par un petit exercice ajouté au dispositif basé sur la théâtralisation et les couleurs. En effet, la première séance débutera par la lecture de l'album, puis la totalité des animaux sera affichée au tableau. Les élèves seront répartis par groupe de six et devront à tour de rôle mimer et faire deviner un animal de leur choix. Les autres membres de l'équipe devront deviner l'animal et donner rapidement la couleur : « *tu animal es azul* » par exemple. Cela permettra de revoir le vocabulaire des couleurs et d'introduire celui des animaux, car à chaque bonne réponse l'enseignante confirmera en précisant la nature de l'animal : « *sí, el caballo es azul* ». La suite de la séquence se déroulera de la même manière que celle prévue en CE1 avec *Panda Bear*. La seule différence sera que les élèves garderont leur groupe de six et devront eux-mêmes mettre en scène leur version de l'album alors qu'en anglais c'est un travail en classe entière qui sera effectué. La tâche finale sera annoncée en début de séquence après la première lecture d'*Oso pardo*. Nous aurons donc quatre groupes de six élèves et, ainsi, quatre versions théâtralisées du livre. En faisant des groupes et en évitant de faire un travail final commun à la classe entière, les élèves seront en autonomie, ce qui est plus adapté en classe de CE2. En effet, l'enseignante pourra passer dans chaque groupe, leur donner des conseils mais sans pour autant les influencer sur la mise en scène. Le fait de travailler en petits groupes leur permettra aussi de s'exprimer plus librement.

Pour ce qui est de la séquence 2 plus classique avec *Oso panda*, nous ajouterons une difficulté supplémentaire, en plus des nouveaux animaux : les verbes d'action. En sachant que le niveau de la classe est assez bon en espagnol, nous espérons qu'il n'y aura pas de difficultés pour les élèves à assimiler les verbes, en plus du nouveau vocabulaire. Pour ce faire et en sachant que les couleurs seront normalement acquises, nous garderons le même modèle que celui mis en place pour *Brown Bear* tout en remplaçant la mémorisation et le travail sur les couleurs par un travail sur les actions des personnages. La structure de l'album ne varie pas. Nous avons le verbe « *veo* » suivi d'un animal qui fait une action par rapport au personnage qui



parle « *a mí* » par exemple : « *veo un mono araña que da saltos junto a mí* ». Ainsi, nous pourrions travailler avec des exercices de répétition et avec les flashcards des animaux en associant l'animal à son action dans des exercices d'échanges à l'oral. En effet, l'enseignante demandera à l'élève « *¿qué ves ahí?* » en montrant l'une des flashcards et l'élève répondra (dans la même syntaxe que l'album) avant de choisir un animal et de poser la question à l'un de ses camarades, etc.

Pour le dispositif de Mathilde, la mise en scène du livre *Panda Bear* (annexe 6) sera la tâche finale proposée et, pour Mariana, la mise en scène d'*Oso pardo* se fera en première séquence, au début du dispositif. Nous pensons que la pédagogie du *drama* pourrait permettre aux élèves d'avoir un vrai but et de donner un vrai sens aux séances de langues vivantes. L'avantage de proposer un dispositif commun sera de pouvoir comparer notre travail et la réaction de nos élèves de classes différentes et dans l'étude de langues différentes. Nous avons pris soin de vérifier que le dispositif à mettre en place ainsi que les thèmes enseignés correspondaient bien au programme officiel du cycle 2 (MENJS, 2020) dont nous citons l'extrait suivant :

Au CE1, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire. [...] Au CE2, ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants, des poèmes. Après entraînement, ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images.

Il conviendra donc d'adapter le texte au niveau de nos élèves. Pour les CE1 par exemple, il est possible que nous simplifions le nom des animaux. Pour ne citer que deux cas, au lieu d'apprendre « *water buffalo* » ou « *a bald eagle* » il est possible qu'ils n'apprennent que « *eagle* » ou « *buffalo* ». En CE2, les termes entiers pourront être conservés car, pour la plupart, ce ne sont que des ajouts de couleurs : « *tortuga verde* », « *grulla blanca* » ou encore « *zorro rojo* », ainsi que des mots plutôt faciles à prononcer et à retenir « *pingüino macaroni* », « *águila calva* », etc.

Enfin, nous choisissons de construire notre séquence basée sur le théâtre en commençant par un travail approfondi autour du vocabulaire des animaux et des couleurs, selon l'idée que l'enseignement d'une LVE par le théâtre ne suffit pas à lui seul à l'acquisition de la maîtrise de la langue et qu'un travail poussé de mémorisation autour du lexique et de la grammaire est nécessaire au préalable (Aden, 2013).

## 2) Recueil de données : à vos questionnaires !

Après avoir présenté nos classes, nos dispositifs et les supports utilisés pour nos dispositifs, nous allons maintenant exposer les outils utilisés et mis en place afin de récolter nos données et de les analyser.

### A) Questionner l'*English corner* : le protocole de recherche

Les hypothèses émises pour le dispositif de Pinnacle sont : 1) l'apprentissage par le jeu, au sens ludique, permet une meilleure mémorisation du vocabulaire dans une LVE et 2) le jeu est vecteur de motivation dans l'apprentissage d'une LVE. Pour tester ces deux hypothèses il est important d'avoir un recueil de données le permettant. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire qui est distribué aux élèves avant la mise en place du dispositif pour recueillir leur ressenti par rapport à la langue étrangère. Ce questionnaire va permettre de valider ou de réfuter l'hypothèse 2. Il comporte 11 questions fermées, permettant de connaître le ressenti des élèves par rapport à la langue étrangère et leur approche face à cette dernière. Les élèves doivent répondre sur une échelle de 0 à 3, 0 étant « pas du tout » et 3 « beaucoup ». Ce premier questionnaire sert de témoin avant la mise en place du dispositif et devrait permettre de voir ou non une évolution dans le ressenti des élèves.

Durant la recherche, une grille d'observation va permettre de repérer les élèves qui se dirigent vers le coin anglais et qui se servent des jeux. En effet, chaque semaine, (Pinnacle) je relève sur cette grille le nom des élèves qui se dirigent vers le coin anglais et ce qu'ils utilisent dans ce coin. Une colonne « commentaire » est également inscrite dans cette grille pour permettre de rajouter des précisions sur les observations si nécessaire. Grâce à cette grille, il sera possible de constater la fréquence d'utilisation des jeux. On pourra alors voir s'il y a un lien entre le jeu choisi et le profil des élèves. En raison du fait que je ne suis présente dans la classe que 2 semaines sur 4, je ne serai pas en mesure de compléter cette grille durant mes semaines de cours à l'INSPE. Mais nous nous servirons des quelques semaines d'observation pour l'analyse de nos résultats.

À la fin de la recherche, un nouveau questionnaire est donné aux élèves, il permet de voir si leur représentation de départ a changé. Il vient compléter et permettre de comparer les résultats avec ceux obtenus lors de la première phase du questionnaire. Ce second questionnaire devait être le même que le premier, mais à la suite des échanges avec notre



directeur de mémoire, monsieur Ricardo Torre, et avec notre responsable d'IFR, madame Joëlle Aden, j'ai constaté qu'il y avait des erreurs sur le premier questionnaire. En effet, le premier manquait de précision dans les questions. Ces dernières étaient trop vagues et ne permettaient pas de relever les informations nécessaires à l'étude que nous menons. C'est la raison pour laquelle le questionnaire a été modifié. La seconde version du questionnaire comporte toujours des questions fermées, 10 questions le composent, les élèves répondent en cochant la case qui correspond à leur réponse, c'est à dire les propositions fournies (pas du tout, pas vraiment, un peu, oui, beaucoup). Nous pouvons espérer que la précision des questions et la présentation du questionnaire vont permettre d'obtenir des réponses que nous pourrions analyser dans nos résultats.

En dernier lieu pour ce dispositif, une évaluation est menée à la fin de chaque séquence, pour valider les acquis des élèves et ainsi constater si le dispositif « jeux » a facilité l'apprentissage de la langue.

#### B) Le jeu dramatique au cœur de l'intrigue : le temps du recueil

Pour notre dispositif (Mariana et Mathilde) autour de la théâtralisation d'albums de littérature de jeunesse, nous avons choisi de mettre en place différents outils de recueil de données. Afin de garder une trace de la tâche finale des élèves qui sera une théâtralisation des albums inspirés par la pédagogie du *drama*, nous procéderons à des captations vidéo et audio des moments clés des apprentissages, donc de la mise en scène, afin de garder une trace des séances que nous pourrions par la suite comparer et analyser. L'entretien audio est joint en annexe 6 du mémoire, mais la captation vidéo nous servira de support d'analyse sans être jointe au mémoire pour des questions de droits d'image de nos élèves. Nous choisissons de réaliser deux captations audios et une vidéo pour notre recherche, car la captation audio portera sur l'analyse de la diction des élèves, le respect des règles de prononciation des mots ainsi que l'intonation dans la voix. La captation vidéo, elle, sera un support visuel à l'enregistrement vocal, qui permettra aux élèves de « mettre des images sur leurs voix » mais également d'analyser visuellement comment chaque enfant mime l'animal qu'il interprète.

Après la réalisation des enregistrements, nous distribuerons deux questionnaires en fin de séquence. D'abord il s'agira des données sur notre dispositif commun et donc sur les deux albums de jeunesse, *Brown Bear* et *Panda Bear*, puis des données sur le jeu en langues

vivantes de façon plus globale, que nous réalisons et que nous analyserons en commun avec Pinnacle dans la dernière partie de notre mémoire. Le premier questionnaire est donc un questionnaire commun à Mariana et à Mathilde sur les livres en anglais et en espagnol. Une version anglaise et une autre espagnole sont proposées (annexe 4). Le questionnaire est tourné à la première personne du singulier, « j'ai aimé » par exemple, afin que les élèves se sentent directement concernés par les questions. Il comporte en tout 6 questions, dont 4 où des options de réponses sous forme d'images sont d'abord proposées et qu'ils doivent entourer, puis les 2 dernières questions où les élèves peuvent écrire une petite phrase sur ce qu'ils ont préféré faire en classe de LVE ces dernières semaines, et dans quelle autre matière ils souhaiteraient faire davantage de jeux de mise en scène. Nous souhaitons poser cette question afin de voir si une tendance revenait pour nos classes, par exemple, plus de la moitié des élèves qui souhaitent faire plus de jeux en mathématiques et ou en français. Mais nous voulions la poser également dans une optique plus générale, sur le long terme, pour penser autrement notre enseignement et voir si la mise en place de jeux, charades, furets, jeux de scènes (mimes, improvisation, mises en scènes, jeux de miroirs, etc.) de façon quotidienne en classe pourrait intéresser davantage les élèves et les aider à se concentrer.

Le second questionnaire est un questionnaire (annexe 3) commun aux deux dispositifs et traite du jeu en anglais / espagnol de façon plus générale, englobant le jeu ludique et le jeu théâtral ; il viendra clôturer notre recherche et nous pourrons effectuer une comparaison globale de nos deux dispositifs. Il est composé de 4 questions toujours tournées à la première personne du singulier, où les enfants devront cocher une case par réponse. Les réponses sont proposées en graduations de 0 à 5 environ (0 = je n'ai pas du tout aimé, 1 = j'ai un peu aimé, 2 = j'ai bien aimé, etc.). Cette graduation est accompagnée d'émoticônes dans chaque case, permettant aux élèves d'assimiler une réponse à une émotion, ou du moins à une expression qui leur est familière. Ajouter des images et des illustrations aux questionnaires est arrivé en dernière étape, lors de leur réalisation. Au-delà de l'attrait visuel, les illustrations procurent réellement aux élèves plus d'intérêt pour la tâche mais aussi une meilleure compréhension des consignes. Les émoticônes servent donc d'appui aux élèves et les guident dans leurs réponses. Nous avons choisi de proposer des consignes très concises et simples afin de leur faciliter la tâche. Nous apporterons aux élèves, lorsque nous leur distribuerons les questionnaires, certaines précisions directement à l'oral.

Dans un troisième temps, nous proposerons à nos élèves deux petites évaluations finales respectives à chaque livre, afin d'observer concrètement leurs compétences autour du

vocabulaire des animaux et des couleurs de chacun des albums et de comparer s'il y a une différence en fonction du dispositif mis en place. L'*English test* sera réalisé en deux temps pour la classe de CE1 de Mathilde : un temps pour le livre *Brown Bear* et un temps pour le livre *Panda Bear* ; les critères de réussite seront partagés avant l'évaluation avec les élèves afin qu'ils aient une idée précise des attentes de l'enseignante par rapport à ce test et qu'ils le réussissent au mieux. L'évaluation se déroulera sous forme de jeu. L'enseignante leur distribuera une feuille sur laquelle ils écriront leur prénom, la date en abrégé et sur laquelle ils pourront lire une consigne : « Note le numéro de l'animal qui correspond à ce que dit la maîtresse ». (Les numéros des animaux sont affichés sous les images des animaux au tableau). En parallèle, l'enseignante affichera au tableau les flashcards en couleur des deux livres : d'abord *Brown Bear*, puis *Panda Bear*. Les flashcards seront numérotées de 1 à 9 pour chaque livre selon leur ordre d'apparition dans les livres. L'enseignante énoncera ensuite à l'oral les noms des animaux dans le désordre (ordre au préalable défini et noté par l'enseignante pour les corrections). Les enfants devront écrire le numéro de l'animal qui correspond à ce qui est affiché au tableau lorsqu'ils entendront les noms anglais énoncés par la maîtresse.

Pour la classe d'espagnol de CE2 de Mariana, une évaluation en deux étapes sera réalisée après chaque séquence. Les élèves devront, dans un premier temps et en classe entière, suivre la consigne suivante : « Entoure les animaux de la bonne couleur » (d'abord *Oso pardo* dans une première séquence, puis *Oso panda* dans une seconde). Une feuille d'évaluation comportant tous les animaux de l'album leur sera distribuée avec pour consigne « Entoure de la bonne couleur l'animal demandé par la maîtresse », par exemple, à l'oral, l'enseignante demandera : « *Encierra en un círculo marrón al oso pardo* ». Dans un second temps, ils seront interrogés à l'oral individuellement sur les animaux montrés sur des flashcards. Le reste de la classe sera en autonomie sur un travail écrit, et un élève ira au fond de la classe pour être évalué sur son niveau de prononciation et son niveau d'acquisition du vocabulaire. L'évaluation orale se présentera de la manière suivante : des flashcards d'animaux seront en possession de l'enseignante, elle en montrera cinq à l'élève interrogé qui devra être capable de donner, respectivement, son nom et sa couleur.

Les résultats des deux questionnaires ainsi que des évaluations seront notés par Mariana et Mathilde dans un tableau Excel dans lequel les réponses à chaque question seront reportées, ainsi que les résultats aux deux évaluations. Une colonne sera créée par élève et sur la même ligne nous pourrons y lire toutes les réponses et les résultats du test afin de pouvoir croiser et

analyser les réponses par la suite. Chaque enseignante reportera ses résultats sur son propre tableau Excel avant de les discuter et de les croiser avec sa collègue.

Les résultats seront présentés dans le mémoire en troisième partie sous forme de graphiques. Il y aura un graphique par réponse pour chaque questionnaire et nous les commenterons de façon croisée afin de justifier et d'analyser chaque résultat.

### **Partie 3. Ludique et *drama* : 3, 2, 1 Action !**

Après une description de nos dispositifs et un développement des outils que nous avons mis en place dans nos classes pour relever les données, vient le moment de l'analyse de celles-ci. Nous nous sommes rendu compte que notre travail et nos croyances autour de notre thème de recherche ont beaucoup évolué après la mise en place de nos dispositifs et la récupération de nos données. Il s'agira dans cette partie de présenter nos données, de les analyser et de les croiser afin d'en tirer des observations qui valideront ou non nos hypothèses de départ et qui nous permettront de faire une conclusion par dispositif, mais aussi commune de cette recherche et des dispositifs mis en place en jeu ludique et en jeu théâtral.

#### 1) Analyse et observation, le ludique dans tous ses états

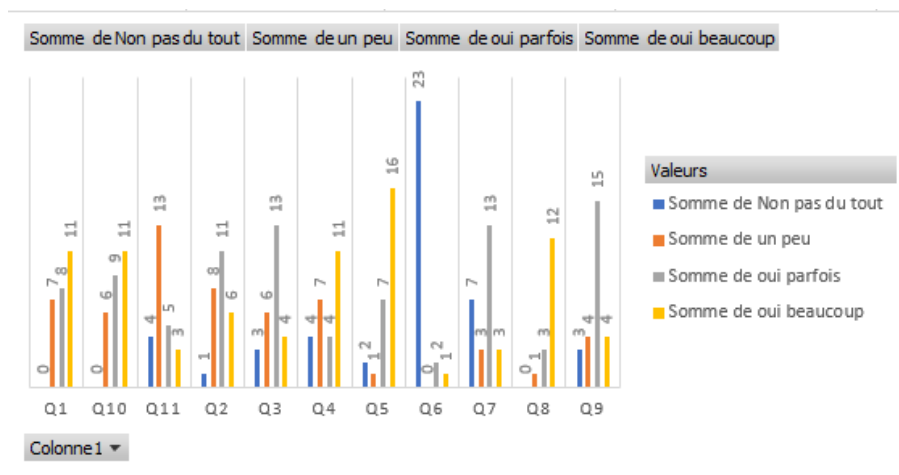
(Pinacle) Nous allons maintenant regarder en détail les résultats obtenus grâce aux différents questionnaires et à la grille d'observation. Nous analyserons ces données ensuite pour savoir si nos hypothèses de départ ont été validées. Nous pouvons les rappeler : l'apprentissage par le jeu, au sens ludique, permet une meilleure mémorisation du vocabulaire dans une LVE et le jeu est vecteur de motivation dans l'apprentissage d'une LVE.

#### A) Les résultats des jeux

Un premier questionnaire a été distribué aux élèves avant la mise en place du dispositif, il sert de questionnaire témoin et de recueil de données. Onze items constituaient ce questionnaire. Les questions étaient : 1) Tu aimes les cours d'anglais. 2) Tu arrives à apprendre de nouveaux vocabulaires. 3) Tu peux répondre en anglais quand la maîtresse t'interroge. 4) Tu es impatient(e) de commencer les séances d'anglais. 5) Tu aimes découvrir de nouvelles choses en anglais. 6) Tu as peur des cours d'anglais. 7) Tu n'aimes pas parler devant tes camarades en anglais. 8) Tu apprécies quand il y a des jeux en anglais. 9) Tu comprends quand la maîtresse t'interroge en anglais. 10) Tu sais dire quelques mots en anglais. 11) Tu n'as pas peur de te tromper en anglais. Les élèves devaient cocher la case qui correspondait à leur réponse en suivant cette échelle : a) Non pas du tout. b) Un peu. c) Oui parfois. d) Oui beaucoup.

Après les commentaires de notre directeur de mémoire, nous avons réalisé que certaines questions se répétaient et que certaines n'étaient pas assez précises. Nous n'allons donc pas prendre en compte les questions qui se répètent pour l'analyse de nos données. Nous allons donc supprimer la question 5 et la question 9 dans cette partie, mais la réponse des élèves à ces questions est visible sur le graphique.

Nous pouvons regarder ci-dessous le résultat obtenu pour chaque question grâce au graphique que nous avons réalisé.



Question 1 : nous constatons à l'aide de ce graphique qu'environ 42 % des élèves de la classe disent beaucoup aimer les cours d'anglais. 31 % disent aimer parfois les cours d'anglais et 27 % disent aimer un peu les cours d'anglais. Aucun élève n'a dit ne pas du tout aimer les cours d'anglais.

Question 2 : 23 % des élèves ont répondu être en mesure d'apprendre les nouveaux vocabulaires lors des séances d'anglais. 42 % y parviennent quelquefois et 31 % n'y parviennent que très peu. 1 élève répond ne pas être capable d'apprendre les nouveaux vocabulaires.

Question 3 : pour cette question, 12 % des élèves répondent ne pas être en mesure de répondre quand ils sont interrogés en anglais contrairement à 15 % qui répondent (oui, beaucoup) donc disent qu'ils sont en mesure de répondre lorsqu'ils sont interrogés en anglais. La majorité des élèves se trouvent dans la moyenne, 23 % disent pouvoir répondre un petit peu et 50 % parfois.

Question 4 : cette question, en complément à la première question, nous permet de voir l'intérêt que les élèves portent à la discipline qu'est l'anglais. Et nous pouvons voir au travers des résultats que 42 % des élèves sont impatients de commencer les séances d'anglais, 15 % sont parfois impatients et 27 % sont un peu impatients de commencer les séances d'anglais. Toutefois, 15 % des élèves n'expriment aucune impatience de commencer les séances.

Question 6 : à cette question, 88 % des élèves disent ne pas avoir peur des cours d'anglais, toutefois, 2 élèves répondent avoir peur quelquefois et un élève répond avoir beaucoup peur des séances d'anglais.

Question 7 : 11 % répondent ne pas aimer parler en anglais devant leurs camarades, 50 % quelquefois n'apprécient pas s'exprimer devant leurs camarades. Cela gêne très peu 12 % des élèves et ne présente aucun frein pour 27 % des élèves.

Question 8 : à cette question, 85 % des élèves répondent beaucoup apprécier les séances lorsqu'il y a des jeux. 11 % apprécient cela quelquefois et seulement 1 élève exprime n'apprécie cela que très peu. Mais aucun élève n'a répondu ne pas apprécier les jeux lors des séances.

Question 10 : 42 % des élèves disent être en mesure de dire quelques mots en anglais, 35 % sont capables parfois de donner des mots en anglais et 23 % sont peu capables de dire des mots en anglais.

Question 11 : Bien que les élèves connaissent la place de l'erreur dans la classe, 15 % affirment avoir peur de se tromper lors de nos séances d'anglais et 50 % affirment avoir souvent peur de se tromper. Seuls 19 % disent être en accord avec cette assertion parfois, donc n'ont pas toujours peur de se tromper. Et seulement 12 % sont d'accord avec cette proposition. Ces derniers n'ont donc pas peur de se tromper durant nos séances.

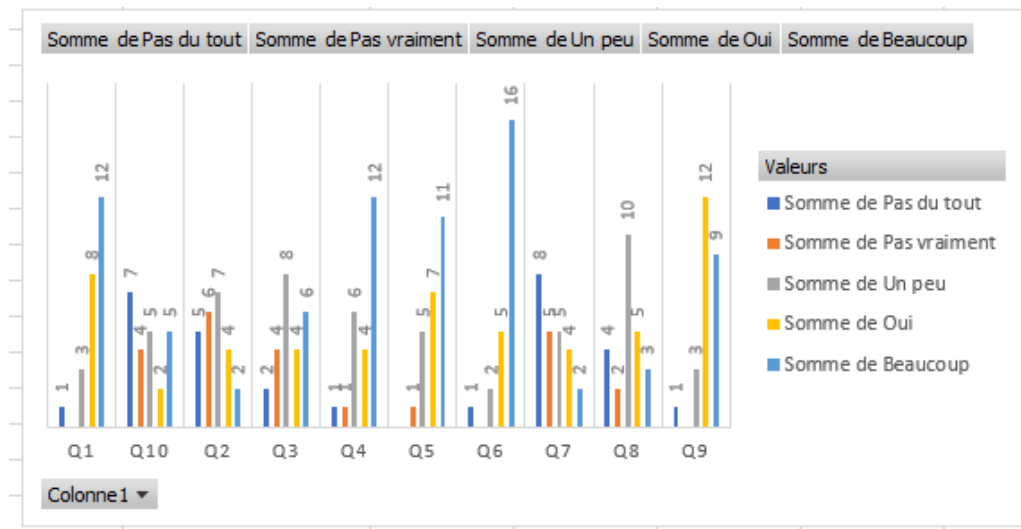
Voici donc les résultats obtenus lors de la première étape du questionnaire. Nous allons maintenant regarder les résultats recueillis avec le deuxième questionnaire. Il a été distribué aux élèves à la fin de la recherche et permettra de les comparer avec les résultats que nous avons obtenus plus haut.

Cette deuxième version du questionnaire contient dix items qui sont : 1) J'aime les cours d'anglais. 2) J'aime parler devant mes camarades en anglais. 3) J'aime parler anglais quand je travaille avec un camarade. 4) J'aime parler en anglais quand nous faisons des jeux en classe. 5) Je suis impatient(e) de commencer les séances d'anglais. 6) J'aime apprendre de nouveaux

mots en anglais grâce aux jeux. 7) J'ai peur de devoir parler en anglais en classe. 8) Je comprends quand la maîtresse m'interroge en anglais. 9) Je sais dire quelques mots en anglais. 10) J'ai peur de me tromper quand la maîtresse m'interroge en anglais.

De la même façon que pour le premier questionnaire, les élèves doivent donner leur degré d'accord avec ces affirmations en cochant la case qui convient parmi ces propositions : a) Pas du tout, b) Pas vraiment, c) Un peu, d) Oui, e) Beaucoup.

Voici le graphique obtenu grâce aux réponses des élèves.



Question 1 : à cette question, 50 % des élèves affirment beaucoup aimer les cours d'anglais. Aucun élève n'a coché la case « pas vraiment » pour cette question. Nous avons 33 % des élèves qui disent aimer les cours d'anglais et 1 élève qui répond ne pas du tout aimer les séances d'anglais.

Questions 2 : seuls 2 élèves sur 24 disent beaucoup aimer parler en anglais devant les autres camarades donc 8 % des élèves, à l'inverse 21 % disent ne pas du tout apprécier cela. 17 % des élèves disent apprécier parler devant les camarades en anglais, 29 % disent aimer cela que très peu et 25 % n'apprécient pas vraiment prendre la parole devant toute la classe.

Question 3 : lors de travail en binôme ou en groupe, on constate que 25 % apprécient beaucoup parler en anglais avec leurs camarades, 17 % apprécient parler en anglais, 33 % aiment peu parler en anglais avec leurs camarades, 17 % n'apprécient pas vraiment cela et 8 % répondent ne pas du tout aimer parler en anglais.

Question 4 : lorsque nous faisons des jeux, les résultats diffèrent un peu. Nous avons 50 % des élèves qui aiment beaucoup parler en anglais à ce moment-là, 17 % qui apprécient cela, 25 %



qui aiment un petit peu et tout de même un élève qui n'aime pas vraiment cela et un qui qui n'aime pas du tout parler en anglais lorsque nous faisons des jeux.

Question 5 : pour cette question, 46 % disent être très impatients de commencer les séances d'anglais, 29 % disent être impatients, 21 % disent l'être un petit peu et seul un élève répond ne pas être vraiment impatient de commencer les séances d'anglais.

Question 6 : 67 % des élèves répondent qu'ils aiment beaucoup utiliser les jeux pour apprendre de nouveaux mots en anglais. 21 % apprécient cette méthode et 8 % ont répondu aimer cela un peu. Un élève répond tout de même ne pas du tout aimer utiliser les jeux pour apprendre de nouveaux mots en anglais.

Question 7 : 33 % des élèves ne sont pas du tout en accord avec cette affirmation, ils n'ont pas peur de s'exprimer en anglais en classe. 25 % disent ne pas vraiment avoir peur et 25 % disent avoir un petit peu peur de devoir parler anglais en classe. Face à cela, 17 % disent avoir peur et 8 % répondent avoir très peur de parler anglais en classe.

Question 8 : seuls 12 % des élèves répondent très bien comprendre quand ils sont interrogés en anglais, 21 % disent qu'ils comprennent, 42 % répondent qu'ils comprennent un petit peu lorsqu'ils sont interrogés. 8 % disent ne pas vraiment comprendre et 17 % ne comprennent pas du tout quand ils sont interrogés.

Question 9 : 37 % des élèves savent dire beaucoup de mots en anglais, 50 % peuvent dire quelques mots en anglais, 12 % peuvent dire peu de mots en anglais et 1 élève dit ne pas être en mesure de dire des mots en anglais.

Question 10 : 29 % des élèves n'ont pas du tout peur de se tromper en anglais, 17 % n'ont pas vraiment peur de se tromper, 21 % expriment une petite peur de se tromper, 8 % ont peur et 21 % ont très peur de se tromper lorsqu'ils sont interrogés en anglais.

## B) Interprétation des résultats

Les deux questionnaires nous ont permis d'obtenir ces différents résultats. Nous allons maintenant les analyser et les interpréter en prenant appui également sur la grille d'observation. Il faut également tenir compte du fait que durant l'année 2 élèves ont quitté la classe, il y avait donc 26 élèves qui ont répondu au premier questionnaire face à 24 élèves pour le deuxième questionnaire.

La première question sur les deux questionnaires concernait l'intérêt que les élèves portent aux cours d'anglais. Il est vrai que les possibilités de réponses ne sont pas les mêmes, mais nous remarquons qu'avant le dispositif, seulement 42 % des élèves disaient beaucoup aimer les cours d'anglais face à 50 % après la mise en place du dispositif, il y a donc une petite évolution. Nous pouvons comparer la réponse « oui, parfois » à la réponse « oui » du deuxième questionnaire et en faisant cela, nous voyons que 30 % des élèves disent aimer parfois les cours d'anglais et 33 % disent aimer les cours d'anglais après le dispositif. Il n'y a pas de grandes différences entre ces résultats. Un élève a tout de même répondu après le dispositif qu'il n'aime pas du tout les cours d'anglais. Il s'agit d'un élève qui rencontre des difficultés en classe en raison de ses troubles d'attention. On peut donc imaginer que travailler une langue étrangère demandant une attention certaine est une chose assez difficile pour lui. Paradoxalement, cet élève, à la question 6, répond qu'il aime beaucoup travailler l'anglais avec des jeux. Nous pouvons donc dire que pour cette première affirmation il n'y a pas de différence significative entre les résultats du premier questionnaire et ceux du deuxième questionnaire.

La deuxième affirmation que nous allons confronter est « j'aime parler devant mes camarades en anglais ». Il s'agit de la question 7 du premier questionnaire et la question 2 pour le deuxième questionnaire. Après le dispositif, nous avons plus d'élèves qui disent ne pas du tout aimer parler en anglais devant les camarades, cela représente 21 % des élèves après le dispositif, contrairement à 11 % avant le dispositif. Les résultats semblent montrer qu'avant le dispositif, les élèves avaient moins de mal à parler devant leurs camarades, mais il faut tenir compte du fait que dans le questionnaire 1, il s'agit d'une phrase négative. On peut alors se demander si les élèves n'ont pas rencontré de difficulté pour y répondre. L'affirmation 3 « j'aime parler anglais quand je travaille avec un camarade » ressemble à l'affirmation précédente, il ne s'agit pas de parler devant toute la classe seulement avec un binôme ou en petit groupe. On constate que plus d'élèves disent beaucoup apprécier parler anglais lorsqu'ils travaillent avec un camarade, 25 % contrairement à 8 % devant toute la classe. Ce nombre augmente lorsqu'il y a des jeux. En effet, 50 % des élèves aiment beaucoup parler anglais quand il y a des jeux. Nous avons ici un résultat que l'on peut qualifier de significatif car le pourcentage a doublé.

L'affirmation 8 du premier questionnaire « tu apprécies quand il y a des jeux en anglais » et l'affirmation 6 du second questionnaire « j'aime apprendre de nouveaux mots en anglais grâce aux jeux » peuvent être confrontées. Avant le dispositif, les seuls jeux qui étaient présents en

classe étaient ceux que nous faisons au moyen des flashcards au tableau avec toute la classe. Étonnamment, plus d'élèves répondent aimer l'apprentissage de l'anglais avec des jeux avant le dispositif (85 %) plutôt qu'après le dispositif (65 %). Après le dispositif, un élève répond ne pas aimer le travail avec les jeux. On peut donc imaginer que pour certains élèves l'omniprésence des jeux lors des séances d'anglais n'a pas été appréciée.

À l'affirmation « j'ai peur des cours d'anglais » dans le premier questionnaire, 88% des élèves répondent ne pas avoir peur, 8 % ont peur quelque fois et 4 % ont très peur. Mais cette question est beaucoup trop vague : en effet, on n'identifie pas avec précision ce qui peut être l'objet de cette peur lors des cours d'anglais. Dans le questionnaire 2, cette question a été modifiée : « j'ai peur de devoir parler anglais en classe. » Les réponses que nous obtenons sont alors différentes. On constate alors que 33 % des élèves disent ne pas avoir peur et que 17 % ont très peur de s'exprimer en anglais. La question étant plus précise, les élèves peuvent alors se positionner.

À l'affirmation « je comprends quand la maîtresse m'interroge » environ 65 % des élèves répondent être en mesure de comprendre parfois et de comprendre tout le temps avant le dispositif, contrairement à environ 33 % après le dispositif. Il semblerait que les élèves aient plus de difficultés à comprendre les consignes orales après le dispositif. Mais il est vrai également que le degré de difficulté des enseignements augmente car le programme avance vers des choses plus difficiles.

Pour l'affirmation « je sais dire quelques mots en anglais », avant le dispositif, 77 % des élèves sont en mesure de dire quelques ou beaucoup de mots en anglais. Après le dispositif, 87 % répondent pouvoir dire beaucoup de mots ou quelques mots en anglais. Il y a ici une petite évolution dans le nombre, mais peut-on dire que ce résultat est significatif ? Ce que nous pouvons remarquer grâce à la grille d'observation est que les élèves allaient très souvent dans le coin anglais et prenaient majoritairement des jeux. En y jouant, ils devaient donc réutiliser le vocabulaire appris en classe. Cela peut donc expliquer ces résultats car ils ont certainement acquis plus de mots de vocabulaire. Les évaluations de fin de séquence nous permettront de valider ou non cette hypothèse.

À la dernière affirmation « j'ai peur de me tromper quand la maîtresse m'interroge en anglais », nous rencontrons le même problème que plus haut, à savoir pour le premier questionnaire, l'affirmation est négative, « tu n'as pas peur de te tromper en anglais », les élèves devaient donc dire s'ils étaient ou non en accord avec cette proposition. Ce qui

donnerait des réponses telles que « oui je n'ai pas peur de me tromper en anglais ». La tournure de la phrase ajoute alors une difficulté supplémentaire pour répondre. Mais d'après les résultats que nous avons obtenus, il n'y a pas vraiment de différence entre les réponses aux deux questionnaires. En effet, environ 46 % des élèves disent ne pas avoir peur avant et après le dispositif. De même, 50 % disent avoir peur de se tromper avant et après le dispositif. Nous ne voyons donc pas d'évolution.

À la confrontation de ces deux questionnaires, il est difficile de constater une évolution significative. Il semblerait même que le dispositif de jeu n'ait pas eu d'effet positif sur certaines affirmations telles que « je comprends quand la maîtresse m'interroge en anglais ».

Néanmoins, les évaluations menées nous permettent de constater une évolution du pourcentage d'élèves qui obtiennent la mention « acquis ». La première séquence pour laquelle nous avons utilisé le dispositif est une séquence portant sur les vêtements. Lors de l'évaluation, les élèves devaient rappeler aussi bien le nom de quelques vêtements : « *hat* », « *scarf* », « *dress* », « *coat* », etc., que les tournures de phrases que nous avons apprises : « *put on your...* » et « *take off your ...* ». Pour cette séquence, 67 % des élèves ont obtenu la mention « acquis », tandis que 25 % ont eu la mention « en cours d'acquisition » et 8 % « non acquis ». Ce sont des résultats qui contrastent avec ce que les élèves obtenaient en début d'année.

Mais il faut également comparer ces résultats au questionnaire final commun aux deux dispositifs. Alors nous pourrions tirer des conclusions en ce qui concerne la validation de nos deux hypothèses et ainsi répondre à la problématique de cette recherche.

## 2) Après le théâtre, l'heure de la critique

Pour recueillir et analyser nos données, (Mariana et Mathilde) nous avons donc, comme mentionné précédemment, pensé à différentes façons de les collecter. Dans un premier temps, nous avons enregistré et filmé la théâtralisation et la mise en scène des deux albums de jeunesse. Nous rappelons que les élèves de Mariana (CE2) ont proposé une théâtralisation de l'album *Oso pardo* et que ceux de Mathilde (CE1) ont proposé une version théâtralisée de *Panda Bear*. Nous avons dans un second temps distribué deux questionnaires en fin de seconde séquence, pour recueillir les avis des élèves, et nous avons réalisé une évaluation

finale de leurs compétences en vocabulaire notées par des appréciations (Acquis/ Partiellement acquis/ Non évaluable).

L'intérêt de proposer trois modes de recueil de données différents est le croisement de celles-ci sur différents niveaux : croisement des données par dispositif, mais aussi par classe. Les enregistrements audios et vidéos nous permettent de mieux comprendre les réactions des élèves au dispositif sur le moment, mais aussi d'expliquer certaines de leurs réactions. Les réponses aux questionnaires nous apportent des informations sur un point de vue plus général et global autour du dispositif. Nous avons donc différents niveaux d'observation et d'analyse, une dimension immédiate sur le moment avec les captations audios et vidéos et un avis a posteriori sur l'expérience des élèves par les questionnaires qui ont eu lieu en fin de séquence.

#### A) *Panda Bear* et *Oso pardo*, retour sur une expérience *dramatique*

Nous allons tout d'abord procéder à une analyse des enregistrements de la tâche finale proposée par la classe de CE1 C de l'école Paul Bert dans la circonscription de Montreuil 2 (Mathilde). Ces deux captations, au-delà d'avoir une importance pour notre recherche, sont également significatives pour les élèves et entrent dans l'apprentissage d'une LVE. Nous avons utilisé la captation vocale et vidéo pour que les élèves se réécoutent et puissent travailler sur leur posture, leurs accents et leurs gestes dans le but de proposer un spectacle à d'autres classes de l'école en fin d'année.

Une prise de notes dans un carnet de bord tout au long du dispositif a été effectuée en parallèle afin de (Mathilde) me permettre de me souvenir de certains comportements ou moments forts des séances. L'enregistrement vocal analysé a eu lieu en fin de séquence 2. L'intérêt de recueillir l'enregistrement sous deux formes, consiste dans la possibilité d'analyser la dimension théâtrale sous deux aspects : langagier (voix qui porte, intonation, prononciation correcte des termes anglophones, etc.) et visuel (mime, apport des gestes à la mise en scène et à l'histoire, spatialisation, etc.). Ce double recueil permet également une différenciation pour les élèves, certains étant plus à l'aise dans l'enregistrement vocal et d'autres se sentant plus à l'aise dans la version filmée. Ces deux enregistrements valorisent donc les capacités et les apports de chacun au projet final.

Des critères d'évaluation différents ont été pensés pour les deux enregistrements. Pour l'enregistrement vocal, nous nous focaliserons sur l'intonation, la prononciation des mots, l'importance de parler au moment adéquat, la nécessité que les paroles des élèves soient audibles et compréhensibles par l'auditeur, le besoin de connaître son texte, et de parler ensemble lorsque l'on est à deux.

Nous avons réalisé l'enregistrement vocal (annexe 6) sur un seul temps le matin, en une trentaine de minutes. Avant de commencer, (Mathilde) j'ai proposé une relecture et une révision du rôle de chacun aux élèves. Je leur ai énoncé les critères de réussite au préalable : parler assez fort pour que tout le monde entende, bien articuler et prononcer son texte, savoir le moment auquel on doit parler, lever le doigt pour que je me déplace avec le micro dans la classe vers l'élève qui doit être enregistré, ne pas faire de bruit pour que l'enregistrement soit écoutable et de bonne qualité. J'ai également pris un petit temps pour rappeler l'importance de la prosodie (« ponctuation » que l'on doit marquer à l'oral) pour que l'on comprenne. Nous avons recommencé environ trois fois l'enregistrement avant d'atteindre une version finale satisfaisante répondant aux critères de réussite énoncés précédemment. Quelques moments de pause ont été nécessaires pour faire reformuler certains personnages / élèves. L'enregistrement joint en annexe 6 est volontairement authentique, car chaque partie a un intérêt dans l'analyse et le but n'est pas de produire un enregistrement parfait, mais bien vierge de toute modification et plaisant pour les élèves d'après la pédagogie du *drama*. L'enregistrement final dure 4 minutes 29 secondes et a été réalisé à l'aide d'un téléphone portable. Les rôles étaient répartis au tableau depuis plusieurs jours / semaines pour que les enfants puissent s'entraîner et se repérer. J'ai la chance d'avoir des élèves dont les parents consultent régulièrement leurs mails, la classe ayant été placée en éviction quelques semaines auparavant (à partir du 29 mars 2021), j'ai pu leur envoyer une version vidéo du livre afin qu'ils s'entraînent pour la prononciation et l'accent. Il y a 10 animaux en tout : 1 enfant *dreaming child* et deux narrateurs ainsi qu'une élève qui énonce le titre du livre au début de l'histoire et qui joue aussi le rôle de *red wolf* avec un autre élève. Certains enfants sont répartis par deux pour un rôle et parlent en chœur lors de la version filmée.

Les élèves ont tous mis le ton et se sont concentrés sur l'intonation, même pour ceux qui ne connaissaient pas bien leur texte, ou qui avaient des difficultés à le prononcer. Certains élèves ont eu quelques difficultés de prononciation assez similaires, souvent autour des actions que faisaient les animaux. Par exemple *soaling* au lieu de *soaring* pour l'enfant qui joue *panda bear*, ou bien dans le nom de certains animaux comme pour *whooping crane* qui a

été prononcé *whooping cwane*. Ces confusions sont assez communes et complexes à corriger car les élèves ne lisent pas beaucoup le texte, ils se réfèrent à une mémoire de répétition et à une version orale et il peut être compliqué pour eux de reproduire exactement le même mot. Cela paraît assez abstrait pour eux, car ils ne savent pas encore comment écrire en anglais, ou même les règles de syntaxes et de prononciations anglophones. Certains élèves ont modifié l'action de l'animal sans le savoir par une autre action présente plus loin dans le livre, ce qui marque tout de même la mémorisation des termes, mais aussi une confusion au moment de les réciter : par exemple, pour les élèves jouant *water buffalo* et décrivant les actions de *spider monkey*, nous remarquons qu'ils ont dit *swimming by me* au lieu de *swinging by me*. Or, le verbe *swimming* est utilisé plus tard dans le livre pour décrire l'action de la tortue de mer, *sea turtle*.

Pour l'enregistrement vocal, à la différence de l'enregistrement vidéo, les élèves jouant le même personnage ne parlaient pas en même temps mais l'un après l'autre, afin que l'on puisse s'assurer de leur bonne prononciation.

Autre difficulté que les élèves ont pu avoir au niveau de la prononciation : le fait de mâcher les mots, par exemple, la narratrice 1 au moment de poser la question « *Green sea turtle, green sea turtle what do you see?* » mâche l'expression *green sea turtle*. Enfin, certains élèves ont eu quelques difficultés à se détacher de la prononciation française, notamment du « r » ce qui a « francisé » quelques passages, comme lorsque l'élève qui joue le rôle de la tortue dit : « *I see a macaroni penguin strutting by me* ». On (Mathilde) m'entend d'ailleurs dans l'enregistrement le reprendre, non pas pour qu'il se sente pénalisé, mais parce que j'essaie de ne pas les laisser avec de fausses idées de prononciation, car une fois que la prononciation d'un mot est ancrée et qu'elle est erronée, il est très difficile que les élèves se corrigent par la suite. Nous remarquons quelques actions de mimétisme dans la prononciation des élèves : le narrateur 2 qui parle à partir de *macaroni penguin* a au début commencé à parler en gardant son accent français comme son camarade précédent, mais a par la suite de plus en plus soigné son accent en mimant la prononciation de ses camarades. Cela montre déjà à quel point la prononciation et le texte de chaque enfant comptent pour les autres et font partie d'un tout.

L'élève jouant le rôle du *macaroni penguin* a eu par la suite quelques difficultés à dire son texte, « *I see a sea lion* », et a dû se répéter plusieurs fois pour y parvenir ; cependant sa prononciation était de qualité et son intonation également. Les autres élèves lui ont d'ailleurs soufflé son texte pour l'aider, ce qui marque le fait qu'ils connaissaient son texte et qu'ils



suivaient l'histoire, mais également un bon esprit d'équipe et de soutien qui est un facteur très important pour le bon déroulement du dispositif. Cela a aussi été pour moi (Mathilde), en tant qu'enseignante, l'occasion de marquer une pause dans l'enregistrement et d'expliquer aux élèves que les mots *sea* et *see* étaient différents et n'avaient pas le même sens malgré une prononciation identique. C'est à mon sens à travers des anecdotes de ce type qui rappellent un moment précis vécu par les élèves qu'ils peuvent mieux se souvenir d'une règle : *I see* est le verbe « voir » que nous mimons en mettant le doigt sur l'œil, et *sea* est la mer et est englobé dans le syntagme nominal *sea lion* qui signifie « lion de mer ». Les illustrations ont été un point d'appui majeur pour aider les élèves à comprendre sans avoir à passer par la traduction.

À la fin de l'enregistrement vocal, les élèves qui jouent le rôle de l'oiseau *whooping crane* et le binôme jouant le rôle du *black panther* ont quelques difficultés, cependant celles-ci ne sont pas les mêmes. Les deux élèves qui jouent le rôle de l'oiseau *whooping crane*, sont assez timides et n'osent que très peu prendre la parole en classe, ils parlent naturellement tout bas et cela a été un peu compliqué de leur demander d'élever la voix sans qu'ils ne se sentent mal à l'aise, (Mathilde) j'ai donc respecté leur caractère et leur façon de s'exprimer, le but premier étant que les élèves prennent du plaisir à jouer, et non pas de les forcer à produire un résultat « parfait » pour un public. (Mathilde) Je précise également que ce sont les élèves eux-mêmes qui m'ont proposé de présenter notre production pour la fête de fin d'année à d'autres classes de l'école. Notons également que le deuxième enfant qui joue le rôle du *whooping crane* a appris à parler français l'année dernière et n'avait auparavant pas eu de familiarisation ou de contact avec l'anglais. Il a cependant marqué l'intonation, ce qui joue un rôle crucial dans la compréhension. Les deux élèves jouant le rôle du *black panther* ont eu plus de difficultés à apprendre leur texte, car ils ont eu plus de mal à répéter ce que (Mathilde) je disais, par exemple. Cependant, ils ont été beaucoup plus à l'aise lors de la vidéo, lorsqu'ils ont pu parler en chœur. La deuxième élève qui joue le rôle du *black panther* a d'ailleurs su montrer ses capacités de compréhension et d'entraide en prenant naturellement le rôle de pointeur de rôles. En effet, elle était assise en face du tableau en classe et en face de la partie où tous les rôles de chaque enfant étaient notés. Elle a naturellement pointé du doigt pendant tout l'enregistrement chaque personnage au moment où il devait passer, ce qui marque non seulement son investissement dans le dispositif malgré ses difficultés de prononciation, mais également sa compréhension de l'histoire et sa connaissance du déroulement des actions. De plus, malgré les difficultés de prononciation et d'énonciation, les élèves ont parfaitement



respecté la prosodie et l'intonation, même en utilisant une sorte de langage mimé similaire à une langue inventée. Cette technique rappelle d'ailleurs le langage gromelot. La dernière élève à passer jouait le rôle de *dreaming child*, on peut remarquer que dans l'enregistrement elle énonce et reprend tous les personnages et tous les animaux joués par les élèves, elle fait preuve d'une excellente mémoire et vient clôturer l'histoire. Cette partie a été très importante dans l'apprentissage du vocabulaire des animaux, car elle répète et reprend tous les termes clés pour les élèves. Notons que les élèves ont particulièrement apprécié le dispositif et le moment de l'enregistrement qu'ils ont presque sacralisé et qu'ils me demandent de réécouter régulièrement.

La vidéo a été filmée deux jours après l'enregistrement vocal. Elle n'était pas obligatoire et ce sont les élèves qui ont eux-mêmes proposé de passer par une captation vidéo de leur production orale. (Mathilde) Je leur ai posé une question à la fin de notre enregistrement : « À votre avis que pourrions-nous faire lors de la prochaine séance d'anglais, pour nous améliorer ou pour donner encore plus de sens à notre histoire ? » Ils m'ont tout naturellement proposé de se filmer afin de mettre « des images sur les mots ». La vidéo tournée dure 3 minutes et 58 secondes, la qualité audio est moindre, mais certaines modifications ont été apportées par rapport à la version vocale. Cependant, ce sont bien l'image et la gestuelle des élèves qui sont ici analysées. Je me concentrerai sur la répartition spatiale des élèves dans la classe, leurs gestes (mimes) et leurs expressions (*regarde la caméra, regarde le reste de la classe, parle ensemble lors de rôles communs*). L'objectif de l'analyse est d'observer si une captation vidéo de l'histoire vient apporter quelque chose de plus pour la compréhension du livre et dans le travail de mémorisation des enfants. Ils ont beaucoup apprécié cette tâche finale interactive. Leur comportement lors des deux enregistrements était particulièrement calme ; comme si le fait de garder une trace de ce moment et de les immortaliser rendait la scène « sacrée », ils avaient donc bien conscience de ce qu'il se passait et ont accordé une grande importance à l'événement. (Mathilde) Je précise que mes élèves (CE1 C) seront à partir de maintenant appelés par leur initiale pour respecter leur anonymat. Un élève (R) dont la photo est insérée ci-dessous a proposé de marquer le début de l'enregistrement par un clap de début mimant les codes d'un vrai plateau de cinéma « 3, 2, 1 prise 4, action ! ». Le geste prend une importance dès les premières secondes d'enregistrement. (Voir page suivante.)



Les élèves se sont ici particulièrement concentrés sur les gestes, les élèves dont le texte comporte une question, comme l'enfant qui énonce le titre « présentatrice » (W) et la narratrice (S), ouvrent les bras de la même façon pour marquer la ponctuation et le point d'interrogation à la fin de la phrase marquant la question.

Voici une photographie de la présentatrice (W) au début de l'enregistrement lorsque celle-ci énonce le titre de l'album : « *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* » en ouvrant les bras pour signifier la question.



Les élèves se déplacent directement devant le tableau qui fait office de scène, il y a donc une spatialisation différente, par rapport à l'enregistrement vocal où les élèves restaient assis sur leur chaise et où c'est moi (Mathilde) qui venait à eux. Ici, je filme d'une main et tiens le livre d'une autre main en guise de « souffleur », je reste au même endroit dans la pièce. L'axe de prise de vue est souvent le même : on filme l'espace du tableau, à certains moments on filme l'espace de classe ou la caméra suit les élèves qui sont en train de passer, ou de se préparer pour leur passage.

La narratrice 1 (S) regarde les autres élèves, et donc le public, et mime en montrant son œil pour illustrer son texte : « *what do you see?* »



L'élève qui joue *panda bear* (A) mime l'aigle, en écartant les bras pour représenter l'envol ; les autres sont à leurs places et regardent comme un spectacle.



Il est parfois compliqué pour certains élèves d'allier gestes et paroles, d'où l'importance d'un enregistrement vocal en amont. La narratrice 1 (S) mime, avec les mêmes gestes que son camarade qui joue *panda bear*, l'aigle qui plane lorsqu'elle dit son texte : « *Bald eagle, Bald eagle, what do you see?* » Une capture de ce moment se trouve à la page suivante.





Chaque élève mime effectivement d'abord l'animal qu'il représente, par exemple Z est *bald eagle*, elle mime donc le mouvement de l'aigle, puis lorsqu'elle dit qu'elle voit un autre animal, en l'occurrence *water buffalo*, elle mime également le buffle en train de charger. Les enfants en binômes comme A et M qui jouent le rôle de *water buffalo* se présentent sur la scène devant le tableau ensemble et parlent en chœur, ils miment également le *spider monkey* avec la même gestuelle, ce qui prouve qu'ils ont élaboré un code commun pour l'animal qu'ils décrivent et incarnent.

Les verbes *flying* et *soaring* sont mimés par le même geste. Il y a une correspondance des deux termes qui représentent l'envol. Même si les termes ne sont pas identiques, les élèves reconnaissent les similarités au niveau du sens et miment les verbes avec les mêmes gestes. Ici l'élève (A) qui joue *red wolf* qui dit son texte : « *I see a whooping crane flying by me.* » Elle mime du même geste que l'élève *panda bear* l'envol d'un oiseau.



Les deux enfants qui jouent le rôle de la panthère ont quelques difficultés de prononciation, cependant, le fait de parler en chœur les aide à placer le ton et ils arrivent finalement à mieux prononcer leur texte ensemble dans la version filmée que seuls dans la version vocale. L'élève qui joue le rôle du *dreaming child* (A) a encore une fois un rôle clé dans le dispositif : elle récapitule chaque animal qu'elle voit avant d'ajouter un petit commentaire de fin, « *all wild and free* », « tous sauvages et libres ».

C'est la seule phrase que (Mathilde) j'ai traduite de l'anglais au français pour que les élèves comprennent la dimension du livre. *Dreaming child* a donc mimé chaque animal, de la même façon ou d'une façon très similaire aux codes gestuels des autres élèves qui jouaient ces personnages. Il y a donc un gros travail de mémoire et de synthèse que nous n'avons pas forcément verbalisé en classe, mais qui s'est fait naturellement. Sur cette image, *Dreaming child* mime « *I see* » en rapprochant son doigt de son œil comme les deux narrateurs et la présentatrice.



La vidéo se termine sur une prise de vue globale de la classe ci-dessous, qui applaudit par un geste en langue des signes le travail de chacun et marque la fin de la vidéo.



Après avoir analysé le dispositif et les données de la classe de CE1, nous allons pouvoir nous intéresser à l'analyse des données de la classe de CE2 en espagnol (Mariana).

L'objectif était, tout comme pour Mathilde, de recueillir un enregistrement audio ainsi qu'une ou deux captations vidéo. Les parents n'étant pas tous d'accord pour le partage des vidéos, (Mariana) j'en aurais retranscrit le contenu et j'aurais utilisé la vidéo seulement pour moi. Cependant, il peut arriver certains encombres sur le chemin de la rédaction d'un mémoire. Dans mon cas, une mise à jour m'a fait perdre la totalité des données personnelles enregistrées sur mon ordinateur. Outre le fait d'avoir perdu absolument tous mes documents personnels, j'ai aussi perdu mon enregistrement audio ainsi que la captation vidéo du dispositif mis en place en espagnol dans ma classe. Pensant qu'il était plus sécurisé de les stocker sur mon ordinateur plutôt que de les garder sur mon téléphone portable (en comptant la taille des documents), j'ai pris le soin de tout enregistrer sur mon ordinateur et je me retrouve, au moment d'écrire ces lignes, sans le moindre document ni audio, ni vidéo. Après avoir échangé avec Mathilde et Pinnacle et après m'être remise de ma déception, j'ai repris la rédaction du mémoire. Bien que ces ressources soient perdues, j'en conserve un très bon souvenir pour les avoir regardées et écoutées plusieurs fois avant l'incident. J'ai aussi tenu un carnet de notes dans lequel j'ai pu écrire des remarques pendant le passage de mes élèves sur leur prononciation, leur aisance à l'oral, leur implication dans la tâche finale ainsi que dans leur souvenir du texte. Ces notes ajoutées à mes souvenirs m'ont permis de pouvoir présenter les analyses suivantes.

En ce qui concerne le projet final réalisé à partir de l'album *Oso pardo*, j'ai d'abord pu observer, tout au long de la séquence, une très bonne implication générale des élèves. En effet, beaucoup ont manifesté un intérêt très grand pour la réalisation de la scène et le fait d'être par groupe de six a été d'autant plus bénéfique. Dans ma classe, pour pallier les difficultés des élèves, je favorise de toute façon le travail en groupe dans toutes les disciplines. Mes élèves sont répartis tout au long de l'année dans des « maisons *Harry Potter* ». Dans ces quatre maisons sont placés stratégiquement : un très bon élève par maison, un élève en très grande difficulté et des élèves de niveau moyen pour compléter. Grâce à cela, les élèves étaient en « compétition bienveillante » dans la réalisation de leur mise en scène, ce qui a engendré de très jolis rendus finaux.

Mes premières constatations se feront tout d'abord sur la forme. Dans l'ensemble, les quatre groupes ont fourni un travail recherché et différent les uns des autres. Nous avons eu un groupe où la mise en scène était la suivante : tous les animaux de l'histoire étaient présents

face au public. À chaque fois qu'il prenait la parole, un élève venait au-devant de la scène et imitait le son de son animal, disait son texte puis retournait mimer l'animal en silence au fond de la scène. Ce qui veut dire que tous les membres du groupe mimaient un animal en simultané. Certains élèves ont joué deux animaux et la maîtresse. Le deuxième groupe a choisi de ne pas mettre tous les animaux dans le champ de vision. En effet, un élève prenait la parole (deux au moment des échanges) mais chacun mimait son animal sans les sons, disait son texte et retournait dans le hors-champ. Dans le troisième groupe, un des élèves n'a joué aucun animal et avait pour rôle de dire la phrase qui se répétait : « *oso pardo, oso pardo, ¿qué ves ahí?* » et ce avec tous les animaux, alors que, dans tous les autres groupes, la phrase était prononcée par « l'animal » précédent. Dans le dernier groupe, la mise en scène se rapprochait du deuxième groupe. Cependant, les élèves du groupe prenaient le temps de mimer et d'imiter par le son chaque animal qui passait. Le son manquait dans la présentation du groupe deux.

Dans la vidéo que nous avons enregistrée, nous entendions en fond les camarades répéter à voix basse les répliques des groupes passant au tableau. De ma place pour les filmer, je pouvais en observer certains en train de mimer les animaux pendant le passage des autres groupes. Nous y voyions aussi l'attitude des élèves les plus timides qui parlaient d'une voix plus basse et dont les mouvements étaient moins amples que ceux des enfants à l'aise à l'oral. En regardant la vidéo plusieurs fois, j'ai aussi remarqué que les élèves les plus à l'aise à l'oral se mettaient en avant sur la scène et prenaient le temps de mimer, contrairement aux élèves les plus timides qui faisaient des gestes courts et disaient leur réplique rapidement avant de se replacer au fond de la scène ou de disparaître du champ de vision.

Pour ce qui est de l'audio, j'ai demandé aux élèves de venir au fond de la classe enregistrer leur scène avec moi. J'ai choisi le groupe le plus hétérogène possible pour obtenir l'enregistrement le plus riche et le plus intéressant pour notre recherche. Grâce à mes notes et à mes souvenirs concernant cet enregistrement, je peux analyser certains éléments intéressants. La première chose que j'ai constatée, c'est la façon dont les élèves ont articulé tout au long du projet pour être le plus clairs possibles lors de l'écoute. En effet, contrairement à la mise en scène, ils se sont concentrés uniquement sur le texte et non sur les gestes qui pouvaient accompagner leur réplique. J'ai cependant observé que, même si le texte était le plus important, nombreux étaient les élèves qui accompagnaient leurs répliques de petits gestes comme pour se remémorer ce qu'ils devaient dire, comme si ces gestes servaient à eux-mêmes. Pour conclure sur le rendu général de la tâche finale, j'ai trouvé les élèves très

motivés. Ils ont fourni un travail complet et aucun d'entre eux n'a laissé la mise en scène de côté : elle avait à leurs yeux une aussi grande importance que le texte.

En passant dans chaque groupe tout au long de la création, j'ai constaté que certains élèves prenaient plus la parole que d'autres en donnant des directives, mais tout le monde avait droit à la parole et pouvait donner son avis, choisir l'animal qu'il voulait jouer et surtout demander de l'aide à ses camarades pour la prononciation d'un mot ou tout simplement en avoir la traduction. J'ai aussi observé quelque chose de très intéressant. Mon élève allophone, tout juste arrivé en France, n'était pas très bien intégré dans la classe. C'est lors des séances d'espagnol qu'il a commencé à échanger avec ses camarades à travers des gestes dans les moments de travaux de groupes autonomes sur la mise en scène de l'album. Je l'ai ainsi vu « s'amuser » à mimer des animaux avec des camarades dans un coin et à voir les camarades lui répondre avec l'animal correspondant en espagnol. Ce sont ainsi la théâtralisation et le fait de passer par une langue étrangère à tous qui ont permis les échanges et les moments de socialisation de cet élève, à ma grande surprise.

Pour ce qui est de l'espagnol dans ce travail, j'ai pu faire de nombreuses constatations. En effet, l'enfant qui n'a joué aucun animal se trompait souvent et mélangeait les différents animaux. Cet élève est un élève en grande difficulté et ses camarades ont pensé que le fait de lui donner la réplique répétitive l'aiderait. J'ai décidé de ne pas intervenir dans ce choix effectué par le groupe pour les laisser constater leur erreur. Je pense que ne pas avoir fait corps avec la mise en scène a pénalisé l'élève dans son apprentissage du vocabulaire. Autre constat sur l'apprentissage du lexique : j'ai trouvé qu'en général les élèves l'avaient plutôt bien retenu. Cependant, la prononciation des mots se faisait souvent avec l'accent très français dans certains groupes et plus particulièrement les groupes où les élèves bilingues (français-roumain) étaient en petit nombre ou lorsque ces élèves étaient très timides. En effet, si ce n'est pour la prononciation de la *jota* qui est très typique de l'espagnol, les élèves bilingues ont de très grandes facilités à prononcer les sons espagnols (comme le « r » ou les « l »), là où les enfants ne parlant que le français ont quelques difficultés. En analysant la situation, je constate que l'entraide lors de la mise en scène de l'album a favorisé ou au contraire défavorisé le travail de la prononciation des mots. Il semblerait que les élèves demandaient du vocabulaire ou des prononciations à leurs camarades, et qu'ils conservaient les petites erreurs faites par ces derniers. J'ai évidemment corrigé avec eux les fautes entendues, mais certaines ont été entendues lors des quatre présentations.



J'ai aussi pu observer un langage corporel et gestuel qui s'est créé dans les groupes. Par exemple, j'ai observé une élève expliquer à ses camarades où ils devaient se placer sur la scène. Au même moment, elle a dit « le *gato morado* se met de ce côté » tout en faisant une sorte de geste de chat qui se lèche la patte. Lors de la présentation finale, c'est ce geste qui était fait pour cet animal. Les élèves passaient très rarement par la traduction française quand il s'agissait du vocabulaire de l'album, et de très nombreuses fois j'ai pu observer des gestes accompagner ces mots. Il est aussi arrivé que certains élèves s'amusaient à imiter le son d'un animal au moment où un de leurs camarades répétait sa réplique. Bien que cela ait agacé les élèves les plus impliqués et les plus à l'aise, j'ai décidé de ne pas réprimander les élèves qui jouaient, en quelque sorte, à imiter les animaux car je voyais que l'acquisition du vocabulaire se faisait à leur façon. Pour ce qui est des deux tournures « *veo .... que me mira a mí* » et « *¿qué ves ahí?* », les élèves ont calqué l'intonation entendue lors du passage de la vidéo. Par mimétisme, ils ont su la répéter sans erreur, leur prononciation était parfaite. Ils ont très bien assimilé la différence entre « *mirar* » et « *ver* » car, lors de leur passage devant la classe, les élèves ont été très nombreux à faire un geste qui montrait leurs yeux, puis l'animal pour « *veo* », et ils plissaient les yeux avant de se pointer eux-mêmes du doigt pour la tournure « *que me mira a mí* ». Une fois de plus, la théâtralisation a permis de faire comprendre la différence entre les deux verbes sans nécessairement passer par le français et donc par une traduction.

Le vocabulaire de l'album n'étant pas très compliqué pour un niveau CE2, je n'ai pas remarqué énormément d'erreurs autres que celles déjà citées. Mais en comparant la séquence qui a été faite ensuite avec *Oso panda*, j'ai déjà pu constater le ressenti des élèves. En effet, ils ont été nombreux à me demander pourquoi nous n'avions pas traité les deux albums de la même façon. D'autres m'ont demandé si, en leurs mots, « une pièce de théâtre serait faite sur *Oso panda* », ce que je ferai peut-être en fin d'année si les conditions nous le permettent.

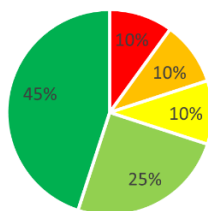
De ces deux modes d'enregistrement et de recueil de données, nous (Mathilde et Mariana) retenons une grande capacité d'adaptation des élèves et un travail en miroir, qui pour certains les ont énormément aidés à prononcer et dire correctement leur texte. Tous les élèves qui sont passés en binômes ou en groupes ont tous sans exception choisi un code commun pour mimer les animaux qu'ils représentaient, soit qu'ils observaient, voire les deux. Le geste a donc accompagné la parole tout au long des scènes et joue un rôle très important dans le déroulement et la compréhension des histoires. Au-delà d'un geste personnel, les

gestes faits par les élèves sont communs et donnent un aspect collectif à l'histoire, lui donnent une structure commune. Dans chacun des dispositifs, les élèves ont conscience d'être chacun une partie d'un tout. Ils jouent ensemble et doivent s'écouter et s'observer afin de faire les bons gestes au moment adéquat. Aucune traduction littérale des dialogues n'a été faite, ni en anglais ni en espagnol, les élèves se sont donc repérés par les images des livres, et ont mis en place une forme de code commun pour se comprendre. Il est maintenant intéressant de voir les réponses des élèves au questionnaire commun autour des deux livres du dispositif, pour voir si les réponses valident les recueils vocaux et vidéos ou sont en corrélation avec eux.

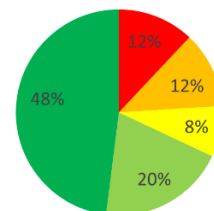
### B) *Panda Bear* et *Oso pardo*, les chiffres hors-scène

Nous avons choisi de recueillir les réponses à notre questionnaire autour des livres en anglais et en espagnol sous forme de graphiques circulaires, dont nous allons commenter et croiser les réponses. Nous joignons également en annexe 4 les questionnaires vierges. Le graphique de gauche correspond à la classe de CE2 de Mariana où les élèves ont étudié l'espagnol et celui de droite, à la classe de CE1 de Mathilde où les élèves ont fait de l'anglais.

Quand j'ai utilisé des gestes dans la classe **d'anglais**, ça m'a aidé(e) à apprendre le vocabulaire des animaux.



Quand j'ai utilisé des gestes dans la classe **d'espagnol**, ça m'a aidé(e) à apprendre le vocabulaire des animaux.

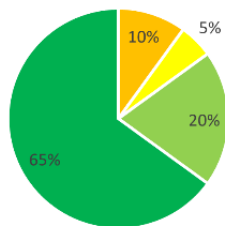


■ Pas du tout   
 ■ Pas vraiment   
 ■ Un peu   
 ■ Oui   
 ■ Beaucoup   
 ■ Pas du tout   
 ■ Pas vraiment   
 ■ Un peu   
 ■ Oui   
 ■ Beaucoup

Pour la classe de CE1 C, comptant 21 élèves et dont 20 ont répondu au questionnaire, les gestes ont globalement aidé l'apprentissage du vocabulaire des animaux avec 45% des élèves qui affirment que cela les a beaucoup aidés et 25 % qui ont répondu « oui ». En observant cependant les résultats des évaluations des élèves et les captations vidéo et vocales, nous

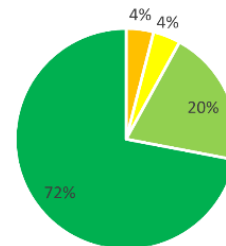
remarquons que les 20 % d'élèves qui ont été assez catégoriques en affirmant que cela ne les aidait pas sont des élèves qui ont de grandes facilités en langues, mais surtout dans l'apprentissage et la mémorisation du texte. Cela marque un point assez intéressant sous-entendant que les élèves ayant des facilités n'ont pas besoin de gestes dans leur apprentissage. Les gestes deviennent alors une forme d'étayage dans l'apprentissage de la LVE pour les élèves qui ont plus de difficultés. Nous constatons des résultats très similaires pour la classe de CE2 : en effet, 48 % des élèves ont considéré que les gestes les avaient beaucoup aidés pour apprendre le vocabulaire des animaux en espagnol et 20 % ont répondu « oui », représentant une moyenne de 68 % d'élèves sur 25 pour qui les gestes ont été bénéfiques.

J'ai aimé jouer le rôle des animaux, de l'enfant et du narrateur (classe d'anglais)



■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

J'ai aimé jouer le rôle des animaux, du narrateur, de la maîtresse et des enfants (classe d'espagnol)



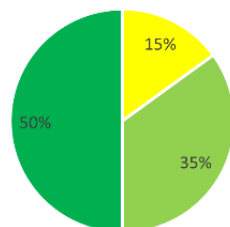
■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

Concernant la question 2 (« J'ai aimé jouer le rôle des animaux, du narrateur, de la maîtresse et des enfants »), nous remarquons que 80 % des élèves de la classe de CE1 C (21 élèves) ont apprécié jouer leur rôle et donc participer au dispositif. Lorsque nous regardons les résultats de la question 3 portant sur l'étude de *Brown Bear*, 50 % des élèves ont beaucoup aimé le travail réalisé. En comparaison, en question 4 (« J'ai aimé le travail sur *Panda Bear* »), 90 % des élèves ont apprécié participer à l'étude de *Panda Bear* en version théâtralisée. Lorsque nous comparons les réponses, nous remarquons que l'étude théâtralisée de *Panda Bear* remporte un franc succès par rapport à l'étude plus classique de *Brown Bear*. En croisant les données pour la classe de CE1 C, nous soulignons que les élèves qui n'ont pas forcément apprécié jouer leurs personnages sont des élèves qui n'aiment pas parler ou s'exprimer en public, et ce sont aussi les élèves qui ont répondu au questionnaire final qu'ils se sentaient plutôt timides lors des cours d'anglais. Ces élèves ont d'ailleurs apprécié le dispositif autour de *Panda Bear* de façon générale même s'ils ne se sentaient pas à l'aise de parler devant les autres. Concernant la classe de CE2 B (25 élèves), nous constatons que 100 % des élèves ont apprécié jouer le rôle des animaux dans *Oso pardo*, contre 64 % pour *Oso panda*, concernant

un apprentissage plus classique du vocabulaire des animaux. Notons que les 100 % et les 64 % représentent un cumul des élèves ayant répondu « Beaucoup » et « Oui » aux questions 3 et 4. À travers ces résultats, nous constatons que la préférence des élèves des deux classes se fait pour la théâtralisation des livres en langue étrangère, mais ne porte pas sur un livre en particulier. De plus, nous pouvons ajouter la constatation de commentaires d'élèves tels que « pourquoi on ne fait pas comme avec *Oso pardo* pour ce livre ? », qui démontrent l'envie de reprendre la même méthode pour un album qui est, en outre, plus compliqué que le premier.

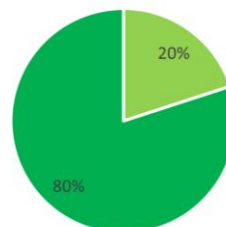
### Premier album :

J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le premier livre Brown Bear



■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

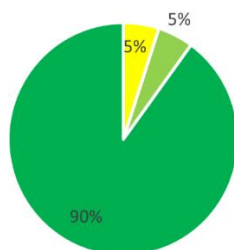
J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le premier livre Oso pardo



■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

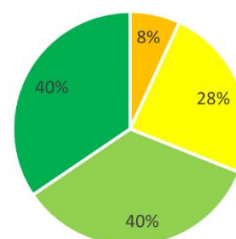
### Second album :

J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le deuxième livre Panda Bear



■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le deuxième livre Oso panda



■ Pas du tout ■ Pas vraiment ■ Un peu ■ Oui ■ Beaucoup

En observant les résultats collectés pour les évaluations, nous constatons pour la classe de CE1 C, que les élèves ayant eu comme résultats « Partiellement acquis » avec plus de 3 erreurs dans l'*English test*, sont les élèves ayant répondu qu'ils avaient « un peu » aimé le dispositif et qu'ils se sentaient timides. De plus, en comparant les résultats entre *Brown Bear* et *Panda Bear*, nous remarquons que les élèves ont fait plus d'erreurs à *Brown Bear* de manière générale, même lorsqu'ils avaient moins de 3 erreurs. Dans la mesure où *Panda Bear* est plus complexe que *Brown Bear*, ces observations nous laissent penser que le ressenti des élèves et leur intérêt intrinsèque pour la tâche demandée ont amélioré leur performance. Nous remarquons cependant que 19 élèves sur 21 ont eu moins de trois erreurs à leur évaluation sur le vocabulaire des animaux en anglais ; ils sont donc 19 à avoir acquis le vocabulaire des animaux et des couleurs des livres étudiés. Notons enfin que les deux enfants ayant partiellement acquis ces compétences sont des élèves ayant été souvent absents lors des séances d'anglais et n'ayant donc pas bénéficié de la totalité des heures nécessaires à cet enseignement.

En CE2 B, nous avons pu observer de très bons résultats aux évaluations écrites du premier album. En effet, sur les 25 élèves (tous présents ce jour-là), 23 ont obtenu plus de 8 bonnes réponses sur 10 pour l'évaluation écrite, les autres notes oscillaient entre 5 et 4 bonnes réponses. Pour l'évaluation orale les notes supérieures ou égales à 4 bonnes réponses sur 5 ont concerné 20 élèves. Les élèves ayant fait des erreurs sont les élèves qui étaient le moins impliqués dans la tâche finale. C'est-à-dire, les élèves qui soit restaient en retrait, soit n'osaient pas prendre la parole ou se mettre en avant lors de la présentation, ou bien ne demandaient pas de l'aide à leurs camarades. Nous avons aussi pu noter que l'élève qui n'a mimé aucun animal faisait partie des résultats en dessous de 8 bonnes réponses. Si l'on s'intéresse au questionnaire sur les albums, nous constatons que les élèves qui ont le moins apprécié le dispositif sont aussi ceux qui ont obtenu les résultats les plus bas. Au niveau des résultats aux évaluations de *Oso panda*, nous constatons qu'ils sont en baisse. En effet, 18 élèves sur 24 présents ce jour-là se situent entre 8 et 7 bonnes réponses sur 10. Les autres élèves se situent entre 6 et 3, ce qui concorde parfaitement avec les réponses données dans le questionnaire final en lien avec leur préférence entre les deux albums. Autre élément : les notes supérieures ou égales à 4 bonnes réponses pour l'évaluation finale ne concernent que 13 élèves, soit 7 de moins qu'à l'évaluation sur *Oso pardo*.

Si nous croisons les résultats aux évaluations dans les deux classes, nous constatons qu'il existe un lien évident entre l'intérêt que portent les élèves au dispositif mis en place et leurs

résultats. En effet, n'oublions pas que *Oso pardo* et *Brown Bear* sont le même album et nos recherches démontrent que c'est sur leur album préféré en rapport avec leur dispositif préféré que les élèves ont le plus excellé. Nous pouvons faire le constat suivant : dans l'ensemble des deux classes, aux langues étudiées et aux niveaux différents, les résultats sont meilleurs lorsque le dispositif est lié à la théâtralisation.

### 3) Approche comparée du ludique et du théâtral : la tirade des deux *jeux*

Après avoir observé et analysé les résultats de nos données pour chacun de nos dispositifs, jeu dans son aspect ludique avec la mise en place d'un *English corner* dans la classe de CE2 de Pinnacle et théâtralisation des albums de jeunesse *Oso pardo* et *Panda Bear* dans les classes de CE2 et de CE1 de Mariana et Mathilde, nous allons maintenant discuter et croiser nos dispositifs et nos résultats de recherche afin de réaliser certaines observations ou conclusions de ces deux dispositifs. En effet, malgré la mise en place de deux dispositifs différents, la thématique de cette recherche et ce qui nous guide depuis le début de ce mémoire restent le jeu dans l'apprentissage des langues vivantes au cycle 2. Afin de pouvoir comparer nos données dans nos trois classes, nous avons créé un questionnaire commun aux deux dispositifs, que nous avons, toutes trois, fait passer dans nos classes. C'est à travers l'analyse et l'observation des résultats de ce questionnaire que nous pourrions comparer nos dispositifs. Afin d'avoir un questionnaire commun, nous avons donc choisi de poser 6 questions en fin de dispositif portant sur le jeu en langues vivantes de façon générale. Nous joignons en annexe 4 le questionnaire final vierge. Dans cette mesure, nous avons pu comparer nos résultats et en faire plusieurs observations.

En ce qui concerne le dispositif sur le jeu dans son aspect théâtral, nous croiserons les données des deux classes. Dans la classe de CE1 de Mathilde, nous remarquons que 70 % des élèves ont beaucoup aimé les cours d'anglais ces dernières semaines. Avec un résultat à 68 % dans la classe de Mariana en CE2, la légère baisse pourrait s'expliquer par le fait que le dispositif sur la théâtralisation a été fait plus tôt dans la classe de Mathilde. Nos questions sont volontairement assez larges pour que nous puissions toutes les trois y répondre. Pour la question 2 (« J'ai aimé jouer le rôle des animaux, du narrateur, de la maîtresse et des enfants »), plus de 60 % des élèves des deux classes souhaitent refaire des jeux en anglais ou

en espagnol dans les prochaines séquences, seulement 5% des élèves ont répondu qu'ils n'avaient pas du tout envie de refaire des jeux d'anglais contre 0 % dans la classe d'espagnol. Nous remarquons que ces 5% représentent des élèves assez scolaires et performants en mathématiques et en français, qui préfèrent un mode d'enseignement et d'apprentissage plus classique : leçon et réalisation d'exercices d'application. Dans toutes les questions, certains élèves de CE1 n'ont pas répondu ou ont répondu qu'ils ne savaient pas. Cela signifie peut-être que certaines questions étaient un peu vagues pour les élèves de CE1 qui ont parfois encore besoin d'être guidés dans leurs réponses alors que les questionnaires ont été remplis en intégralité en CE2. (Mathilde) Je souhaite également préciser que lorsque j'ai passé le questionnaire, j'ai eu un souci avec un élève perturbateur et j'ai dû donner la classe à garder à ma collègue pendant ce temps-là, les élèves ont donc répondu au questionnaire sans forcément avoir d'indications précises sur chaque question, ce qui a sans doute influencé l'absence de réponses de certains. Pour ce qui est de la classe de CE2, n'ayant pas pu moi-même (Mariana) donner les questionnaires à mes élèves pour cause de fermeture de classe, j'ai demandé à mon binôme de les distribuer aux élèves qui ont été capables de les remplir sans difficulté et sans l'aide de l'enseignante. 65% des élèves de CE1 C se sentaient « bien » ou « très bien » lors des classes de langues vivantes ; c'est d'ailleurs une tendance que nous retrouvons dans nos trois classes, tendance qui est donc commune à l'anglais et à l'espagnol (84 % pour la classe de CE2) ainsi qu'aux deux dispositifs. De manière générale, le dispositif mis en place dans la classe de CE1 C a donné aux élèves envie de participer davantage pour 40 % d'entre eux et cela en a aidé 25 % à mieux comprendre le vocabulaire en anglais. Ce chiffre est légèrement différent en classe de CE2 car c'est 33 % des élèves que l'espagnol sous forme de jeu a aidés à la compréhension du vocabulaire en espagnol : le chiffre est plus élevé pour la compréhension d'une langue qui, rappelons-le, n'a jamais été étudiée auparavant. Cette réponse sous-entend que les jeux de mimes et de théâtre les ont aidés à mieux apprendre et comprendre l'anglais et l'espagnol. De plus, cette façon d'apprendre l'espagnol a donné à 28 % des élèves l'envie de plus jouer avec les autres, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle le dispositif a facilité la socialisation de l'élève allophone du CE2B. Enfin, les deux dernières réponses étaient libres et potentiellement plus complexes pour les CE1 que pour les CE2. Nous observons cependant une tendance globale, 75 % des réponses des élèves à la question 5 étaient en lien avec le dispositif réalisé autour de *Panda Bear* : 35 % des élèves ont répondu qu'ils avaient préféré étudier *Panda Bear*, 30 % que ce qu'ils avaient préféré faire était de jouer leur personnage et 10 % que leur moment préféré avait été de s'enregistrer. Les résultats du questionnaire en espagnol à ce niveau sont



différents. Le questionnaire ayant été distribué après l'approche dite « classique » de *Oso panda*, c'est cet album et ce dispositif qui restent dans les esprits des CE2 ainsi que leur déception de ne pas avoir étudié le dernier livre de la même façon que le premier. En effet, 48 % des élèves ont aimé travailler sur les couleurs, ce qui a été travaillé avec *Oso pardo* et non avec *Oso panda*, 36 % ont aimé jouer en espagnol, 13 % d'entre eux ont aimé apprendre un texte et parler en espagnol. Ces réponses sont particulièrement satisfaisantes pour notre recherche, nous confortant dans notre hypothèse de départ qui était que l'apprentissage par le jeu théâtral augmenterait le plaisir et les performances des élèves en classe de LVE. Nous observons d'ailleurs, au vu des résultats des évaluations, que les élèves ont donc acquis le vocabulaire des animaux et des couleurs à travers la mise en place du dispositif. Autre point intéressant à souligner également dans les deux classes : 45 % des élèves de CE1 C et 32 % des élèves de CE2 B aimeraient incorporer plus de jeux dans les matières telles que le français ou les mathématiques (vocabulaire, grammaire, géométrie...). Rappelons que la pédagogie du *drama* avait été à la base mise en place en classes de mathématiques et d'anglais en Grande-Bretagne lors de sa création dans les années 1980. Enfin, 10 % des élèves de CE1 C et 36 % des CE2 B aimeraient faire des jeux dans d'autres langues : arabe, portugais, espagnol, etc. L'étude d'une LVE semble accroître l'appétence des élèves pour de nouvelles langues et de nouvelles cultures.

En ce qui concerne les réponses recueillies dans la classe de Pinacle, nous constatons qu'à la première question 45 % des élèves répondent avoir beaucoup apprécié travailler avec le dispositif de jeu et du coin anglais, 25 % ont bien aimé ce fonctionnement, 21 % n'ont apprécié cela que très peu et 8 % expriment ne pas du tout avoir apprécié ce fonctionnement. Ce dernier pourcentage représente 2 élèves. L'un des deux est un élève très en avance dans le travail scolaire, il a en effet beaucoup de facilités en anglais. Le dispositif de jeu peut avoir été perçu par lui comme un frein et non une aide. L'autre élève est l'une des deux élèves en grandes difficultés que (Pinacle) j'ai dans la classe. En effet, c'est une élève qui a des lacunes dans la compréhension de consignes écrites et orales. Elle bénéficie d'un PPRE dans la classe et nécessite une attention particulière. C'est une élève qui termine souvent les activités après ses camarades en raison de son rythme de travail qui est plus lent. Elle a donc moins de temps pour aller dans le coin anglais et prendre des jeux. En effet, d'après les observations de la grille, elle va dans le coin anglais majoritairement le matin avant le début de la classe. Les jeux en autonomie n'ont donc pas été le dispositif qui lui convenait le mieux.



À la deuxième question, nous retrouvons presque les mêmes pourcentages : en effet, 58 % des élèves souhaiteraient continuer avec ce dispositif, 21 % des élèves ont répondu « peut-être » et 4 % ont répondu ne pas vraiment vouloir continuer les prochaines séances ainsi ; cette réponse vient d'un élève qui a également des facilités en anglais. On retrouve encore nos deux élèves qui ont répondu ne pas avoir aimé le dispositif dans les 8 % qui ne souhaitent pas continuer les séances avec des jeux.

Pour la question 3, on a également la majorité des élèves qui se sentent très bien et bien, respectivement 54 % et 25 % des élèves. 17 % des élèves se disent timides, nous remarquons qu'il s'agit des élèves qui, dans les questionnaires propres à ce dispositif, ont répondu avoir peur de se tromper lorsqu'ils sont interrogés en anglais ou encore n'aiment pas parler anglais devant leurs camarades. C'est intéressant de constater cela, car il s'agit d'élèves qui sont réservés également dans d'autres disciplines. Ce n'est donc pas le dispositif qui les intimide, mais il ne leur permet tout de même pas de vaincre cette timidité.

En ce qui concerne l'apport de ce dispositif pour les élèves, 67 % répondent que cela leur a donné envie de participer en classe, 33 % disent que cela leur a donné envie de jouer avec les camarades et 33 % répondent que le dispositif les a aidés à mieux comprendre. 12 % disent aussi que le dispositif leur a permis de vaincre la peur de parler devant les autres. La somme de ces pourcentages ne fait pas 100 car les élèves avaient la possibilité d'entourer plusieurs réponses, ce que la plupart ont fait.

Pour la question 5, les élèves avaient la possibilité d'écrire ce qu'ils avaient le plus apprécié durant les séances d'anglais ; la réponse la plus donnée est la présence des jeux en classe, 21 % des élèves ont également cité les chansons utilisées lors des séances.

Enfin, les élèves devaient, pour la dernière question, proposer des disciplines dans lesquelles ils aimeraient que l'on utilise également le dispositif de jeu, et celles que nous retrouvons le plus sont le français, les mathématiques et « Questionner le monde ». Ce sont, en effet, des matières qui posent souvent un problème aux élèves, il est donc intéressant de voir qu'ils suggèrent l'utilisation de jeux comme support d'apprentissage. Les élèves ont certainement compris que ce dispositif est une aide qui permet d'apprendre tout en s'amusant.

Nous constatons que les réponses au questionnaire sont assez similaires dans les 3 classes et donc pour les deux dispositifs. Les élèves se sentent en majorité bien en classe de langues vivantes et ont une appétence particulière pour les jeux de manière générale (ludique et théâtral). Les élèves des trois classes aimeraient incorporer des jeux à d'autres matières,

principalement en mathématiques et en français. Nous imaginons effectivement, comme le souligne Pinacle plus haut, que ces résultats sont peut-être liés au fait que ces matières peuvent être plus difficiles pour les élèves. Mais nous pensons aussi que cela peut être lié au fait que ce sont les deux matières les plus travaillées à l'école. Surtout cette année avec des conditions sanitaires très particulières et de nombreuses fermetures de classes qui nous ont fait donner la priorité, du moins durant toute la première période, aux mathématiques et au français. De façon assez générale, les jeux en classe de langues vivantes ont donné envie aux élèves de participer davantage et les ont aidés à comprendre le vocabulaire étudié.

## **Conclusion générale : fin du jeu et baisser de rideau**

Les résultats de notre étude autour du jeu théâtral dans les classes de Mariana et de Mathilde sont dans l'ensemble très satisfaisants et valident nos hypothèses formulées en début de recherche. La première hypothèse était la suivante : 1) le jeu théâtral, au sens de *drama*, ancre les élèves dans une situation qui reproduit le réel et donne donc du sens à l'apprentissage de la langue-culture étudiée. Nous avons en effet constaté un intérêt tout particulier des élèves pour le dispositif de théâtralisation des albums de jeunesse, que ce soit dans leurs résultats aux évaluations comme dans leur désir de reproduire ce travail dans d'autres disciplines. L'acte de théâtralisation passant par un jeu oral et gestuel a effectivement ancré nos élèves dans une réalité et leur a donné davantage de motivation dans la tâche en comparaison avec l'étude classique des ouvrages. Notre seconde hypothèse était : 2) le passage par le mime, le jeu corporel et le langage gestuel permettent de faciliter la compréhension d'une langue vivante étrangère.

Après l'analyse de nos données, nous constatons effectivement à la vue des résultats de nos questionnaires et de la version filmée de la tâche finale que le geste, qui vient appuyer la parole, est un très fort support du dispositif. Ce lien gestuel, voire visuel, est finalement le premier contact des élèves avec un autre langage et leur permet de construire une forme de pont entre la langue maternelle (première) et la langue nouvelle étudiée. Nous l'avons d'ailleurs aussi constaté avec l'exemple de cet élève allophone qui communiquait et se sociabilisait avec ses camarades à travers le mime et les petits jeux de devinettes, dans la classe de CE2 de Mariana. Ces observations vont d'ailleurs dans le sens de la pédagogie de Jacques Lecoq, ancrée sur l'importance du geste et du regard au théâtre et dans la communication de façon plus générale (Aden, 2013).

Nous regrettons cependant le manque de temps et de moyens pour filmer et enregistrer nos élèves, en effet nous avons dû faire face à de nombreux aléas techniques et informatiques qui nous ont quelque peu compliqué la tâche. Nous constatons que la mise en place du dispositif s'est faite sur plusieurs mois, et qu'il pourrait bénéficier d'une durée encore plus longue. Prévoir un programme autour du théâtre en LVE sur une année entière, par exemple, en collaboration avec d'autres classes, pourrait donner encore plus de motivation aux élèves et de

sens au dispositif. De plus, si le temps nous l'avait permis, un entretien individuel avec nos élèves pour analyser et mieux comprendre leurs réponses aux questionnaires aurait été un bon moyen de pousser notre réflexion et notre analyse.

Concernant le dispositif portant sur le jeu ludique et la création d'un *English corner*, dans la classe de CE2 de Pinnacle, les données recueillies et analysées nous permettent d'émettre les conclusions suivantes. Nos hypothèses de départ étaient : 1) l'apprentissage par le jeu, au sens ludique, permet une meilleure mémorisation du vocabulaire dans une LVE et 2) le jeu est vecteur de motivation dans l'apprentissage d'une LVE. Le dispositif a été mis en place depuis le mois de mars et restera dans la classe jusqu'à la fin de l'année scolaire. Nous avons donc pu travailler sur plusieurs séquences avec les élèves en présence du dispositif. Ce que nous constatons avec les évaluations est une évolution dans la mémorisation du vocabulaire que nous apprenons en anglais. En effet, avec le dispositif, les élèves semblent se souvenir plus du vocabulaire appris. Bien que nous soyons passée à une autre séquence, les élèves peuvent toujours jouer avec les anciens jeux qui restent disponibles dans le coin anglais. Cela permet une mémorisation à long terme du vocabulaire et des structures de phrase. La première séquence que nous avons faite avec ce dispositif portait sur les vêtements, les élèves devaient alors connaître quelques noms de vêtements et savoir dire « *put on your...* » ou encore « *take off your...* ». L'un des jeux qui leur était présenté est celui d'un dessin d'un modèle garçon et d'un modèle fille, ils devaient donc les habiller ou les déshabiller en suivant les indications d'un camarade. Nous constatons que, trois mois après, les élèves jouent toujours avec ces dessins et n'ont aucun mal à utiliser les tournures de phrases apprises et le vocabulaire des vêtements. Nous pouvons valider notre première hypothèse et affirmer que l'apprentissage par le jeu permet une meilleure mémorisation du vocabulaire dans une LVE. En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, la comparaison entre les deux questionnaires devrait permettre de voir une évolution dans le rapport des élèves à la langue. Mais dans l'analyse de nos données, les résultats ne sont pas assez significatifs pour valider cette hypothèse. Les élèves montrent un intérêt pour la langue apprise et expriment pour la plupart une envie et une impatience de travailler l'anglais. Mais cela n'est pas propre à la mise en place du dispositif : avant celui-ci les élèves étaient tout aussi motivés pour travailler l'anglais. Peut-être qu'il faudrait plus varier les jeux et prolonger l'étude pour constater un effet du dispositif sur la motivation des élèves.

Dans la partie théorique, nous avons dit qu'il serait intéressant de voir l'effet de ce dispositif sur les deux élèves de la classe qui ont des difficultés dans les apprentissages. Les

deux ont des suivis orthophoniques et parlent une autre langue que le français à la maison. En suivant les résultats obtenus aux différentes évaluations, pour l'un des deux élèves il semblerait que ce dispositif n'ait pas été bénéfique. En effet, ses résultats n'ont pas beaucoup évolué et, aux questionnaires, cet élève a indiqué ne pas avoir aimé le dispositif jeu et ne pas vouloir continuer à travailler avec. Il est vrai qu'il n'a pas eu beaucoup d'occasions pour jouer, car les élèves ne peuvent jouer avec les jeux que lorsqu'ils ont terminé leur travail. À l'inverse, pour le second élève, le dispositif semble avoir été très bénéfique : ses résultats ont beaucoup évolué et il témoigne d'un grand intérêt pour les jeux en classe.

Les résultats obtenus auraient peut-être été différents si un temps avait été mobilisé pour que les élèves puissent jouer, peut-être trente minutes mises à part dans la semaine, un vendredi après-midi, par exemple, pour que les élèves puissent tous avoir l'occasion de jouer. À la dernière question du questionnaire commun, les élèves ont exprimé l'envie de retrouver des jeux dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, le français ou « Questionner le monde ». On peut alors se demander si le jeu, dans son aspect ludique, peut avoir un effet positif sur l'apprentissage dans ces disciplines.

D'un point de vue général, nous pouvons attester que l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol par le jeu a permis à des élèves de cycle 2 de développer leurs compétences linguistiques et leur intérêt pour la langue-culture étudiée au travers des deux formes de jeux proposés. Les élèves ayant fait l'expérience d'un coin anglais dans leur classe de CE2 ont pu réinvestir et développer leurs connaissances dans les jeux proposés grâce au dispositif. Il serait sans doute encore plus productif pour une future classe, comme mentionné précédemment, de proposer des temps de jeux précis dans la semaine afin de permettre à tous les élèves, même ceux terminant leur travail plus tard, de bénéficier de cette consolidation en anglais que représente l'*English corner*. Dans les classes de CE2 et de CE1 de Mariana et de Mathilde, les élèves ont pu développer leurs compétences en espagnol et en anglais par le biais du jeu théâtral. Le dispositif a effectivement démontré un intérêt singulier et croissant des élèves pour le jeu au sens *playing*, de Winnicott, en comparaison avec un apprentissage plus traditionnel des langues vivantes. Le travail autour des deux albums proposés a également participé à sensibiliser les élèves à la préservation des animaux sauvages et permet donc un croisement des disciplines assez intéressant. Nous avons par ailleurs pour projet de développer cette thématique actuelle à travers une séquence en Enseignement moral et civique, introduite par le travail en LVE autour de ces deux albums, notamment *Panda Bear / Oso panda*. Cette ouverture sur un projet transdisciplinaire nous permet de clore notre

recherche en nous tournant vers de nouvelles perspectives pédagogiques, particulièrement intéressantes et riches de sens pour les générations futures et cela, grâce à ce travail réalisé autour du jeu en langues vivantes étrangères.

Ce dispositif nous a permis de nous ouvrir à de nouvelles façons de préparer la classe et de construire les apprentissages. Cela nous donne davantage confiance en nous afin de proposer des moments où ludique et théâtral se mêlent pour que les élèves se sentent plus investis dans les enseignements, notamment en LVE. Nous tirons de ces expériences la conclusion que chaque élève est différent et qu'un mode d'enseignement parfois considéré comme alternatif pourrait être une solution afin de redonner goût en l'école et d'ouvrir à de nouvelles langues-cultures.

Mariana Ferreira Da Silva, Mathilde Mazic-Portejoie et Pinnacle Obioha

Livry-Gargan, juin 2021

## Bibliographie et sitographie

### Ouvrages

- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud Papiers.
- Martin, B., & Carle, E. (1996). *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?* Henry Holt and Company.
- Martin, B., & Carle, E. (2006). *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* Henry Holt and Co.
- Martin, B., Carle, E., & Mlawer, T. (2002). *Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves ahí?* Henry Holt and Co.
- Martin, B., Carle, E., & Mlawer, T. (2008). *Oso panda, oso panda, ¿qué ves ahí?* Henry Holt and Co.
- Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé (réédition numérique FeniXX).
- Winnicott, D W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

### Articles

- Aden, J. (2006). To play, to act... perchance to learn? *Cahiers pédagogiques*, 448.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Brewer, S. (2013). Apprendre une langue : les enjeux du « jeu intérieur ». *Langages*, 192(4), 119-130. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0119>
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et Sociétés*, 10, 5-20.
- Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], 36(2) | mis en ligne le 24 juin 2017, consulté le 06 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5652> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>

- Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*. Communication présentée à la 10<sup>e</sup> édition des Entretiens de la Villette, Actes de colloque, « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, Paris. [http://www.citesciences.fr/francais/ala\\_cite/act\\_educ/education/apprendre/commapprends\\_p4.htm](http://www.citesciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p4.htm) (lien invalide, la communication peut être consultée au lien suivant : <http://fabien.fenouillet.free.fr/documents/citedessciences.pdf>)
- Metra, M. (2013). À l'école du jeu. *L'école des parents*, 605(6), 32-33. <https://doi.org/10.3917/epar.605.0032>
- Noy, L., Dekel, E., & Alon, U. (2011). The mirror game as a paradigm for studying the dynamics of two people improvising motion together, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1108155108](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1108155108)
- Schimdt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale Revue de recherches en éducation*, 38(1), 93-109. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1272>
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

### Textes officiels

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020, 30 juillet). Programmes d'enseignement des cycles 1, 2, et 3. <https://www.education.gouv.fr/> et <https://eduscol.education.fr/>

### Sites internet

- Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2015, septembre). *Jouer et apprendre*. <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre>
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249#:~:text=L'am%C3%A9lioration%20des%20comp%C3%A9tences%20des,dans%20>



## Liste des annexes numérotées

**Annexe 1** : supports pour la mise en place du dispositif de théâtralisation en classes de CE1 en anglais

**Annexe 2** : supports pour la mise en place du dispositif de théâtralisation en classe de CE2 en espagnol

**Annexe 3** : questionnaires finaux pour la classe d'espagnol et les classes d'anglais

**Annexe 4** : questionnaires sur les deux livres pour la classe d'espagnol et la classe d'anglais

**Annexe 5a** : fiche de séquence sur le dispositif en classe de CE1 en anglais

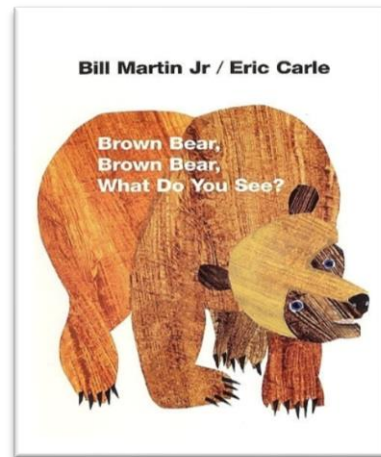
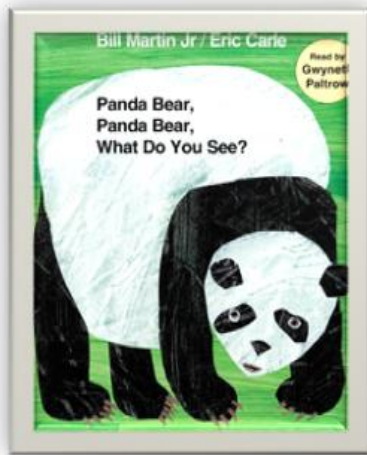
**Annexe 5b** : fiche de séquence sur le dispositif en classe de CE2 en espagnol

**Annexe 6** : enregistrement vocal *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* CE1C

**Annexe 7** : les deux questionnaires utilisés pour le dispositif jeu ludique

**Annexe 8** : grille d'observation pour le dispositif jeu ludique

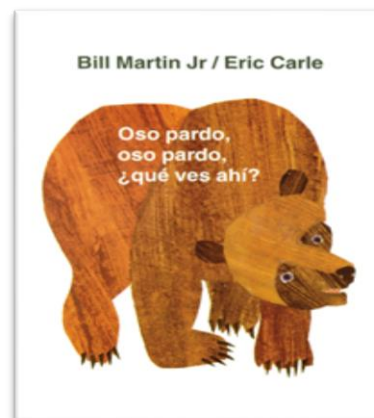
**Annexe 1 : supports pour la mise en place du dispositif de théâtralisation en classe de CE1 en anglais**



Lien de la vidéo du livre *Panda Bear* en anglais : <https://youtu.be/IQEDXmZ374c>

Lien de la vidéo du livre *Brown Bear* en anglais : <https://youtu.be/WST-B8zQleM>


**Annexe 2 : supports pour la mise en place du dispositif de théâtralisation en classe de CE2 en espagnol.**




Lien de la vidéo *Oso pardo* en espagnol : <https://youtu.be/KE0232663r4>

Lien de la vidéo *Oso panda* en espagnol : [https://www.youtube.com/watch?v=NGoy9a-rDgA&ab\\_channel=ReadingTogether%2FLeyendoJuntos](https://www.youtube.com/watch?v=NGoy9a-rDgA&ab_channel=ReadingTogether%2FLeyendoJuntos)

**Annexe 3 : questionnaires finaux pour la classe d'espagnol et les classes d'anglais**





## Questionnaire final sur l'espagnol





**Consigne : Entoure une option par question.**

1) J'ai aimé les cours d'espagnol ces dernières semaines.

  
Pas du tout


  
Un peu


  
J'ai bien aimé


  
Beaucoup


---

2) J'aimerais continuer les petits jeux en espagnol pendant les prochaines séances avec du nouveau vocabulaire.

  
Pas du tout


  
Pas vraiment


  
Peut-être


  
Beaucoup


---

3) Comment je me sens quand on fait de de l'espagnol ?

  
Pas bien


  
Timide


  
Bien


  
Très bien


**Consigne : Entoure une ou plusieurs réponses.**

4) Les cours d'espagnol sous forme de jeux :

  
M'ont enlevé la peur de parler dans une autre langue

  
M'ont fait comprendre plus facilement l'espagnol.

  
M'ont donné envie de participer.

  
M'ont donné envie de jouer avec les autres.

**Consigne : Réponds sur les pointillés.**

5) Qu'est-ce que j'ai préféré faire en cours d'espagnol ?

.....

.....

6) Dans quelle(s) autre(s) matière(s) j'aimerais que l'on fasse des jeux ?

.....

.....

.....



## Questionnaire final sur l'anglais



**Consigne : Entoure une option par question.**

1) J'ai aimé les cours d'anglais ces dernières semaines.

 Pas du tout

 Un peu

 J'ai bien aimé

 Beaucoup

2) J'aimerais continuer les petits jeux en anglais pendant les prochaines séances avec du nouveau vocabulaire.

 Pas du tout

 Pas vraiment

 Peut-être

 Beaucoup

3) Comment je me sens quand on fait de de l'anglais ?

 Pas bien

 Timide

 Bien

 Très bien

**Consigne : Entoure une ou plusieurs réponses.**

4) Les cours d'anglais sous forme de jeux :



M'ont enlevé la peur de parler dans une autre langue.



M'ont fait comprendre plus facilement l'anglais.



M'ont donné envie de participer.



M'ont donné envie de jouer avec les autres.

**Consigne : Réponds sur les pointillés.**


5) Qu'est-ce que j'ai préféré faire en cours d'anglais ?


.....  
.....

6) Dans quelle(s) autre(s) matière(s) j'aimerais que l'on fasse des jeux ?

.....  
.....






### Annexe 4 : questionnaires sur les deux livres pour la classe d'espagnol et la classe d'anglais









## QUESTIONNAIRE SUR LES LIVRES EN ANGLAIS

**Consigne : Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

	Pas du tout 	Pas vraiment 	Un peu 	Oui 	Beaucoup 
Quand j'ai utilisé des gestes dans la classe d'anglais, ça m'a aidé(e) à apprendre le vocabulaire des animaux.					
J'ai aimé jouer le rôle des animaux, du narrateur, de l'enfant.					
J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le premier livre : <i>Brown Bear</i> .					
J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le deuxième livre : <i>Panda Bear</i> .					















## QUESTIONNAIRE SUR LES LIVRES EN ESPAGNOL

Consigne : Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.

	Pas du tout 	Pas vraiment 	Un peu 	Oui 	Beaucoup 
Quand j'ai utilisé des gestes dans la classe d'espagnol, ça m'a aidé(e) à apprendre le vocabulaire des animaux.					
J'ai aimé jouer le rôle des animaux, du narrateur, de la maîtresse et des enfants.					
J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le premier livre : <i>Oso Pardo</i> .					
J'ai aimé le travail que nous avons fait sur le deuxième livre : <i>Oso Panda</i> .					



## Annexe 5a : fiche de séquence sur le dispositif en classe de CE1 en anglais

<b>CE1</b> Anglais	<b>Séquence : <i>Panda Bear, Panda Bear, what do you see?</i></b>	6 séances
-----------------------	---	-----------

**Objectifs** : Réaliser une mise en scène d'un album de littérature de jeunesse anglophone.

**Compétences du programme**: Connaître le vocabulaire des animaux, des couleurs (introduire les verbes d'actions).

Séances	Objectif général	Réalisation / Consignes
Séance 1 (Découverte de la notion)	- Comprendre quelques notions d'un support vidéo dans une langue étrangère.	- Visionnage de la version numérique du livre <i>Panda Bear, Panda Bear, what do you see?</i> de Bill Martin & Eric Carle
Séance 2	- Lecture de l'album de jeunesse et montrer les scènes.	- Travail de répétition des élèves.
Séance 3	Apprendre le vocabulaire des animaux sauvages	- Jeu du mime - Flashcards livre
Séance 4	- Consolidation du vocabulaire	- Flashcards - Choix de l'animal que l'on veut interpréter
Séance 5 2e séance de consolidation	- Connaître le vocabulaire des animaux sauvages et verbes d'action	- Entraînement
Séance 6	- Évaluation	-Tâche finale sous forme de petite théâtralisation du livre. (Chaque enfant joue un animal).



## Annexe 5b : fiche de séquence sur le dispositif en classe de CE2 en espagnol

<b>CE2</b> Espagnol	<b>Séquence: <i>Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves ahí?</i></b>	7 séances
------------------------	---	-----------

**Objectifs :** Réaliser une mise en scène d'un album de littérature de jeunesse en espagnol.

**Compétences du programme:** Connaître le vocabulaire des animaux, des couleurs.

Séances	Objectif général	Réalisation/ Consignes
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de l'album de jeunesse et montrer les scènes.</li> <li>- Rappel sur les couleurs par le jeu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage de la version vidéo de l'album.</li> <li>- Faire deviner un animal par le mime et y associer une couleur.</li> </ul>
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir et se familiariser avec le vocabulaire des animaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail de répétition des élèves.</li> <li>- Devinettes liées aux animaux.</li> </ul>
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre le vocabulaire des animaux.</li> <li>- Créer un code gestuel adapté à la tâche finale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeu du mime.</li> <li>- Choix de l'animal que l'on veut interpréter et des gestes qui le représentent.</li> </ul>
Séance 4 et 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser une mise en scène d'un album de littérature de jeunesse en espagnol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement.</li> <li>- Mise en scène.</li> </ul>
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser une mise en scène d'un album de littérature de jeunesse en espagnol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tâche finale sous forme de petite théâtralisation du livre. (4 Groupes de 6 élèves)</li> </ul>
Séance 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation orale et écrite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Évaluation écrite sur 10 animaux et 10 couleurs.</li> <li>· Évaluation orale sur 5 animaux.</li> </ul>

**Annexe 6 : enregistrement vocal *Panda Bear, Panda Bear, what do you see?* CE1C**

<https://drive.google.com/file/d/11firneQQF6zofb12-r9CJrTVP9OEeIx6/view?usp=sharing>

**Annexe 7 : les deux questionnaires utilisés pour le dispositif jeu ludique**

Questions	Non ! Pas du tout	Un peu	Oui parfois	Oui ! Beaucoup
Tu aimes les cours d'anglais				
Tu arrives à apprendre les nouveaux vocabulaires				
Tu peux répondre en anglais quand la maîtresse t'interroge				
Tu es impatient(e) de commencer les séances d'anglais				
Tu aimes découvrir de nouvelles choses en anglais				
Tu as peur des cours d'anglais				
Tu n'aimes pas parler devant tes camarades en anglais				
Tu apprécies quand il y a des jeux en anglais				
Tu comprends quand la maîtresse t'interroge en anglais.				
Tu sais dire quelques mots en anglais				
Tu n'as pas peur de te tromper en anglais.				



### QUESTIONNAIRE SUR LES SEANCES D'ANGLAIS



Consigne : Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.

	Pas du tout 	Pas vraiment 	Un peu 	Oui 	Beaucoup 
J'aime les cours d'anglais					
J'aime parler devant mes camarades en anglais					
J'aime parler anglais quand je travaille avec un camarade					
J'aime parler en anglais quand nous faisons des jeux en classe					
Je suis impatient(e) de commencer les séances d'anglais					
J'aime apprendre de nouveaux mots en anglais grâce aux jeux					
J'ai peur de devoir parler anglais en classe					
Je comprends quand la maîtresse m'interroge en anglais					
Je sais dire quelques mots en anglais					
J'ai peur de me tromper quand la maitresse m'interroge en anglais					

### Annexe 8 : grille d'observation pour le dispositif jeu ludique

<u>Eléments</u>	Oui	+/-	Non	Commentaires
Les élèves sont allés régulièrement dans le coin anglais				
Les élèves ont lu des albums dans le coin				
Les élèves ont joué avec les jeux mis à leur disposition.				
Les élèves ont utilisé la tablette interactive				
Les élèves ont manipulé les objets dans le coin				
Les élèves se sont reportés au coin pour répondre à des questions lors des séances.				

## Résumé

Du ludique au théâtral, les enfants jouent, c'est une certitude. Mais l'apprentissage par le jeu est-il possible à l'école ? Élément essentiel du programme de cycle 1, il se fait de plus en plus rare à mesure que nous grandissons. Alors, pourquoi ne pas continuer à apprendre en jouant au cycle 2 ? Et pourquoi ne pas jouer en apprenant une langue ? Les langues vivantes régionales ou étrangères sont un enseignement qui ouvre d'infinies possibilités. Pinnacle, Mathilde et Mariana, trois étudiantes de M2 en Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) se sont posé cette question : peut-on apprendre une LVE au cycle 2 par le jeu ? Mais des façons de jouer... il y en a tellement ! Que faire ? Quoi choisir ? C'est le problème auquel nous nous sommes confrontées. Afin de trouver des réponses à nos questionnements, nous avons fait le choix de mettre en place deux dispositifs dans des classes de CE1 et de CE2 où anglais et espagnol sont enseignés au quotidien. Quand l'une s'interrogera sur le jeu au sens ludique, les deux autres mettront en place un dispositif autour du jeu théâtral. Cette recherche se base sur les différentes possibilités que nous offrent l'apprentissage d'une LVE par le jeu. En tentant de répondre à plusieurs hypothèses, nous vous convions à partager cette aventure ludique avec nous. Alors... tous en scène !

## Summary

From games to theatrical play, it is certain that children play. But is it possible to learn while playing at school? While it is a key element of the first part of the primary school's program, playing becomes increasingly rare as we grow. So why not continue to learn through games in the second part of primary school? And why not play while learning a language? Regional or foreign, modern languages are a learning experience that opens up infinite possibilities. Pinnacle, Mathilde and Mariana, three students in their final year of master's degree, in the course *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) asked themselves this question: is it possible to learn a foreign language in the second part of primary school through games? But ways to play... are abundant! What to do? What to choose? This is the problem we were faced with. To answer these questions, we chose to set up two teaching systems in second and third grade in which English and Spanish are taught on a daily basis. While one of us reflects on games, the other two will set up a teaching system inspired by drama. This research is grounded into the different possibilities offered by learning a foreign language through games and play. By trying to answer several hypotheses, we invite you to share this fun adventure with us. So... Everyone on stage!

## Resúmen

De lo lúdico a lo teatral, los niños juegan. ¡Es un hecho! Pero ... ¿es posible un aprendizaje a través del juego en la escuela? Este elemento, esencial en el programa del ciclo 1, desaparece poco a poco a medida que crecemos. Por lo tanto, ¿por qué dejar de aprender con el juego en el ciclo 2? ¿Y por qué no aprender un idioma jugando? Los idiomas vivos regionales o extranjeros son disciplinas escolares que pueden abrir posibilidades infinitas. Pinnacle, Mathilde y Mariana, tres estudiantes de máster 2 en la especialidad "*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*" (MEEF) se hicieron la pregunta: ¿podemos aprender un idioma a través del juego en el ciclo 2? Maneras de jugar... ¡existen tantas! ¿Qué hacer? ¿Qué métodos elegir? Ese es el problema al que nos enfrentamos. Para encontrar las respuestas a nuestra problemática, elegimos poner en marcha dos dispositivos en clases de CE1 y de CE2 donde el inglés y/o el español se imparten a diario. Mientras una se pregunta sobre el tema del juego lúdico, las otras dos ponen en marcha un dispositivo en torno al juego teatral. Esa búsqueda se basa en las dos posibilidades que ofrecen el aprendizaje de un idioma a través del juego. Tratando de responder a varias hipótesis, les invitamos a compartir esta aventura lúdica con nosotras. Pues... ¡que comience la función!