



HAL
open science

Favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère par les pratiques théâtrales

Claire Little

► To cite this version:

Claire Little. Favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère par les pratiques théâtrales. Education. 2022. <dumas-03658219>

HAL Id: dumas-03658219

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03658219v1>

Submitted on 3 May 2022

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.



HAL Authorization



UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR
DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
NORMANDIE · CAEN



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

Écrit de recherche à visée professionnalisante

*En vue de l'obtention de la seconde année du master
« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »
Mention « Second degré »
Parcours Langues vivantes étrangères (Anglais)*

Université de Caen Normandie
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère par les pratiques théâtrales

LITTLE Claire

Numéro d'étudiant : 22013891

Année universitaire 2021-2022

Directrice de l'écrit de recherche : Mme Élise Ouvrard

Remerciements

Merci aux jeunes comédien·ne·s de la classe de première, pour votre coopération lors des cours et répétitions, pour vos réponses aux questionnaires, et pour tout ce que vous m’avez appris lors du projet de théâtre. Sur scène vous m’avez tout simplement bouleversée. Bravo à vous tous·tes !

Merci à Anne de nous avoir si bien accueillies au lycée, de nous avoir fait confiance pour encadrer les répétitions, et d’avoir su me conseiller et m’orienter au tout début de ce projet. Sans votre passion pour le théâtre, Sherlock et Charlotte Holmes n’auraient jamais vu le jour au lycée et cet écrit de recherche n’existerait sûrement pas !

Merci à François pour votre disponibilité et ouverture d’esprit, pour les encouragements et les réflexions sur l’intégration des pratiques théâtrales aux cours, et aussi pour le café !

Merci à Élise Ouvrard pour la compréhension et la patience dont vous m’avez témoigné, en plus du fait d’avoir encadré le processus d’élaboration de ces projets de recherche dans de si courts délais.

Merci à Carmen Avram et à Pierre Larrivée : tout ce que vous m’avez apporté pendant ma première année de master m’a été d’une aide inestimable.

Merci à toutes les personnes proches et moins proches qui ont contribué, d’une manière ou d’une autre, à cet écrit de recherche (que ce soit par un échange d’idées, par un silence solidaire, par des mots d’encouragement, ou par une simple tasse de thé).

Merci à ma famille et à mes ami·e·s, tout simplement d’être là.

NOTE SUR L’ÉCRITURE INCLUSIVE

Pour la rédaction de cet écrit de recherche, j’ai fait le choix d’utiliser l’écriture inclusive pour les mots avec des formes genrées quand il est nécessaire d’évoquer les différentes formes à la fois. Dans ces cas, j’emploie le point médian (apprenant·e, enseignant·e, locuteur·ice, ils·elles, celles·eux).

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 1 |
| 1. Cadre théorique : les apports du théâtre dans l'enseignement / apprentissage de l'anglais..... | 2 |
| 1.1 Le théâtre, la communication orale et l'approche actionnelle..... | 2 |
| 1.2 Théâtre ou <i>drama</i> ?..... | 3 |
| 1.3 La place des pratiques théâtrales dans le système éducatif français..... | 5 |
| 1.4 Théâtre et volonté de communiquer en langue étrangère..... | 7 |
| 1.4.1 La volonté de communiquer : quelle importance pour l'apprentissage ?..... | 7 |
| 1.4.2 Le rapport entre les pratiques théâtrales et la volonté de communiquer..... | 8 |
| I. Promouvoir la confiance en soi..... | 8 |
| II. Réduire l'anxiété langagière et la sensibilité au rejet..... | 10 |
| III. Favoriser la coopéra(c)tion et la cohésion de groupe..... | 11 |
| IV. Susciter le plaisir et la motivation..... | 12 |
| V. Établir un enjeu et un élan communicatif..... | 13 |
| VI. Donner accès au sens par l'identification aux personnages..... | 13 |
| VII. (Ré)unir la communication verbale et non-verbale..... | 14 |
| 1.5 Formulation de la problématique..... | 15 |
| 1.6 Hypothèses de recherche..... | 15 |
| 2. Cadre méthodologique..... | 15 |
| 2.1 Contexte de la recherche..... | 15 |
| 2.2 Outils de recueil de données..... | 17 |
| 2.2.1 Enquête autour d'un projet de théâtre : <i>The Devil's Foot</i> et <i>The Dancing Men</i>..... | 17 |
| I. Questionnaire initial (destiné aux élèves)..... | 18 |
| II. Questionnaire de fin de projet (destiné aux élèves)..... | 19 |
| III. Entretien enseignant : projets théâtraux en anglais..... | 20 |
| 2.2.2. Expérience de jeu dramatique en DNL physique : <i>Chernobyl</i> et l'énergie nucléaire...20 | |
| I. Déroulé projeté des séances..... | 21 |
| II. Questionnaire post-séance (destiné aux élèves)..... | 22 |
| III. Analyse projetée des séances..... | 23 |
| IV. Entretien enseignant : activités théâtrales en DNL physique..... | 23 |
| 3. Présentation et analyse des résultats..... | 23 |
| 3.1 Résultats de l'enquête sur le projet de théâtre..... | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1.1 Effets du projet de théâtre sur la confiance en soi..... | 26 |
| I. Confiance en soi : le bilan initial..... | 26 |
| II. Confiance en soi : la situation post-projet..... | 27 |
| 3.1.2 Effets du projet de théâtre sur le filtre affectif et l'espace affectif..... | 27 |
| I. État du filtre affectif dans la classe : le bilan initial..... | 28 |
| II. Baisse du filtre affectif et création d'espace affectif : la situation post-projet..... | 29 |
| 3.1.3 Effets du projet de théâtre sur la motivation et le plaisir..... | 31 |
| 3.1.4 Vue d'ensemble : une interaction complexe d'éléments liés..... | 31 |
| 3.2 Analyse de l'expérience de jeu théâtral en DNL..... | 33 |
| 3.2.1 Observations lors de l'expérience théâtrale..... | 33 |
| 3.2.2 Volonté de communiquer : une évolution au fil des séances ?..... | 36 |
| 3.2.3 Données recueillies par questionnaire..... | 37 |
| 3.2.4 Hypothèse non validée mais une piste à poursuivre..... | 38 |
| 4. Conclusion..... | 38 |
| 4.1 Réponse à la problématique..... | 38 |
| 4.2 Limites de la recherche..... | 41 |
| 4.3 Perspectives de recherche futures..... | 42 |

Liste des annexes

| | |
|--|-------|
| Annexe A : Questionnaire initial – trame vierge..... | I |
| Annexe A-1 : Questionnaire initial rempli – exemple 1..... | III |
| Annexe A-2 : Questionnaire initial rempli – exemple 2..... | V |
| Annexe B : Questionnaire de fin de projet – trame vierge..... | VII |
| Annexe B-1 : Questionnaire de fin de projet rempli – exemple 1..... | VIII |
| Annexe B-2 : Questionnaire de fin de projet rempli – exemple 2..... | IX |
| Annexe C : Graphique illustrant les freins à la prise de parole en classe..... | X |
| Annexe D-1 : Graphique (apports anticipés du projet de théâtre)..... | XI |
| Annexe D-2 : Graphique (degré d’angoisse ou d’aise ressenti pendant les répétitions)..... | XI |
| Annexe E-1 : Graphique (degré d’angoisse ou d’aise ressenti en anticipant les représentations)..... | XII |
| Annexe E-2 : Graphique (degré d’angoisse ou d’aise ressenti pendant les représentations)..... | XII |
| Annexe F : Entretien avec la professeure d’anglais / organisatrice du projet théâtre..... | XIII |
| Annexe G : Photos des représentations théâtrales <i>Sherlock Holmes / Charlotte Holmes</i> | XVII |
| Annexe H : Plan de séance – DNL physique (activités de jeu dramatique basées sur <i>Chernobyl</i>)..... | XIX |
| Annexe I : Activité d’échauffement : deviner le contexte des répliques de <i>Chernobyl</i> | XXI |
| Annexe J-1 : Scène de <i>Chernobyl</i> jouée par un des groupes (exemple 1)..... | XXII |
| Annexe J-2 : Scène de <i>Chernobyl</i> jouée par un des groupes (exemple 2)..... | XXIV |
| Annexe K : Photos des élèves travaillant sur les scènes de <i>Chernobyl</i> en DNL physique..... | XXVI |
| Annexe L : Grille d’observation proposée pour les séances de DNL..... | XXVII |
| Annexe M : Questionnaire DNL physique (trame vierge)..... | XXIX |
| Annexe M-1 : Questionnaire DNL physique rempli (exemple 1)..... | XXX |
| Annexe M-2 : Questionnaire DNL physique rempli (exemple 2)..... | XXX |
| Annexe N : Entretien avec le professeur de DNL physique..... | XXXI |

Liste des abréviations

BTS – brevet de technicien supérieur

CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues

DNL – discipline non linguistique (en section européenne au lycée, l'enseignement d'une discipline autre que la langue vivante, dispensé dans la langue de la section)

FLE – français langue étrangère

EMILE – enseignement des matières par l'intégration d'une langue étrangère (un projet européen qui a commencé à se diffuser dans les années 90 en faveur de l'éducation plurilingue en Europe)

L1 – première langue ou langue natale

L2 – deuxième langue ou langue étrangère

MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

SOPA – stage d'observation et de pratique accompagnée

WTC – « *willingness to communicate* » (« volonté de communiquer »)

Introduction

Ma décision de travailler sur la prise de parole en classe vient d'un paradoxe central de ma pratique en tant que future enseignante : comment puis-je encourager les élèves de prendre la parole sans crainte quand je me retrouve avec les mêmes craintes et hésitations dès que je m'assois sur les bancs d'une classe, même si le sujet m'intéresse et si j'ai des choses à dire ? Comment résoudre ce paradoxe ? En commençant mon stage en lycée lors de mon master 2 MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), j'ai remarqué que même en section européenne, où l'objectif est « la maîtrise avancée »¹ d'une langue étrangère, et où les élèves sont a priori plus motivé·e·s pour apprendre et progresser (ayant généralement fait le choix d'intégrer cette section), on sent souvent leur hésitation à prendre la parole spontanément et leur angoisse quand il s'agit de parler en continu devant la classe.

Malgré le fait d'avoir changé de parcours l'année dernière, il y a quand même un fil conducteur qui unit mes sujets de recherche de ces deux années de master, à savoir l'interaction orale dans la classe de langue et les éléments qui la freinent ou la favorisent. L'année dernière, en master 1 de Sciences du Langage / Didactique du Français langue étrangère (désormais FLE), sur fond de la pandémie du Covid-19, je me suis intéressée à l'impact du port du masque en classe sur les pratiques pédagogiques et sur la communication verbale et non-verbale. J'avais mené une enquête par questionnaire auprès d'enseignant·e·s du second degré de toutes matières, avec un focus particulier sur les langues vivantes étrangères. En intégrant le master MEEF, il m'a fallu trouver une problématique plus précisément liée à la didactique de l'anglais langue étrangère, que je pourrais tester lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) dans un établissement scolaire du second degré. J'ai finalement choisi de travailler sur l'impact des pratiques théâtrales sur la prise de parole en classe, à travers le concept de « volonté de communiquer »².

L'idée de travailler sur le théâtre est surtout inspirée par le projet monté par ma tutrice de stage, une professeure d'anglais passionnée par le théâtre qui a commencé à en faire avec ses élèves il y a plus de dix ans. Depuis, avec le soutien de quelques collègues, elle organise des représentations biannuelles avec deux de ses classes européennes. C'est aussi grâce aux expériences vécues pendant ma scolarité

1 <https://www.education.gouv.fr/les-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-en-lycee-5048>

2 Dans le cadre des langues étrangères, la « volonté de communiquer », concept élaboré par McCroskey & Baer (1985, dans MacIntyre et al., 1998) peut être définie comme la disposition, chez l'individu, à entrer en communication à un moment donné avec une personne ou des personnes spécifiques, en utilisant une L2 (MacIntyre et al., 1998, p. 547).

au Royaume-Uni que je me suis intéressée particulièrement aux effets psychologiques du jeu théâtral : en jouant dans des pièces au collège (même si je n’y ai pas eu l’occasion de jouer en langue étrangère), j’abandonnais avec plaisir mon rôle du quotidien – celui de collégienne timide – pour en adopter un nouveau sur scène. Du masque au sens strictement littéral, je suis donc passée aux masques plus métaphoriques (car en faisant du théâtre, l’élève peut enlever son « masque social » pour en essayer d’autres (Piazzoli, 2011, p. 569)).

1. Cadre théorique : les apports du théâtre dans l’enseignement / apprentissage de l’anglais

1.1 Le théâtre, la communication orale et l’approche actionnelle

Il n’est pas difficile de voir l’intérêt du théâtre pour les professeur·e·s de langues : au niveau le plus basique, les pratiques théâtrales constituent un moyen de faire parler les élèves, ce qui est l’un des objectifs principaux de tout·e enseignant·e de langue étrangère. La communication orale est un composant majeur des programmes scolaires et du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) ; quant aux élèves, « [c]’est à leur capacité à communiquer oralement qu’ils jaugent le plus souvent leur niveau de langue » (Casoni et al., 2013, p. 15). Basées sur le dialogue et l’échange, les activités théâtrales permettent de réduire le temps de parole de l’enseignant, tout en augmentant le temps de parole des élèves (Casoni et al., 2013, p. 20). De plus, Fonio et Génicot (2011) observent une correspondance marquante entre les trois grands principes du CECRL et trois aspects fondamentaux du *drama*³ (p. 75)⁴.

Pourtant, il serait trop simple de dire que l’utilisation du théâtre dans l’enseignement / apprentissage d’une langue n’est rien qu’un dispositif de communication orale : la portée des pratiques théâtrales est beaucoup plus vaste, englobant des éléments tels que l’empathie et la communication non-verbale. Schmidt (2006), qui identifie un « lien de parenté fort entre le jeu théâtral et l’apprentissage d’une langue étrangère » (p. 95), avance l’hypothèse que les pratiques du *drama* imitent les processus

3 Le mot *drama* est généralement traduit en français par le terme « jeu dramatique ». Dans cet écrit, la traduction française sera privilégiée lorsque cela est possible et pertinent.

4 Les trois grands principes du CECRL : « The contents of learning should be connected to everyday life situations; language learning should aim to exchange information and ideas ; foreign cultural contents, particularly regarding lifestyles and habits, should be placed at the center of the learning process. »

Trois aspects fondamentaux du jeu dramatique : « Using scenarios and creating dramatic interactive situations ; using dialogue to put different streams of ideas into debate ; studying the cultural contents of scripts during the dramaturgical analysis preliminary to any serious stage direction work. » (Fonio & Génicot, 2011, p. 75).

d'acquisition de la langue maternelle, « grâce à la dynamique corporelle, à l'expérience multisensorielle et à la sollicitation de l'imagination », ce qui permet de « resensibiliser les opérations d'acquisition infantiles » (p. 100).

Malgré l'intérêt porté au théâtre par un grand nombre d'enseignant·e·s, l'utilisation des pratiques théâtrales dans la classe de langues ne semble pas aussi répandue qu'on aurait pu le penser (Belliveau & Kim, 2013). En effet, le théâtre, dans le sens où il imite la vie réelle, est souvent « mis à la marge » dans l'enseignement des langues (Schmidt, 2006, p. 99). Pourtant, rappelant le paradoxe inéluctable de la classe de langue – « en réalité, on est dans le virtuel » – Schmidt (2006) suggère que le jeu dramatique serait « un excellent moyen de répondre à ce problème d'authenticité » (p. 99).

Par ailleurs, on aurait tort de croire que le théâtre est incompatible avec l'approche actionnelle (celle préconisée aujourd'hui en didactique des langues). Même si cette approche met l'accent sur la réalisation (et non pas la simulation) des tâches de la vie réelle, le théâtre y trouve parfaitement sa place puisque les « tâches théâtrales » sont effectuées « au sein d'interactions sociales » qui, elles, sont ancrées dans le réel. L'apprenant·e, « acteur »⁵ dans les deux sens du terme, travaille avec ses pairs pour co-construire le sens des scènes et des personnages dans une sorte de « dialogisme » bakhtinien (Ollivier, 2015, p. 31).

1.2 Théâtre ou *drama* ?

Le mot « théâtre » est souvent utilisé de manière indiscriminée pour désigner une grande variété de pratiques ; il existe aussi un foisonnement d'autres termes ayant référence aux diverses activités de jeu théâtral ou dramatique. Selon Aden (2015) « il n'existe pas de théâtre mais des formes théâtrales multiples et hybrides » qui dépendent de l'école de formation ou de l'approche théorique choisie. Il y a tout autant de diversité dans les approches théâtrales adoptées pour l'enseignement / apprentissage des langues, qui « empruntent de façons très différentes aux arts de la scène » (p. 3).

Concernant les applications pédagogiques des pratiques théâtrales, Kao et O'Neill (1998) proposent un continuum qui commence par les approches les plus directives pour aller vers les approches plus libres (voir fig. 1). Du côté gauche – le côté des approches directives – se situent des activités telles que les scènes ou jeux de rôles scriptés, ou encore la lecture à haute voix des pièces de théâtre. Du côté droit –

5 La perspective actionnelle « considère [...] l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, p. 15)

artistiques et plus orientée vers la représentation devant un public, le *drama* est généralement conçu comme une pratique plus souple et transdisciplinaire, concentrée davantage sur l'expérience des participant·e·s et sur « l'épanouissement de la personne » (Schmidt, 2006, p. 100). En contexte scolaire, Heathcote (1994) affirme que la présence des autres enfants dans la classe constitue un « public » tout à fait suffisant ; le travail « doit être fait sans regard extérieur » pour pas qu'il y ait de pression superflue sur les élèves qui jouent (citée dans Schmidt, 2006, p. 100). Pour Péchou (1994), le *drama* (ou « jeu dramatique ») est une pratique expérientielle où « [t]out ce qui est dit s'articule à quelques questions : « Qui dit quoi, à qui, où et quand ? ». (p. 25). Là où le théâtre est axé sur le résultat, le *drama* se concentre sur le processus (Farris & Parke, 1993, p. 231).

1.3 La place des pratiques théâtrales dans le système éducatif français

Le *drama*, ou jeu dramatique, occupe une place non négligeable dans d'autres cultures éducatives, notamment dans les pays anglo-saxons (Bégot-Pronchéry et al., 1994 ; Dodson, 2000) ainsi qu'en Allemagne (Aden, 2015). La culture éducative française, quant à elle, préfère le mot « théâtre », mettant l'accent sur « la dimension textuelle et patrimoniale du théâtre qui passe par l'étude de texte, la mise en scène ou l'école du spectateur » (Aden, 2015, p. 4). De plus, ce n'est que depuis les années 1980 que l'Éducation Nationale s'intéresse sérieusement au théâtre, et alors principalement en langue française (Schmidt, 2006, p. 94). Aden (2015) témoigne d'un certain élitisme (ou conservatisme) concernant les pratiques théâtrales, qui sont longtemps restées « l'apanage des enseignants de lettres » (p. 4). Parallèlement, dans les années 90, beaucoup d'enseignant·e·s de langues se sont montré·e·s réticent·e·s, ou même sceptiques, envers l'idée de faire du théâtre en langue étrangère. Cette idée semblait aller à l'encontre des conventions de la didactique institutionnelle des langues, qui dictaient la nécessité d'aller toujours « des éléments [...] plus simples aux plus complexes » (p. 4).

Jusqu'à récemment, la relative absence de la « dimension corporelle » dans les textes officiels concernant les langues vivantes étrangères – surtout au second degré – a été lamentée par les enseignant·e·s adeptes du théâtre : « un peu comme si, une fois les élèves arrivés à l'adolescence, on s'empressait d'effacer toute prise en compte de leur corps » (Casoni et al., 2013, p. 22). Loin d'être inutiles au collège au lycée, les pratiques théâtrales pourraient, au contraire, aider les élèves à atteindre les objectifs du CECRL⁷ et des programmes scolaires. Par exemple, les programmes de lycée exigent le

7 Pour valider le niveau B1 (ou niveau « seuil ») du CECRL, il faut être en mesure de « poursuivre une interaction [...] dans des situations différentes » et « faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne », y compris des situations imprévues (CECRL, p. 32).

développement de la capacité à réagir à l'imprévu, ce qui nécessite de bonnes stratégies d'écoute et de construction de sens ; les pratiques théâtrales (notamment l'improvisation⁸) seraient très adaptées pour atteindre cet objectif.

Les textes institutionnels plus récents montrent une certaine évolution en ce qui concerne l'ouverture aux pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues vivantes au second degré : le texte de 2016, *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*, préconise « une approche sensible et multi sensorielle des langues » ainsi qu'un « [r]approchement entre apprentissage des langues vivantes et pratiques théâtrales : jeux de rôles, simulations, mimes, saynètes, dramatisation »⁹ au sein de la classe. On y trouve aussi l'idée d'un « club-théâtre » (même si ceci est proposé dans le cadre périscolaire et non pas comme une partie intégrante des cours ordinaires). Pour donner des pistes aux enseignants, une bibliographie sur les pratiques théâtrales en classe de langues est également incluse (comprenant même un article de Joëlle Aden, l'une des principales chercheuses à regretter le conservatisme de l'éducation nationale à l'égard du théâtre en langue étrangère). Ce texte s'applique uniquement aux cycles 2 à 4 ; en ce qui concerne le lycée, le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée* (publié en mars 2020) évoque brièvement l'idée de pratiques théâtrales dans un exemple de parcours EMILE (enseignement des matières par l'intégration d'une langue étrangère) mené par un établissement, où les lycéen·ne·s ont la possibilité de participer à une option « théâtre en anglais » en plus des enseignements en anglais dans différentes disciplines non linguistiques (désormais DNL). En plus, ce dernier texte mentionne explicitement les « actions de présentation des productions théâtrales et musicales à l'ensemble de l'école » comme un des moyens permettant « de valoriser le travail fourni par les élèves et leurs acquis en termes d'autonomie, de prise de risque, de confiance en soi et de stratégies de contournement de la difficulté »¹⁰.

8 L'improvisation permet de « mettre les participants dans des situations de communication diverses ; encourager le « lâcher-prise », c'est-à-dire la non-cérébralité ; développer l'écoute ; favoriser la prise de parole en public ; apprendre à gérer le stress causé par les « trous », les silences éventuels » (Casoni et al., 2013, p. 25).

9 *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*, p. 6

10 *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*, p. 50

1.4 Théâtre et volonté de communiquer en langue étrangère

1.4.1 La volonté de communiquer : quelle importance pour l'apprentissage ?

La « volonté de communiquer » (désignée en anglais par le sigle WTC, pour « *willingness to communicate* ») est un concept initialement développé par McCroskey et Baer (1985, dans MacIntyre et al. 1998) dans la recherche en acquisition de la langue maternelle, mais qui a ensuite pris de l'importance dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Selon MacIntyre et al. (1998), « le but ultime de l'apprentissage devrait être d'engendrer chez les étudiants en langues la volonté de chercher des occasions de communiquer et d'en profiter pour communiquer véritablement » (p. 547)¹¹. Le fait de favoriser la volonté de communiquer en classe constitue un élément essentiel à la pédagogie L2 (MacIntyre et al., 1998), étant donné le besoin, pour l'apprenant·e, de multiplier les opportunités de production et de négociation du sens, et d'être exposé à de vastes quantités de matériel dans la langue cible (Gass & Mackey, 2020 ; Long, 2015, cité·e·s dans Lee et al., 2020)¹².

Variable dynamique, la volonté de communiquer peut être influencée par de nombreux facteurs tels que le contexte de communication, le niveau de confiance en soi, l'affect, et la motivation (Lee et al., 2020). Il est à noter que la volonté de communiquer en L1 ne correspond pas forcément à la volonté de communiquer en L2 (Charos, 1994, citée dans MacIntyre et al., 1998). Les résultats de Nematizadeh & Wood (2019) démontrent que la volonté de communiquer en L2 et l'aisance à l'oral dans cette langue s'influencent mutuellement, et que leur interaction est dynamique au niveau cognitif en plus du niveau affectif (p. 212-213), d'où l'importance de créer des conditions favorables à la prise de parole dans les situations d'enseignement / apprentissage des langues.

La volonté de communiquer entretient aussi un rapport important avec la motivation : les deux sont des états fluctuants, influencés par des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux (Raby & Narcy-Combes, 2009, p. 5, cité·e·s dans Lancereau-Forster, 2015). Selon Dörnyei (2005), tous les processus d'apprentissage sont subordonnés à la motivation (p. 65, cité dans Lancereau-Forster, 2015). Pour

11 Traduction proposée par Lancereau-Forster (2015). Texte d'origine : « the ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them ».

12 « Because L2 learning requires exposure to massive amounts of L2 input and extensive opportunities to produce language and negotiate meaning during L2 interactions (Gass & Mackey, 2020; Long, 2015), learners' willingness to engage in meaningful L2 communication will increase their access to interaction and contribute to successful L2 learning. » (Lee et al., 2020, p. 2)

exprimer le rapport entre les deux concepts, Lancereau-Forster (2015) établit la volonté de communiquer comme « un passage à l'action » de la motivation.

1.4.2 Le rapport entre les pratiques théâtrales et la volonté de communiquer

Le rapport entre les pratiques théâtrales et la volonté de communiquer en langue étrangère s'avère être une articulation complexe, consistant en plusieurs éléments tels que : la promotion de la confiance en soi ; la réduction de l'anxiété langagière et de la sensibilité au rejet ; la coopération et la cohésion de groupe ; le plaisir et la motivation ; l'enjeu et l'élan communicatif que fournit le jeu dramatique ; l'accès au sens fourni par le contexte et l'identification aux personnages ; et l'intégration des formes de communication verbale et non verbale. Chacun de ces éléments sera décrit en termes de son rapport aux pratiques théâtrales et son importance dans la promotion de la volonté de communiquer.

I. Promouvoir la confiance en soi

À la différence de l'estime de soi, qui serait « un jugement sur sa propre valeur » (Bandura, cité dans Galand, 2011, p. 262), la confiance en soi est définie comme un jugement sur ses propres capacités. Le mot même « confiance » vient des mots latins *cum* (avec) et *fidere* (traduisible par le verbe français « fier », que l'on voit plus souvent dans sa forme réflexive, « se fier à »), d'où l'idée de « se fier à ses propres capacités ». Dans la littérature scientifique, la confiance en soi est souvent étudiée selon la notion plus précise du « sentiment d'efficacité personnelle » proposée par Bandura. Elle est habituellement séparée en deux niveaux de spécificité : global et spécifique (« *general self-confidence* » et « *special self-confidence* »). La première correspond à une croyance, chez l'individu, en sa propre capacité de réussir de manière générale, tandis que la seconde correspond à la croyance en sa propre capacité de réussir dans des tâches précises (Asimidou et al., 2021, p. 2).

Dans le domaine de l'éducation, l'intérêt de promouvoir la confiance en soi vient du fait qu'elle est « un facteur clé » dans la plupart des théories actuelles de la motivation, ayant une grande influence sur l'engagement et les performances des individus (Galand, 2011, p. 255). Pour l'enseignement / apprentissage des langues en particulier, Darasawang & Reinders (2021) ont trouvé une corrélation entre la confiance en soi spécifique relative à la communication (« *communicative confidence* ») et la compétence en L2. Leur hypothèse est que les élèves ont besoin d'atteindre un certain degré de connaissance de la langue cible pour pouvoir communiquer de manière confortable ; il faut l'avoir maîtrisée pour surmonter les barrières affectives (p. 8). Cette même étude confirme aussi la corrélation entre volonté de communiquer et compétence en anglais, corrélation qui agit dans les deux sens (non

seulement la volonté de communiquer peut aider à progresser en L2, mais les élèves moins compétent·e·s, craignant le risque, prennent moins la parole dans la classe de langues) (p. 7).

L'interaction entre confiance en soi et volonté de communiquer en L2 peut avoir une grande importance non seulement dans les situations d'apprentissage, mais tout au long d'une carrière. Beyene et al. (2005, citées dans Lancereau-Forster, 2015), examinant la situation des employé·e·s dans l'industrie de la haute technologie qui utilisent une L2 (souvent l'anglais) à des fins professionnelles, considèrent que « la confiance en soi en langue a pu être un plus vaste problème que la maîtrise de la langue »¹³. Un manque de confiance en soi a des effets directs sur la volonté de communiquer : le fait de se sentir « en position d'infériorité langagière » (Lancereau-Forster, 2015) peut amener certain·e·s employé·e·s à adopter une position d'« effacement » ou bien créer une séparation (ou des inégalités) entre locuteur·ice·s natif·ve·s et non-natif·ve·s.

De nombreuses études établissent un lien entre l'utilisation des pratiques théâtrales en classe et une augmentation de la confiance en soi chez les élèves (Stern, 1980 ; Yassa, 1999 ; Asimidou, 2021). Les participant·e·s à l'étude de Stern (1980) ont ressenti que les activités dramatiques les avaient aidé·e·s à gagner en confiance en soi pour la prise de parole en anglais, et à se sentir moins gêné·e·s pour parler devant un groupe (p. 93). Asimidou et al. (2021, p. 10) ont trouvé que l'utilisation de la pédagogie du jeu dramatique (« *drama pedagogy* ») a fortement contribué à augmenter la confiance en soi chez un groupe d'adolescent·e·s, en termes de confiance en soi globale ainsi que dans six sur sept domaines de confiance en soi spécifique¹⁴. Cette hausse de confiance en soi paraît être due à plusieurs raisons, dont la possibilité d'explorer le corps et les émotions (Asimidou et al., 2021, p. 9) et de « libérer la parole » (Berdal-Masuy, 2006, p. 24) ainsi que le développement des qualités vocales (Via, 1976, dans Stern, p. 80)¹⁵.

Suite à un projet théâtral mené avec des apprenant·e·s de FLE, Berdal-Masuy (2006) a constaté avec une certaine surprise que la confiance en soi ne figurait pas parmi les effets les plus marquants du

13 Traduction proposée par Lancereau-Forster (2015). Texte d'origine : « [...] language confidence may have been a larger concern than language skill ».

14 Ces sept domaines – l'interaction sociale, l'humeur, la performance scolaire, la visibilité publique, la compétence sportive, l'apparence physique et les relations personnelles – sont ceux identifiés par Shrauger (1995, dans Asimidou et al., 2021) comme étant essentiels pour le développement de la confiance en soi globale. Dans l'étude d'Asimidou et al. (2021), le seul domaine de confiance en soi spécifique où aucune amélioration a été observée suite à l'expérience de jeu dramatique était la compétence sportive.

15 Selon l'hypothèse de Via (1976), le jeu dramatique aiderait à augmenter la confiance en soi pour la prise de parole en L2, grâce à la nécessité d'articuler clairement et de projeter sa voix. Via établit une analogie avec certains arts martiaux, où le fait de pousser un cri au moment opportun peut stimuler l'énergie et la confiance en soi.

projet : moins de participant·e·s que prévu ont été réceptif·ve·s à l'affirmation « Le projet a facilité une meilleure confiance en moi »¹⁶. En revanche, la plupart ont été d'accord avec la proposition que le projet a amélioré leur capacité à prendre la parole dans la L2 (ce qui, en soi, témoigne d'une augmentation de leur confiance en soi relative à cette compétence spécifique) (p. 21). Après l'expérience de *process drama* menée par Piazzoli (2011), ses apprenant·e·s ont non seulement commencé à se fier à elles·eux-mêmes, mais aussi à se fier aux autres dans le groupe (p. 569). L'augmentation de la confiance en soi grâce au *process drama* a également engendré une augmentation de la prise de parole spontanée chez ses apprenant·e·s (p. 571).

II. Réduire l'anxiété langagière et la sensibilité au rejet

En parallèle à ses effets sur la confiance en soi, la participation aux activités théâtrales semble diminuer l'anxiété langagière (« *language anxiety* ») et la sensibilité au rejet (« *sensitivity to rejection* »). L'anxiété langagière – qui n'est pas un trait fixe mais un phénomène qui varie selon la situation – est habituellement étudiée selon trois axes, dont deux entretiennent un rapport évident avec la prise de parole (la crainte de communiquer et la peur de l'évaluation négative)¹⁷. L'anxiété langagière, qui peut considérablement inhiber le processus d'apprentissage, est un phénomène répandu non seulement chez les adultes (Mitchell & Myles 1998, citées dans Piazzoli, 2011, p. 561) mais aussi chez les adolescent·e·s. N'ayant plus la « spontanéité naturelle » des enfants, les adolescent·e·s sont plus sujet·te·s à des « réticences, sinon des blocages » (Bégot-Pronchéry et al., 1994, p. 11). Quant à la sensibilité au rejet, elle se manifeste chez les apprenant·e·s de langues comme une crainte du jugement des autres sur leurs capacités dans la L2, qui les inhibe pour prendre la parole (Stern, 1980, p. 80).

Depuis les années 80, suite à la théorie du « filtre affectif » de Krashen (1985, cité dans Piazzoli, 2011, p. 561) l'un des principaux objectifs dans l'enseignement des langues est de créer une atmosphère détendue et non-menaçante dans la classe. Selon Krashen, les facteurs affectifs tels que le niveau d'anxiété et d'estime de soi ont un impact important sur la capacité d'apprendre une langue. Ce qu'il appelle le filtre affectif constitue une barrière à l'acquisition d'une L2 ; pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant·e devrait donc chercher à le baisser par divers moyens, dont les pratiques théâtrales. Si celles-ci créent une situation non-menaçante au sein de la classe, contribuant à réduire l'anxiété

16 Berdal-Masuy suppose que « la formulation de cette phrase était [...] trop générale », observant que ses apprenant·e·s ont été plus réceptif·ve·s aux affirmations plus précises comme « Le projet a facilité la capacité à prendre la parole en français » (2006, p. 21).

17 « [Horowitz, Horowitz, and Cope (1991) [...] identified three types of anxieties : communication apprehension, text anxiety and fear of negative evaluation from others. » (Piazzoli, 2011, p. 562).

langagière et la sensibilité au rejet chez les élèves, on peut en distinguer deux causes principales : premièrement, l'adoption de rôles, et deuxièmement, l'effort de groupe (Stern, 1980, p. 80).

Grâce au rôle – ou à « l'entrée en personnage » (Aden, 2015, p. 23) – l'élève peut « devenir autre » et se sentir protégé·e « du poids du regard d'autrui » (Pierra, 2011, p. 112). Comme la situation est imaginaire, les élèves se sentent plus libres pour s'exprimer, rassuré·e·s par l'idée que tout jugement critique sur leurs énoncés (que cela concerne le contenu ou la façon de dire) pourrait être perçu comme étant destiné au personnage plutôt qu'à l'élève en tant qu'individu (Stern, 1980, p. 80). Piazzoli (2011) identifie l'adoption de rôles en *process drama* comme l'un des facteurs essentiels pour favoriser la « volonté de communiquer spontanée » : les participant·e·s peuvent laisser de côté le « masque social » imposé par les attentes de la situation d'enseignement, afin d'adopter d'autres personæ et d'expérimenter avec des registres et statuts différents (p. 569). Paradoxalement, dans d'autres cas, c'est la langue étrangère elle-même qui donne du courage à l'élève pour participer aux activités théâtrales (plutôt que l'inverse). À travers la L2, l'élève peut devenir autre, ou « se cacher pour oser dire et faire des choses pour lesquelles on se sent inhibé en L1 » (Bastiat, 2006, p. 69). Bastiat remarque l'intérêt particulier de ce phénomène pour les élèves adolescent·e·s, à un stade de développement qui peut les rendre particulièrement sensibles et inhibé·e·s.

Par l'expression « *safety in numbers* »¹⁸, Stern exprime l'effet sécurisant des pratiques théâtrales : comme l'effort est collectif, tout le monde est impliqué et donc responsable. Les idées de coopération et de cohésion de groupe seront développées dans la sous-section suivante (III).

Pour résumer ces effets, on pourrait se référer au concept d'« espace affectif » : une atmosphère de sécurité et de soutien qui contribue à une réduction de l'anxiété et à une augmentation de la communication spontanée chez les apprenant·e·s (Hughes & Arnold, 2008, dans Piazzoli, 2011, p. 569).

III. Favoriser la coopéra(c)tion et la cohésion de groupe

La plupart du temps, les activités et projets théâtraux peuvent être organisés de manière que chaque membre du groupe puisse y « jouer une part active et s'y sentir utile » ; pour décrire ce phénomène, Julié & Perrot (2008) emploient le néologisme « coopera(c)tion », évoquant l'union de la pédagogie coopérative et l'approche actionnelle. Puisque la participation à un projet théâtral implique la

18 Cette expression exprime l'idée que « plus on est nombreux, plus on est en sécurité ».
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-french/there-s-safety-in-numbers>

participation de tous·tes, le paradigme habituel – « J’apprends pour pouvoir ensuite faire quand j’en aurai besoin en vrai » – est remplacé par l’inverse – « J’ai besoin de faire telle ou telle chose qui m’implique personnellement, comment vais-je m’y prendre ? » (Julié & Perrot, 2008, p. 85, cité·e·s dans Casoni et al, 2013, p. 35). La participation à un tel projet peut donc s’inscrire au cœur de l’approche actionnelle : même si les scènes jouées ne sont qu’une imitation de la vie réelle, le travail d’équipe requis par un projet théâtral – en plus de l’entraide et le soutien mutuel que cela entraîne – n’est rien d’autre qu’une tâche de la vie réelle. La difficulté serait d’assurer que ce travail d’équipe se fasse dans la langue cible (dans le cadre d’un projet comme celui monté par Françoise Berdal-Masuy en Belgique, qui unit des apprenant·e·s de FLE qui ne parlent pas tous·tes la même langue maternelle, ce sera très probablement le cas ; lors d’un projet de théâtre en anglais monté au sein d’un établissement scolaire en France, c’est moins probable).

Si les participant·e·s au projet sont amené·e·s à coopérer de cette manière, on peut s’attendre à voir le développement d’une cohésion (ou adhésion)¹⁹ de groupe (Julié & Perrot, p. 85, cité·e·s dans Casoni et al, 2013, p. 35), ce qui aide à instaurer un climat de confiance (Bastiat, 2006 ; Berdal-Masuy, 2006). Un tel climat contribue à la diminution de l’anxiété et de la sensibilité au rejet chez les élèves, favorisant ainsi la volonté de communiquer. Malheureusement, la cohésion de groupe est souvent négligée dans la classe de langue (Shand, 2008, p. 111 ; Casoni et al., 2013, p. 16-17). Le concept est plus fréquemment employé dans le monde du sport, où il est défini comme « un processus dynamique » caractérisé par « la tendance d’un groupe à se serrer les coudes et à demeurer unis dans la poursuite de ses objectifs »²⁰ ; cette définition pourrait tout aussi bien s’appliquer à un groupe d’élèves qui participent à un projet de théâtre.

IV. Susciter le plaisir et la motivation

Un autre effet important des pratiques théâtrales est le plaisir que les élèves peuvent en tirer (Stern, 1980 ; Dodson, 2000). Casoni et al. (2013) constatent que chez de nombreux élèves, « le travail est considéré comme l’antithèse du plaisir » (p. 37). Les activités de jeu dramatique, comme toute forme

19 Certain·e·s chercheur·e·s et praticien·ne·s utilisent la phrase « adhésion de groupe », d’autres préfèrent « cohésion de groupe ». Dans le contexte social, éducatif ou sportif, il paraît que les deux termes sont utilisés de manière interchangeable, mais les métaphores implicites dans les deux mots sont différentes : en termes de physique et de chimie, il l’adhésion est « la tendance de particules ou de surfaces différentes à s’accrocher les unes aux autres » tandis que la cohésion est « la tendance de molécules similaires ou identiques à se coller les unes aux autres ». <https://fr.spot-the-difference.info/difference-between-adhesion>

20 Cette définition vient de Carron (1982) https://www.envsn.sports.gouv.fr/images/recherche-expertise/prepa_mentale/fiches_outils/08-cohesion-de-groupe.pdf

de jeu, constituent un moyen de leur « faire oublier » le travail et l'objectif linguistique, et de les « raccrocher [...] par des stratégies détournées » (p. 35). Cet effet est renforcé par la possibilité de « sortir du cadre scolaire », voire d'« occuper d'autres locaux », en plus du fait que le théâtre offre aux élèves une « marge de liberté » et un « encouragement à la créativité » (Casoni et al., 2013, p. 16-19).

Dans la classe de langue, le plaisir est l'un des facteurs clés pour un enseignement / apprentissage efficace par le fait qu'il peut baisser le filtre affectif (ce qui rendrait les élèves plus disposé·e·s à communiquer) et stimuler la motivation intrinsèque (ce qui leur donne envie de poursuivre l'activité) (Vianin, 2007, p. 30).

V. Établir un enjeu et un élan communicatif

Si certain·e·s élèves manquent de volonté de communiquer lors des cours de langues classiques, c'est souvent à force d'être obligé·e·s de parler pour parler, pratiquer la langue pour la pratiquer, de communiquer sans réel enjeu communicatif. Or, Casoni et al. (2013) observent que l'intégration du jeu (y compris le jeu dramatique et le théâtre) au processus de l'apprentissage « permet de rétablir un enjeu » (p. 45). Cet enjeu communicatif recrée une « irrésistible envie de s'exprimer » (« *the communicative urge* ») (Bégot-Pronchéry, 1994, p. 12). Lors des activités de jeu dramatique, les élèves ont une raison valable de s'écouter et de réagir les un·e·s aux autres dans la L2 : sans cette communication active, la tâche serait impossible. La langue n'est plus « une fin en soi » : elle redevient un « moyen » qui permet aux élèves d'accomplir des tâches spécifiques, ce qui « correspond à l'usage que nous faisons de la langue dans la vie » (Tardieu, 2004, p. 91 citée dans Casoni et al., 2013, p. 45).

VI. Donner accès au sens par l'identification aux personnages

Si le manque d'intérêt ou d'engagement peut constituer une autre barrière importante à la participation orale en cours, les pratiques théâtrales pourraient venir à l'aide des élèves en leur permettant non seulement de mieux comprendre les documents et concepts vus en cours, mais de se les approprier en s'y identifiant personnellement.

La dramatisation²¹ permet de donner à un texte « une autre dimension, une profondeur et un relief qui n'apparaissent pas dans une simple étude de texte » (Bégot-Pronchéry, 1994, p. 36). Casoni et al. (2013) recommandent l'utilisation des techniques théâtrales dès la phase de découverte d'un texte : la convention dit que la mise en scène d'un texte devrait être la phase finale de son exploitation, mais ce

21 « Dans le second cycle, on pourrait définir la « dramatisation » comme étant la représentation d'une action, par opposition à relation ou description d'une action » (Bégot-Pronchéry, 1994, p. 36).

genre d'activité pourrait tout aussi bien servir comme un moyen de « l'élucider et de le commenter ». (p. 71) Le fait d'incarner les personnages (au lieu de les commenter tout simplement) favorise l'engagement des élèves, qui « s'impliquent davantage dans la construction des personnages et des rapports entre eux » (Casoni et al., 2013, p. 71). Ce type d'activité permet aux élèves de travailler leur empathie : « ils ne se contenteront plus d'observer les personnages de l'extérieur, mais en s'identifiant à eux, ils vont les connaître de l'intérieur » (Bégot-Pronchéry, 1994, p. 36). Selon Aden (2015), même si les situations étudiées sont « culturellement éloignées », l'« entrée en personnage » permet de se rendre compte que ces situations sont « humainement proches » (p. 23). De cette manière, les activités théâtrales pourraient servir à compléter et enrichir les cours plus classiques, et même aider les élèves à se concentrer lors de leurs cours ordinaires (Shand, 2008, p. 113-114).

VII. (Ré)unir la communication verbale et non-verbale

Un autre atout important des pratiques théâtrales consiste en le fait qu'elles développent à la fois la communication verbale et non-verbale. Quand les élèves restent immobiles, assis·e·s derrière des tables – comme il arrive souvent dans le format d'un cours plus classique – le non-verbal est souvent laissé de côté, ce qui crée des situations artificielles qui ne reflètent pas les interactions de la vie réelle (Surkamp, 2014, p. 32). En participant à des activités de jeu théâtral ou dramatique, les élèves ont la possibilité de se déplacer, de prendre conscience de leurs corps, et d'employer différents canaux et signes dans des formes de communication multimodales (Rothwell, 2011, dans Surkamp, 2014, p. 29) qui sont plus authentiques. En plus, le fait d'être à l'aise corporellement faciliterait la parole et la communication (Bastiat, 2006). Dans le contexte de la médiation plurilingue entre individus, le CECRL aussi reconnaît l'importance d'« exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc) »²². Finalement, la mobilisation du corps et de la communication non-verbale peut diminuer les peurs et les inhibitions autour de la communication (Matthias, 2007, dans Surkamp, 2014) dont la peur de ne pas comprendre l'autre au niveau verbal (Aden, 2013, p. 102-103)²³. La (ré)union des formes de communication verbale et non verbale aurait donc une influence positive sur le processus d'apprentissage, et plus particulièrement sur la volonté de communiquer (Surkamp, 2014, p. 28).

22 CECRL, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, p. 28

23 Aden (2013) propose un atelier théâtre en langue étrangère autour des MNS (*Mirror Neuron Systems*, ou mécanismes des neurones miroirs) avec pour objectif « d'amener les élèves à se rendre mentalement disponibles pour accueillir le nouveau », ce qui « lève [...] une grande part des inhibitions liées à la peur de ne pas comprendre. » (p. 103)

1.5 Formulation de la problématique

Prenant en compte les travaux existants sur les pratiques théâtrales en langue étrangère et la volonté de communiquer, conjointement avec les possibilités offertes par mon stage, j'ai retenu la problématique suivante :

Dans quelle mesure les pratiques théâtrales peuvent-elles favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère dans le cadre des cours au lycée ?

Par « pratiques théâtrales », j'entends toute la gamme des activités, tâches et projets ayant un rapport au jeu théâtral ou dramatique. Pourtant, dans cette étude je m'intéresserai particulièrement à deux cas de figure : les projets de théâtre en langue étrangère (avec pour objectif des représentations devant un public) et les activités de jeu dramatique intégrées dans les cours en langue étrangère.

Par « volonté de communiquer en langue étrangère », je me base sur la définition de MacIntyre et al. (1998) : la disposition, chez l'individu, à entrer en communication à un moment donné avec une personne ou des personnes spécifiques, en utilisant une L2 (p. 547). Je reste consciente que cette variable ne sera pas facile à mesurer, étant un phénomène fluctuant et sujet à de nombreux autres facteurs (dont certains seront impossibles à discerner et/ou hors de mon contrôle).

1.6 Hypothèses de recherche

Voici les deux hypothèses de recherche formulées suite à mes lectures :

- **La participation à un projet de théâtre en langue étrangère favorise la volonté de communiquer en classe dans la L2.**
- **L'intégration des activités théâtrales dans un cours de langue étrangère favorise la volonté de communiquer en L2 dans le contexte de ce cours.**

2. Cadre méthodologique

2.1 Contexte de la recherche

Le dispositif expérimental sera mis en place dans le cadre de mon stage « filé » d'observation et de pratique accompagnée (que j'effectue dans un lycée, deux jours par semaine, de fin septembre 2021 à début avril 2022).

J'ai choisi de travailler avec une classe de première (en section européenne) en raison du projet mené dans cette classe : à partir d'octobre 2021, les élèves préparent des représentations théâtrales basées sur deux nouvelles d'Arthur Conan Doyle (« *The Adventure of the Devil's Foot* » et « *The Adventure of the Dancing Men* »). C'est la première fois que cette classe participe à un projet de théâtre en anglais au lycée. Les 27 élèves sont réparti·e·s dans quatre groupes ; chaque pièce sera interprétée par deux groupes différents. Sur les deux derniers jours du trimestre en décembre, chaque groupe jouera sa pièce devant un public trois fois ; les créneaux en journée seront réservés aux autres classes de l'établissement, tandis que ceux du soir, ouvertes à tous·tes, seront l'occasion pour les élèves d'inviter leurs proches à venir les voir sur scène. Les représentations auront lieu dans la salle polyvalente du lycée, qui fait office de salle de spectacle grâce à une scène surélevée avec un rideau, du matériel d'éclairage et de sonorisation (projecteurs, microphones et enceintes), une machine à fumée, et des instruments de musique (piano à queue et batterie).

Les élèves peuvent se proposer pour les rôles qui les intéressent (leurs choix sont ensuite validés par l'enseignante dans la mesure du possible). Chaque élève a un rôle dans le projet, même celles et ceux qui ne peuvent pas (ou ne veulent pas) jouer sur scène : à titre d'illustration, une élève, sachant déjà qu'elle serait absente les jours des représentations, travaille sur le programme et l'affiche. Un autre élève, qui ne voulait absolument pas parler sur scène, travaille sur le son et la musique (en plus de son rôle de figurant). Les élèves qui ont des rôles secondaires font souvent partie de plus d'un groupe, incarnant deux personnages ou plus. C'est le cas même pour certain·e·s qui ont des grands rôles : par exemple, l'un des élèves qui joue Sherlock Holmes dans *The Devil's Foot* incarne aussi l'inspecteur de police dans *The Dancing Men*. Plusieurs élèves, en plus de leurs rôles sur scène, font partie de l'équipe technique ou artistique (programmes, affiches, costumes, accessoires, son, musique et lumière). En ce qui concerne le côté technique (son et lumière) les préparations commencent beaucoup plus tard, dans les semaines et jours qui précèdent les représentations.

Même si c'est un projet de classe, les répétitions ont lieu hors les murs de la classe d'anglais, dans la salle polyvalente. Comme on pourrait s'y attendre, le format des cours d'anglais change complètement pendant les deux mois du projet. En tant que stagiaire, mon rôle est d'encadrer l'un des groupes (pas toujours le même) lors des répétitions du jeudi et vendredi. Au début, il s'agit surtout de s'assurer que les élèves ont appris leur texte, puis de les aider à perfectionner l'articulation, la prononciation et

l'intonation, et ensuite de les guider quant à l'expression émotionnelle et corporelle, proposant des exercices d'échauffement en fonction du temps et des besoins.

2.2 Outils de recueil de données

Pour tester mon hypothèse concernant l'impact de ce projet théâtral sur la volonté de communiquer chez les élèves, j'avais d'abord envisagé deux outils complémentaires de recueil de données : une enquête par questionnaire et des observations structurées à effectuer en classe. Pourtant, j'ai dû changer de stratégie quand j'ai appris que toutes les heures d'anglais de la Toussaint jusqu'aux vacances de Noël seraient dédiées aux répétitions théâtrales. Comme cette classe devait continuer à suivre des cours de DNL en anglais, le professeur de DNL physique a proposé que j'intervienne dans sa classe (qui comporte 20 élèves, dont tous·tes participent au projet de théâtre *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes*). C'est ainsi que je suis arrivée à l'idée de mener une expérience théâtrale en DNL (ce choix sera expliqué en plus de détail dans la section 2.2.2).

Finalement, ma recherche consistera en deux volets :

- une étude longitudinale de courte durée qui prendra la forme d'une enquête par questionnaire chez les élèves qui participent au projet de théâtre *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes*.
- une expérience ponctuelle dans un cours de DNL physique, où des activités de jeu dramatique seront intégrées dans une séance ordinaire, dans le cadre d'une séquence existante.

Ces deux volets de la recherche sont liés puisqu'ils traitent tous les deux de l'impact des pratiques théâtrales sur la volonté de communiquer en classe, et seront mis en œuvre auprès du même public (avec sept élèves de moins en DNL). Pourtant, ils sont indépendants l'un de l'autre puisque chacun teste une hypothèse différente.

2.2.1 Enquête autour d'un projet de théâtre : *The Devil's Foot* et *The Dancing Men*

Le but de ce volet de ma recherche est de tester ma première hypothèse, à savoir l'idée que la participation à un projet de représentation théâtrale en anglais augmenterait la volonté de communiquer dans cette langue. Si l'hypothèse est validée, je voudrais également établir dans quelle mesure la participation à ce projet favorise la volonté de communiquer, et identifier quels sont les principaux mécanismes qui sous-tendent cet effet. En cas de l'invalidation de l'hypothèse, je me pencherai également sur les causes de celle-ci.

Les données seront recueillies par le biais de deux questionnaires, distribués à des moments spécifiques du projet (le premier vers le début, pendant la phase de préparation, et le second à la fin, une fois que chaque groupe aura joué devant un public au moins une fois). Les réponses aux questionnaires seront enrichies par des entretiens menés avec les enseignant·e·s qui travaillent sur le projet. Il est regrettable que je ne pourrai pas croiser ces données déclaratives avec des données d'observation afin d'aboutir à des résultats plus objectifs et fiables. Toutefois, j'espère pouvoir au moins esquisser une réponse à la problématique.

I. Questionnaire initial (destiné aux élèves)

Le questionnaire initial (annexe A), à distribuer en novembre, comportera deux parties, dont la première permettra de faire un bilan de la volonté de communiquer en L2 chez les élèves au stade initial du projet ; ceci permettra de voir si cette variable aura évolué entre le début et la fin du projet. Par le biais de questions de type Likert (où il faudra indiquer le degré d'accord avec une série de propositions), les élèves seront amené·e·s à partager leurs ressentis concernant la prise de parole en cours d'anglais et de DNL.

J'espère aussi observer le degré de confiance en soi globale chez ces élèves, de même que le degré de confiance en soi spécifique pour l'anglais (surtout concernant l'oral). Pour cibler à quel point leur volonté de communiquer est influencée par les ressentis autour de la L2 (dont l'anxiété langagière), il y aura ensuite deux séries de propositions identiques, l'une concernant la prise de parole en français et l'autre concernant la prise de parole en anglais. La série suivante de questions aura pour objet d'identifier quels sont, à leurs yeux, les principaux freins et leviers à la prise de parole en anglais, mais devrait donner aussi un aperçu de leur degré d'anxiété langagière et de sensibilité au rejet (ou du niveau de leur filtre affectif). Pour chacune des circonstances listées, les élèves devront indiquer la fréquence à laquelle cela les empêche de vouloir parler anglais en cours. Ensuite, une question ouverte permettra d'explicitier les activités ou les conditions de travail qui, selon elles·eux, les aideraient à prendre la parole plus souvent.

La seconde partie de ce questionnaire portera sur le théâtre, d'abord sur le projet *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes* et ensuite sur l'idée d'intégrer des activités théâtrales aux cours d'anglais ou de DNL (ce qui permettra de faire le lien entre les deux volets de ma recherche). Chaque répondant·e devra indiquer son rôle au sein du projet (selon trois catégories : rôles principaux / rôles secondaires / équipe artistique ou technique), avant de partager ses ressentis par rapport à la représentation devant un public

ainsi que pendant les répétitions. J'envisage de comparer ces réponses avec celles du questionnaire final (où les élèves pourront témoigner de l'expérience des représentations). Cette comparaison permettra de définir quels sont les effets du produit final (les représentations, l'aboutissement du projet) par rapport au processus (la phase de préparation, les répétitions). Les élèves devront ensuite anticiper ce que le projet de théâtre leur apportera.

Le questionnaire sera distribué pendant une des répétitions ; les élèves seront encouragé·e·s à le compléter pendant leur temps libre et à le rendre le lendemain. Ceci devrait augmenter les chances qu'ils·elles répondent indépendamment, sans être trop influencé·e·s par les réponses de leurs camarades. De plus, pour les questions sensibles qui traitent de la confiance en soi ou des sentiments tels que la gêne et l'angoisse, il faut que chacun·e puisse s'exprimer en sécurité, sans se sentir jugé·e ou exposé·e. Pour cette même raison, le questionnaire est anonyme : ceci devrait les aider à répondre de manière honnête. Ceci entraîne, bien sûr, un inconvénient : l'enquête ne permettra pas de suivre l'évolution d'élèves individuel·le·s au fil du projet. Il sera quand même possible d'évaluer l'évolution du groupe dans son ensemble, en comparant l'ensemble des réponses aux deux questionnaires.

II. Questionnaire de fin de projet (destiné aux élèves)

Le second questionnaire (annexe B) sera plus court en raison des circonstances de sa distribution : comme les pièces seront jouées devant un public les deux derniers jours avant les vacances de Noël, les élèves devront répondre aux questions pendant une pause entre deux représentations. À ce moment-là, ils·elles risquent d'être fatigué·e·s et de ne pas avoir envie d'écrire ou de réfléchir. En plus, en ce qui concerne l'évolution possible de la volonté de communiquer (et des éléments liés, tels que la confiance en soi) il sera peut-être trop tôt pour que les élèves remarquent une différence. Comme les réponses seront données « à chaud », il y a aussi le risque qu'elles soient influencées par l'euphorie momentanée d'avoir joué sur scène, et que certains effets puissent être perçus de manière exagérée. Pourtant, étant donné le court délai pour mener à bien ce projet de recherche, il n'y a pas d'autre option que de distribuer le questionnaire à ce moment-là.

Il consistera en sept questions : la première demande aux élèves comment ils·elles se sont senti·e·s pendant la représentation, avec une échelle de type Likert pour déterminer le degré d'aise ou d'angoisse ressenti sur scène, et la possibilité de préciser la réponse avec un commentaire textuel. La deuxième question les invite à partager ce qu'ils·elles ont ressenti une fois la représentation finie. La troisième question les invite à indiquer s'ils·elles considèrent que la participation à ce projet changera leur

attitude envers la prise de parole en cours d'anglais (avec pour options « oui », « non » et « c'est trop tôt pour dire », et la possibilité de préciser la réponse). Ensuite, ils-elles peuvent préciser ce que le projet leur a permis d'apprendre ou d'améliorer, puis ce qu'ils-elles ont particulièrement apprécié et moins apprécié dans l'expérience²⁴. La dernière question évalue leur motivation en leur demandant s'ils-elles auraient envie de participer à d'autres projets théâtraux à l'avenir (avec, encore une fois, les options « oui », « non » et « c'est trop tôt pour dire », et la possibilité de préciser la réponse).

III. Entretien enseignant : projets théâtraux en anglais

Pour compléter l'enquête par questionnaire, il me paraît indispensable de mener un entretien avec l'enseignante qui est à l'origine du projet de théâtre en anglais. Cet entretien permettra d'avoir une vision plus globale du projet de théâtre au fil du temps, depuis ses débuts : pourquoi et comment il a été mis en place, comment il a évolué, et quels bienfaits ont été observés par la suite chez les élèves qui y ont participé (voir annexe F). Comme nous parlerons du projet en général, il ne sera pas nécessaire de mener l'entretien à un moment précis par rapport aux répétitions et représentations (à la différence des questionnaires).

2.2.2. Expérience de jeu dramatique en DNL physique : *Chernobyl* et l'énergie nucléaire

Ce second volet de ma recherche visera à tester la seconde hypothèse, selon laquelle l'intégration des activités théâtrales dans les cours de langues étrangères favoriserait la volonté de communiquer en L2 lors de ces cours.

Comme indiqué au début de la section 2.2, mon intention initiale était d'observer la participation orale des élèves de première pendant leurs cours d'anglais ; comme cela n'a pas été possible, j'ai décidé de faire ces observations en cours de DNL physique. Pourtant, en observant un premier cours au sujet de la radioactivité, j'ai remarqué que le format des cours de DNL diffère considérablement des cours d'anglais, ce qui aurait compliqué ma tâche d'évaluer la « volonté de communiquer » par le biais d'observations structurées. Le jour de ma première observation, plusieurs élèves devaient passer individuellement devant le professeur pour présenter des résumés à l'oral (en guise de contrôle sur la fission et la fusion nucléaire). Pendant ce temps, les autres élèves travaillaient en autonomie dans une salle contiguë, préparant leurs résumés ou abordant un nouveau document. J'ai pu observer une

²⁴ Ces questions n'ont pas de rapport direct avec ma problématique, mais je les ai incluses pour donner au questionnaire une cohérence interne (en plus de servir comme éléments « distracteurs » pour pas que les objectifs de ma recherche soient trop évidents). En plus, cela encouragera les élèves à porter un regard critique sur l'expérience du projet théâtral, un exercice qui leur sera potentiellement utile. Il est également possible que certaines de leurs réponses pourront éclairer ma recherche de manière inattendue.

certaine dissipation chez le groupe laissé en autonomie (peut-être due non seulement aux modalités de travail mais aussi au fait qu'il était vendredi après-midi). Chez les élèves qui passaient à l'oral, la qualité des présentations variait énormément. Souvent, quand celles-ci étaient moins réussies, c'était visiblement en raison d'un manque de maîtrise du sujet. Ceci laisse supposer que la réussite à ce cours doit beaucoup dépendre de la motivation de l'élève pour étudier les sciences physiques, en plus de l'intérêt et la difficulté que lui présente la thématique de la séquence, et non seulement de ses compétences en anglais.

Suite à cette première séance d'observation en DNL, une nouvelle idée s'est présentée à mon esprit : d'aborder la thématique de la radioactivité et de l'énergie nucléaire à travers le jeu théâtral, par le biais d'histoires réelles et de personnages auxquels les élèves pourraient s'identifier. J'ai tout de suite pensé aux récits personnels autour du catastrophe de Tchernobyl (notamment la série de 2019²⁵, tournée en langue anglaise²⁶) comme un moyen de lier anglais, physique et théâtre et ainsi explorer la thématique étudiée en cours sous un angle plus humain et à l'échelle individuelle. La tâche finale de cette séquence sur la radioactivité devait consister en un débat sur l'avenir de l'énergie nucléaire en France. Au milieu de la séquence, avec l'accord du professeur de DNL, j'ai donc décidé d'animer deux séances sur Tchernobyl, avec une activité théâtrale lors de la seconde séance. Mon intention est d'observer le comportement des élèves durant cette activité et puis durant la tâche finale (les débats) pour voir s'il y aura un effet sur la motivation de prendre la parole au sujet de la radioactivité et de l'énergie nucléaire depuis la première séance observée. C'est ainsi que ce second volet de ma recherche est devenu une expérience à part, mais qui restera en même temps un complément pertinent au volet principal.

I. Déroulé projeté des séances

Pour mettre en place l'expérience théâtrale, je dispose de deux séances (une heure le vendredi après-midi et une heure le lundi matin qui suit). La première séance servira à préparer les élèves à aborder l'activité de jeu dramatique, en leur faisant découvrir le contexte nécessaire : les causes, le déroulement et les conséquences de l'accident à Tchernobyl.

25 L'une de ses sources principales pour cette série (produite par la chaîne américaine HBO et écrite par Craig Mazin) est le livre de la journaliste biélorusse Svetlana Alexievich, *La Supplication : Tchernobyl*. C'est un ouvrage basé sur des entretiens avec plus de cinq cents témoins de l'accident (dont des scientifiques, des médecins, des liquidateurs, et surtout des citoyen·ne·s ordinaires).

26 Même si les événements se sont passés en URSS (en Ukraine actuelle), la série est une production anglo-américaine avec des acteur·ice·s anglophones et un script en anglais.

Pendant la première séance, après avoir établi ce que les élèves savent déjà sur Tchernobyl, je leur donnerai l'occasion de faire le lien avec les apprentissages récents en DNL sur la radioactivité et le fonctionnement des centrales nucléaires. Ensuite, nous ferons une activité de compréhension orale basée sur une vidéo explicative, puis une tâche *jigsaw* unissant compréhension écrite et production orale : la classe sera divisée en quatre groupes pour prendre des notes sur quatre textes traitant des conséquences du catastrophe sous différents aspects. À la fin de la séance (ou au début de la séance suivante), des représentant·e·s de chaque groupe présenteront le contenu de leur texte à l'oral pour le reste de la classe.

Le cœur de la seconde séance consistera en deux activités théâtrales, basées sur les scripts de la série *Chernobyl* (voir annexe H) :

- Activité d'échauffement et d'anticipation : en binômes ou par groupes de trois, les élèves devront lire des répliques provenant des scripts de la série, sans contexte (voir annexe I). À partir des connaissances acquises sur l'histoire de Tchernobyl, il faudra deviner ce qui se passe dans la scène, puis dire la phrase, tenant compte de l'émotion et de l'intention du personnage.
- Activité de mise en scène : Réparti·e·s en groupes de 2 à 5 personnes, les élèves travailleront sur des courts extraits des scripts de *Chernobyl* (voir annexes J-1 et J-2). Pour cette partie du cours, nous travaillerons dans deux salles contiguës, afin que les groupes puissent s'éloigner les uns des autres pour travailler sur l'expression vocale et corporelle. Après avoir lu le texte, les membres de chaque groupe attribueront les rôles et seront amené·e·s à se poser des questions pour comprendre l'action et les enjeux de la scène ainsi que les intentions des personnages. Ensuite, chaque groupe répétera sa scène plusieurs fois (sans l'apprendre par cœur, en raison du temps limité). Les encadrant·e·s circuleront pour observer les « répétitions », donner des conseils et répondre aux éventuelles questions des élèves. S'il y a le temps, les groupes qui le souhaitent pourront présenter leurs scènes devant la classe.

II. Questionnaire post-séance (destiné aux élèves)

Afin de compléter mes observations de la séance, je distribuerai un très court questionnaire aux élèves (voir annexe M) dans le but de cerner plus précisément l'impact éventuel de cette activité. Le questionnaire comportera des propositions traitant de la motivation d'étudier la radioactivité et l'énergie nucléaire, de prendre la parole en cours de DNL, de participer aux débats sur l'énergie nucléaire, et de faire davantage de mini-activités théâtrales ou de jeux de rôles lors des cours de DNL

ou d'anglais. Mon objectif est de déterminer si l'activité aura eu un effet soit sur la motivation des élèves par rapport à ce cours, soit sur leur volonté de communiquer en anglais dans le cadre de la DNL (en général et pour cette thématique en particulier). Pour augmenter les chances de recevoir des réponses honnêtes, ce questionnaire sera anonyme.

III. Analyse projetée des séances

La participation orale des élèves en cours de DNL « ordinaires » (lors des séances avant et après la séance expérimentale) sera observée à l'aide d'une grille (voir annexe L). L'activité de jeu dramatique sera analysée sur la base des notes prises après la séance (avec l'ajout des commentaires des deux autres encadrants qui seront présents : l'assistant d'anglais et le professeur de DNL physique). Pour accompagner ces notes, je prendrai des photos ; s'il est possible d'obtenir l'accord des élèves et de leurs parents, je ferai des enregistrements vidéo pour pouvoir analyser les interactions en plus de détail.

IV. Entretien enseignant : activités théâtrales en DNL physique

En complément de l'expérience et des observations que je ferai en cours de DNL, je mènerai un entretien avec le professeur de DNL physique. Le but de cet entretien sera de situer mon dispositif dans un contexte d'apprentissage plus large (comme ce professeur suit les progrès de ces élèves depuis plus longtemps que moi). Mes observations limitées seront éclairées par ses réflexions sur les enjeux de sa matière et l'intégration des dispositifs théâtraux aux cours. En grande partie, les questions seront les mêmes que celles posées à la professeure d'anglais qui encadre le projet de théâtre, mais adaptées pour le contexte de la DNL (voir annexe N).

3. Présentation et analyse des résultats

Dans cette partie analytique, les deux volets de la recherche seront considérés séparément. Pour commencer, j'analyserai les résultats de l'enquête par questionnaire concernant la participation au projet théâtral, qui me permettront de valider ou invalider la première hypothèse. Ensuite, je me pencherai sur la séance expérimentale en DNL pour pouvoir traiter la seconde hypothèse. Parmi les données recueillies par questionnaire et par entretien, il y a certains éléments qui sont pertinents aux deux volets et seront employés dans les deux cas.

3.1 Résultats de l'enquête sur le projet de théâtre

Pour le premier questionnaire, j'ai pu recueillir les réponses de 25 des 27 élèves de la classe de première. Pour le questionnaire final, j'en ai reçu 15. Ce taux de réponse plus bas résulte du fait d'avoir distribué ce questionnaire le jour des représentations théâtrales, quand les élèves étaient plus distrait·e·s et/ou fatigué·e·s, et il était plus difficile de les regrouper tous·tes en même temps.

En premier lieu, je me baserai sur les réponses au premier questionnaire pour dresser un bilan de la volonté de communiquer chez les élèves au stade initial du projet de théâtre. Ensuite, j'analyserai les effets du projet sur leur volonté de communiquer. En plus de me pencher sur les données qui concernent explicitement la volonté de communiquer, je prendrai en compte les éléments qui la soutiennent. Les données de l'enquête par questionnaire – quantitatives et qualitatives – seront croisées avec les données qualitatives des entretiens.

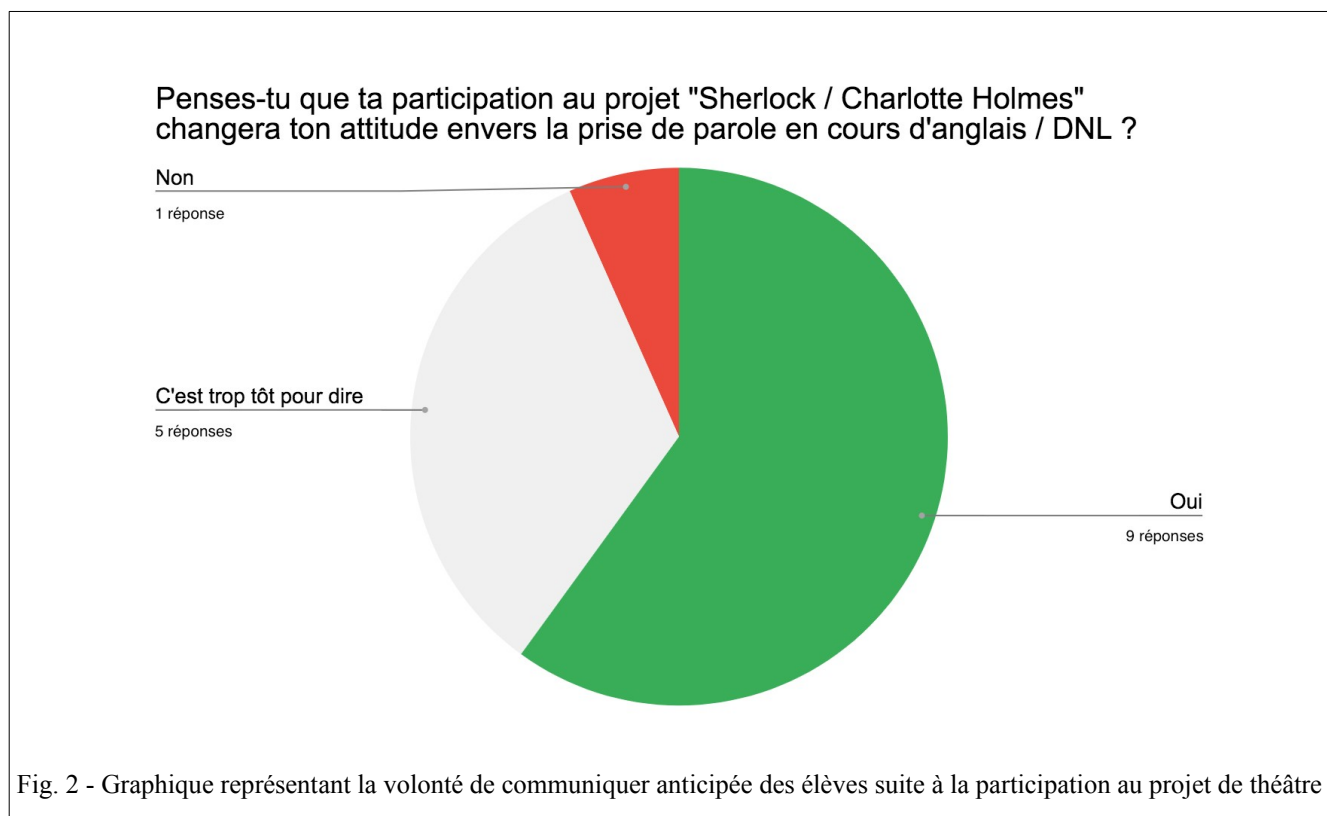
Au début du projet, la majorité des élèves estimaient déjà avoir une volonté de communiquer assez élevée : la gamme de réponses à la proposition « Je prends souvent la parole en cours d'anglais / DNL » est concentrée vers le côté affirmatif (la réponse la plus fréquente est « d'accord », avec 12 sur 25 réponses ; quatre se disent « tout à fait d'accord »). Mes observations²⁷ confirment cette tendance : la majorité des élèves de la classe lèvent la main pour parler ou poser une question au moins deux ou trois fois par séance. Les élèves qui se déclarent plus réservé·e·s constituent une minorité.

Malgré la participation fréquente de la plupart des élèves, les deux enseignant·e·s interviewé·e·s témoignent tout de même d'un manque de spontanéité, d'où la nécessité de « pousser » les élèves à prendre la parole. Ceci se fait souvent par le biais d'une « note de participation orale » : en seconde et parfois en première, la professeure d'anglais motive ses élèves à prendre la parole chaque séance par un système de feuilles de participation, qui forme la base de cette note. Pour certain·e·s, ce système marche bien : en réponse à la question « Qu'est-ce qui t'aiderait à prendre la parole plus souvent pendant les cours d'anglais et/ou de DNL ? », un·e élève y fait référence directement, jugeant que c'est « une bonne manière d'obliger la classe à participer ». Un·e autre répond qu'il·elle participerait peut-être davantage « si on m'y obligeait ». Selon le professeur de DNL physique, la difficulté de développer la participation orale spontanée est « le problème le plus fréquemment rencontré ». En effet, que ce soit en cours d'anglais ou de DNL, les contributions orales des élèves manquent souvent de spontanéité, étant habituellement basées sur des notes prises lors des séances précédentes ou dans le

²⁷ Non seulement dans les cours de DNL observés expressément pour cette recherche, mais aussi dans les cours d'anglais que j'ai pu observer (dans le cadre général de mon stage) avant le début du projet de théâtre.

cadre des devoirs. Quand il s'agit de rappeler une information apprise en cours, la plupart des élèves lèvent la main volontiers ; quand il s'agit de donner son avis ou de réagir à un point de vue nouvellement présenté, il y a beaucoup moins de mains dans l'air.

À la fin du projet de théâtre, la plupart des élèves anticipent que le projet de théâtre aura bien un effet sur leur volonté de communiquer en anglais en classe (voir fig. 2). Neuf sur quinze répondant·e·s ont répondu que « oui », le fait d'avoir participé au projet changera leur attitude²⁸ envers la prise de parole en anglais. Un·e seul·e élève a répondu « non » (avec le commentaire « pas spécialement ») ; pour les cinq autres, c'était trop tôt pour dire (un·e indique « [j]e verrai bien à la rentrée »). Malheureusement, à cause du manque de temps et d'opportunités pour effectuer des observations structurées dans cette classe, il n'a pas été possible de vérifier la justesse de ces prévisions.



Dans les commentaires aux réponses affirmatives à cette question, la raison la plus fréquemment citée est la bonne ambiance du groupe (cinq réponses), suivie par une augmentation de la confiance en soi (trois réponses).

²⁸ Au lieu de leur demander directement si le projet les rendrait plus disposé·e·s à prendre la parole en cours, j'ai fait exprès de formuler la question de manière plus neutre afin de les encourager à ajouter leurs propres commentaires.

Pour informer ma réponse à la problématique, j'analyserai les réponses aux questionnaires par rapport aux éléments reconnus comme ayant un impact sur la volonté de communiquer (voir la section 1.5.2). Parmi ces éléments, ceux qui se manifestent le plus dans les réponses des élèves sont : les effets sur la confiance en soi ; l'état du filtre affectif et la création d'espace affectif ; et la motivation ou le plaisir. Je traiterai ces éléments un par un, avant d'essayer d'élucider les façons dont ils s'articulent en tant qu'ensemble.

3.1.1 Effets du projet de théâtre sur la confiance en soi

I. Confiance en soi : le bilan initial

Chez les élèves de première euro, les tendances concernant la confiance en soi globale et spécifique ne se ressemblent pas tout à fait : pour la proposition sur la confiance en soi globale²⁹, les réponses des élèves sont réparties de manière assez égale entre « d'accord » (neuf réponses), « pas d'accord » (neuf réponses) et « tout à fait d'accord » (sept réponses). Personne n'a sélectionné la réponse « pas du tout d'accord ». Pour les propositions concernant la confiance en soi spécifique – en l'occurrence, les compétences en anglais – la gamme des réponses est plus large. Cependant, à ce niveau spécifique – le domaine des compétences langagières – il y a moins d'élèves qui déclarent manquer de confiance en soi qu'au niveau global (par exemple, 17 élèves se disent être d'accord avec la proposition « Je me sens capable de réussir en anglais » (six sont tout à fait d'accord ; les réponses « pas d'accord » et « pas du tout d'accord » ont chacune été choisie par un·e seul·e élève).

On peut en conclure que les élèves de cette classe – à quelques exceptions près – tendent à avoir un degré élevé de confiance en soi spécifique pour l'anglais (même si tous·tes n'ont pas autant de confiance en soi sur le plan général).

Les réponses montrent une corrélation entre la fréquence de prise de parole en cours et le degré de confiance en soi situationnelle³⁰ pour la prise de parole en anglais ; comme l'indiquent Darasawang et Reinders (2021), il est probable que ces deux variables s'influencent mutuellement. En général, les élèves ayant un degré élevé (ou très élevé) de confiance en soi à l'oral sont les mêmes qui prennent la parole souvent (ou très souvent) en cours. L'inverse est vrai aussi : les élèves qui croient moins en leurs

29 « De manière générale, j'ai confiance en moi. »

30 Au lieu du niveau « spécifique », Habrat (2013), travaillant sur l'estime de soi dans l'apprentissage, distingue deux niveaux en plus du niveau global : « intermédiaire » et « situationnel ». Le niveau intermédiaire concerne des domaines d'action ou de compétence (par exemple, la performance scolaire), tandis que le niveau situationnel concerne des situations ou des tâches spécifiques (par exemple, la prise de parole en cours de langues). Même si Habrat applique ce modèle au concept de l'estime de soi, il pourrait également être appliqué à l'étude de la confiance en soi.

capacités à l'oral sont celles·ceux qui prennent moins souvent la parole. Le degré de confiance en soi situationnelle semble aussi être influencé par la comparaison aux pairs : en DNL physique, l'un des facteurs qui décourage les élèves de prendre la parole est « l'impression d'être beaucoup moins capable que les autres [...] du groupe »³¹. Enfin, une corrélation peut être établie entre le fait de parler anglais en dehors des cours et la confiance en soi à l'oral : toutes les élèves qui ont souvent l'occasion de parler anglais en dehors des cours sont d'accord avec la proposition « Je suis content(e) de mon niveau d'anglais oral » (sauf un·e, qui semble être ni en accord ni en désaccord).

II. Confiance en soi : la situation post-projet

Dans les réponses au questionnaire final, 8 des 15 répondant·e·s mentionnent explicitement des effets positifs sur leur confiance en soi. Si la plupart de ces réponses ne précisent pas de domaine de confiance en soi spécifique, trois mentionnent la confiance en soi situationnelle concernant la prise de parole devant un public. Un·e élève affirme que le projet a « augmenter [*sic*] ma confiance en moi pour parler anglais », même si « c'est encore fragile pour me libérer totalement ».

Même si toutes les réponses ne font pas référence à la confiance en soi de manière explicite, 14 des 15 répondant·e·s témoignent d'améliorations dans diverses compétences, ce qui, en soi, indique une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces commentaires ont soit un rapport à la L2 (le fait d'avoir amélioré, par exemple, « ma prononciation », « mon anglais à l'oral » ou « ma compréhension écrite et orale »), soit aux compétences transversales (par exemple, « respecter un timing »). En réponse à la question concernant leurs ressentis après la représentation, 12 sur 15 expriment des émotions positives ayant un rapport avec la réussite (« je me suis senti heureux d'avoir réussi », « fière de moi et des autres », « fière de ce qu'on a fait tout au long de la représentation », « un peu soulagée d'avoir bien réussi »). Sept font référence à un sentiment de fierté ; quatre évoquent un sentiment de soulagement. Cinq utilisent le mot « content·e », trois se disent « heureux·se » ; un·e va même jusqu'à utiliser le mot « euphorique ».

3.1.2 Effets du projet de théâtre sur le filtre affectif et l'espace affectif

Dans cette sous-section seront énumérés les effets du projet de théâtre sur l'anxiété langagière et la sensibilité au rejet, ainsi que sur les relations de groupe, éléments qui s'avèrent très liés. Ces effets seront résumés sous les idées de « filtre affectif » (Krashen, 1985, cité dans Piazzoli, 2011) et « espace affectif » (Hughes & Arnold, 2008, dans Piazzoli, 2011).

31 Entretien avec le professeur de DNL physique (Annexe N).

I. État du filtre affectif dans la classe : le bilan initial

Malgré leur degré relativement élevé de confiance en soi spécifique dans le domaine de l'anglais, les élèves de cette classe se sentent quand même moins à l'aise lors de la prise de parole en anglais qu'en français³². On trouve également des indications d'anxiété langagière et de sensibilité au rejet dans la forme de craintes et de freins perçus à la prise de parole. Si on regarde les réponses à la question « Qu'est-ce qui peut t'empêcher de vouloir parler anglais en cours ? », on peut dire que les élèves qui accordent plus d'importance aux freins listés ont un filtre affectif plus élevé, ou sont plus sujet·te·s à l'anxiété langagière et/ou à la sensibilité au rejet. Pourtant, si on calcule un score médian pour chaque élève en donnant des valeurs numériques à ses réponses, on voit que la grande majorité des élèves ne sont pas excessivement sujet·te·s à ces formes d'anxiété.

Selon les élèves, les freins rencontrés le plus fréquemment sont la crainte de faire des erreurs et la crainte d'avoir une mauvaise note (pour les deux propositions, 14 sur 25 élèves ont répondu que cela les empêche « souvent » de vouloir parler anglais en cours), suivi par l'impression de manquer de connaissances ou de compétences (10 sur 25 élèves) et la fatigue ou la mauvaise humeur (8 sur 25). Ces résultats sont corroborés par les remarques des enseignant·e·s : concernant la DNL, le professeur estime que c'est avant tout « le manque de maîtrise du concept » qui freine les élèves. La professeure d'anglais évoque la peur « de s'exposer » et les deux enseignant·e·s mentionnent la crainte de faire des erreurs. Ces peurs sont difficiles à dissiper, « [m]ême si on s'efforce de dédramatiser les fautes et de dire que c'est comme ça qu'on apprend » et « même s'il y a de la bienveillance » au sein de la classe³³. Selon le professeur de DNL, ce phénomène est en partie culturel : « [I]es jeunes Français sont inhibés par ces craintes, et préfèrent ne pas faire que faire mal ». Certaines des réponses à la question « Qu'est-ce qui t'aiderait à prendre la parole plus souvent en cours ? » sont aussi révélateurs de craintes : plusieurs élèves préféreraient ne pas être noté·e·s sur la participation orale, ou ne pas avoir autant de travaux notés. En effet, le professeur de DNL évoque la peur « d'être évalué sur chacun de leurs actes », peur qu'il estime courante chez ses élèves. Il paraît donc que l'évaluation de la participation orale est une opération délicate, nécessitant un certain équilibre pour stimuler la volonté de communiquer sans augmenter l'anxiété langagière.

32 J'ai donné à chaque répondant·e un score médian représentant le degré d'aise à l'oral en anglais et en français, en accordant des valeurs numériques à ses réponses aux propositions concernant l'interaction orale dans les deux langues (0 = « pas du tout d'accord » et 3 = « tout à fait d'accord »). Le score médian pour le groupe était de 2 pour l'anglais contre 3 pour le français, montrant clairement que les élèves se sentent moins à l'aise en anglais.

33 Entretien avec la professeure d'anglais (voir annexe F)

En calculant des scores agrégés basés sur les réponses des élèves, on peut visualiser l'importance relative de chaque frein potentiel à la prise de parole (voir annexe C). Les craintes liées au regard de l'autre (par exemple, d'être jugé·e par l'enseignant·e ou par les camarades, ou de ne pas être compris·e) sont également présentes ; la crainte du jugement de l'enseignant·e semble avoir légèrement plus de poids que celle du jugement des camarades, ce qui renvoie à l'idée qu'une grande partie des sensibilités et inhibitions langagières chez les élèves sont liées aux notes et à la performance scolaire. Trois élèves précisent qu'il leur serait plus facile de prendre la parole en « groupe réduit », témoignant d'une anxiété à la fois sociale et langagière, qui serait déclenchée par la prise de parole en L2 devant un grand groupe.

II. Baisse du filtre affectif et création d'espace affectif : la situation post-projet

Dans les réponses au questionnaire initial, 22 sur 25 élèves ont indiqué leur accord avec l'idée que le projet théâtral contribuerait à « améliorer l'esprit d'équipe dans la classe » (un effet qui avait sûrement déjà commencé à se manifester, comme les répétitions étaient déjà en cours quand ces données ont été recueillies). Les réponses au questionnaire post-représentation confirment cet effet : 13 sur 15 élèves ont cité l'ambiance ou l'esprit de groupe qui s'est créé. Plus spécifiquement, les élèves considèrent que l'ambiance du groupe est le facteur le plus susceptible de changer leur attitude envers la prise de parole en cours d'anglais (comme les questions sont ouvertes, l'idée est exprimée de diverses façons : « la cohésion de la classe qui s'est amélioré [*sic*] » ou bien « une meilleure connaissance de mes camarades »). Un·e élève précise que si le projet aura un effet sur sa disposition à prendre la parole en cours, ce sera « grâce à l'ambiance qui s'est créée plutôt [*sic*] que le fait de s'exprimer à l'oral, même si cela devrait m'aider aussi j'espère ».

Les commentaires de la professeure d'anglais renforcent cette idée : pour elle, l'un des résultats les plus marquants du projet est l'effet sur la dynamique de groupe et les relations entre professeur·e et élèves, qui deviennent « beaucoup plus sympas » par la suite. Des nouveaux liens sont créés avec les élèves (ce qui est plus difficile à faire dans le format de cours classique, surtout avec certains groupes qui ont très peu d'heures d'anglais). Elle témoigne que, grâce à ce projet, « il y a autre chose qui s'installe » dans la classe, qui fait que « la mayonnaise... elle prend », cette dernière locution exprimant non seulement l'idée d'une situation qui évolue de façon positive, mais fournissant en même temps une métaphore appropriée qui évoque la cohésion (ou adhésion) d'éléments divers.

Les réponses aux questions sur le degré d'anxiété ou de gêne ressenti pendant les répétitions et les représentations peuvent éclairer l'impact de la participation au projet au niveau affectif. La plupart des élèves disent se sentir plutôt à l'aise (14 élèves) ou très à l'aise (cinq élèves) pendant les répétitions ; seulement deux avouent se sentir plutôt gêné·e·s (voir annexe D-2). Si certain·e·s ont ressenti une gêne lors des répétitions, dans plusieurs cas cela semble résulter de leur conscience des objectifs scolaires de l'exercice : un·e élève explique sa réponse « neutre » par rapport aux répétitions, car malgré la bonne ambiance, « j'essaye [*sic*] tout de même d'améliorer mon anglais à l'oral » ; un·e autre avoue avoir « l'impression d'avoir une mauvaise prononciation. ». D'autres élèves semblent avoir une conscience plus aigüe du regard des autres (« je suis à l'aise sauf quand tout le monde me regarde »).

Les commentaires relatifs à cette question montrent l'importance des relations et de l'ambiance au sein du groupe. Plusieurs élèves attestent d'une remarquable absence de pression et de jugement, et d'un climat de soutien : un·e commente que « [l]es autres élèves sont mes amis donc je ne me sens pas juger [*sic*], au contraire ils m'aident en me faisant de bonnes remarques ». Un élève, qui se sent angoissé en anticipant la représentation, témoigne en revanche que pendant les répétitions, « je suis confiant et je ne ressens plus aucune peur ou angoisse ». Selon un·e autre, « [i]l n'y a aucune pression ». D'autres encore citent l'attitude bienveillante des encadrant·e·s (sous forme d'encouragements et de remarques constructives) comme un élément favorable à l'instauration de ce climat de confiance.

Concernant l'anxiété par rapport aux représentations, on voit aussi une évolution entre le premier et le second questionnaire (voir annexes E-1 et E-2) : aux débuts du projet, plus que la moitié des élèves ont indiqué qu'ils·elles se sentaient angoissé·e·s (voire très angoissé·e·s) à l'idée de jouer devant un public. Quand on regarde leurs réponses concernant leurs ressentis pendant la représentation (lors du second questionnaire), la tendance est presque inverse : cette fois, plus de la moitié des élèves ont choisi les réponses « à l'aise » ou « très à l'aise ». Chez un grand nombre d'élèves, on voit des commentaires indiquant un degré accru d'anxiété avant les premières représentations, qui a baissé une fois la pièce entamée pour laisser place à une impression d'aise relative. Même s'il n'y a rien de surprenant dans le fait que le degré d'anxiété ressenti pendant la représentation est beaucoup moindre que celui ressenti en l'anticipant, cette comparaison des réponses aux deux questionnaires fait ressortir l'idée d'une baisse de l'anxiété langagière et de la sensibilité au rejet (qui aurait lieu soit au cours du projet, soit suite aux représentations).

3.1.3 Effets du projet de théâtre sur la motivation et le plaisir

En plus de la fierté d'avoir réussi (voir la sous-section 3.1.1 (II)), l'idée du simple plaisir de participer à une pièce de théâtre est aussi très présente dans les réponses : un·e répondant·e écrit que « j'ai juste apprécié jouer ». La volonté de faire du théâtre à nouveau témoigne de la motivation et du plaisir suscités par le projet : toutes les 14 réponses³⁴ à la question « Aurais-tu envie de participer à d'autres projets théâtraux à l'avenir ? » étaient affirmatives. Il est à noter que deux répondant·e·s qualifient leurs réponses en ajoutant des conditions particulières : un·e serait prêt·e à participer à d'autres projets théâtraux uniquement à condition d'avoir le rôle principal (ses autres réponses témoignent d'un sentiment de frustration à cause des moments de désœuvrement pendant les répétitions, un problème potentiel – surtout au début du projet – pour certain·e·s élèves qui avaient des rôles mineurs ou qui faisaient partie de l'équipe technique). Un·e autre affirme le souhait de participer à nouveau, à condition que ce soit « [e]n anglais, pas en français, et uniquement dans le cadre du lycée ». Il se peut que cet·te élève se sente moins inhibé·e en anglais qu'en français, « se cachant » derrière la langue étrangère (Bastiat, 2006) ; alternativement, il est possible que dans son cas, le principal facteur motivant soit l'objectif linguistique, la possibilité d'améliorer son anglais.

La plupart des autres réponses affirmatives sont accompagnées de mots très positifs : c'était « génial », « superbe », « exceptionnel », « un pur bonheur », à recommencer « avec grand plaisir ». Trois élèves se disent déjà prêt·e·s à recommencer ; un·e « compte déjà reparticiper l'an prochain ». Quatre témoignent de leur tristesse que le projet soit fini ; un·e autre aurait aimé « que ça dur [*sic*] beaucoup plus longtemps !!! ».

3.1.4 Vue d'ensemble : une interaction complexe d'éléments liés

Si la majorité des élèves croient à une augmentation de la volonté de communiquer suite au projet de théâtre, il semble que les raisons de cette augmentation sont multiples, s'influençant les unes les autres. Selon les élèves et l'enseignante qui encadre le projet, la raison principale serait l'effet sur l'ambiance et la cohésion de groupe, en conséquence duquel les membres du groupe se sentent de moins en moins jugé·e·s, ou de plus en plus soutenu·e·s, par leurs pairs. À en juger par les remarques des élèves post-projet, s'il y a eu un effet sur la confiance en soi, ceci serait surtout en conséquence de l'exécution réussie de la tâche (les représentations finales) mais pourrait aussi avoir un rapport avec le climat de confiance et le soutien des camarades, en plus des progrès faits à l'oral grâce aux répétitions fréquentes.

³⁴ Un·e élève n'a pas répondu à cette question ; il·elle n'a vraisemblablement pas vu que les questions se poursuivaient au verso de la feuille.

La participation au projet semble aussi avoir eu un effet notable sur la motivation des élèves (au moins concernant le théâtre en anglais). Étant donné les prévisions des élèves, et le fait que la volonté de communiquer constitue un « passage à l'action » de la motivation (Lancereau-Forster, 2015), il est fort possible qu'il en découle un effet sur leur volonté de communiquer en cours, mais ceci reste à déterminer.

S'il y a bien eu des effets sur la motivation, la confiance en soi et l'anxiété langagière – et donc sur la volonté de prendre la parole – il reste à savoir si ces effets dureront dans le temps. Pourtant, les commentaires d'ancien·ne·s élèves, rapportés par les deux enseignant·e·s, donnent à espérer que c'est le cas : la participation au projet de théâtre a apparemment permis à ces élèves de développer « un savoir-faire pour la prise de parole, même en français »³⁵ qui leur a servi lors des entretiens de sélection Parcoursup³⁶ ou au-delà.

Dans cette interaction complexe de facteurs donnant lieu à la volonté de communiquer, il y a sûrement d'autres éléments, dont la façon d'évaluer les élèves et la taille du groupe. Ces éléments, qui figurent dans les résultats au premier questionnaire, ont été remarqués trop tard pour être repris dans le questionnaire post-projet. Comme indiqué dans la sous-section 3.1.2 (I), la crainte de recevoir une mauvaise note constitue l'un des freins majeurs à la prise de parole en classe. Or, pour le projet de théâtre, les élèves sont noté·e·s différemment, chacun·e recevant une « note de participation » qui est calculée sur une gamme de compétences plus holistique que les notes reçues en classe. La note pour le projet de théâtre est basée non seulement sur le produit final (c'est-à-dire, la prestation de l'élève lors des représentations), ni sur la qualité de l'expression orale en anglais, même si ces éléments comptent aussi. En grande partie, les élèves sont noté·e·s sur l'effort et l'investissement dans le projet sous tous ses aspects et tout au long du processus. Il aurait été intéressant de voir si ce style d'évaluation plus flexible a eu un effet sur leur rapport à la prise de parole. Lors du premier questionnaire, plusieurs élèves avaient également exprimé le souhait « d'être moins en classe » pour oser prendre la parole. Compte tenu de ceci, il est possible que le travail en groupes réduits lors des répétitions ait été un autre facteur dans la création du climat de confiance ou d'une atmosphère non-menaçante qui favorise la prise de parole.

35 Entretien avec la professeure d'anglais (annexe F).

36 Parcoursup est la plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur en France. https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=cest_quoi

La première hypothèse – selon laquelle la participation à un projet de théâtre en langue étrangère favoriserait la volonté de communiquer en classe dans la L2 – semble être validée en partie par les résultats de l'enquête par questionnaire. Pour la valider entièrement, il me faudrait obtenir, en plus des données déclaratives fournies par les réponses aux questionnaires, des données provenant d'observations faites en classe sur une plus longue durée.

3.2 Analyse de l'expérience de jeu théâtral en DNL

L'objectif de ce volet du dispositif expérimental était d'établir si le jeu dramatique en cours favoriserait chez les élèves la volonté de communiquer dans ce contexte. Plutôt qu'une expérience aboutie, celle-ci doit être prise comme une ébauche pour de futures expériences, comme elle manque plusieurs éléments indispensables pour pouvoir valider ou invalider ma seconde hypothèse (voir les sections 4.2 et 4.3).

3.2.1 Observations lors de l'expérience théâtrale

En intégrant des activités de jeu dramatique dans un cours de DNL, j'espérais favoriser la volonté de communiquer chez les élèves dans le cadre de la séquence sur la radioactivité et de l'énergie nucléaire. Cet objectif était basé principalement sur trois leviers à la prise de parole qui sont inhérents au jeu dramatique : le fait d'incarner des personnages, dans un contexte réel et porteur de sens, devait amener les élèves à s'impliquer davantage dans le sujet ; en parallèle, cette « entrée en personnage » (Aden, 2015) devait contribuer à réduire le degré d'anxiété langagière et baisser le filtre affectif au sein de la classe ; finalement, la sortie du cadre scolaire (Casoni et al., 2013) offerte par l'activité devait renforcer la motivation. Même si je n'ai pas réussi à valider l'hypothèse, j'ai pu remarquer tous ces indicateurs positifs, en plus d'autres, en observant le comportement des élèves.

La **motivation** et le **plaisir** suscités par l'activité étaient apparents à travers les attitudes des élèves pendant son déroulement. Aucun·e élève n'était en posture de refus (Bucheton & Soulé, 2009) et pour la durée de l'activité, tous·tes étaient généralement très concentré·e·s sur les scènes. Pour l'activité d'échauffement, presque tous·tes ont participé de manière active, émettant des hypothèses sensées pour expliquer les répliques données sans contexte. Pour l'activité de jeu de rôle scriptée, les binômes et groupes se sont tout de suite mis à répéter les textes, cherchant le sens des répliques et des actions pour pouvoir développer l'expression émotionnelle et corporelle. Leur engouement pour ce type d'activité a été confirmé plus tard en réponse au questionnaire (tous·tes les répondant·e·s sauf un·e (qui n'avait pas

d'avis) ont indiqué qu'ils·elles aimeraient faire davantage de mini-activités théâtrales ou de jeux de rôles en cours de DNL ou d'anglais).

Le plaisir s'est manifesté aussi dans la façon dont certains groupes se sont réapproprié leurs scènes. Dans l'une des scènes, un soldat doit convaincre une femme âgée d'arrêter de traire sa vache contaminée par les retombées radioactives ; quand la femme résiste, le soldat est obligé de tirer sur la vache (voir annexe J-2). Les deux élèves ont rapidement conçu une mise en scène physique convaincante, avec la « vieille dame » assise sur un tabouret devant un carton qui représentait le seau de lait contaminé. En invitant un élève d'un autre groupe à se mettre à quatre pattes pour incarner la vache, ce groupe a réussi à s'approprier cette scène sérieuse et sombre pour la transformer presque en sketch comique (voir annexe K). Malgré ceci, leur interprétation indiquait qu'ils·elles avaient compris l'essentiel de la scène ; le professeur m'a rassurée en me rappelant l'impératif, chez les élèves, de « faire rire les camarades », qui prend souvent le dessus dans les cours (surtout la dernière semaine avant les vacances). Au lieu d'être un signe de l'échec de l'activité, on peut le voir comme une illustration de la « marge de liberté » (Casoni et al., 2013, p. 19) qu'offrent les pratiques théâtrales, même les activités plus directives comme la mise en scène ou le jeu de rôle scripté. Ces activités donnent aux élèves la liberté de se mettre en posture ludique/créative, qui « traduit [...] la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 39).

Selon nos observations, cet exercice a également favorisé la **coopération** entre les élèves de chaque groupe ou binôme, qui s'entraidaient pour co-construire les personnages et les rapports entre eux, en discutant le sens des répliques et des actions. À titre d'exemple, j'ai observé une discussion au sein du groupe qui interprétait la scène dans la salle de commande du réacteur (voir annexe J-1) : l'élève dans le rôle d'Akimov se demandait ce qu'il fallait faire pour la didascalie « *Akimov tastes the metal in his mouth* ». D'abord, il a tendu la main comme pour saisir un morceau de métal afin de le goûter, puis l'une de ses camarades l'a guidé : « non, ça veut dire qu'il sent un goût métallique dans la bouche, c'est dans l'air ». Grâce à ces discussions, ce groupe a réussi à saisir l'enjeu majeur de la scène – le refus des ingénieurs de croire aux avertissements de leur collègue, témoin oculaire de l'accident. Cependant, dans la plupart des groupes, cette co-construction du sens des scènes et des rapports entre les personnages s'est davantage faite en français qu'en anglais : l'enseignant a réitéré que la difficulté de ce genre d'activités est de faire en sorte « que les élèves interagissent en anglais entre eux ».

En situant le thème abordé en cours (la radioactivité et l'énergie nucléaire) dans un **contexte** précis et humain, l'activité de mise en scène a également réussi à « éclairer[r] le **sens** » des thèmes vu en cours (Casoni et al., 2013, p. 56) par une **identification** aux personnages incarnés. Lors de la séance plus classique sur Tchernobyl, les élèves ont abordé les effets sur la santé des personnels qui ont tâché de sécuriser la zone autour de la centrale ; en interprétant la scène à l'hôpital, ils·elles ont pu situer leurs connaissances dans un contexte plus humain. Cependant, j'ai observé que certains groupes auraient bénéficié de plus d'informations contextuelles en amont (ou de temps supplémentaire pour élucider les situations) : il n'est pas toujours possible de comprendre un sujet complexe à travers une courte scène, surtout quand le sujet est nouveau et le temps est limité. Par exemple, de la manière dont ils ont interprété la scène, il était clair que les deux élèves qui incarnaient les scientifiques nucléaires biélorusses n'avaient pas tout à fait compris un de ses aspects clés (le manque de transparence en URSS et la difficulté, même pour des scientifiques haut placés, d'obtenir des informations). L'élève qui a incarné la femme âgée au village aurait également bénéficié d'informations supplémentaires, comme son texte comportait de nombreuses références à d'autres événements historiques (voir annexe J-2).

Cette unique séance de jeu dramatique me semble beaucoup trop courte pour avoir un impact sur la **confiance en soi** ; en général, les études sur les pratiques théâtrales et la confiance en soi sont menées sur une période plus longue, soit par la pratique régulière du jeu dramatique en cours pendant quelques semaines ou mois (Bastiat, 2006 ; Shand, 2008 ; Lee et al., 2020 ; Asimidou et al., 2021) soit par une expérience de création collective aboutissant en une représentation devant un public (Berdal-Masuy, 2006).

Plusieurs indicateurs laissent entendre que cette séance a bien eu un impact sur la volonté de communiquer dans le cadre de la séquence sur la radioactivité et l'énergie nucléaire, malgré les obstacles pour mesurer cette variable directement. Immédiatement après l'expérience théâtrale, des élèves m'ont spontanément posé des questions au sujet de Tchernobyl et ses effets sur le monde contemporain, et tous les groupes ont fait référence au catastrophe pendant la phase de préparation aux débats, même si cet exemple n'a pas toujours figuré dans les arguments avancés. Pourtant, ces indicateurs ne constituent pas une preuve, surtout étant donné que les élèves semblaient déjà intéressé·e·s et engagé·e·s lors de la séance plus classique que j'ai animée au sujet de Tchernobyl, avant l'expérience théâtrale.

3.2.2 Volonté de communiquer : une évolution au fil des séances ?

Comme indiqué dans la sous-section 2.2.2 (III), mon intention initiale était d'observer des séances avant et après mon dispositif théâtral, par le biais d'une grille d'observation (voir annexe L). Cette grille, que j'avais basée sur les cours d'anglais déjà observés, s'est avérée inadaptée aux modalités des cours de DNL, où les élèves travaillent davantage en autonomie, découvrant des documents pour préparer des oraux ou d'autres activités ponctuelles. Pourtant, entre la première et la dernière séance observées, j'ai pu remarquer certains changements dans le comportement des élèves lors de la prise de parole.

À la fin de la séquence sur la radioactivité et l'énergie nucléaire, la plupart des élèves semblaient sensiblement plus assuré·e·s à l'oral qu'au moment quand j'ai commencé à les suivre. Lors de la séance de débats citoyens, plusieurs équipes ont fait preuve d'une forte cohésion de groupe ; une équipe en particulier était très fluide au niveau des tours de parole, malgré le peu de temps de préparation accordé. Ces élèves avaient même conçu un slogan pour résumer leurs arguments, qu'ils·elles ont répété en chœur suite à un signe de tête. J'ai également observé chez certain·e·s une fluidité accrue sur le plan du langage corporel, avec des gestes de la main et de la tête pour rythmer et nuancer leurs arguments. Je n'avais pas observé un tel degré de maîtrise du langage corporel lors des résumés oraux sur la fission et la fusion pendant la première séance observée (trois sur quatre des élèves observé·e·s pivotaient ou basculaient dans leurs chaises et regardaient peu l'interlocuteur).

En revanche, les élèves de l'équipe adverse ont peiné à avancer leurs arguments, avec des hésitations et des « blancs » fréquents, et un stress manifeste lors de la prise de parole. Il était évident que le sujet n'était pas maîtrisé et les arguments pas suffisamment élaborés. En plus, cette équipe comportait plus d'élèves réservé·e·s, tandis que parmi leurs adversaires il y avait des élèves qui prennent la parole souvent en cours (dont trois qui ont incarné les personnages principaux dans *The Devil's Foot* et *The Dancing Men*. Malgré les progrès apparents chez certain·e·s, il y a toujours un domaine où presque tous·tes rencontrent encore des difficultés : la prise de parole spontanée. Quand il fallait réagir spontanément aux arguments des adversaires (au lieu d'avancer les arguments déjà formulés) plus que la moitié des élèves sont resté·e·s silencieux·ses ; les mêmes deux ou trois élèves étaient toujours appelé·e·s à rebondir.

Même si certaines de ces observations tendent vers la validation de mon hypothèse, je reconnais qu'elles ne peuvent en aucun cas le faire : si j'ai remarqué une hausse de la volonté de communiquer

chez ces élèves, c'est plus probable que cela ne soit pas dû à l'intégration du jeu dramatique dans la séquence mais à de nombreux autres facteurs, notamment le fait d'avoir participé, entre-temps, à un projet ambitieux de théâtre en anglais. Si les élèves hésitaient lors de la prise de parole aux débuts de la séquence, c'est peut-être aussi parce qu'ils·elles avaient tout simplement moins de connaissances au sujet de la radioactivité à ce moment-là. Finalement, la comparaison des séances observées avant et après mon expérience théâtrale n'a pas beaucoup de sens : ces séances étaient trop différentes l'une de l'autre pour me permettre de comparer le comportement des élèves de manière constructive. Lors de la première séance, j'ai pu observer quelques élèves s'exprimer à l'oral en continu de manière individuelle, devant l'enseignant ; pendant la tâche finale, les élèves travaillaient en équipes, leurs interactions suivant le schéma semi-formalisé d'un débat. Dans l'idéal, j'aurais observé deux séances suivant le même format, mais comme le cours de DNL physique a lieu une seule fois par semaine, je n'ai pas eu la possibilité d'observer d'autres séances dans les délais accordés.

3.2.3 Données recueillies par questionnaire

Quant au questionnaire, j'ai fait l'erreur de le distribuer en même temps que celui sur le projet de théâtre *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes*. Il est possible que certain·e·s élèves aient répondu aux questions sans comprendre qu'elles renvoyaient à la séance de DNL qui avait eu lieu quatre jours avant. Pour éviter ce problème, il m'aurait fallu donner des consignes plus claires (ou de préférence, distribuer le questionnaire aux élèves immédiatement après la séance, tant que leurs avis et impressions de l'activité étaient encore frais à l'esprit). Cela dit, j'ai reçu huit réponses, que j'ai prises en compte avec un degré de prudence raisonnable.

Si on peut remarquer un enthousiasme marqué pour les activités de jeu dramatique en cours (avec sept sur huit répondant·e·s qui voudraient en faire davantage), les résultats sont moins clairs sur l'utilité de l'expérience pour susciter chez les élèves la volonté de communiquer. En réponse à la question « Depuis ces séances³⁷, te sens-tu plus motivé(e) / prêt(e) à participer aux débats sur l'énergie nucléaire ? », quatre sur huit élèves ont répondu « oui » (deux n'étaient pas d'accord, et deux n'avaient pas d'avis). Quant à la question concernant l'effet des séances sur la volonté de communiquer en DNL de manière générale, trois élèves ont répondu de manière affirmative, deux ont répondu de manière négative, et trois n'avaient pas d'avis. En réponse à la première question – sur l'effet des séances sur la

³⁷ Avec le recul, je me rends compte qu'il aurait fallu préciser que les questions étaient en rapport avec l'activité de jeu dramatique plutôt que les séances en général.

motivation d'étudier la radioactivité, les réponses négatives ou neutres l'emportent : une seule personne a répondu « oui », trois ont répondu « non », et quatre n'avaient pas d'avis.

Le taux élevé de réponses incertaines (« je n'ai pas d'avis ») semble confirmer mon erreur d'avoir distribué le questionnaire le jour des représentations théâtrales, un moment fort en émotions. À peine sortis de scène, les élèves avaient sûrement du mal à se souvenir précisément de cette séance de DNL physique, sans parler de se rappeler leurs réflexions personnelles à ce sujet. Il est probable aussi que ces réponses floues soient un indicateur d'un problème dans la formulation des questions : celles-ci sont peut-être trop générales pour pouvoir y répondre facilement. Des questions légèrement plus ciblées auraient permis aux élèves de partager leurs ressentis de manière plus constructive³⁸.

3.2.4 Hypothèse non validée mais une piste à poursuivre

Même si je ne pourrai pas valider ou invalider ma seconde hypothèse, un ensemble de signes prometteurs indique que cette direction de recherche vaut la peine d'être poursuivie : l'engagement des élèves pendant ma séance expérimentale ainsi que lors de la tâche finale (les débats) ; les questions spontanées et pertinentes posées ; et les réponses au questionnaire (malgré les défauts de ce dernier). À ces signes s'ajoutent les remarques du professeur concernant les bienfaits des activités théâtrales organisées en DNL par le passé, certaines dans le cadre des cours au lycée et d'autres lors d'échanges internationaux. Plusieurs de ses anciens élèves, après avoir participé à ce genre d'activités, ont remarqué qu'en arrivant à l'université ils-elles avaient « une longueur d'avance sur les autres étudiants » au niveau de la prise de parole en langue étrangère. En plus, comme « les séances de DNL consistent davantage en des espaces de liberté », elles fournissent un cadre propice à l'expérimentation.

4. Conclusion

Étant donné la nature incomplète des deux volets de cette recherche, toute conclusion proposée est nécessairement provisoire et sera à valider lors de futurs projets de recherche.

4.1 Réponse à la problématique

Cette recherche visait à déterminer dans quelle mesure les pratiques théâtrales pouvaient favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère dans le cadre des cours au lycée. Pour explorer la

38 Quelques exemples de questions plus précises qui m'auraient permis de mieux comprendre l'effet de l'activité :
Qu'as-tu appris sur la radioactivité / l'énergie nucléaire lors de cette activité ?
À ton avis, qu'est-ce que cette activité a apporté à la séquence sur la radioactivité et l'énergie nucléaire ?
Qu'est-ce que cette activité t'a apporté ? Est-ce que l'activité t'a plu ? Si oui, pourquoi ?

question, je me suis penchée sur deux cas de figure : un projet de théâtre en anglais mené sur deux mois, avec à la fin des représentations devant un public, et une expérience théâtrale ponctuelle dans un cours de DNL physique. Par manque de temps pour recueillir toutes les données nécessaires, il n'a pas été possible de déterminer de manière fiable si ces deux expériences théâtrales ont eu un effet sur la volonté de communiquer chez les élèves. Pourtant, les données des deux expériences attestent de la présence d'un grand nombre d'éléments reconnus pour favoriser la variable en question.

L'hypothèse concernant les effets du projet de théâtre est partiellement validée : plus que la moitié des élèves sondé·e·s considèrent que leur participation aura un effet sur leur volonté de communiquer en cours ; si tel est le cas, ce serait vraisemblablement dû à une combinaison d'effets entraînés par la participation au projet. L'effet qui apparaît comme primordial à l'évolution de la volonté de communiquer est le renforcement des relations de groupe et la création d'un climat de confiance, ou la « connivence [...] entre tous les participants » qui a également été observée par Berdal-Masuy (2006) lors de son projet théâtral, ce qui fait que « l'implication et la motivation atteignent une dimension communautaire » (p. 25). Même si au départ, la plupart des élèves ne craignaient pas (ou craignaient peu) le jugement de leurs camarades, ce projet semble avoir renforcé encore plus la solidarité inter-élèves, avec pour effet qu'ils·elles se sentent – encore plus qu'avant – dans une atmosphère bienveillante. Les réponses de plusieurs élèves suite au projet témoignent aussi d'une augmentation de la confiance en soi générale, en plus de la confiance en soi spécifique pour la prise de parole en anglais.

Il n'a pas été possible de répondre à l'hypothèse selon laquelle l'intégration du jeu dramatique³⁹ dans un cours de langue augmenterait la volonté de communiquer dans le cadre de ce cours. Cependant, même en l'absence d'une réponse définitive, la présence de plusieurs éléments clés indique un effet potentiel sur la volonté de communiquer. Parmi ces effets sont le plaisir suscité par l'activité et l'engagement approfondi avec le sens des textes ; ces effets ont des conséquences potentielles sur la motivation et donc sur la volonté de communiquer. Le plaisir semble découler principalement de la nature ludique du jeu dramatique, de la relative liberté offerte par ce genre d'activité, et du changement de format par rapport aux cours classiques. Le plaisir qu'en tirent les élèves, en plus du fait d'incarner des rôles, devrait également mener à une baisse du filtre affectif, ce qui peut à son tour augmenter la volonté de communiquer. Quant à l'engagement, la tâche d'interpréter une scène amène les élèves à accéder au sens d'un sujet de manière plus active que lors d'un simple exercice de compréhension ; en plus, en incarnant des personnages, ils·elles peuvent s'y identifier par le biais de l'empathie. Une seule

39 Il est à noter que je n'ai eu le temps de tester qu'une seule forme de jeu dramatique, à savoir le jeu de rôle scripté.

séance de jeu dramatique a été animée en DNL ; il est possible que la pratique régulière du jeu dramatique en cours pourrait influencer également sur la cohésion de groupe et sur la confiance en soi. Même s'il y a eu une augmentation apparente de l'aisance à l'oral et de la cohésion de groupe lors de la tâche finale, celle-ci était plus probablement due à d'autres facteurs, notamment le format de cette tâche, la maîtrise plus avancée du sujet, et surtout le fait d'avoir joué, entre-temps, dans des représentations théâtrales en anglais.

Lors de mes interventions et observations en cours de DNL, l'un des phénomènes qui m'a le plus frappée était la réceptivité des élèves à de nouveaux formats de prise de parole ou d'interaction orale. Pour la séance de jeu dramatique autour de Tchernobyl, les élèves se sont tout de suite emparé·e·s des scènes et ont commencé à jouer avec enthousiasme. On pourrait supposer que ceci était dû à leur familiarité avec le format de scène scriptée, comme cette classe avait déjà eu l'expérience d'interpréter des scènes à partir d'un script dans le cadre de leurs répétitions théâtrales. Cependant, les élèves ont fait preuve de la même réceptivité lors de la séance de débats : malgré la nouveauté de l'exercice et le peu de temps pour préparer les arguments, la plupart des élèves ont pris la parole sans hésitation.

Cette réceptivité fait penser à la « compétence heuristique » évoquée par Berdal-Masuy (2006), qui est définie comme « la capacité à aborder avec plaisir et confiance le changement et la nouveauté en langue étrangère » (p. 27) et qui apparaît aussi dans le CECRL dans la catégorie « savoir-apprendre »⁴⁰ ; c'est peut-être cette compétence qui s'est manifestée dans la classe de première pendant les séances de DNL, suite au projet de théâtre *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes*. Parmi les critères de la compétence heuristique sont la solidarité de groupe et la réactivité, critères dont plusieurs groupes ont fait preuve lors des débats. Selon Berdal-Masuy (2006), la participation à un projet théâtral développerait la compétence heuristique par le fait d'établir « un rapport ludique et affectif avec la langue étrangère » et de « brise[r] le rythme du cours classique »⁴¹, ce qui créerait un atmosphère propice à l'expérimentation et la valorisation des talents de chacun·e (p. 27). Le professeur de DNL physique le confirme : le groupe « ayant vécu le projet de théâtre en anglais [...] est beaucoup plus partant » pour se lancer dans des activités de jeu dramatique en cours de DNL.

L'organisation de représentations théâtrales au lycée nécessite un investissement important en termes de temps et d'argent, et dépend aussi de la volonté de la direction et des collègues au sein de

40 CECRL, p. 86

41 De nombreux·ses élèves ont également évoqué l'idée de briser le rythme des cours classiques dans les réponses au premier questionnaire (à la question sur l'intégration des activités et jeux théâtraux dans les cours).

l'établissement. Dans les mots de l'organisatrice du projet, « [c]e serait compliqué de faire ça toute seule. » En cas d'un manque de moyens, de soutien ou d'expérience, l'intégration des pratiques théâtrales dans les cours paraît être un dispositif plus accessible et plus rapide à mettre en place, même si ces activités constituent un investissement aussi en termes de temps, de préparation et de gestion. Pourtant, comme le dit le professeur de DNL, tout en étant « dévoreuses d'heures », les activités de jeu dramatique en cours sont « indirectement riches pour ce qui est des compétences mobilisées ».

4.2 Limites de la recherche

Cette recherche est d'abord limitée dans son aspect temporel : avec la possibilité de suivre l'évolution des élèves sur une plus longue période, j'aurais pu obtenir des résultats plus significatifs. Je n'ai commencé à suivre les élèves qu'une fois le projet de théâtre déjà entamé, puis il a fallu couper court la recherche juste après les représentations, ne laissant guère le temps d'inviter les élèves à réfléchir sur leurs expériences.

Quant aux « pratiques théâtrales » qui constituent l'objet de cette recherche, je suis consciente d'en avoir négligé une grande partie, notamment les activités d'improvisation et les jeux d'expression corporelle. Toutes les activités qui figurent dans mon projet de recherche sont basées sur des textes, que ce soit les pièces de théâtre *Sherlock Holmes / Charlotte Holmes* ou les scènes de la série de *Chernobyl* jouées en DNL physique. Chez les élèves, on peut constater une réticence marquée à l'égard de l'improvisation (et une préférence marquée pour les activités scriptées) : en réponse à la question « À quelles activités aimerais-tu participer en cours d'anglais ou de DNL ? » les options avec le plus de votes sont les jeux de rôle (17 élèves) et les mini-scènes à partir d'un script (18 élèves). Les options les moins populaires sont les mini-scènes improvisées (8 élèves) et les débats⁴² (6 élèves). Cette peur ostensible de l'improvisation pourrait faire l'objet d'un futur projet de recherche : selon mes lectures, ce sont justement les activités d'improvisation qui sont les plus aptes à favoriser la volonté de communiquer spontanée (Piazzoli, 2011). Avec plus de temps à ma disposition, je me serais aventurée dans ce domaine aussi.

Je suis également consciente que mon dispositif souffre d'un manque de cohérence, dû en partie aux contraintes du temps et des circonstances, et en partie à ma volonté de trop aborder, ce qui a créé des difficultés pour cibler l'objet de ma recherche. Même si les deux volets de ce projet de recherche concernent une même classe et abordent tous les deux les pratiques théâtrales et la volonté de

42 Après avoir coché « débats », un-e élève a même ajouté la précision « pas improvisés ».

communiquer, ils restent trop différents l'un de l'autre pour pouvoir en tirer des conclusions significatives ou faire des comparaisons éclairantes. D'abord, je me suis rendu compte que l'enseignement / apprentissage « classique » de l'anglais au lycée est difficilement comparable aux cours de DNL : même si les enseignements sont dispensés dans la même langue, les deux univers restent très différents en termes d'atmosphère, de contenus et d'enjeux. De plus, en l'état actuel, aucun des deux volets n'est assez complet pour constituer un projet de recherche en soi. Cela dit, si j'avais pu mieux planifier mon dispositif pour obtenir des données plus complètes et fiables, chaque volet aurait pu former la base d'un projet de recherche à part entière.

4.3 Perspectives de recherche futures

Dans la recherche sur les pratiques théâtrales en didactique des langues, il y a un manque reconnu d'études longitudinales effectuées de manière systématique et sur une période suffisamment longue. Même si la recherche dans ce domaine se poursuit depuis plusieurs décennies, il y a toujours peu de preuves empiriques concernant ce qui se passe vraiment quand le théâtre est intégré dans la classe de langue (Belliveau & Kim, 2013). Mon ébauche de projet de recherche souffre des mêmes manques.

Si je devais refaire une étude sur un projet de théâtre en anglais, je commencerais le recueil de données (questionnaires et observations de cours) bien avant le début des répétitions. Après l'aboutissement du projet de théâtre, je continuerais à recueillir des données pendant au moins un ou deux mois, afin de permettre aux élèves de s'interroger sur les effets du projet avec le recul.

Dans mon approche actuelle, j'ai tendance à analyser l'évolution de la classe en tant qu'ensemble, aux dépens de l'évolution des élèves à l'échelle individuelle. Dans un futur projet de recherche, il serait intéressant de mieux prendre en compte leur diversité en faisant des études de cas de quelques élèves volontaires, que je suivrais au fil du projet par des entretiens réguliers.

Si j'avais à développer le second volet de ce projet, je me pencherais de manière plus intentionnée sur l'apport du jeu dramatique dans le contexte précis de la DNL. Conformément aux objectifs des cours de DNL, il me faudrait veiller davantage à ne pas perdre de vue le fond scientifique en faveur de la forme (l'un des risques encourus lorsqu'on intègre des activités théâtrales dans un programme d'enseignement essentiellement scientifique). Il faudrait également tenir compte du fait que dans cette matière, le manque de connaissances a un impact encore plus marqué sur la capacité des élèves à prendre la parole. Suivant l'exemple de Lee et al. (2020), je mettrais en place au moins deux séances

expérimentales pour tester les effets de différents styles d'activités de jeu dramatique. En partant d'une activité directive et scriptée (comme celle que j'ai mise en place) je ferais évoluer la classe vers une activité semi-directive, semi-improvisée au même sujet. Par exemple, en gardant les personnages découverts par le biais des scènes de la série *Chernobyl* – ou en s'inspirant de témoignages extraits du livre de Svetlana Alexievich – les élèves pourraient se préparer à être interviewé·e·s par des camarades « journalistes ». Ces séances seraient filmées, afin de recueillir des données d'observation plus substantielles. Immédiatement avant et après chaque activité, je laisserais aux élèves le temps de réfléchir à l'intérêt et l'objectif de l'activité en question ; leurs idées et ressentis seraient recueillis par questionnaire ou par le biais de discussions entre participant·e·s (qui seraient également enregistrées).

Je reconnais ma grande chance d'être stagiaire dans un lycée connu pour sa tradition bien établie de théâtre en anglais, avec des élèves déjà motivé·e·s, coopératif·ve·s, et sensibilisé·e·s aux pratiques théâtrales. La plupart de ces élèves avaient déjà une volonté de communiquer assez élevée (ce qui n'est peut-être pas surprenant en section européenne). Cependant, il aurait été tout aussi intéressant de mener une expérience théâtrale auprès d'un public non spécialisé en langues étrangères, et/ou qui n'a jamais fait de théâtre. Quant aux élèves de section européenne déjà adeptes du théâtre, il y aurait besoin de concevoir des expériences d'improvisation théâtrale pour développer la prise de parole spontanée en anglais (une habitude que la plupart des élèves ont toujours du mal à acquérir, peut-être en partie à cause de la peur de l'erreur ou de l'évaluation négative).

Quoi qu'il en soit, les expériences vécues en stage et l'élaboration de ce projet de recherche m'ont donné le goût des pratiques théâtrales et l'envie de les exploiter dans ma future pratique professionnelle. Même si la mise en place de ces activités nécessite un certain investissement et une réflexion approfondie en amont, les apports potentiels pour la confiance en soi, la motivation, et la volonté de communiquer en langue étrangère sont riches et nombreux.

Bibliographie

Références scientifiques

- Aden, J. (2009). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. J. Aden (éd.), *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*, Paris: Manuscrit Université, p. 77-99.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, (4), p. 101-110.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Blanchet, P. & Chardenet, P. (Eds.), Paris : Édition des archives contemporaines, p. 422-437.
- Asimidou, A., Lenakakis, A., & Tsiaras, A. (2021). The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: a case study. *NJ*, 45(1), p. 45-58.
- Bastiat, B. (2006). Améliorer l'oral par l'expérience théâtrale, *Les Langues modernes*, 100(4), p. 67-77.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 7(2), p. 6-26.
- Berdal-Masuy, F. (2006). Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence. Dans Berdal-Masuy F. (dir.), *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*, p. 15-30. Editions du Hazard, Bruxelles.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. » *Éducation et didactique*, (3-3), p. 29-48.
- Darasawang, P., & Reinders, H. (2021). Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study. *Education Sciences*, 11(9), 517.
- Dodson, S. L. (2000). FAQs: Learning Languages through Drama. *Texas papers in foreign language education*, 5(1), p. 129-141.
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). To be or not to be: What students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), p. 231-234.
- Fonio, F., & Genicot, G. (2011). The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives—observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level. *Scenario*, 5(2), p. 75-89.
- Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. Dans Étienne Bourgeois (éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Presses Universitaires de France, Paris.
- Habrat, A. (2013). The effect of affect on learning: Self-esteem and self-concept. In *Language in cognition and affect*, p. 239-253. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kao, S. M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Greenwood Publishing Group.

- Lancereau-Forster, N. (2015). La réussite en LANSAD à l'IUT et la volonté de communiquer de l'apprenant. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 34(2).
- Lee, K. K., Abbott, M., & Chen, N. (2020). Increasing Students' Willingness to Communicate: Drama-Based Approaches to Language Instruction in English for Academic Purposes Classes. *TESL Canada Journal*, 37(3), p. 75-87.
- MacIntyre P. D., Clément R., Dörnyei Z. & Noels K. A. (1998). Conceptualising willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, *Modern Language Journal*, 82, p. 545-562.
- Nematizadeh, S., & Wood, D. (2019). Willingness to communicate and second language speech fluency: An investigation of affective and cognitive dynamics. *Canadian Modern Language Review*, 75(3), p. 197-215.
- Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (52), p. 15-37.
- Péchou, A., & Achard, M. (1994). Contribution du jeu dramatique et du théâtre à l'apprentissage d'une langue étrangère. *Langues modernes*, (2), p. 25-33.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, p. 557-573.
- Pierra, G. (2011). Pratique théâtrale en FLE: spécificités d'une recherche action en didactique. *Synergies Chine*, (6), p. 105-114.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), p. 93-109.
- Shand, J. W. (2008). The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners. [unpublished MA thesis]
- Stern, S. L. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), p. 77-100.
- Surkamp, C. (2014). Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, p. 28-43.
- Vianin, P. (2007). Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans Vianin, P. *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (p. 27-46). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), p. 37-49.

Références institutionnelles

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018). Council of Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale (mars 2016). <https://eduscol.education.fr/document/14548/download>

Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : Oser les langues vivantes étrangères (mars 2020). <https://eduscol.education.fr/document/632/download>

Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école (juillet 2019). <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

Les sections européennes ou de langues orientales en lycée : <https://www.education.gouv.fr/les-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-en-lycee-5048>

Références professionnelles

Bégot-Pronchéry, M., Gonin, N., & Pignolet, D. (1994). L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais. *Centre régional de documentation pédagogique*.

Casoni, D., Douglade-Val, S., et Mallard, V. (2013). *Drama Activities : L'enseignement de l'anglais par des techniques théâtrales*, CRDP de Lorraine.

Sources primaires

« *The Dancing Men* » (*The Adventures of Sherlock Holmes*, saison 1, ép. 2), Granada TV, 1984. 52 mins. Adapté de la nouvelle de Arthur Conan Doyle, « *The Adventure of the Devil's Foot* » (1910). (<https://www.youtube.com/watch?v=Zx6Dr1iJ4p8>)

« *The Devil's Foot* » (*The Adventures of Sherlock Holmes*, saison 4, ép. 1), Granada TV, 1988. 51 mins. Adapté de la nouvelle de Arthur Conan Doyle, « *The Adventure of the Dancing Men* » (1903). (<https://www.youtube.com/watch?v=4GDO3CiSFvo>)

Scripts de la série *Chernobyl* (HBO), écrit par Craig Mazin (<https://www.hbo.com/chernobyl/episode-scripts>)

Alexievich, S. (2016). *Chernobyl Prayer*. Translated by Anna Gunin and Arch Tait. Penguin Classics, London.

Annexe A : Questionnaire initial (trame vierge)

Bonjour !

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire de Master 2 : je travaille sur l'apport du théâtre pour l'apprentissage de l'anglais, notamment sur la volonté de communiquer en langue étrangère et sur la confiance en soi.

Vos réponses sont anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.

Merci par avance de ta participation !

Clair

Pour les propositions dans le tableau ci-dessous, entoure le symbole le plus proche de ton point de vue ou de ton expérience personnelle (- / - / + / ++).

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|----------------------------|-------------------|---------------|----------------------------|
| De manière générale, j'ai confiance en moi. | -- | - | + | ++ |
| Je me sens capable de réussir en anglais. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais oral. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais écrit. | -- | - | + | ++ |
| Je prends souvent la parole en cours d'anglais / DNL. | -- | - | + | ++ |
| J'ai l'occasion de parler anglais en dehors des cours. | -- | - | + | ++ |
| Pendant les cours qui se déroulent en français (tous sauf langues étrangères / DNL), | | | | |
| je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

| Pendant les cours d'anglais et/ou de DNL, | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|----------------------------|-------------------|---------------|----------------------------|
| je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

Qu'est-ce qui peut t'empêcher de vouloir parler anglais en cours ?

(Pour chaque raison, coche une case pour indiquer à quelle fréquence cela t'arrive)

| | Ça m'arrive... | | | | je ne sais pas |
|--|----------------|---------|----------|--------|----------------|
| | souvent | parfois | rarement | jamais | |
| Je crains de faire des erreurs. | | | | | |
| Je crains d'avoir une mauvaise note. | | | | | |
| Je crains de ne pas être compris(e) par les autres. | | | | | |
| Je me sens jugé(e) par l'enseignant(e). | | | | | |
| Je me sens jugé(e) par mes camarades. | | | | | |
| Le sujet ne m'intéresse pas assez. | | | | | |
| La situation me semble artificielle / je ne vois pas le besoin d'échanger. | | | | | |
| Je sens que je manque de connaissances / de compétences. | | | | | |
| Je ne suis pas à l'aise pour parler avec le masque. | | | | | |
| Je n'arrive pas à parler assez fort. | | | | | |
| Je suis fatigué(e) / de mauvaise humeur. | | | | | |

Autre (tu peux préciser) _____

Qu'est-ce qui t'aiderait à prendre la parole plus souvent pendant les cours d'anglais et/ou de DNL ? (quelles activités ? quelles conditions de travail ?)

Questions sur le théâtre

1. Que fais-tu dans le projet de théâtre *Sherlock Holmes* ?

- j'ai l'un des rôles principaux
- j'ai un rôle secondaire (ou plusieurs rôles secondaires)
- je fais partie de l'équipe artistique / technique

2. Comment te sens-tu par rapport à la représentation devant un public ?

(Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / à l'aise / neutre / plutôt angoissé(e) / très angoissé(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

3. Comment te sens-tu pendant les répétitions ?

(Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / plutôt à l'aise / neutre / plutôt gêné(e) / très gêné(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

4. À ton avis, qu'est-ce que le projet de théâtre te permettra de faire ?

(Coche autant de cases que tu veux)

- d'avoir plus confiance en moi
- de me sentir plus à l'aise pour parler en anglais
- de me sentir plus à l'aise pour parler devant un public
- d'améliorer ma prononciation et mon intonation en anglais
- d'enrichir mon vocabulaire en anglais
- de découvrir des aspects de la culture anglophone dont je n'étais pas conscient(e)
- d'améliorer l'esprit d'équipe dans la classe
- de passer un bon moment avec mes amif(e)s et mes camarades de classe
- autre (tu peux préciser)

5. Que penses-tu de l'idée d'intégrer des activités et jeux théâtraux dans les cours d'anglais ou de DNL ?

- L'idée me plaît
- L'idée ne me plaît pas vraiment
- Je ne sais pas

Explique ta réponse si tu peux :

6. À quelles activités aimerais-tu participer en cours d'anglais ou de DNL ?

- des jeux de rôle
- des échauffements théâtraux
- des mini-scènes à partir d'un script
- des mini-scènes improvisées
- des jeux de langage, d'expression ou de prise de parole
- des débats
- autre (tu peux préciser)

Merci beaucoup pour ta participation !

Annexe A-1 : Questionnaire initial rempli (exemple 1)

Bonjour !

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire de Master 2 : je travaille sur l'apport du théâtre pour l'apprentissage de l'anglais, notamment sur la volonté de communiquer en langue étrangère et sur la confiance en soi.

Vos réponses sont anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.

Merci par avance de ta participation !

Claira

Pour les propositions dans le tableau ci-dessous, entoure le symbole le plus proche de ton point de vue ou de ton expérience personnelle (- / - / + / ++).

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|--|-------------------------|----------------|------------|-------------------------|
| De manière générale, j'ai confiance en moi. | -- | - | + | ++ |
| Je me sens capable de réussir en anglais. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais oral. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais écrit. | -- | - | + | ++ |
| Je prends souvent la parole en cours d'anglais / DNL. | -- | - | + | ++ |
| J'ai l'occasion de parler anglais en dehors des cours. | -- | - | + | ++ |

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|-------------------------|----------------|------------|-------------------------|
| Pendant les cours qui se déroulent en français (tous sauf langues étrangères / DNL). | | | | |
| Je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|-------------------------|----------------|------------|-------------------------|
| Pendant les cours d'anglais et/ou de DNL, | | | | |
| Je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| Je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

Qu'est-ce qui peut t'empêcher de vouloir parler anglais en cours ?
(Pour chaque raison, coche une case pour indiquer à quelle fréquence cela t'arrive)

| | Ça m'arrive... | | | | | je ne sais pas |
|--|----------------|---------|----------|--------|--|----------------|
| | souvent | parfois | rarement | jamais | | |
| Je crains de faire des erreurs. | X | | | | | |
| Je crains d'avoir une mauvaise note. | X | | | | | |
| Je crains de ne pas être compris(e) par les autres. | X | | | | | |
| Je me sens jugé(e) par l'enseignant(e). | | | | X | | |
| Je me sens jugé(e) par mes camarades. | | | | X | | |
| Le sujet ne m'intéresse pas assez. | | | | X | | |
| La situation me semble artificielle / je ne vois pas le besoin d'échanger. | | | | X | | |
| Je sens que je manque de connaissances / de compétences. | X | | | | | |
| Je ne suis pas à l'aise pour parler avec le masque. | | | | X | | |
| Je n'arrive pas à parler assez fort. | | | | X | | |
| Je suis fatigué(e) / de mauvaise humeur. | | | | X | | |

Autre (tu peux préciser) _____

Qu'est-ce qui t'aiderait à prendre la parole plus souvent pendant les cours d'anglais et/ou de DNL ? (quelles activités ? quelles conditions de travail ?)

Je pense que parler avec des Anglais peut m'aider. Il faut aussi que je travaille les règles grammaticales ainsi que la compréhension

Questions sur le théâtre

1. Que fais-tu dans le projet de théâtre *Sherlock Holmes* ?

- j'ai l'un des rôles principaux
- j'ai un rôle secondaire (ou plusieurs rôles secondaires)
- je fais partie de l'équipe artistique / technique

2. Comment te sens-tu par rapport à la représentation devant un public ?

(Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / à l'aise / neutre / plutôt anxieux / très anxieux(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

J'angoisse à l'idée de me tenir devant le public. J'ai peur de ne pas me rappeler dans mes répliques ou gestes

3. Comment te sens-tu pendant les répétitions ?

(Entoure la réponse qui te convient)

(très à l'aise) / plutôt à l'aise / neutre / plutôt gêné(e) / très gêné(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

Pendant les répétitions, je suis confiant et je me sens plus à l'aise pour en anglais

4. À ton avis, qu'est-ce que le projet de théâtre te permettra de faire ?

(Coche autant de cases que tu veux)

- d'avoir plus confiance en moi
- de me sentir plus à l'aise pour parler en anglais
- de me sentir plus à l'aise pour parler devant un public
- d'améliorer ma prononciation et mon intonation en anglais
- d'enrichir mon vocabulaire en anglais
- de découvrir des aspects de la culture anglophone dont je n'étais pas conscient(e)
- d'améliorer l'esprit d'équipe dans la classe
- de passer un bon moment avec mes ami(e)s et mes camarades de classe
- autre (tu peux préciser) _____

5. Que penses-tu de l'idée d'intégrer des activités et jeux théâtraux dans les cours d'anglais ou de DNL ?

- L'idée me plaît
- L'idée ne me plaît pas vraiment
- Je ne sais pas

Explique ta réponse si tu peux :

Si cette expérience m'aide pour ma propre compétence anglaise et à avoir plus confiance en moi, faire plus de théâtre peut encore me faire évoluer (et d'aide)

6. À quelles activités aimerais-tu participer en cours d'anglais ou de DNL ?

- des jeux de rôle
- des échauffements théâtraux
- des mini-scènes à partir d'un script
- des mini-scènes improvisées
- des jeux de langage, d'expression ou de prise de parole
- des débats
- autre (tu peux préciser) _____

Merci beaucoup pour ta participation !

Annexe A-2 : Questionnaire initial rempli (exemple 2)

Bonjour !

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire de Master 2 : je travaille sur l'apport du théâtre pour l'apprentissage de l'anglais, notamment sur la volonté de communiquer en langue étrangère et sur la confiance en soi.

Vos réponses sont anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.

Merci par avance de ta participation !

Claire

Pour les propositions dans le tableau ci-dessous, entoure le symbole le plus proche de ton point de vue ou de ton expérience personnelle (- / - / + / ++).

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|-------------------------|----------------|------------|-------------------------|
| De manière générale, j'ai confiance en moi. | -- | - | + | ++ |
| Je me sens capable de réussir en anglais. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais oral. | -- | - | + | ++ |
| Je suis content(e) de mon niveau d'anglais écrit. | -- | - | + | ++ |
| Je prends souvent la parole en cours d'anglais / DNL. | -- | - | + | ++ |
| J'ai l'occasion de parler anglais en dehors des cours. | -- | - | + | ++ |
| Pendant les cours qui se déroulent en français (tous sauf langues étrangères / DNL). | | | | |
| je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

| | pas du tout d'accord -- | pas d'accord - | d'accord + | tout à fait d'accord ++ |
|---|-------------------------|----------------|------------|-------------------------|
| Pendant les cours d'anglais et/ou de DNL, | | | | |
| je me sens à l'aise pour répondre aux questions posées par l'enseignant(e). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour poser des questions. | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler avec mes voisin(e)s de table (par exemple, quand on travaille en groupe). | -- | - | + | ++ |
| je me sens à l'aise pour parler devant la classe (par exemple, pour un exposé). | -- | - | + | ++ |

Qu'est-ce qui peut t'empêcher de vouloir parler anglais en cours ?

(Pour chaque raison, coche une case pour indiquer à quelle fréquence cela t'arrive)

| | Ça m'arrive... | | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| | souvent | parfois | rarement | jamais | je ne sais pas |
| je crains de faire des erreurs. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| je crains d'avoir une mauvaise note. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| je crains de ne pas être compris(e) par les autres. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| je me sens jugé(e) par l'enseignant(e). | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| je me sens jugé(e) par mes camarades. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Le sujet ne m'intéresse pas assez. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| La situation me semble artificielle / je ne vois pas le besoin d'échanger. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Je sens que je manque de connaissances / de compétences. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Je ne suis pas à l'aise pour parler avec le masque. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| Je n'arrive pas à parler assez fort. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Je suis fatigué(e) / de mauvaise humeur. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |

Autre (tu peux préciser) _____

Qu'est-ce qui t'aiderait à prendre la parole plus souvent pendant les cours d'anglais et/ou de DNL ? (quelles activités ? quelles conditions de travail ?)

Dans de nouveaux métiers et si c'est le cas de travail noté devant beaucoup d'élèves
 intervenir à l'avance en particulier en DNL

Questions sur le théâtre car les connaissances à mon sujet sont

1. Que fais-tu dans le projet de théâtre Sherlock Holmes ?

- j'ai l'un des rôles principaux
- j'ai un rôle secondaire (ou plusieurs rôles secondaires)
- je fais partie de l'équipe artistique / technique

2. Comment te sens-tu par rapport à la représentation devant un public ? (Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / à l'aise / neutre / plutôt anxieux(e) / très anxieux(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

La seule chose qui m'effraie est la posture à adopter sur scène.

3. Comment te sens-tu pendant les répétitions ? (Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / plutôt à l'aise / neutre / plutôt gêné(e) / très gêné(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

ambiance très bonne et encourageante. Je suis encouragé et motivé.

4. À ton avis, qu'est-ce que le projet de théâtre te permettra de faire ? (Coche autant de cases que tu veux)

- d'avoir plus confiance en moi
- de me sentir plus à l'aise pour parler en anglais
- de me sentir plus à l'aise pour parler devant un public
- d'améliorer ma prononciation et mon intonation en anglais
- d'enrichir mon vocabulaire en anglais
- de découvrir des aspects de la culture anglophone dont je n'étais pas conscient(e)
- d'améliorer l'esprit d'équipe dans la classe
- de passer un bon moment avec mes ami(e)s et mes camarades de classe but positif de mon point de vue
- autre (tu peux préciser) _____

5. Que penses-tu de l'idée d'intégrer des activités et jeux théâtraux dans les cours d'anglais ou de DNL ?

- L'idée me plaît L'idée ne me plaît pas vraiment Je ne sais pas

Explique ta réponse si tu peux :

Le côté ludique est intéressant pour apprendre et habituer à l'anglais.

6. À quelles activités aimerais-tu participer en cours d'anglais ou de DNL ?

- des jeux de rôle
- des échauffements théâtraux
- des mini-scènes à partir d'un script
- des mini-scènes improvisées
- des jeux de langage, d'expression ou de prise de parole
- des débats
- autre (tu peux préciser)

des débats !! permettant de remettre le moral des élèves qui traversent une période difficile.

Merci beaucoup pour ta participation !

de rien, j'espère que cela te sera utile
 ... Rm Madame Claire !!!

Annexe B : Questionnaire de fin de projet (trame vierge)

Bonjour !
Ceci est la seconde partie du questionnaire distribué dans le cadre de ma recherche universitaire de Master 2. Vos réponses restent anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.
Merci par avance de ta participation,
Claire

.....

1. Comment t'es-tu senti(e) lors de la représentation devant un public ?
(Entoure la réponse qui te convient)
très à l'aise / à l'aise / neutre / plutôt angoissé(e) / très angoissé(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

2. Comment t'es-tu senti(e) après la représentation ?

3. Penses-tu que ta participation au projet *Sherlock/Charlotte Holmes* changera ton attitude envers la prise de parole en cours d'anglais / DNL ?

Oui Non C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

4. Qu'est-ce que ce projet t'a permis d'apprendre / d'améliorer ?

5. Qu'as-tu particulièrement apprécié dans le projet *Sherlock/Charlotte Holmes* ?

6. Qu'as-tu moins apprécié dans le projet de théâtre *Sherlock/Charlotte Holmes* ?
As-tu des idées pour améliorer le dispositif ?

7. Aurais-tu envie de participer à d'autres projets théâtraux à l'avenir ?

Oui Non Je ne sais pas / C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

Merci beaucoup, et bonnes fêtes de fin d'année !

Annexe B-1 : Questionnaire de fin de projet rempli (exemple 1)

Bonjour !
 Ceci est la seconde partie du questionnaire distribué dans le cadre de ma recherche universitaire de Master 2. Vos réponses restent anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.
 Merci par avance de ta participation,
 Claire

1. Comment t'es-tu senti(e) lors de la représentation devant un public ?
 (Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / à l'aise / neutre (plutôt angoissé(e) / très angoissé(e))

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

Avant la représentation je suis assez angoissé
 Mais une fois à scène tout va bien je suis à l'aise.

2. Comment t'es-tu senti(e) après la représentation ?

Très fatigué et fier de mes représentations
 Mais tout va bien

3. Penses-tu que ta participation au projet *Sherlock/Charlotte Holmes* changera ton attitude envers la prise de parole en cours d'anglais / DNL ?

Oui Non C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

Cela m'a permis de gagner en confiance et de ne plus être intimidé par la prise de parole en anglais. C'est un grand plaisir.

4. Qu'est-ce que ce projet t'a permis d'apprendre / d'améliorer ?

Améliorer mon anglais, peut être aussi ma confiance en moi.

5. Qu'as-tu particulièrement apprécié dans le projet *Sherlock/Charlotte Holmes* ?

L'ambiance de groupe qui était juste exceptionnelle !
 S'il faut jouer avec aussi jouer son personnage et avoir de passages très intéressants.

6. Qu'as-tu moins apprécié dans le projet de théâtre *Sherlock/Charlotte Holmes* ?
 As-tu des idées pour améliorer le dispositif ?

On a de trop joué pour les représentations je trouve et cela était assez agaçant. Pour cela, peut-être il faudrait préparer d'avance le rôle avec en scène.

7. Aurais-tu envie de participer à d'autres projets théâtraux à l'avenir ?

Oui Non Je ne sais pas / C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

Avec grand plaisir. Je compte déjà représenter dans prochain c'est exceptionnel !! et puis qui sait, peut-être que la scène fait simplement découvrir quelque chose de plus profond après ça.

Merci beaucoup, et bonnes fêtes de fin d'année !

A vous aussi, merci pour votre gentillesse et vos conseils !!

Annexe B-2 : Questionnaire de fin de projet rempli (exemple 2)

Bonjour !

Ceci est la seconde partie du questionnaire distribué dans le cadre de ma recherche universitaire de Master 2. Vos réponses restent anonymes et les résultats de la recherche seront diffusés uniquement en contexte universitaire.

Merci par avance de ta participation,

Claira

1. Comment t'es-tu senti(e) lors de la représentation devant un public ?
(Entoure la réponse qui te convient)

très à l'aise / à l'aise / neutre / plutôt angoissé(e) / très angoissé(e)

Tu peux préciser ta réponse si tu veux :

Volonté de bien faire donc stresser avant de monter sur scène puis à l'aise sur scène

2. Comment t'es-tu senti(e) après la représentation ?

très contente et fière de ce qu'on a fait tout au long de la représentation

3. Penses-tu que ta participation au projet *Sherlock/Charlotte Holmes* changera ton attitude envers la prise de parole en cours d'anglais / DNL ?

Oui Non C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

Plus à l'aise devant cette classe grâce à la bonne ambiance.

4. Qu'est-ce que ce projet t'a permis d'apprendre / d'améliorer ?

Cela m'a permis d'améliorer mon anglais (prononciation) et d'avoir plus confiance en moi.

5. Qu'as-tu particulièrement apprécié dans le projet *Sherlock/Charlotte Holmes* ?

Texte

6. Qu'as-tu moins apprécié dans le projet de théâtre *Sherlock/Charlotte Holmes* ?
As-tu des idées pour améliorer le dispositif ?

7. Aurais-tu envie de participer à d'autres projets théâtraux à l'avenir ?

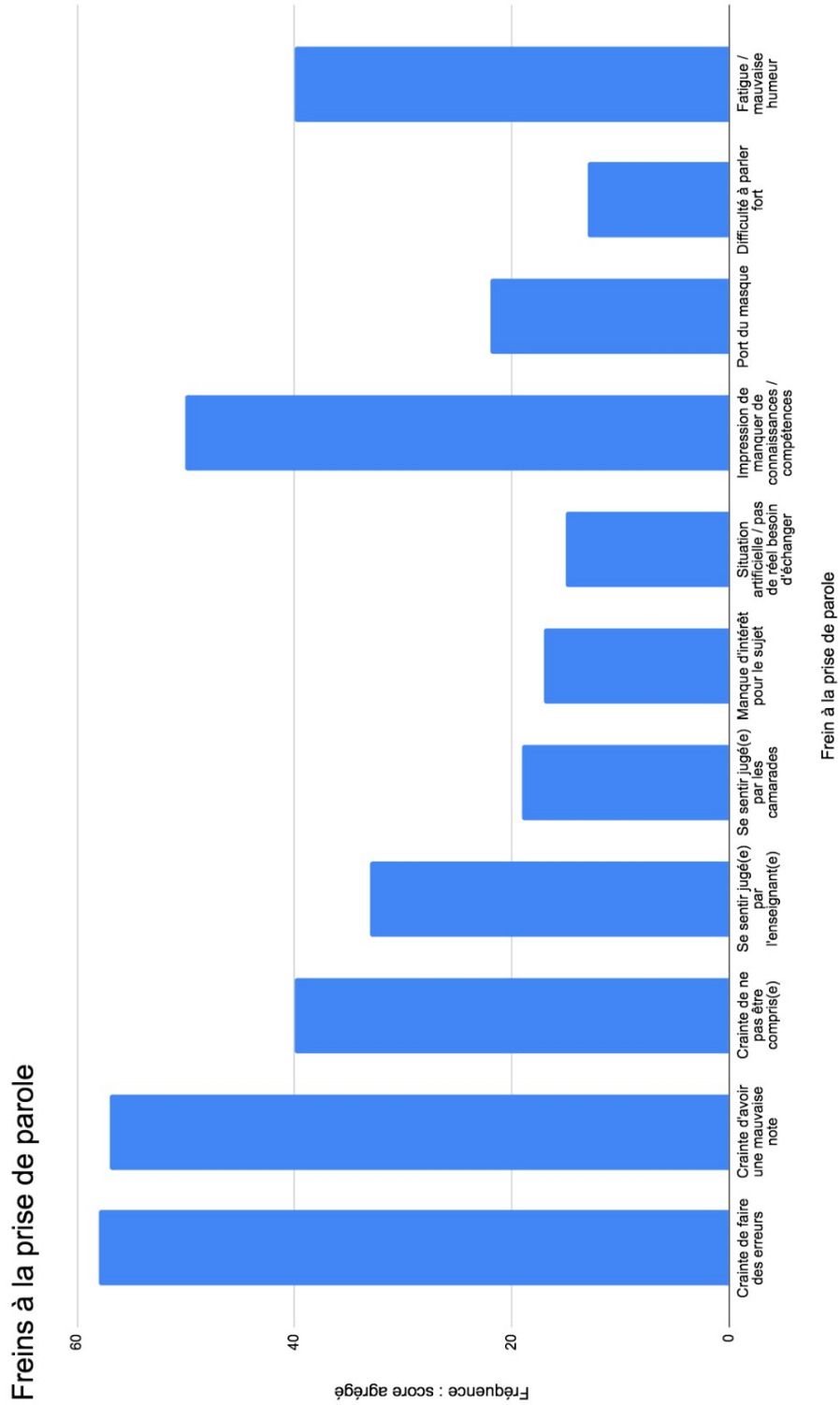
Oui Non Je ne sais pas / C'est trop tôt pour dire

Précise ta réponse si tu peux :

J'ai vraiment envie de recommencer !!

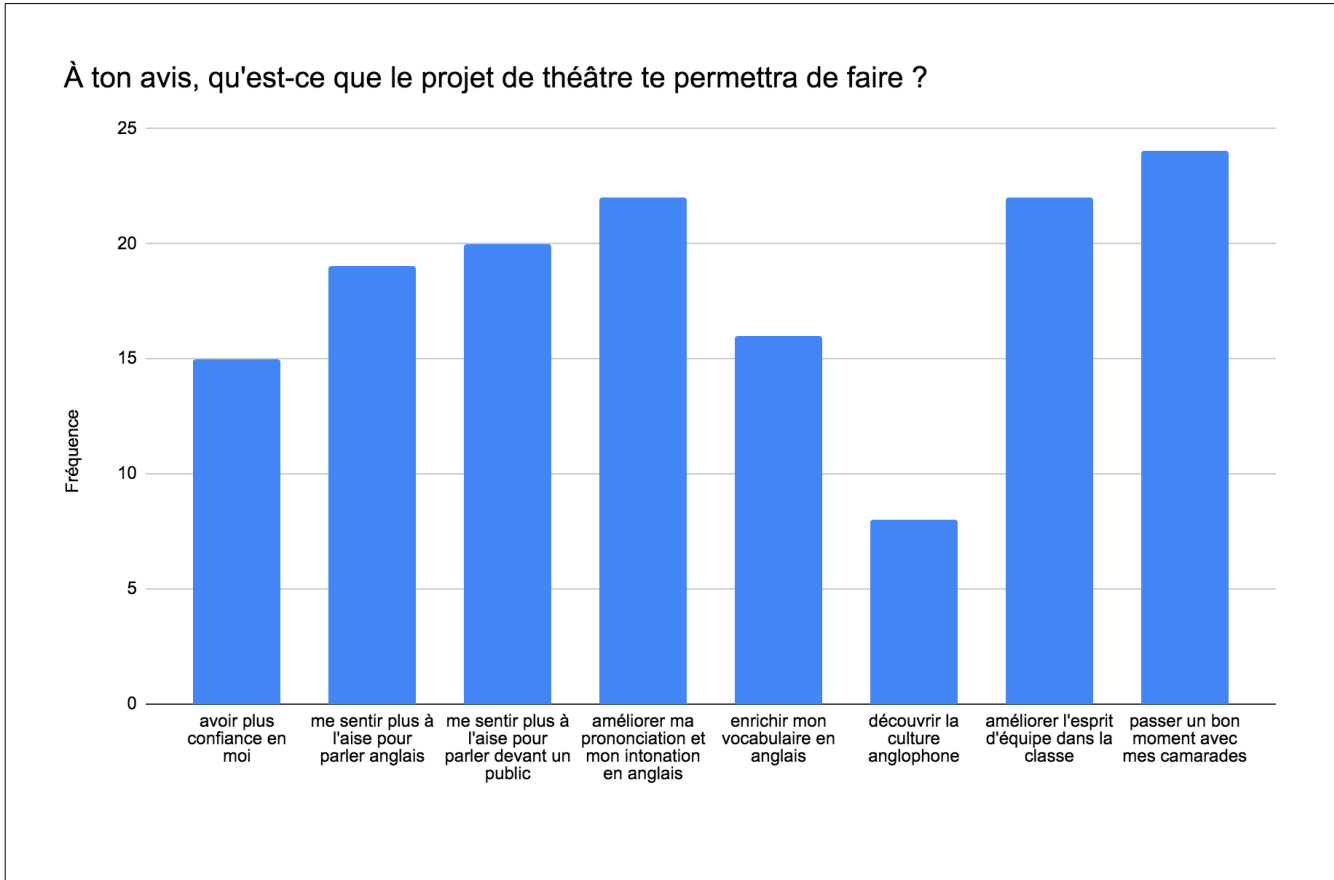
Merci beaucoup, et bonnes fêtes de fin d'année !

Annexe C : Graphique illustrant les freins à la prise de parole en classe

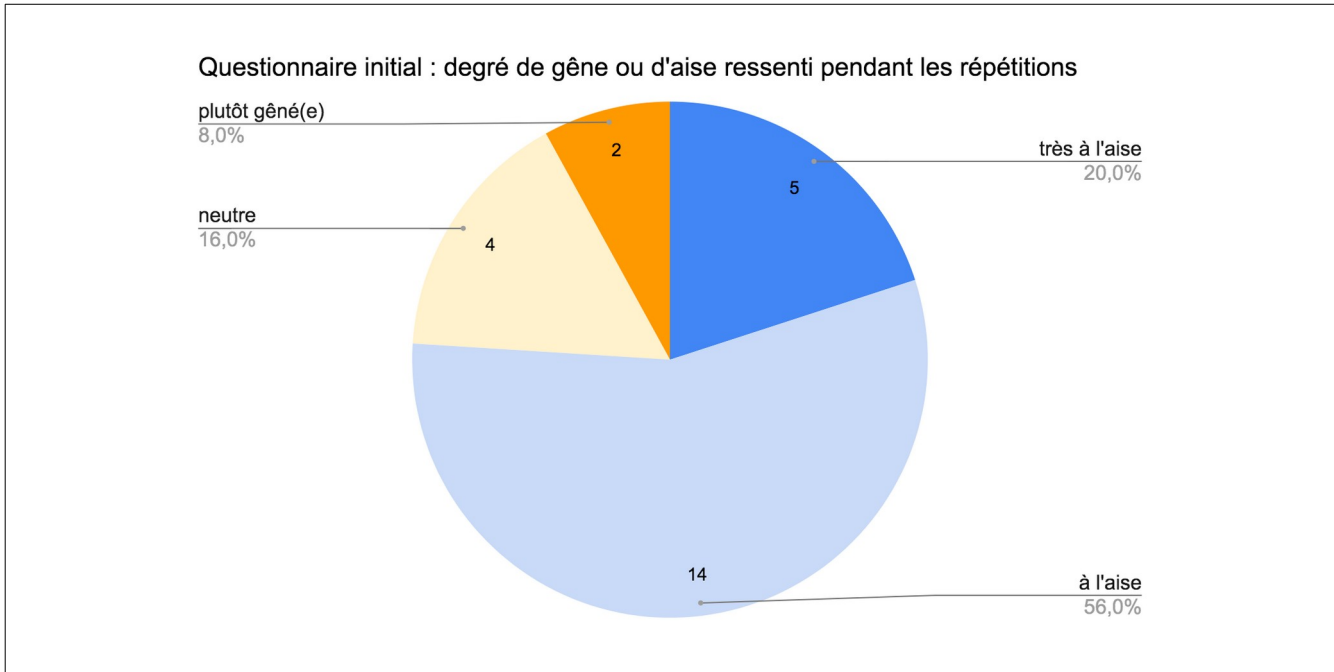


Le score agrégé est calculé à partir des réponses des élèves, qui devaient indiquer à quelle fréquence les situations listées les empêchaient de vouloir parler anglais en cours. Pour chaque fréquence, un certain nombre de points est accordé (Souvent = 3 points / parfois = 2 points / rarement = 1 point / jamais = 0 points / je ne sais pas = 1 point).

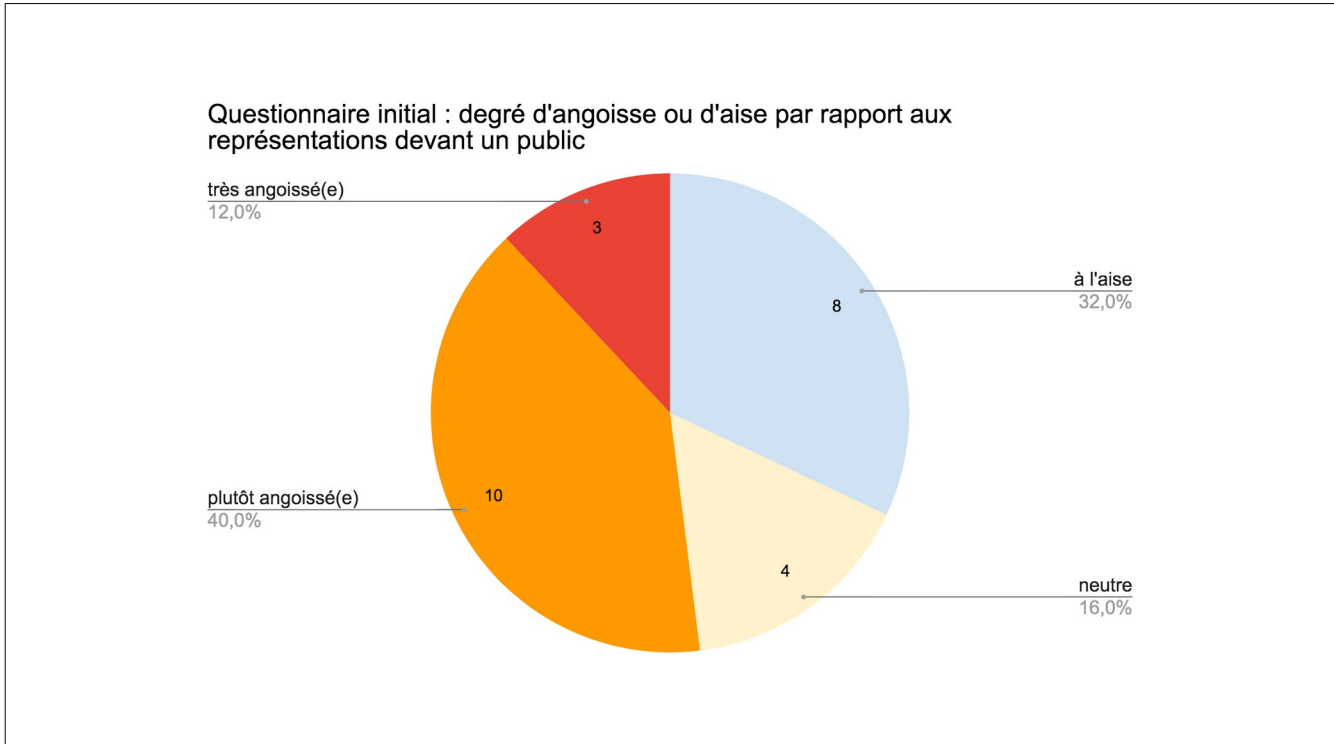
Annexe D-1 : Graphique (apports anticipés du projet de théâtre)



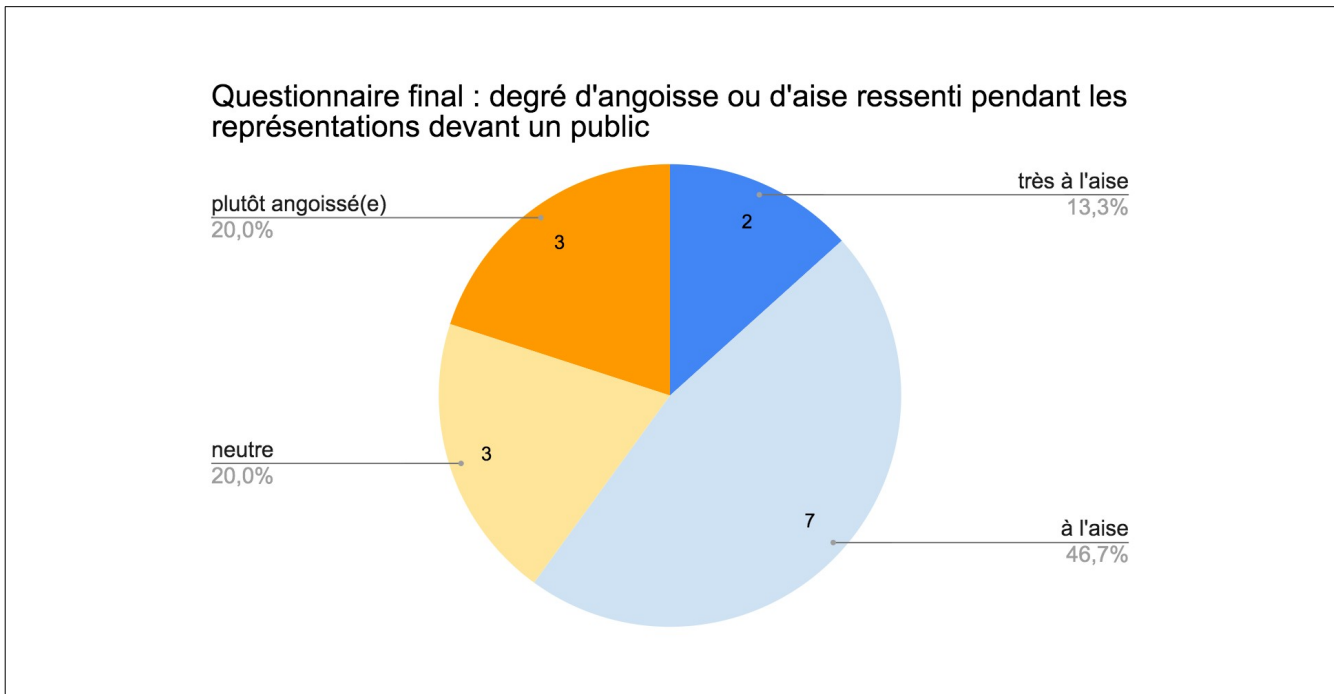
Annexe D-2 : Graphique (degré de gêne ou d'aise ressenti pendant les répétitions)



Annexe E-1 : Graphique (degré d'angoisse ou d'aise ressenti en anticipant les représentations)



Annexe E-2 : Graphique (degré d'angoisse ou d'aise ressenti pendant les représentations)



Annexe F : Entretien avec la professeure d'anglais / organisatrice du projet théâtre

Transcription d'un entretien mené en personne le 17 décembre 2021

1.a) En général, que faites-vous pour favoriser la prise de parole chez les élèves en classe d'anglais ?

- Au début de chaque cours, un récap oral du cours précédent.
- Faire travailler les élèves en groupe, en îlots [îlots bonifiés]. Ce dispositif suppose d'instaurer un climat de confiance, mais aussi de fermeté, parce que ça peut « partir en live » – ça peut vite être le bazar. Il faut que les élèves aient une tâche précise et que les règles soient claires. Au lycée, quand je suis arrivée, on avait des tables en forme de U (il y avait deux U dans la salle, ça faisait un peu « la prof dans l'arène »). C'est [la professeure d'allemand] qui a commencé la mode pour les tables en îlots – mais toutes les classes ne sont pas en îlots (pour les classes un peu bruyantes, ce n'est pas évident – par exemple, pour la classe de BTS d'[une autre professeure d'anglais] les élèves sont assis à des tables individuelles.
- Obliger les élèves à parler anglais entre eux. Par contre, il faut poser les règles, sinon ils ont tendance à parler français. J'utilise une feuille de participation orale – ils ont des points de pénalité quand ils parlent français entre eux.
- Le théâtre.

1.b) Dans votre expérience, qu'est-ce qui marche le mieux ?

- Le théâtre, parce que ça a du sens.
- Dans les activités classiques : les feuilles de participation, pour obliger les élèves à participer - déjà, parce qu'il y a une note.
- Pour la prise de parole en continu (plutôt qu'en interaction), les exposés. Actuellement, avec les élèves de terminale, les élèves font des exposés de 5 minutes où ils doivent présenter un sujet d'actualité avec une problématique. À la fin, les autres élèves peuvent poser des questions. On le commencera bientôt avec les secondes aussi. Les terminales feront une autre activité à partir de la rentrée – un discours pour convaincre.

2. Selon vous, qu'est-ce qui empêche ou décourage les élèves de prendre la parole en classe ?

Je pense qu'il faut toujours les pousser à prendre la parole. Même pour nous [les adultes] ça demande un effort – on a envie de s'asseoir et de se reposer. Ou s'ils ne sont pas réveillés (par exemple, s'ils ont cours tôt le matin). Et puis il est toujours difficile pour certains - parce qu'ils ont peur de s'exposer, ou parce qu'ils font des fautes. Même si on s'efforce de dédramatiser les fautes et de dire que c'est comme ça qu'on apprend – même s'il y a de la bienveillance – il y en a toujours qui ont peur de prendre la parole. Il faut dédiaboliser le fait de prendre la parole.

3. Pourquoi avez-vous commencé à faire du théâtre avec vos élèves ?

J'étais au collège avant [pendant 9 ans] et il y avait beaucoup de participation en classe – ils étaient plus spontanés, les collégiens. Je leur faisais jouer des petites saynètes – j'utilisais un manuel avec des saynètes, des petits dialogues. Ça restait assez artificiel, ça restait des saynètes de manuel. Mais les élèves aimaient bien. Quand j'ai commencé au lycée, je trouvais que les élèves ne participaient pas du tout – ils avaient juste envie de prendre des notes, ils n'avaient pas envie de parler. C'est toujours difficile quand tu es prof de langue – les cours sont vraiment basés sur l'interaction orale, tandis que dans les autres matières c'est plus dans le style « cours magistraux ».

On a commencé le théâtre dès ma deuxième année au lycée, avec [mon collègue, le professeur de DNL physique]. Je cherchais quelque chose d'« amélioré » pour mes cours d'anglais. On étudiait une nouvelle de Roald Dahl en classe – « *Lamb to the Slaughter* » – et c'est parti comme ça. À l'époque, [mon collègue] faisait le projet Comenius⁴³, basé sur le théâtre, et j'ai trouvé que c'était une bonne idée. On a décidé de faire « *Lamb to the Slaughter* » pour la journée portes ouvertes (le jour où les futurs élèves visitent les locaux et qu'on leur montre les projets et les activités qui ont lieu au lycée).

C'est venu des élèves – un élève très créatif a voulu faire une affiche pour la saynète et d'autres ont eu l'idée de mettre de la musique un peu stressante pour créer de l'ambiance. Ça s'est monté petit à petit.

Comme c'était une journée portes ouvertes, les gens allaient et venaient, ils regardaient un peu et repartaient. C'était « open ». Ce n'était pas très cool pour les élèves qui jouaient, ce va-et-vient sans cesse. La saynète était courte – 25 mins. Je n'ai pas voulu renouveler.

43 « Le programme COMENIUS vise à renforcer la dimension européenne dans le domaine de l'enseignement scolaire (du préscolaire au lycée) en promouvant la mobilité des enseignants et des élèves ainsi que la coopération entre établissements scolaires. » (<https://www.europarl.europa.eu/luxembourg/fr/jeunes/active-pour-jeunes/comenius.html>)

[Le professeur de physique-chimie et de DNL physique-chimie] travaillait avec moi. [Un autre professeur de physique-chimie et de DNL physique-chimie] est venu 2 ans après. Il travaillait pour une association qui louait du matériel d'éclairage et de sono, et les premières années on louait du matériel à cette association qui avait des locaux en Bretagne – donc [l'un des collègues] allait chercher tout le matériel en Bretagne le weekend avant les représentations, et le weekend d'après il fallait tout rendre à l'association. Quand on a commencé, le proviseur a adoré l'idée et a décidé d'investir – c'est à ce moment-là que nous avons pu acheter les projecteurs, les rideaux de scène, toute la sono, la machine à fumée... C'était un investissement assez énorme. (Ça pourrait servir à autre chose aussi – par exemple, pour des concerts de Noël.)

Donc le projet a pris de l'ampleur – mais on arrive à le maintenir parce qu'on est trois. Ce serait compliqué de faire ça toute seule.

4. Pourriez-vous me donner des exemples d'activités ou de projets basés sur le théâtre que vous avez menés par le passé ?

Ça fait plus de 10 ans maintenant qu'on fait du théâtre au lycée. Ça a commencé avec « *Lamb to the Slaughter* » lors des portes ouvertes. Puis, grâce au proviseur, on a commencé à faire ça dans le cadre du lycée, du programme – ça faisait partie des heures d'accompagnement personnalisé (ça pouvait être du soutien, mais c'était un dispositif large – ça pouvait aussi être de l'approfondissement. En l'occurrence, c'était de l'approfondissement pour l'anglais). C'est dans ce cadre-là que j'ai pu monter ce projet. J'ai voulu que ce soit un projet de classe – pas quelque chose de volontaire, pas une activité extra-scolaire.

Même si dans la classe il y a toujours des élèves réfractaires, la majorité se prennent au jeu et ils adorent. Il y a cette dynamique de groupe qui s'instaure et qui fait que la mayonnaise - elle prend ! Et donc, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, j'ai pu faire un atelier de théâtre qu'on animait avec [l'un ou l'autre collègue]. On avait deux heures dans l'emploi du temps fléchées pour le théâtre. On a commencé en seconde dans ce cadre-là, et après, j'avais des élèves qui voulaient le refaire en terminale. Donc je les ai récupérés en terminale euro et on a commencé. Et maintenant, depuis sept ou huit ans, je fais une pièce avec les secondes et les terminales (qu'on réalise pendant les heures de cours). Avec les secondes, ce sont des heures supplémentaires (pour les élèves aussi, mais ils n'ont pas le choix).

5. Avez-vous remarqué une évolution chez vos élèves suite à la participation à ce type d'activités ?

Oui, au niveau de la participation, mais même au niveau de la relation que tu as avec les élèves. Tu crées du lien ; il se passe des choses. Je trouve que les relations sont beaucoup plus sympas [grâce au projet de théâtre]. C'est ce qui manque dans le système français – quand on va aux États-Unis [pour un échange scolaire] je trouve que les profs sont plus proches aux élèves. Dans le système français, tu fais tes cours et tu te barres. Ça manque de tutorat – t'es juste prof, quoi. Et puis, en langues, il y a si peu d'heures. Par exemple, pour les classes de terminale non-euro, il y a que deux heures par semaine – qu'est-ce que tu veux faire ?

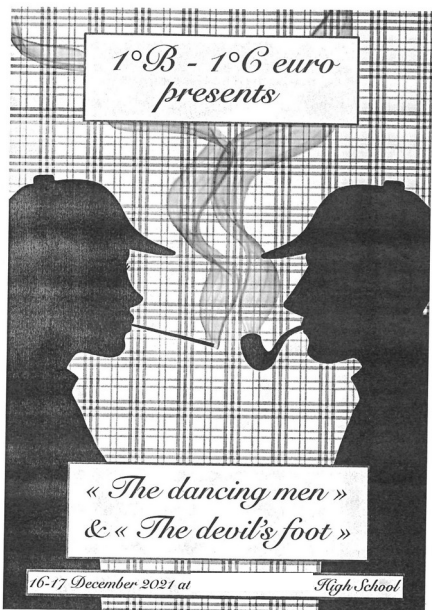
C'est vraiment par des projets (que ce soient des projets de théâtre ou des voyages scolaires) que tu crées du lien avec les élèves. Avec le projet, il y a autre chose qui s'installe.

En plus, des anciens élèves ont dit que ça [le projet de théâtre] les a aidés pour la prise de parole. Le fait de faire du théâtre développe un savoir-faire pour la prise de parole, même en français (rien que pour les entretiens de sélection Parcoursup, c'est très utile).

Annexe G : Photos des représentations *Sherlock / Charlotte Holmes* (16 et 17 décembre 2021)



L'un des effets principaux remarqués par les élèves et les enseignant-e-s était la forte cohésion de groupe.



THE PRODUCTION TEAM

- Lighting designer.....Hugo L
- Programme designer+Poster.....Valentina/Angèle
- Props.....Rezan
- Costumes.....Zoé
- Sound and music.....Elliot
- Screenplay.....Nathan

Dans une perspective coopéra(c)tionnelle, tout le monde peut « y jouer une part active et s’y sentir utile »⁴⁴.

44 Julié, K., & Perrot, L. (2008). *Enseigner l’anglais*. Hachette éducation, p. 85 (cité-e-s dans Casoni et al., 2013, p. 35).



The Dancing Men : Holmes et Watson essaient de déchiffrer le code des *dancing men* afin de découvrir qui envoie les messages mystérieux à Mrs Cubitt.



The Devil's Foot : Mortimer Tregennis joue aux cartes avec ses frères et sa sœur juste avant de les empoisonner.



The Devil's Foot : Le célèbre explorateur Leon Sterndale aborde Holmes et Watson sur la plage pour s'informer des progrès de l'enquête.



The Dancing Men : Pour une fois, Holmes et Watson travaillent avec la police pour piéger et arrêter le coupable, Abe Slaney.

Annexe H : Plan de séance – DNL physique (activités de jeu dramatique basées sur *Chernobyl*)

Séance 2

| Temps | Type d'activité | Type d'interaction | Description / consignes |
|---|--|--------------------------------------|--|
| 3 minutes | Récap | prof <> élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Très court récap du cours précédent (normalement les élèves ont leurs notes + la transcription de la vidéo) |
| (7-10 minutes (si on a commencé tard ou si on voit qu'on va manquer de temps, on peut passer à l'activité suivant)) | Production orale en continu | élèves <> élèves (grand groupe) | <ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque groupe/texte : 1-2 deux élèves de chaque groupe font une présentation des points principaux de leur texte du cours précédent (au tableau si possible) - (au moins (B) health/environmental impacts + (C) political consequences) - Le reste de la classe écoute et prend des notes pour compléter le worksheet. |
| 5 minutes | Présentation de l'activité théâtrale | prof <> élèves | <p>You are going to act out scenes from the Chernobyl story. The series is based on real events (some details are made up but the main events and the characters are all real).</p> <ul style="list-style-type: none"> - (évoquer brièvement le fait que la série est en anglais - pourquoi) - (Regarder la bande-annonce de la série https://www.youtube.com/watch?v=s9APLXM9Ei8) |
| 5 minutes | Échauffement / anticipation | prof <> élèves (ou élèves <> élèves) | <p>How would you say these lines? Can you guess the context?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur le diaporama - montrer quelques phrases extraites des scènes qu'on va jouer, mais sans donner le contexte. Les élèves doivent : <ul style="list-style-type: none"> - deviner ce qui se passe dans cette scène (à partir de ce qu'ils savent déjà sur l'histoire de Tchernobyl) - dire la phrase, tenant compte de l'émotion (surprise / peur / colère / obstination...) et l'intention (envie de rassurer ou de convaincre...) |
| 20 minutes | Distribution de scènes / rôles Compréhension écrite Mise en voix / | élèves-élèves (petits groupes) | <ul style="list-style-type: none"> - Répartir les élèves en groupe en fonction du nombre d'élèves - Avoir plusieurs scènes à disposition au cas où (pour n'exclure aucun.e élève). 2+ groupes peuvent travailler sur la même scène. - Nous mettons les élèves en groupes et donnons les scènes (sinon ce |

| | | | | |
|--------------|--|------------------------------------|--|---|
| | <p>sera trop long) <i>En fonction du nombre de groupes, nous circulons pour les encadrer / conseiller / écouter.</i></p> <p>1 - The Control Room (5 élèves) 2 - The Bunker (3 élèves) 3 - Railroad Bridge (2 ou 3 élèves) 4 - Institute for Nuclear Physics, Belarus (3 élèves) 5 - Hospital no. 6, Moscow (3 élèves) 6 - Village (2 élèves + si jamais quelqu'un veut jouer le rôle de la vache) 7 - Inside reactor building (2 élèves) 8 - Lyudmilla and Vasily's apartment (2 élèves) 9 - Near the reactor building (1 à 3 élèves) <i>(Cette liste ne suit pas l'ordre chronologique de la série)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>On ne va pas forcément distribuer toutes les scènes - si j'en ai choisi autant, c'est pour avoir un peu de flexibilité</i> - <i>Si un.e élève veut absolument travailler seule, il y a la scène 9 (c'est essentiellement un discours donné aux soldats)</i> - <i>Les groupes (avec notre aide) doivent :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lire et comprendre leurs textes (je leur demanderai de se poser les questions : What's happening in this scene? What is your character's goal / intention?)</i> - <i>répéter la scène ensemble (bien sûr, ils n'auront pas le temps de les apprendre par coeur)</i> - <i>Une fois qu'ils ont bien compris les idées et répété les mots, ils peuvent réfléchir davantage à l'expression émotionnelle et corporelle</i> | | | |
| 5-10 minutes | Mini-représentation théâtrale | prof <> élèves <> élèves | | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si on a le temps, ceux / celles qui veulent peuvent jouer leurs scènes devant la classe</i> |
| 5 minutes | Conclusion / réflexion | élèves <> élèves prof <> élèves | | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si on a le temps - petite discussion (Why is it important to study this event? Would you like to visit the Chernobyl Exclusion Zone?)</i> - <i>Rappeler qu' ils vont continuer sur ce thème avec des débats sur le nucléaire (en janvier)</i> |

Annexe I : Activité d'échauffement : deviner le contexte des répliques de *Chernobyl*⁴⁵

Are we cooling the reactor core?

I'm here to see my husband, Vasily. He's a firefighter from Chernobyl.

I serve the Soviet Union.

You can't be here. It's not safe!

This is an evacuation. You understand? You have to come with me.

These are the most important ninety seconds of your lives.

What the hell is this? 3.6 roentgen?

Valera – your face!

Are they bombing?

Go to sleep. It'll be over before you wake.

Do you know how old I am?

We did everything right. Something... something strange has happened.

I am 82. I have lived here my whole life.

No one's answering the phone.

Is it war?

There is no core. It exploded. The core exploded.

45 (<https://www.hbo.com/chernobyl/episode-scripts>)

Annexe J-1 : Scène de *Chernobyl* jouée par un des groupes (exemple 1)

CONTROL ROOM, REACTOR #4 - April 26, 1986 - 01:24 am (*Chernobyl* – episode 1)⁴⁶

Characters:

Anatoly DYATLOV (deputy chief engineer)

Aleksandr AKIMOV (supervisor)

Leonid TOPTUNOV (senior engineer)

Vyacheslav BRAZHNIK (senior turbine operator)

Valeriy PEREVOZCHENKO (worker in the reactor section)

[DYATLOV, AKIMOV and TOPTUNOV, dressed in white uniforms and white paper hats, are in shock at what has just happened.]

AKIMOV : Comrade Dyatlov?

DYATLOV : What just happened?

AKIMOV : I don't know.

[BRAZHNIK enters the control room in a panic]

BRAZHNIK : There's a fire in the turbine hall. Something blew up...

DYATLOV : The turbine hall. The control system tank. Hydrogen. You and Toptunov - you morons blew the tank.

TOPTUNOV : No, that's not--

[Akimov signals to Toptunov not to argue.]

DYATLOV *[to everyone]* : This is an emergency. Everyone stay calm. Our first priority is--

[Enter PEREVOZCHENKO. Frantic]

PEREVOZCHENKO : It exploded.

DYATLOV : We know. Akimov-- are we cooling the reactor core?

AKIMOV : We shut it down.

46 (<https://www.hbo.com/chernobyl/episode-scripts>)

[checks the panel]

AKIMOV : But the control rods are still-- they're not all the way in-- I -- I don't--

DYATLOV : Alright. I'll disconnect the servos from the standby console. You two!

DYATLOV : Get the backup pumps running. We need water moving through the core. That's all that matters.

PEREVOZCHENKO : There is no core. It exploded. The core exploded.

DYATLOV : He's in shock. Get him out of here.

PEREVOZCHENKO : The lid is off. The stack is burning. I saw it!

DYATLOV (calmly) : You're confused. RBMK reactor cores don't explode. Akimov...

AKIMOV : Don't worry, Leonid. We did everything right. Something-- something strange has happened.

[Toptunov grabs Akimov's arm. Whispers to him.]

TOPTUNOV : Do you taste metal?

DYATLOV : Akimov.

[Akimov tastes the metal in his mouth. Then:]

AKIMOV : Comrade Perevozchenko, what you're saying is physically impossible. A core can't explode. It has to be the tank.

[Perevozchenko looks at Akimov in disbelief.]

DYATLOV : We're wasting time. LET'S GO. Get the hydrogen out of the generators, and pump water into the core.

BRAZHNIK : What about the fire?

DYATLOV *[annoyed]* : Call the fire brigade!

Annexe J-2 : Scène de *Chernobyl* jouée par un des groupes (exemple 2)

VILLAGE NEAR CHERNOBYL - FARM BUILDING (*Chernobyl* – episode 4)⁴⁷

Characters:

Soldier

Old woman milking her cow

Cow

SOLDIER : It's time to go.

[The old woman continues staring straight ahead, milking her cow]

SOLDIER : Did you hear me? *[the woman keeps milking]*

SOLDIER : This is an evacuation. You understand? You have to come with me.

OLD WOMAN : Why?

SOLDIER : Why? Because they told me, so now I'm telling you. Everyone in this village. Everyone. It's not safe here. There's radiation in the air. What's wrong with you?

OLD WOMAN : Do you know how old I am?

SOLDIER : *[frustrated]* I don't know. Old.

OLD WOMAN : I am 82. I have lived here my whole life. Right here. That house. This place. What do I care about 'safe'?

SOLDIER : I have a job. Don't cause trouble.

OLD WOMAN : Trouble. Tschh. You're not the first soldier to stand here with a gun. When I was 12, the revolution came. The tsar's men. Then the Bolsheviks. Boys like you, marching in lines. They told us to leave. No. Then there was Stalin, and his famine [...] My parents died. Two of my sisters died. They told the rest of us to leave. No. Then the Great War. German boys. Russian boys. More soldiers.

⁴⁷ (<https://www.hbo.com/chernobyl/episode-scripts>)

More famine. More bodies. My brothers never came home. But I stayed. And I'm still here. After all that I've seen. So I should leave now, because of something I cannot see at all? No. *[The bucket is full. She stops milking.]*

[The soldier steps forward, takes the bucket, pours the milk out onto the ground. Then he returns the bucket to her. She takes it and starts milking the cow again.]

[The soldier looks back at her.]

SOLDIER : Please stand up now.

[The old woman continues to milk the cow. The soldier takes out his gun.]

SOLDIER : This is your last warning.

[The old woman keeps milking. The soldier is sweating, stressed out. He takes aim and shoots. The cow falls to the ground. The old woman stares.]

SOLDIER : It's time to go.

Annexe K : Photos des élèves travaillant sur les scènes de la série *Chernobyl* en DNL physique



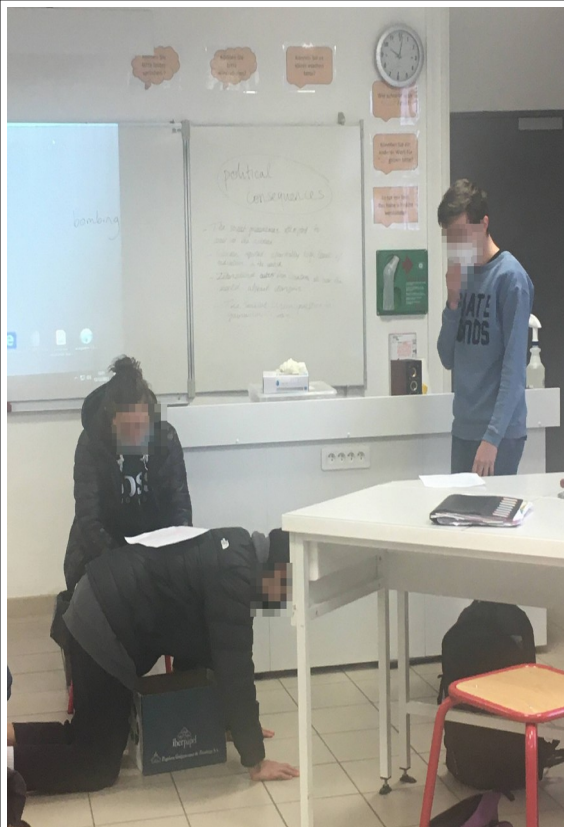
Control Room, Reactor # 4 : un travail efficace sur la co-construction du sens et des motivations des personnages.



Institute for Nuclear Energy, Belarus : ce binôme s'est bien investi mais aurait bénéficié de plus de contexte.



Hospital no. 6, Moscow : En jouant, les élèves regardent de moins en moins leur textes. Une enlève et remet son gilet pour alterner entre les rôles de secrétaire et médecin.



Village near Chernobyl – Farm building : cette scène sombre et choquante a produit un effet comique inattendu quand un camarade a proposé d'incarner la vache.

Annexe L : Grille d'observation proposée pour les séances de DNL

| Catégorie d'observable | Observable | Commentaires |
|---------------------------|--|--------------|
| Spontanéité et réactivité | - Un(e) élève prend la parole de manière spontanée | |
| | - Un(e) élève pose une question | |
| | - Un(e) élève lève la main pour répondre à une question | |
| | - Un(e) élève répond à une question de l'enseignant | |
| | - Un(e) élève répond à une question adressée à un(e) autre élève | |
| | - <i>Les élèves ne lèvent pas la main</i> | |
| | - <i>Les élèves hésitent à parler quand on les interroge</i> | |
| | - Les élèves parlent en anglais entre eux lors des activités | |
| | - <i>Les élèves parlent en anglais uniquement quand le professeur les interroge</i> | |
| Utilisation de l'anglais | - Les élèves parlent en anglais spontanément | |
| | - Les élèves parlent en anglais quand le professeur leur demande de le faire | |
| | - Un(e) élève tente d'utiliser une forme difficile dans la L2 (un élément lexicque ou syntactique compliqué) | |
| | - Un(e) élève tente de deviner la signification d'un mot inconnu | |
| | - <i>Les élèves parlent souvent en français ou un mélange des deux langues</i> | |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | - <i>En rencontrant un élément compliqué ou inconnu, l'élève abandonne</i> | |
| Écoute et attention | - Les élèves écoutent attentivement le professeur | |
| | - Les élèves s'écoutent les uns les autres | |
| | - <i>Les élèves n'écoutent pas le professeur</i> | |
| | - <i>Les élèves ne s'écoutent pas les uns les autres</i> | |
| Investissement dans la tâche | - Les élèves sont investi(e)s dans la tâche | |
| | - <i>Les élèves ne semblent pas intéressé(e)s par la tâche</i> | |

| | | |
|---|--|--|
| Langage corporel lors de la prise de parole | - L'élève maintient le contact visuel avec son public ou interlocuteur | |
| | - L'élève a une posture ouverte et assurée (se tient droit, tête relevée...) | |
| | - La parole est accompagnée de gestes | |
| | - L'élève joue du regard et des expressions / mimiques faciales | |
| Qualités vocales | - La voix est suffisamment forte pour être entendue | |
| | - L'élève articule clairement | |
| | - L'élève maîtrise l'intonation | |
| | - L'élève parle de manière calme et assurée | |

Annexe M : Questionnaire pour évaluer l'effet de l'expérience de jeu dramatique en DNL (trame vierge)

Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation d'étudier la radioactivité et l'énergie nucléaire en classe ?

Oui Non Je n'ai pas d'avis

Explique ta réponse si tu peux :

2. Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation de prendre la parole en classe de DNL de manière générale ?

Oui Non Je n'ai pas d'avis

Explique ta réponse si tu peux :

3. Depuis ces séances, te sens-tu plus motivé(e) / prêt(e) à participer aux débats sur l'énergie nucléaire ?

Oui Non Je n'ai pas d'avis

Explique ta réponse si tu peux :

4. Aimerais-tu faire davantage de mini-activités théâtre ou de jeux de rôles en classe de DNL ou d'anglais ?

Oui Non Je n'ai pas d'avis

Explique ta réponse si tu peux :

Annexe M-1 : Questionnaire DNL rempli (exemple 1)

1. Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation d'étudier la radioactivité et l'énergie nucléaire en classe ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
2. Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation de prendre la parole en classe de DNL de manière générale ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
3. Depuis ces séances, te sens-tu plus motivé(e) / prêt(e) à participer aux débats sur l'énergie nucléaire ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
4. Aimerais-tu faire davantage de mini-activités théâtre ou de jeux de rôles en classe de DNL ou d'anglais ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :

Annexe M-2 : Questionnaire DNL rempli (exemple 2)

1. Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation d'étudier la radioactivité et l'énergie nucléaire en classe ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux !
S'étais déjà motivé
2. Est-ce que ces séances ont eu un effet sur ta motivation de prendre la parole en classe de DNL de manière générale ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
S'ai eu dû mal à parler pendant ces séances mais je vais y travailler pour parler plus
3. Depuis ces séances, te sens-tu plus motivé(e) / prêt(e) à participer aux débats sur l'énergie nucléaire ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
4. Aimerais-tu faire davantage de mini-activités théâtre ou de jeux de rôles en classe de DNL ou d'anglais ?
 Oui Non Je n'ai pas d'avis
Explique ta réponse si tu peux :
C'est un projet magnifique que j'ai envie de recommencer

Annexe N : Entretien avec le professeur de DNL physique

Entretien mené par mail - réponses reçues le 23 décembre 2021 et le 6 janvier 2022

1.a) En général, que faites-vous pour favoriser la prise de parole chez les élèves en classe de DNL ?

Le problème le plus fréquemment rencontré consiste à développer la participation orale spontanée. En effet, il s'agit de former de futurs étudiants et travailleurs utilisant une langue étrangère pour présenter et interagir dans leur domaine. Il faut donc acquérir des réflexes de présentation et d'interaction, mais les plus spontanés possible.

De plus, l'épreuve de terminale consiste en une présentation en continu de 10 minutes partant d'un document inconnu, avec une durée de préparation de 20 minutes seulement. Juste le temps de mobiliser et d'ordonner les idées, mais pas de rédiger la présentation.

Ensuite, il y a un entretien de 10 minutes qui nécessite des réflexes.

Il faut donc avant tout que les concepts du sujet soient maîtrisés.

Les leviers pour engager une discussion impliquant la prise de parole du plus grand nombre peuvent donc être:

- une note de participation (pour ma part, elle est incluse dans une note plus générale d'investissement depuis quelques années, mais je vais peut-être de nouveau les séparer, à partir de la rentrée prochaine, pour plus de lisibilité)
- solliciter les élèves qui prennent moins la parole.
- instaurer une ambiance propice à la prise de parole, où le jugement n'a pas sa place. L'esprit de groupe est primordial.
- empêcher les élèves de lire, ou leur faire se rendre compte par eux-mêmes qu'ils deviennent peu intelligibles dès qu'ils lisent.
- évaluer l'intelligibilité (c'est le cas aussi au bac).
- organiser des travaux en binômes ou trinômes, avant mise en commun.
- organiser des débats: un fois les arguments préparés écoutés, il faut nécessairement improviser.

- faire réaliser des films ou des saynètes sur des thèmes scientifiques: plus le scénario est préparé, sans écrire de script, plus c'est intelligible, et moins il est nécessaire de le monter.

Ne pas perdre de vue le fond scientifique vis-à-vis de la forme.

- pour les présentations, n'autoriser qu'une illustration, à commenter, sans légende.

1.b) Dans votre expérience, qu'est-ce qui marche le mieux ?

- la note de participation orale;

- favoriser l'écoute par les autres dès qu'un élève prend la parole, et montrer que la classe se déconcentre en cas de lecture trop longue.

2. Selon vous, qu'est-ce qui empêche ou décourage les élèves de prendre la parole en classe ?

- le manque de maîtrise du concept avant tout;

- le niveau de langue bien sûr;

- l'impression d'être beaucoup moins capable que les autres élèves du groupe.

- la crainte de faire des erreurs de langage ou de concept. Les jeunes Français sont inhibés par ces craintes, et préfèrent ne pas faire que faire mal.

- la non-prise de conscience que c'est par l'entraînement que le niveau de langue en prise de parole progresse. Ceci est certainement dû à la peur d'être évalué sur chacun de leurs actes.

3. À votre avis, en termes de participation orale, en quoi les cours de DNL diffèrent des cours d'anglais 'ordinaires' ou des cours de physique/chimie en français ? Est-ce que les cours de DNL offrent d'autres possibilités aux élèves ?

Les séances de DNL consistent davantage en des espaces de liberté, où nous pouvons traiter de sujets que les élèves auraient à cœur de traiter, même s'ils s'éloignent un peu du programme. Ils peuvent dévier en fonction de la teneur du débat justement.

Il n'y a qu'en terminale qu'un programme est arrêté au niveau académique, sans pour autant imposer trop de contraintes (et sans être très scientifique).

La nature des productions peut donc aussi être plus variée, jusqu'aux débats et aux films, aux saynètes, présentations d'expériences.

En revanche, les élèves doivent être suffisamment autonomes pour construire ces productions, les effectifs devenant difficiles à gérer pour ces types de production. Et encore une fois, sans surveillance, la forme a parfois tendance à prendre le pas sur le fond, ce qu'il faut à tout prix éviter.

4. Pourriez-vous me donner des exemples d'activités incorporant le théâtre ou le jeu de rôle qui ont bien marché par le passé ?

Ce sont surtout des saynètes jouant sur les anachronismes, sur des grands thèmes de physique:

- héliocentrisme et géocentrisme de l'Univers, lien à la religion;
- découvertes de la physique moderne, depuis la radioactivité environ;

Les mises en scène peuvent aller de débats télévisés à des interviews journalistiques, et à des mises en scène plus originales telles qu'un repas à la cour du Roi de Bohême à la Renaissance.

Ces saynètes font généralement suite à des études biographiques de scientifiques, savants, philosophes, etc... (découverte scientifique, contexte de l'époque, retentissement ou conséquences au niveau historique ou de la qualité de vie)

Je peux aussi citer des présentations d'expériences plus ou moins mises en scène, sur le modèle de the Physics Girl⁴⁸, puisque l'esprit de l'enseignement ou des présentations dans la discipline, dans les pays de la langue cible, doit aussi être étudié

Toutes ces activités sont dévoreuses d'heures, mais indirectement riches pour ce qui est des compétences mobilisées.

La difficulté est que les élèves interagissent en anglais entre eux.

Un [autre] aspect plus ou moins lié au théâtre en classe pour l'aisance à l'oral: la kinesthésie.

Il s'agit de jouer un discours par des mouvements du corps. En DNL, nous avons utilisé cet « outil » pour, par exemple, expliquer pourquoi Mars n'a pas une trajectoire circulaire vue de la surface de la

48 <https://www.youtube.com/channel/UC7DdEm33SyaTDtWYGO2CwdA>

Terre. (rétrogradation de Mars), ou pour expliquer les niveaux d'énergie dans les atomes et les rayonnements avec un escalier et des foulards de couleur.

Je ne retrouve plus de films correspondants sur YouTube (il y avait des collégiens japonais)

4.a) Pourriez-vous parler un peu du projet Comenius auquel vous avez participé ?

Concernant l'échange avec la Lituanie, il s'agissait donc d'un échange Comenius de 2 ans (Erasmus + maintenant), un partenariat bilatéral entre deux établissements, avec avant tout, un échange d'élèves. Les mobilités concernaient des élèves de seconde puisque l'établissement lituanien est un collège, jusqu'à l'âge de la classe de seconde.

Le thème était donc l'insertion d'éléments de théâtre dans les pratiques d'enseignement, pour favoriser l'oral en langue étrangère. L'école lituanienne avait des sections européennes en français en EPS, en musique et en histoire.

Nous avons beaucoup chanté, fait du sport, construit des saynètes: vie quotidienne, sketches reprenant des éléments du programme d'histoire, etc...

Il faut noter que les programmes lituaniens s'y prêtaient certainement mieux: en langue vivante, les manuels consistaient essentiellement en des scènes de la vie quotidienne (chez le dentiste, au restaurant, etc...); en histoire, des cours plus informatifs et factuels.

Pour la première fois, [la professeure d'anglais] a accepté de mettre en scène la nouvelle de Roald Dahl, « *Lamb to the Slaughter* », avec sa classe de seconde qui avait étudié la nouvelle, et aussi parce que nombre des élèves de cette classe avait participé au projet d'échange.

En Lituanie, le lycée participe à l'échelon local à un festival de théâtre francophone, Premiers Rideaux, avec la participation du théâtre municipal et d'un metteur en scène professionnel. Mais l'écriture de la pièce est faite au lycée. Ce festival a lieu dans le cadre plus global du festival de théâtre francophone à l'échelle mondiale.

C'est un travail d'équipe, même si un des profs de français est plus spécialiste de la mise en scène que les autres.

Enfin, en 2018-2019, notre deuxième échange au lycée, avec l'Allemagne, a eu pour thème le théâtre. Nous avons imposé des groupes de 4, 2 Allemands et 2 Français. Ils ont dû imaginer des saynètes en

Allemagne, les écrire, puis les mettre en scène et répéter [en France]. Nous avons commencé dès le début du premier séjour, pour obliger les groupes à communiquer et à prendre quelques risques ensemble (sans les mettre en difficulté). Cela soude les groupes le plus souvent, et les oblige à communiquer.

Les deux langues doivent obligatoirement être impliquées.

Tous les ans, nous avons un thème d'échange (écriture de chansons, et représentation, cette année réalisation d'un podcast sur une comparaison [de la ville allemande et la ville française] concernant un aspect des actions de ces villes jumelées pour l'environnement, au sens large) pour obliger les élèves à communiquer et à travailler ensemble.

5. Avez-vous remarqué une évolution chez vos élèves suite à la participation à ce type d'activités ?

Si tous les élèves ne sont pas très autonomes, ni très partants pour ces types d'activités, il y a en général suffisamment d'élèves très volontaires pour entraîner les autres.

Lorsqu'il s'agit du groupe ayant vécu le projet de théâtre en anglais, celui-ci est beaucoup plus partant.

Pour être en contact avec de nombreux anciens élèves, il s'agit d'activités dont ils se rappellent. Ils doivent demander du matériel, se « débrouiller », et tout en langue étrangère.

Tous disent que ces activités les ont aidé dans leurs études pour la prise de parole en langue étrangère, et qu'ils ont sur ce plan une longueur d'avance sur les autres étudiants.

Par exemple, cette année, je compte faire écrire et jouer des saynètes sur le thème de la physique nucléaire (Becquerel, Curie(s), Irène Joliot-Curie, Planck, Lise Meitner, Einstein, Fermi, et d'autres!), suite à l'engouement pour le théâtre en anglais, et à l'intérêt pour le thème. Il s'agit d'élèves de première, dont tous les élèves n'ont pas de vocation scientifique, mais qui restent intéressés.