



HAL
open science

DramAula : les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège

Véronique Vidard

► **To cite this version:**

Véronique Vidard. DramAula : les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège. Littératures. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20017 . tel-01127404

HAL Id: tel-01127404

<https://theses.hal.science/tel-01127404>

Submitted on 7 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par Université Toulouse 2-Le Mirail

Présentée et soutenue par

Véronique VIDARD

le 24 juin 2014

DramAula

Les apports des activités dramatiques
dans la compétence d'interaction orale
en espagnol langue étrangère au collège

Volume I

École doctorale et discipline ou spécialité

ED ALLPH@ - Espagnol

Unité de recherche

LLA Créatis

Directrices de thèse

Emmanuelle GARNIER

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Jury

Carole EGGER

Emmanuelle GARNIER

Jean-Marc MANGIANTE

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Pr. - Université de Strasbourg (*rapporteur*)

Pr. - Université de Toulouse II- Le Mirail

Pr. - Université d'Artois (*Président*)

Pr. - Université de Toulouse II- Le Mirail

Université Toulouse-Le Mirail
Laboratoire LLA CRéatis

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Espagnol

DramAula

Les apports des activités dramatiques
dans la compétence d'interaction orale
en espagnol langue étrangère au collège

VIDARD Véronique

Présentée et soutenue publiquement

24 juin 2014

Directrices de Recherche

Emmanuelle GARNIER
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

JURY

Carole EGGER	Pr. - Université de Strasbourg (<i>rapporteur</i>)
Emmanuelle GARNIER	Pr. - Université de Toulouse II- Le Mirail
Jean-Marc MANGIANTE	Pr. - Université d'Artois (<i>Président</i>)
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD	Pr. - Université de Toulouse II- Le Mirail

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier mes co-directrices de thèse, Emmanuelle Garnier et Nathalie Spanghero-Gaillard, pour avoir accepté de diriger ce travail de recherche. Elles ont eu beaucoup de patience avec moi et une ouverture d'esprit peu courante en alliant les mondes différents de l'enseignement secondaire et de la recherche. Je tiens aussi à les remercier pour leur accompagnement pédagogique.

J'ai une pensée particulière pour Monique Martinez sans qui cette thèse n'aurait jamais existé.

Enfin, un coup d'œil aux Anachroniques et leur monde magique dont j'en garde un merveilleux souvenir.

Tous mes remerciements à Marie-Laure Maraval à l'atelier informatique de la Maison de la Recherche au service de la DAR (Direction en Appui à la Recherche). Sans elle, cette thèse n'aurait pas pris forme.

J'embrasse mon mari, pour sa patience et mes enfants moqueurs sur mon statut d'élève, pour le temps qu'ils m'ont accordé, en dépit de notre vie familiale parfois.

Citation

De la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis – la compréhension commence au moment où le corps entre en action – un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion (Peter Brook, 1995 : 18).

Sommaire

INTRODUCTION	11
1. CADRE D'ÉTUDE ET FONDEMENTS THÉORIQUES.....	19
1.1. Enseigner l'espagnol langue vivante étrangère.....	21
1.1.1. L'enseignement de l'espagnol entre 2002 et 2011 dans l'Académie de Toulouse.....	21
1.1.2. Le rôle de l'enseignant.....	24
1.1.2.1. <i>La formation des enseignants.....</i>	<i>25</i>
1.1.2.2. <i>Le Master spécifique à l'espagnol.....</i>	<i>26</i>
1.1.2.3. <i>Le dramaticien.....</i>	<i>30</i>
1.1.2.4. <i>Le prof idéal.....</i>	<i>31</i>
1.1.3. Les attentes ministérielles.....	35
1.1.3.1. <i>Avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....</i>	<i>35</i>
1.1.3.2. <i>Le CECRL et les programmes d'espagnol.....</i>	<i>40</i>
1.1.3.3. <i>La tâche actionnelle.....</i>	<i>55</i>
1.1.4. L'élève au collège.....	65
1.1.4.1. <i>La métamorphose.....</i>	<i>65</i>
1.1.4.2. <i>Les difficultés rencontrées.....</i>	<i>73</i>
1.1.4.3. <i>Une place dans le groupe.....</i>	<i>78</i>
1.2. L'oral en classe de langue étrangère.....	87
1.2.1. Les précurseurs.....	87
1.2.1.1. <i>L'Éducation Nouvelle.....</i>	<i>88</i>
1.2.1.2. <i>Le projet pédagogique et la pédagogie de projet.....</i>	<i>91</i>
1.2.1.3. <i>La pédagogie Freinet.....</i>	<i>93</i>
1.2.1.4. <i>La méthodologie Structuro-Globale et Audio-Visuelle (SGAV).....</i>	<i>95</i>
1.2.2. L'interaction verbale.....	98
1.2.2.1. <i>Qu'est-ce que l'oral ?.....</i>	<i>100</i>
1.2.2.2. <i>L'interaction non verbale et para verbale.....</i>	<i>106</i>
1.2.3. La perception et la production de l'espagnol par les francophones.....	113
1.2.3.1. <i>Un mythe.....</i>	<i>113</i>
1.2.3.2. <i>L'âge des apprenants.....</i>	<i>116</i>
1.2.3.3. <i>La perception de l'espagnol.....</i>	<i>118</i>
1.2.3.4. <i>La production d'une langue étrangère.....</i>	<i>127</i>
1.2.4. La neurodidactique : d'Aristote aux neurosciences.....	131
1.2.4.1. <i>Le rôle des neurones miroirs.....</i>	<i>131</i>
1.2.4.2. <i>Mimesis et catharsis.....</i>	<i>142</i>
1.3. Constatations et propositions.....	148

2. DÉFINITION ET ANALYSE DE PRATIQUES THÉÂTRALES EN CLASSE D'ESPAGNOL	159
2.1. Le corps en scène.....	161
2.1.1. Théâtre et enseignement.....	162
2.1.2. Le rôle du jeu	170
2.1.2.1. <i>Le jeu et l'être humain.....</i>	<i>171</i>
2.1.2.2. <i>Le jeu dans le CECRL et les programmes</i>	<i>178</i>
2.1.3. Les activités dramatiques	186
2.1.3.1. <i>Présentation</i>	<i>186</i>
2.1.3.2. <i>Première heure de cours.....</i>	<i>190</i>
2.1.3.3. <i>Classification des activités dramatiques.....</i>	<i>194</i>
2.1.3.4. <i>Grammaire en corps.....</i>	<i>196</i>
2.1.3.5. <i>Le rôle des improvisations.....</i>	<i>200</i>
2.2. La méthode d'expérimentation.....	204
2.2.1. Réalisation de séquences.....	205
2.2.2. Conditions de l'expérimentation.....	209
2.2.3. Le questionnaire proposé	211
2.3. Le jeu de rôle interactif (JRI)	212
2.3.1. Définition complète	213
2.3.1.1. <i>Le cadre didactique</i>	<i>218</i>
2.3.1.2. <i>Tâche fondamentale et finale</i>	<i>220</i>
2.3.2. Le processus d'élaboration du jeu de rôle interactif	222
2.3.2.1. <i>Objectifs à atteindre</i>	<i>222</i>
2.3.2.2. <i>Les règles de base du jeu de rôle interactif</i>	<i>225</i>
2.3.3. Deux éléments incontournables	226
2.3.3.1. <i>L'espace</i>	<i>226</i>
2.3.3.2. <i>Le temps</i>	<i>228</i>
2.3.4. La création du JRI.....	230
2.3.4.1. <i>L'information.....</i>	<i>231</i>
2.3.4.2. <i>Les cartes.....</i>	<i>232</i>
2.3.4.3. <i>La constitution des groupes</i>	<i>233</i>
2.3.4.4. <i>La préparation</i>	<i>233</i>
2.3.4.5. <i>La représentation</i>	<i>235</i>
2.4. L'évaluation	236
2.4.1. L'évaluation formative.....	236
2.4.2. L'évaluation sommative.....	236
2.4.3. Descripteurs et auto-évaluation	237
2.4.4. La verbalisation et le rejou	243

2.4.5. Le traitement de l'erreur	245
2.4.6. Les traces écrite et orale	247
2.5. L'expérience en classe : DramAula	248
2.5.1. Évolution de l'année de 4^e LV2	248
2.5.1.1. Début d'année scolaire.....	253
2.5.1.2. Le premier contact : l'activité i Hola !.....	254
2.5.1.3. Première séquence de l'année : En una fiesta	258
2.5.1.4. Deuxième séquence expérimentée : ¿ Quedamos ?.....	269
2.5.1.5. Troisième séquence expérimentée : Vamos a tomar algo.....	277
2.5.2. Proposition d'une séquence double en classe de troisième LV2... 287	
2.5.2.1. Cuando mayor.....	287
2.5.2.2. Veo, veo	293
2.6. Constatations et perspectives	296
3. CONCLUSION.....	307
4. BIBLIOGRAPHIE.....	319
4.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	321
4.2. MANUELS PÉDAGOGIQUES	338
4.3. SITOGRAFIE	339
5. INDEX DES NOTIONS	341
ANNEXES et cédérom	volume II

Liste des tableaux

Tableau 1- Nombre des hispanisants en 2002 (dép. 31 et 82).....	22
Tableau 2 - Nombre des hispanisants en 2011 (dép. 31 et 82).....	22
Tableau 3 - Rôles des enseignants. Eines & Mantovani, 2008 : 154.....	33
Tableau 4 - L'affectivité en classe de langue étrangère. Arnaud. C., 2008 : 28.....	34
Tableau 5 - Niveaux communs de compétences. CECRL, 2001 : 25.....	44
Tableau 6 - Grille pour l'auto-évaluation. CECRL, 2001 : 26.....	46
Tableau 7 - Palier 3, Comp. : la pratique d'une langue vivante étrangère. Livret personnel, 2008 : 18.....	53
Tableau 8 - Différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. E. Perrichon, 2008 : 208.....	62
Tableau 9 - Grille de référence, palier 3, socle commun, 2011 : 7.....	219
Tableau 10 - Auto-évaluation ¿Quedamos ?.....	276
Tableau 11 - Lexique proposé aux élèves	282

Table des illustrations

Figure 1 - Élèves hispanisants LV1 Tarn-et-Garonne	23
Figure 2 - Élèves hispanisants LV2 Tarn-et-Garonne	23
Figure 3 - Élèves hispanisants LV1 Haute-Garonne.....	24
Figure 4 - Élèves hispanisants LV2 Haute-Garonne.....	24
Figure 5 - L'ellipse méthodologique en espagnol. Lenoir, 2009 : 86.	39
Figure 6 –Les différents axes de l'oral selon Jean-Marc Colleta.....	103
Figure 7 – Schéma des interactions (V. Vidard, 2012, d'après J. Rançon).....	112
Figure 8 - Homoncule moteur de Wilder Penfied, 1950.	132
Figure 9 -Les sept émotions universelles, visage de Tim Roth (Série Lie to me de Karen Gaviola, 2009.).....	139
Figure 10 - Rizzolatti. Le partage des émotions : le lobe de l'insula. 2010 : 190.....	141
Figure 11 – Position classique des tables en classe (premier cas).....	227
Figure 12 - Position en U des tables en classe (deuxième cas)	228
Figure 13 - Extrait de Nuevos Rumbos 2 (2005 : 129).....	291

Liste des abréviations

AC	Approche Communicative
AD	Activité Dramatique
BELC	Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger
BO	Bulletin Officiel
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CE	Compréhension de l'Écrit
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension de l'Oral
DLE	Didactique des Langues Étrangères
DLVE	Discipline de Langue Vivante Étrangère
EE	Expression Écrite
ELE	Espagnol Langue Etrangère
ELVE	Espagnol Langue Vivante Etrangère
ENT	Espace Numérique de Travail
EO	Expression Orale
EOI	Expression Orale en Interaction
EPS	Education Physique et Sportive
ESO	<i>Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>
ESPE	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation
FLE	Français Langue Étrangère
FO	Fréquence fondamentale
Gj	<i>Gente joven</i>
IA	Inspecteur Académique
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JO	Journal Officiel

JRI	Jeu de Rôle Interactif
LC	Langue Cible
LE	Langue Etrangère
LM	Langue Mère
LV	Langue Vivante
LV1	Première Langue Vivante (commencée à l'école primaire ou en 6 ^e)
LV2	Seconde Langue Vivante (commencée en 4 ^e)
LVE	Langue Vivante Étrangère
MEC	<i>Ministerio de Educación y Ciencia</i>
MEEF	Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
PA	Perspective Actionnelle
PAC	Projet Artistique et Culturel
PEL	Portfolio Européen des Langues
PDMF	Parcours de Découverte des Métiers et des Formations
SAFCO	Service Académique de la Formation COntinue
SGAV	(Méthodologie) Structuro-Gobale-Audio-Visuelle
TD	Techniques Dramatiques

INTRODUCTION

J'ai débuté ma carrière en 1992 et quelle fut mon immense surprise d'entendre un élève de lycée de classe Terminale en voyage scolaire à Salamanque me demander comment on disait « un timbre » en espagnol ! Cet élève très compétent en classe, parlait en cours, mais je réalisai alors que la langue que j'enseignais n'était pas la langue parlée. C'était du commentaire de documents en langue espagnole. Presque aucun élève ne savait s'exprimer dans la rue ! Quand je suis arrivée pour enseigner dans un collège en Corrèze en 1993, l'espagnol était obligatoirement la deuxième langue étrangère enseignée pour les élèves en classe de 4^e. C'était un exotisme du Sud qui ne servait à rien pour la plupart d'entre eux et ils fournissaient très peu d'efforts ; en particulier pour la prononciation. Bref, l'espagnol était un phénomène assez étrange. A mon arrivée en Tarn et Garonne en 1999, plus proche de l'Espagne, j'ai découvert avec beaucoup de plaisir que l'espagnol leur était beaucoup plus familier. Certains élèves sont d'origine espagnole et ont de la famille en Espagne. Ils y vont assez souvent et connaissent quelques mots. Leur accent de la région Midi-Pyrénées est assez proche de l'espagnol mais en réalité très peu le parlent. À l'oral, leur oreille est plus réceptive qu'en Corrèze. Ils prononcent mieux, plus rapidement. Mais je n'évoque là que quelques rares élèves car la plupart n'ont aucun contact avec l'Espagne ni avec cette langue.

En effet, j'ai pu constater, en enseignant en primaire en 1999 et en 2000, un phénomène particulier. Les élèves qui optaient pour l'espagnol en 6^e (et donc pour l'anglais seulement en 4^e) étaient souvent des « mauvais » élèves car l'espagnol était considéré comme une langue facile (en raison de la proximité de l'Espagne et de son origine latine comme le français). Les sections bilangues créées en 2006 ont quelque peu modifié cette représentation. Les parents des « bons » élèves ont alors consenti à laisser leur enfant faire de l'espagnol en 6^e puisque de toute façon ils allaient aussi apprendre l'anglais. Certains de mes élèves en primaire à cette époque « pré-bilingue » souhaitaient apprendre l'espagnol au collège en 6^e mais leurs parents avaient refusé car eux voulaient qu'ils apprennent d'abord l'anglais.

C'est à partir de cette expérience d'enseignante d'espagnol auprès d'enfants et d'adolescents que j'ai senti le besoin de rechercher comment enseigner cette langue en insufflant plus de motivation et d'implication. Le théâtre m'a apporté une réponse fiable et efficace à mes attentes. Ce travail de recherche m'a permis de synthétiser mes observations et mes pratiques. Mes réflexions se sont avérées probantes.

Dans l'enseignement des langues vivantes, le théâtre occupe une place tout à fait secondaire, voire inexistante en tant qu'outil de travail et par conséquent, de référence. Cependant, mon expérience professionnelle comme professeure d'espagnol au lycée puis au collège, m'a fait prendre conscience que le théâtre et l'enseignement des langues vivantes sont deux univers qui se ressemblent par leurs conditions de transmission et leur acquisition par les apprenants. Depuis le début de ma carrière, il y a une vingtaine d'années, j'ai senti ce besoin d'utiliser le théâtre en classe, intuitivement, sans analyser cette pratique que les programmes ne proposaient jamais. Durant mon année de stage de CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré), avec deux autres collègues stagiaires, l'une en français et l'autre en anglais, nous avons créé un club théâtre dans les trois langues que nous enseignions car nous ressentions déjà le besoin ainsi que le bénéfice de la pratique théâtrale en langues vivantes. Les années suivantes, j'ai intégré des séquences de théâtre dans mon enseignement, en particulier dans le cadre de la section européenne, une structure plus ouverte que les cours généraux.

L'année 2009 s'est révélée cruciale dans ma démarche d'enseignement avec le théâtre grâce à plusieurs événements concomitants. Tout d'abord, je tiens à souligner qu'un professeur, dans une classe avec de grandes difficultés (sociales et scolaires), a tendance à beaucoup se remettre en question. C'est ce qui m'est arrivé avec une classe de 5^e où j'ai, dès le début de l'année, envisagé d'enseigner l'espagnol en utilisant le théâtre. Cette séquence de travail s'est révélée si motivante et fructueuse, que les élèves eux-mêmes m'ont sollicitée pour continuer ainsi. Le stage du SAFCO (Service Académique de la Formation Continue) que j'ai suivi la même année avec

d'autres professeurs d'espagnol : *Dramaturgie espagnole contemporaine* (stage mis en place par le laboratoire LLA CREATIS de Toulouse le Mirail), a renforcé mes réflexions sur l'enseignement de l'espagnol par le théâtre grâce aux intervenants si compétents. Ils m'ont permis de valider cette hypothèse qu'il est possible d'atteindre les cinq compétences langagières du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) plus facilement grâce aux activités dramatiques. D'autre part, une demande de l'Inspection académique m'a été adressée pour organiser un stage intitulé : *Développer les compétences orales en espagnol par le théâtre*. Cette requête m'a fait prendre conscience qu'il était temps de réfléchir et d'analyser ma pratique du théâtre en classe de collège. Enfin, depuis peu, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) s'est saisi des directives du CECRL publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Ses auteurs préconisent une nouvelle approche de l'enseignement des langues, fondée sur le concept *d'action*. La France a décidé d'adopter cette nouvelle orientation didactique dans le cadre de la réforme des programmes de langues vivantes de l'école primaire jusqu'à la Terminale présentant le baccalauréat en 2013. La classe est désormais considérée comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives, qui impliquent les élèves en tant que sujets interagissant avec le groupe, en vue d'un résultat commun.

A partir de ces constats, j'ai donc décidé de commencer une recherche théorique, issue des interrogations suivantes : comment les deux univers de l'enseignement des langues vivantes étrangères et du théâtre sont-ils considérés dans la société ? Quelles sont leurs relations ? Qu'ont-ils en commun ? Auparavant, utilisait-on le théâtre dans l'enseignement des langues vivantes étrangères ? Pourquoi n'est-il pas mentionné dans les programmes officiels de l'EN (Éducation Nationale) ? Comment procéder pour que le théâtre devienne un outil pédagogique en Espagnol LVE en France, puisque ce n'est pas encore le cas ? Sur la base de cet ensemble de questions, je chercherai à démontrer la nécessité de la création et de la mise en place d'une didactique de l'enseignement des langues vivantes par le théâtre.

Dans cette étude, je travaillerai en particulier sur la compétence de l'interaction orale.

Par conséquent, dans la première partie de ce travail, je resterai pragmatique en étudiant le cadre et les fondements théoriques de cette étude. C'est pourquoi, j'exposerai tout d'abord le contexte lié à cette étude avec les statistiques fournies par le Rectorat de Toulouse. Nous y observerons la place de l'espagnol au collège.

Dans un second temps seront étudiés le rôle de l'enseignant et l'évolution qui a eu lieu ces dernières années dans la formation (dont deux années chaotiques).

L'approche pédagogique avec le théâtre sera ensuite étudiée dans l'évolution des méthodologies jusqu'à la mise en avant dans les attentes ministérielles qui changent avec l'apparition des données du CECRL et proposent la tâche actionnelle.

C'est pourquoi la notion du rôle de l'élève devient différente avec la tâche actionnelle qui transforme la conception de la didactique des langues. Il sera alors utile de revenir sur l'évolution de l'enfant à cette période de l'adolescence afin de mieux s'interroger sur l'apprenant qu'il est et de pouvoir s'adapter et construire positivement à ses capacités.

Ensuite, l'étude d'une langue vivante étrangère fera l'objet de cette étude pour comprendre comment l'interaction orale, en particulier chez l'adolescent, se développe. Une pause de réflexion sera alors posée sur la conception de l'oral. Tout d'abord, un retour sera fait sur les précurseurs à la conception de l'importance de l'oral en classe. Puis, la perception de LVE pour les francophones sera exposée et ensuite, la production de l'espagnol. Dans l'apprentissage des LVE, la perception est plus simple que la production.

Toujours dans cette partie, la neurodidactique sera mise en relation avec l'enseignement grâce à ses découvertes fondamentales et diverses réponses à notre questionnement sur les apports des activités dramatiques en classe. Elle ouvre sur les éléments qui, pensons-nous, valident leur utilité voire leur nécessité en ELVE afin que les cours soient complétés et enrichis, en particulier en EOI avec la mise en action du corps et des émotions, éléments premiers dans une langue vivante à l'oral.

Mimésis et catharsis constitueront la dernière partie avec l'évolution vers la psychologie cognitive pour éprouver l'hypothèse qui me guide.

Dans la deuxième partie, pour analyser les apports du théâtre en classe de langue, j'ai choisi de présenter mes expériences faites en classe de façon plus rationnelle et dont les conclusions permettront peut-être de dégager les grandes lignes d'une méthode d'enseignement par le théâtre. Je rendrai compte de cette expérimentation auprès d'élèves de 4^e et 3^e LV2 car c'est un âge intéressant dû au bouleversement de l'adolescence. Auparavant, les enfants sont encore spontanés et joueurs. A partir de treize-quatorze ans, c'est ce que l'on appelle un âge transitionnel entre les réactions enfantines et des souhaits de futurs adultes plus retenus. C'est pourquoi il est intéressant de travailler les activités dramatiques à ce moment-là de la scolarité et de la vie. Nous verrons que les réactions sont souvent identiques lorsque les élèves sont plus âgés et donc transposables au lycée et même à l'université ou dans la vie d'adulte.

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les réactions paradoxales entre le théâtre et l'enseignement. La notion de communication sera avancée. Puis le jeu et son rôle dans l'évolution de l'être humain seront proposés afin de comprendre son intérêt dans notre démarche sans omettre qu'il a été trop longtemps dénigré, donc négligé. C'est alors que le lien se fera vers les Activités Dramatiques. Leur utilisation enrichissante aboutira à la place rafraîchie de la grammaire dans ce contexte ainsi qu'aux improvisations.

Dans un second temps sera proposé un protocole d'expérimentations faites en classe dans le cadre des séquences pédagogiques pour aboutir à l'objet primordial de notre recherche : le jeu de rôle interactif. Nous l'avons créé comme activité principale dans le développement de l'interaction orale au niveau premier de l'apprentissage de l'ELVE. Par conséquent, il sera étudié dans toute son envergure avec son élaboration, sa préparation, la réalisation ainsi que l'évaluation qui en découlent. Les expériences faites en classe constitueront la dernière phase de cette recherche afin de proposer un matériel concret, réalisable après réflexion théorique.

Elles seront réalisées en 4^e LV2 pour trois d'entre elles, la première au tout début de l'année, une seconde en février et la troisième au mois de mai. Y sera ajoutée une expérience mise en place en 3^e LV2, qui nous semble importante.

Il est important d'ajouter que je n'oublie pas les difficultés auxquelles je m'expose car certains éléments présentés sont spécifiques dans des domaines très différents. Mon étude se limite à l'interaction orale et il ne s'agit pas de me prétendre spécialiste de chacun de ces domaines mais d'en extraire les points qui m'intéressent afin de démontrer l'intérêt et le lien qui en découlent pour réaliser ce que je nommerai DramAula, c'est à dire la pédagogie de l'ELVE par le théâtre, valable aussi dans les autres langues vivantes enseignées, même par certains aspects dans d'autres disciplines (avec la confiance en soi, l'évaluation, etc.).

Toutes ces interrogations et propositions sont à confronter avec la réalité d'autres classes que les miennes et des avis d'autres chercheurs afin de savoir si elles sont applicables et surtout enrichissantes pour tous.

Je tiens à ajouter un dernier point pour clôturer mon introduction. A partir de maintenant, pour le développement de cette recherche, j'utiliserai la première personne du pluriel pour présenter mon travail car c'est la chercheuse qui mène cette étude et tient à avoir un regard plus objectif sur les actions mises en place par l'enseignante, pour une synergie positive et constructive.

1.
CADRE D'ÉTUDE ET
FONDEMENTS THÉORIQUES

1.1. Enseigner l'espagnol langue vivante étrangère

Lorsque l'on devient professeur d'espagnol (stagiaire) dans le secondaire de l'Éducation Nationale française, le rêve est grand de pouvoir enseigner une langue que l'on aime. Le trouble l'est autant avec toutes les inconnues qui apparaissent devant les élèves. Même si l'innocence de la jeunesse de professeur sans expérience ne dévoile pas tous les aspects difficiles ou particuliers qui l'attendent en cours. C'est pourquoi nous allons tout d'abord rester pragmatique et étudier la place de l'espagnol dans l'enseignement des langues vivantes en France, en LV1 et LV2 au collège pour comprendre notre cadre d'étude.

L'expérience ayant lieu dans le village de Montech (82), il nous est apparu intéressant de nous référer aux données recueillies par l'Institution concernant l'enseignement de l'espagnol entre 2002 et 2011 dans l'Académie de Toulouse et en particulier, le département du Tarn et Garonne.

1.1.1. L'enseignement de l'espagnol entre 2002 et 2011 dans l'Académie de Toulouse.

L'espagnol en France tient la même place (ou presque, comme nous allons le voir) depuis assez longtemps. Nous détaillerons un peu plus loin les caractéristiques de l'établissement. Huit départements forment l'Académie de Toulouse :

- l'Ariège (09)
- l'Aveyron (12)
- la Haute-Garonne (31)
- le Gers (31)
- le Lot (46)
- les Hautes-Pyrénées (65)
- le Tarn (81)

- le Tarn et Garonne (82)

Le Rectorat de Toulouse (service du Chef du bureau, Division du personnel) nous a fourni ses données de 2002 à 2011 concernant l'enseignement de toutes les langues vivantes dans l'Académie, seules manquent les années 2006 et 2007 car les données ont disparu. N'ont été considérés que les effectifs pour le collège public.

Au lycée, les données sont très différentes car de nombreuses langues sont enseignées à partir de la classe de Seconde, en particulier avec la LV3 qui n'existe pas au collège. La création des classes bilangue ne change pas non plus les données car les élèves y sont comptabilisés en anglais LV1 et espagnol LV2 même si l'enseignement débute parallèlement dès la classe de 6^e.

Tableau 1- Nombre des hispanisants en 2002 (départ. 31 et 82)

2002	Total hispanisants	LV1 espagnol	LV2 espagnol
Académie Toulouse	47101	5512	41557
	100%	11,70%	88,22%
Tarn et Garonne	3895	313	3582
Total	100%	8,03%	91,96%

Tableau 2 - Nombre des hispanisants en 2011 (départ. 31 et 82)

2011	Total hispanisants	LV1 espagnol	LV2 espagnol
Académie Toulouse	60954	6997	53892
	100%	11,47%	88,41%
Tarn et Garonne	5113	981	4132
	100%	19,18%	80,81%

¹ A la date du mois de février 2014, la Rectrice de l'Académie de Toulouse vient de décider l'enseignement

On constate que l'espagnol prend une très légère avancée en 2011 en LV1 mais il est toujours nettement plus enseigné en LV2 qu'en LV1.

Nous nous sommes interrogée sur la place des langues vivantes étrangères dans l'Académie. Si l'on compare pour l'année 2011 les effectifs de tous les départements de l'Académie, l'anglais garde toujours sa place en LV1 et l'espagnol la sienne en LV2. Voici, en Tarn et Garonne, deux diagrammes l'indiquant :

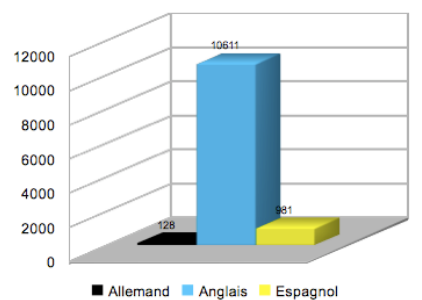


Figure 1 - Élèves hispanisants LV1 Tarn-et-Garonne

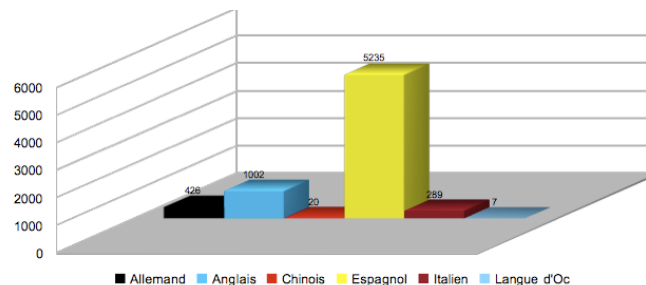


Figure 2 - Élèves hispanisants LV2 Tarn-et-Garonne

Pour prendre un exemple différent dans l'Académie (tous les autres départements, à l'instar du Tarn et Garonne ont une forte population rurale), le nombre important d'inscrits en espagnol LV2 proposé en Haute-Garonne confirme la tendance.

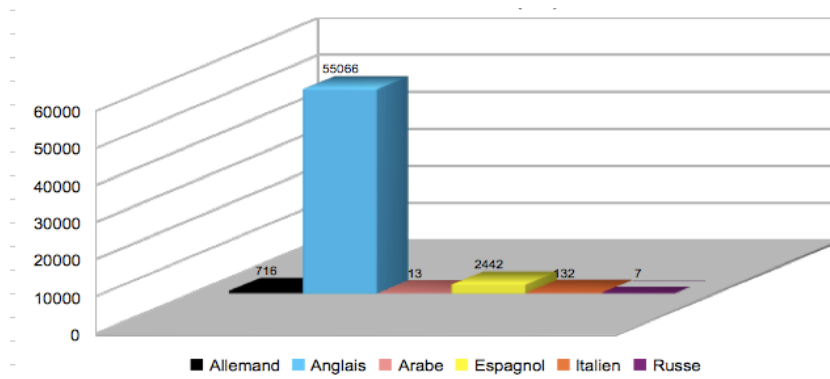


Figure 3 - Élèves hispanisants LV1 Haute-Garonne

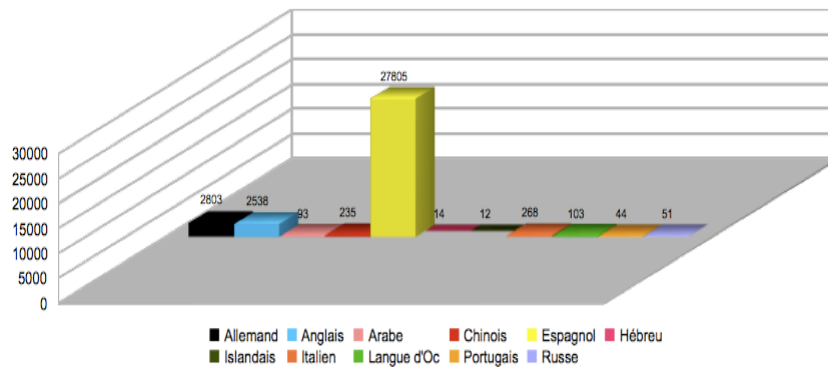


Figure 4 - Élèves hispanisants LV2 Haute-Garonne

Ces données chiffrées confortent dans le choix que nous avons opéré pour notre étude. En effet, le public d'élèves que nous considérons est celui des hispanisants de LV2.

La partie suivante va nous permettre de présenter les acteurs auxquels s'adressent les techniques dramatiques apportées dans l'enseignement de l'espagnol LV (que nous nommerons désormais ELVE) : les enseignants puis les élèves.

1.1.2. Le rôle de l'enseignant

Connaître et comprendre le fonctionnement de l'enseignement en langue vivante, dans notre cas l'espagnol, suppose de maîtriser la formation des enseignants

afin de pouvoir en juger et d'y apporter des remarques, si nécessaire. Le concours est national mais les formations sont académiques. Depuis 2012 des réformes rendent instables la préparation au concours. La seconde année du CAPES sous le précédent gouvernement a été supprimée depuis 2013, les concourants retrouvent leur année de stage en alternance avec les cours (annexe 1).

C'est à l'Académie de Toulouse que nous allons nous référer même si la formation des futurs enseignants est assez semblable dans les autres académies car c'est le contexte de notre terrain d'étude.

1.1.2.1. La formation des enseignants

La formation des enseignants consiste à obtenir un Master Spécialité « Métiers de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) : Etudes romanes (Etudes ibériques) puis à passer un concours de niveau national : le CAPES. Le futur enseignant prépare donc un diplôme et un concours. S'il est admis, ce concours lui permettra de devenir stagiaire. Le statut du stagiaire en 2011 prévoyait 18 heures de cours par semaine, comme les titulaires. Jusqu'alors, les stagiaires « en responsabilité », comme on les nommait, avaient neuf heures de cours en situation avec des élèves. Le reste du temps était consacré à la préparation des cours et à une formation pédagogique (à l'IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). En 2012, l'année de formation complète n'existe donc plus. Elle a été remplacée par la seconde année de master durant laquelle les élèves-enseignants font des stages en situation. Avec les changements apportés en avril 2013, la formation des futurs enseignants a retrouvé la deuxième année de stage avec moins d'heures d'enseignement au profit d'une plus grande formation pédagogique. Nous allons présenter la formation des futurs professeurs d'espagnol dans l'Académie de Toulouse en 2013 telle que l'ESPE (Ecoles Supérieures de Professorat et d'Education) (ex-IUFM) de l'Académie la propose.

1.1.2.2. Le Master spécifique à l'espagnol

Le Master permettant de se préparer à l'enseignement de l'espagnol est présenté ainsi dans le site officiel de l'Université de Toulouse2 Le Mirail, consulté à la date du 3 octobre 2013. Il s'adresse aussi à l'enseignement de l'italien:

Le Master MEEF Spécialité Études Romanes se compose de deux parcours : Parcours études ibériques, Parcours études italiennes.

Le Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation, Spécialité Études Romanes, est une formation professionnalisante destinée aux étudiants titulaires d'une Licence qui souhaitent enseigner. Elle comprend : un volet d'initiation à la Recherche durant le premier semestre de la première année (cours commun avec les étudiants du Master Recherche), auquel s'ajoutent des panoramas sur les différentes périodes de l'histoire et de la littérature de l'Espagne et de l'Amérique Latine, des cours de traduction (thème et version + justification de traduction) destinés à approfondir la maîtrise de l'expression écrite et orale en espagnol, des cours d'entraînement au commentaire de Civilisation et au commentaire de Littérature, des cours de commentaire d'Image fixe, ou d'Image animée. Par ailleurs, le Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation offre une formation pédagogique et didactique très complète sur deux ans : elle comprend un stage dans un établissement d'enseignement du secondaire d'une durée de deux semaines au premier et au deuxième semestre de la première année (SOPA : Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée)), et un stage de pratique accompagnée d'un mois à la fin du premier semestre de la seconde année (SER : Stage En Responsabilité)). Cette formation est indispensable aux étudiants qui souhaitent s'orienter ensuite vers les métiers de l'Enseignement, puisque le Master 2 est un prérequis pour enseigner, et pour obtenir le concours national d'Enseignement du Capes et pour passer le concours national d'enseignement de l'Agrégation. Le Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, Spécialité Études Romanes est fondamental pour plusieurs raisons : le département d'Espagnol de l'Université de Toulouse a une longue tradition de préparation aux Concours du Capes et de l'Agrégation et des résultats excellents à ces concours. Pour mémoire, les deux dernières années ont vu environ 75% de sa promotion admise au Capes. On ajoutera que la formation est intensive tant pour ce qui est du volet universitaire que du volet didactique et pédagogique.

Pour les deux parcours, les objectifs et les compétences attendus sont les suivants :

Les objectifs :

Les deux objectifs fondamentaux de la formation du Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation spécialité Etudes Romanes sont : 1. préparer les étudiants aux Métiers de l'Enseignement en consolidant leur bagage disciplinaire (maîtrise de l'espagnol écrit et oral) et en constituant un bagage didactique indispensable pour faire face à la prise en main des classes de collège ou lycée dès la rentrée suivant l'obtention du concours; 2. leur permettre de passer le Capes l'année de préparation du Master 2, en ayant acquis un haut niveau dans la langue concernée et de mieux connaître les arts, la littérature, l'histoire, l'histoire des idées, la civilisation et les particularités linguistiques et sociologiques des aires géo-linguistiques concernées.

Les compétences visées :

Maîtrise de la langue orale et écrite : en français et en langue étrangère. Maîtrise de la culture hispanique et hispano-américaine. Compétences linguistiques, culturelles, techniques et scientifiques permettant de s'adresser à une classe d'élèves du secondaire. Préparation à l'insertion professionnelle grâce à une formation permettant de mettre en relation théorie et pratiques de classe (stages et réflexions sur les stages). Maîtrise des TICE au service de l'enseignement des langues sanctionnée par la délivrance d'un diplôme (C2i2e)².

La préparation au concours est incluse dans le Master spécifique et permet de pouvoir enseigner en classe dès l'obtention du concours, mais l'année scolaire 2011-2012 montre que l'année de « stagiaire » qui existait avant s'avère nécessaire pour emmagasiner du matériel pédagogique et des connaissances pratiques réelles de la vie d'un enseignant au quotidien avec des classes ainsi que de se familiariser avec le comportement des élèves de onze à dix-huit ans. Des stages sporadiques dans des classes d'autres professeurs pendant le Master fournissent une expérience de terrain insuffisante aux yeux des jeunes professeurs de l'année 2011-2012. On constate ainsi que beaucoup de postes au concours restent vacants dans certaines matières (mathématiques, philosophie, anglais) et que, par ailleurs de jeunes professeurs ont démissionné.

² http://iufm.univ-tlse2.fr/accueil-iufm/formation/arts-let-lang-philo-hist-geo/mef-etudes-iberiques/master-metiers-de-l-enseignement-et-de-la-formation-etudes-romanes-etudes-iberiques--632.kjsp?RH=FR_02-NVX. Consulté le 28 :02/2012.

Comment est-il possible de devenir le « prof idéal » dans ces conditions ? Existe-t-il des possibilités de parer à ce problème ? Le jeune professeur, comme l'adjectif l'indique, n'a pas assez d'expériences en pédagogie pour se débrouiller seul. Les élèves ont-ils changé ? Il est vrai qu'ils sont en grande évolution aussi. Pour Daniel Gaonac'h, « l'attitude de l'adulte est un élément important de l'efficacité des acquisitions : les progrès semblent liés en particulier à l'étendue des interprétations qu'il peut faire des intentions exprimées par l'enfant » (1991 : 190). Si les professeurs ne sont pas formés correctement, ils ne pourront pas enseigner leur discipline avec satisfaction car il leur manquera une pratique de la classe. Les connaissances disciplinaires ne sont pas suffisantes, même si elles doivent aussi être acquises.

En espagnol, c'est d'autant plus difficile car les professeurs n'ont pas assimilé un changement important pour enseigner aux élèves actuellement : celui qui veut que les élèves ne soient plus seulement des commentateurs de textes mais des actants en langue vivante. Pascal Lenoir constate que « les enseignants peinent actuellement à prendre en considération toutes les implications de la nouvelle configuration didactique. Après plusieurs décennies au cours desquelles, en espagnol, les élèves ont été formés pour être des commentateurs de documents, il semblerait nécessaire aux enseignants d'effectuer un passage par l'Approche Communicative et par la formation d'élèves communicateurs, avant d'envisager plus systématiquement et sereinement la Perspective Actionnelle et la construction de la culture de la collaboration dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme » (2009 : 345). C'est seulement à partir de l'Approche Communicative dans les années 1970 que la compétence orale a pris le pas sur les autres composantes de la langue et a renoué, en partie sans le savoir, avec la langue théâtrale. Déjà la méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) dans les années 50 avait commencé à s'intéresser à ce sujet. Par conséquent en ELVE, pour Jacques Lenoir cela entraîne des conséquences sur la formation des professeurs d'espagnol :

Sauf à avoir suivi un cursus FLE au cours de leurs études supérieures, les étudiants d'espagnol qui se destinent à l'enseignement, ne disposent pas de concepts et de méthodes d'analyse leur permettant de se situer par rapport à l'histoire de leur discipline d'enseignement, ce qui ne les arme guère pour devenir des professionnels autonomes en mesure de faire des choix méthodologiques dans des contextes déterminés ou de prendre position sur les évolutions de leur métier (1999 : 19).

Les jeunes professeurs gardent toujours l'image de leurs propres professeurs et il n'est pas encore acquis qu'il faut laisser les élèves agir. Ces conditions sont aussi présentées par Jean François Blin, dont l'ouvrage devrait être connu de tous les enseignants. Il observe les comportements des élèves et des enseignants. Il propose des solutions aux nombreux problèmes de classe :

La conduite de classe est l'ensemble des pratiques de l'enseignant visant à l'établissement d'un climat favorable aux apprentissages des élèves. Face aux classes difficiles, l'enseignant doit faire émerger dans le champ de la classe et de l'établissement, les éléments qui sont d'abord de l'ordre du caché et qui échappent à tout contrôle (2001 : 144 -147).

Ces éléments sont d'ordre professionnels et impliquent des attitudes personnelles de l'enseignant selon Jean-François Blin. Cet auteur les considère comme des compétences indispensables à développer face aux situations difficiles : « exercer une autorité éducative, communiquer de façon efficace et positive, agir avec souplesse et développer ses compétences affectives par la conscience de soi, la maîtrise de soi et les relations entre soi-même et les autres » (2001b : 144). Le gouvernement en place à l'heure de la rédaction de cette thèse a donc renommé les IUFM en ESPE et a changé la deuxième année de CAPES. Ce sont les concours « nouveau format ». Les étudiants admis à ces concours seront, au cours de leur seconde année de Master, rémunérés à plein temps en tant que fonctionnaires stagiaires et effectueront un service d'enseignement à mi-temps. C'est donc le retour à une formation professionnelle plus conforme à celle des jeunes diplômés.

1.1.2.3. Le dramaticien

L'enseignant reçoit une formation à laquelle nous aimerions maintenant apporter la richesse des activités dramatiques car leur apport permet de combler certains manquements dans l'apprentissage des langues vivantes. C'est pourquoi nous parlerons parfois de *dramaticien* en référence au professeur d'espagnol quand nous proposerons une didactique attachée au théâtre. Mais actuellement, dans la formation des futurs enseignants de ELVE, le terme de *dramaticien*, « bicéphalie, praticien du théâtre et de l'éducation », employé par Christiane Page (1997 : 24), est encore trop complexe malgré tout son intérêt que nous allons présenter dans cette recherche. D'autant plus qu'en ELVE, les professeurs éprouvent toujours des difficultés à changer leurs habitudes face aux élèves. Pour y parvenir il leur est demandé de voir les élèves d'une autre manière, de se remettre en question eux-mêmes et d'employer la Perspective actionnelle. Le rôle de l'enseignant en ELVE devrait pouvoir évoluer s'il prend en compte les suggestions relatives à ce que nous nommerons la *dramadidactique*.

En effet la pédagogie par le théâtre est centrée sur une série d'activités comportementales et artistiques dont la finalité est d'apprendre à s'exprimer, à améliorer la communication, à dominer ses inhibitions et ses angoisses, à développer la créativité expressive et l'éducation sociale. La dramadidactique permet au professeur de mettre en œuvre ces activités comportementales au profit de l'élève, et de lui-même par conséquent. L'enseignant est convaincu de l'importance de sa pédagogie avant d'en faire bénéficier ses élèves. C'est un processus d'éducation expressive, le concept de base étant celui du théâtre de création. Plutôt que de cours proprement dits, nous parlerons d'ateliers, entendus comme des outils de formation de la personnalité de l'élève, et de l'amélioration de celle du professeur. En ce sens, la dramadidactique devrait être enseignée aux futurs professeurs afin qu'ils en bénéficient immédiatement dans leurs classes (et pour leur confort de vie personnelle). Dans la classe, l'enseignant est amené à gérer la dynamique de groupe, la motivation, l'estime de soi dans un espace restreint et clos la plupart du temps. « La pratique d'activités drama-

tiques exige du professeur une grande ouverture morale, formative et une attitude variée de propositions et de réponses » indique Fernando Bercebal (2007 : 14).

Cette constatation permet de s'interroger aussi sur le contexte d'un cours à un moment donné : l'enseignant s'adapte constamment aux aléas : arrivée de la classe après un devoir difficile, colère du professeur juste avant, déception amoureuse ; ceci pour chaque élève et aussi... pour l'enseignant. Il est alors nécessaire de créer une harmonie, ce qui permet de mieux enseigner aussi. Un enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur ; un guide en résumé.

1.1.2.4. Le prof idéal

Réaliser le rêve d'être le professeur idéal demande un long parcours de remise en question, de réflexion sur soi-même. Les apprenants ont eux-mêmes une idée du professeur idéal. Il est intéressant de les écouter et de prendre en compte leur position. Christine Arnaud propose de « mieux gérer l'affectivité en classe de langue » (2008 : 27-28). Elle a interrogé des élèves (adultes de l'Institut français de Barcelone) sur leur conception du professeur idéal et leur a demandé quelles sont les qualités de l'enseignant selon eux et ce qu'ils ont apprécié. Son étude a mis en évidence les attentes suivantes :

a) que l'enseignant soit compétent (32% des réponses) ; b) qu'il sache créer un climat incitant à parler (15%) ; qu'il soit sympathique, agréable, ouvert (13%) ; d) qu'il soit patient, compréhensif, qu'il sache éviter les situations désagréables (12%), e) qu'il corrige quand l'étudiant se trompe (9%) ; qu'il évite la perte de temps en classe (8%) ; qu'il soit exigeant, sérieux (5%) ; h) qu'il soit amusant (4%). Il ressort des différents points de vue exprimés par les élèves que le professeur le plus apprécié allie compétence, patience et bienveillance avec le respect de la parole de l'élève et l'équité (en ce qui concerne le temps de parole et le traitement donné à chacun). Une certaine autorité (savoir où il va) semble aussi très bien perçue (2008 : 28).

Bien entendu, les compétences disciplinaires sont primordiales, mais il est intéressant de remarquer que la prise en compte de l'élève, la gestion du groupe, le

respect et l'ordre sont indispensables pour y parvenir. C'est-à-dire que les élèves eux-mêmes sont conscients de ce qu'il faut leur apporter pour les mettre en situation favorable d'apprentissage.

Christine Arnaud y dresse ensuite le portrait idéal du professeur.

Sans vouloir faire de « portrait robot », il pourrait être intéressant de mentionner ici les comportements en classe d'un professeur ayant fait l'unanimité de ses élèves. Cet enseignant, bienveillant et patient, alternait de manière équilibrée les activités formelles et les activités de production libres ou semi-libres. Il se montrait dynamique, imprimant un rythme vif à la classe et veillait à ce que tous les élèves puissent s'exprimer, sans en privilégier aucun. Il dirigeait fermement le groupe, sans accaparer la parole et sans interrompre les productions des étudiants. Sa voix s'entendait très peu, en particulier lors des débats, dont il avait lui-même proposé le thème. Il n'exprimait jamais ses propres opinions et se montrait relativement sérieux ou même (légèrement) sévère. Il mettait en valeur les bonnes performances, évitant les critiques négatives, les rires moqueurs et aidait l'élève à s'exprimer. Par ailleurs, il évitait de corriger en mettant l'étudiant en évidence et ne l'interrompait pas pour le corriger (2008 : 28).

Jorge Eines et Alfredo Mantovani, deux professeurs de théâtre et grands pédagogues mettent en exergue cet aspect en proposant l'écoute indispensable à la communication en classe.

El profesor tendrá que fomentar en las clases el hecho de que los niños y niñas aprendan a expresarse, a verse y a escucharse, porque cuanto mejor se expresen, cuanto mejor entiendan lo que el otro expresa, mejor será su adaptación y con más facilidad se podrá producir la tan deseada comunicación (2007 : 54-55)³.

Dans leur tableau ci dessous, ils différencient le rôle traditionnel du professeur de celui d'animateur qu'il devient en considérant ses élèves comme des acteurs

³ Traduction de la doctorante : Dans ses classes, le professeur devra encourager les élèves à apprendre à s'exprimer, à se regarder et s'écouter. Ainsi, mieux ils s'exprimeront, mieux ils comprendront ce que l'autre dit et meilleure sera leur adaptation. C'est avec plus de facilité qu'ils pourront produire la communication si désirée.

sociaux. Il permet de penser la fonction d'enseignant autrement (Ce tableau en espagnol se trouve en annexe 2).

Tableau 3 - Rôles des enseignants. Eines & Mantovani, 2008 : 154.

RÔLE TRADITIONNEL	RÔLE D'ANIMATEUR
1- Le professeur possède le savoir et le donne déjà prêt.	1- Le professeur conduit à la connaissance, il apprend en enseignant et stimule l'expression.
2- Il possède le savoir.	2- Il crée la responsabilité.
3- Il impose ses décisions.	3- Il fait se développer l'initiative personnelle.
4- Il se fait écouter.	4- Il encourage ses élèves à exprimer leurs idées et sentiments en toute liberté. Il écoute et reçoit les propositions et les réactions spontanées du groupe.
5- Il développe ses objectifs et planifie tout seul.	5- Il planifie avec le groupe pour obtenir des objectifs communs.
6- Il travaille avec des individus-élèves.	6- Il travaille avec le groupe en respectant le rythme interne de chaque élève.
7- Il se tracasse de la discipline.	7- Il s'intéresse au climat et à la dynamique du groupe.
8- Il applique des règlements.	8- Il utilise la technique du « Système de théâtre évolutif par étapes ».
9- Il sanctionne et intimide.	9- Il coordonne à partir de règles préétablies et oriente sur des bases techniques concrètes.
10- Il note seul et sa notation est sans appel.	10- Il évalue avec le groupe.

Par ailleurs, la relation pédagogique implique une dimension affective qui est précisée dans le tableau ci-après, emprunté à Christine Arnaud. Elle propose des

relations à développer pour trouver l'équilibre entre les contenus de l'enseignement à faire acquérir et les conditions idéales pour que cet équilibre se produise. Il s'agit d'une liste de ces relations.

Tableau 4 - L'affectivité en classe de langue étrangère. Arnaud. C., 2008 : 28.

Paramètres d'ordre affectif	Actions de l'enseignant favorisant les comportements affectifs souhaités
L'implication/motivation	<ul style="list-style-type: none"> * S'adresser aux apprenants en tant qu'individus. * Adopter un type de discours où c'est le « je personne » qui est interpellé. * Différencier les activités centrées sur la forme (correction) et celles centrées sur le sens (fluidité). * Multiplier les occasions de s'intéresser à la culture de la langue cible. * Développer l'autonomie de l'apprenant.
L'extraversion/spontanéité	<ul style="list-style-type: none"> * Encourager (verbalement ou non) l'élève à s'exprimer. * Utiliser le feed-back positif. * Aider l'élève à s'exprimer. * Regarder tous les élèves indistinctement. * Être patient et bienveillant. * Faire sortir les plus timides de leur coquille. * Faire parler tout le monde sans favoriser un groupe d'étudiants au détriment de l'autre. * S'effacer devant la parole de l'élève. * Distinguer les activités centrées sur la forme de celles centrées sur le sens et ne corriger que pour les premières. * Susciter les interactions entre apprenants.
Le fait de se sentir à l'aise en classe	<ul style="list-style-type: none"> * Eviter de faire subir à l'élève des expériences négatives. * Plaisanter sans intention moqueuse et sans agressivité. * Inciter les élèves à utiliser la plaisanterie, le rire, sans intention moqueuse. * Utiliser l'humour, montrer de l'entrain, de la bonne humeur. * Se montrer souriant, ouvert et détendu (expression faciale, position corporelle, ton de la voix). * Être patient et bienveillant.
La cohésion de groupe et la convivialité	<ul style="list-style-type: none"> * Encourager et faciliter les interactions entre apprenants. * Encourager un comportement empathique. * Prioriser les activités à réaliser en tandem ou en groupe. * S'effacer, éviter de jouer l'homme-orchestre. * Regarder tous les élèves. * Faire participer tous les élèves.

Ces attitudes conseillées requièrent une grande maîtrise de la part de l'enseignant notamment à certains moments difficiles, de fatigue par exemple. Nous donnerons quelques exemples concrets en dramadidactique pour illustrer notre expérience en ce domaine et aider l'enseignant à améliorer ses cours et son propre comportement pour se sentir devenir le « prof idéal ».

Nous constatons donc qu'un jeune enseignant, bien formé au niveau disciplinaire ne peut devenir compétent que s'il est aussi à l'aise avec des enfants à un âge pas toujours très facile à contrôler, en particulier dans certaines classes. S'il arrive lui-même mal à l'aise, il ne va pas pouvoir créer l'ambiance nécessaire à un bon apprentissage. Les élèves sont là pour apprendre. Ils le savent, mais, en tant qu'enfants s'ils s'ennuient, le pire est à craindre. Cette formation au bien être et à une remise en question de la position du professeur en classe est à acquérir pour la plupart des futurs enseignants. « Il faut travailler sur soi pour enseigner » (2001 : 134) constate Jean-François Blin. Les activités dramatiques offrent cette perspective. Mais avant de les proposer, nous allons rappeler les directives du Ministère que l'enseignant, débutant ou confirmé se doit d'appliquer. Nous allons partir d'une étude de l'évolution de l'enseignement des LV pour mieux comprendre les blocages existant aujourd'hui pour introduire des activités atypiques et enrichissantes.

1.1.3. Les attentes ministérielles

1.1.3.1. Avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Connaître l'évolution de la pédagogie en cours d'espagnol nous permettra de clarifier et de comprendre l'arrivée tardive dans cette discipline, de l'enseignement de la perspective actionnelle envisagée par des méthodologies à partir des directives du CECRL. C'est souvent seulement le texte comme œuvre littéraire qui faisait l'objet d'explications et de commentaires en classe d'espagnol conçus alors comme appren-

tissage de la LV. Christian Puren retrace l'évolution depuis l'origine, c'est-à-dire de la pensée didactique du XVI^e siècle jusqu'aux méthodologies audio-visuelles. Pascal Lenoir a poursuivi le travail dans sa thèse (2007).

Christian Puren étudie et présente la succession des différentes méthodologies. Il note en tout premier lieu que : « l'enseignement des langues étrangères commence avec la méthodologie traditionnelle scolaire d'enseignement/apprentissage, telle qu'elle s'est calquée sur celle de l'enseignement scolaire du latin et du grec, et qui est restée dominante en France jusqu'au XIX^e siècle » (1988 : 85).

Nous allons brièvement rappeler les méthodologies de l'enseignement de l'espagnol depuis le XIX^e siècle. C'est à partir de 1829 qu'émerge une pensée didactique en enseignement des langues vivantes étrangères qui oppose les points d'appui : langue maternelle/langue étrangère et langue vivante/langue morte. Tout au long du XIX^e siècle, la didactique scolaire des LVE va beaucoup évoluer avec la montée de la méthode orale, la limitation de la méthode de la grammaire et les progrès de la cohésion lexicale. Une véritable méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE est élaborée avec, comme principe fondateur, la DLVE comme discipline autonome. Christian Puren indique : « qu'une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même qu'il faut chercher les règles de la méthode » (1988 : 85).

Nous avons fait un résumé succinct des réformes et des différentes méthodologies qui s'enchaînent avec le contexte politique en France et que développe Christian Puren dans son ouvrage sur l'historique des méthodologies (1988).

La première méthodologie constituée est dite « méthodologie traditionnelle ». Elle est héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) et est basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction » qui propose des exercices de version et de thème. Elle est en usage jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe au début du XX^e siècle.

Avec la méthodologie directe, on introduit dans la classe la langue orale : un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Les bases de la grammaire inductive sont jetées : on n'explicite pas systématiquement la règle qui régit l'organisation de la phrase, une orthographe, etc.

Dans les années 1925-1960, la méthodologie active jette une grande confusion dans les procédés prônés dans l'enseignement des langues en les admettant tous (aussi bien des exercices de thème ou de version de la méthodologie traditionnelle que des activités orales), d'où son appellation de méthodologie éclectique ou encore mixte. Cependant, son apport principal et déterminant pour les méthodologies à venir sera la prise de conscience que l'apprenant doit désormais participer activement à ses apprentissages linguistiques dans la classe de langue. C'est à cette époque qu'on commence à s'interroger sur ce que l'on pourrait faire pour intéresser les enfants. Au milieu des années 70 on parle des besoins langagiers et l'élaboration de programmes d'enseignement adaptés à ces exigences (en FLE).

Les méthodologies audio-visuelles des années 60/70 : construisent leur cohérence autour de l'utilisation conjointe de l'image, avec images fixes et son (enregistrements magnétiques). Cependant, la voix du professeur peut suppléer les enregistrements et les images du livre de l'élève ainsi que les projections. Ces méthodologies introduisent une nouveauté majeure : désormais les apprenants sont invités à écouter et regarder une situation de communication dont les dialogues vont constituer la matière verbale, paraverbale et non verbale que les apprenants vont devoir apprendre (par cœur), restituer en jouant la scène et réutiliser en transposant des éléments dans de nouvelles situations dialogales. C'est à cette époque que le jeu de rôle est détourné de sa fonction première en thérapie psychologique pour investir les salles de classes de langue étrangère, tout particulièrement en français langue étrangère.

Les méthodologies communicatives font des tentatives d'intégration du support audio-visuel. Dans l'approche communicative, on fait interagir les élèves en classe pour qu'ils apprennent ainsi à intervenir en société : on continue donc à y ap-

pliquer une homologie fin-moyen, mais cette fois à la langue en tant qu'instrument de communication dans des situations de la vie quotidienne. Ainsi, on voit apparaître la définition des quatre compétences langagières : parler/écouter, lire/écrire désignées par la suite par Compréhension Orale/Compréhension Ecrite, Expression Orale et Expression Ecrite. Selon les situations dans lesquelles l'apprenant va se retrouver, il pourra développer, avec l'aide de l'enseignant, l'une ou l'autre de ces compétences.

La perspective actionnelle, quant à elle, s'est développée à partir de l'outil proposé par le Conseil de l'Europe en 2001 qu'est le CECRL. La grande nouveauté introduite par le CECRL est de considérer l'apprenant comme un utilisateur et par conséquent, d'attirer l'attention des enseignants et méthodologues sur la nécessité de proposer des outils, supports d'activités en correspondance avec ce que l'apprenant a à faire au moyen de la langue cible. Par ailleurs, le CECRL met l'accent sur le fait que la langue est un moyen parmi d'autres dont dispose chaque individu (tous ses faits et gestes) contribuant à construire du sens aussi bien en réception qu'en expression. Ainsi aux quatre habiletés modélisées par les méthodologues des approches communicatives (CO – EO – CE et EE) s'ajoute l'interaction.

Comme nous venons de le voir, la didactique des langues en Occident évolue avec le temps. Elle a bénéficié des avancées technologiques (comme les magnétophones ou plus récemment les ordinateurs et cédéroms). Elle a aussi été fortement influencée par les échanges économiques et sociaux, et ces vingt dernières années par des actions politiques européennes de promotion des langues et identités nationales dans l'Union. Cependant en espagnol, une étape a été négligée.

Dans notre mémoire de Master : *Vers une didactique innovante de l'espagnol langue vivante étrangère par le théâtre*, nous avons étudié la progression des programmes ainsi que des manuels en France concernant l'enseignement de l'espagnol depuis la fin du XIX^e siècle. Il est clairement apparu qu'en espagnol, l'enseignement est passé de la

méthode active à la perspective actionnelle en omettant les phases audio-visuelle et communicative (Vidard, 2010 : 35-37). Remarquons que manquent toujours, dans presque tous les manuels, des activités dramatiques pour évoluer avec le corps, le déplacement, les émotions. Seules la voix et les situations sont travaillées dans un but communicationnel, pas encore actionnel. Nous verrons dans la deuxième partie de notre étude qu'on parle de micro-tâche, de tâche finale sans y trouver vraiment le sens donné dans le CECRL. Ces termes y seront expliqués.

Posons-nous donc la question suivante : les professeurs d'espagnol n'étant pas préparés à enseigner dans une relation de co-action avec les élèves, peuvent-ils aisément changer de posture dans leur agir professionnel ? Pascal Lenoir propose la synthèse suivante des changements nécessaires à opérer.

L'ellipse historique dans la Méthodologie active d'espagnol a eu pour effet l'évitement, pendant plusieurs décennies, de plusieurs formes d'agir scolaire et de leur agir social correspondant. Cet évitement peut être figuré comme suit (avec le passage, directement de la Méthodologie active à la Perspective actionnelle, en faisant l'impasse sur la Méthodologie audio-visuelle et l'Approche communicative), (2009 : 381).

	Méthodologie active	Méthodologie audio-visuelle	Approche communicative	Perspective actionnelle
Agir scolaire	<i>Former au commentaire</i>	<i>Former à l'expression orale</i>	<i>Former à la communication</i>	<i>Former à la co-action</i>
Agir social	<i>Parler de</i>	<i>Parler à</i>	<i>Parler avec</i>	<i>Agir avec</i>

Figure 5 - L'ellipse méthodologique en espagnol. Lenoir, 2009 : 86.

Ne perdons pas de vue qu'à la différence de l'Anglais LVE et du FLE, « en espagnol, une ellipse a été faite sur la Méthodologie Active et de l'Approche Communicative » (Lenoir, 2009 : 86) comme le tableau le montre. Ce sont des années d'enseignement qui ont évolué en décalé avec les autres LVE.

Ce manquement a nui à l'évolution de la mentalité des professeurs d'espagnol, souvent commentateurs de documents littéraires, de tableaux, bref des

représentants de la culture espagnole mais pas des guides actionnels pour les élèves. En 2001, le CECRL a révélé une autre façon d'envisager les langues vivantes et a comblé cette lacune mais c'est seulement en 2013 que le bac officialise l'épreuve orale en interaction. Nous allons donc maintenant expliquer le fonctionnement de ce cadre européen qui a bouleversé l'enseignement des langues vivantes en France.

1.1.3.2. Le CECRL et les programmes d'espagnol

L'enseignement des langues vivantes en France suit des programmes qui sont mis à jour régulièrement en fonction de l'évolution des connaissances en didactique des langues, mais aussi de la société, de ses besoins et de sa politique. Au collège, en espagnol, langue vivante étrangère, les programmes ont été rénovés en 2007 avec une grande nouveauté : un préambule commun à toutes les langues enseignées au collège suite à la parution du CECRL par le Conseil de l'Europe. C'est donc à partir de cette base commune européenne pour les langues que les Ministères de l'Éducation de chaque pays de l'Union ont été invités à proposer des instructions officielles pour l'enseignement des langues étrangères sur leur territoire.

Après la parution du CECRL en 2001 et les programmes de langue au collège en France en 2007, le socle commun de connaissances et de compétences à connaître par les élèves en fin de Troisième a été établi en fixant le niveau minimum à atteindre en quittant le collège. Le livret personnel de compétences (annexes 3.1 et 3.2) atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèges. Le palier 3 de la compétence 2 (pratique d'une langue vivante) est édité dans le livret personnel de compétences en janvier 2011. Afin de mettre en conformité les activités qui vont être développées dans cette thèse avec les documents officiels nommés ci-dessus, il est important de les comprendre et par conséquent de les présenter.

Une nouvelle conception de l'enseignement en espagnol se profile. Le programme commun aux langues européennes a bouleversé l'enseignement des langues vivantes en Europe et est devenu une référence mondiale. Le nouveau terme de « compétences » est utilisé en introduction à la sémantique de l'oral en ELVE et se réfère au CECRL. Il est maintenant systématiquement évoqué quand on parle des langues vivantes. Il a été élaboré entre 1993 et 2000 par des experts au Conseil de l'Europe. D'abord publié en anglais et en français, il est maintenant traduit dans plus de trente langues européennes. Présenté officiellement en 2001 avec le Portfolio européen des langues (PEL), il a été adopté en 2005 en France. C'est l'aboutissement de travaux en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la Convention culturelle européenne ouverte à sa signature en 1954. Les programmes de langues étaient très vagues et plus orientés sur l'étude de documents culturels que proposait le B.O. de l'Education nationale. Le CECRL a présenté la distinction entre notions générales ou spécifiques et fonctions langagières qui sont devenues des références incontournables. L'objectif du CECRL est d'améliorer la communication entre les Européens de langues et de cultures différentes en promouvant le plurilinguisme. Ce n'est pas un document dogmatique ni prescriptif qui imposerait une façon d'enseigner les langues vivantes. Pour Francis Goullier, « il se veut avant tout un outil descriptif qui permet aux acteurs de l'enseignement des langues dans ces différents contextes de s'interroger sur les choix qui sont les leurs ou ceux de l'institution dans lesquelles ils exercent » (2006 : 6). Chaque pays peut ensuite élaborer ses programmes et les enseignants s'y référer librement. Voici la définition que le Conseil de l'Europe en fait.

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compé-

tence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (2005 : 9).

Il est important de mettre en relief les principaux apports du CECRL. Ils ont permis d'améliorer les méthodologies. Nous les avons recensés ici:

- le but de communiquer : ce concept est nouveau dans les programmes en France. Auparavant, les programmes proposaient des époques à étudier, des auteurs mais rien en communication.

- un comportement langagier efficace : perdre cette notion de ne pas savoir parler les langues étrangères qui colle aux Français quand ils vont dans un pays étranger et ne parviennent pas à s'exprimer, héritée de l'enseignement reçu.

- les niveaux de compétence : conception très importante de l'enseignement des langues vivantes car les actes langagiers sont classés et permettent à l'apprenant de s'améliorer à tout moment dans son apprentissage.

- l'ouverture vers l'autonomie avec l'auto-évaluation : c'est-à-dire une prise de conscience de l'action à mettre en place et une auto-estime de soi. On s'éloigne (heureusement !) des principes d'enseignement centrés sur le professeur.

- il améliore la transparence des cours des programmes avec le détail des cinq compétences : CO, CE, EE, EOI, EO: écouter (CO) – lire (CE) – écrire (EE) – prendre part à une conversation (EOI) – s'exprimer en continu (EO). Entre parenthèses sont indiquées les abréviations qui seront maintenant employées.

- un développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il s'agit d'une notion nouvelle liée au développement de la connaissance de l'autre et de l'importance des langues.

Le CECRL est un énorme document, très riche dont nous ne pouvons pas ici présenter tous les apports. Nous mettrons en avant les transformations principales qui apparaissent et nous concernent dans notre travail sur l'EOI.

Avec ces nouveaux apports/objectifs, selon Francis Goullier, le professeur « se donne les moyens de son ambition ; favoriser l'engagement des élèves dans

l'apprentissage des langues, les doter des moyens de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie, rendre les progrès en langue perceptibles, valoriser toute réussite, donner du sens aux apprentissages linguistiques » (2006 : 4). Cette approche de la conception du rôle de l'enseignant par le CECRL n'est pas si simple à mettre en place. Elle rejoint des apprentissages qui seront présentés plus tard dans cette étude, mais qui ont du mal à se développer car ils renvoient à une conception bien plus humble du professeur en classe avec des élèves. Cet apprentissage est centré sur les élèves d'abord.

Le CECRL devient un référentiel incontournable avec des niveaux communs à toutes les langues sur lequel se basent tous les agents (inspecteurs, professeurs, chefs d'établissement, etc.) de l'enseignement des langues vivantes en France.

L'élaboration de ces niveaux communs de référence et de compétences permet de définir des objectifs à partir d'une base de références stables pour décrire la compétence de l'apprenant dans une dimension avec des paramètres d'activité communicative et de compétence langagière communicative. Cette échelle de niveaux de compétences en langue, commune à toutes les langues européennes (grande nouveauté aussi que cette mutualisation) a apporté une partie de son succès au CECRL.

Tableau 5 - Niveaux communs de compétences. CECRL, 2001 : 25.

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

Trois sections composent cette échelle; l'utilisateur élémentaire (A1 /A2), l'utilisateur indépendant (B1 /B2) et l'utilisateur expérimenté (C1/C2). C'est la première « Utilisateur élémentaire » qui fera l'objet de notre expérimentation. Elle correspond au niveau des 4^o LV2. Le tableau ci-dessus expose les attentes pour chaque niveau. Il est très général mais bien d'autres pages exposent plus en détail le contenu de chaque paramètre.

Effectivement au collège, stade de notre expérience présentée, les textes réglementaires définissent les objectifs de l'enseignement des langues et les exigences en matière de connaissances. En fin de 3^e, les élèves doivent avoir atteint un certain niveau dans chaque compétence. Du niveau de l'utilisateur élémentaire en LV2 avec le niveau A2, il doit atteindre le niveau B1, comme utilisateur indépendant, en LV1. Dans notre expérience, c'est le niveau élémentaire en 4^e et 3^e LV2 qui est recherché car il s'agit du début de l'apprentissage de ELVE. Le CECRL présente l'échelle de niveaux selon différentes activités langagières. Francis Goullier note que décomposer l'échelle des niveaux en activités langagières, c'est fondamental, car avec ces

grilles et détails apportés dans le CECRL, il est possible à chaque apprenant de mieux connaître ses points forts et ses lacunes et ainsi, de mieux y travailler.

Tous les enseignants de langue savent d'expérience que les élèves ne connaissent pas la même réussite en compréhension ou en expression, à l'écrit ou à l'oral. Nous connaissons tous des élèves qui peuvent comprendre les éléments essentiels d'un texte écrit ou oral dans une langue étrangère sans disposer par exemple des moyens d'en rendre compte oralement ou de s'exprimer à son sujet (Goullier, 2006 : 39).

Une grille d'auto-évaluation est proposée dans le CECRL et donne une définition de chaque type d'activités langagières mises en œuvre (2001 : 26-27). Elle permet de mieux situer, pour chaque niveau, le contenu des cinq compétences déjà présentées du niveau A1 au niveau B1. La grille complète (jusqu'au niveau C2) peut être consultée dans l'annexe 4.

Tableau 6 - Grille pour l'auto-évaluation. CECRL, 2001 : 26.

UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Nous l'avons dit, c'est l'interaction orale (EOI) qui va être au centre de notre étude, car elle joue un rôle central dans la communication et nous intéresse pour cette raison, avec toutes les difficultés qu'elle comprend et la difficulté que pose toute nouveauté dans l'enseignement de ELVE. Une langue vivante, c'est une rela-

tion humaine, un contact oral d'abord. Sous l'influence du CECRL, les instances officielles de l'enseignement des LVE en France ont acquis l'idée qu'il fallait mettre en relation l'apprentissage des langues vivantes avec le monde dans lequel nous vivons afin que les apprenants deviennent des communicants actifs.

Avec tous ces éléments, une nouvelle conception du rôle de l'élève apparaît. Ces éléments constituent la première partie du CECRL et ont la vertu de rendre plus transparente la définition de l'apprentissage d'une langue vivante. La présentation des niveaux de compétence est exclusivement positive et marque donc une nette rupture avec la tradition dont s'inspire encore très souvent la pratique majoritaire des enseignants du secondaire, avec la mise en avant des erreurs (en rouge) et les évaluations négatives consistant à diminuer les notes potentielles selon la gravité commise. Ainsi l'auto-évaluation avec cette échelle et le PEL (Portfolio Européen des Langues) permet de développer l'autonomie de l'élève. Avec la grille d'auto-évaluation, les élèves peuvent, sans avoir recours à un enseignant, situer leur niveau d'apprentissage et se rendre compte de leurs éventuels progrès dans l'acquisition de l'une ou l'autre compétence. Des élèves désormais acteurs et créateurs de leur apprentissage en ELVE. Ainsi, dans le cours, se crée « un milieu favorable à l'activité créatrice du désir attendu d'apprendre comme force d'exister » (Hélène Trocme-Fabre, 2010 : 33). L'évaluation doit être annoncée dès le début de l'apprentissage car elle est un moyen de construire un parcours. Pour le neurobiologiste Francisco Varela filmé par Hélène Trocme-Fabre, (2010b) « il n'y a pas de perception sans action ni d'action sans perception ». Le rôle du professeur est pensé bien différemment de ce que nous connaissons et il doit par conséquent être réestimé. Il faut permettre aux élèves de percevoir la pertinence des tâches à accomplir en fin de séquence sur un travail pour leur progression. Francis Goullier dit que : « le développement de l'autonomie des élèves passe par deux voies privilégiées : l'apprentissage de l'auto-évaluation et la participation active des apprenants aux décisions concernant leur

parcours d'apprentissage, tout en respectant le rôle du professeur et celui des élèves » (2005 : 71).

C'est dans cette optique que nous avons souhaité introduire la pratique théâtrale. Les activités dramatiques permettent d'aborder ainsi la conception de sa propre estime et d'agir. Ce sera l'objet de notre seconde partie, expérimentale. Cette nouvelle vision du rôle de l'élève est directement issue de l'approche actionnelle que nous allons maintenant présenter.

Le CECRL affirme qu'il n'est pas prescriptif. Il ne recommande aucune école linguistique particulière ni démarche d'enseignement. Cependant le chapitre 2 s'intitule et présente l'approche retenue qu'il nomme « perspective actionnelle ». Il induit aussi nécessairement l'intérêt pour une conception particulière de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Cette perspective est de type actionnelle. Elle est ainsi définie dans le CECRL .

Elle considère avant tout 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'actions particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (2001 : 15)

La lecture de cette perspective d'enseignement avec *acteurs sociaux*, *actions* et *tâches* envisagées, renvoie immédiatement à la pédagogie de projets proposée par John Dewey dans les années 1920-30, dont la pratique en France sera présentée dans le second chapitre de cette partie. C'est cette approche retenue qui révolutionne maintenant l'enseignement des langues vivantes, en particulier l'espagnol, langue qui, comme nous l'avons vu, est longtemps restée enseignée en faisant *l'ellipse* de l'approche communicative et accuse donc un réel retard maintenant. Les caracté-

ristiques de cette forme d'usage et d'apprentissage d'une langue sont ainsi présentées par le CECRL .

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (2001 : 15).

Certains termes employés dans cette présentation méritent une explication pour être bien entendus. Le CECRL nous propose (2001 : 15) :

Pour communiquer langagièrement, d'autres types de communication existent, certains feront l'objet de notre étude avec le non verbal et le para verbal.

- Les acteurs sociaux : c'est une nouvelle conception de l'apprenant pour les enseignants.

- Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

- Les contextes et conditions variés : renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication. Dans cette nouvelle conception de l'enseignement des langues, on est bien loin de l'étude de texte et des traductions.

Les contraintes et les conditions affectent la difficulté des activités d'interaction et de production avec l'aide extérieure, le temps, le(s) but(s), la prévisibilité, les conditions matérielles et les participants (CECRL, 2001 : 124).

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

Les stratégies représentent tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (2001 : 15).

Les tâches constituent l'élément fondamental dans l'approche actionnelle car elle est l'accomplissement des activités langagières réalisées auparavant (2001 : 16). Elle peut être de différents types qui seront présentés plus loin.

Les tâches communicatives seront nommées et intégrées dans la partie expériences de cette thèse pour leur placement dans les séquences pédagogiques. Remarquons que l'arrivée du CECRL et l'intégration de sa conception de l'enseignement des langues dans les programmes de langues vivantes dans l'enseignement secondaire en France a fait l'objet de stages pratiques du SAFCO (Service Académique de la Formation Continue) à l'attention de tous les enseignants en exercice. L'Académie de Toulouse en particulier y a mis beaucoup d'énergie de 2004 à 2008 afin que tous soient mis en contact avec cette façon très différente de travailler.

L'application aux programmes d'espagnol et au socle commun permet de généraliser et d'officialiser l'approche actionnelle. Après avoir présenté le CECRL, il s'agit d'observer les nouveaux programmes officiels, les orientations mises en œuvre par le MEN. Soulignons qu'aujourd'hui les programmes correspondent bien à l'évolution européenne de l'apprentissage des langues vivantes en Europe et leur adaptation au CECRL. Ils sont toujours en pleine actualisation avec, par exemple, le nouveau programme applicable à la rentrée 2012 pour le baccalauréat des Terminales, qui évalue les trois composantes suivantes à respecter : la réception (écrite et orale), la production (écrite et orale) et l'interaction orale.

Les cinq compétences nommées auparavant (CE, CO, EE, EO et EOI) en sont à l'origine. On les retrouve donc nommées différemment avec les trois composantes. Les programmes sont séparés en trois paliers que nous définissons ensuite. Ils vont du niveau A1 au niveau B2 en fin de Terminale en LV1, ainsi réglementés par le Journal Officiel.

Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément au référentiel de niveaux de compétence figurant en annexe au présent décret, de la façon suivante :

A la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;

A la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue étudiée ;

A la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.

Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs (n°197 du 25 août 2005).

Le palier 1 couvre les niveaux A1 à A2 et le palier 2 les niveaux B1 et B2. Ces niveaux sont ceux du CECRL. En fin d'études obligatoires, c'est-à-dire en fin de 3^e (à 16 ans), l'élève va devoir valider le livret personnel de compétences du palier 3 du socle commun. Ce livret (avec le détail des sept compétences dans toute sa scolarité et pour toutes les matières) contient une feuille « attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun » certifiant le niveau acquis par l'élève en fin de 3^e (annexes 5.1 et 5.2).

Le socle commun est le résultat depuis plus d'un demi-siècle des notions de culture commune, de socle fondamental de connaissances et de compétences. Il apparaît au J.O. du M.E.N. dans le décret du 11 juillet 2006. Ces notions nourrissent le débat sur les savoirs qu'il convient d'enseigner pendant la scolarité obligatoire. La réforme Haby (1977) en évoquait les prémises avec le collège unique. Il est présenté ainsi dans le dossier de presse du MEN.

En 2001, à la suite du sommet de Lisbonne, le conseil « Education » du Conseil européen adopte un rapport sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », dans lequel est affirmé le principe suivant : « La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail (10-05-2006).

Chaque élève doit quitter le collège avec un niveau minimum de connaissances acquises avec l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3, c'est à dire le niveau A2 du CECRL. Ces connaissances sont regroupées dans le livret personnel de compétences. Une note aux parents le présente ainsi en première page de ce livret.

C'est un outil national qui suit l'enfant tout au long de sa scolarité. Il est identique pour tous les élèves. À l'école primaire, le livret personnel de compétences est une partie du livret scolaire. Au collège, comme les bulletins scolaires, il contribue à l'évaluation des élèves.

Le livret est organisé en 7 rubriques, appelées compétences. Ces sept compétences constituent le socle commun de connaissances et de compétences, c'est-à-dire les savoirs fondamentaux définis par la loi sur l'avenir de l'école.

Le livret présente trois bilans :

- le premier en fin de CE1, (3 compétences sont évaluées à ce niveau)
palier 1
- le deuxième en fin de CM2, palier 2
- le dernier en fin de collège, palier 3

Chacun de ces trois bilans (nommés paliers) permet de faire le point des acquisitions de votre enfant.

Le socle commun suit ces références du J.O. Attention, car les mêmes mots sont employés pour évoquer des faits différents. Ici le palier 3 correspond à l'ensemble des enseignements au collège. Les sept compétences sont : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative.

En langue vivante étrangère, le niveau du CECRL à atteindre n'est pas celui de première langue apprise (B1) mais le niveau A2 pour valider le socle commun. Il convient donc d'être vigilant. Si un élève quitte l'école à 16 ans, il doit avoir acquis le niveau A2, mais s'il continue ces études au lycée, c'est le niveau B1 que l'on attend de lui en fin de Troisième. Dans les programmes d'espagnol, est nommé palier 1 du niveau A1 au niveau A2 et est nommé palier 2 du niveau B1 au niveau B2.

Tous ces termes sont complexes à comprendre car ils prennent le même nom pour des faits différents.

Tableau 7 - Palier 3, Comp. : la pratique d'une langue vivante étrangère. Livret personnel, 2008 : 18.

Le niveau requis au palier 3 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues

RÉAGIR ET DIALOGUER	DATE
▶ Établir un contact social	
▶ Dialoguer sur des sujets familiers	
▶ Demander et donner des informations	
▶ Réagir à des propositions	
ÉCOUTER ET COMPRENDRE	
▶ Comprendre un message oral pour réaliser une tâche	
▶ Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, information, récit, exposé)	
PARLER EN CONTINU	
▶ Reproduire un modèle oral	
▶ Décrire, raconter, expliquer	
▶ Présenter un projet et lire à haute voix	
LIRE	
▶ Comprendre le sens général de documents écrits	
▶ Savoir repérer des informations dans un texte	
ÉCRIRE	
▶ Copier, écrire sous la dictée	
▶ Renseigner un questionnaire	
▶ Écrire un message simple	
▶ Rendre compte de faits	
▶ Écrire un court récit, une description	

On retrouve dans ce tableau les cinq compétences attendues pour parler une langue. Les programmes ne se contentent donc pas de fixer les niveaux des compétences à atteindre. Ils énoncent aussi les contenus de cet enseignement avec une très forte concordance avec les indications fournies par le CECRL. Les programmes de toutes les langues enseignées en France sont énoncés et précédés d'un préambule commun. Ce sont les activités langagières par niveau qui sont ensuite décrites séparément par langue. Par contre, si le CECRL, outil commun à toutes les langues, ne peut pas préciser les contenus linguistiques nécessaires pour effectuer les activités langagières aux différents niveaux de compétences, le programme d'espagnol, lui, inclut bien sûr les compétences grammaticales, lexicales et culturelles. Dans le cadre de cette étude, ce sont les niveaux A1 et A2 qui sont être mis à expérimentation avec les élèves de la classe de 4^e et de 3^e LV2.

Pour conclure, le CECRL se défend d'être prescriptif, cependant il a considérablement contribué à faire évoluer les programmes officiels qui s'en inspirent fortement en opérant, en particulier en espagnol, une transformation vertigineuse dans la didactique. En effet, dans le socle commun et ses indications, la notion de jeu de rôle et de tâche est proposée ainsi que les spécificités de l'espagnol à acquérir pour un jeune francophone. Nous reviendrons sur ces aspects indispensables à connaître pour les enseignants.

Francis Goullier résume parfaitement les liens qui unissent le CECRL et les différents programmes de langues vivantes en France quelles qu'elles soient :

Le CECRL et le PEL ne représentent pas une alternative aux programmes de langues vivantes. Ces deux outils sont des aides précieuses destinées à mettre en œuvre la dimension langagière de ces programmes, dans leur lettre, dans leur esprit et dans leur contribution à l'exercice d'une responsabilité partagée en Europe en matière d'enseignement des langues vivantes et d'évaluation des niveaux de compétences atteints par les élèves (2005 : 56).

Cette évolution des programmes est maintenant officialisée avec le site officiel du MEN : Eduscol.

Le cadre européen commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun .

On y retrouve les éléments du CECRL déjà présentés comme les cinq compétences : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, les capacités dans un contexte socioculturel de la vie quotidienne, avec les codes de relations sociales, les expressions de base, les différents registres de langue, la prononciation. Les attitudes apparaissent aussi.

En conclusion, nous remarquerons que le CECRL a permis de donner une autre valeur aux programmes qui étaient restés ancrés dans une méthodologie traditionnelle. Les langues ont été considérées dans tous leurs aspects et les apprenants comme des acteurs de la communication.

1.1.3.3. La tâche actionnelle

La didactique des langues évolue avec le temps et les comportements. Le CECRL et son adaptation dans les programmes actuels d'espagnol font émerger de nouvelles conceptions de l'enseignement en LV. Le concept d'action commune se traduit par des tâches à réaliser par le groupe-classe. Ces tâches existent dans les cinq compétences déjà présentées. Avec l'EOI en particulier, qui est le centre de notre recherche, il est important de comprendre la notion de tâche après avoir exposé le contenu du CECRL et les programmes (dont le préambule est en annexe 6) pour obtenir une vision complète de la didactique des langues au collège en France. Ainsi l'adjonction de tous ces éléments permettra de construire les séquences pédagogiques des activités dramatiques et de comprendre l'intérêt de leurs apports.

Les demandes et les besoins dans le monde professionnel maintenant, guident aussi le contexte et le contenu de l'enseignement des LVE. Avec le CECRL, le contenu des programmes a beaucoup évolué. Ils peuvent être consultés en entier sur

le site Eduscol⁴. Le terme de tâche prend maintenant un sens très précis dans le cadre de l'approche actionnelle.

Les propos que nous tenons maintenant ne concernent que l'ELVE. Dans l'enseignement secondaire de cette langue, la représentation actuelle que nous avons de l'apprentissage d'une langue fondée sur les tâches reste souvent une mise en pratique pédagogique de l'approche communicative qui prévalait dans l'enseignement d'une langue étrangère pendant les années 1970 à 2000. La nouvelle conception de l'enseignement des langues vivantes avec la perspective actionnelle met en avant une nouvelle pédagogie de l'agir et place donc la tâche au centre de l'enseignement des LV. Il est donc nécessaire de présenter ce que recouvre le concept de tâche, une présentation d'autant plus nécessaire qu'en espagnol, les enseignants ont vécu cette ellipse de la méthodologie communicative en France. Gardons en mémoire ce que dit Emilie Perrichon : « il s'agit d'apprendre une langue dans la pensée de co-action dans les échanges langagiers » (2008 : 153).

Nous allons définir ce qu'on appelle la tâche actionnelle. La tâche est associée et souvent confondue avec deux autres termes qui sont employés régulièrement dans cette thèse : l'exercice et l'activité. La différence n'est pas si évidente dans la réalité de leur emploi. Avant d'étudier plus en détails la tâche, observons d'abord comment on peut différencier ces trois termes.

Dans son dictionnaire de didactique du FLE, Jean-Pierre Cuq nous propose des définitions de ces trois termes qui pourront nous éclaircir.

Au sujet du terme exercice, il présente de nombreux types d'exercices que nous ne reprendrons par ici car ce n'est pas notre objectif. Il admet aussi que l'exercice est « souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage » (2003 : 94). Enfin, Jean-Pierre Cuq le décrit comme renvoyant à un travail méthodique, formel,

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid45680/les-programmes-de-langues-vivantes.html>.

systematique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités [pour information, nous pensons ici à la séquence pédagogique dont nous parlerons en seconde partie], l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière» (2003 : 94). Il conserve donc cet esprit behavioriste d'automatisme en application d'une leçon.

Si nous observons ce qu'en dit Piotrowski, les exercices existent toujours avec leur contenu de répétition pour renforcer la maîtrise d'une notion.

Défini là en relation avec les notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît par rapport à celles-ci comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire. L'exercice réfère à "une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui. Tâche imposée, strictement contrôlée et évaluée par une autorité extérieure, l'exercice est considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle. (2010 : 108)

Les exercices sont donc axés sur la manipulation des formes, souvent en l'absence de tout contexte réel. Ils continuent à être utilisés dans la séquence, si le besoin s'en fait sentir et dans ce sens si certains élèves en ont toujours besoin pour s'entraîner de façon répétitive car tout apprentissage passe par la répétition.

Dès le début de sa description du terme d'activité, Jean-Pierre Cuq le qualifie de *polysémique* (2003 : 14). Il énumère ensuite les différents sens (opérations cognitives, exercices eux-mêmes, support utilisé). Il ajoute que les activités « peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage : les activités de découverte, les activités de systématisation et les activités d'utilisation » (2003 : 15).

L'activité garde ce sens général d'ensemble des actes coordonnés et des travaux de l'être humain, même dans le cadre de notre thèse, de quelque sorte qu'il soit. Ce terme est aussi utilisé pour les activités langagières ou dramatiques comme travaux généraux sans lui donner une visée particulière historique ou méthodologique. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons les activités dramatiques.

Il est important de ne pas confondre le terme d'activité pédagogique avec celui utilisé dans le cadre du CECRL, qui prend le sens des cinq compétences, aussi nommées activités langagières. Francis Goullier y ajoute pour le CECRL :

- l'expression écrite en interaction (échanges par courrier électronique...);
- la médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes (2006 : 18).

Quant à la définition de tâche que l'on retrouve dans le CECRL, elle est très proche des définitions issues du courant de programmes analytiques. Ainsi pour les auteurs du CECRL : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (p. 16).

Jean-Pierre Cuq appuie cette définition en disant que « la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant (...) Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif » (2003 : 234).

La tâche revêt donc bien tout une série d'actions et l'apprenant est actif comme l'enseignant.

Francis Goullier, en expliquant les enjeux du *Cadre*, met en relief les grands traits caractéristiques des tâches [communicatives] tels que visées par le CECRL: « il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable » (2006 : 21). On y retrouve les caractéristiques de la pédagogie de projets.

Par conséquent les activités précèdent la tâche dans une séquence et ont comme objectif de répondre aux compétences attendues au travers de travaux préparatoires dans l'acte langagier dont l'aboutissement est la tâche fondamentale ou finale.

En ce qui concerne notre recherche, la tâche principale sera Tâche fondamentale et/ou finale avec le jeu de rôle interactif (JRI) comme aboutissement d'une séquence pédagogique avec la représentation de l'acte langagier préparé à l'oral par les élèves, en autonomie. Il est la réalisation de la compétence Expression Orale en Interaction (E.O.I).

En conclusion, nous retiendrons et concevrons ainsi le sens suivant pour chacun des trois termes, exercice, activité et tâche dans le cadre actuel de leur emploi qui nous concerne :

- Les exercices sont une notion qui vise à des actes répétitifs pour entraîner des automatismes, qui n'ont pas toujours de lien avec l'acte langagier à l'étude. Ils s'attachent plus au lexique, à la manipulation de la grammaire.

- Les activités sont à mi-chemin entre exercice et tâche mais c'est aussi un terme général des réalisations scolaires dans une séquence. Le terme sert à définir la notion de tâche et/ou d'exercice. C'est ainsi que nous souhaitons le conserver car il permet de nommer toute action dans un cours, sans l'affubler directement d'une intention particulière.

- Les tâches recouvrent une notion d'un travail déterminé à exécuter en accomplissement d'un projet nourri auparavant d'activités diverses, voire d'exercices.

C'est pourquoi la perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le Cadre européen sont alors proches.

Après avoir éclairci ces notions souvent confondues d'exercice, d'activité et de tâche, nous allons maintenant expliquer plus en détails la notion de tâche au sens pédagogique dans l'approche actionnelle. Le CECRL a apporté des interactions fondamentales entre communicatif et actionnel.

En effet, les rédacteurs du CECRL placent la tâche communicative au centre de l'approche actionnelle. Voyons à présent dans son *Guide pour les utilisateurs*, la con-

ception qui est faite de la tâche. Dans le CECRL, ce concept est lié à la réalité sociale.

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (2002 : 121).

Cette définition reste assez générale car elle concerne tous les apprenants, pas uniquement les élèves du secondaire. Elle évoque les cinq compétences orales et écrites. Des précisions concernant l'agir y sont apportées.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe (2001 : 16).

Ainsi, ce n'est plus seulement dans le système de communication que se situe la tâche mais dans un système d'action. Nous caractériserons alors une tâche comme l'expression d'un agir d'apprentissage dans lequel toutes les activités se réalisent en fonction d'une action unique « centrale ». La tâche est ainsi présentée dans le CECRL comme un faire social qui ne se limite pas au langagier. Des précisions avec l'exemple de l'armoire en exemple, l'illustrent.

Quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). (Conseil de l'Europe, 2001 : 19).

Par conséquent, l'approche actionnelle dans l'enseignement secondaire invite les élèves à être actifs et acteurs de leur propre apprentissage. La tâche est liée à une activité de transfert, elle mobilise des compétences générales individuelles et des compétences communicatives. Elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre.

Les chercheurs se sont beaucoup intéressés à la tâche dite communicative. Peut-on parler à présent de « tâche actionnelle » et passer de la tâche communicative à la tâche actionnelle ? Christian Puren conçoit la tâche ainsi.

Une tâche est un travail que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif défini pour aboutir à un produit langagier déterminé.

Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi pour produire un résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original (2003 : 162).

La tâche est donc avant tout liée à une pratique sociale et ancrée dans le réel, ce qui nous paraît essentiel dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues et apparaît comme une condition nécessaire pour l'adéquation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage. Dans le tableau ci-dessous, Emilie Perrichon synthétise parfaitement les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle et par conséquent l'évolution dans la pédagogie du travail en classe.

Tableau 8 - Différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. E. Perri-chon, 2008 : 208.

	L'approche communicative	La perspective actionnelle
Centration	sur l'apprenant et l'interaction	sur l'apprenant, sur le groupe et sur la tâche à accomplir
Type de situation privilégiée	simulation	authentiques (mimésis)
Type de tâches privilégiées	à dimension individuelle ou interindividuelle	à dimension collective (projet)
Orientation principale	communication	action
Modes opératoires	interaction	co-action
Procédés	agir sur	agir avec
Finalité	former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels	former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.
Culture	interculturel	co-culturel, culture partagée en vue d'une action commune
Exemples de consignes	« Vous êtes chargé de faire les courses pour un repas de classe, vous allez au marché pour acheter ce dont vous avez besoin. Une personne joue le rôle du marchand, l'autre du client, vous avez 10 minutes pour préparer votre dialogue. »	« Vous devez faire les courses pour l'organisation du repas de classe qui aura lieu demain à midi. Vous disposez d'un budget de 30 €. Vous irez sur le marché place Bellevue. Il est 10h, vous devez être de retour à 11h. »

Toute la phase qui a été omise (l'ellipse de l'approche communicative) dans les méthodologies en espagnol est mise en évidence. Le tableau permet d'y remédier en s'y référant. En effet plusieurs formes d'agir scolaire et de leur agir social correspondant y sont comparées. En espagnol, de commentateur de texte, l'élève doit devenir un « acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres » (tableau ci-dessus).

En classe, selon Christian Puren, les tâches sont plus complexes que ce que nous venons d'expliquer. Pour lui, quatre modèles de mise en cohérence existent dans une perspective actionnelle : la procédure, le scénario, le projet et le parcours. Dans son ouvrage, il définit la procédure comme une série de tâches partielles dont la signification d'ensemble dépend principalement de leur articulation, parce qu'elle permet de réaliser une tâche globale aboutissant soit à un produit déterminé, soit à un résultat concret, soit à une « amélioration procédurale » (2002 : 7). C'est en sorte la procédure de décryptage d'une séquence pédagogique. Pour lui, le scénario se décline en trois définitions :

1. Le scénario d'unité didactique est défini comme « une succession de tâches réalisées par des personnages mis en scène et/ou à réaliser par les élèves, programmée de manière logique et chronologique au sein d'une même unité ou d'une unité didactique à l'autre » (*Ibid.*).

2. Le scénario d'évaluation est défini comme une « simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné ».

3. Le scénario pédagogique, quant à lui est défini comme une « fiche technique destinée aux enseignants, qui leur fournit la totalité des informations et conseils leur permettant de réaliser un projet éducatif : discipline concernée, objectifs et compétences visées, thème, prérequis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement » (*Ibid.*).

Enfin, le parcours est défini par Christian Puren comme ceci :

L'ensemble des dispositifs mis en œuvre, des ressources utilisées et des tâches réalisées par les apprenants eux-mêmes au cours d'une séquence d'apprentissage en fonction de leur marge d'autonomie disponible. Contrairement aux deux premiers, « procédure » et « scénario » le concept de « parcours » est donc orienté exclusivement vers l'amont (c'est ce qui a été fait effectivement, et non ce qui était programmé ou planifié) et vers l'apprentissage : c'est le trajet effectivement réalisé par les apprenants eux-mêmes, l'itinéraire qu'ils ont effectivement parcouru. Dans certains cas, à

l'inverse, l'enseignant ne propose que du matériel « brut » qui ne prendra sens que dans le trajet qu'y effectueront les apprenants (2002 : 7).

Le CECRL présente la tâche comme l'un des faits courants de la vie quotidienne et recommande d'adopter une « perspective actionnelle » pour la classe de langue étrangère. Cela entraîne une modification du rôle des apprenants et des enseignants et modifie la nature de leur contact avec la langue cible. Les apprenants, qui travaillent en groupe, doivent accomplir des tâches ensemble. Ils sont amenés pour cela à partager leurs savoirs et leurs savoir-faire pour l'action commune, ce qui implique une co-action que chaque groupe gère à sa manière. Les apprenants ont, comme dans la vie réelle, des choix à faire à chaque moment pour agir.

En privilégiant une perspective de type actionnel pour l'enseignement / apprentissage des langues et en considérant l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches, les auteurs du CECRL (2001 : 15) ne présentaient certainement pas qu'ils ouvraient de nouveaux horizons pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.

Il convient de nuancer la notion de tâche dans le CECRL et l'enseignement fait aux élèves. En effet, n'oublions pas que le CECRL ne s'adresse pas uniquement aux enseignants et il envisage ce qu'il appelle « l'utilisateur » comme un acteur social avant tout. Par conséquent cela signifie, pour le CECRL, qu'apprendre une langue revient à apprendre à communiquer la question du média (oral/écrit) et de l'habileté (production/réception/compréhension) individuellement, pour chaque usager car chacun a besoin pour des usages divers, qui lui sont propres à son travail, sa vie de famille, ses études. L'école a une visée de formation intellectuelle alors que le CECRL vise à former des citoyens européens.

Dans l'enseignement secondaire, l'utilisateur est un apprenant pour lequel les tâches sont à considérer de façon plus restreinte car c'est un public scolaire pour lequel les directives sont données par l'EN (même si celle-ci a suivi le CECRL).

L'avènement de l'approche par les tâches, le renouveau des pratiques collaboratives comme la pédagogie du projet sont autant de points qu'il semble donc important d'évoquer dans le cadre du projet DramAula qui fait l'objet du second chapitre de cette première partie.

1.1.4. L'élève au collège

Etre un adolescent est un âge complexe que nous allons développer. Nous nous intéressons aux élèves de LV2, c'est pourquoi nos propos ne prennent en compte que les 4^e et les 3^e.

1.1.4.1. La métamorphose

L'étude menée dans le cadre de cette thèse porte sur l'enseignement de ELVE avec des élèves de treize à seize ans. Ces élèves sont en classe de Quatrième et de Troisième. Par conséquent ils connaissent bien le collège (c'est leur troisième année, normalement) et ont beaucoup évolué depuis leur arrivée en Sixième. Il est important de s'arrêter un moment sur le développement des enfants à cet âge-là afin de pouvoir mieux adapter les activités pédagogiques à leurs préoccupations, leurs capacités d'acquisition et de réalisation. Par cette compréhension de leur être, les séquences seront mieux acquises si elles sont bien adaptées car la motivation sera plus importante. Michèle Emmanuelli se pose la question de savoir si l'adolescence est une invention récente ? Sa réponse résume la complexité des changements qui ont lieu à cette période de la vie humaine.

Terme qui recouvre une situation complexe : puberté, adolescence, jeunesse mettant en jeu des données d'ordre physiologique, psychologique, culturel et social, qui interagissent diversement en fonction des époques et des sociétés.

La sexualité physiologique, et la psychosexualité mise ainsi en évidence par la psychanalyse, sont les pivots de ce qui constitue une période de transformations déterminantes pour l'individu dans ses rapports à lui-même et aux autres. La puberté modifie profondément le corps et le statut du sujet ; l'accès à la sexualité génitale qu'elle implique doit être psychiquement éla-

boré par l'individu qui en vit les conséquences narcissiques et relationnelles. L'adolescence met donc en jeu un processus engageant cette élaboration, qui porte sur l'intégration de l'identité sexuelle, le réaménagement des relations infantiles et l'amorce d'un travail de séparation, et aboutit à une réorganisation des instances psychiques.

Le changement est au cœur du processus d'adolescence, il engage l'individu, son entourage et la société : il demande donc à être psychologiquement élaboré par le sujet mais aussi par la famille, et aménagé par l'organisation sociale, faute de quoi il peut être à l'origine de troubles d'ordre divers.

On admet aujourd'hui l'existence d'un groupe social reconnu comme distinct, ayant une spécificité en termes de mode de fonctionnement psychique, et même de troubles psychopathologiques. Mais la situation des adolescents n'a jamais été aussi paradoxale (2005 : 3).

Les caractéristiques psychologiques de l'adolescence et leur lien avec la puberté ne sont reconnus et décrits dans la littérature qu'à la fin du XVIII^e siècle, par Bufon (*De l'homme*) et surtout par Rousseau qui, dans *Emile ou de l'éducation*, présente l'adolescence comme une « orageuse révolution [qui] s'annonce par le murmure des passions naissantes » (1762 : 274). Pour André Tricot (2011), « l'adolescence telle que nous la connaissons aujourd'hui est particulière aux pays riches vivant sur le mode occidental et elle apparaît aux Etats-Unis au milieu des années 1950 ». En effet c'est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui débute à la puberté et se termine vers dix-huit/vingt ans, voire plus longtemps avec la conjoncture. Elle prend fin quand le jeune atteint le stade de séparation et d'indépendance de ses parents, qu'il établit son identité sexuelle et accepte le monde du travail. Évoquer la crise d'adolescence c'est attribuer à cette phase normale de la vie d'un être humain une pathologie d'un état normal. Cependant les médias et le monde de la publicité ont su l'utiliser pour le faire devenir rentable en abusant des attitudes qui évoluent à cet âge là. C'est un luxe que peut s'offrir la société occidentale. Dans les pays où les enfants doivent travailler aux champs, les filles s'occuper de la maison, la puberté n'est qu'un passage du corps de l'enfant à celui de l'adulte. La crise de l'adolescence est donc un processus classique au moment où l'enfant vit le temps des métamorphoses tant sur le plan biologique que psychologique. Connaître cette

étape permet de la comprendre et de savoir en utiliser les attributs pour que l'enfant évolue le plus positivement.

La puberté est bien présentée par Véronique Bedin dans son recueil sur l'adolescence (2009). Les trois passages l'expliquent clairement. Nous les reprenons ici pour une vision générale de l'adolescence. Voici les différents éléments de cette évolution qui permet de comprendre que c'est un âge durant lequel il faut tenir compte de ces changements car l'enseignement ne peut pas être le même qu'aux autres périodes de la vie. Véronique Bedin aborde la puberté comme une déferlante hormonale.

Libérées en plus grandes quantités à la puberté, les hormones sont responsables de la poussée de croissance et de la maturation des organes génitaux chez les adolescents.

Le processus démarre par la poussée d'une hormone sécrétée par l'hypothalamus (LH-RH), qui excite elle-même la production de deux autres hormones par l'hypophyse : les FSH et les LH qui ont pour cible les glandes sexuelles (ovaires et testicules) et provoquent la sécrétion d'hormones sexuelles (2009 : 38-40).

Une accélération de la croissance se déroule en plusieurs temps, chez les garçons comme chez les filles.

La période est marquée, une croissance discrète des membres inférieurs, puis du tronc (la plus spectaculaire) et enfin du thorax. Au total, les filles grandissent en moyenne de 20 cm entre 10 et 14 ans et les garçons de 25 cm entre 12 et 16 ans. Ces changements induisent, durant cette période, une modification de la silhouette, et notamment certaines disproportions passagères du corps. D'où le côté dégingandé de certains adolescents (2009 : 38-40).

Par conséquent ces changements constants doivent être pris en compte dans les activités où les élèves sont en action car ce qu'ils faisaient en septembre sera très différent au mois de mai.

Véronique Bedin retrace ensuite la puberté chez les filles qui survient généralement entre 11 et 13 ans.

La transformation est rapide et totale en l'espace de dix-huit mois à deux ans (même si parfois il faut un peu plus de temps pour que les cycles menstruels deviennent réguliers) :

- Les premières manifestations concernent les glandes mammaires : développement du mamelon, puis de la glande elle-même sous le mamelon qui s'étend progressivement en surface et en volume.
- La pilosité pubienne débute en même temps ou à peu près, sur deux ans environ, pour recouvrir la région pubienne d'une pilosité fournie de forme triangulaire. Puis vient la pilosité axillaire (aisselles).
- L'acné, problème de peau lié à l'inflammation des follicules pilosébacés, constitue chez certains un véritable problème.
- La vulve subit deux types de changements : structure et orientation (développement des petites lèvres ; changement de coloration de la muqueuse ; la direction de l'orifice devient horizontale).
- Les premières règles surviennent vers 13 ans, en moyenne deux ans après les premiers signes pubertaires, mais le processus prend marque, sur le plan physiologique, à la fin de la puberté.

Chez les filles, la puberté s'accompagne d'un élargissement des hanches et d'une augmentation de la masse grasseuse (c'est la raison pour laquelle nombre d'entre elles se trouvent trop grosses à cet âge...) (2009 : 38-40).

Quant à la puberté chez les garçons, elle indique que la puberté démarre plus tard. Le décalage entre filles et garçons est ainsi expliqué.

Les tout premiers signes apparaissent vers 12 ans et la puberté survient en général vers 15 ans, parallèlement à l'augmentation rapide de sécrétions de testostérone. Les changements s'échelonnent sur plusieurs années ; parce qu'elle est progressive et plus lente, cette évolution est mieux vécue par les garçons que les filles :

- Le volume testiculaire augmente progressivement, permettant une sécrétion plus importante de testostérone.
- La verge et le scrotum subissent les premières modifications vers 13 ans. Le scrotum s'agrandit et la peau devient plus fine, plus pigmentée. La verge s'allonge et s'élargit. La veine dorsale apparaît.
- Le développement de la pilosité pubienne débute vers 13 ans et demi et s'achève plus lentement que chez les filles. De l'état glabre, on aboutit à une pilosité fournie, qui déborde vers les cuisses et la région anale. Le développement ultérieur est variable selon les individus.
- Le développement de la pilosité axillaire connaît le même décalage que chez la fille. L'acné est, comme chez les filles, cause de nombreux soucis.
- La pilosité faciale et corporelle survient plus tard, vers 16 à 18 ans.
- La première éjaculation se situe vers 14-15 ans.

Croissance et puberté induisent également un changement de silhouette : développement de la musculature, augmentation du périmètre thoracique et élargissement des épaules ; mue de la voix (transformation progressive du timbre) (2009 : 38-40).

Physiologiquement, c'est véritablement une explosion. Le corps n'a pas le temps de s'adapter à un état qu'il a déjà évolué vers un autre stade. C'est donc la disproportion passagère qui règne sur le corps des adolescents. Avoir confiance en soi devient bien difficile lorsqu'il faut gérer des changements constants. Les accepter et évoluer avec, jusqu'à la maturité et donc l'équilibre est un lourd travail à faire pour les adolescents. C'est pourquoi on ne s'étonnera pas que les années-collège qui coïncident avec l'entrée dans l'adolescence apportent de plein fouet des turbulences inhérentes à cette période.

Au cours de sa métamorphose, l'adolescent va devoir aussi traverser les bouleversements de son esprit. Susan Tapert, spécialiste du développement du cerveau adolescent développe son fonctionnement.

Le développement du cerveau ne se termine pas à la puberté. Il se modifie bien au-delà de l'adolescence. Le lobe préfrontal – responsable notamment des « fonctions exécutives » qui facilitent l'adaptation aux situations nouvelles- est la partie du cerveau qui arrive à maturité le plus tardivement. Le cerveau d'un enfant de 12 ans est comme un gros bloc d'argile humide qui peut devenir n'importe quoi. Nous croyons qu'à ce moment, il atteint son maximum de potentiel, mais qu'il n'est pas très efficace. Il y a ensuite un processus d'élagage. Des connexions sont éliminées, et la communication entre les cellules nerveuses s'améliore. À partir de ce bloc d'argile, une sculpture se dégage. La nature et l'efficacité de la sculpture dépendront de l'activité de l'adolescent : autrement dit, le cerveau de l'adolescent ne s'use que s'il ne s'en sert pas ! » (31 mars 2006, Courrier international).

C'est pourquoi, si l'on fait le lien avec l'apprentissage des langues vivantes, les capacités sont énormes. Deux périodes sont fastes pour démarrer une LV pour Claude Hagège.

C'est entre 3 et 4 ans, et 10 et 13 ans que la capacité d'apprentissage des langues est la plus forte. C'est là que les capacités de mimétisme, sur lesquelles se fonde l'essentiel de l'apprentissage d'une langue, sont maximales. Après 13 ans aussi, l'appareil articulatoire et phonatoire de l'enfant se fige, ce qui explique que les adultes ont tant de mal à apprendre les langues

étrangères. Après 13 ans aussi, pour des raisons sociales, l'enfant commence à éprouver des contraintes caractérielles, des réticences dues à la volonté de défendre son image, à la peur du ridicule, toutes choses qui sont des attitudes d'adulte. Un enfant est éminemment favorisé par l'inexistence de toutes les contraintes, toutes les censures qui caractérisent l'adulte après 13 ans. Les expériences qui ont été faites démontrent donc chez l'enfant l'aptitude au mimétisme phonique mais aussi la capacité d'acquérir non seulement le vocabulaire et la syntaxe, mais aussi la prononciation. Ce qui entraîne donc une capacité à apprendre les langues étrangères (Conférence à Lannion, 28 mai 1988).

Par conséquent, le choix des 4^e LV2 est supposé correspondre à un bon moment de l'évolution pour l'apprentissage, surtout un moment riche en différences et évolutions.

Psychologiquement, de nets changements sont aussi à prendre en compte avec les émotions, les sensations et par conséquent les réactions. Ces changements s'avèrent intenses et, dans l'objectif de notre recherche permettront d'agir autrement en classe. Quatre phases marquent cette avancée.

- La première adolescence est caractérisée par le début des transformations mentales et corporelles marquant la sortie de l'enfance. S'y associe une augmentation qualitative et quantitative des désirs instinctifs, sexuels et agressifs, et pulsionnels de vie et de mort. Le problème du jeune est alors de trouver les moyens d'accepter ce nouveau corps et cette nouvelle psyché plutôt que de les rejeter. Pendant cette période, les relations de l'adolescent s'établissent en premier sur des bases narcissiques : c'est l'époque de la recherche de l'ami(e) idéalisé(e), à la fois confident(e) et autre soi-même, partageant avec le sujet les chagrins, peines, difficultés, amours, ambitions, enthousiasmes, confidences et secrets. Cet ami(e) idéalisé(e) a déjà pu exister au cours de la pré-adolescence, mais il prend maintenant une place centrale et de plus en plus compétitive avec les parents ;

- L'adolescence proprement dite, qui est l'époque du premier amour de jeunesse. (...) La psychanalyse interprète cette période d'accession à la vie amoureuse et

sexuelle comme le désengagement des liens libidinaux et agressifs infantiles et en particulier l'élaboration définitive du conflit œdipien.

La fin de l'adolescence est une phase de consolidation des fonctions et des intérêts du « moi ». C'est la période de formation définitive du caractère, au cours de laquelle l'adolescent fait peu à peu ses choix personnels, professionnels, amicaux et amoureux.

On peut enfin décrire une dernière phase, appelée post-adolescence, au cours de laquelle le sujet entre dans le monde des adultes, reste cependant attaché à ce monde de l'enfance, voire dépendant de lui, par un certain nombre d'aspects, tout en manifestant ses orientations, ses idéaux, son caractère personnel.

Il est alors important de faire face aux bouleversements émotionnels.

La maîtrise des émotions et des affects est le dernier grand objectif que l'adolescent doit atteindre. En effet, l'ensemble des émotions (colère, joie, dégoût, tristesse, honte, etc.) se manifeste fréquemment et parfois bruyamment au cours de cette période. Cette caractéristique contribue fortement à considérer l'adolescence comme un état de crise. C'est le « bain émotionnel ». Comme l'émotion, l'adolescence ne peut apparaître qu'à la suite de nouvelles expériences qu'il est nécessaire de vivre pour déterminer si elles sont agréables ou désagréables. Une caractéristique supplémentaire de l'adolescence est la diversité et la rapidité de substitution d'une émotion à une autre.

Pour conjurer cette impression d'étrangeté à soi-même, l'adolescent essaye des styles, des looks différents. Le vêtement devient un élément constitutif de son identité.

Comment le collègue peut-il alors reconnaître, accompagner ces changements identitaires ? Pour atteindre cet objectif, il faut tout d'abord éviter une double méprise.

D'un côté, parents et enseignants se méprennent trop souvent sur ce qui va être utile aux adolescents du point de vue scolaire. Ce qui est en jeu, durant les an-

nées-collège, c'est la structuration de la personnalité, la quête de soi. L'institution ne voit trop souvent dans les collégiens que des élèves, des apprentis du savoir, non des êtres dont la personnalité est en train de se structurer au sein du groupe.

De l'autre, les enfants ne renient pas les savoirs, bien au contraire, mais ils cherchent d'abord l'adulte, la personne derrière l'enseignant. Ils observent autant leur attitude personnelle, leur façon de s'habiller, de se comporter que leur façon d'enseigner.

L'organisation actuelle du collège contient tous les ingrédients pour faire de ces quatre années un temps fécond pour le développement des adolescents. La classe est un lieu privilégié où les capacités naissantes de raisonnement et de réflexibilité des jeunes adolescents devraient s'exprimer pleinement.

Une capacité émergente à l'adolescence est le développement de la pensée abstraite et de la pensée réflexive. Ce changement de perspective introduit la découverte de la réciprocité en même temps qu'elle instille le doute dans l'esprit du jeune adolescent.

Cette fertilité de l'adolescence entraîne la naissance d'une culture des ados. Ils créent un marquage différent. Une bande de copains, un look étonnant, un langage codé..., l'adolescent s'éloigne de sa famille pour s'identifier à sa génération. Pas de grande opposition vis-à-vis des adultes, mais plutôt une déclaration d'indépendance et d'insubordination par des actes quotidiens comme une muette revendication de reconnaissance. Les relations entre adolescents priment en effet dans leur existence. La famille est reléguée au second plan ; ceux qui comptent sont les pairs. Les 12-15 ans s'organisent en réseaux d'affinité : les filles entre elles, les garçons entre eux, ceux du quartier d'une part, et ceux de la commune voisine d'autre part. L'activité principale et préférée est la discussion.

N'oublions pas que le collège est le principal lieu où les 12-15 ans façonnent et expérimentent leur appartenance à une génération, à un « nous » distinct du monde des adultes et de l'enfance.

Christiane Page illustre cette ambiguïté. Elle nous éclaire sur l'intérêt des activités dramatiques avec des apprenants de cet âge-là.

Le groupe d'adolescents ne se suffit plus à lui-même et se tourne vers l'extérieur dans une affirmation de soi et non plus dans la quête d'un regard leur permettant de s'élaborer. L'adolescence, temps de conflit où le jeune se replie sur lui, rejette un monde dont il se croit rejeté, développe sa volonté de s'affirmer en s'opposant. C'est en partie ce qui explique l'attraction des adolescents pour les activités dramatiques, car ils y trouvent une possibilité de mettre entre parenthèses des choix professionnels ou douloureux qu'ils vivent comme une orientation définitive de leur avenir (1997 : 27-28).

L'adolescence est donc un temps propice à l'engagement dans les pratiques dramatiques. Il s'agit de proposer une activité correspondant à la maturation des jeunes. Il leur faut une raison 'noble' pour jouer, par crainte de retomber dans un système régressif. Pour s'engager dans le jeu, ils ont besoin de s'investir dans un projet collectif englobant le jeu, mais aussi le justifiant. C'est-à-dire que le jeu, socialement considéré, doit trouver un biais pour être accepté et continuer à permettre l'expérimentation.

C'est le moment où les projets conduisant à une présentation s'imposent, non de l'extérieur (demande de l'institution, décision de l'adulte) mais de l'intérieur du groupe et correspondent à un besoin réel de s'affirmer par rapport au monde extérieur. Deux notions complémentaires doivent être acquises sur le développement de l'adolescent afin de mieux le connaître : quelles difficultés rencontre-t-il et quelle place trouve-t-il dans le groupe ? Tant de bouleversements physiologiques et émotionnels forment un big-bang. Nous allons commencer par étudier les difficultés, les comprendre et savoir comment les vaincre, en particulier grâce aux activités dramatiques.

1.1.4.2. Les difficultés rencontrées

Les difficultés souvent rencontrées chez l'élève (mais aussi chez l'adulte) quand il doit s'exprimer, sont le rire nerveux, le tic nerveux, la peur du ridicule, le

sur-jeu, l'extrême discrétion, la rigidité, le doute, le cabotinage. Dans un chapitre sur les émotions, il sera démontré qu'il faut créer dans la classe une ambiance où l'élève peut devenir *sécuré* (c'est à dire, sécurisé affectivement). C'est la compétence émotionnelle. Pour l'instant, les difficultés émotionnelles, dominant souvent le comportement des élèves en classe de LV, en particulier à l'oral, sont ici listées dans la citation pour les connaître. Le neuropsychiatre, Hubert Montagner nous apporte la démonstration de l'importance de l'enfant *sécuré* dans son livre *L'arbre enfant*, qu'il a présentée à Larrazet (82). C'est l'élément essentiel pour combattre ces malaises et s'auto-estimer. Montagner nous avertit sur l'oubli qu'en fait l'école.

Il se cache un enfant derrière l'élève. Pour tenir compte des manifestations de toutes ses capacités et qu'il en acquière d'autres, il est important de penser d'abord à la sécurité affective. En effet lorsque celle-ci est présente, l'enfant acquiert l'estime de soi, un fondement pour apprendre. Grâce à cette estime de lui, l'enfant s'autorise à libérer ses émotions sans se retenir et il met en fonctionnement ses capacités cognitives et linguistiques. Pour développer le langage, il faut donc développer un bain d'émotions. Quand les émotions sont exprimées, l'imaginaire entre en puissance chez l'enfant. Avant d'enseigner, le professeur doit connaître les six émotions fondamentales et universelles : la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise et le dégoût. Quand l'enfant peut les exprimer, il a pris confiance (2009 : 7 novembre).

Il apparaît ici que la compétence sociale peut s'expliquer à partir des facteurs affectifs que l'apprenant apprend à gérer. On peut qualifier de compétence émotionnelle cette capacité à gérer ces états affectifs. La notion de compétence émotionnelle provient au départ de la psychologie cognitive.

En cours de langue vivante, l'élève se retrouve dans une situation particulière où les émotions vont vite être mises à l'épreuve.

Dès le premier cours de langue, l'élève se trouve dans une situation très différente des autres cours : il doit parler une langue qui se manifeste différemment de la sienne et dans laquelle il ne possède que peu de ressources et ne parvient donc pas à penser comme dans sa propre langue. (...) il adopte donc souvent des attitudes qui le ridiculisent et devant les rires des autres, il perd tous ses moyens. Lorsqu'il faut parler, il est pris de tics ver-

baux ou physiques, il refuse de présenter son exposé ou au contraire le fait de façon orgueilleuse (2009 : 7 novembre).

Il perd donc ses moyens et développe certaines attitudes de malaise.

Or quand l'enfant est *sécuré*, il peut atteindre un nouvel objectif. Devant les autres, les élèves vont développer les mêmes problèmes que des acteurs sur scène. Leur apprendre à les reconnaître et les maîtriser va leur permettre de résoudre ce que les programmes d'espagnol présentent à acquérir mais sans en donner les tactiques : « On gardera à l'esprit qu'une langue s'acquiert par la mobilisation de tous les sens. Toutes les activités de mémorisation doivent engager les aspects cognitifs, affectifs et moteurs de l'élève » (MEN, palier 1, Collège, 2006 : 6).

Au théâtre, ces mêmes attitudes sont remarquées. Nous tenons donc à les présenter ici car le parallèle est immédiat. Avec beaucoup d'humour, Luc Deboide nous présente sur son site pédagogique theatrons.com, les différentes difficultés rencontrées en théâtre. Elles sont similaires en cours de langue. La situation est de jouer un rôle en parlant devant un groupe de personnes, dans notre cas : la classe, et de garder son attention. Il ajoute des conseils qui, lorsqu'ils sont appliqués en classe, permettent à l'élève de grandir psychologiquement et physiquement. Ces conseils s'adressent à tous ceux qui en ont besoin (adulte ou enfant ; élève dans notre cas). Nous synthétiserons ses propos en les adaptant aux élèves. Nous apportons ici des conseils donnés pour chaque situation.

- le rire nerveux. Il peut aller du ricanement jusqu'au fou rire incontrôlable. Il bloque et met souvent le professeur en colère car il donne l'impression de moquerie. Il gêne la classe et peut détériorer le cours. Il se manifeste à la suite d'une forte tension nerveuse (parfois inconsciente).

Conseils : l'accepter et se relaxer avec des exercices (de théâtre !). Souvent cela suffit à gérer la crise.

- le tic nerveux. Il exprime un malaise, un mal-être, un manque d'assurance et souvent un manque de confiance en soi. C'est la nervosité qui se manifeste ainsi.

Conseils : Identifier sa nervosité, remplacer ce tic par des gestes volontaires, se relaxer. Le professeur peut aussi apporter réconfort par ses remarques tranquillissantes.

- la peur du ridicule. L'élève pense que tout le monde va se moquer de lui, qu'il ne peut pas faire cela. Avoir peur du ridicule, c'est avoir peur du jugement, du regard de l'autre qui déstabilise.

Conseils : Replacer l'élève dans la situation en comparant avec d'autres ; les règles ne sont pas les mêmes qu'à la maison ou dans la cour. Par exemple, si on s'habille en classe comme au carnaval, on aura l'air ridicule. Il est nécessaire de lui faire remarquer que celui qui réussit est souvent envié des autres. Il est important, dans ce cas, de travailler la tolérance de soi pour se sentir à l'aise dans toutes les circonstances.

- le sur-jeu. C'est un masque, une protection qui cache une partie de la personnalité derrière un écran de sur-jeu. Il dévoile une tendance à cacher ses défauts derrière ce que l'on considère comme des qualités. Le rôle, ou l'exposé, ou tout simplement la tâche demandée, est alors appauvri par cet écran.

Conseils : Penser que vous n'êtes qu'un parmi les autres dans la classe. Pour le spectacle de théâtre, c'est une œuvre collective que l'on doit servir humblement.

- l'extrême discrétion. C'est la sensation d'en avoir fait beaucoup, de s'être trop montré ou d'avoir fait des efforts énormes et que personne ne s'en rend compte.

Conseils : L'élève doit exagérer ses phrases, se dire qu'il peut faire encore plus. Lui faire faire des exercices de diction qui accentuent le ton, de mime caricatural. Après, il réagira mieux.

- la rigidité. Devant le travail à accomplir ou le rôle à jouer, la personne se découvre très différente. D'habitude c'est quelqu'un de simple, mais devant les autres, il est transformé ; avec des gestes brusques et saccadés, un débit rapide et un ton sec. Il devient un être méconnaissable.

Conseils : L'idéal est que l'élève recommence calmement depuis le début, car il est là pour apprendre et progresser en ayant conscience de cette rigidité.

- le doute. L'élève démarre son activité orale, puis peu à peu il cesse de le faire en pensant que finalement c'est trop compliqué, difficile et qu'il ne pourra pas le faire, que cela ne sert à rien.

Conseils : L'élève doit comprendre que l'exercice n'est pas unique et si essentiel que cela dans sa vie, que s'il se relâche, il le fera mieux. L'acceptation des erreurs est maintenant acquise dans l'apprentissage des LVE.

- le cabotinage. Attitude assez rare mais existante en classe dans laquelle l'élève se met en avant, commence à parader, à montrer ses belles manières.

- faire face au public : En maîtrisant les techniques de diction : le souffle, le placement de la voix, l'articulation et le respect des ponctuations font partie des techniques de base à travailler. D'autre part les activités de déplacement dans la salle sont très utiles aussi. Ces difficultés (fréquentes en classe au collège), que l'on va observer quand on assiste au travail d'un autre (spectateur) ou que l'on va vivre quand on est en action (« acteur ») peuvent être amoindries lorsque l'on connaît mieux ses propres réactions. Le terme employé par Augusto Boal, (2004 : 21) marque bien cette dualité de l'être humain : le « spect-acteur ». Dans une langue étrangère, ces raisons sont encore plus valables que dans sa propre langue. C'est une langue qu'il ne domine pas parfaitement, voire pas du tout. Quand l'enfant est en difficulté, « la pratique du théâtre permet de lutter contre l'insignifiance, contre le verbalisme de propos, contre l'agitation permanente du corps. Le théâtre permet aux élèves extrêmement agités et qui sont en permanence dans le passage à l'acte immédiat (et qui n'ont structuré ni le langage verbal, ni le langage gestuel) d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement » (2002 : 5). Dans cet article, Philippe Meirieu résume bien les difficultés rencontrées, surtout en collège.

Par conséquent, comprendre le développement psychomoteur de l'enfant entre dix et seize ans, les problèmes liés à cet âge et au niveau social permet d'exercer un enseignement par le théâtre dans de très bonnes conditions et ainsi de profiter de tous ses apports supplémentaires.

Pour Philippe Meirieu, « le théâtre est un véritable outil de formation de l'intériorité. Ces enfants (que l'on dit difficiles) n'ont structuré en eux ni le langage verbal ni le langage gestuel. Le théâtre leur est donc proposé comme un moyen d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement » (2002 : 5).

Si notre étude concerne l'enseignement de l'ELVE, nous tenons à souligner après cette présentation du développement de l'enfant et des attitudes, que le théâtre mérite amplement de devenir un outil d'enseignement général pour un meilleur développement de l'être humain, élève ou enseignant. Effectivement, nous verrons dans la seconde partie que tous ces problèmes ont une solution que l'on trouve dans des activités dramatiques préparatoires de relaxation, d'échauffement, de concentration, de sécurisation, de prononciation, de travail sur la prosodie, d'improvisation guidée, et qui trouvent leur résolution accomplie à travers le JRI (Jeu de Rôle en Interaction).

1.1.4.3. Une place dans le groupe

Les difficultés présentées dans le chapitre précédent découlent de la relation entre élèves dans leur groupe classe. Le groupe constitue un ensemble d'individus qui partagent un destin commun, ayant des interactions de face à face. Un groupe existe si les personnes sont conscientes d'en être les membres.

Étudions maintenant la notion et le fonctionnement du groupe. Pour les personnes qui n'ont eu que peu d'expérience de la relation sociale, c'est-à-dire du groupe, le groupe classe prend une valeur éducative importante. Ces remarques représentent bien le groupe classe et la troupe de théâtre. Nous établissons à nouveau

un parallèle dans le but de montrer les raisons de notre attachement aux activités dramatiques pour l'amélioration des cours de l'ELVE.

Dans sa thèse sur l'enseignement de la dramatisation dans le secondaire, Vicente Cutillas Sánchez définit ainsi la notion de groupe. Pour lui, c'est :

un ensemble d'individus :

- avec une ou plusieurs caractéristiques en commun.
- qui forment une entité spécifique.
- qui sont conscients de l'interdépendance de leurs intérêts et objectifs.
- qui interagissent fréquemment et produisent une cohésion qui tend à la stabilité.
- qui crée des normes (règles de jeu lois).
- avec une variété de rôle associés à des activités, des obligations, des devoirs et des droits. (2005 : 521)

C'est pourquoi, lorsqu'un fait affecte l'un des membres, c'est l'ensemble du groupe qui est atteint, comme un jeu de dominos.

Le groupe fonctionne dans un espace, un territoire où il réalise ses activités : la classe ou la scène par exemple. La disposition des places affecte la qualité de l'interaction. Au collège, il est fréquent de changer les élèves de place afin d'obtenir un meilleur fonctionnement de la classe. Le calme ainsi obtenu améliore la cohésion. Les élèves minimisent leur jugement et coopèrent davantage les uns avec les autres. Mais des conflits de groupes peuvent apparaître. Nous les qualifierons ainsi :

- intra-personnels (typiques de l'adolescence, avec tous les malaises dus aux nombreux changements rapides) ;
- interpersonnels (quand l'un des membres ne joue pas son rôle correctement).

Au collège, quand le groupe-classe est constitué, trois phases importantes se créent successivement. Nous proposons cette application en classe.

D'abord la phase de formation, liée aux attentes et à la situation de départ de chaque membre, avec des craintes, des espoirs. En général, cette phase s'achève avec des ajustements nécessaires pour une plus grande efficacité dans les tâches.

En classe au collège, cette période a lieu au début de l'année avec la découverte des nouveaux camarades, de certains professeurs et de leurs méthodes de travail.

La seconde phase est celle du conflit avec les problèmes de pouvoir et de contrôle. C'est une phase critique dans le développement du groupe, qui peut aboutir à son succès ou son échec. Au collège, cette phase couvre la fin du premier trimestre et le second, avec la révélation des personnalités, les délégués de classe et les expériences vécues dans la classe.

C'est le moment de recherche de cohésion et d'approfondissement. Sur le plan émotionnel, on constate un net rapprochement entre les membres du groupe (ce qui rend plus aisée la solution aux conflits qui peuvent surgir).

La phase finale est celle de la dissolution du groupe pour diverses raisons. En classe, c'est la fin de l'année scolaire.

La classe (constituée de l'enseignant et des apprenants) forme un groupe dit *secondaire* pour Emile Perrichon, « où les relations entre les membres sont déterminées par des codes et où les membres ont entre eux des relations plus ou moins imposées pendant la durée où ils sont ensemble. Cependant, lors d'un travail par sous-groupe au sein de la classe, nous avons affaire à un groupe *informel*, non doté d'une structure hiérarchique » (2008 : 49).

On peut établir un parallèle avec les groupes de l'Ecole de théâtre de Jacques Lecoq. L'auteur présente les *auto-cours* où les élèves travaillent sans l'aide des professeurs. Il note aussi trois phases sur les deux années.

En début de première année, les élèves ne se connaissent pas, ils sont très gentils, très polis les uns par rapport aux autres. Au fil du temps, lorsque l'engagement se fait plus vif, les relations se transforment et tous les conflits possibles apparaissent.(...) L'école est le lieu des luttes, des tensions et des crises qui s'expriment et stimulent, parfois, la créativité. (...) À travers ces tensions et ces crises, ils font l'expérience de la compagnie. La troisième étape est plus calme. Après un certain temps, les élèves se connaissent, se choisissent et les tensions s'apaisent. Enfin les auto-cours font surgir assez vite les fonctions des uns et des autres (1997 : 103-104).

Rappelons que le rôle du professeur dans le groupe est très important. Auto-cratique ou démocratique ? La plupart du temps, son rôle reste traditionnel : il possède le savoir, l'autorité, prend les décisions lui-même, se fait écouter, travaille sur des individus, sanctionne et intimide. Dans ce cas, seule l'interaction unidirectionnelle, professeur-élève, a lieu et ne développe pas la parole comme instrument d'organisation de la pensée et de la compréhension des différents savoirs. C'est souvent source de conflits à l'heure actuelle.

D'où l'importance du rôle de conducteur, de meneur, du professeur qui devient alors indispensable pour le bien-être du groupe en recherchant à :

- promouvoir le savoir ;
- apprendre à apprendre ;
- créer la responsabilisation ;
- apprendre à prendre des décisions ;
- écouter, faire parler. ;
- utiliser des techniques de groupe ;
- proposer des objectifs et planifier avec le groupe ;
- évaluer avec le groupe ;
- travailler avec le groupe ;
- stimuler, orienter et tranquilliser.

L'interaction plus asymétrique entre le professeur et les élèves conçoit le langage, non seulement comme un outil pour communiquer des connaissances, mais aussi comme un outil psychologique et culturel. Le professeur crée alors une dynamique de groupe nécessaire au bon déroulement de la classe avec des interactions intéressantes et qui favorisent le développement psychique des élèves.

Passer de la communication à l'interaction suppose de jouer un rôle. Chacun en classe joue donc un rôle (le professeur autant que les élèves). La notion de rôle en

psychologie sociale est polysémique et renvoie donc à plusieurs définitions. Anne-Marie Rocheblave-Spenle synthétise les différentes définitions rattachées à cette notion.

1. Le rôle dans le sens du personnage représenté par l'acteur. Il s'agit là d'une signification très ancienne et très courante à laquelle se rattachent plusieurs des sens suivants.
2. Le rôle dans le sens d'un masque, d'une attitude. Ce sens de masque dérive évidemment de celui que nous venons d'envisager. Il caractérise un aspect inauthentique sous lequel se présente un individu [...].
3. Le rôle dans le sens d'une fonction [...].
4. Ce sens de fonction apparaît également dans une autre signification courante de ce terme, celle de « rôle social » (le rôle du professeur, le rôle du chef) qui équivaut sensiblement à l'acception sociologique ; elle porte cependant aussi la marque du rôle de théâtre, puisque le rôle social ne désigne pas l'individu dans sa totalité, mais l'un de ses aspects, plus ou moins conforme à ses aspirations profondes (1969 : 104).

La quatrième définition nous apparaît la plus cohérente dans notre étude. En effet, la personnalité de l'enfant se fonde et évolue avec l'imitation dans la perspective sociale. Celle-ci « se place dans le contexte d'une interaction sociale réciproque entre celui qui imite et celui qui est imité ; elle est faite d'une action sociale et d'une réaction réciproques qui modifient l'acte lui-même. La conduite de chacun étant influencée de l'autre » selon Rocheblave-Spenle (1969 : 104).

Les rôles joués par chacun font donc partie d'une expérience interpersonnelle et nécessitent plusieurs acteurs. Remarquons que dans la vie courante : toute la journée, nous jouons des rôles (parent, professeur, élève, ami(e)). Mais l'on n'explore pas assez toutes ces facettes, c'est pourquoi nous n'atteignons pas toujours les buts recherchés. Le théâtre permet de « jouer à être quelqu'un d'autre » et à se libérer des rôles appris. C'est ainsi que le timide peut devenir une personne extravertie plus facilement par le contrôle de sa personnalité. Chaque type de rôle correspond à des attentes entre les membres d'un même groupe, c'est que l'on appelle « l'expectation de rôle ». On constate alors deux phénomènes : « l'adéquation de mon agir aux attentes de l'autre et le décalage (ou inadéquation) de mon agir et de l'attente de l'autre » (Perrichon, 2008 : 56).

Dans le premier cas, il y a adéquation soit de manière « naturelle », soit parce que j'ai su et j'ai pu ajuster mon agir en fonction de l'autre et inversement.

Dans le second cas de figure, ce décalage, ou cette inadéquation va faire naître trois types de comportements. C'est le conflit, quand aucune des deux personnes ne veut céder ou s'adapter. Emerge le blocage, avec une des deux personnes qui cède verbalement d'abord en ne cherchant pas à imposer son avis et en n'écoutant pas celui de l'autre non plus. Enfin, la négociation est le comportement démocratique de l'être humain et que l'on retrouve dans l'improvisation.

Les jeux de rôle et le langage apportent une structuration du groupe, font évoluer les relations. On retrouve d'ailleurs les situations des pièces de théâtre qui reprennent les mêmes conditions d'existence. Emilie Perrichon l'explique ainsi en détaillant l'action collective.

Un individu agit nécessairement en fonction de son cadre de référence, pour qu'il puisse agir avec d'autres, il apparaît nécessaire qu'il y ait une mise en abîme des cadres de référence. Le thème central de la description de l'aptitude à prendre un rôle est l'habileté à modifier ses perspectives en passant de son propre cadre de référence à celui de l'autre, à osciller entre le soi et le rôle en agissant pour le compte d'un autre [...]. Un tel comportement peut être soit intériorisé (l'empathie), soit relativement extériorisé (le jeu de rôle). La relation entre son propre cadre de référence et celui de l'autre afin d'en co-construire un autre, commun cette fois, n'est pas sans rappeler les principes de la perspective actionnelle issue du CECRL. L'action collective, la collaboration en vue d'un objectif commun peut passer par l'analyse puis la compréhension des différents cadres de référence en jeu. Cependant, n'oublions pas que « l'action coopérative d'un groupe d'individus ayant un objectif commun exige comme condition nécessaire, un minimum de communication. Le langage est ainsi investi d'un rôle de médiateur entre le sujet, le groupe et le monde social (2008 : 57).

Le langage, dans les situations de groupe social, permet de trouver des solutions car il est l'un des moteurs de la communication, comme nous l'avons déjà vu en première partie. Le philosophe Austin, pour qui les énonciations visent à dire quelque chose pour « faire », évoque de cette manière la transmission de parole.

Transmettre à l'autre, c'est aussi agir sur, ou avec son interlocuteur ou sur le monde environnant. La parole vise à accomplir quelque chose. Dire quelque chose peut être synonyme de faire cette chose, tout en étant tributaire d'un certain nombre d'éléments :

- le contexte
- le geste doit accompagner la parole (d'où l'importance du non-verbal dans la communication)
- l'importance de l'acteur. L'acte ne prend pas la même signification selon l'acteur désigné pour le faire (1970 : 28).

Quant à Anne Ubersfeld, elle relie l'œuvre de théâtre à six fonctions principales du langage et que nous reprenons ici pour mémoire.

- la fonction émotive, renvoyant à l'émetteur et qui est capitale au théâtre ;
- la fonction conative, renvoyant au destinataire, avec un double message théâtral (destinataire-acteur et destinataire-public) ;
- la fonction référentielle, dans le cas d'une communication d'information, donc en relation avec le contexte ;
- la fonction phatique, qui rappelle à chaque instant au spectateur les conditions de la communication et sa présence de spectateur au théâtre ;
- la fonction métalinguistique, quand le code est explicite ;
- la fonction poétique, qui renvoie au message proprement dit. (1996 : 32)

Dans une perspective d'étude de l'agir, les deux fonctions qui semblent importantes sont les fonctions sociale et pratique du langage. En d'autres termes, le discours en classe de langue est à la fois composé de formes linguistiques déterminées, formées de principes pragmatiques variables qui règlent le discours : types d'échange, séquences d'actes de parole, règles et interférences conversationnelles comprenant les règles sémantiques du discours : notion en nombre limité et à caractère universel, concepts, c'est-à-dire représentations du monde, individuelles ou de groupe. Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication et d'interactions. Le langage apparaît alors comme un moyen d'agir sur et/ou avec autrui en permettant notamment d'influer sur son entourage.

D'autre part, pour le professeur Antonio Orta (2009), « la classe est un espace d'interaction sociale avec la dynamique de groupe, pour construire une connaissance partagée, accentuer son propre espace affectif, interagir et apprendre ».

Une grande partie de la vie de l'élève a lieu en groupe. La participation aux cours, aux groupes de travail et aux pratiques, implique des activités de groupe. Il est important de prendre en compte leur importance et l'influence qu'ont les relations interpersonnelles sur l'enseignement. En termes pédagogiques, on ne peut pas atteindre une formation individuelle adéquate sans une formation sociale acquise en parallèle et pouvoir ainsi interagir.

Si le langage est un moyen d'agir avec autrui en influant sur son entourage, l'interaction est souvent problématique dans des classes dites « difficiles » car le langage est pauvre et les réactions résultantes, souvent physiques et violentes.

Le théâtre est avant tout un art qui étudie, en les montrant, les relations problématiques entre les humains, et le rôle, le pouvoir de la parole dans ces interactions. Gabrielle Philippe explique qu'« en milieu difficile, la pratique théâtrale est un excellent moyen d'extérioriser, et d'évacuer les tensions (catharsis), une manière plaisante et ludique, néanmoins codifiée, de se révéler et de se découvrir sous un nouveau jour » (2006 : 1).

Pour Jean-François Blin, les classes difficiles sont celles dans lesquelles apparaissent des indicateurs de désintégration.

- éclatement du groupe en clans.
- constitution de sous-groupes isolés et fermés, formation de minorités.
- peu de communication entre tous les élèves et absence de normes collectives.
- agressivité compétitive aux dépens de la coopération.
- le groupe tourne en dérision certains de ses membres.
- bavardages, plaintes et injures.
- animosité, disputes fréquentes, conflits permanents.
- interruption du travail par des contestations.
- climat de tension (2001 : 52).

Le manque d'autonomie est aussi présenté comme un révélateur de classe difficile et Jean-François Blin en donne les indicateurs.

- la classe réagit par le désordre au moindre prétexte (temps, bruits extérieurs).

- les élèves se plaignent sans arrêt des autres.
- contestation permanente du travail, des méthodes.
- demande de répétition des consignes quand elles ont été clairement expliquées (2001: 53).

Pour remédier à tous ces problèmes, comment peut-on créer un climat de coopération dans un apprentissage efficace ?

Jean-François Blin nous donne des idées pour résoudre ces problèmes de classes difficiles car l'ambiance de la classe et les performances individuelles sont en étroite relation.

Par conséquent, nous en concluons que la conduite de classe consiste donc à :

- favoriser la cohésion du groupe classe.
- permettre la coopération entre les élèves.
- entretenir le moral du collectif.
- mettre en route un travail cohérent et fructueux.

Il est possible d'établir un nouveau dialogue, d'introduire de nouvelles relations (entre élèves, mais aussi entre élève(s) et professeur) et d'apaiser les tensions. Augusto Boal précise que « Le théâtre favorise le rétablissement du dialogue entre les êtres humains » (2004 : 11).

Selon Philippe Meirieu, « la montée des pratiques théâtrales est liée à la démocratisation de l'enseignement public » (conférence : 6). Il s'agit de faire accéder à l'expression de l'humain, l'ensemble des enfants y compris ceux qui ne sont pas encore socialisés. Philippe Dorin est intervenu dans les classes difficiles de Gabrielle Philippe et a tiré un constat de son premier contact avec les élèves. Celle-ci en retrace ce qu'il en a ressenti : « Il m'a écrit son émotion et sa grande surprise de découvrir « l'incapacité des élèves à faire silence, cet *enchevêtrement* systématique de la parole des uns sur les autres, ce bouillon de cultures, leur énergie enfin, aussi débordante qu'impressionnante et rassurante » (2006 : 3). Il est donc nécessaire

d'apprendre aux élèves le contact et les relations sociales pour leur permettre d'acquérir la richesse du partage en groupe et de mûrir.

Dans ce chapitre et le précédent, nous avons tenu à commencer à évoquer les apports du théâtre par son parallélisme constant avec le monde de l'éducation. Les activités dramatiques ne sont pas officiellement acceptées en éducation des LV. Nous nous sommes posé la question suivante. Existe-t-il des périodes antérieures où elles ont été mises en place en pédagogie ? C'est le propos de notre prochain chapitre.

1.2. L'oral en classe de langue étrangère

1.2.1. Les précurseurs

Notre projet DramAula se présente comme une didactique nouvelle car elle utilise des éléments qui n'existent pas actuellement (activités dramatiques). Il convient toutefois de reconnaître que certaines périodes (au XIX^e siècle et au début XX^e) ont perçu l'enfant dans l'enseignement de la même manière que le fait DramAula, c'est-à-dire comme un acteur social, qui agit et que l'on place au centre des activités. Ne négligeons pas ces antécédents car ils représentent la source de l'approche actionnelle.

Une longue tradition de pédagogues depuis les humanistes de la Renaissance et les Jésuites estimait déjà que « si le monde est un théâtre, l'enseignement des techniques théâtrales est la meilleure école possible de la vie quotidienne. Ils ont rempli une fonction sociale et pédagogique avec le théâtre » (Verdeil, cours en ligne). Notre conception de l'apprentissage scolaire est déjà d'actualité avec les jésuites. Philippe Meirieu conforte cette conception en disant d'eux :

Ils s'efforcent de donner à leurs élèves la capacité de bien gérer les rapports entre l'intériorité et l'extériorité. C'est là une préparation efficace aux exercices spirituels. Dans cette tradition, si l'on fait du théâtre, ce n'est pas, d'abord, pour donner des "représentations", c'est pour acquérir le sens de

ce qu'est un geste, articulé à une intentionnalité et donc à une conscience. Il faut pour cela maîtriser le corps et la voix par l'exercice régulier (2004 : 5).

En effet la citation suivante dont l'auteur est multiple, « l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume » (Montaigne dans ses *Essais*. Rabelais, à Montaigne et à Comenius) résume notre pensée et mène à réflexion.

Cette conception de l'apprentissage fut influencée par les théories de Rousseau, dans son *Émile ou De l'éducation*, théories qui furent mises en pratique par Johann Heinrich Pestalozzi en France au début du XIXe siècle. Il affirme que l'enfant est au centre de l'acte d'apprendre. Toujours selon lui, la société dénature l'enfant, c'est-à-dire que la formation subie par l'enfant l'éloigne de son état naturel. Pestalozzi influencé par Rousseau, s'occupe principalement de créer et de diriger des écoles rurales en milieux défavorisés. Il développe et applique les principes d'une éducation concrète et graduée. Par la suite, certaines pédagogies, dites actives en commençant par l'Education Nouvelle, méritent toute notre attention.

1.2.1.1. L'Éducation Nouvelle

« L'éducation nouvelle », expression née en 1899, s'appuie sur les principes de la pédagogie active et la confiance dans les ressources propres à chacun. Elle prône un apprentissage à partir du réel et du libre choix des activités. Cependant, l'éducation nouvelle ne se limite pas à un enseignement par des méthodes actives venant se substituer à l'enseignement magistral. Elle estime que l'éducation ne peut isoler l'enseignement des matières académiques des autres champs de l'éducatif, et attache une importance égale à tous les domaines : intellectuels, artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. C'est une éducation globale, où est important le milieu de vie élaboré par l'école. L'apprentissage de la vie sociale est essentiel. Le respect de l'enfant implique qu'il soit partie prenante des règlements qui régissent sa vie.

Cette pédagogie a été historiquement expérimentée et a donné d'excellents résultats dans des lieux où les enfants vivaient en permanence : orphelinats et inter-

nats où l'encadrement et le personnel de service était important. Adolphe Ferrière, pédagogue suisse de l'Éducation Nouvelle, estimait en 1919 qu'une école nouvelle était nécessairement un internat situé à la campagne. La mixité était également considérée comme un point indispensable par une fraction importante des théoriciens et actuellement cette idée est universellement acceptée.

L'éducation nouvelle trouve son origine à la fin du XIX^e siècle chez John Dewey pédagogue américain et théoricien de l'Éducation Nouvelle. Les conceptions fondamentales de John Dewey reposent sur le caractère irremplaçable de l'expérience. Son mot d'ordre « learning by doing », apprendre en faisant, contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage. John Dewey a été le philosophe américain le plus marquant de la seconde moitié du XIX^e siècle. Ses premiers écrits remettent en cause la manière dont se fait l'enseignement à son époque. Pour avoir passé beaucoup de temps à observer ses propres enfants grandir, John Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et chez l'adulte. Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes. Pour John Dewey, l'expérience vécue par l'enfant doit avoir deux qualités : le plaisir immédiat et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience suivante. Pour lui, l'enfant doit apprendre à dégager de l'expérience ce qu'elle a de positif. Pour que l'élève effectue cette opération, il doit élaborer un plan, un projet par une construction logique. La construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification à ce qu'il observe. Selon John Dewey, il y a six étapes dans l'organisation de l'expérience :

- la reconnaissance d'un problème ;
- la définition de ce problème ;
- les solutions possibles ;
- les résultats possibles ;
- la mise à l'épreuve ;
- l'importance de la coopération dans la pensée.

Pour John Dewey, l'école est une représentation de la vie sociale. Les élèves participent alors activement à leur apprentissage car ils apprennent en pratiquant. Il évoque la participation active des élèves dans la conception du projet. « Un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève » (1968 : 118).

Emilie Perrichon synthétise clairement les apports de l'éducation nouvelle.

La pédagogie développée par John Dewey nous ouvre des pistes de réflexion importantes pour comprendre les enjeux d'un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. L'objectif de formation sociale de l'apprenant, la dimension sociale des activités proposées en classe, l'importance de l'expérience dans les actions projetées, apparaissent comme des éléments clés pour comprendre le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage en classe de langue et saisir les enjeux sociaux d'un apprentissage par projet pédagogique (2008 : 87).

Comme John Dewey, elle considère que « l'éducateur peut observer l'enfant pendant l'expérience et mieux le connaître afin de voir quelles aptitudes il développe. Sa fonction est de préparer les situations où l'enfant sera acteur » (2008 : 84).

L'Education Nouvelle apporte l'apprentissage avec les projets mis en œuvre par les élèves eux-mêmes, les aidant à se socialiser. Sa pédagogie de projet va donc initier les projets pédagogiques qui constituent une base dans la perspective actionnelle.

D'autres pédagogues ont suivi cette nouvelle orientation.

Edouard Claparède qui, comme John Dewey considère que c'est le besoin et l'intérêt de l'enfant qui suscitent l'activité, qu'il convient d'acquérir des méthodes de travail et enfin que la tâche scolaire doit être considérée comme un jeu qui a des fonctions pédagogiques.

Roger Cousinet, quant à lui, souhaite une pédagogie de la découverte et de l'acquisition des moyens d'apprendre.

1.2.1.2. Le projet pédagogique et la pédagogie de projet

La pédagogie dite du projet intègre dans son fonctionnement la dimension socio- culturelle de l'apprentissage des langues, en inscrivant les apprenants dans un véritable contexte social, plus large que celui de la classe. En voici la présentation. Dans les projets de classe, les savoirs linguistiques sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Ainsi, les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux. Bracke explique que « l'inscription de l'apprenant, dans un projet fait de lui l'acteur principal de son apprentissage. Il doit construire ses connaissances pour mener à bien l'objectif visé, c'est-à-dire résoudre un certain nombre de problèmes rencontrés au fur et à mesure de l'évolution du projet » (2001 : 175). À ce titre, le projet pédagogique s'intègre parfaitement dans la perspective actionnelle car il correspond à une série d'actions que l'apprenant doit mettre en œuvre pour agir socialement. Ces actions répondent aux principes de l'école créée par John Dewey : c'est en pratiquant des actes sociaux que l'on apprend. Son mot d'ordre « learning by doing » prend ici tout son sens. Les apports de la pédagogie de John Dewey à la perspective actionnelle du Conseil de l'Europe sont nets : la dimension pratique et sociale de l'enseignement, constitue un des fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

Parmi les mouvements actuels se réclamant de l'éducation nouvelle, beaucoup se sont créés. On pourra citer :

AFL : Association Française pour la Lecture ;
 ANEN : Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle, regroupant une demi douzaine d'écoles ;
 CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ;
 GBEN : Groupe Belge d'Éducation Nouvelle ;
 GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle ;
 FIMEM : Fédération internationale des mouvements d'école moderne - pédagogie Freinet
 Pédagogie Montessori ;
 Pédagogie Steiner-Waldorf ;
 GPAS Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale ;
 GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle;
 LIEN (Lien international de l'éducation nouvelle), résurgence de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle créée en 1921.

Cette liste illustre bien le souhait de changement de la pédagogie traditionnelle qui se poursuit en France à l'heure actuelle. En apportant des preuves, avec notre recherche, que l'approche actionnelle est viable et même enrichissante dans l'apprentissage, l'Education Nationale évoluera positivement.

La pédagogie de projets se caractérise par le choix d'un projet mobilisateur qui s'appuie sur les besoins, l'intérêt, l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves pour Gaston Miaralet, Jean Vial et Louis Legrand. En effet le projet apparaît comme une nécessité pour adapter et dynamiser l'acte éducatif.

Enfin, n'oublions pas Philippe Meirieu qui introduit la « différenciation pédagogique » avec des apprentissages différenciés pour des groupes hétérogènes d'élèves.

Nous enseignons en collège avec ce type de classe maintenant.

Revenons sur la conception de l'apprentissage avec les précurseurs nommés précédemment, qui trouve son apogée avec Freinet, dont la pédagogie a eu un très

grand succès et continue d'exister de nos jours. Il convient cependant de la replacer dans son cadre temporel afin de mieux comprendre sa portée.

1.2.1.3. La pédagogie Freinet

Célestin Freinet est né en 1896 et mort en 1966. Après la guerre, en 1920, il devint instituteur. Dès le début de sa carrière, il est en recherche sur sa pédagogie. Comme les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, il souhaite donner à l'enfant un rôle éducatif moteur.

Ce qui distingue alors Célestin Freinet des pédagogues liés au mouvement de L'Éducation Nouvelle, c'est l'orientation sociale qu'il donne à sa pédagogie. En effet, il va ajuster les enseignements de Ferrière, de Pestalozzi, ou de Decroly, pour qui des enfants « instruits » et éduqués différemment feront une société différente, pour les rendre applicables dans les milieux modestes et ruraux. Dans son ouvrage, *L'éducation au travail* (1946), il explique que l'enfant doit passer par l'expérience de la vie, et que, grâce à l'école, il doit acquérir ce qu'il appelle « le sens organique » du travail. Ce qui définit cette démarche pédagogique, c'est l'aspect inductif de l'apprentissage à partir d'expériences concrètes : le tâtonnement expérimental.

Il part des motivations profondes de l'enfant, fait une analyse de la façon dont il s'engage dans le processus d'apprentissage et il crée ensuite des situations propres à la motivation des élèves. Pour lui, il faut que l'enfant voie l'utilité de travailler. Freinet se détache de tous les principes d'acquisition traditionnelle comme l'apprentissage par cœur, et pousse l'enfant à apprendre à raisonner par lui-même, pour mieux se préparer à affronter la vie. Il souhaite avant tout responsabiliser ses élèves pour qu'ils prennent conscience de leur rôle à jouer dans la société future, et à coopérer.

Donc, si l'enseignement doit se faire par la pratique, alors le ou les objectifs de la leçon doivent être exprimé(s) non plus en termes de connaissances, de savoir,

mais en termes de compétences et de savoir-faire. Dans les *Cahiers pédagogiques* (HS, n°18 : 34), M. Alice Médioni et Sylvie Abdelgaber utilisent un terme pour évoquer cette conception de fonctionnement de l'être humain. C'est la dévolution. Elles appellent ainsi la conception du travail de l'élève, avec son autonomie et la tâche à accomplir. La dévolution, c'est le transfert de la responsabilité de l'étude du professeur vers les élèves. La notion de désir apparaît, c'est l'essence même de l'homme, la puissance d'agir ou, en d'autres termes, la force d'exister. Avec la dévolution radicalisée de la pédagogie Freinet, se crée le milieu d'une pratique sociale scolaire où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, de ses propres processus d'apprentissage.

« Qu'ils agissent ! » Tel est le mot d'ordre de Célestin Freinet. En agissant, les élèves se responsabilisent et s'auto-disciplinent. L'agir d'apprentissage est donc en lien avec l'agir social puisque les contenus enseignés sont mis en action directement dans la collaboration entre apprenants. Ils apprennent à co-agir par la co-action. La pédagogie du projet, est développée par Freinet grâce à une correspondance scolaire dynamique. Il adapte une presse à imprimer pour faire un journal dans sa classe, saisit l'opportunité des bavardages et des jeux d'enfants pour inventer avec Elise, sa femme, le *Texte Libre* et l'expression libre.

Dans son ouvrage sur les techniques de l'école moderne, Célestin Freinet explique en quoi consiste le Texte Libre.

Un texte libre, c'est, comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement, quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet ni même de prévoir un plan destiné à ce qui ne serait en définitive qu'une rédaction à sujet libre. [...] Il ne suffit [...] pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie le besoin de s'exprimer. Et c'est pourquoi le vrai texte libre ne peut naître et éclore que dans le nouveau climat de libre activité de l'Ecole (1964 : 51).

Il permet de développer le lien entre l'agir d'apprentissage et l'agir social puisque la diffusion et la publication permettent d'ancrer la production des élèves dans la sphère sociale.

Freinet est donc la source de la pédagogie de projets construits par les élèves. Attention car il ne s'agit plus d'apprentissage social pour trouver un travail dans un cadre rural et ouvrier en prenant confiance en lui, mais les principes de Célestin Freinet s'intègrent bien dans ce qui est nommé pédagogie de projet dans la perspective actionnelle.

On retrouve dans la perspective actionnelle décrite par les auteurs du CECRL quelques fondements de la pédagogie de Freinet. En enseignant des pratiques sociales, le professeur incite les apprenants d'une langue étrangère à être des acteurs sociaux et non plus des utilisateurs stériles d'une langue. Emilie Perrichon conclut ainsi :

Ils agissent ensemble, et non sur des objets langagiers. On passe alors d'une logique qu'on pourrait appeler « simulo-communicative » (simulation à visée communicative) à une logique « socio-actionnelle ». D'après l'étude des principes pédagogiques de Freinet, on peut dire que la classe devient une micro-société avec ses codes, ses règles, ses composantes sociales. L'apprenant n'est plus une personne qui apprend une langue étrangère mais un acteur social qui doit agir avec d'autres en société. Cela implique un changement de perception des différentes composantes de l'enseignement et de l'apprentissage (2008 : 91-92).

1.2.1.4. La méthodologie Structuro-Globale et Audio-Visuelle (SGAV)

Une méthodologie d'apprentissage de langues vivantes a connu un grand succès car elle a utilisé les interactions non-verbales et para verbales ; le SGAV. Il s'agit d'une conception structuro-globale et audio-visuelle de l'apprentissage des langues vivantes. Précurseur de la perspective actionnelle, nous souhaitons la présenter maintenant pour illustrer ce qu'une méthodologie active apporte.

Elle trouve son origine avec Paul Rivenc et Petar Guberina. En 1954, ils prennent la décision de réaliser en commun une nouvelle “méthode” d’enseignement des langues se fondant sur leurs travaux respectifs et leurs expériences antérieures. Elle est issue du Français Fondamental. C’est tout d’abord le « projet Saint-Cloud/Zagreb » qui deviendra plus tard la méthodologie SGAV (la méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle).

En tant que conception structuro-globale et audio-visuelle de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue étrangère, il s’agit d’un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux :

- La priorité est donnée à la communication orale en interaction associant le verbal au virtuel, le para verbal, et l’ensemble du comportement corporel.
- Le traitement différé et spécifique de la langue écrite à la réception et à la production.
- Une approche situationnelle, à la fois psycholinguistique et interculturelle.
- Une focalisation sur la perception, avec dès le début une attention particulière à l’éducation de l’audition, considérée comme essentielle.
- L’association des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées).
- Une construction graduelle et globalisatrice du sens.
- Une progression par approximations successives et par hiérarchisation progressive des différentes structurations (démarche en spirale), visant l’exercice de la créativité de l’apprenant dans son milieu socioculturel.

La méthodologie SGAV s’inscrit dans la ligne de toutes celles qui reconnaissent la primauté de la langue parlée. En fait, ces conceptions ne sont pas nouvelles. Elles remontent au dernier quart du XIX^e siècle, présentées avec les précurseurs. La méthodologie SGAV induit qu’il faut, avant toute autre chose, faire acquérir aux apprenants la maîtrise des formes parlées de la langue. Pour les méthodologues SGAV, tout être qui apprend une langue étrangère est véritablement sourd à certains sons de cette langue, et particulièrement à ceux qui n’existent pas dans le système

phonétique de sa langue maternelle. En effet, les résistances que le sujet apprenant expérimente vis-à-vis de la langue étrangère dépendent essentiellement d'une mauvaise audition des sons étrangers, due non pas à une déficience de l'oreille, mais à une mauvaise intégration de ces sons par le cerveau. Pour ce faire, il faut apprendre non seulement à parler mais aussi à entendre. Il est nécessaire de créer des automatismes, des réflexes au moyen du conditionnement. Celui-ci exige une somme d'efforts assez considérable dans un délai de temps relativement court afin de minimiser la dispersion de l'apprenant. La situation doit être la plus naturelle possible tout en inhibant le mieux la langue maternelle ; pour cela, il convient d'utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses agissantes, l'intensité, le mouvement, le temps de la phrase, l'intonation. L'école de St-Cloud-Zagreb considère que la pratique langagière dépasse de beaucoup la compétence linguistique au sens strict. Elle suppose une implication du sujet dans l'action. La méthodologie SGAV avec Rivenc « préconise un versant opératoire des structures en intégrant les éléments paralinguistiques, comme les gestes ainsi que les multiples aspects caractérisant la situation de communication : l'état affectif des locuteurs, le contexte spacio-temporel » (2003 : 85). A priori, la notion de structure couvre la totalité de l'activité langagière.

Dans cette méthodologie, sont présents ces éléments qui nous semblent indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante. Cependant, une certaine dérivation s'est profilée avec les deux théories suivantes :

- Le structuralisme, qui trouve son origine dans le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916), qui propose d'appréhender toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la structure.
- Le béhaviorisme qui limite l'apprentissage à l'association stimulus – réponse-récompense.

La méthodologie SGAV a certainement été mal comprise, par la facilité vers les exercices de répétition dans l'imitation pour la mémorisation.

Retenons cependant que la méthodologie SGAV est un précurseur qui a eu un grand succès en mettant en valeur tous les comportements langagiers à acquérir pour apprendre une LV, avec les phénomènes non verbaux et para verbaux. Les activités dramatiques trouvent ici une preuve de leur viabilité avec des comportements à acquérir en langue.

Nous tenons à rappeler ici que la perspective actionnelle (présentée et exposée au chapitre sur le CECRL et les programmes d'espagnol avec l'explication de la tâche actionnelle) est donc l'aboutissement dans les méthodologies ci-dessus nommées. Dans cette thèse, la perspective actionnelle nous intéresse dans la réalisation de la compétence d'Expression Orale en Interaction. C'est pourquoi nous allons maintenant entrer dans cette compétence pour comprendre son fonctionnement.

1.2.2. L'interaction verbale

Dans cette recherche qui se donne comme objectif de construire le projet DramAula, il ne s'agit pas ici de présenter toute la dramadidactique, c'est-à-dire la didactique par le théâtre ; c'est un projet à développer en entier dans un autre travail de recherche car il comprend les cinq compétences (orales et écrites). L'objet de cette thèse est d'étudier l'une des cinq compétences nécessaires dans l'apprentissage de l'ELVE : l'Expression Orale en Interaction (EOI), nommée aussi : « prendre part à une conversation » ou « production orale en interaction ». Cette compétence met en activité de nombreux processus que nous allons maintenant expliquer afin de pouvoir mieux construire ensuite l'élément encore plus précis : le Jeu de Rôle en Interaction qui constitue la tâche la plus complète mais aussi la plus complexe dans la communication entre êtres humains de langues différentes, en particulier pour des adolescents.

La production orale en interaction relève des deux activités de réception et de production qu'elle intègre en les articulant dans son fonctionnement. Les utilisateurs de la langue jouent alternativement, et parfois même simultanément, le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs. Ensemble, ils construisent conjointement (en complémentarité, opposition, juxtaposition) un discours conversationnel dont le sens se négocie au fil des échanges, suivant le « principe de coopération », comme le précise le Cadre commun. Pour Marylène Millet, IA-IPR d'espagnol dans l'Académie de Poitiers :

C'est donc la rencontre et l'articulation entre deux processus qui mettent en jeu l'activité de réception d'une part, l'activité de production, d'autre part, l'articulation entre deux discours qui se répondent l'un l'autre et se déploient sur un temps limité, suffisamment bref pour permettre d'opérer la distinction avec le monologue. Fugace, discontinu, entrecoupé d'hésitations, de pauses, de faux-démarrages et de reprises, le discours oral affiche des spécificités qu'il importe de prendre en compte. Il se construit, dans le cas de l'interaction, et pour chaque réplique, sur un temps précis, de courte durée souvent. Il renvoie à la capacité de l'interlocuteur à saisir les propos de l'autre, à anticiper, à réagir, en appelle à la vivacité tant du locuteur que du destinataire, vivacité qui, si elle peut se traduire par la rapidité de la réaction, relève à coup sûr de la pertinence du propos adressé en réaction aux paroles reçues, et selon l'intention de chacun (2006 : séminaire).

Par conséquent, quelles stratégies mettre en place dans la classe avec des élèves de treize à quinze ans pour travailler l'interaction orale ? Souvent le contact avec la langue cible est rare ou nul, non seulement pour les apprenants mais parfois aussi pour certains enseignants qui ne sont pas natifs d'Espagne et ont peu l'occasion de s'y rendre. L'interaction orale relève de deux processus : la réception et la production orale, seul et à deux ou plusieurs. Nous allons les détailler pour mieux comprendre leur fonctionnement et pouvoir les utiliser correctement au niveau pédagogique. Une question a priori simple mais fondatrice, se pose à nous maintenant pour une poursuite plus claire dans ce travail.

1.2.2.1. Qu'est-ce que l'oral ?

Nous avons vu que certains pédagogues, que nous avons nommés précurseurs, avaient compris que l'enseignement des LV ne se limite pas à la traduction ou aux exercices de grammaire. Ils avaient déjà noté qu'une langue est dite vivante lorsqu'elle est partagée et parlée !

Nous commencerons par dire que travailler l'oral, c'est pour l'enseignant remettre en cause des modèles traditionnels de fonctionnement du cours (surtout en ELVE avec l'ellipse que nous avons présentée). Les échanges entre des élèves restent assez rares dans la réalité actuelle des classes, c'est donc à un dialogue avec le professeur que se réduit le plus souvent la prise de parole. L'élève répond à la question du professeur. Pour transformer ce mode classique de fonctionnement, l'oral doit faire l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'objectif d'apprentissage, afin de valoriser au mieux cette pratique au sein de la classe.

Parler, ce n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres. La difficulté est de faire reconnaître à l'élève l'insuffisance éventuelle de son propos, l'obscurité de sa pensée, afin de l'obliger à clarifier sa pensée. Pour cela, une distanciation est nécessaire par rapport aux paroles prononcées. L'élève dont le propos n'est pas compris des autres peut se sentir mal à l'aise, voire agressé, jusqu'à refuser de s'exprimer. Il faut donc lui apprendre à entendre le désaccord de l'autre et se corriger, prendre sur lui et se faire confiance. C'est souvent un défi important pour un adolescent.

Lorsqu'on évoque un élève qui est bon à l'oral, on fait souvent allusion à l'élève qui intervient le plus souvent pour répondre à des questions, ou exprimer une réaction, un avis personnel ponctuellement et dans l'instant. Les apports des Activités Dramatiques (AD) peuvent dépasser cette étape dans la prise de parole unilatérale.

Quelle didactique de l'oral faut-il mettre en place? Le champ des compétences visées suit deux étapes. Tout d'abord les finalités ou visées psychologiques : oser parler, oser l'oral. En second lieu, ce sont les compétences linguistiques à expli-

quer pour argumenter, écouter... Faire comprendre à l'élève qu'il existe des codes langagiers qui varient selon les situations d'emploi. L'attention portée aux apprentissages est donc primordiale : verbaliser, échanger pour construire un savoir. Mais pour cela l'activité orale doit être rigoureusement préparée, pour permettre la participation de tous, pour apprendre aux élèves à s'interroger, à discuter avec les autres et qu'ils finissent par se sentir plus à l'aise, admettre les erreurs et les utiliser à bon escient.

Il apparaît essentiel de favoriser des situations d'échanges entre les élèves, sans pour autant les diriger, et durant lesquelles l'accent est mis sur la confrontation des opinions et la reformulation si nécessaire des différentes interventions. Travailler sur l'oral induit nécessairement une réflexion sur le partage et l'usage de la parole en classe. Dans ce cas de figure, le rapport enseignant - élève change : l'enseignant n'est plus le seul à détenir le savoir, il devient un accompagnateur de projet, un guide-animateur. Il est primordial que l'enseignant sache se limiter à un rôle d'arbitre, extérieur au débat. En effet, l'autorité de l'enseignant peut briser l'échange, une prise de position de sa part peut aboutir à fixer le débat. C'est entre eux que les élèves doivent débattre, comme ils le feront ensuite hors classe dans le pays de la langue cible. Cependant, leur pensée est réduite car les élèves ne connaissent pas les mots pour s'exprimer surtout en débutant, comme c'est le cas dans notre étude.

C'est pourquoi nous souhaitons maintenant faire porter notre réflexion sur le langage qui est un phénomène très complexe. Sa meilleure compréhension sera à la base d'activités qui seront mises en relief dans la seconde partie de cette thèse. Si tant de pédagogues au fil des siècles ont perçu l'importance du langage pour tous ses paramètres, à savoir sa fonction symbolique (gestuelle, musicale) puis l'aptitude innée et la transmission culturelle avec Chomsky et les neurosciences ensuite, nous considérons qu'il est important d'en parler pour le présenter et parce que nous souhaitons aussi mettre en évidence ces paramètres qui améliorent la pédagogie en ELVE.

A la différence du langage animal, pour Nicolas Journet avance le caractère « intentionnel » du langage humain. C'est un système qu'il définit en trois points :

- un système fini d'unités sonores qui, en se combinant, permettent de former une infinie d'énoncés ; conformément à une syntaxe.
- un système de symboles, c'est-à-dire de signes arbitrairement lié à un signifié.
- un système qui permet d'évoquer des événements réels, imaginaires, passés ou futurs (2010 : 117).

En quoi le langage est-il spécifiquement humain ? Nicolas Journet indique que « la communication humaine diffère de l'animale car elle possède une syntaxe complexe et l'intentionnalité (cette capacité de parler de choses absentes, de situations passées ou à venir » (2010 : 118-119).

La compétence linguistique est innée chez l'homme (Journet, 2010 : 121).

On retrouve ces notions avec Daniel Gaonac'h pour qui l'acquisition du langage ne consiste pas à « apprendre à parler » (1991 : 190). Il s'agit d'abord pour l'enfant d'apprendre les usages qu'il peut faire du langage dans son commerce quotidien avec le monde. Interviennent là d'autres éléments extrêmement importants dans l'interaction orale qui sont du ressort des relations aux autres, de la participation d'autres activités physiques que la voix dans l'élaboration du langage.

Bernard Schneuwly définit le langage comme un outil de communication d'action sur l'autre. Il indique la complexité du langage.

Le langage extérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même, pour mieux contrôler ses propres processus de résolution de problème, pour mieux structurer une situation problématique. Cette spécialisation du langage dans un nouveau domaine l'affecte profondément du point de vue de sa structure sémantique, syntaxique et phonétique : condensation extrême, agglutination des significations, syntaxe purement prédicative en sont quelques-unes des caractéristiques principales. Le langage intérieur prend la forme qui correspond à sa fonction. Par cette transformation, nécessaire pour le passage de l'extérieur à l'intérieur et de l'interpsychique à l'intrapsychique, il devient le langage intérieur, la pensée verbale (1985 : 171).

Quand la pensée verbale est acquise chez l'élève, le professeur a presque atteint son but d'enseignement de langue vivante. Cette figure de Jean Marc Coletta synthétise bien les différents axes dans lesquels l'oral et le langage vont agir sur l'apprenant.

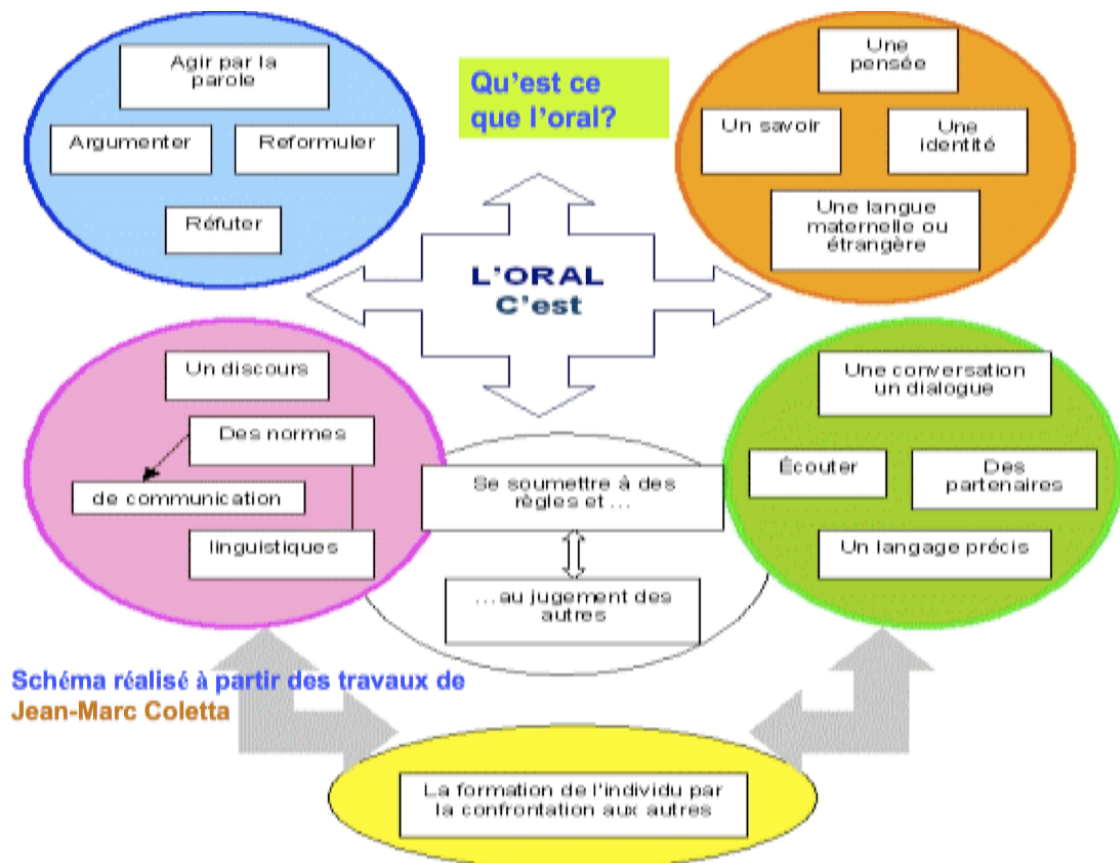


Figure 6 – Les différents axes de l'oral selon Jean-Marc Coletta

Mais comment mieux cerner ces axes, pouvoir se les approprier et les utiliser dans les cours d'ELVE ?

L'interaction orale est l'alliance de la réception et de la production orale (sur un temps précis, de courte durée pour les élèves de 4^e LV2). Le CECRL, dans sa grille d'auto-évaluation (annexe 4) indique ce que les élèves doivent acquérir pour l'EOI au niveau A1.

Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

Au niveau A2, on attend de l'élève qu'il puisse « communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers ». « Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation » (annexe 4). Ceci n'est pas suffisant pour comprendre tous les processus complexes qui interviennent dans l'interaction orale. Le CECRL décrit les activités langagières qui sont mises en place pour communiquer langagièrement.

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Pour autant, les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce Cadre de référence, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale) (CECRL : 18).

L'interaction orale est définie ainsi :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler, mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement res-

pectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication (CECRL : 60).

Voici la liste des activités interactives que le CECRL (p.60) propose d'acquérir. Il les détaille ensuite dans des tableaux.

- les échanges courants ;
- la conversation courante ;
- les discussions informelles ;
- les discussions formelles ;
- le débat ;
- l'interview ;
- la négociation ;
- la planification conjointe ;
- la coopération en vue d'un objectif.

Une échelle est proposée (p. 61) pour illustrer l'interaction orale générale et des sous-échelles pour illustrer :

- comprendre un locuteur natif ;
- conversation ;
- discussion informelle (entre amis) ;
- discussion et réunions formelles ;
- coopération à visée fonctionnelle ;
- obtenir des biens et des services ;
- échange d'informations ;
- interviewer et être interviewé.

Ces activités en interaction ne concernent pas que des enfants de treize à quinze ans mais l'ensemble des apprenants. Elles démontrent, par leur grand nombre, l'importance des échanges oraux. L'interaction est un processus très complexe car c'est un discours commun. Nous terminerons avec l'explication du Conseil de l'Europe.

L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les activités de réception et de production présentées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié » (CECRL : 69-70).

1.2.2.2. L'interaction non verbale et para verbale

Ces interactions appartiennent au langage mais nous souhaitons leur accorder un paragraphe complet car elles vont être détaillées en raison de leur importance dans la conception du langage et des activités qui en découlent pour la maîtriser.

Comme pour le langage et la relation à l'autre, d'autres processus entrent en jeu afin de pouvoir communiquer. Cependant, il s'agit d'apprendre à communiquer avec des personnes qui parlent une autre langue, donc qui usent de gestes différents, d'intonations distinctes, etc. En conséquence, les stratégies vont être différentes de celles que les professeurs connaissaient jusqu'à présent, même si souvent, ils en utilisent sans le savoir. Les connaître, les comprendre et savoir les employer permettra de faire acquérir l'interaction orale aux élèves de façon plus complète. L'interaction n'est pas que verbale ; elle est aussi et d'abord non verbale et para verbale. Lazaraton

pose que « les deux tiers de la communication sont portés par le non verbal et seulement un tiers par le verbal » (2004 : 81). C'est dans les activités dramatiques que l'on trouve la solution à ces nouveaux processus à faire découvrir aux élèves pour qu'ils acquièrent mieux la langue cible. Remarquons que ceux-ci les manipulent inconsciemment dans leur propre langue.

Le CECRL suggère aux utilisateurs d'envisager et d'expliquer « à quel degré d'aptitude les apprenants devront être capables de joindre le geste à la parole et dans quelles situations ils devront être capables de le faire, ou devront le faire, ou devront être outillés pour le faire » (p. 72).

Il évoque la *communication non verbale* mais ne différencie pas l'interaction para-verbale et non verbale. Il établit une liste (p.72-73), que nous souhaitons présenter ici car elle détaille bien ces aspects du langage mais dans laquelle para verbal et non verbal sont ensemble.. C'est pourquoi nous indiquons entre parenthèses, de quelle interaction il s'agit :

4.4.5.1 Gestes et actions (non-verbal)

Les gestes et actions qui accompagnent les activités langagières (en principe : activités orales en face à face) comprennent :

- la désignation, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l'identification de choses, de personnes, comme, par exemple: « Je voudrais celui-là. Non, celui-ci, pas celui-là »
- la démonstration, accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent: « Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi-même »
- des actions clairement observables de type commentaire, ordre, etc., que l'on peut supposer connues comme: « Ne fais pas ça! »; « C'est bien! »; « Oh non! Il l'a laissé tomber! ». (non-verbal : prosodie : intonation)

Dans tous les cas ci-dessus, seule l'action permet de comprendre l'énoncé.

4.4.5.2 Le comportement paralinguistique

Il comprend :

- Le langage du corps. (kinésique)Le langage du corps diffère des gestes de désignation en ce qu'il véhicule un sens consensuellement admis mais qui peut varier d'une culture à l'autre. Les exemples suivants fonctionnent dans de nombreux pays européens:

- certains gestes (par exemple, le poing levé en signe de protestation)

- les expressions du visage (par exemple, sourire ou air renfrogné)
- la posture (par exemple, le corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt)
- le contact oculaire (par exemple, un clin d'œil complice ou un regard sceptique)
- le contact corporel (par exemple, baiser ou poignée de main)
- la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche).

• L'utilisation d'onomatopées. (phonématique) On considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes.

Par exemple, en français:

- « Chut ! » →pour demander le silence
- le sifflement →pour marquer son mécontentement d'une performance
- « Bof ! » →pour marquer l'indifférence
- « Aïe » →pour marquer la douleur
- « Pouah ! » →pour marquer le dégoût

• L'utilisation de traits prosodiques. Ces traits sont paralinguistiques lorsqu'ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton, etc.

Par exemple :

- la qualité de la voix →bourrue, étouffée, perçante, etc.
- le ton →grognon, plaintif, criard, etc.
- le volume ou l'intensité →chuchoter, murmurer, crier, etc.
- la durée ou l'insistance →« Trèèès bien! »

La combinaison de la qualité de la voix, du ton, du volume et de la durée permet de produire de nombreux effets.

Il faut clairement distinguer la communication paralinguistique d'une langue des signes élaborée qui n'entre pas dans le Cadre de référence même si les spécialistes de ce domaine peuvent y trouver des notions et des catégories pertinentes pour leur domaine.

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas de quels comportements paralinguistiques cibles l'apprenant devra disposer, ou aura besoin, ou devra avoir pour reconnaître et comprendre, b. utiliser (CECRL : 72-73).

Ce sont des aspects de la communication que les élèves n'apprennent jamais en classe de LV. Il convient maintenant de les connaître (en tout cas les plus usuels) afin de ne pas créer de quiproquo avec un natif de la langue cible (avec un geste em-

ployé à contre sens, par exemple). Rappelons que le CECRL est non prescriptif, c'est pourquoi, il ne fait que donner des listes et des indications et conseils aux « utilisateurs » qui ne sont pas uniquement les enseignants du second degré en France. Nous avons classé différemment les comportements dits paralinguistiques cibles car il existe une classification des interactions. Ils trouvent leur place dans la différenciation que nous allons faire maintenant dans la nouvelle partie. C'est ce qui apparaissait entre parenthèses dans la citation. En quoi pouvons-nous dire qu'ils sont différents ?

La première interaction qui nous intéresse est dite non-verbale. C'est le canal visuel qui s'exerce le premier. On y retrouve la kinésique (la posturo-mimogestualité), la proxémique (le corps dans l'espace) et les supports iconiques.

N'oublions pas que l'on travaille avec des enfants de 13/15 ans donc en pleine construction physiologique ce qui suppose un réajustement permanent dans leur posture et leur connaissance du corps.

Dans sa recherche sur les interactions non-verbales, Julie Rançon détaille ces différents aspects. Cette classification nous permettra de mieux adapter les activités non-verbales dans le cadre de notre projet. Tout d'abord, la kinésique opère.

Dans la catégorie kinésique, nous distinguons les comportements dits extra-communicatifs, des attitudes proprement communicatives. Il s'agit des gestes autocentrés (se toucher les cheveux, s'enlever les lunettes, etc.), des gestes ludiques (jouer avec une feuille, un stylo, etc.) et des gestes de confort (changer de position, etc.). Leur fonction première n'est pas l'intention de communiquer. Le comportement non-verbal est une compétence stratégique (2009 : 297).

Parvenir à les comprendre et les utiliser permet d'entrer plus complètement dans la langue étudiée. Une majorité des théories maintient le fait que le comportement non-verbal dépend d'une culture. Lazaraton souligne le fait que « les manifestations non-verbales sont intrinsèquement ambiguës parce qu'elles résultent d'une interprétation en contexte. Il est ainsi difficile de s'accorder sur les gestes universaux alors que ces gestes sont construits culturellement et individuellement » (2004 : 82). Il ajoute que le comportement non-verbal est tellement subconscient pour un locu-

teur natif que le langage verbal lui paraît mécanique et systématique. Lazaraton se demande alors si l'on peut enseigner/ apprendre des comportements non verbaux répertoriés de la même manière que les comportements verbaux peuvent l'être. C'est le contenu de notre expérimentation en classe qui nous permet d'enseigner et de vérifier ces aspects non verbaux de kinésique à travers des activités adaptées.

La proxémique est le second aspect des interactions non-verbales que nous allons présenter.

Elle désigne l'étude des rapports de l'espace et de la communication. Personne, dans les classes d'observation, n'a véritablement utilisé la proxémique comme moyen non-verbal d'explication. Pourtant, expliquer l'expression « faire un bond » pourrait passer par le mime corporel. Julie Rançon expérimente le lexique à travers l'œuvre *Bel-Ami* avec des élèves de FLE.

Le dernier passage de *Bel-Ami* se prêtait également bien à l'interprétation : se mettre à genoux, descendre le perron, bénir, etc. Toutes ces actions pouvaient être jouées par les enseignants, seulement c'est un effort d'investissement coûteux. Pourtant, il peut être judicieux que les futurs enseignants soient sensibilisés à ces comportements qui donnent du sens. Il ne s'agit pas d'être un acteur mais un vecteur de signification. Nous devons nous investir corporellement dans l'espace si cela est nécessaire (2009 : 303).

Personnellement, nous gardons le souvenir désagréable d'une enseignante qui était toujours très près de nous quand elle nous parlait. Nous étions gênée car cette position portait à confusion. On sait que selon les pays, la distance n'est pas la même entre deux personnes qui se parlent. Le contact aussi est différent, pour se saluer par exemple. Les Anglais ne se touchent pas alors que les Andalous « s'embrassent » (au sens propre en espagnol : *abrazarse*).

Le troisième aspect non verbal concerne les supports iconiques.

Julie Rançon les explique ainsi : « C'est un moyen idéal de (se) faire comprendre rapidement sans avoir besoin de verbaliser le terme en question. Dans les supports iconiques, nous dénombrons le texte et les images » (2009 : 304).

Ils appartiennent aux interactions non-verbales mais nous ne ferons que les citer car ils ne seront pas utilisés dans cette étude.

La seconde interaction, celle qui est nommée para-verbale, signifie qu'on utilise le canal oral pour expliquer, c'est-à-dire toutes les manifestations vocales et prosodiques complémentaires dans une production verbale. Julie Rançon la définit ainsi :

Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager ce qui est relatif à la voix, tout en excluant une analyse sémantique. Les études traitant du para-verbal s'intéressent au ton, à l'intonation, au rythme d'un énoncé. Mais aussi aux pauses, c'est à dire aux périodes de latences entre les mots. Ainsi le para-verbal est une composante toute aussi essentielle et fiable dans l'expression des émotions que les expressions faciales (2009 : 306-307).

Dans l'interaction para-verbale, la phonologie se sépare en la phonématique (les sons) et la prosodie (voir la figure ci-dessous). Tous les éléments suivants, l'intonation, le rythme et l'accentuation interviennent dans la prosodie. Celle-ci est une composante à part entière de l'acte de communication. Elle en est l'ossature mais également le fondement. Le développement de la compréhension orale ne peut s'entendre sans un travail d'analyse des faits prosodiques. Ils sont pris en compte dans la compréhension du message au même titre que les données lexicales ou morphosyntaxiques car ils participent à la construction du sens et, de ce fait, sont intégrées dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. C'est exactement ce qui nous préoccupe ici, c'est-à-dire l'analyse des informations sous-jacentes portées, supportées par la structuration sonore de la langue.

Parler de paramètres prosodiques, c'est envisager le débit ou la vitesse d'articulation de la parole, la segmentation ou les phénomènes de découpage de la chaîne sonore, l'accentuation ou ses mises en relief, l'intonation ou les formes de la courbe

mélodique en contexte énonciatif. Nous distinguons alors intonation et rythme. Ces éléments sont indissociables dans la parole et concourent à construire le sens du message et à donner forme à la communication ou à l'éventuelle interaction.

Nous ne développons pas davantage ici cette explication de la prosodie car elle a déjà fait l'objet d'un paragraphe complet dans la partie *Perception et production* et de nombreuses activités seront mises en œuvre dans notre projet. Il est cependant important qu'elle soit nommée ici.

Pour synthétiser tous les propos tenus ici, nous proposons un schéma. A la base, c'est un tableau de Julie Rançon que nous avons adapté à l'ELVE. Certaines de ces interactions vont devenir l'objet d'activités dans la partie Expérimentations.

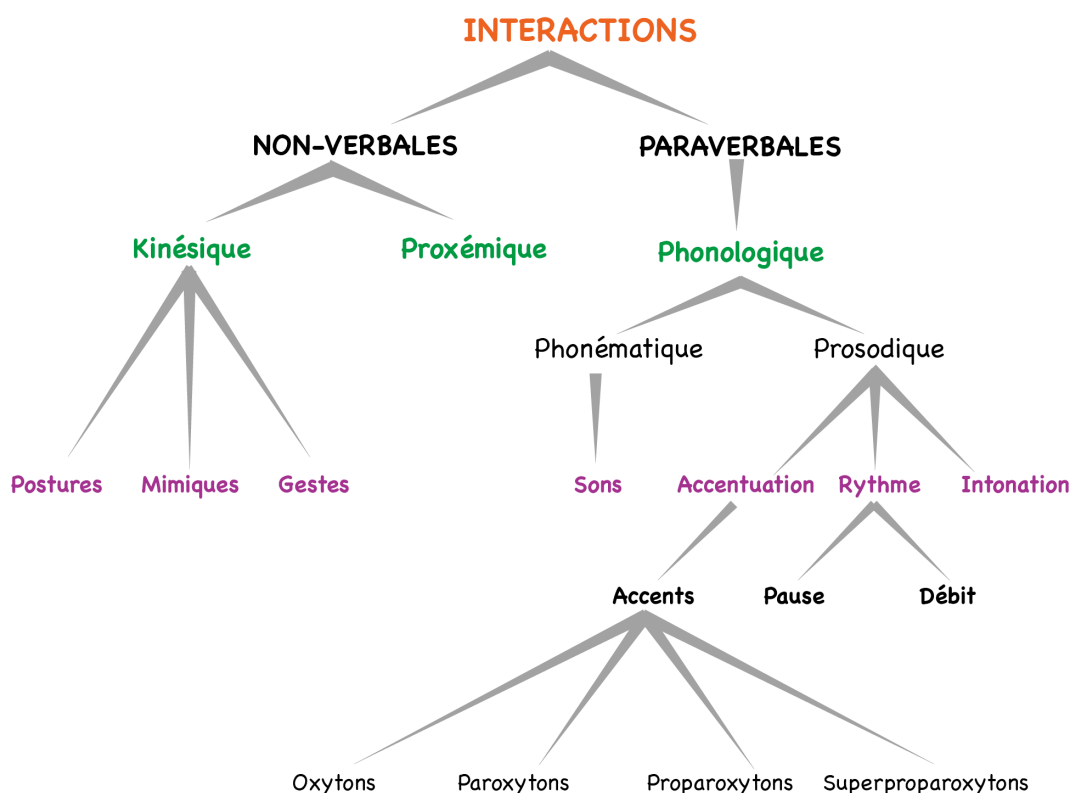


Figure 7 – Schéma des interactions (V. Vidard, 2012, d'après J. Rançon)

1.2.3. La perception et la production de l'espagnol par les francophones

Pour un nouvel apprenant de la langue étudiée, apprendre une langue étrangère consiste à comprendre ses différences, ses ressemblances avec sa propre langue, la surdité en rapport avec les sons inconnus et savoir les utiliser. La perception suppose donc de connaître les erreurs commises le plus fréquemment. L'enseignant va être un guide extrêmement important dans cet apprentissage. Il doit connaître toutes ces difficultés à vaincre et sa pédagogie doit être adaptée aux apprenants en relation avec ces problèmes et parer au mythe des difficultés des francophones.

1.2.3.1. Un mythe

Le linguiste, Claude Hagège dresse un portrait qui résume parfaitement le contenu de cette partie dans *L'enfant aux deux langues*. Il présente les différents éléments importants pour comprendre les difficultés de perception des francophones dans l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère et savoir comment les surmonter pour produire une autre langue. Tout d'abord ce « mythe » que les francophones sont inaptes à l'apprentissage des langues étrangères. Comment se fait-il qu'on en soit arrivés là ? L'historique des méthodes d'enseignement n'est-il pas une cause ? N'a-t-on pas cultivé ce problème en le transformant en une spécificité « charmante » du français parlant les langues étrangères ? Claude Hagège y répond ainsi :

Dès le début de l'apprentissage, le français est convaincu sans examen, de l'exactitude d'une image, pourtant peu flatteuse, que se font les étrangers quant à ses aptitudes linguistiques : elles seraient faibles ou nulles. (...) C'est précisément parce que le francophone de France, même si le pays est bien à dominante unilingue, rencontre de plus en plus, lui aussi, les autres langues, qu'il renonce souvent à se prévaloir, comme il le faisait autrefois, de la diffusion mondiale du français pour leur tourner le dos. Je commencerai donc par suggérer que cette fermeture aux idiomes d'autrui pourrait bien, aujourd'hui, n'être plus qu'un mythe. Mais il est vrai que la prononciation des langues étrangères, si elle n'est pas apprise très tôt, reste difficile pour les francophones (1996 : 167-168).

Après le mythe du Français mauvais linguiste, l'âge du début de l'apprentissage est le second problème rencontré mais heureusement il est en passe de disparaître chez les Français avec les politiques des années quatre-vingts qui commencent à faire effet chez nos enfants. Quel âge est le meilleur pour apprendre une langue étrangère ? Enfin, et si l'on n'a pas pu vaincre ces problèmes du mythe et d'âge, quelles difficultés linguistiques sont rencontrées par un francophone qui veut apprendre l'espagnol ? Comment l'apprenant va-t-il percevoir les difficultés linguistiques et produire ensuite la LE ? Il va devoir apprendre à percevoir des spécificités hispaniques, sur lesquelles s'appuyer pour les acquérir et qui lui permettront de devenir un francophone hispanophone. C'est l'approche cognitive du professeur aussi. Celui-ci doit mettre en place des stratégies d'apprentissage qui conviennent mieux en fonction de l'âge des élèves. D'autres éléments sont pris en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui sont aussi importantes que la linguistique et que le CECRL nomme : le comportement culturel (ou activités langagières non-verbales que nous aborderons dans la partie suivante). Ils sont souvent un immense obstacle à la compréhension d'un étranger parlant une autre langue. Pour Saussure « Le langage a un côté individuel et un côté social, et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre » (1915 : 24).

Dans l'enseignement des langues étrangères en France, les pédagogues ont compris l'importance de l'oral depuis peu de temps, avec l'arrivée du CECRL. Rappelons ici la présentation des méthodologies que fait Christian Puren (1998) en étudiant et en classifiant les différentes méthodologies de l'enseignement des langues (pas toujours langues vivantes) dans l'histoire de France.

- la méthodologie calquée sur celle du latin et du grec ;
- l'émergence de la différenciation langue maternelle et langue morte ;
- la méthode de la grammaire et de la cohésion lexicale ;
- la méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE.

Jusqu'à la méthodologie audio-visuelle (SGAV, présentée dans la partie pré-curseurs), il reste un lourd héritage de la méthodologie traditionnelle. La notion de communication et de langue à l'oral n'existe pas ou très peu dans la pédagogie de l'ELVE. Depuis les années soixante-dix, les « documents authentiques » sont la base de l'enseignement et fait des apprenants des commentateurs de textes, mais pas des acteurs sociaux comme on l'attend maintenant. D'autre part, il reste de nombreux enseignants qui n'ont toujours pas acquis cette évolution de l'apprentissage et, parce que cet apprentissage est très différent et mobilise de nouvelles connaissances, ne parviennent pas à s'adapter et font toujours des commentaires de textes. Daniel Gaonac'h rappelle cette nouvelle conception de l'apprentissage que les enseignants ont du mal à acquérir : « Une méthode de langue doit avant tout considérer la langue comme un comportement à acquérir, et donc placer le plus possible l'élève dans des situations de production de ce comportement et non dans des situations de commentaire académique sur ce comportement. C'est évidemment une position à l'opposé d'une méthode grammaticale! » (1991 : 28). Effectivement, il est question d'un acteur social, non plus d'un commentateur littéraire pour l'élève.

Toutefois, il pourrait paraître paradoxal de condamner l'attitude des enseignants qui continuent à fonder leur pédagogie sur le commentaire de documents, car c'est bien cet exercice-là qui a continué d'être proposé comme épreuve du bac, jusqu'à une date très récente (2012). Les élèves ont normalement été préparés à l'apprentissage d'une langue à l'oral durant leur scolarité depuis le primaire. Or, c'est uniquement en 2012/2013 que les épreuves changent. Maintenant, les épreuves de langue au bac, toutes séries confondues, se font en quatre temps : à l'oral en expression et en compréhension ainsi qu'à l'écrit, à l'oral et à l'écrit. Rappelons que la publication du CECRL date de l'année 2001. Le temps que les programmes s'y adaptent, 12 ans ont passé.

Il est donc évident que le mythe du Français qui est mauvais en langue ne peut disparaître facilement, quand on sait que l'enseignement des langues, depuis

l'Antiquité, est basé sur l'écrit et la traduction. Par conséquent, quand l'élève francophone commence l'apprentissage d'une langue étrangère, il part avec de nombreux *a priori* défavorables que l'enseignant (si lui-même a passé ce cap) va devoir effacer pour lui permettre de comprendre qu'il est aussi capable qu'un autre d'apprendre une langue étrangère. Les nouveaux programmes, avec les mesures politiques depuis trente ans et les réformes en maternelle, en primaire et en secondaire ont beaucoup évolué et vont permettre aux étudiants d'envisager différemment les choses.

1.2.3.2. L'âge des apprenants

Le mythe du mauvais linguiste n'est pas le seul élément dont il faut tenir compte. La question de l'âge des apprenants est également primordiale. En effet, selon les spécialistes, il existe des périodes favorables à l'apprentissage des langues vivantes, en particulier pour la première langue étrangère apprise. Pour Claude Hagège, (Conférence, Lannion, 1998) par exemple, « C'est entre 3 et 4 ans, et 10 et 13 ans que la capacité d'apprentissage des langues est la plus forte. C'est là que les capacités de mimétisme, sur lesquelles se fonde l'essentiel de l'apprentissage d'une langue, sont maximales ».

Pour Daniel Gaonac'h, le rôle de l'âge des apprenants est différent selon les aspects de la langue mais il conforte ce que dit Hagège : « Pour ce qui concerne les aspects morphologiques et syntaxiques des productions, les enfants réussissent mieux à partir de 10 ans ; pour ce qui concerne la prononciation par contre, les enfants de moins de 10 ans font preuve d'un meilleur taux de réussite » (Gaonac'h, 1991: 140). Par conséquent, si le cap d'une meilleure réussite basée sur le mimétisme et la capacité perceptive est passé pour les enfants de 13/14 ans, l'apprentissage garde encore des richesses avec l'apprentissage de la morphologie et la syntaxe pour lesquelles les adolescents sont encore plus réceptifs que les adultes. Cela correspond à la maturation intellectuelle. Après consultation des didacticiens des langues vivantes par le Ministère de l'Education Nationale (MEN), il est donc apparu qu'il faut commencer tôt l'apprentissage d'une langue vivante, c'est-à-dire en

maternelle. Le MEN a mis en place des réformes au niveau des langues vivantes en suivant ces remarques. Ces mesures ne se sont pas réalisées dès la petite école pour des raisons financières, mais maintenant tous les enfants à l'école primaire en CE1 commencent à apprendre une langue étrangère, voire deux en alternance.

Cette capacité des enfants est confirmée par la chercheuse Margarita Muñoz García. Elle évalue ainsi :

La probabilité de succès des apprenants qui commencent en bas âge est beaucoup plus élevée que ceux qui commencent en âge adulte. Les catégories phonétiques se développent jusqu'à l'âge de 7 ans environ. Jusqu'à cet âge, il est possible d'apprendre plusieurs systèmes phoniques sans difficultés. En revanche, après cet âge, les catégories phonétiques sont déjà établies, elles ont évolué pour recouvrir les sons de la LM et la LE, identifiées comme des réalisations de catégories différentes et par conséquent, il est plus difficile d'en établir de nouvelles. De ce fait, si l'apprenant d'une langue commence à apprendre après 7 ans, la capacité perceptive sera moins précise, ce qui entraînera une prononciation incorrecte (2010 : 123).

Finalement Paul Cyr ajoute un élément important concernant les élèves de LV2 en collège sur leurs *a priori* au sujet des LE.

Il est important de savoir que, dès avant le premier cours de classe, l'élève débutant en L2 a déjà des connaissances ou des croyances sur la nature de la langue. Par exemple, certaines langues peuvent être perçues comme plus difficiles que d'autres, certaines peuvent être jugées plus utiles que d'autres, même si leur statut comme langue de culture ne fait pas de doute (1998: 123-124).

En effet, les statistiques des choix de langue des élèves et des présupposés par les parents quant à la difficulté de la langue et sa réputation dans le monde social, ont été présentées au début de cette étude. S'ajoutent ici, et il est très important d'en tenir compte pour pouvoir créer une ambiance de classe correcte, les connaissances que les élèves prétendent avoir de la L2 (surtout dans notre région du Sud-Ouest). Nous ne parlons évidemment pas des élèves hispanophones dans une classe qui pensent tout posséder de leur langue mère. Mais en fait, ceux-ci sont très rares dans une carrière d'enseignant en LV2 traditionnelle. Quand c'est possible, ils font espagnol en LV1.

Il est nécessaire maintenant de présenter la perception de la langue étrangère afin de pouvoir en combattre ces connaissances prétendues par les élèves et les parents souvent aussi, mais aussi utiliser des connaissances correctes pour vaincre ou soigner ce qui est appelé « la surdité des apprenants » qui en découle et leur permettre de mieux produire ensuite.

Étudions donc maintenant en détails la perception puis la production de l'espagnol en relation avec les apprenants francophones en en définissant les éléments. Car il est plus facile d'entendre la musique de la langue que de la jouer soi-même. Dans la deuxième partie, cette compréhension de la perception et de la production, nous permettra de concevoir des activités dramatiques en rapport avec ces particularités.

1.2.3.3. La perception de l'espagnol

Le premier point à étudier concerne les spécificités hispaniques.

Bien percevoir les spécificités de la langue espagnole (tout d'abord par le professeur) va permettre à l'apprenant de mieux comprendre la langue et de produire lui-même une action de meilleure qualité dans la langue. Le Bulletin Officiel référent (n° 6, 25 août 2005) énumère les particularités de l'espagnol au niveau phonologique en listant au sujet du rythme et de l'intonation puis de l'accentuation et de la prononciation. Au niveau linguistique, dans sa thèse, Margarita Muñoz García, repère et compare l'accent lexical de l'espagnol par les francophones aux niveaux phonétique et psycholinguistique. Notre présentation de ces aspects est en grande partie basée sur cette étude très riche et explicative et devrait permettre de mettre en avant ce qui fait souvent défaut en langue : comprendre l'autre pour mieux communiquer avec lui car « Les processus de perception et de production de la parole sont des phénomènes complexes qui paraissent être en relation étroite avec les caractéristiques phonologiques de la langue d'un individu. Un approfondissement de l'étude de la

prosodie de l'interlangue peut contribuer à mieux se confronter à l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère (LE)» (2010 : 22). La chercheuse recense tous les phénomènes de la langue puis repère les erreurs produites par les francophones. Ces aspects pourront ensuite être mis en relief et améliorés grâce à des activités théâtrales, plus ludiques et moins fastidieuses que des exercices de répétitions lourdes (même si certaines sont souvent nécessaires). C'est pourquoi il est important de connaître les spécificités de la langue hispanique pour savoir les travailler et les adopter. Margarita Muñoz García présente ce nouveau *paysage sonore*.

Lorsque les apprenants francophones se voient confrontés à l'ELE, ils vont devoir construire un nouveau paysage sonore différent de leur langue maternelle avec de nouveaux sons mais également avec un autre rythme, une autre mélodie. D'où l'importance de prendre en compte toutes les composantes de la prononciation (2010 : 21).

Entrer dans la LE signifie donc connaître de nouveaux sons. Détaillons maintenant les différents aspects qui constituent la perception de l'ELVE. Tout d'abord la phonologie.

Le premier élément dont il faut tenir compte et mettre en relief est la phonologie qui se divise entre la phonématique et la prosodie avec l'accentuation, le rythme et l'intonation. La grammaire espagnole complètera cette partie avec la présentation des constructions et les emplois difficiles pour un francophone français à connaître jusqu'au niveau A2.

La phonématique est ainsi définie par Margarita Muñoz García : « La phonématique s'occupe de l'étude des sons d'une langue, chaque son étant considéré comme un segment. Ces segments correspondent aux voyelles, consonnes, semi-voyelles et semi-consonnes d'une langue » (2010 : 31). Les sons espagnols que les francophones doivent connaître, acquérir et maîtriser sont les suivants :

/R/ (de *pero*)

/R:/ (de *perro*)

/X/ (de *paja*)

/θ/ (de *zarpar*)

/λ/ (de *calle*)

/C et accent circonflexe au dessus/ (de *noche*)

Les voyelles devant la nasale (*andando*)

Les voyelles consécutives : au (*autonomía*)

Les diphtongues

Les semi-consonnes : (*hierba*)/y/

Les syllabes *ía*, *ío*

Le S ou N final devant une voyelle

[β] (de *lobo*)

[γ] (de *agua*)

[δ] (de *cada*)

Les intervocaliques

Les autres parties de la phonologie sont analysées dans ce qui est appelé la prosodie et que Margarita Muñoz García définit ainsi : « La prosodie a pour objet d'étude des faits phoniques, qui ne sont pas segmentaux, et qui participent dans l'organisation du lexique et de la syntaxe » (2010 : 32-33). La prosodie concerne les éléments dynamiques de la chaîne parlée appelés : variations de hauteur, d'intensité, de durée qui déterminent la mélodie, les tons, les accents, les pauses et le rythme. Ce sont ceux qui n'ont jamais été pris en compte dans les précédentes pédagogies dans l'enseignement de l'espagnol. Certains apprenants parvenaient à mieux les entendre et les reproduire, la plupart, non. C'est une des raisons pour lesquelles les Français conservaient cet accent français.

Di Cristo pour sa part, propose la définition suivante de la prosodie :

C'est une branche de la linguistique consacrée à la description (aspect phonétique) et à la représentation formelle (aspect phonologique) des éléments

de l'expression orale tels que les accents, les tons, l'intonation, et la quantité, dont la manifestation concrète, dans la production de la parole, est associée aux variations de la fréquence fondamentale (F0), de la durée et de l'intensité (paramètres prosodiques physiques), ces variations étant perçues par l'auditeur comme des changements de hauteur (ou de mélodie), de longueur et de sonie (paramètres prosodiques subjectifs). Les signaux prosodiques véhiculés par ces paramètres sont polysémiques et transmettent à la fois des informations paralinguistiques et des informations linguistiques déterminantes pour la compréhension des énoncés et leur interprétation pragmatique dans le flux du discours (2000 : 15).

Cette définition englobe tous les aspects que la prosodie recouvre. Ainsi, nous nous y rallions, car elle prend bien en considération les différents aspects : substance (paramètres physiques) et forme (aspect fonctionnel et organisationnel). Afin de cerner le concept de prosodie, nous rappelons qu'au sein de la phonologie on peut trouver deux domaines d'étude : la phonématique et la prosodie. La phonématique s'occupe de l'étude des sons d'une langue, chaque son étant considéré comme un segment. Ces segments correspondent aux voyelles, consonnes, semi-voyelles et semi-consonnes d'une langue. L'appellation « prosodique » ou « suprasegmental » désigne les unités du système linguistique plus grandes qu'un segment phonétique (son, phonème), c'est-à-dire, des unités qui concernent au minimum une syllabe, mais qui peuvent s'étendre aussi à des successions de syllabes, à des successions de mots dans la phrase et à des phrases entières.

Sur le plan phonétique, les éléments prosodiques pourraient être définis comme les éléments dynamiques de la chaîne parlée : variations de hauteur, d'intensité, de durée qui déterminent la mélodie, les tons, les accents, les pauses et le rythme. Ces éléments, également appelés éléments suprasegmentaux, sont intégrés globalement au niveau perceptif par l'intonation. Margarita Muñoz García synthétise ainsi la prosodie :

La prosodie représente donc une branche de la linguistique qui analyse et représente formellement les éléments non verbaux de l'expression orale, tels que l'intonation, le rythme et l'accent, et sa manifestation concrète dans la production de la langue est associée aux variations des paramètres prosodiques physiques : la Fréquence Fondamentale (désormais F0), la durée et l'intensité. La prosodie renvoie à trois réalités : le ton, l'accent et

l'intonation des phrases. Elle recouvre tous les phénomènes linguistiques perçus comme une modulation au sens large du continuum de parole (2010 : 32).

La prosodie se décompose en trois aspects ; l'intonation, le rythme et l'accentuation. Le premier qui est perçu par l'élève c'est l'intonation.

C'est la fonction affective qui véhicule les intentions et les attitudes du locuteur. En parlant, nous exprimons en permanence des affects, des émotions. L'intonation renseigne sur les états d'esprit du locuteur : la joie, la colère, le désespoir, l'indifférence, l'ironie, l'incrédulité, l'excitation, et se réalise de multiples façons selon le degré d'expressivité. Margarita Muñoz García en donne cet exemple :

L'intonation permet d'établir les rapports de coordination ou de subordination entre deux phrases : Tu ne rentres pas à l'heure. Tu es puni. (Rapport et condition). La fonction énonciative permet d'avoir accès à une information supplémentaire, grâce à l'information ajoutée par le locuteur, qui nous renseigne sur la nature de l'énoncé (affirmation, question, exclamation, ironie, etc.). Les mécanismes de contraste produisent les différences de sens grâce à la variation finale de la F0. Une intonation ascendante représente, par exemple, un énoncé avec un sens incomplet : il vient demain ↑ (matin ?, midi ? soir ?), tandis qu'une intonation descendante est signe d'un énoncé fini : il vient demain ↓ (2010 : 34).

La prosodie intervient dans la gestion de l'organisation du tour de parole par les interlocuteurs, en soulignant certains éléments du discours pour attirer l'attention de l'interlocuteur. La prosodie véhicule également l'empathie nécessaire à l'interaction, c'est la fonction interactionnelle.

La fonction d'identification fournit des renseignements sur le locuteur grâce aux indices prosodiques. Le timbre de voix est spécifique à chaque individu, nous informant, par exemple, sur le sexe du locuteur ou son âge. À travers la voix on peut percevoir également des indices de l'appartenance socioculturelle de la personne mais aussi de son état de santé (par exemple savoir s'il est enrhumé, aphone, etc.) et psychique (angoisse, stress). L'intonation est l'un des véhicules les plus importants de l'expression affective du discours. L'intonation expressive serait superposée à

l'intonation communicative de base. Margarita Muñoz García apporte des informations supplémentaires :

L'intonation apporte de nombreuses nuances et des informations supplémentaires quant aux énoncés produits par le locuteur. Le décodage de ces nuances permet à l'apprenant de comprendre des aspects sémantiques implicites et les subtilités qu'il ne peut pas saisir autrement qu'en passant par l'intonation. L'information ajoutée par le locuteur grâce aux mécanismes de contraste qui produisent les différences de sens (l'intonème ascendant ou descendant par le changement de la fréquence fondamentale) permet d'enrichir l'information, pour déterminer s'il s'agit d'une affirmation, d'une question, d'une exclamation, d'une ironie, etc. Par exemple, si nous entendons la phrase suivante : « Este vino es excelente » (« Ce vin est excellent »), l'intonation avec laquelle cette phrase est produite renseigne l'interlocuteur sur le fait qu'il s'agit d'une demande, d'un commentaire ou encore d'un commentaire ironique. Cet aspect est d'autant plus important en espagnol que cette langue ne dispose pas d'autres marques grammaticales pour donner l'information comme peut le faire le français, par exemple, avec l'inversement de la place entre le sujet et le verbe dans l'ordre de la phrase pour introduire une phrase interrogative. Par exemple, la phrase « Vient-il manger ? », en espagnol « ¿Viene a comer ? », ne peut être différenciée de la phrase affirmative (« Viene a comer ») que grâce à l'information apportée par l'intonation avec un intonème interrogatif ou affirmatif (2010 : 93).

Ce premier aspect est indispensable pour se faire comprendre par un locuteur natif. Enfin, au plan psychologique, une bonne intonation procure une aisance certaine dans la pratique de la langue, favorisant la compréhension d'un locuteur non natif. L'acquisition de la prononciation de la LE le stimule et le motive pour apprendre cette nouvelle langue, elle lui permet également de se sentir intégré dans la nouvelle communauté linguistique. C'est pourquoi, il est indispensable d'habituer les élèves dès le début de l'année scolaire à travailler sur l'intonation.

Le second aspect à travailler dans la prosodie est le rythme. En fait, le paysage sonore varie avec le locuteur et avec l'auditeur de la langue. Chaque individu construit son propre paysage sonore à partir des éléments de son environnement linguistique. Lorsque nous sommes confrontés à l'écoute d'une langue, chacun d'entre nous a un comportement différent d'écoute en relation à sa propre langue,

son dialecte ou son groupe social. Parmi les éléments qui contribuent à structurer le paysage sonore de la langue maternelle, la chercheuse Elisabeth Lhote souligne l'importance du rythme et de l'intonation. Pour elle : « Par paysage sonore d'une langue, nous entendons tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée pour un locuteur de cette langue » (1995 : 22).

Margarita Muñoz García explique que « le rythme s'étale dans le temps comme organisateur des différentes unités : unités syllabiques, phonémiques, accentuelles, pausales, etc. Le temps est en conséquence un élément primordial. Percevoir un rythme signifie percevoir une suite de sons en fonction de leur hauteur, durée et intensité. Des éléments avec les mêmes caractéristiques doivent revenir à des moments, des périodes, théoriquement égales, identiques, c'est-à-dire, rentrer dans une structure » (2010 : 37). Nous pouvons directement établir un parallèle avec la musique. En écouter permettra d'en jouer plus facilement.

Après le rythme et l'intonation, l'accentuation constitue le troisième aspect de la prosodie avec ses différentes formes. En voici une comparaison entre le français et l'espagnol. L'accentuation est ainsi « une structure prosodique pluriparamétrique définie par un ensemble de traits » (Rossi, 1999). En effet l'accent constitue le trait prosodique qui permet de mettre en relief une unité linguistique supérieure au phonème (syllabe, morphème, mot, syntagme ou phrase) et qui fonctionne comme une unité du niveau supérieur pour la différencier des autres unités linguistiques du même niveau. En voici une comparaison entre le français et l'espagnol. Le français possède un accent primaire fixe oxyton : il frappe toujours la dernière syllabe du mot, du syntagme ou de la phrase. La langue française se caractérise par un accent de groupe et non un accent de mot. « Lorsque les mots sont rassemblés de façon à former une unité plus grande (un groupe de mots, une phrase), ils sont accentués ou non en fonction de la place qu'ils occupent dans le groupe accentuel » (Di Cristo,

1981). « Sur le plan linguistique, cet accent possède une fonction démarcative qui facilite le décodage des unités de sens ou syntagmes » (Léon : 1992).

En revanche, l'espagnol est une langue que l'on dit à accent libre, l'accent peut survenir sur l'une des quatre dernières syllabes du mot. Dans un mot, par exemple, de trois syllabes, l'accent peut frapper sur la première, la deuxième ou la troisième syllabe (*'número, nu'mero, nume'ró*), l'apostrophe montre la place de l'accent. « L'accent espagnol possède une fonction distinctive qui agit sur l'axe paradigmatique. Le changement de place de cet accent de la syllabe tonique sert à distinguer deux unités de signification différentes » (Quilis : 1993). En fonction de l'endroit où l'accent se trouve dans les mots, on peut différencier en espagnol quatre types de mots : a) mots oxytons : la syllabe accentuée est la dernière du mot comme (*situa'ción* ou *car'tel*) ; b) mots paroxytons : la syllabe accentuée est l'avant-dernière du mot (*co'media, 'pinta*) ; c) mots proparoxytons : la syllabe accentuée est l'antépénultième du mot (*'mágica* ou *'pájaro*) et d) mots superproparoxytons : la syllabe accentuée est celle avant l'antépénultième du mot (*presen'tándomelo, co'giéndosela*).

L'accentuation se révèle dans un espace prosodique à trois dimensions : la fréquence fondamentale (F0), l'intensité et le temps. Ces dimensions s'imbriquent et il convient d'en tenir compte pour notre étude. En conclusion, nous dirons qu'il est important de bien connaître les spécificités phonologiques de l'espagnol. En mettant l'accent sur le travail de ces particularités, la maîtrise de l'ELVE s'accroît pour le jeune francophone. Le professeur doit les posséder afin de les faire étudier. Cependant la perception de la parole est très complexe.

Les recherches portant sur la perception de la parole se fixent pour objectif d'expliquer les mécanismes utilisés par notre cerveau (notre système cognitif), qui servent à traduire un signal acoustique (signal qui varie constamment en fonction de nombreux paramètres) en une représentation mentale (linguistique) de la signification des mots le composant. Du point de vue physique, le signal de parole est une onde sonore complexe, et d'un point de vue linguistique, il porte toutes les proprié-

tés du langage. D'où l'importance des processus de perception de la parole. La perception auditive du langage recouvre deux domaines d'étude.

Premièrement, elle s'attache à l'étude des propriétés du signal de parole, c'est-à-dire à l'étude de la perception de la parole. La perception du langage est de nature très complexe, malgré le fait que nous croyons percevoir le langage sans faire d'effort. Nous décodons des messages parlés en permanence sans apparemment aucune difficulté. Notre système, très efficace, est même capable de percevoir dans des conditions qui pourraient provoquer des distorsions du signal acoustique (tels que par exemple du trafic dans la rue, un téléphone qui sonne ou encore d'autres conversations autour de nous). Si une personne élève la voix ou l'auditeur se rapproche légèrement, la communication aura lieu sans efforts apparents. Néanmoins, cela ne peut masquer l'indéniable complexité du langage. En vérité, notre cerveau met en place des processus cognitifs complexes afin de rétablir l'information et d'accéder au sens du message émis.

Deuxièmement, la perception auditive recouvre l'étude de la perception et la compréhension du langage parlé : notre capacité à comprendre le langage parlé dépend, en grande partie, de l'efficacité et de la rapidité à reconnaître les mots qui appartiennent à notre lexique mental. Grâce au système cognitif, nous sommes capables d'associer une forme à une signification en traduisant une entrée sensorielle en une interprétation significative. Les psycholinguistes (héritiers de Chomsky) supposent l'existence d'un stockage central (un lexique mental) qui sert à conserver différents types d'informations (phonologiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques) dans une mémoire à long terme. La forme et l'information significative sont stockées ensemble et ce lexique pourrait ainsi résoudre le problème de la correspondance arbitraire entre la forme et la signification. (M. Muñoz García, 2010 : 99).

Margarita Muñoz García explique que « d'un point de vue phonologique, les unités prosodiques peuvent être considérées comme porteuses de ces propriétés significatives. La prosodie a pour objet d'étude des faits phoniques, qui ne sont pas segmentaux, et qui participent dans l'organisation du lexique et de la syntaxe » (2010 : 34). Ces faits phoniques (suprasegmentaux) jouent un rôle déterminant dans l'interprétation sémantique des énoncés et du discours (Di Cristo, 1994).

D'un point de vue perceptif, la prosodie constitue l'infrastructure rythmique du langage parlé, sa structuration tonale et son organisation dans le temps. Elle est formée d'éléments que l'auditeur-apprenant d'une langue étrangère (désormais LE) peut discriminer, mais qu'il ne peut pas forcément intégrer de façon systématique

dans ses productions. La prosodie est parfois définie de manière métaphorique comme « la musique de la langue ».

Ainsi, d'après Mora le terme prosodie englobe, d'une façon générale, « tout ce qui crée la musique et la métrique d'une langue » (1996 : 15).

La prosodie remplit plusieurs fonctions au plan linguistique.

- La plus importante est la fonction de structuration (ou syntaxique), car la prosodie est liée incontestablement à la syntaxe. Il existe une correspondance entre le rythme et la mélodie d'une langue, les groupes syntactiques et les groupes de sens. L'intonation, par exemple, permet d'établir les rapports de coordination ou de subordination entre deux phrases : *Tu ne rentres pas à l'heure. Tu es puni.*

- La fonction interactionnelle : la prosodie intervient dans la gestion de l'organisation du tour de parole par les interlocuteurs, en soulignant certains éléments du discours pour attirer l'attention de l'interlocuteur. La prosodie véhicule également l'empathie nécessaire à l'interaction. Elle est donc fondamentale dans la conception et la construction des jeux de rôle interactifs qui nous intéressent.

1.2.3.4. La production d'une langue étrangère

Nous abordons maintenant l'autre aspect du langage, très difficile pour un apprenant même si à 13/14 ans, il est dans une phase positive pour apprendre une LE. Mais il développe ce qu'on peut appeler une "surdité" vis-à-vis de la langue cible.

La production d'une LE est plus difficile que sa perception. Margarita Muñoz García explique que des expériences mettent en évidence que les « sujets français sont « sourds » aux corrélats linguistiques de l'accent lexical, tandis que les espagnols ne le sont pas. La raison, ajoute-t-elle, nous devons la chercher dans le fait qu'en espagnol, il existe des oppositions phonologiques qui ne diffèrent que par le seul patron accentuel (*caso-casó*) » (2010 : 130). Ce contraste n'existe point en français. Il est probable que dans le processus d'acquisition du langage les sujets espagnols et

français développent des stratégies expérimentales différentes pour analyser les propriétés prosodiques des mots.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, on constate fréquemment que les apprenants atteignent des compétences plus développées dans le domaine de l'écrit que dans celui de l'oral. L'influence de la LM sur la LE est plus importante dans ce qui relève de la matière phonique que pour d'autres aspects de la langue (par exemple la grammaire, le lexique, etc.). En effet, le niveau phonique est obligatoirement plus complexe que d'autres niveaux puisque l'acquisition de cette composante de la langue ne consiste pas en la seule assimilation de nouveaux éléments : phonèmes, structures syllabiques, patrons accentuels ou courbes d'intonation. Ces nouveaux éléments doivent aussi se matérialiser physiquement à travers leur articulation et leur perception, tout en les intégrant dans le temps de la communication orale, ce qui rend la tâche beaucoup plus complexe. Pour ces raisons, Agustín Iruela rappelle que l'acquisition phonique d'une LE comprend quatre dimensions.

- a) une dimension phonologique ;
- b) une dimension phonétique : l'acquisition phonétique est le premier système à être fixé dans la LM de l'enfant ;
- c) une dimension motrice et articulatoire : tout au long des années, la répétition des mêmes mouvements articulatoires qui interviennent lors de la prononciation créent des habitudes chez le locuteur d'une langue et
- d) une dimension de la perception auditive. Toute théorie d'acquisition phonétique, précise-t-il, doit être en relation avec les théories de perception, le processus et la production de la parole (2004 : 51).

L'objet d'étude principal est aussi l'influence de la Langue Mère (LM) sur la Langue Etrangère (LE). Le transfert peut se produire à tous les niveaux linguistiques. L'analyse contrastive compare les différents niveaux linguistiques des deux langues concernées : phonologique, morphologique, sémantique et syntaxique. Les habitudes acquises de la LM interagissent dans le processus d'apprentissage d'un

individu. Il est supposé que les éléments similaires de la LM et la LE seront faciles à apprendre. Dans ce cas, le transfert est positif et facilite l'apprentissage de la LE. Il est négatif (interférence) quand les structures linguistiques sont différentes (les éléments phoniques, par exemple), et en conséquence l'interférence peut conduire à l'erreur.

On distingue deux types de transfert négatif : convergence et divergence (Lleó, 1997 : 46). On parle de convergence quand deux phonèmes de la LM correspondent à un seul phonème de la L2, avec différentes variantes combinatoires. Par exemple, il y a convergence quand pour l'espagnol, /b/ et /v/ correspondent à /b/ en français (LE). En revanche, il y a divergence dans le cas contraire : un seul phonème de la LM correspond à deux phonèmes de la LE, par exemple: /v/ en français (LM) correspond à /b/ et /v/ en espagnol (LE).

D'après le modèle, la divergence pose davantage de difficultés et serait responsable d'un transfert négatif.

Plusieurs études décrivent les processus d'acquisition phonique en langues étrangères. Agustín Iruela rapporte les différents phénomènes rencontrés lors des recherches centrées sur l'apprentissage de diverses langues. Voici exposés ci-dessous les phénomènes qu'il expose, regroupés autour de cinq catégories.

- a. Surgénéralisation : le phénomène consiste à appliquer une règle de façon excessive. L'apprenant applique une règle générale de la LE dans des contextes qui ne sont pas pertinents. Dans le cas de la prosodie, un cas de surgénéralisation consisterait à produire des mots oxytons et proparoxytons comme des mots paroxytons, puisque cette accentuation est la plus fréquente de la langue espagnole.
- b. Approximation : le niveau d'acquisition phonique progresse graduellement tout au long du processus d'acquisition. Le phénomène consiste à produire des sons intermédiaires inexistant aussi bien dans la LE que dans la LM. En ce qui concerne la prosodie, c'est le cas, par exemple, de la production d'un rythme syllabique qui n'est propre ni de la LE ni de la LM.
- c. Restructuration : dans l'apprentissage d'une LE on observe des phénomènes de développement dans la LM et la LE. Dans ce cas, une réorganisation progressive de l'espace phonologique-phonétique s'opère dans l'ensemble des deux langues. Ceci implique que certaines normes de la LM se dévient vers la LE.

- d. Régression : l'apprentissage ne s'effectue pas toujours de manière linéaire. La progression peut comporter des moments de processus régressifs. Elle apparaît parfois comme une conséquence de la restructuration.
- e. Evitement : quelques apprenants évitent délibérément les mots « difficiles » à prononcer et les remplacent par d'autres plus faciles à prononcer, mais moins appropriés dans le contexte d'usage (2004 : 72-76).

Margarita Muñoz García ajoute à ces cinq catégories un autre phénomène : « f. *Fossilisation* : elle a lieu lorsqu'une règle est internalisée de manière quasi-définitive, indépendamment de la conformité aux règles de la langue cible ou non » (2010 : 143).

En conclusion, l'influence de la LM sur la perception des apprenants francophones est importante. Les systèmes accentuels de deux langues sont différents. Le français possède un accent primaire fixe oxyton, c'est-à-dire qu'il frappe toujours sur la dernière syllabe du mot, du syntagme ou de la phrase. En revanche, l'espagnol est une langue à accent libre, l'accent peut survenir sur une des dernières syllabes du mot. Dans un mot, par exemple, de trois syllabes, l'accent peut frapper sur la première, la deuxième ou la troisième syllabe (*límite*, *li'mite*, *limi'té*). Compte tenu de la différence d'accentuation entre le français et l'espagnol, nous pouvons penser que les apprenants francophones seront influencés par leur LM dans la perception de l'accent espagnol et postuler l'existence d'un « crible accentuel » (Michel Billieres, 1988). C'est ce problème qu'il faut combattre en classe afin que les apprenants utilisent de moins en moins leur LM pour entrer plus directement dans l'ELVE.

La présentation est complexe, car elle détaille vraiment la perception et la compréhension de la LE espagnole dans notre cas, permet de prendre conscience de toutes les différences entre deux langues dites « sœurs » et que l'enseignant doit connaître pour aider les apprenants du secondaire à développer pour qu'ils s'améliorent.

1.2.4. La neurodidactique : d'Aristote aux neurosciences

« Et si la question de l'apprentissage des langues ne relevait pas que de la seule maîtrise linguistique ? Parce que s'exprimer dans une langue étrangère mobilise, plus que toute autre discipline, le corps, la voix, ce qu'il y a de plus intime, l'apport croisé de la psychologie, des sciences cognitives et de la neurodidactique n'est pas vain » (2008, n°357 : 21-23). Nathalie Spanghero répond à sa question et nous avons commencé à y répondre aussi en explorant les interactions non-verbales et para verbales. Il s'agit maintenant de compléter notre réponse en ajoutant que le langage a bénéficié récemment des recherches en neurosciences au sujet de la complexité de son fonctionnement en mettant au jour l'origine gestuelle de la communication, avant la parole, ce qui est un élément fondamental dans notre étude. La neurodidactique est née des observations et expériences réalisées en neurosciences. Nous allons maintenant les découvrir.

1.2.4.1. Le rôle des neurones miroirs

Nous allons voir que les neurosciences permettent aussi d'accéder à la description du fonctionnement de l'agir chez l'être humain. L'action peut maintenant être comprise dans son élaboration mentale avec la découverte majeure de l'équipe du professeur Giacomo Rizzolatti, directeur du département de neurosciences de la faculté de médecine de Parme en Italie, sur les neurones miroirs.

La connaissance de la relation du corps au cerveau existait déjà dans les années cinquante.

Voici un schéma assez connu de *l'Homuncule* moteur selon Wilder Penfield (1950) qui met en relation les parties du corps avec le cerveau. Il est maintenant désuet mais permet de comprendre que depuis longtemps, on attribue le fonctionnement de chaque partie du corps à un emplacement dans le cerveau.

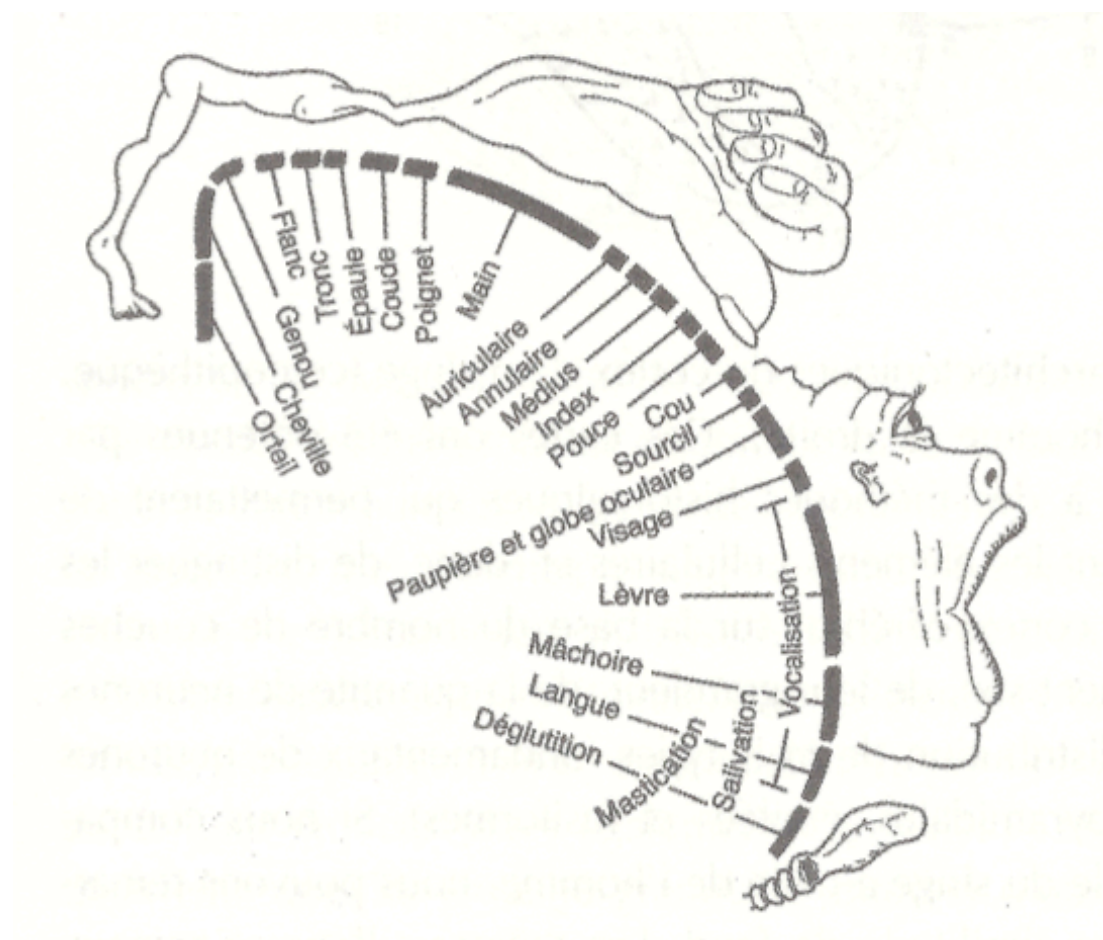


Figure 8 - Homoncule moteur de Wilder Penfield, 1950.

Depuis, les recherches ont nettement évolué, en particulier grâce aux progrès de l'imagerie cérébrale. Giacomo Rizzolatti a fait des découvertes extrêmement importantes qu'il a exposées dans une conférence (2006) sur les neurones.

Les humains communiquent essentiellement par sons, mais les langues fondées sur le son ne sont pas le seul moyen de communication. Les langues fondées sur les gestes (langages par signes) sont une autre forme de ce système complexe de communication. Depuis Condillac, divers auteurs ont suggéré que la voie menant à la parole était née des communications gestuelles et non des cris des animaux. Ce n'est qu'ensuite dans l'évolution que des sons furent associés aux gestes et devinrent le moyen dominant de communication (2006 : 3).

Giacomo Rizzolatti nous apporte les résultats de ses observations d'actions simples et quotidiennes portées sur un exécutant, nommé émetteur de message et un observateur (le receveur) :

La découverte de neurones miroirs a donné un appui à cette théorie de l'origine gestuelle de la parole. Ces neurones créent un lien direct entre l'émetteur du message et le receveur. Grâce au mécanisme miroir, les actions exécutées par un sujet deviennent des messages qui sont compris par un observateur, sans médiation cognitive. L'observation d'un sujet saisissant une pomme est par exemple immédiatement comprise puisqu'elle évoque la même représentation motrice dans le système miroir de l'observateur. Cela vaut également pour les circuits qui concernent les aires du cortex préfrontal et du cortex cingulaire, et qui sont responsables de la formation des intentions, de la planification à long terme et du choix du moment le plus opportun pour agir (2006 : 9).

Cette découverte vient à point nommé pour permettre de concevoir autrement un cours de langue. Certes, le lien est bien rapide mais la réalité est aussi simple. En effet avec les expériences faites en neurosciences, la preuve est apportée du fonctionnement de l'agir chez l'homme. Avant d'utiliser les techniques permettant de construire différemment un cours de LVE, il est important de savoir comment fonctionnent les neurones miroirs. Pierre Huc les présente à travers des images.

Une série d'images matérialise le fonctionnement cérébral en fonction des tâches effectuées : l'initiative motrice, les réactions à un stimulus, les perceptions sensitives, visuelles ou auditives, l'attention, la lecture, le calcul, le raisonnement, les pensées, les émotions, l'humeur... deviennent appréciables et quantitatifs. Les mécanismes cérébraux du langage sont ainsi mieux connus et compris (2008 : 30-31).

Les neurones sont les cellules nerveuses qui véhiculent l'information du cerveau vers la périphérie ou l'inverse. Ils sont connectés les uns aux autres. Les neurones nommés miroirs désignent une catégorie de neurones qui présentent une activité lorsqu'un individu (humain ou animal) exécute une action et lorsqu'il observe un autre individu (en particulier de son espèce) exécuter la même action, d'où le terme miroir. En neurosciences cognitives, ces neurones miroirs sont supposés

jouer un rôle dans les capacités cognitives liées à la vie sociale notamment dans l'apprentissage par imitation, mais aussi dans les processus affectifs, comme l'empathie. Dans sa conférence à l'Institut de France à Paris, Giacomo Rizzolatti s'interroge et explique quel est le rôle fonctionnel des neurones miroirs.

En fait, leur fonction n'est pas unique. Leur propriété est de constituer un mécanisme qui projette une description de l'action, élaborée dans les aires visuelles complexes, vers les zones motrices. Ce mécanisme de transfert comporte toute une variété d'opérations. Une de leurs fonctions essentielles est la compréhension de l'action. Il peut paraître bizarre que, pour reconnaître ce que l'autre est en train de faire, on doive activer son propre système moteur. En fait, cela n'est pas tellement surprenant. Car la seule observation visuelle, sans implication du système moteur, ne donne qu'une description des aspects visibles du mouvement, sans informer sur ce que signifie réellement cette action (2006).

Giacomo Rizzolatti explique, à partir des expériences menées depuis lors sur la découverte des neurones miroirs, leur importance dans cette découverte et leur fonctionnement.

Nous savons que ce système est formé d'une mosaïque d'aires frontales et pariétales étroitement liées aux aires visuelles, auditives, tactiles et douées de propriétés fonctionnelles bien plus complexes qu'on ne pouvait l'imaginer. On a découvert, en particulier, que certaines aires contiennent des neurones qui s'activent en relation non à de simples mouvements, mais à des actions motrices finalisées (comme par exemple, saisir, tenir, manipuler un objet, etc.) et qui répondent sélectivement aux formes et aux dimensions des objets, aussi bien lorsque nous sommes sur le point d'interagir avec eux que lorsque nous nous limitons à les observer. Les neurones miroirs permettent à notre cerveau de corréliser les mouvements observés à nos propres mouvements et d'en reconnaître la signification (2008 : 9).

En effet, l'idée que les aires motrices du cortex cérébral étaient dévolues à des fonctions purement exécutives, sans aucune valeur perceptive et encore moins cognitives, a prévalu pendant des décennies. Heureusement les expériences menées en neurosciences ont fait évoluer les connaissances de la conception de la perception, de la cognition et du mouvement.

Cette frontière rigide entre les processus perceptifs, cognitifs et moteurs finit à son tour par se révéler en grande partie artificielle : non seulement la

perception apparaît comme immergée dans la dynamique de l'action, et donc plus articulée et composite que ce qu'on avait cru dans le passé, mais le cerveau qui agit est aussi et avant tout un cerveau qui comprend (Rizzolatti, 2008 : 8-10).

Sans entrer dans les détails et les expérimentations prouvant les stupéfiantes propriétés des neurones miroirs quant à la promotion du langage, nous comprenons donc pourquoi nous parlons aussi avec les mains, comment les neurones rendent compte de l'expression des émotions. Voici la synthèse qu'en fait le professeur Rizzolatti qui résume parfaitement le rôle des neurones-miroirs.

Le fait que l'information sensorielle et l'information motrice puissent être ramenées à un format commun, codifiées par des circuits pariéto-frontaux spécifiques, suggère qu'au-delà de l'organisation de nos comportements moteurs, certains processus habituellement considérés comme d'ordre supérieur et attribués à des systèmes de type cognitif, comme par exemple la perception et la reconnaissance des actions d'autrui, l'imitation et les formes de communication gestuelles et vocales, peuvent renvoyer au système moteur et trouver en lui son propre substrat neuronal primaire (2010 : 30).

Terminons cette très brève présentation des neurones miroirs par une seconde recherche sur l'ocytocine, hormone sécrétée par l'hypophyse postérieure. Celle-ci est familièrement appelée l'hormone des interactions sociales. Elle nous concerne donc beaucoup en ELVE. Cette hormone est connue chez les femmes pour sa libération lors de l'accouchement. Elle a aussi d'autres vertus que vient de montrer l'équipe d'Angela Sirigu, neuropsychologue de l'Université Claude Bernard 1 à Lyon en 2010, en particulier avec les personnes atteintes d'autisme. Cette hormone permet de mieux s'adapter au contexte social. Elle atténue la peur des autres et favorise le rapprochement social.

Mais nous ne développerons pas davantage la description du développement physiologique de l'être humain. Retenons que l'action et l'empathie sont des phénomènes biologiques chez l'Homme et que, par conséquent le désir de faire du théâtre aux élèves et leur motivation qui découle des pratiques peuvent s'expliquer par ce besoin d'améliorer leurs relations sociales. Voyons maintenant comment ces

neurones agissent, d'abord avec les gestes puis les émotions comme Saussure en parlait déjà : « le langage a un côté individuel et un côté social, et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre » (1995 : 24). Nous pourrions ainsi faire le lien avec les Activités Dramatiques (AD) qui nous intéressent, étant donné qu'elles disposent de ce fonctionnement pour les émotions et les gestes, et cultiver ces facettes oubliées en pédagogie de l'ELVE.

Afin de développer ce sujet, nous empruntons à Giacomo Rizzolatti ce titre, « La conversation des gestes » (2010 : 163) car il condense et illustre bien l'importance première des gestes dans le langage. Les interactions non-verbales sont à nouveau au cœur de ce travail, tout d'abord au niveau kinésique. Dans cette partie apparaît la preuve physiologique de leur importance. Nous n'allons pas décrire les expériences sur les singes et les hommes qui ont été menées autour des neurones miroirs et de leur importance dans l'acquisition du langage. L'ouvrage de Rizzolatti et Sinigaglia, *Les neurones miroirs*, est riche d'exemples pour de plus amples informations à ce sujet. Dans le cadre de notre travail, nous apportons les conclusions qui en sont tirées par Giacomo Rizzolatti et qui, en didactique des langues, vont permettre de faire évoluer positivement l'apprentissage des langues.

Nous savons que l'aire de Broca, une des aires classiques du langage, possède des propriétés motrices qui ne sauraient être réduites exclusivement à des fonctions verbales et dont l'organisation est similaire à celle de l'aire homologue du singe (c'est-à-dire à F5, zone des neurones miroirs), s'activant durant l'exécution de mouvements oro-faciaux, brachi-manuels et oro-laryngés. En outre, de même que F5, cette aire apparaît impliquée dans un système de neurones miroirs qui, chez l'homme comme chez le singe, a principalement pour fonction de lier la reconnaissance à la production d'une action. Cela semble suggérer que les origines du langage ne devraient pas tant être recherchées dans les formes primitives de la communication vocale que dans l'évolution d'un système de communication gestuelle contrôlé par les aires corticales latérales. On peut dire que le développement progressif du système des neurones miroirs a constitué une composante clé dans l'apparition et l'évolution de la capacité humaine de communiquer, d'abord par les gestes, puis par des mots (2010 : 169).

Ainsi donc, ces dernières données neurophysiologiques présentées par Giacomo Rizzolatti semblent indiquer que le long chemin de l'évolution du langage vers la verbalisation a été jalonné par une série d'étapes décisives. La communication verbale est issue de la communication gestuelle. Si l'homme développe des capacités physiologiques à vivre en interaction, il possède aussi la potentialité de partager des émotions.

Boris Cyrulnik remarque qu'« avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments » (2000 : 44). Les neurosciences, avec les neurones miroirs et leurs expériences, ont aussi découvert qu'après les gestes, première étape dans l'oral, ce sont les émotions qui se révèlent activées, d'où l'empathie tant nommée dans les relations sociales humaines et déjà mise en avant par les Grecs comme nous le verrons plus en avant dans ce chapitre. Leur importance, à notre niveau, est aussi leur impact sur la mémorisation. C'est toujours le principal problème, avec la concentration chez les élèves adolescents. Joëlle Aden note que « pour les neurologues, la mise en mémoire est l'entrée dans le cerveau de perception sensorielle qui se transforme en souvenirs. Il y a trois modes principaux de mémorisation : la répétition, l'attention et l'émotion. Ces trois éléments stimulent les neurones et laissent une trace durable » (2010 : 12). Le cerveau émotionnel domine le cerveau rationnel et le corps. Giacomo Rizzolatti définit très bien cette prédominance des émotions sur le rationnel. Il convient d'en tenir compte dans l'enseignement pour améliorer le contenu des cours et leur forme d'assimilation par les apprenants et surtout dans nos interactions, centre de cette thèse, ici mises en valeur par leur caractère biologique. « A l'instar des actions, les émotions aussi apparaissent comme étant immédiatement partagées : la perception de la douleur ou du dégoût chez autrui active les mêmes aires du cortex que celles qui sont impliquées lorsque nous éprouvons nous-mêmes de la douleur ou du dégoût » (2010 : 11).

Darwin lui-même, au sujet de nos réactions émotionnelles primaires évoque cette sédimentarisation.

Une grande partie de nos réactions émotionnelles, en particulier celles dites « primaires » (peur, colère, dégoût, douleur, joie, etc.), consistent en un ensemble de réponses qui se sont sédimentées au cours de l'évolution, en vertu de leur utilité adaptative originaire. Aussi, il n'est pas surprenant que ces réponses présentent une ressemblance notable entre espèces différentes et, au sein même de l'espèce humaine, entre différentes cultures (1872 : 184-185).

Cette remarque permet de tenir compte des réactions humaines universelles et d'adapter notre réflexion à ce sujet quant aux émotions culturelles. Dans les années 1970, l'anthropologue Paul Ekman et son équipe ont parcouru la planète pour voir si, partout dans le monde, de Pékin à Bamako, de Vancouver à Rome, il existait une petite gamme d'émotions universelles. Il a démontré qu'il existe sept émotions universelles : la tristesse, le bonheur, la colère, la peur, le dégoût, la surprise et le mépris. Dans un livre en hommage à Darwin (Ekman, 1973), les recherches présentées, portant sur les expressions faciales, confirment l'hypothèse sur leur utilité communicative. Paul Ekman dira même que : « l'expression faciale est le pivot de la communication entre hommes » (Rimé et Scherer, 1989). En effet, savoir lire sur le visage facilite nos relations sociales ; de même, une interprétation erronée d'une mimique faciale peut nous faire adopter un comportement mal adapté à la situation. « Par exemple, chez les singes, lorsqu'un mâle dominant chasse un autre mâle et que ce dernier fait une grimace (expression de peur), le mâle dominant arrêtera de le chasser. À l'inverse, si le mâle dominant fait la même grimace, il s'attend à ce que le mâle subordonné vienne l'embrasser » (Rizzolatti, 2010 : 163). En ce sens, l'expression faciale permet d'informer l'individu de nos intentions mais également du comportement que l'on attend de lui. Les photos suivantes expriment visuellement le premier contact qui entraîne une position de communication et une adaptation de l'autre à cette première vision et donc contact. Elles illustrent les sept émotions universelles que l'on peut faire acquérir consciemment aux élèves par des AD.

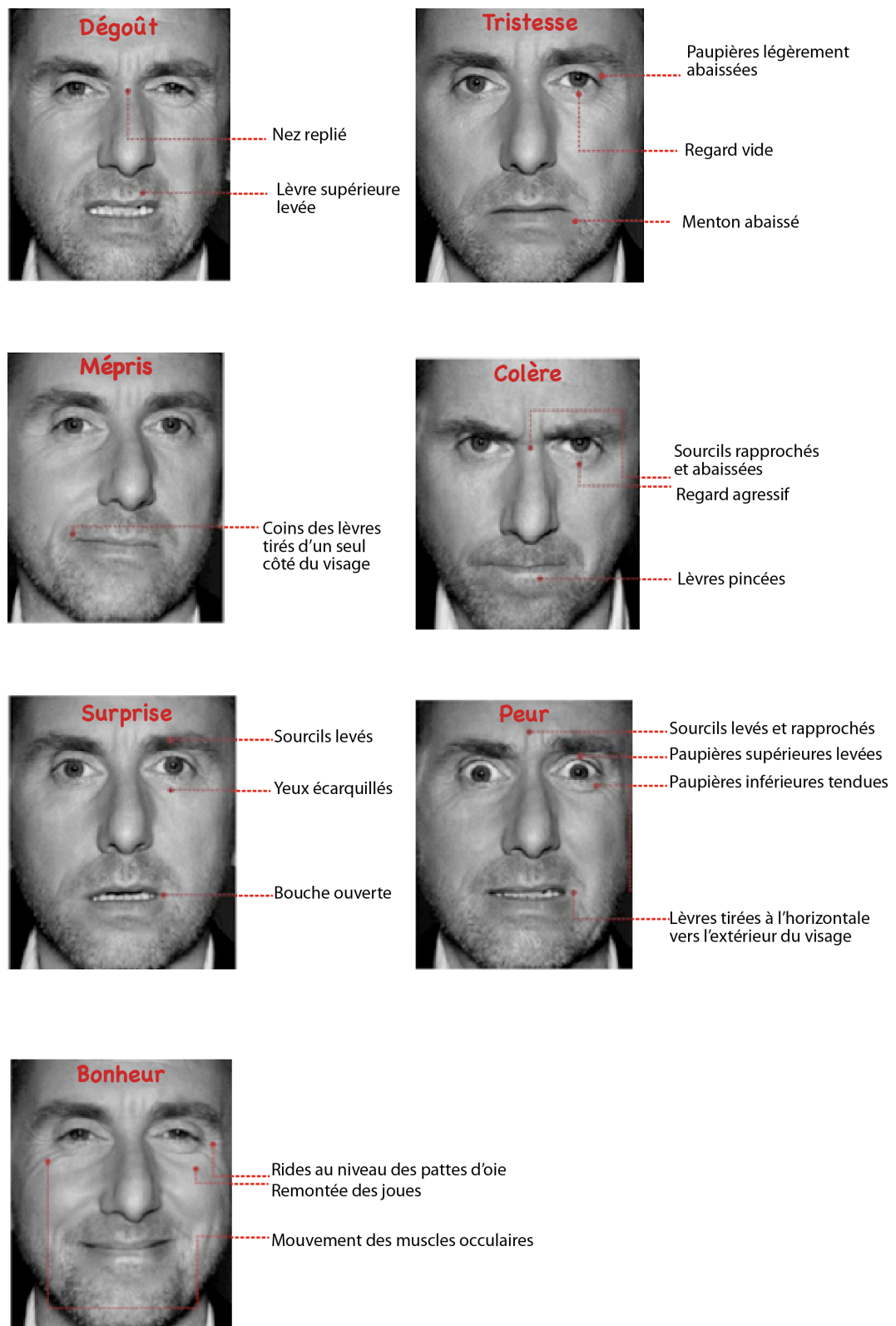


Figure 9 -Les sept émotions universelles, visage de Tim Roth
(Série Lie to me de Karen Gaviola, 2009, tous droits réservés.)

Une grande partie de nos interactions avec le milieu ambiant et de nos comportements émotionnels dépend donc de notre capacité de percevoir et de comprendre les émotions d'autrui. Le langage commence donc par un premier contact visuel. L'Homme possède ces sept émotions dites universelles. Elles trouvent leur source dans une région du cerveau. Rizzolatti explique ainsi cette biologie de l'empathie. Elle est très technique mais nous semble utile dans la démonstration des preuves physiologiques à apporter.

Ces dernières années, de nombreuses études expérimentales ont permis d'identifier les principales régions cérébrales impliquées dans les réactions à des stimuli gustatifs ou olfactifs. Parmi ces régions, un rôle clé est rempli par une aire corticale connue sous le nom d'insula. (Elle se trouve dans le fond de la scissure latérale ou scissure de Sylvius.) La région antérieure de l'insula est fortement connectée aux centres olfactifs et gustatifs ; en outre, elle reçoit des informations de la région antérieure des parois ventrales du sillon temporal supérieur (STS), une aire où se trouvent de nombreux neurones qui répondent à la vue des visages. (...) l'insula, et en particulier sa région antérieure, est un centre d'intégration viscéro-moteur (2010 : 191).

Giacomo Rizzolatti propose un dessin de Chiarugi, réalisé en 1954 pour montrer qu'à cette époque déjà, les états émotionnels étaient situés dans le cerveau, l'insula exactement.

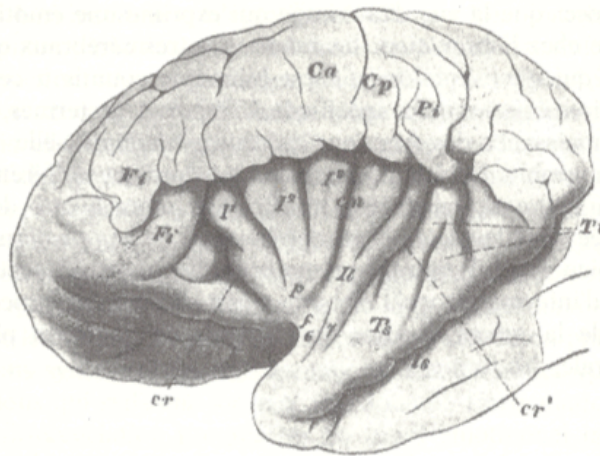


Fig. 7.1. Le lobe de l'insula. L'insula (ou plus précisément, le lobe de l'insula) se trouve dans le fond de la scissure latérale ou scissure de Sylvius. Dans la figure, elle apparaît mise à nu, avec les lèvres de la scissure latérale légèrement écartées et le lobe temporal tourné vers le bas (Chiarugi, 1954).

Figure 10 - Rizzolatti. Le partage des émotions : le lobe de l'insula. 2010 : 190

Le chercheur illustre ses propos avec un travail sur le dégoût de l'autre.

L'expérience de son propre dégoût et la perception de celui des autres semblent donc renvoyer à une base neurale commune, constituée par la région antérieure de l'insula gauche et par le cortex cingulaire de l'hémisphère droit. (...) Hypothèse selon laquelle la compréhension des états émotionnels d'autrui dépend d'un mécanisme miroir capable de coder l'expérience sensorielle directement en termes émotionnels (2010 : 196).

Dans le cadre de notre étude d'ELVE, nous retenons que le partage des émotions est à cultiver pour améliorer, à un âge difficile, les relations entre les élèves, et avec le professeur. C'est ce que Margarita Muñoz García évoque aussi dans sa thèse, au niveau de la prosodie qui a été présentée auparavant. La fonction affective comme une fonction supralinguistique de la prosodie : « ce sont les éléments prosodiques et non-verbaux (mimo-gestuels, par exemple) qui confèrent au message sa signification affective, c'est-à-dire sa valeur psychologique profonde » (2010 : 94). En effet, une grande partie de nos interactions avec le milieu ambiant et de nos comportements émotionnels dépend de notre capacité de percevoir et de

comprendre les émotions d'autrui. Si nous voyons un visage grimacer de dégoût, il est peu probable que nous nous ruions sur la boisson ou la nourriture qui ont provoqué cette réaction.

1.2.4.2. *Mimesis et catharsis*

Nous tenons à poursuivre la réflexion sur l'action, les émotions et la validité de l'importance des AD en classe d'ELVE, en faisant un saut vertigineux dans le passé. Nous souhaitons évoquer les pensées d'Aristote dans sa *Poétique* qui finalement, était bien proche des conclusions des neurologues, avec la force psychosociale de la mimésis et de la catharsis dans l'action et les émotions. Nous ne prétendons pas être une spécialiste d'Aristote mais nous voulons montrer que les propos de notre recherche sont le fruit d'éléments bien différents et complémentaires. Ce parallèle entre les anciens et les neurologues mène à la compréhension des tentatives fréquentes, depuis toujours, pour associer le théâtre au monde de l'enseignement. (Mais jamais mis en œuvre sérieusement car le théâtre continue d'être vu comme un univers de bohème donc, peu crédible, aux yeux des pédagogues cartésiens).

La *Poétique* fut rédigée entre 355 et 323 av. J.-C. environ. Aristote écrit : « Imiter est en effet, dès leur enfance, une tendance naturelle aux hommes – et ils se différencient des autres animaux en ce qu'ils sont des êtres fort enclins à imiter et qu'ils commencent à apprendre à travers l'imitation »⁵ (chap. IV, 1990 : 88-89). Il présente *l'intrigue* comme l'imitation de l'action. Aristote définit le théâtre comme une "imitation" (*mimésis*) des hommes en action, (chap. VI, 1990 : 92-93). Il en ressort qu'elle peut utiliser aussi bien des signes linguistiques que textuels (le vers tragique) dont ceux, non linguistiques, d'une représentation (décor, espace, acteurs...). La mimésis est donc d'abord la fabrication d'un nouvel objet (l'homme est entendu comme un objet aussi), autonome par rapport à son modèle, réel. Aristote présente en effet la

⁵ Traduction de Michel Magnien.

notion d'imitation sous un jour nouveau à l'époque, qui nous permet d'en comprendre l'intérêt. Pour lui, les hommes aiment imiter, pour deux raisons essentielles qui sont le plaisir et la connaissance (mot traduit aussi par enseignement). Le plaisir esthétique fait ainsi sa première apparition dans l'histoire de la philosophie (chap. IV, 1990 : 89). Il est produit par l'émotion que provoque l'œuvre, qui touche et excite nos passions qui trouvent en elle un exutoire : « il s'agit, non seulement d'imiter une action dans son ensemble, mais aussi des faits capables d'exciter la terreur et la pitié, et ces émotions naissent surtout et encore plus, lorsque les faits s'enchaînent contre notre attente » (chap. IX, 1990 : 100). Il insiste cependant sur la distance existant entre la chose représentée et son imitation.

L'imitation ressemble à cet objet, mais n'est pas lui. Elle résulte du travail de l'artiste, de la manière dont il met en forme son modèle. L'imitation peut donc être belle, en tant que fruit de l'élaboration de l'artiste, à partir de n'importe quel modèle, et même si ce modèle n'est pas beau en lui-même. L'imitation consiste en effet à reproduire la "forme" de l'objet sur une autre scène et dans une autre "matière", à la mimer dans le geste ou le récit, pour que la passion puisse s'y épancher sans toucher l'ordre de la réalité.

Aristote traite surtout de la tragédie dans sa *Poétique* car c'est, dans l'Antiquité, le genre dramatique majeur. Sa définition est cependant pertinente pour toute pièce de théâtre. Dans le texte de théâtre, le dialogue est actualisé par la parole et le jeu des acteurs, eux-mêmes intégrés dans le jeu global de la représentation théâtrale. Ce n'est qu'au niveau de la prise de parole, lors de la "représentation", que s'établit la spécificité de la mimésis théâtrale. Elle seule est également imitation "physique" du réel. Selon Aristote, toute tragédie comporte nécessairement six parties. Citons sa définition: « Ce sont l'histoire, les caractères, la pensée, l'expression, le spectacle et le chant » (chap. VI, 1990 : 93). Il entend par histoire, l'agencement des actes accomplis, par caractères et pensée, les deux causes naturelles de l'action. Il appelle l'expression, la métrique associée au chant et enfin le spectacle permet l'action des personnages.

L'objet de la démonstration d'Aristote tient dans l'idée que la représentation artistique, en imitant des situations qui ne sauraient être moralement tolérées dans la réalité de la communauté politique (crimes, incestes), permet la "catharsis", c'est-à-dire l'épuration des passions mauvaises des hommes qui auraient pu menacer l'ordre réel de la cité si elles n'avaient trouvé à s'épancher dans la contemplation de l'œuvre. L'art est ainsi salutaire pour l'ordre de la cité, qu'il protège en détournant la satisfaction des passions mauvaises dans un autre ordre, celui des imitations, où elles peuvent se satisfaire par imitation ou mimétisme, sans attenter à la réalité de l'ordre politique commun. L'art permet donc la purgation des émotions (chap. VI, 1990 : 93). Celle-ci se produit de la manière suivante : le spectateur est censé ressentir de la pitié ou de la crainte face au spectacle qu'il voit (chap. XIV, 1990 : 105). Mais en même temps, il ressent un plaisir à éprouver des sentiments de crainte et de pitié. Autrement dit, ce qui permet de se détacher de ces émotions, c'est la construction de l'histoire (chap. X, 1990 : 100). Avec cette conception du théâtre, de l'empathie, de la catharsis, des émotions, on peut établir un parallèle avec la fonction physiologique des neurones miroirs, de nombreux siècles après.

Le théâtre apparaît alors comme une réalisation concrète de cette fonction neurologique par l'imitation. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, le neurologue Rizzolatti l'évoque dans son ouvrage en citant Peter Brook (2008 : 7).

Les grands philosophes avaient pressenti cette relation entre les neurones et les gestes, révélée maintenant comme une base biologique à nos actions en co-acteurs. Aristote en pressentait l'existence et proposait une façon de travailler cet aspect fondamental et primordial du langage grâce au théâtre.

D'Aristote aux neuroscientifiques, le théâtre cache richesse et magie à utiliser dans le monde de l'enseignement, pour améliorer le développement de l'enfant et ses performances, en ELVE, en particulier dans l'objet de ce mémoire. Il est la clé de la richesse des AD en didactique des langues vivantes. C'est pourquoi notre thèse porte sur l'intérêt des activités dramatiques. Il est évident que les recherches en pé-

dagogie et les programmes de l'EN commencent à parler d'utiliser le corps et la voix, les émotions pour améliorer et compléter l'apprentissage des LV. Nous tenons à proposer les apports des AD qui vont résoudre grand nombre de problèmes rencontrés en classe (voir le chapitre sur l'adolescence).

L'éducation évolue et avec l'avancée des recherches, au niveau biologique, a permis la création de ce que l'on appelle la neurodidactique. L'action permet la compréhension. Les neurosciences qui constituent le domaine d'investigation le plus exclusivement axé sur la reconnaissance et la description de la structure biologique du cerveau, marquent un changement très important dans le monde de l'enseignement car est remise en cause toute la pédagogie établie depuis des siècles. La neurodidactique est issue des résultats établis par les neurosciences et cherche à déterminer les activités d'enseignement/apprentissage qui permettent une exploitation optimale de toutes les facultés mentales. Elle est née à la suite des découvertes des neurones miroirs et de leur rôle dans le langage. En effet, l'apprentissage des langues ne relève pas que de la seule maîtrise linguistique. La gestuelle, les attitudes et la mimique sont indissociables de l'expression orale car elles la complètent, ajoutent à sa signification et la renforcent. Leurs aires corticales respectives sont d'ailleurs contiguës et interconnectées. La même zone du cerveau gère la valeur symbolique des mots, des gestes et des expressions du visage. C'est pourquoi cette découverte permet de valider la réalité de la valeur des activités dramatiques dans l'apprentissage des langues vivantes. (Certainement dans l'apprentissage en général aussi, mais ce n'est pas le sujet ici). Les théories de l'origine du langage, des émotions, que nous avons présentées tout au long des chapitres précédents trouveront une application pédagogique avec les activités dramatiques validant les hypothèses émises, tout en se conformant au CECRL avec la perspective actionnelle. Tous ces éléments permettront au professeur les utilisant de devenir... idéal !

Fille de ces découvertes, la neurodidactique est née. Elle réunit aisément la neurophysiologie du langage et la didactique de la langue seconde/étrangère. Nous avons vu que le langage gestuel est plus ancien que le langage oral. Pierre Huc in-

dique que « chez les apprenants de niveau 1, la neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral [ce qui est maintenant indiqué dans les programmes], surtout si celui-ci est associé à la mimique et au gestuel » (2008 : 30-31).

Pour conforter cette conjonction d'univers si différents (les textes officiels de l'EN, le CECRL, l'adolescent, les précurseurs, l'interaction verbale, la neurodidactique, le théâtre), l'homme de théâtre Peter Brook préface le livre du neurologue Rizzolatti.

Au-delà de toute différence linguistique ou culturelle, acteurs et spectateurs sont unis par le fait de vivre les mêmes actions et les mêmes émotions. L'étude des neurones miroirs semble nous offrir pour la première fois un cadre théorique et expérimental unifié dans lequel il devient possible de commencer à déchiffrer ce genre de coparticipation que le théâtre met en scène et qui, de fait, constitue le présupposé de chacune de nos expériences intersubjectives (2010 : 11).

Un des éléments importants qui découle de la neurodidactique est l'imitation. C'est une conséquence positive et primaire du travail sur les émotions, par conséquent la mémorisation est facilitée. Nous introduisons ici juste le sens de la mémorisation. C'est dans la partie expérimentale que nous proposerons des applications didactiques en lien avec ce sujet, inspirées des activités du théâtre.

La conséquence pédagogique qui nous intéresse ici est une meilleure mémorisation qui résulte du travail sur les émotions. C'est la psychologie cognitive qui en est le moteur. Jacques Tardif explique que « la psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain » (1997 : 15). Nathalie Spanghero, quant à elle, nous indique que celle-ci :

[La psychologie cognitive] fournit des pistes d'explication de ces phénomènes [non mémorisation des mots, de la conjugaison, etc. par les apprenants] en insistant sur deux aspects de l'apprentissage. D'une part, elle spécifie l'apprentissage par le fait qu'il y a appropriation de connaissances – ce

que les psychologues cognitivistes appellent mémorisation et automatisa-
tion. D'autre part, elle pointe les traces de l'apprentissage qui témoignent
de la connaissance explicite ou implicite de formes d'expressions accep-
tables dans la communauté linguistique de la langue-cible (distinction faite
par les psychocognitivistes sous les expressions ; connaissances déclaratives
et procédurales (2008 : 21).

D'autre part, pour Michel Billières :

Il existe un lien entre l'inhibition et les émotions qui sont de nature cog-
nitive. Les blocages sont dus à plusieurs raisons (pédagogiques : le travail ré-
pétitif peut être démotivant et ennuyeux, psychologiques : travailler sur la
parole est stressant par peur du ridicule). Parler c'est donner de la voix et
(...) également s'engager corporellement (2008 : 24).

Cette appropriation des phénomènes linguistiques et émotionnels peut être
atteinte grâce aux AD qui ont la capacité de rompre les blocages initiaux chez les
élèves. Elles permettent au corps de s'engager et à la voix de se délier. La psycholo-
gie cognitive considère donc que l'apprentissage est un processus actif et constructif.
La personne qui apprend ne reste pas passive devant ce qui lui est présenté. Au con-
traire, en recevant les informations qui lui parviennent de l'extérieur, peu importe le
récepteur sensoriel qui capte ces informations, elle fait une sélection.

Jacques Tardif précise que « les connaissances procédurales correspondent au
comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant
la réalisation d'une action » (1997 : 50).

Par conséquent, on retrouve cette conception de l'élève au centre de la péda-
gogie comme acteur de son apprentissage.

Jean-Pierre Cuq note que la motivation découle de cette conception de
l'apprentissage.

Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un
grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation
des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux di-
vers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un pro-

cessus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation (2003 : 171).

Avec cette citation apparaît un nouveau terme, celui de motivation. C'est le phénomène qui va rendre fructueux l'apprentissage. Par conséquent, la mémorisation qui en résulte n'en sera que meilleure. Quand l'enseignant place l'élève dans un contexte d'action, il lui permet d'agir et de mieux mémoriser en augmentant sa motivation. C'est une clé importante de l'amélioration des cours. Alain Lieury présente la motivation sous deux formes, intrinsèque et extrinsèque. Pour lui :

La motivation intrinsèque se distingue de la motivation extrinsèque par une plus grande persévérance. (...) La persistance est un signe de la motivation intrinsèque : on joue pour le plaisir. A l'inverse la situation de compétition place en situation de motivation extrinsèque : on joue pour gagner, les enfants s'arrêtent plus vite. La motivation intrinsèque semble aussi favoriser la coopération, puisque le but est la réalisation de la tâche. A l'inverse, une situation de compétition génère une motivation extrinsèque avec le renforcement de gagner (une récompense, ou gagner sur l'autre), (2006 : 65).

La motivation dépendant du plaisir et de la connaissance de l'apprentissage, nous proposons que l'élève connaisse l'évolution de la séquence pédagogique qu'il va travailler, ainsi que la tâche finale et les procédures d'évaluation. Nous reviendrons dans la seconde partie, sur tous ces éléments. L'action attendue peut se réaliser, surtout chez des élèves jeunes qui ont besoin de bouger, peut s'exercer avec les AD.

1.3. Constatations et propositions

Pour clôturer cette première partie, théorique, nous revenons sur des constatations faites dès notre première année d'enseignante : des élèves en classe de Première étaient incapables de s'exprimer lors d'un voyage scolaire. Ils étaient surtout performants en commentaires de publicités murales. Nous arrivons à un stade au-

jourd'hui où nous nous convertissons en chercheuse en pédagogie de la langue que nous enseignons. C'est pourquoi ces deux pôles de notre personne s'entrecoupent. La chercheuse aide la professeure en se posant des questions. Elle propose des hypothèses de travail pour améliorer les cours que la professeure met en pratique chaque jour. « La théorie n'a de sens que si la pratique la confirme » (Jean-Ovide Decroly, 1929).

Par conséquent, nous souhaitons poser des bases solides de recherche sur nos expériences vécues comme enseignante pour proposer une didactique qui confirme nos pensées. La professeure ressent le besoin de devenir chercheuse afin de mieux synthétiser ses constatations et d'apporter un apport théorique qui vérifie les pensées à travers des expériences menées en classe. A partir des constatations dont nous allons maintenant poser la réalité dans l'enseignement d'ELVE, et des manques à combler, la réflexion de cette thèse se situera dans l'analyse des expériences faites, tout au long d'années scolaires avec des élèves de 4^e et de 3^e LV2 en ELVE avec des activités tenant compte de l'âge des apprenants, de la complexité de l'adolescence qui entraîne un manque de confiance en soi, la sécurisation en classe pour parvenir à résoudre ce problème, la vie en groupe, le besoin d'être actif, de jouer. Nous avons constaté qu'ils peuvent parvenir à la réalisation d'une tâche fondamentale à l'oral en interaction si l'on tient compte de l'importance d'un outil que nous allons mettre en place : le jeu de rôle interactif dans l'autonomie dans la créativité commune. Si cet outil n'a pas encore été diffusé dans la majeure partie des cours de LV (collège et lycée), c'est parce que le monde de l'enseignement conçoit l'apprentissage des LV de façon assez fermée et encore souvent porté plus par l'étude de documents. Dans notre mémoire de master 2, nous avons commencé à aborder ce sujet en démontrant que l'outil proposé (le jeu de rôle interactif) trouve ses techniques dans le monde du théâtre. En effet, le théâtre ne doit plus être considéré par le monde éducatif comme une activité « superficielle » dans cet univers où l'enseignement n'est perçu comme valable que s'il est construit de manière stricte et astreignante. Bien au contraire, le théâtre détient les clés d'un apprentissage positif et

bénéfique grâce auxquelles l'élève devient actif, créateur en cours d'ELVE et autonome.

Mais comment faire pour aller chercher ces clés et savoir les utiliser ? Nous allons donc maintenant reprendre toutes les constatations notées dans l'enseignement d'ELVE en 4^e et 3^e LV2 avec des enfants de 13/15 ans. Après les avoir citées, nous apporterons nos expériences faites en classe. Pour aboutir à cela, il est supposé que des activités dramatiques sont d'abord travaillées toute l'année. Ceci dans une compétence naissante en classe : l'E.O.I., pour laquelle les enseignants ont peu de moyens car ils n'y ont pas ou peu été formés avec.

Comme cette conception de l'enseignement d'ELVE n'existe pas encore, en tout cas pas officiellement ou très peu (même si certains enseignants font aussi des expériences dans leurs classes, surtout depuis la généralisation du CECRL et les nouveaux programmes en espagnol), nous souhaitons apporter notre contribution théorique de chercheuse et notre pratique d'enseignante.

Depuis de nombreuses années nous avons donc constaté une série de faits à améliorer, présentés dans la première partie de cette étude. Nous allons maintenant les reprendre afin d'en faire un bilan et de les synthétiser avant de faire des propositions avec nos expériences dans la seconde partie de cette thèse :

- la place de l'espagnol dans l'Académie de Toulouse ;
- le rôle de l'enseignant ;
- la place de l'espagnol dans l'enseignement des langues vivantes ;
- les programmes ;
- l'âge complexe de l'adolescence avec tous ses changements ;
- la vie en groupe ;
- les spécificités de l'espagnol ;
- la surdité en LV2 et les préjugés qu'en ont les apprenants.

A la fin de cette recherche, nous dresserons un bilan de nos réalisations et des limites ou des améliorations des activités dramatiques apportées. Enfin nous envisagerons une perspective à partir de notre retour d'expérience.

Tout d'abord revenons sur les données dans l'Académie de Toulouse. En effet notre expérimentation se situe dans un contexte qui n'est pas tout à fait le même que dans d'autres. Nous en apprécions les conséquences car cette académie est limitrophe avec l'Espagne (meilleure prononciation, références culturelles, etc). L'ELVE y prend-il une place différente que dans le Pas de Calais, par exemple ? Des études faites sur le nombre d'hispaniques apprenants dans des collèges publics (entre 2002 et 2011), révèlent que l'espagnol est toujours en deuxième position, après l'anglais, malgré la proximité géographique de l'Académie avec l'Espagne. Dans la deuxième partie, nous noterons les résultats d'un questionnaire proposé aux élèves de 4^e LV2 afin de connaître leur contact avec la langue espagnole et les croyances qu'ils ont sur ces langue et culture.

Quant au rôle du professeur, il doit changer dans cette optique de l'apprentissage en autonomie et en action. Le professeur reste le guide, en même temps que les élèves vont acquérir autonomie et créativité. Nous dirons que les jeunes enseignants d'ELVE ne possèdent pas encore (ou peu) les concepts et méthodes en relation avec les apprenants ; à savoir l'approche actionnelle pour des élèves acteurs sociaux. Reste aussi le problème de ceux qui sont encore dans l'enseignement « pré-communicatif ». N'oublions pas que ces cours basés sur l'étude de documents sont plus faciles à construire car ne se met en place que la relation unilatérale professeur-élèves. Les interactions n'existent pas puisque les enseignants n'ont pas appris à faire agir les élèves entre eux. La maîtrise n'est pas du tout la même et donc moins rassurante sur les effets d'improvisation, par exemple. Julie Rançon souligne ceci :

Le discours explicatif de l'enseignant est élaboré en fonction de ses représentations sur ce qu'est un enseignant, un apprentissage, une explication, mais il dépend aussi de sa formation, des influences méthodologiques et de

leurs propres pratiques. Je présume que l'enseignant construit par étape son discours explicatif : avant le cours et pendant le cours. Et que le travail opéré en classe relève d'une certaine métacognition (2009 : 85).

Depuis longtemps, l'enseignement des LV a été conçu pour entraîner au document et au cours unilatéral professeur-élèves. Nous avons montré que cette méthodologie avait marqué la pédagogie bien que certains recherchaient une autre façon de travailler en mettant l'élève au centre de l'apprentissage. C'est la formation des enseignants qui doit être revue.

Jusqu'à l'arrivée du CECRL, les cours d'espagnol consistaient surtout en des analyses et commentaires de documents. Nous avons noté qu'en espagnol les programmes n'avaient pas tenu compte de la transition communicative, ce que Lenoir appelle *l'ellipse* dans sa thèse sur l'évolution des méthodologies antérieures. Par conséquent, il est maintenant difficile de fonctionner dans la perspective actionnelle car le manque d'activités transitionnelles s'est creusé. Les directives sont dorénavant très différentes de celles qui avaient été données aux professeurs d'espagnol pendant leur formation. Nous attachons un intérêt particulier à présenter les nouveaux programmes car une révolution s'est produite avec la parution du CECRL dans l'enseignement des langues vivantes en Europe. C'est maintenant une référence mondiale. Les programmes en France se sont en partie adaptés au Cadre commun en listant les compétences à acquérir, avec les actes langagiers en découlant.

Une notion nouvelle est apparue : avoir la connaissance de l'autre avec tout ce que cela suppose. Communiquer avant de commenter. Il s'agit aussi de favoriser l'engagement des élèves au contact de l'apprentissage et de développer leur autonomie. Dans notre cas, il est question d'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2) et des compétences de compréhension et d'expression à l'écrit et à l'oral. Cette notion s'associe à l'interaction orale : elle joue le rôle central dans la communication, elle est très complexe.

Dans la poursuite de ce bilan des faits à améliorer, la complexité se trouve aussi dans la compréhension des programmes. Le CECRL présente les niveaux de

langue, de A1 à C2 (A1-A2-B1-B2-C1-C2). Précisons maintenant aussi qu'il s'agit des niveaux d'acquisition de langue européens. Mais en France, existent les programmes. Au collège, le socle commun induit les niveaux A1 et A2 à avoir acquis même si la LV1 prévoit le niveau B1 au sortir du collège. Des paliers sont établis en fonction des compétences à acquérir. Le palier 3 du socle commun, c'est-à-dire l'échéance du livret de l'élève en fin de 3^e, présente le jeu de rôle comme résultat de l'interaction entre élèves. Dans les programmes, toute une série d'éléments ont nettement évolué positivement et permettent d'avancer dans l'esprit de l'enseignement qui nous convient mieux, à savoir, l'approche interactive, l'élève actif, agissant et acteur, l'apprentissage de l'autonomie, la réalisation de la tâche en groupe et le jeu de rôle (au palier 3) du socle commun.

Nous avons ensuite exposé une donnée essentielle : l'âge des apprenants. Le public ciblé dans notre expérimentation mérite d'être mieux compris et apprécié pour apprendre plus efficacement. Il s'agit d'enfants de treize, quinze ans. Nous nous en tiendrons là volontairement, pour ne pas multiplier les différentes expérimentations selon l'âge, la vie sociale et le comportement. De plus c'est l'importante période de métamorphose de l'enfant vers l'adulte. Elle est riche au niveau des conséquences qui en résultent. C'est sur l'évolution dans l'année scolaire sur une classe que nous allons pouvoir noter les changements opérés avec l'interaction, leur comportement individuel et dans le groupe. Les élèves sont dans cette période de transition qu'est la puberté, ce qui implique de grandes transformations physiques et psychologiques. Physiologiquement, le corps n'a pas le temps de s'adapter à un état, qu'il a déjà évolué vers un autre stade. En grande recherche d'eux-mêmes, ceux-ci doivent faire face aux bouleversements émotionnels. L'adolescent doit apprendre à maîtriser les affects. C'est la période d'expériences nouvelles et d'éloignement des parents.

Une autre caractéristique de l'adolescence est la diversité et la rapidité de substitution d'une émotion à une autre. Il nous semble qu'il est plus intéressant

d'utiliser cet élément comme un bénéfice plutôt que comme une difficulté. Si on l'oublie c'est très dommageable dans le choix des activités qui doivent s'adapter à l'âge des apprenants.

L'enfant doit aussi être sécure afin de pouvoir donner le maximum de ses capacités, et ainsi être capable de s'intégrer à un groupe. De nombreuses activités dramatiques d'échauffement permettent de travailler ce point. Elles sont à intégrer en fonction des besoins constatés en classe.

Le groupe que constitue la classe est extrêmement important. Les élèves sont ensemble cinq jours sur sept. C'est un apprentissage de la vie sociale et, en particulier en langue, d'interaction constante. La bonne gestion du groupe permet ensuite de pratiquer différemment la langue étrangère, de mieux gérer et améliorer la place de chacun à l'intérieur de ce groupe. Il s'agit d'apprendre la langue pleinement, corps, âme et voix avec l'autre. Les classes difficiles sont souvent l'exemple d'accomplissement avec le travail sur le groupe. Dans ces classes particulières, les activités dramatiques permettent souvent de résorber de graves problèmes comportementaux. Apprendre à gérer le groupe aussi pour un meilleur apprentissage de la vie sociale ensuite à l'extérieur.

Plutôt que de craindre l'attitude des adolescents, il nous semble important de la prendre en compte pour progresser, donc savoir l'utiliser à un moment de leur vie où justement, ils sont plus élastiques, plus souples et peuvent tenter des expériences différentes, à leur profit, à travers des activités de groupe bénéfiques.

Nous considérons que l'élève et la vie de groupe sont incontournables pour parvenir à un bon apprentissage en ELVE. Avec la tâche actionnelle en co-culture, co-construction d'un projet commun, échange langagier, les élèves sont invités à être actifs et acteurs de leur propre apprentissage (autonomie / autoévaluation)

Comment faire en sorte que les élèves acquièrent ces compétences ?

Il est temps de modifier la vision et la conception du rôle de l'élève et de l'enseignant. En cours de langue, le travail en groupe n'est pas coutumier ; des tâches vont être accomplies ensemble. Il est essentiel de mettre l'élève en action.

Cela permettra de créer une classe où tous les individus travaillent dans la motivation. Ils seront plus créatifs car leur imagination aura évolué dans la confiance.

Les programmes officiels de l'EN n'apportent aucune aide à l'enseignant pour l'initier à la perspective actionnelle, de sorte que les jeunes apprenants peuvent difficilement bénéficier de changements pourtant nécessaires, induits par cette perspective. C'est pourquoi nous proposons de créer *DramAula*, un nouveau dispositif pédagogique avec lequel il est possible de palier tous ces manques constatés. Et nous l'avons dit, c'est dans le monde du théâtre que se trouvent ces solutions.

Il est donc indispensable d'unir judicieusement les deux univers du théâtre et de l'enseignement à travers une didactique qui met en œuvre des activités permettant de travailler tous les éléments de l'interaction orale (le geste et l'émotion) avant les mots pour aboutir au JRI. C'est ce que nous nommons la dramadidactique. Peter Brook évoque ainsi : « le travail de l'acteur [qui] n'aurait aucun sens si (...) il ne pouvait partager les bruits et les mouvements de son propre corps avec les spectateurs, en les faisant participer à un événement qu'ils doivent eux-mêmes contribuer à créer » (2008 : 7). Pour les élèves, c'est la même chose en grande partie.

Rappelons aussi dans l'interaction orale, objet principal de cette thèse, que nous avons remarqué l'existence d'un mythe sur la facilité de l'espagnol pour des francophones (en particulier dans notre Académie limitrophe de l'Espagne). La « surdité » provoquée par la même origine des langues, ce qui annihile l'évolution positive de beaucoup d'élèves dans l'apprentissage. Il est souhaitable de mettre en relief toutes les particularités de la langue espagnole pour que la production s'améliore aussi. C'est à 10/13 ans que la morphologie et la syntaxe sont plus simples à acquérir mais il existe une grande surdité car la capacité perceptive est alors moins précise que chez le jeune enfant. En 4^e LV2 les élèves arrivent avec des préjugés et croyances sur la nature de la langue 2. Dans le théâtre, certaines activités orales existent qui peuvent combler ce manque en cours d'ELVE. C'est pourquoi nous avons approfondi le fonctionnement de l'interaction orale qui est d'abord du domaine du non verbal. Le professeur de langue peut penser perdre du temps avec

cet aspect. L'E.O.I. est difficile, voire impossible à obtenir dans les conditions classiques. Ne sont pas enseignées des techniques pour combattre la surdité et la gêne des élèves.

Enfin, la découverte des fonctions des neurones miroirs nous permet d'avancer et de construire cette dramadidactique car il est attendu que l'utilisation de ces techniques facilite l'apprentissage d'ELVE tout en l'enrichissant. L'étude sur les neurosciences et le langage mettent en évidence une réalité : pour parler une langue, c'est d'abord le non verbal et le para verbal qui doivent être acquis pour ensuite aborder la langue parlée. La mémorisation de la langue cible est aussi plus rapide et plus efficace. Avec DramAula, l'enfant est partie prenante des actions, sa participation mobilise son intérêt, entraîne donc sa motivation et développe son autonomie.

Dans la première partie de cette thèse, nous avons d'abord relevé tous les éléments dont il faut tenir compte pour améliorer les cours d'ELVE. Dans la seconde partie, nous proposons des activités préparatoires au jeu de rôle interactif pour apprendre à travailler le non-dit, la relation à l'autre, l'erreur « utile » pour progresser. L'acteur social c'est l'acteur de son propre apprentissage, l'élève apprend à résoudre une série de problèmes « Oser parler ». Nous présumons que la meilleure compréhension de l'interaction orale et les activités proposées pour résoudre ce problème de non verbal feront avancer plus rapidement les cours de langue.

Notre étude s'achevant sur la validation de l'emploi du théâtre en classe, en ce qui nous concerne en ELVE, nous concluons ce chapitre en reprenant la citation de Rizzolatti sur son évocation de Peter Brook. En effet, celui-ci fait le lien entre la science (neurones miroirs) et la pédagogie (théâtre) qui nous intéresse tant.

Il y a quelque temps, Peter Brook a déclaré dans une interview qu'avec la découverte des neurones miroirs, les neurosciences commençaient à comprendre ce que le théâtre savait depuis toujours. Pour le célèbre dramaturge et metteur en scène britannique, le travail de l'acteur n'aurait aucun sens si, par-delà toute barrière linguistique ou culturelle, il ne pouvait partager les bruits et les mouvements de son propre corps avec les spectateurs, en les faisant participer à un événement qu'ils doivent eux-mêmes contribuer à créer. Cette participation immédiate, sur laquelle le théâtre fonde sa réalité et sa légitimité, trouverait ainsi une base biologique dans

les neurones miroirs, capables de s'activer aussi bien durant la réalisation d'une action que lors de l'observation de cette même action par d'autres individus.

Les considérations de Peter Brook montrent l'intérêt exceptionnel que la découverte de ces neurones a suscité au-delà des frontières de la neurophysiologie. Leurs propriétés singulières interpellent non seulement les artistes, mais également les chercheurs en psychologie, en pédagogie, en sociologie, en anthropologie (2008 : 7).

Nous concluons notre première partie sur cette citation qui résume parfaitement notre pensée sur l'intérêt des apports du théâtre, en pédagogie des langues en particulier. Des éléments théoriques (jusqu'à la neurodidactique) qui ont apporté la validité de notre recherche, nous allons développer, dans la seconde partie, les éléments qui permettent d'agir vraiment en classe de langue avec tous les présupposés cités auparavant, grâce au théâtre et ses activités dramatiques, source de résolution de la mise en place de véritables interactions orales en classe.

2.
DÉFINITION ET ANALYSE DE
PRATIQUES THÉÂTRALES EN
CLASSE D'ESPAGNOL

2.1. Le corps en scène

Le théâtre et l'enseignement ont toujours eu des relations complexes dans l'histoire. Des tentatives de rapprochement ont eu lieu mais jamais une dramadidactique n'a été créée. Pourquoi le théâtre n'a-t-il jamais pu s'introduire pédagogiquement dans l'enseignement avec tous les processus formateurs qu'il contient ? C'est la conception du théâtre et de l'enseignement qui en sont la cause principale. Notre titre « Corps en scène » (emprunté à Alex Cormanski) illustre la transformation attendue avec l'insertion de techniques dramatiques dans la pédagogie de l'ELVE. Nous allons maintenant l'aborder.

Si l'on passe la barrière de cette conception tenace de sa « frivolité », le monde du théâtre permet, grâce à ses activités, d'aborder l'apprentissage autrement. C'est là que le jeu de rôle interactif devient l'aboutissement d'un travail réalisé de façon agréable, donc motivée et efficace. Nous avons déjà constaté que les élèves y prennent goût, qu'ils découvrent l'ELVE activement et qu'ils progressent. C'est ce que nous voulons démontrer avec nos expériences réalisées en classe. Nous élaborons des activités vers le jeu de rôle interactif, en particulier avec un travail sur l'improvisation guidée et semi-guidée.

Il est temps maintenant de formaliser cette didactique par le théâtre afin que les enseignants puissent commencer une année scolaire correctement, c'est-à-dire plus active et dans la sérénité avec les élèves. Nous proposons donc d'établir un protocole d'expérimentation en présentant le déroulement de trois séquences pédagogiques importantes au début de l'apprentissage d'ELVE, en 4^e LV2 et une particulière en 3^e LV2. Nous détaillerons les séquences et en particulier les AD qui y seront introduites. Puis le JRI constituera un chapitre entier. Après analyses, nous pourrons ainsi confirmer ou infirmer nos hypothèses que les AD incluses dans les

séquences permettent d'améliorer l'apprentissage de l'EOI ou non mais aussi la confiance en soi et l'autonomie des élèves en ELVE.

2.1.1. Théâtre et enseignement

Tout d'abord, commençons par mettre en relief la pratique des activités théâtrales à l'école, quand elle a existé, au cours des siècles. Celle-ci a toujours eu pour visée le développement des compétences et la socialisation en conformité avec une conception de la société. Malgré l'évolution des concepts, le théâtre et l'enseignement, avec leurs fondamentaux communs, ne se rejoignent toujours pas, ou si peu, en ce début de XXI^e siècle.

L'écrivain dramaturge, Enzo Cormann, dans sa conférence intitulée « A quoi sert le théâtre? » donne une définition édifiante en réponse à la question-titre de son livre et de notre problématique.

Le théâtre sert à domestiquer le temps et l'espace dans l'espace-temps d'une assemblée composée d'êtres humains venus voir d'autres êtres humains prêter leur corps et leur voix à des êtres humains fictifs. Donner à voir des histoires d'êtres humains fictifs sert à représenter le monde qui nous contient, et à le contenir à notre tour dans une cage de scène. Représenter le monde sert à l'examiner. Examiner le monde sert à le reconnaître. Le théâtre se distingue de la vie en tant qu'expérience fictionnelle ; il se distingue de la philosophie en tant que pratique subjective ; il se distingue de la poésie ou de la fiction romanesque, en tant qu'événement collectif ; il se distingue du cinéma (et de la télévision) en tant qu'espace unique englobant acteurs et spectateurs dans le même événement (2005).

Cette présentation du bien-fondé de l'existence du théâtre nous permet d'établir un parallèle avec la pédagogie au collège. Dans cette citation, Enzo Cormann reprend la communication et les éléments fondamentaux qui sont communs au théâtre et à l'enseignement. Nous allons maintenant mettre en relief ces éléments fondamentaux.

Nous commencerons par analyser les rapports toujours difficiles entre le théâtre et l'enseignement et leurs relations paradoxales. « Entre l'Ecole et le Théâtre,

il faut choisir... ». Ce titre de la première partie d'un article du chercheur en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu, exprime clairement les relations houleuses, et par conséquent l'exclusion fréquente en raison de l'approche intellectuelle et rigide de la vie, pour l'enseignement et frivole et superficielle, pour le théâtre. Dans un premier temps, nous abordons le théâtre pour lui-même, comme art. Nous l'aborderons ensuite en tant que pratique pédagogique. Nous pourrions ainsi mieux faire comprendre les relations si difficiles entre le théâtre et le monde de l'enseignement.

Les rapports entre pensée éducative et expression artistique sont, dans notre société occidentale, particulièrement houleux. La tradition, de Platon à Rousseau, oppose assez généralement l'approche éducative et l'approche artistique : la première est dédiée à la formation intellectuelle, l'autre à la formation affective, c'est-à-dire à la sensibilité. On sait à quel point Platon était méfiant à l'égard de l'expression artistique. Il considérait que le théâtre -qui est toujours plus ou moins, à ses yeux, un théâtre d'ombres comme dans le mythe de la caverne- était le lieu de la séduction, alors que l'école, ou plus précisément l'éducation, puisqu'il n'y avait pas d'école au sens strict à l'époque, était le lieu de l'apprentissage de la résistance à la séduction. Il faut, en effet, se méfier des apparences et de toutes les formes de "spectacle" qui cherchent comme les sophistes à nous manipuler ; il s'agit, en revanche, de soumettre tout ce que l'on perçoit au crible de l'examen critique de la raison. Par ailleurs, pour Platon, le théâtre est l'expression de la diversité et de la singularité, alors que l'éducation doit permettre de s'exhausser au-dessus de la singularité et de la diversité pour accéder à des concepts qui sont, par définition dans la théorie platonicienne, des idées générales. Il faut donc s'arracher à la diversité dans son effervescence brouillonne pour accéder à la véritable intelligence des choses (2004 : 1).

Ainsi, dès l'Antiquité, la rigueur de l'éducation s'oppose à la souplesse et la sensibilité du monde du théâtre. C'est pourquoi le théâtre fait peur car il est le plus humain des arts. Sa matière, ce sont les gens et son essence, le conflit, défini comme le moment où quelqu'un fait face à une situation dans laquelle, inexorablement, il doit prendre une décision. Le dramaturge Augusto Boal conforte cette vision.

Qu'est-ce donc que le théâtre ? Dans le sens le plus archaïque du terme, le théâtre est la capacité qu'ont les êtres humains, (et pas les animaux !) de s'observer eux-mêmes en action. Les humains sont capables de se voir dans l'acte de voir, capables de se voir et de s'imaginer là-bas, se voir

comme ils sont aujourd'hui et imaginer comment ils seront demain (2004 : 16).

Ainsi pensé par Augusto Boal, « le théâtre est une forme de connaissance. Il doit aussi être un moyen de transformer la société. Le théâtre peut nous aider à construire notre avenir au lieu de simplement l'attendre » (2004 : 22). Le danger politique est donc présent pour certains : les gouvernants.

Cette force du théâtre, que Augusto Boal nous montre par les activités qu'il présente dans son livre *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, permet à l'être humain de se construire donc de penser. C'est pourquoi ceux qui gouvernent craignent le théâtre, car par sa pratique, le peuple peut trouver des réponses aux conflits et ne plus (ou moins) se soumettre. Anne Ubersfeld, le confirme avec le fonctionnement historique du signe théâtral. « On comprend ainsi comment et pourquoi le théâtre (même le théâtre pittoresque ou psychologique) est une pratique idéologique, et même, le plus souvent, très concrètement politique » (1996 : 29).

Bertold Brecht, lui, montre dans « le théâtre, le moyen d'une prise de conscience qui divise profondément le public, approfondissant ses contradictions internes » (1996 : 12). Par conséquent, une première réponse est ici apportée à notre interrogation : le théâtre peut permettre de faire penser (et de s'opposer) les gens, d'évoluer et donc d'exister. Ceci peut apparaître comme libérateur et enrichissant pour l'être humain mais aussi dangereux pour ceux qui veulent conserver le pouvoir entre leurs mains. C'est pourquoi le théâtre est paradoxal car d'un jeu, un spectacle, il devient transmetteur de messages et donc dangereux pour ceux qui souhaitent conserver le pouvoir sans le transmettre aux gens du peuple.

Ajoutons que chacun d'entre nous dans la vie est un *spect-acteur*. Le théâtre est toujours resté vivant dans le tissu social. Les associations, les prisons, tous les lieux où un groupe humain lutte pour ses droits ou défend sa position dans la société et expriment, partagent par ce moyen les problèmes. Le théâtre est un art paradoxal.

Le dramaturge Antonin Artaud illustre ces idées avec une comparaison pesante : « Le théâtre, comme la peste, est à l'image de ce carnage, de cette séparation

essentielle. Il dénoue des conflits, il dégage des forces, il déclenche des possibilités et ces forces sont noires, c'est la faute non pas de la peste ou du théâtre, mais de la vie » (1964 :45).

Cette dualité : théâtre-enseignement, subsiste jusqu'à l'école républicaine de Jules Ferry qui porte une grande méfiance à l'égard de l'expression artistique car elle est vue comme appartenant au registre de l'affect. Paradoxalement Philippe Meirieu note dans son article :

La République va découvrir très vite que cette exaltation de la Raison ne peut se faire que dans des formes extrêmement ritualisées, voire théâtralisées. Ce faisant, elle utilisera les formes issues des codes de la représentation qu'elle prétendait rejeter par ailleurs. Et c'est ce paradoxe de la laïcité que de s'organiser autour de prêtres, de ritualiser une religion dont elle voulait s'émanciper. La République instruit une mise en scène systématique de la rationalité, dans une scénographie qui triomphe dans l'Amphithéâtre de l'université, dans le prétoire du tribunal, à l'Assemblée nationale... mais aussi dans la classe (2004 : 2).

Seule l'Éducation Nouvelle combattra pour donner aux activités artistiques un objectif qui privilégie l'évolution de l'individu, car l'Éducation n'est plus destinée à servir l'Etat, la patrie ou la religion, mais à servir l'enfant lui-même.

Pour Jorge Eines et Alfredo Mantovani aussi le théâtre doit être considéré beaucoup plus sérieusement qu'une activité frivole.

Esta idea nos coloca en otra vía, ya que si la sociedad entiende que el teatro es principalmente un medio para transmitir ideas y emociones, para divertir(se) y cuesta dinero, la educación, por el contrario, es para socializar(se) y aprender, y es gratuita y obligatoria hasta cierta edad. El teatro, cuando se relaciona con la educación, cambia el punto de mira y deja de interesarse por la perfección artística del producto. Colocado en otro ámbito, ese punto de mira no puede ser el del creador teatral sino el del educador que tiene unos objetivos de carácter pedagógico y el de aquel-

los que están en « situación » de tener una experiencia de aprendizaje (2008 : 17-19).⁶

Maintenant que la centration se fait sur l'élève en classe, il devient possible de penser la place du théâtre différemment dans l'enseignement. Il peut revêtir un caractère pédagogique et en faire profiter les apprenants pour évoluer positivement en cours de LVE.

Paradoxalement, le théâtre a toujours existé dans l'enseignement. Tentons de comprendre comment, et de voir s'il n'a pas été détourné de son approche affective. Retraçons donc l'évolution de la conception du théâtre à travers son fondamental premier : la communication.

Déjà dans l'Antiquité, le théâtre s'est rattaché à la cité et s'est chargé de la formation surtout intellectuelle de l'homme qui y habite. La tragédie grecque (et même la comédie) avait pour mission l'éducation du citoyen d'Athènes en tant que citoyen et en tant qu'homme privé (en mettant au second plan le divertissement). On s'entraînait par le théâtre à une discipline personnelle, à un sacrifice de l'expression immédiate de soi, pour accéder à une force de "parole" plus universelle. Si l'enseignement des langues vivantes est aujourd'hui bien différent de celui des langues mortes (latin/grec), c'est pourtant là qu'il faut y trouver sa source dans l'histoire de la didactique des langues qui nous concerne. Christian Puren remarque que « Au Moyen-Âge, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand. (...) Grâce à une étude prolongée pendant plusieurs années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix » (1988 : 24-

⁶ Traduction de la doctorante: Cette idée nous place sur une autre voie, parce que si la société comprend que le théâtre est d'abord un moyen de transmettre des idées et des émotions, pour s'amuser et qu'il coûte de l'argent, l'éducation, au contraire, c'est pour se socialiser et apprendre, et elle est gratuite et obligatoire jusqu'à un certain âge. Le théâtre, quand il est mis en relation avec l'éducation, change le point de vue et cesse de s'intéresser à la perfection artistique du produit. Placé dans un autre contexte, ce point de vue ne peut être celui du créateur théâtral mais celui de l'éducateur, qui a des objectifs de caractère pédagogique et celui de ceux qui sont en « situation » d'avoir une expérience d'apprentissage.

25). A la Renaissance, les dialogues sont redécouverts avec les œuvres grecques et latines et on les intègre dans les programmes. Anne Godard l'indique ainsi :

C'est avec le renouveau de la Renaissance, en particulier grâce à Erasme, que les dialogues de théâtre et les dialogues de langue sont utilisés ensemble, de façon complémentaire pour l'apprentissage du latin : le théâtre de Térence et de Plaute à titre d'exemple d'œuvres authentiques de la latinité classique, les colloques scolaires, et spécialement les colloques d'Erasme, élaborés dans l'intention de mettre à la disposition des enfants des modèles de conversation (et non pas seulement des recueils de règles de grammaire ou de vocabulaire) au travers d'interactions vraisemblables (2005 : 122).

C'est d'abord dans cet état d'esprit que les jésuites enseignent. Pour Ignace de Loyola, la formation de la personne passe par "l'exercice spirituel", qui est concentration, capacité de faire le vide en soi, de se rendre disponible à l'altérité, de faire taire ses passions pour laisser venir l'autre et, en particulier, Dieu. Jean Verdeil présente les méthodes qu'utilisaient les jésuites : « les pièces de théâtre ont donc un but de formation morale et humaniste. Ils [les jésuites] reprennent les méthodes autour de la formation de l'esprit à la rhétorique du protestant Jean Sturm. L'apport littéraire est considérable : le retour aux sources, la tragédie grecque et la comédie latine, puis la diffusion des idées nouvelles et de la morale chrétienne grâce à la tragédie et à la comédie, bibliques ou non » (1995 : 2). Il apparaît que la religion détourne le sens de la notion de communication dans le théâtre.

Cependant, les jésuites, toujours un peu différents des autres ordres, ont aussi compris que la maîtrise de soi, du corps et de la voix passent par le théâtre.

Ils s'efforcent de donner à leurs élèves la capacité de bien gérer les rapports entre l'intériorité et l'extériorité. C'est là une préparation efficace aux exercices spirituels. Dans cette tradition, si l'on fait du théâtre, ce n'est pas, d'abord, pour donner des "représentations", c'est pour acquérir le sens de ce qu'est un geste, articulé à une intentionnalité et donc à une conscience. Il faut pour cela maîtriser le corps et la voix par l'exercice régulier (2004 : 12).

Il est important de remarquer que les jésuites transforment donc déjà considérablement la conception du théâtre dans l'enseignement. Pour eux, ce qui prime,

c'est la création d'un individu appelé à diriger, et donc à exercer un pouvoir par le corps et par le verbe. Jean Verdeil indique qu'ils sont les seuls à tirer les conséquences de cette vision du monde et à définir les finalités d'un enseignement du théâtre : « si le monde est un théâtre, l'enseignement des techniques théâtrales est la meilleure école possible de la vie quotidienne. Ils ont rempli une fonction sociale et pédagogique avec le théâtre » (1995 : 3).

Cette méthode qui permettait aux élèves des jésuites d'évoluer intellectuellement et de se construire en autonomie s'est retrouvée à d'autres moments dans l'histoire jusqu'à maintenant. Constantin Stanislavski, avec *La formation de l'acteur* propose aussi une méthode permettant de construire un homme nouveau, puisque tous les éléments de la vie intellectuelle, de la vie affective et du comportement physique sont reconstruits grâce au théâtre.

Dans cette évolution de la relation du théâtre à l'éducation, nous constatons un net changement de la conception du mot *communication*. Celui-ci est au départ une simple *recitatio* latine, loin de l'affect. Puis, lorsqu'il est observé et admis (mais tard, bien après la prise de conscience des jésuites) que l'affect doit être accepté et pris en considération pour permettre à l'être humain d'évoluer et de penser par et pour lui-même, alors le corps et la parole donnent un nouveau sens à la communication humaine. Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik nous éclaire à ce propos :

Nos enfants, avant la parole, expriment ce qu'ils éprouvent jusqu'au jour où ils comprennent que leur corps peut faire signe. Alors ils pointent l'index pour exiger, ils miment la colère, ou mettent en scène la gaieté. La comédie prend place entre l'émotion et le signe. Elle est à l'œuvre dans nos conversations où nous mettons en scène nos désirs imperçus et nos idées abstraites, afin de produire une représentation qui vise à attacher l'autre (2001 : 28).

L'enfance est, en effet, un état spécifique de l'existence où la créativité est forte. C'est pourquoi le théâtre est un phénomène presque inné chez l'Homme car les valeurs magiques et symboliques sont en relation profonde avec les structures

mentales et affectives de la conscience primitive. La communication requiert bien plus que la parole à la base comme nous l'avons démontré dans la première partie.

Le langage théâtral est donc le langage humain par excellence, et le plus essentiel. Sur la scène, « les acteurs font exactement la même chose que ce que nous faisons tous, tout le temps et partout » (2004 : 21), nous dit Augusto Boal. Et la communication devient verbale avec l'arrivée de la parole chez l'enfant. Pour le linguiste Saussure, « le langage a un côté individuel et un côté social et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre. La langue est avant tout l'expression de l'individu, de sa personnalité. Et le langage est un instrument de l'action. Chaque mot a été choisi, chaque tournure, chaque silence, le ton de la voix, la vivacité, les inflexions mélodiques et le rythme selon les besoins stratégiques de l'action » (1967 : 24).

Faire du théâtre en classe est donc logique si l'on veut concevoir un enseignement complet. La langue est le socle commun du sens, l'instrument de la pensée, d'une conscience acquise et de l'imaginaire.

Dans la communication, le langage vocal et physique est le constituant de la conversation, cette action sociale à enseigner en classe d'ELVE puisque les programmes donnent comme priorité, les compétences orales. Le cours de langue vivante étrangère est une matière "théâtrogène". D'autre part, les adolescents possèdent une certaine limite pour s'exprimer verbalement. Ils révèlent des difficultés à différencier et nommer des concepts, des sentiments, des pensées et des émotions. Le professeur et l'élève appartiennent à des groupes sociaux et générationnels distincts, ce qui suppose des répertoires verbaux différents. L'échec scolaire provient aussi souvent de ce problème de langage. L'éducation a donc la tâche difficile de compenser ce déficit de capital linguistique et culturel chez les élèves. Cette puissance du théâtre dans la pédagogie se retrouve dans des fondamentaux communs à l'enseignement et au théâtre pour faire progresser et aider à la construction d'un futur adulte autonome.

Par conséquent, quels sont les concepts fondamentaux du théâtre à prendre en considération en pédagogie ? Ce qui est fondamental, c'est ce qui se constitue à la

racine, ce qui est vital, élémentaire. Élémentaire par opposition à ce qui est secondaire. Il s'agit donc de rechercher le simple dans le monde riche et complexe du théâtre pour bâtir des fondations solides dans le parcours de formation de l'enfant et d'inscrire l'artistique dans l'ordinaire des pratiques de classe. Non pas comme un "en plus" exceptionnel mais comme un potentiel à généraliser. S'ils sont compris à travers le théâtre, les concepts fondamentaux sont mieux développés en pédagogie.

2.1.2. Le rôle du jeu

Le théâtre suppose une action appelée le jeu. Comprenons-en l'intérêt en classe au collège, et même au lycée, loin de la futilité à laquelle il fait d'abord penser quand il est proposé dans la pédagogie. Il n'est pas pris au sérieux dans les activités pédagogiques. Par conséquent, le théâtre étant considéré comme ludique, nous allons maintenant explorer l'intérêt du jeu en classe et faire émerger sa valeur éducative.

Il nous semble aussi qu'avec la perspective actionnelle une des clés de la réussite est le jeu qu'il faut réhabiliter en cours. En effet nous soumettons l'hypothèse que le jeu associé aux techniques dramatiques donne une saveur aux cours, permettant de construire le JRI. Nous concevons le rôle ludique et désinhibiteur du théâtre comme une démarche d'ensemble, une nouvelle perspective dans l'enseignement d'ELVE.

Avec le jeu, se mettent en place un grand nombre d'éléments attendus dans la perspective actionnelle. Le jeu n'est pas la réalité, par conséquent la prise de risques est contrôlée. L'enfant peut faire des erreurs et recommencer pour s'améliorer. Le jeu ne signifie pas faire n'importe quoi. Des règles sont établies qu'il faut respecter. Lorsqu'il y a des règles, il y a de l'ordre. C'est la mise en place d'une structure cohérente pour avancer vers l'inconnu, l'inattendu du déroulement du jeu.

Le jeu apporte l'action : jouer c'est faire même si ce n'est pas la réalité. C'est un apprentissage, un entraînement. Le jeu suppose plaisir. Si le plaisir est associé au

travail, la motivation se crée avec comme conséquences positives, la créativité et l'autonomie, apparues avec l'imagination exacerbée par le jeu. Le jeu associé à la dramatisation permet de rassembler tous les éléments nécessaires à l'élaboration du JRI. Ainsi l'élève se retrouve au cœur de la perspective actionnelle en ELVE.

2.1.2.1. Le jeu et l'être humain

Comprendre le sens du mot "jeu" permet d'entrer dans la nature humaine et ainsi de revenir sur une conception de l'enseignement et pouvoir la combattre. De façon générale, l'apprentissage est souvent trop inscrit dans un effort douloureux qu'il doit entraîner pour avancer. Comme complément à *homo sapiens*, la dénomination *homo faber* a été avancée. Pourtant, Johan Huizinga note qu'une autre dénomination mérite de figurer avec les deux autres : *homo ludens*, « l'homme qui joue ». Selon lui, jouer « exprime une fonction aussi essentielle que celle de fabriquer » (1951 : 17). Tant pour les animaux que pour l'Homme, le jeu se situe dans ce qui est profondément physiologique ou instinctif ; c'est une fonction remplie de sens. Elle a comme finalité « si elle n'est pas nécessaire, d'être au moins utile » (1951 : 12). Sa nature se situe dans son intensité, « dans cette capacité à faire perdre la tête » (1951 : 13). Huizinga considère que « les grandes activités primitives de la société humaine sont déjà toutes entremêlées de jeu. Qu'on songe au langage, ce premier et suprême véhicule que l'homme se fabrique pour pouvoir communiquer, apprendre, commander » (1951 : 21). Avant de parler, l'enfant joue pour expérimenter. Dans le langage aussi, apprendre signifie d'abord jouer. La linguiste Marina Yaguello le revendique.

Le jeu est dans la langue et réciproquement, car l'homme est fait, fondamentalement, pour le jeu. Il mange par besoin, mais faire la cuisine peut être un jeu. Il copule, mais l'érotisme est un jeu. Il parle pour communiquer, mais parler est aussi un jeu. (...) Le propre du jeu est de conjuguer la turbulence et la règle, la liberté et la contrainte. Le langage est soumis à des contraintes mais, si l'on ne pouvait prendre aucune liberté avec lui, il ne serait qu'un langage-machine. Seuls les langages formels et artificiels n'autorisent pas le jeu. Il y a du jeu dans la langue, au sens où l'on dit qu'il y a du jeu dans un mécanisme ou un assemblage. Si le jeu constitue avant tout une prise de distance, jouer avec les mots, c'est prendre ses distances

avec le langage et donc avec soi-même. L'incapacité à jouer avec les mots manifeste une carence fondamentale (1981 : 31).

Il existe donc un lien profond entre le langage et le jeu pour l'enfant : l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant ne peuvent se produire sans des modifications ou des déplacements de sens des mots que le langage reçoit, et en cela, les mots d'enfants sont nécessairement créatifs. L'enfant qui utilise le langage est *forcé à jouer*. Pour Frédéric François « le langage est fait de telle façon que l'on ne peut l'apprendre qu'en l'utilisant » (1993 : 82). L'enfant ne peut apprendre le langage qu'en se jetant à la piscine du langage, et en jouant du mieux qu'il peut avec le sens des mots.

Piaget classe les jeux selon le développement et notamment aux niveaux de la pensée verbale et intuitive, de deux à sept ans, puis de l'intelligence opératoire concrète, de sept à onze ans et, abstraite, après onze ans. Selon Piaget, les grandes étapes du développement de l'intelligence sont des paliers que l'enfant franchit progressivement, dans un ordre bien précis et selon une évolution séquentielle, cumulative, hiérarchique et objectivement observable. Il peut avoir des retours aux paliers antérieurs tout au long de la vie.

Le jeu conduit de l'action à la représentation dans la mesure où il évolue de sa forme initiale d'exercice sensori-moteur à sa forme seconde de jeu symbolique ou jeu d'imagination. Le jeu est un moyen d'aborder le monde, il permet au Moi d'assimiler la réalité.

Période sensori-motrice (18 premiers mois) : l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet.

Période représentative : (à partir de 2 ans) faire semblant, accès au symbolisme et à la présence de l'objet. Les opérations concrètes de la pensée.

Période sociale : jeux à règle, le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité (4 – 11 ans) (1969 : 110).

Nous y ajoutons la période des opérations propositionnelles, avec l'achèvement du développement de l'enfant, vers 15 ans. Pierre Coslin précise « quand ceux-ci combinent leurs idées, leurs hypothèses et leurs jugements » (2013 : 112).

En fonction de l'âge des élèves, il appartient donc à l'enseignant d'adapter ses travaux pédagogiques. Si le jeu se structure en fonction de l'évolution des enfants, il a aussi évolué dans l'histoire de l'apprentissage.

Comme le théâtre en classe, il a porté à conversation. Posons notre réflexion sur le jeu dans l'apprentissage. En effet analyser le rôle du jeu dans l'éducation, tout au long de l'Histoire, permet de mieux comprendre pourquoi jouer n'est pas considéré comme une activité constructrice dans l'enseignement. Brossons rapidement l'évolution de la considération du jeu. Depuis l'Antiquité, la notion de jeu a été sujette à grande discussion et controverse. Platon donne cette vision du jeu dans l'apprentissage : « L'homme n'est rien de plus qu'un jeu inventé par la divinité ; par conséquent, il est nécessaire d'accepter cette mission que tout homme ou femme passent leur vie à jouer les jeux les plus beaux qui puissent être » (*Les lois*). Notons que jeu en grec (*paidia*) est voisin sémantiquement d'éducation (*paidéia*). Aristote, lui, oppose effort et jeu, celui-ci étant perçu comme un repos, un délassement. (*Politique*, livre V, chap.², § 4). Au Moyen-Age, c'est la grande opposition des pensées avec Saint Augustin pour qui la pédagogie était alors assimilée à un catéchisme. Les méthodes d'éducation, qui mettaient l'accent sur la communication entre maître et élève, se fondaient, au travers d'un enseignement essentiellement axé autour de la linguistique, sur la transmission de la foi. Au XVII, Comenius et Locke proposent des activités ludiques comme une forme d'apprentissage. Pour Edouard Claparède, au XIX^e, la tâche scolaire doit être présentée comme un jeu car celui-ci a une fonction pédagogique pour lui. Le XX^e siècle voit donc le retour de la pensée des pédagogues pour le jeu comme un agent qui permet l'activité créatrice de l'enfant, avec Pestalozzi, Montessori, Piaget. Jean-Pierre Ryngaert, en souligne l'importance :

Les théoriciens du jeu ont attiré depuis longtemps l'attention sur son caractère irremplaçable dans les apprentissages. Le jeu facilite une sorte d'expérimentation sans risques du réel, dans laquelle l'enfant s'engage profondément. Il se caractérise par la concentration et l'engagement (le joueur serait une sorte de rêveur éveillé), mais il permet le retrait rapide des prota-

gonistes en cas de nécessité, c'est-à-dire si ceux-ci sont menacés par l'angoisse (1985 : 11).

Donald Woods Winnicott le situe dans « une zone intermédiaire, un espace potentiel qu'il définit comme le champ de l'expérimentation créative » (1975 : 76). Ces deux citations démontrent que le jeu est indispensable pour évoluer au sein de la société et de sa propre vie. C'est le premier contact à l'apprentissage pour l'enfant.

L'absence de risques du jeu permet donc de distinguer deux domaines, la réalité et la fiction et à l'enfant d'évoluer vers l'âge adulte avec des expériences adaptées. Dans ses jeux, l'enfant ne différencie pas la réalité et la fiction. Cependant, poser l'existence du jeu, c'est poser l'opposition réalité / fiction. Pour Christiane Page, « ce qui est jeu n'est pas la réalité, même si pour faire exister le jeu, le joueur prend appui sur cette réalité » (1998 : 32), pour que l'enfant acquière cette opposition et l'utilise positivement. Le préalable à tout jeu est donc la conscience et la volonté de maintenir ces deux univers séparés. Quand l'enfant atteint l'âge de 10/11 ans, il différencie la réalité et la fiction. Nous avons vu avec Piaget que c'est la période sociale et que le jeu permet d'assimiler la réalité. Le parallèle avec le cours de langue est alors facile à faire car lorsque l'élève entre en classe, il sait parfaitement qu'il n'est pas en situation réelle de communication. D'où la panique qui survient lors des échanges binationaux entre élèves car là, c'est du réel. Ils ont appris en cours à « jouer » des situations qui leur sont inconnues dans la réalité. Mais, à cet âge-là ils apprennent et sont capables de passer d'un univers à l'autre. Jean Caseneuve présente l'aspect paradoxal de la relation entre le jeu et la vie sociale.

Qu'il soit individuel ou collectif, le jeu est une activité qui semble échapper, presque par définition aux normes de la vie sociale telle qu'on l'entend généralement, puisque jouer c'est précisément se situer en dehors des contraintes qui régissent l'existence ordinaire. Mais, en même temps, il est évident que le jeu n'est pas sans rapport avec cette même vie sociale puisque, d'une part, il la parodie bien souvent et que, d'autre part, on peut aisément trouver dans les formes les moins rationnelles de toute culture des éléments de fantaisie qui donnent satisfaction à notre appétit de jeu. On peut alors se demander si l'esprit ludique n'est pas présent dans certains proces-

sus qui s'imposent à l'attention du sociologue, s'il ne lui en fournit pas l'explication, et si, inversement, le jeu n'est pas une sorte de déformation des productions culturelles. On pourrait même soutenir que tout dérive du jeu ou que tout peut devenir jeu (Universalis, 2009).

Le jeu participe donc du développement de l'être humain. C'est pourquoi en classe, il nous semble qu'il est le bienvenu pour apprendre d'une autre manière. L'apprentissage ne doit pas obligatoirement être lourd et désagréable. Ici, nous tenons à nous opposer à cette conception qui ne permet pas à l'élève de s'épanouir. On ne crée pas un enfant *sécuré* si on le met en position de peur et d'angoisse. Jean-Pierre Ryngaert détaille cet aspect de l'évolution de l'enfant et la présence du jeu comme lui permettant naturellement de mûrir.

Le jeu se place en amont du théâtre et en amont de la thérapie, comme une expérience sensible fondatrice du développement de l'individu dans son rapport au monde, au sein du champ culturel. Le travail du jeu comme celui de l'art se situe entre le subjectif et l'objectif, le fantasme et la réalité, l'intérieur et l'extérieur, l'expression et la communication. La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu (2010 : 12).

Une des clés du jeu dans l'apprentissage se trouve dans la prise de risques contrôlée qui permet d'avancer avec moins d'appréhension dans l'inconnu de la LVE. En effet, le jeu est un vaste champ d'expérimentations du réel. L'objectif du jeu, par sa décontraction, est d'aider à la création d'un climat de complicité où l'élève se désinhibe. Par conséquent, l'erreur devient un élément naturel et nécessaire qui n'intimide plus mais constitue une source d'apprentissage. Dans l'apprentissage des langues vivantes, la prise de risque est constante car il faut sans cesse tenter des approches de ce que l'on veut dire sans en maîtriser tous les éléments. Jouer donne donc aux élèves la possibilité d'entrer dans de nouveaux défis. Pour Christiane Page, commencer un jeu c'est « se mettre d'accord pour tenter ensemble une aventure qui peut réserver des surprises » (1998 : 27). L'avantage du jeu avec la prise du risque n'a pas lieu dans la réalité mais dans la fiction si bien qu'il est alors possible de quitter

cet espace sans trop en souffrir contrairement à une expérience vécue dans la réalité. Pour Donald Woods Winnicott, le jeu a une place et un temps propres.

Il n'est pas au dedans, quel que soit le sens du mot (il est malheureusement vrai que le mot « dedans » a des emplois divers dans les discussions psychanalytiques). Il ne se situe pas non plus au dehors, c'est-à-dire qu'il n'est pas une partie répudiée du monde, le non-moi, de ce monde que l'individu a décidé de reconnaître (quelle que soit la difficulté ou même la douleur rencontrée) comme étant véritablement au dehors et échappant au contrôle magique. Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer, et faire des choses, cela prend du temps. Jouer, c'est faire (1975 : 87-88).

En effet, le jeu permet de révéler et d'explorer des capacités qui, dans la vie quotidienne, sont inexploitées. Cela se fait à partir des personnages. Par exemple, le personnage en jeu dramatique permet aux joueurs de découvrir des aspects d'eux-mêmes et de les explorer pour les exploiter dans la perspective d'un projet collectif. La structure du groupe permet, pour ceux qui ont des difficultés, de choisir des personnages dont l'importance du point de vue de l'action est moindre.

Avec le jeu, on parvient à atteindre un niveau de fiction. L'entraînement avec le *faire semblant* et le *rejeu* (terme que nous verrons plus tard) permettent d'entrer dans différents rôles. Christiane Page souligne que « dans le jeu dramatique, l'enfant commence à faire semblant et cela lui permet la réalisation de désirs inconscients sur le mode du jeu : prendre un rôle de grande personne, de héros du cinéma ou de la littérature, ou de personnage puissant (gentil ou méchant). Ainsi il se construit, il est à la fois la source et le but du jeu » (1998 : 21). Il est intéressant de constater qu'il existe des personnes qui ne jouent jamais. Souvent le refus s'explique par de l'orgueil ou un refus de perdre ou une gêne, un malaise quand il y n'y a pas de réussite. C'est tout un apprentissage à faire pour parvenir à vaincre ces maux mais aussi apprendre à savoir s'inclure dans une vie sociale avec tout ce qu'elle suppose.

Christiane Page en propose un exemple avec un enfant qui illustre bien nos propos dans une situation de classe.

On connaît des gens qui ont perdu le sens du jeu, et ne jouent pas ; un psychologue citait le cas de patients (en hôpital) qui ne savent plus jouer, mais qui viennent, sans y être obligés, à l'atelier de jeu dramatique. Ils regardent jusqu'au moment où ils ont une réaction (parfois, un mot, une mimique en rapport avec le jeu, signe qu'ils participent intérieurement au jeu en train de se faire). Il peut s'écouler beaucoup de temps avant que quelque chose se passe. Chez les enfants aussi, certains refusent de jouer, mais participent activement à la séance ; dans la mesure où ils regardent. Je me souviens d'un garçon de 11 ans qui refusait de jouer (« c'est pour les débiles, c'est nul »), mais qui n'en pensait pas moins... jusqu'au jour où il a déclaré après un jeu « C'est même pas comme ça qu'on fait ! ». Il s'est levé et a fait ce qu'il fallait faire, à son avis. Même quand ils ne jouent pas, il se passe quelque chose pour eux. Il est difficile d'accepter que les progrès, l'évolution ne se voient pas, pendant longtemps parfois (1998 : 33).

L'attente et la patience du professeur sont des aspects à développer pour progresser dans un climat de confiance et pour obtenir des progrès, finalement plus rapides ensuite ! En effet pour Jean-Pierre Ryngaert , « Si la finitude est une valeur rassurante dans la pédagogie traditionnelle, le jeu autorise des essais et des formes souples qui ouvrent d'autres portes » (2010 : 7) et surtout « il permet le retrait rapide des protagonistes en cas de nécessité, c'est-à-dire si ceux-ci sont menacés par l'angoisse » (J.P. Ryngaert, 2010- 1b : 11). C'est sa force car il permet l'approche de la réalité extérieure sans en vivre directement la complexité. La prise de risque est motivante. Ainsi la motivation est créée. C'est le phénomène très important qui intervient avec le jeu. Quand l'enfant y prend goût, il agit, devient un acteur dans le jeu, ne craint plus l'erreur et avance. Ne sont-ce pas là les conditions qui sont attendues pour aboutir à la créativité ? Et donc à la quête de soi, ainsi expliquée par Donald Woods Winnicott : « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (1975 : 110).

Avant de préciser le jeu qui nous intéresse, à savoir dans le théâtre, à travers les activités dramatiques, nous présentons d'abord ce qu'en disent le CECRL et les programmes du palier 1 en espagnol afin de savoir si nos désirs correspondent à la réalité.

2.1.2.2. Le jeu dans le CECRL et les programmes

Le CECRL mentionne aussi le jeu comme un élément profitable dans l'apprentissage des LVE. Dans de nombreux chapitres donc, de la conception jusqu'à l'évaluation, les jeux sont évoqués, en particulier les jeux de rôle. Le CECRL propose d'abord le jeu à l'école primaire puisque l'enfant est proche de cette situation de jeu dans l'élaboration de descripteurs. Avec la souplesse d'une approche arborescente dans le niveau A1 : « Les apprenants peuvent réaliser efficacement, avec une gamme de moyens linguistiques très limités, un certain nombre de tâches particulières qui correspondent à leurs besoins. En milieu scolaire, on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités « pédagogiques » incluant les aspects ludiques de la langue, notamment à l'école primaire » (p. 30 : 3.5).

Dans la partie sur l'usage de la langue pour jouer : « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage ou le perfectionnement, mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (p. 47 : 4.3.4). Sont donnés en exemple des jeux de société, des activités individuelles et des jeux de mots (calembours, etc.)

L'utilisation des jeux s'étend aussi à la mise en pratique des tâches. Le jeu touche donc ainsi les autres niveaux que A1 avec les objectifs transitoires et une mise en pratique de tâches.

Plus généralement, la formulation des objectifs en termes de tâches a une vertu illustrative qui permet de concrétiser, pour l'apprenant même, les résultats attendus et qui peut jouer ainsi un rôle pour la motivation fonctionnelle à courte échéance, dans la durée d'un apprentissage. Si on s'en tient là encore à un exemple élémentaire, dire à des enfants que l'activité qu'on leur propose leur permettra de jouer ensuite, dans la langue étrangère, au jeu des Sept Familles (objectif de réalisation possible d'une « tâche ») peut aussi constituer une présentation motivante pour une visée linguistique du vocabulaire de désignation des membres d'une famille (partie de la composante linguistique d'un objectif communicatif plus large). En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert

telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches (p. 107-108 : 6.1.4).

Autrement dit, bien que dans la logique adoptée pour la conception du *Cadre de référence*, la compétence plurilingue et pluriculturelle se manifeste et se construit à travers la réalisation de tâches, celles-ci ne sont présentées, dans une dynamique d'apprentissage, que comme des objectifs apparents ou relais pour la poursuite d'autres objets.

C'est ici qu'apparaît le jeu de rôle. Conçu comme une activité ludique, il prend sa valeur pédagogique dans le traitement des compétences générales « en créant des situations et en mettant en place des activités (par exemple le jeu de rôle et la simulation) qui exigent des opérations stratégiques de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation » (CECRL : 113 : 6.4.5 b). En conséquence, comment doit-on traiter les compétences non spécifiquement langagières dans un cours de langue ? Le point *f* de la liste le nomme à nouveau : « par des jeux de rôle et des simulations » avec le développement de stratégies communicatives. (CECRL : 114 : 6.4.6.3).

Par conséquent, il est conseillé d'utiliser le jeu en classe pour la motivation qu'il crée, la créativité qui en ressort. Ce sont aussi des éléments maintenant attendus officiellement. Nous reviendrons sur la motivation un peu plus en avant. C'est la dramatisation du JRI que nous allons présenter ici.

Dans la pédagogie SGAV, la dramatisation a été mise en avant par les pédagogues. Dans la réalisation du jeu de rôle interactif, la dramatisation est une activité motrice indispensable. C'est pourquoi nous souhaitons la définir maintenant. En effet, la dramatisation est une activité créative induisant le mouvement, l'imagination, l'émotion et l'interaction sociale afin de représenter une histoire, une situation, un moment ou une action. On associe à ce terme les notions de jeu de rôle, jouer la comédie, mimer, faire une performance, du théâtre, des marionnettes, jouer des personnages, des scènes. La dramatisation va du simple jeu animé à la représentation publique.

Il est donc temps d'éclaircir le sens de termes qui sont souvent employés pour parler des activités liées au théâtre et au cours de langue afin de leur accorder leur valeur conjoncturelle et d'en donner ma définition : le jeu dramatique et la simulation.

Dans ce paragraphe, nous allons établir une différence entre ces termes qui sont confondus, et peu clairement expliqués par les grands dramaticiens, à savoir jeu dramatique, simulation, jeu de rôle et théâtre. Le jeu de rôle faisant partie du centre de cette étude, un chapitre entier y sera consacré après avoir ici décliné les possibilités de sens de ces deux termes. Jorge Eines et Alfredo Mantovani présentent clairement le problème de cette confusion terminologique ainsi que son origine.

Los niños y niñas dicen « vamos a hacer teatro » pero los especialistas, según origen, metodología o prácticas personales han utilizado indistintamente las siguientes palabras : juego simbólico, juego de ficción, juego del como si, juego dramático, jugar al teatro, dramatización, drama escolar, drama creativo, drama educativo, dramática creativa, improvisación teatral, libre expresión o expresión dramática y teatro.

Estos términos están intentando definir el campo de una actividad que es teatral pero que no es teatro, sino una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo.

En esta obra utilizaremos como sinónimos dramatización, juego dramático y dramática creativa, en una concepción teórica particular e inédita dentro de la poca bibliografía sobre el tema, es decir, el Sistema de teatro evolutivo por etapas (2008 : 20).⁷

Les deux termes employés le plus souvent comme synonymes sont le jeu de rôle et la simulation. Le pédagogue Gillian Porter Ladousse les compare et considère

⁷ Traduction de la doctorante : Les enfants disent « on va faire du théâtre » mais les spécialistes, selon leur origine, méthodologie ou pratiques personnelles ont utilisé indistinctement les mots suivants : jeu symbolique, jeu de fiction, jeu du comme si, jeu dramatique, faire du théâtre, dramatisation, drama scolaire, drama créatif, drama éducatif, dramatique créative, improvisation théâtrale, libre expression ou expression dramatique et théâtre.

Ces termes tentent de définir le champ d'une activité qui est théâtrale mais qui n'est pas du théâtre, c'est une pratique au service de l'expression créatrice de l'individu.

Dans cet ouvrage, nous utiliserons comme synonymes dramatisation, jeu dramatique et dramatique créative, dans une conception théorique particulière et inédite dans la petite bibliographie sur le sujet, c'est-à-dire, le Système de théâtre évolutif par étapes.

que « la simulation est complexe, longue ou réglementée » (1987 : 5-6). Pour lui, la simulation inclut souvent des éléments du jeu de rôle. Il indique que ce dernier est plus court, simple et flexible, c'est-à-dire plus improvisé (un autre terme à comprendre et expliquer...). Patricia Tompkins (1998) intitule son article à ce sujet « Role Playing/Simulation ». Elle le commence avec la confusion existant entre les différents termes, en particulier simulation et jeu de rôle. Elle reprend ensuite la différenciation faite par le dramaticien Gillian Ladousse puis elle les assimile. Le dictionnaire de l'Instituto virtuel Cervantes fait le même parallèle en reprenant les mêmes auteurs ! Y est ajoutée la simulation globale, technique d'apprentissage élaborée par une équipe de recherche des années 90 en France (le Bureau pour l'Enseignement des Langues et des Civilisations : BELC), qui précise que les jeux de rôle et les techniques de recherche d'idées sont associés dans la créativité collective. Les avantages évoqués de la simulation sont les mêmes que pour le jeu de rôle : l'interaction, les émotions, la motivation et l'activité communicative orale (la voix, l'intonation, les gestes, les mouvements, etc.).

Une différence à noter entre les deux termes se trouve dans la conception du jeu. Pour la simulation, il est dans le monde réel où l'on conserve sa propre identité et l'on joue son propre rôle. Maley et Duff nuancent cette définition en plaçant la simulation dans le cadre de la vie réelle.

As their name suggests, simulations are an attempt to place learners in circumstances resembling as closely as possible those they will actually meet in real life. By providing detailed information about all the relevant aspects of the situation (the 'scenario'), the designer of simulation makes it possible for the participants to act as if they were 'really' faced by it. They then have to make decisions, or come to agreement, or resolve a problem, on the basis of the simulated situation poses. (..exemple donné ici) Simulations may involve overt rôle-playing but in general it is the solution of the problem

set by the situation, rather than the personalities of the protagonists, which takes precedence (1986 : 100)⁸.

Quant au jeu de rôle, c'est dans le monde fictif où chaque élève prépare, répète et joue des rôles différents dans lesquels il exprime ses opinions, négocie avec son interlocuteur, tente de le convaincre, etc. Pour les adolescents concernés par notre étude, les débutants en 4^e et 3^e LV2 qui ont donc 13/15 ans, jouer des personnages différents entraîne une motivation supérieure. Par conséquent dans le terme *simulation*, on entend « faire semblant » comme l'imitation d'une action ou d'un rôle personnel. Le terme *jeu de rôle* lui, suppose le *jeu*, donc l'aspect ludique qui facilite l'investissement des élèves avec l'éloignement (le masque) de la personne jouée qui se crée. Le jeu est motivant car on ne risque rien en jouant (contrairement à la représentation de la réalité, miroir de soi). Il est donc possible d'y faire entrer son imaginaire et d'avancer dans la créativité. L'élève devient alors vraiment actif et créatif. D'autres termes sont assimilés au jeu de rôle, par exemple le jeu dramatique, qui suppose une activité issue du théâtre. Après la présentation sur la difficulté des termes employés, Jorge Eines et Alfredo Mantovani s'approprient le terme de « jeu dramatique » dont les six finalités sont pour eux :

- l'expression comme communication ;
- le passage par tous les rôles techniques théâtraux ;
- différencier la fiction de la réalité ;
- rester dans son personnage (donc comme la simulation pour d'autres) ;
- développer la possibilité d'adaptation ;
- combattre les stéréotypes (2008 : 31).

⁸ Traduction : Comme leur nom l'indique, les situations de simulation ont pour but de placer les apprenants dans des circonstances le plus possible similaires à ce qu'ils vivront réellement dans la "vraie" vie. En fournissant des informations détaillées sur tous les aspects pertinents de la situation, (le "scénario"), l'intervenant donne la possibilité aux participants d'agir comme s'ils étaient vraiment confrontés à cette situation. Puis, ils auront à prendre des décisions, arriver à un consensus, ou résoudre un problème, à partir de la situation simulée. Les simulations peuvent impliquer le jeu de rôle, mais généralement, c'est la solution du problème posé par la situation, beaucoup plus que la personnalité des acteurs, qui prime (traduction de Véronique Bourçois-Rousseaux).

Certaines de ces finalités supposent la réalisation d'une représentation théâtrale avec tous les rôles techniques, ce qui n'est pas notre objectif premier ici. Ils reprennent aussi le *si* de Constantin Stanislavski qui « agit tel un levier pour nous faire accéder du monde réel au domaine de l'imagination » (1986 : 66) et permet plus de créativité en augmentant cette imagination, importante à développer chez les élèves.

Tomás Motos et Francisco Tejedo définissent le jeu dramatique en citant Pavis qui conforte leur idée du terme comme « une pratique collective qui réunit un groupe de « joueurs » (et non pas d'acteurs) qui improvisent collectivement sur un thème choisi à l'avance et/ou précisé par la situation » (2007 : 27). Eux aussi font remarquer que de nombreux termes existent pour qualifier la même activité. Ils ajoutent que le jeu dramatique est un degré de l'improvisation à partir d'un terme ou d'une consigne (2007 : 27).

Pour Manuel Calderón, le jeu dramatique est à différencier du jeu linguistique car il sert à développer la compétence communicative de l'élève. « Il augmente la créativité et l'imagination à travers le mime et l'improvisation » (2002 : 181). Pour lui, le jeu de rôle est un des éléments, une des techniques employées (avec l'improvisation, le mime et la simulation) qui compose le jeu dramatique pour développer la communication verbale et non-verbale. Les apports théâtraux sont donc contenus dans l'adjectif *dramatique*. Il permet de reproduire des situations communicatives que Manuel Calderón liste ainsi :

- développer une langue contextualisée (lexique et structures syntaxiques) ;
 - partir des expériences des élèves eux-mêmes ;
 - développer la créativité et l'imagination ;
 - créer un climat de confiance et de coopération ;
 - faciliter les stratégies communicatives (demander de l'aide, bouger, etc.)
- (2002 : 181).

L'apprenant devient alors un élément actif dans la classe. Les élèves interagissent.

On peut retenir que les mots *jeu dramatique* ont en commun avec le jeu de rôle le sens communicatif, la créativité, la motivation et la confiance établie. C'est le jeu dramatique défini comme un outil pédagogique que Jean-Pierre Ryngaert emploie pour les activités dramatiques en classe.

Le jeu dramatique est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques [...] Il est souhaitable que le jeu dramatique ne soit pas utilisé exceptionnellement, mais devienne un instrument simple et familier. Sa nature de langage original, élaboré à plusieurs, en fait un outil d'expression et de communication en accord avec les besoins d'un enseignement moderne, dans tous les domaines (1991).

Il donne là à *jeu dramatique* une valeur importante dans l'enseignement car il l'évoque pour tous les domaines. Nous tenons à signaler dès maintenant que nous préférons réserver l'adjectif *dramatique* pour les activités préparatoires au jeu de rôle interactif.

Dans ce mélange de sens des différents termes, c'est le mot *escenario* qui est utilisé par Rosario Alonso Raya (1990) pour proposer un enseignement interactif de l'espagnol. Elle le nomme aussi *minidrama*. Son développement est très intéressant car elle conçoit l'élève comme acteur de la construction de la séquence de travail avec une recherche des outils linguistiques et communicatifs nécessaires pour créer le projet. Elle nomme *escenario* « la tâche fondamentale, l'activité (mots mis en parallèle) dans laquelle les élèves choisissent les différents objectifs requis par l'usage de la langue pour être atteints (1990 : 212). Dans cette activité, ils vont développer leurs propres capacités (qu'ils méconnaissent très souvent) pour parvenir à la mise en scène avec les besoins langagiers trouvés. Le fonctionnement interactif de *l'escenario* s'apparente à la pédagogie de projet de Freinet et permet une meilleure activité des élèves par la motivation du travail en autonomie, la responsabilisation et l'imagination. Ce schéma de travail est à conserver et structurer pour une proposition personnelle du jeu de rôle interactif de l'ELVE. Ce choix va être expliqué en conclusion.

Enfin, Ana Martínez Cobo (2009 : 41) s'interroge aussi sur les mots *jeu de rôle* au sujet de la technique pédagogique qu'ils représentent. Elle énumère les signes qui en ont fait un mot en désuétude (car il est confondu avec des exercices structuraux par une pratique contrôlée donc limitée, comme la pédagogie SGAV) puis le revendique quand il est enrichi par les apports du théâtre en l'illustrant avec des exemples pratiques. Pour elle, les techniques théâtrales permettent l'interaction, la communication (avec les conflits par exemple) et augmentent la créativité. L'aspect ludique du théâtre en classe amorce la motivation des élèves. Elle évoque aussi le « *comme si* » de Constantin Stanislavski (2001 : 66) qui permet à l'imagination d'être activée et de croître chez les élèves.

Finalement tous les termes employés contiennent des éléments intéressants pour un projet interactif avec les techniques de théâtre. Par conséquent, lequel doit-on décider de choisir ? Simulation, jeu de rôle, jeu dramatique, jeu de personnages, *escenario* ? La simulation est plus complexe que le jeu de rôle, conçue comme une reproduction de la réalité avec la propre identité de celui qui la réalise. Le jeu dramatique englobe l'aspect théâtral, mais revêt une notion restreinte professionnalisée de « théâtre » avec le poids de la représentation finale perçu inconsciemment par les enseignants. Le jeu de personnages n'inclut pas la possibilité de jouer des actions, d'improviser à partir d'objets, d'idées.

Quant au jeu de rôle, les adolescents comprennent vite que chaque jour, on joue vraiment plusieurs rôles. Dans leur cas : le fils, le copain, l'élève, l'amoureux (parfois), l'exclu, etc. Bien que tous ces rôles soient vécus par la même personne, la notion de rôle suppose un éloignement qui permet à l'élève en cours de moins s'exposer lui-même ; il y met un masque « magique » car il peut aussi imaginer de jouer d'autres rôles qui lui appartiennent moins car ils sont du monde des adultes de son entourage : la conseillère d'orientation, le conseiller principal d'éducation, la caissière, le touriste, etc. Ainsi il devient plus créatif. Il entre dans un monde de fiction

qui lui permet de moins prendre de risques puisqu'il ne se présente pas lui-même ce qui est, pour beaucoup d'adolescents, insurmontable. La tâche est mieux assumée dans ce contexte et entraîne plus d'imagination et de créativité.

Nous avons souhaité montrer la complexité de la sémiotique pour tous ces mots autour du théâtre et de la pédagogie. Comme chacun l'emploie à sa façon, il ne nous est pas permis d'en employer un sans l'expliquer et nous l'approprier.

Le jeu de rôle est l'expression qui convient le mieux à notre sens. Il est important d'y ajouter interactif pour éviter qu'il ne se transforme très vite, pour certains enseignants en la conception d'une notion avec une répétition de dialogues où l'imagination et l'investissement dans le déroulement de la construction du projet, et sa réalisation par les élèves vont disparaître au profit d'exercices appris par cœur. Le jeu de rôle représentant un élément obligatoire dans cette étude, il va faire l'objet d'un chapitre complet dans la suite de cette étude. Nous le présenterons complètement et expliquerons son fonctionnement puisqu'il sera l'aboutissement de l'expérimentation en classe.

2.1.3. Les activités dramatiques

2.1.3.1. Présentation

Ce chapitre présente les différentes activités dramatiques qui permettront de construire des séquences pédagogiques dans la perspective actionnelle dont l'aboutissement sera le jeu de rôle interactif. C'est dans le monde du théâtre qui partage beaucoup avec l'enseignement attendu à l'heure actuelle que se trouvent les clés de résolution des problèmes rencontrés par les professeurs (l'inhibition, la peur de l'erreur, etc.) avec cette nouvelle pédagogie dans l'agir. En effet de la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis, la compréhension commence au moment où le corps entre en action. Un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette possibilité de com-

prendre et de faire dans l'action et dans les émotions. Nous concevons cela comme la synergie du théâtre et de l'éducation, comme un processus transformateur.

Dans sa thèse, Alex Cormanski définit comme nous l'entendons aussi, l'utilisation de ce qu'il nomme les techniques dramatiques. Pour notre part, nous utiliserons le terme d'*activité* qui recouvre un domaine plus vaste à notre sens que le mot technique plus professionnel et ciblé dans le monde du théâtre pour l'acteur. En plus, c'est dans le monde de l'éducation qu'il va être le plus employé. Nous renvoyons à sa présentation avec exercice et tâche (chap. Tâche actionnelle) où nous l'avons décrit. Pour Alex Cormanski :

Même s'il existe une relation avec le théâtre, les techniques dramatiques ne sont pas une technique pour la mise en scène de textes littéraires utile pour la classe de français langue étrangère, bien qu'elles puissent être utilisées a posteriori à cette fin. Il s'agit plutôt d'une pratique d'ensemble de toutes les techniques variées qu'utilise un acteur de théâtre ayant à travailler son art de l'intérieur pour faire passer son message – verbal et non-verbal – de façon optimale. Plus que la technicité, c'est l'émotion, le sens du vécu qui conduira à ce résultat. Un acteur réussit à « toucher » le public non pas tant par sa compétence technique, que par l'authenticité de son jeu. Il n'a pas à jouer un personnage, mais à être ce personnage avec son propre vécu, son propre corps. C'est un travail de déconstruction puis de reconstruction qu'il a à faire, qui passe par un travail d'exploration du corps instrumental (les différentes techniques) et du corps produit culturel (organisation comportementale de l'ensemble verbal et non verbal) les deux étant liés. La recherche de cette compétence à communiquer chez l'acteur et le travail nécessaire pour y parvenir constitue en soi une démarche appropriée pour passer du dire au faire, ou mieux, pour faire du dire (1993 : 2).

L'apprenant en langue étrangère, surtout à l'adolescence, a souvent l'air d'un handicapé à qui l'on ne semble accorder qu'un seul mode d'expression (et encore, pas toujours !), le mode verbal, au détriment de tout autre, le non-verbal notamment, dont la sémiotique peut être un renforçateur de sens très utile dans l'apprentissage. Il restait donc à faire la démonstration de l'efficacité de cette approche après l'avoir située par rapport au domaine théâtral, en lui assignant en outre la tâche urgente de réinvestir le corps dans la langue trop longtemps *décorporalisée*.

Alex Cormanski s'interroge sur l'importance des techniques dramatiques. « Les Techniques Dramatiques (TD) sont-elles une simple technique d'appoint ou bien une véritable démarche permettant l'apprentissage non seulement d'une langue étrangère, mais aussi celui de la culture ? » (1993 : 9). En effet, nombre de techniques, de « recettes » existent qui toutes, visent à obtenir de meilleurs résultats sur le plan de l'expression orale essentiellement. Loin de les écarter, nous nous attachons à les situer dans la présentation qui va suivre. Elles sont du domaine théâtral et s'adaptent ensuite à la classe de langues. Un des objectifs essentiels et premiers affiché est de débloquer et de motiver les apprenants pour qu'ils parlent. À partir de là, toute une série d'activités appropriées est proposée qui prend en compte d'abord, la sécurisation de l'élève, la dynamique de groupe pour créer des conditions optimales de participation et d'action. Tout moyen mis en œuvre pour réduire l'inhibition est indispensable, mais il est néanmoins possible de viser bien plus loin : faire d'un ensemble d'activités, une démarche à part entière dont le programme ayant des objectifs bien déterminés et fixés à l'avance, s'inscrit dans le cursus de l'apprenant à l'école : la *dramadidactique*. Il ne s'agit pas dans ce cas d'offrir aux apprenants de jouer comme si c'était un dessert méritoire avec la représentation, mais de leur proposer à travers le jeu et les activités dramatiques associées une approche de la langue fondée sur l'action, que celle-ci soit une voie efficace dans le processus d'apprentissage de la langue et de la culture. Mettre en scène pour mettre en sens. Les activités dramatiques forment une rampe d'accès à l'expression accomplie. Jorge Eines et Alfredo Mantovani proposent aussi cela des activités dramatiques.

El objeto de la actividad dramática es el mismo sujeto y sobre él se debe centrar el pedagogo. (...) Además, como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, la expresión dramática puede colaborar en el desarrollo integral de la infancia : a la vez que es un medio para la autoexpresión de la personalidad infantil, permite autoafirmarse, o sea, descubrirse en el mundo. Finalmente podemos remarcar que el juego teatral se caracteriza por ser una actividad no sólo placentera, sino también espontánea y volun-

taria ; asimismo, al ser eminentemente creadora se puede convertir en la base para posteriores experiencias culturales (2008 :19)⁹.

Jorge Eines et Alfredo Mantovani renforcent aussi la conception de cette propriété de la découverte de soi des activités dramatiques (AD) dans l'enseignement des LV. C'est une amélioration des cours mais aussi un enrichissement dans le développement de l'enfant. Le rôle de l'éducation s'accomplit ainsi pleinement dans l'épanouissement de l'élève.

Tous ces éléments sont primordiaux pour comprendre en quoi il est nécessaire de réformer l'enseignement des LV et leur donner ainsi une perspective actionnelle. Nous allons donc maintenant proposer une structure d'un premier cours de langue avec des AD. Il est indispensable de mettre en place un premier cours qui restera dans les mémoires des élèves. Il convient d'y instaurer la confiance en soi, le travail sur les erreurs, la notion de guide pour le professeur envers les élèves. Alain Lieury nous conforte dans cette pensée en faisant remarquer que : « c'est donc la présentation de l'activité en elle-même qui peut provoquer l'échec. Ainsi, toute présentation confuse, complexe, technique, a de grandes chances de décourager les élèves résignés » (2006 : 39).

Les activités doivent donc être bien préparées dès le premier cours avec tous les ingrédients que le professeur attend devant des élèves qui le découvrent et le jugent dès cet instant.

⁹ Traduction de la traductrice: L'objectif de l'activité dramatique est le sujet lui-même et c'est là que le pédagogue doit se centrer. De plus, comme partie importante du processus d'enseignement-apprentissage, l'expression dramatique peut participer au développement complet de l'enfance : c'est à la fois un moyen pour l'auto-expression de la personnalité infantile, il permet de s'auto-affirmer, c'est-à-dire se découvrir dans le monde. Finalement on peut noter que le jeu théâtral se caractérise en n'étant pas seulement une activité agréable mais aussi spontanée et volontaire qui peut devenir une base pour d'autres expériences culturelles.

2.1.3.2. Première heure de cours

Dès la première heure de cours, le professeur doit mettre en place les objectifs de mise en fonctionnement actionnel qui sont les suivants pour les élèves:

- rompre le gel des premiers jours de cours ;
- faire connaissance avec ses camarades de classe et avec le professeur ;
- découvrir et comprendre une nouvelle façon d'apprendre ;
- savoir utiliser ses erreurs pour progresser ;
- partir à la fin de la première heure avec quelques notions simples de la langue pour un premier contact.

Le premier projet pédagogique au début de l'année de 4^e est celui qui démarre l'apprentissage de l'espagnol et qui permet de créer un acte langagier avec très peu d'outils linguistiques. Il sera exposé dans la partie Expérimentation de cette étude. Il donne rapidement aux élèves le sens du travail en autonomie avec les activités dramatiques enseignées. Le travail préparatoire du professeur reste identique. Il consiste à construire l'acte langagier avec tous les éléments nécessaires à acquérir. Cependant, le rôle de l'enseignant s'enrichit comme je l'ai déjà présenté dans le chapitre sur le rôle de l'enseignant. Pour sa part, Alex Cormanski le présente ainsi :

Son rôle essentiel est celui d'un guide chargé d'agencer des « situations à communiquer » et de fournir aux apprenants qui vont les mettre en acte, et se trouver alors le besoin de dire, la matière langue dans son aspect structurel et fonctionnel. Selon les activités proposées, il aura parfois le rôle de « souffleur », discrètement positionné derrière l'apprenant en action, pour alimenter verbalement l'interaction qui se construit (2005 : 10).

Quant à la motivation, l'enseignant doit la créer dès ce premier cours. Si l'on reprend les deux possibilités de motivation (intrinsèque et extrinsèque), il peut se comporter de deux façons. Alain Lieury les évoque ainsi :

Les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt « contrôlants » (ex. punissant les devoirs mal faits) ont tendance à cau-

ser une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue ou estime de soi. Le même phénomène s'observe à l'échelon du climat de la classe (2006 : 76).

L'estime de soi apparaît donc et la poursuite des cours dans l'année va se révéler beaucoup plus positive si le professeur adopte la bonne attitude.

L'activité pour démarrer l'apprentissage (en 4^e LV2 mais aussi en 6^e LV1) à la première heure de cours d'espagnol est un moment magique. Elle facilite l'apprentissage des élèves de façon ludique et détendue, sans activité dramatique complexe mais déjà dans l'action et la sécurisation. Elle crée une ambiance enjouée, motivante et active. C'est aussi le cours durant lequel les élèves découvrent le professeur, sa personnalité et sa façon de travailler. C'est une des premières heures durant lesquelles les élèves mémorisent facilement, malgré la peur que certains ressentent car ils découvrent une nouvelle langue et sont forcément en position de faiblesse vis-à-vis d'autres qui disent la connaître. L'action menée tous ensemble (enseignant et élèves) permet à chacun d'entrer en jeu en oubliant ses complexes ou sa pseudo-supériorité parfois.

Ce premier cours donne le ton pour le reste de l'année. Pour certains pédagogues, comme Luis Dorrego « en apprenant avec le corps et les sens, on oublie moins que si l'on mémorise passivement » (2006 : 92). Traditionnellement, dans l'enseignement des langues : « toute la grammaire et le vocabulaire étaient dans nos têtes, mais pas dans nos bras ni nos mains, ni dans nos bouches, yeux et pieds. Cette langue sans corps s'oublie, malheureusement, en peu de temps » (2006 : 92).

Ainsi dès la première heure de cours, les élèves sont invités à participer, à s'écouter et à se corriger. C'est le moment idéal pour leur faire comprendre que s'ils commettent des erreurs, c'est normal, qu'un autre élève peut aider en apportant une correction et que c'est un échange. Ils découvrent ainsi qu'ils progressent s'ils font l'effort de participer. De toute façon, ils vont TOUS participer.

Grâce à cette première heure de cours d'espagnol (c'est un cours qui reste gravé dans les mémoires à tout jamais en général), nul besoin d'expliquer comment

vont travailler ensemble professeur et élèves, tout au long de l'année. Le professeur ne passe pas la première heure à faire un monologue anesthésiant (qui est souvent très vite oublié !) et faire rédiger aux élèves une énième fiche sur eux, mais il leur donne le sens d'un état d'esprit différent dans l'apprentissage de l'ELVE avec une activité motivante où tous sont actifs.

Un autre élément doit être mis en place dès la première heure de cours. Il s'agit de la sécurisation, comme une mise en condition.

Pour optimiser les capacités d'expression corporelle, pour que le corps puisse véhiculer des messages, il faut qu'il ait été mis en condition de recevoir des informations, des stimuli puis de les transmettre. Un premier état de disponibilité ou, de perméabilité s'avère indispensable, mais il ne peut être atteint sur commande. « Une phase de relaxation s'impose pour réduire les tensions, pour se décontracter. Ce travail de mise en condition, sur le mental aussi bien que sur le physique, est assurément une excellente introduction à la phase suivante, la création d'une dynamique de groupe, parce qu'elle implique une concentration de tout le groupe en même temps, même pour un travail individuel » (Alex Cormanski, 2005 : 15). Nous pouvons dire que la dynamique commence en fait dès la relaxation, qu'elle est le prélude au jeu interactif, un des fondements de l'approche des activités dramatiques. Cette activité n'est pas obligatoire non plus. Elle est mise en œuvre selon les classes. Elle peut aussi être réalisée un peu plus tard quand tout le monde se connaît dans le groupe.

Le concept de dynamique de groupe joue un rôle important au moment de poser les bases pour établir un apprentissage actionnel des LV. Si le professeur, à travers les activités dramatiques, parvient à lever les inhibitions, les premiers refus, et installer les élèves dans la construction du groupe, il obtient une synergie très positive. Pour Luis Dorrego :

C'est pour cela que l'on peut parler d'apprentissage organique comme le résultat de l'emploi du corps dans sa totalité, spécialement de l'utilisation des cinq sens comme une voie pour acquérir une expérience complète. Organique, c'est aussi ce qui s'applique au corps dans la vie. Vivre suppose de maîtriser des conflits et le conflit est une des bases du jeu dramatique. Il

s'agit pour l'élève, d'acquérir la connaissance nécessaire de la langue qu'il étudie (2006 : 7).

Jean-Pierre Ryngaert, ajoute que « le corps *ordinaire* à l'origine, le corps du joueur revêt pourtant une importance particulière dès qu'il est confronté à d'autres corps et exposé aux regards dans un espace vide. Il est d'autant plus vulnérable dans l'espace de jeu qu'il est exclu de la plupart des activités de formation, en particulier avec des adolescents protégés par une couche de chandails et de blousons » (2010 : 29). C'est pourquoi ce travail, jamais effectué en classe de LV, devient maintenant indispensable avec le rôle de l'interaction.

Quand cette première heure de cours s'est déroulée dans ces conditions idéales (et facilement réalisables), l'année peut commencer dans l'état d'esprit que nous souhaitons développer. Un autre élément doit être mis en place très rapidement : la vie en classe. Il est indispensable d'établir des règles de vie en classe pour que le groupe y trouve son unité et sa réglementation dans l'ordre pour avancer. Cela peut sembler bien loin du propos principal de cette étude. Cependant si les règles ne sont pas évoquées, les éléments dramatiques ne pourront pas se développer correctement. En effet, nous l'avons vu dans le chapitre sur le jeu, jouer ne signifie pas faire n'importe quoi, bien au contraire. Les règles de vie en classe peuvent être établies avec les élèves, lues en classe. Ceux-ci les oublient rarement ainsi. Par contre, il est inutile de les coller dans le cahier pour les faire signer par les parents. C'est un accord à mettre en place avec les élèves en leur faisant confiance. C'est le début de l'estime de soi et de l'autonomie. Voir en annexe 8 la liste établie par Chantal Dulibine et Bernard Grosjean (2004 : 28-31) comme référence dont le professeur peut s'inspirer.

Durant la première heure de cours, des activités sont mises en place par l'enseignant. Ces activités sont présentées dans la partie Expériences. Pour l'instant, nous les présentons dans un ordre particulier. Nous reprenons les différents éléments que nous avons proposés dans l'évolution de l'année scolaire et dans la partie Interaction verbale dans le même ordre (voir fig. 7) pour poursuivre cette étude.

2.1.3.3. Classification des activités dramatiques

Nous allons maintenant présenter les activités dramatiques. Elles sont proposées selon des axes d'évolution dans le temps scolaire pour les premières : sécurisation et travail en groupe. Puis c'est le schéma proposé pour les interactions non-verbales et paraverbales qui nous conduira (voir fig. 7). Un grand nombre d'autres AD existent car elles sont le fruit de l'imagination. C'est la boule de neige de création mais attention, il ne s'agit pas de les réaliser toutes, c'est impossible. Il convient de se servir de celles qui sont nécessaires pour construire une séquence, selon les objectifs à atteindre à ce moment de l'année. Par contre, l'aboutissement sera presque toujours le jeu de rôle interactif. Remarquons aussi que les AD peuvent concerner les quatre autres compétences : CE, CO, CE et EE.

Les activités sont présentées dans les catégories qui ont déjà été évoquées quant aux éléments attendus dans l'interaction orale et qui n'ont pas encore trouvé réponse avec les cours classiques car cette réponse se trouve dans les activités théâtrales. C'est dans l'expérimentation que certaines sont choisies en fonction des besoins de la séquence proposée. Il est important de savoir qu'il n'est pas nécessaire d'avoir fait du théâtre pour utiliser des activités dramatiques dans la classe de langue. C'est une démarche pleine et entière à partir de laquelle l'enseignant peut composer librement son « menu ». Il est dans ce cas aussi l'auteur de sa propre avancée pédagogique qu'il construit selon le rythme qui lui semble le mieux convenir aux apprenants, en fonction de leurs réactions, de leur adaptabilité et de l'acte langagier attendu à la fin de la séquence.

Un des grands manquements à l'éducation depuis toujours, ou presque, c'est la création de cours avec des élèves mis en action. Pour y remédier, le professeur doit élaborer des outils pour apprendre à communiquer activement un message de façon appropriée, en pleine adéquation avec le contexte environnant et les obstacles qui en découlent : inconnu, incertitude, inhibitions, défaillances qu'il faut apprendre à maîtriser tant au niveau psychologique que physique. C'est avec les AD qui permettent de travailler ces outils et de combattre les obstacles que l'enseignant va pou-

voir remédier à ce manquement. Détaillons à présent les AD de l'interaction non verbale.

Pour rappel, au niveau kinésique, il s'agit de la science qui traite des mouvements corporels communicatifs. Existant avant les mots, trois pistes sont à explorer : les postures, les mimiques et les gestes. Au niveau culturel ces pistes sont souvent l'objet de quiproquos quand les gestes sont mal interprétés. Même au niveau zéro de la langue, les élèves peuvent acquérir des attitudes comportementales de la langue cible. Pensons aussi aux sept émotions universelles déjà présentées (le bonheur, la tristesse, le dégoût, le mépris, la colère, la surprise, la peur). Agustín Yagüe a conçu un CD-ROM avec les différents gestes typiquement espagnols pour exprimer les relations (se saluer, se présenter, parler de soi, accepter ou refuser, etc). D'autres gestes expriment la quantité, les moyens, les opinions, les sensations, le temps et l'espace. Notons que certains gestes sont accessibles dès le niveau A1, en improvisation guidée et semi-guidée à travers des activités proposées postérieurement.

Quant à la proxémique, pour rappel, elle consiste en l'étude de la gestion de l'espace physique par les participants dans une interaction. Le schéma proposé à la fin du chapitre sur les interactions dans cette thèse, illustre bien la possibilité de remplir l'espace autrement dans une classe. Le professeur peut faire bouger les élèves. Ceux-ci ne restent pas passivement assis. (Ce qu'ils ont déjà constaté lors du premier cours d'espagnol). Si le nombre d'élèves est trop élevé, il reste possible de les faire se déplacer en demi-groupe pendant que les autres sont en observation. De nombreuses scènes de vie ont lieu dans un espace fermé. L'imaginaire peut donc s'exprimer aussi.

Ces deux stades de l'interaction non-verbale doivent être mis en place maintenant dans les cours de langue, grâce aux AD, car ils n'existent pas en tant que tels pour l'acquisition de l'ELVE.

Enfin, pour l'interaction nommée paraverbale ; la phonologie existe (en particulier avec la méthodologie SGAV) mais peu d'enseignants utilisent des A.D. au niveau phonologique afin d'améliorer l'apprentissage. Il est vrai que le travail sur la voix peut être parfois difficile dans certains établissements, surtout au niveau collège. Mais avec les règles établies dès le début de l'année, les activités ludiques et dramatiques entrent dans le domaine du sérieux et se réalisent dans le calme.

Il est important de travailler en particulier la prosodie à travers ses composants que sont l'intonation (qui indique aussi les émotions, les affects, en relation avec la kinésique), le rythme (pauses et débit) ainsi que l'accentuation. Les AD offrent de nombreuses possibilités d'apprendre ces interactions si importantes à l'entité d'une langue et aussi de les connaître car la langue n'est pas que l'étude syntaxique.

2.1.3.4. Grammaire en corps

Pour les apprenants de 13/15 ans, la syntaxe va trouver des écueils de par leur surdité et leur apprentissage. Mettons ici en exergue les structures à connaître et apprendre, voire dominer en 4^e et 3^e LV2.

Ne sont listées ici que les structures jusqu'au niveau A2 et sont abordé uniquement les problèmes rencontrés à l'oral, donc pas les erreurs commises à l'écrit. Pour entrer dans la langue, la connaissance des structures grammaticales différentes du français pose souvent un grand problème aux apprenants. Ils se réfèrent souvent à leur langue mère comme nous l'avons déjà vu et commettent donc des erreurs logiques quand ils s'expriment dans la langue cible. Dans les textes officiels, le parallèle avec la LM est proposé quand c'est possible afin de pouvoir utiliser nos points communs de langues sœurs par le latin.

Les faits grammaticaux à acquérir jusqu'au niveau A2 sont les suivants (selon deux critères: la construction puis l'emploi car ce ne sont pas toujours les mêmes) :

- verbes pronominaux et la place du pronom dans ces 3 cas : infinitif (abordé dès le premier cours)
- gérondif et impératif ;
- vouvoiement / tutoiement ;
- emploi de l'impératif et la politesse ;
- *gustar* ;
- autres verbes à tournure affective (*sensaciones y sentimientos*) ;
- négation ;
- certaines prépositions ;
- expression de l'heure ;
- diphtongues ;
- *ser/ estar* ;
- emploi des possessifs ;
- comparaison ;
- *cuando* + subjonctif ;
- expression du « on » français ;
- emploi des temps ; en particulier le passé simple et le passé composé ;
- *estar* + gérondif.

Cette liste dépeint bien la lourdeur des faits à acquérir. Comment l'enseignant peut-il mettre en place une acquisition autrement que par des exercices structuraux ? Jean-Rémi Lapaire nous propose la grammaire en corps. C'est justement un très bon exemple du non verbal d'une langue avec l'application des AD. Connaître des règles grammaticales strictes hors du contexte de leur emploi ne suffit plus. Observer et comprendre la relation de personnes impliquées dans une situation de communication déterminée est bien plus riche (donc complexe) et reflète davantage ce qui se passe dans la réalité. D'où l'importance et la nécessité de tenir compte de données non plus linguistiques pour apprécier à sa juste valeur cette relation dans sa nature. Se demander qui parle à qui, comment (sur quel ton, dans quel registre, avec quelle

mimique, quels gestes) pour dire quoi, dans quelle situation, où, en présence de qui, dans quel contexte (professionnel, amical...) avec quelle(s) intention(s), etc. montre que l'on s'intéresse davantage à la communication entre les êtres qu'à l'exercice purement grammatical de leur(s) énoncé(s). Désormais c'est tout le réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques qui forment ce qu'on appelle le discours. Noam Chomsky différencie grammaire universelle et grammaires particulières.

L'organe du langage est l'un de ces composants du cerveau humain. Dans une terminologie conventionnelle, adaptée d'un usage plus ancien, l'organe du langage est la faculté de langage. La théorie de l'état initial de la faculté de langage, qui est une expression des gènes, est la grammaire universelle. Les théories des états ultérieurs de la faculté de langage sont des grammaires particulières. L'état initial n'est bien sûr pas manifesté à la naissance, à la différence d'autres organes, par exemple le système visuel (2002 : 24-25).

Chaque langue possède sa grammaire comme une ossature avec ses particularités. On comprend mieux un peuple par ses différences. Il existe un code grammatical et un code social. Qu'on la postule ou non universelle dans ses fondements, qu'on en fasse ou non un instinct inscrit dans les gènes, la grammaire est une institution humaine, un phénomène de masse qui permet à l'individu d'exister et d'interagir au sein d'une communauté de locuteurs partageant les mêmes habitudes. La grammaire et la cognition sociale sont liées. Pour Jean-Rémi Lapaire c'est « la mise en réseau des pensées. Communiquer par une même langue, partager un système grammatical permet à des individus distincts de 'mettre en réseau' leurs pensées et leurs cerveaux » (2010 : 16). Maîtriser la grammaire d'une langue étrangère permet de s'y poser comme sujet à part entière, de maîtriser la richesse des stratégies expressives, directes ou indirectes, harmonieuses ou conflictuelles (2010 : 13).

L'image du corps met en évidence une pratique culturelle du corps variable selon les pays et les cultures qu'il serait difficile d'ignorer pour l'apprenant. En tenant compte des différences exprimées, le corps, générateur de sens fonctionnant selon son économie propre, sera dans cette étude le point d'observation du facteur

corps dès le premier jour de l'apprentissage. En élargir la dimension réhabilite le statut même du corps, tantôt ignoré tantôt considéré comme un simple objet d'appoint, de divertissement pour activité récréative dans la classe. Jean-Rémi Lapaire évoque cette dimension du corps : « Sans corps, sans matière, sans imaginaire, il n'y aurait pas de grammaire. Cette filiation oubliée doit être réhabilitée et enseignée, de la façon la plus simple qui soit. En écoutant la langue se raconter, en regardant ses mots et sa grammaire représenter le spectacle de notre pensée et organiser, tel un ballet savamment réglé, notre vie en société » (2010 : 3).

Pour beaucoup d'élèves, le mot grammaire est lourd d'un nombre de règles à connaître comme un puits profond. Il évoque un objet qui leur est extérieur : un livre à acheter, un précis à consulter. Que la grammaire puisse être une faculté mentale, logée au fond d'eux-mêmes, et non une « chose » externe, que la syntaxe soit « l'âme de la langue » ou le principe de vie des énoncés, que l'apprentissage de constructions étrangères soit une intimité à négocier et non une amère potion à avaler, qu'on se comprenne mieux avec les gestes ne les effleure guère. Jean-Rémi Lapaire conforte notre pensée sur l'importance du rôle actif de la grammaire.

Les professeurs pressés de les voir 'produire' des énoncés et avides de les faire 'communiquer' [les élèves], se donnent rarement les moyens de dissiper cette illusion, de montrer que la grammaire n'est pas 'là-bas' mais en soi, dans son corps et dans sa voix. Quel souffle, quels sons, quel ton, quels gestes, quelles postures accompagnent l'injonction, l'assertion, le doute ou l'hypothèse ? Dans quelle position se met-on lorsqu'on 'prend position'? (...) La grammaire engage tout notre être. (...) La dissocier de la respiration, de la phonation, de la sensation, du mouvement, c'est la mutiler et la condamner à n'être qu'une glaciale et métallique machine à fabriquer de la syntaxe (2010 : 10).

Dans l'optique d'apprendre par le corps, les activités dramatiques sont également utilisées pour présenter certains points de grammaire, associant donc, dans la logique de cette approche, le non-verbal et le verbal. Et c'est dans ce contexte d'une situation de communication privilégiant l'aspect fonctionnel de la langue pour mieux cadrer son aspect formel que ces points sont abordés.

La grammaire est une fenêtre ouverte sur l'esprit, sur la culture de l'autre.

Par conséquent, « plutôt que de proposer un découpage arbitraire de la langue en unités grammaticales, il s'agit cette fois, dans la pratique des A.D., de maintenir « la spirale évolutive des actions-langue entreprises par les apprenants, de fournir, au fur et à mesure de cette évolution, les outils grammaticaux nécessaires à l'élaboration du discours, autrement dit de travailler à l'élaboration d'une compétence linguistique qui ne soit jamais enseignée en dehors des autres compétences discursive et socioculturelle » (Cormanski, 1993 : 78).

Alex Cormanski complète cet aspect des situations de communication en évoquant la spirale d'apprentissage et qui nous semble logique dans ce type d'enseignement.

Dans cet échange simple, où l'interaction entre les deux apprenants est basée sur un objectif communicatif minimal, plusieurs points de grammaire sont abordés, de l'interrogation à l'usage de l'impératif et des pronoms objets, à la conjugaison du verbe être jusqu'à l'emploi du subjonctif et de l'infinitif complément. C'est bien la situation de communication qui détermine l'emploi de telle ou telle règle, et le type d'interaction entre les deux apprenants qui détermine l'emploi de telle forme plutôt que d'une autre. On peut donc dire que l'interaction crée la règle et l'assimile contrairement à une approche plus 'traditionnelle' qui se limite la plupart du temps à énoncer de la règle, à son illustration séquenciée hors contexte (1993 : 82).

La grammaire structure donc la relation entre les êtres et permet la cohérence dans leurs interactions. C'est le dernier point dans la classification des activités dramatiques que nous allons maintenant aborder. Dans la vie réelle, les interactions ne sont pas préparées. En classe aussi, les élèves vont commencer à apprendre à interagir avec l'improvisation introduite peu à peu.

2.1.3.5. Le rôle des improvisations

Tous les éléments présentés auparavant prennent alors corps avec l'improvisation guidée / semi-guidée / libre. Depuis le début de cette étude des termes utilisés, l'improvisation est revenue avec le « *comme si* » ou le degré d'activité à

inclure dans un projet communicatif avec des activités théâtrales. Jean-Pierre Ryn-gaert confirme cette pensée centrée sur l'objet et le joueur.

L'improvisation m'intéresse comme le lieu de la rencontre d'un objet étranger, extérieur au joueur, et de l'imaginaire de celui-ci. Elle provoque le sujet à réagir, soit à l'intérieur de la proposition qui lui est faite, soit autour de la proposition, en explorant largement la zone qui se dessine pour lui, selon la façon dont son imagination est convoquée (2010 : 47).

L'improvisation nous intéresse aussi car elle flirte avec le monde du réel. Le jeu dramatique est une des étapes vers l'improvisation à partir d'un mot ou d'une consigne donnés, par exemple. L'improvisation est aussi une étape vers la dramatisa-tion. Il est donc important d'éclairer le sens de ce terme dans notre projet à créer. Pavis le définit comme « une technique de l'acteur qui joue quelque chose d'imprévu, non préparé à l'avance et 'inventé' dans le feu de l'action » (2006 : 171). Dans cette acceptation, au sens premier du théâtre, il est impossible de réaliser des improvisations avec les élèves qui font l'objet de cette étude car ils débutent l'apprentissage de la langue espagnole. Ils ne possèdent aucun matériel linguistique pour parler. Tout est à acquérir. D'autre part leur maturité de pensée dans la langue est inexistante au début de l'année scolaire. Pour compléter cette réalité, Manuel Calderón conseille « l'improvisation pour les débutants après le travail sur la pre-mière partie d'un dialogue » (2002 : 181). Il ajoute une notion importante, réalisable avec des débutants dans l'apprentissage d'une langue vivante : il s'agit de réagir ver-balement et gestuellement avec rapidité et sans préparation préalable dans une situa-tion proposée par le professeur. L'improvisation avec les débutants est une activité enrichissante quand elle inclut le non verbal. Elle permet ainsi de concrétiser la mé-morisation du lexique, des verbes (pour les actions) et de les fixer dans les acquis des élèves. Elle est aussi beaucoup plus ludique et active qu'une liste de mots lourde à ingérer ! Alex Cormanski nomme les improvisations : « guidées » et « semi-guidées » pour le niveau débutant et les explique ainsi :

Les divers types d'improvisations proposées seront le terrain d'expérience, le chantier de construction de la parole. Les premières sont guidées.

L'enseignant donne le cadre dans lequel elles vont être développées. Puis, progressivement, il laissera le champ libre aux apprenants pour créer, verbalement et non verbalement, au gré de leur imagination. C'est dans cette troisième grande partie qu'il jouera le plus le rôle de guide, de « souffleur » décrit en introduction, prêt à fournir aux apprenants les mots, les structures à utiliser quand ils sont en action (2005 : 61).

Pour lui, « improviser s'apprend et... se prépare : tout sauf n'importe quoi » (2005 : 61).

On est maintenant bien loin du sens premier théâtral présenté par Pavis. Javier de Dios¹⁰ confirme cet éloignement en lui attribuant un adjectif pertinent. Il faut différencier l'improvisation théâtrale et l'improvisation pédagogique. Avec cet adjectif, on retrouve la notion de découverte et de mémorisation du lexique et des verbes, par le corps en action, donc de l'importance du non verbal dans l'apprentissage de l'ELVE en classe.

L'improvisation guidée pédagogique de Javier de Dios est élaborée à partir d'idées, de mots ou de personnages. Elle se nomme ainsi en référence aux stimuli dont on se sert pour mettre en route l'imagination et l'improvisation elle-même. Elle peut être sans situation dramatique selon les caractéristiques des élèves, de la séquence et du projet en cours. Les objectifs sont réels (par exemple connaître le lexique de la famille). L'improvisation consiste à demander aux élèves d'agir comme la personne qui leur a été attribuée (avec des cartes). Quand le professeur voit qu'ils parviennent à un résultat acceptable avec le corps, il peut leur demander d'interagir entre eux et de créer une petite situation *sans parler* dans laquelle ils se comportent comme le personnage qu'ils doivent jouer. Ces improvisations guidées sont donc accessibles aux apprenants débutants.

Voici décomposées les activités d'improvisation employées en classe, selon les possibilités :

¹⁰ DE DIOS, Javier, doctorant en didactique des langues par le théâtre à l'Université de Alcalá de Henares, enseignant en secondaire à Madrid et dramaturge. Courriel échangé avec l'auteure de cette étude le 11 juillet 2010.

A partir d'un mot : il s'agit de choisir un ou plusieurs mots (dans un champ sémantique) qui sert comme stimulus pour s'exprimer et pour amplifier le vocabulaire. Il faut le présenter avec le corps et le son aussi si l'on veut. On peut ensuite se mettre à deux ou trois et pourquoi pas parvenir à des situations en relation avec le mot d'origine.

A partir d'un personnage : chacun dans le groupe est un personnage. A partir d'un jeu de cartes avec différents personnages (un roi, un extraterrestre, un danseur, une athlète, un fou, une vieille femme, un enfant, etc.). Les élèves choisissent au hasard et doivent construire leur personnage avec leur corps, leur voix et en bougeant. La deuxième phase consiste à mettre en relation deux ou trois personnages dans un lieu choisi à l'avance.

A partir d'une image : le jeu des statues est une improvisation à partir d'images. Il s'agit de créer une image à partir d'un tableau, d'une photographie, d'un dessin ou bien d'imaginer une image propre.

A partir d'une idée : le professeur (ou les élèves) choisit un thème en fonction des intérêts ou des besoins de la séquence.

A partir d'un objet : on donne un objet aux élèves et on leur demande de chercher de nouvelles formes, étranges et imaginaires, d'utiliser cet objet.

L'improvisation guidée permet à des apprenants débutant la langue, d'acquérir des habitudes dans la langue cible, de s'exercer ludiquement et dans l'action. Par leur créativité, ils développent leur imaginaire et prennent plus confiance en eux afin d'avancer petit à petit vers un inconnu linguistique plus complexe.

L'improvisation semi-guidée laisse plus de liberté aux élèves. Elle arrive après l'improvisation guidée quand les apprenants ont acquis une certaine habitude et habileté à utiliser leur corps et leur voix et avec un niveau minimum de langue acquise. Ainsi de nombreux éléments ont été acquis ou du moins travaillés auparavant et viennent enrichir le travail sur l'improvisation au niveau des compétences linguistiques, la kinésique, la prosodie et autres selon la séquence.

C'est ainsi que le terme d'improvisation va être conçu, avec la précision de *pédagogique*, de *guidée* ou *semi-guidée* afin de ne pas tromper par le sens premier utilisé au théâtre et ne pas laisser les enseignants qui s'y intéressent, dubitatifs quant à l'activité à pratiquer en classe, c'est-à-dire souvent inaccessible pour les collégiens débutants en ELVE. L'improvisation pédagogique devient alors un maillon important dans la construction du jeu de rôle interactif.

Le professeur intervient ici, d'où les termes de *guidée* et de *semi-guidée*. On peut interrompre l'improvisation, y apporter des modifications ou demander au professeur des mots ou tournures qui manquent.

L'improvisation ne doit plus faire peur à l'enseignant. Entendue comme elle vient d'être expliquée, elle prend un caractère pédagogique accessible aux élèves de collège et s'intègre parfaitement dans la préparation du JRI.

C'est à celui-ci maintenant que nous allons nous intéresser en expliquant notre démarche et son contenu théorique. Il sera l'aboutissement des séquences comme tâche fondamentale et souvent finale.

Précisons qu'il ne s'agit pas de faire toutes les activités décrites ici dans la théorie. Le professeur évoluera avec celles qui lui conviennent le mieux au moment souhaité en fonction des objectifs à atteindre. C'est un enchaînement d'activités qui aboutissent au JRI, comme une séquence pédagogique dans la préparation de l'enseignant. L'utilisation du jeu de rôle dans la classe comme moyen le plus complet permet à l'élève de s'exprimer spontanément et physiquement, c'est-à-dire par les mouvements du corps liés à la voix et au geste.

2.2. La méthode d'expérimentation

Les expériences menées de 2008 à 2013 sont le fruit de plusieurs éléments que nous souhaitons préciser avant la présentation et le développement de l'expérimentation elle-même. Tout d'abord, la construction d'une séquence pédagogique est présentée pour permettre de comprendre la structuration d'une année sco-

laire en année de 4^e et de 3^e LV2 au collège. Nous exposerons donc le travail du professeur par le biais de ses préparations pédagogiques. Ensuite le cadre et l'environnement de l'expérimentation seront mentionnés avec toutes les données concernant les élèves qui sont observées. En 2012 et 2013, un questionnaire leur a été remis en début d'année sur leur conception de l'apprentissage de l'espagnol LV2. Ils sont analysés ci-après. Le JRI constitue ensuite un chapitre de cette thèse. Enfin, c'est l'expérimentation réalisée en classe qui conclura cette étude avec la proposition de la chercheuse, la réalisation par la professeure avec les élèves, l'analyse et le bilan qui en découlent.

2.2.1. Réalisation de séquences

Pour mener à bien une séquence pédagogique, il convient d'abord de ne pas oublier de toujours considérer l'élève comme un acteur social, c'est-à-dire comme un membre de la société qui doit effectuer des tâches. Le processus d'apprentissage se doit d'être constructif (pour l'individu) et coopératif (entre les individus). En collaborant, les élèves cherchent des stratégies pour trouver une solution et ont plus de chances de résoudre un problème. Ils commettent des erreurs qui les amènent à envisager autrement leur réponse, ils deviennent ainsi plus autonomes. Nous reviendrons plus en détails sur l'erreur, élément très important dans la conception de cette pédagogie. Elle est étudiée dans cette partie, au chapitre de l'évaluation. Ainsi, la planification de la séquence par l'enseignant est en partie garante du cheminement intellectuel dans lequel va s'engager l'apprenant. Il nous apparaît important de se poser les questions suivantes :

- Quelles activités seront à réaliser et dans quel ordre ? Sont visées les compétences à faire acquérir pour que l'apprenant soit en mesure de dire *in fine* « je suis capable de... »

- Quels contenus linguistiques, communicatifs et culturels enseigner ? C'est la question des contenus qui est ici posée.

- Comment enseigner ? La méthodologie et les stratégies mobilisées par l'enseignant permettent de faire des choix et d'entrevoir le parcours qui sera proposé aux apprenants.

- Pour quels résultats ? L'institution demande des évaluations (formative et sommative que nous allons présenter avec le JRI) selon des normes auxquelles l'enseignant doit se conformer mais qui peuvent aussi être repensées. Le professeur réfléchit aux processus d'apprentissage dans la classe et en évalue les résultats. Les élèves ont-ils atteint les objectifs proposés ?

La première phase de construction d'une séquence pédagogique consiste à déterminer l'acte langagier qui va être étudié, c'est-à-dire le contenu linguistique, les formes d'expression linguistiques ou bien les actes de langage comme par exemple « se présenter à quelqu'un ». Un acte langagier est l'aboutissement linguistique et culturel. L'acte de langage regroupe les différentes activités qui composent une séquence pédagogique, par exemple « se présenter à quelqu'un », souhaité et mis en place.

Le professeur peut choisir d'aborder ces contenus linguistiques par le biais de la modalité orale et/ou écrite en compréhension, expression ou interaction. En effet, chaque séquence se compose de plusieurs exercices ou tâches (pour rappel, ces termes sont expliqués au chapitre sur la tâche actionnelle) qui constituent des activités et inclut les cinq compétences attendues pour la maîtrise de la langue : EE, EO, CE, CO et IOE.

L'élève, quant à lui, est convoqué à l'exécution de l'exercice ou de la tâche après avoir pris connaissance des objectifs fixés par l'enseignant. L'auto-évaluation fait aussi partie des étapes qu'il devra parcourir.

Dans cette phase de notre étude, il est important de mettre en relief les données linguistiques et de langage ainsi que leur acquisition par les élèves. Pour nos élèves de 4^e et de 3^e LV2, très peu ont ce qu'on nomme « input », c'est à dire les connaissances pré acquises et ce qui va être donné dans les activités réalisées. Après

les évaluations en pédagogie, apparaît « l'output », pour nommer autrement les acquis des élèves. Ces deux termes sont extraits du monde de l'informatique et sont assez représentatifs de ce que nous attendons des acquisitions des apprenants.

D'autre part, nous tenons à préciser que DramAula ne signifie pas que le professeur fait uniquement des cours avec des activités dramatiques mais qu'il les intègre de façon judicieuse dans la séquence pédagogique selon les besoins. Des exemples seront proposés dans l'expérimentation avec le détail des activités dramatiques intégrées dans la séquence. Par contre, toutes les activités réalisées dans chaque séquence pédagogique ne seront pas décrites en détails. Seules les activités dramatiques ou les actions y menant, pourquoi elles arrivent à ce moment là et comment elles se déroulent sont détaillées, celles qui apportent action et motivation dans la tâche finale et la tâche elle-même si elle est en EOI. L'ensemble de la séquence est exposé pour que le lecteur comprenne comment les activités dramatiques y prennent place et en évalue la pertinence.

Sont mises en relief cinq séquences (en réalité quatre car la dernière, en 3^e traite du même thème : l'avenir mais elle est proposée de deux façons différentes) tout au long des deux années en LV2. Tout d'abord le premier cours d'espagnol car il reste dans les mémoires des élèves et donne le ton de la façon de travailler. Il se nomme *¡Hola!* Paradoxalement ce n'est pas une séquence pédagogique, il s'agit d'une seule heure de cours. La première tâche finale en EOI qui s'y rapporte est nommée *En una fiesta*. Elle sera aussi présentée. Au mois de janvier, la séquence *¿Quedamos ?* est travaillée et enfin, au mois de mai, *Vamos a tomar algo* qui est l'aboutissement, au niveau A2 d'un grand nombre d'acquisitions de l'année. Les séquences *Cuando mayor* et *Veo, veo*, sont réalisées en classe de 3^e. D'autres séquences peuvent être observées mais les cinq nommées aboutissent à un Jeu de Rôle Interactif (JRI). Elles mettent donc en exergue l'interaction orale à différents niveaux dans l'évolution scolaire en LV2 au collège. Il faut signaler que d'autres séquences pédagogiques complètent l'année mais elles ont comme tâche finale l'expression orale en continu (donc seule),

l'expression ou la compréhension écrite et par conséquent elles ne sont pas décrites ici, elles sont juste présentées. Seules les activités dramatiques apportées sont exposées pour comprendre l'évolution dans l'année.

Pour chaque séquence, voici le développement théorique qui est introduit avec leur progression. Tout d'abord l'acte langagier est présenté. Les élèves savent dès le départ ce qui va être étudié. Progresser dans l'autonomie signifie aussi pour l'apprenant savoir ce qu'il va apprendre, ce qui lui permet de ne pas avancer à l'aveuglette et ainsi de s'investir activement. Le nombre de séances est indiqué, bien qu'il soit approximatif car bien des événements (sortie, incompréhension, etc.) allongent ou changent le nombre de séances. C'est le principe du dispositif, toujours malléable auquel chaque professeur doit s'adapter. Ensuite, les objectifs à atteindre sont proposés : communicatif, pragmatique, linguistique (grammaire, lexique, phonologie) et socio-culturel. Du matériel est parfois nécessaire. Quand il l'est, il est indiqué sur les fiches de préparation du cours proposées à l'enseignant mais pas aux élèves (des annexes seront apportées en leur temps). Le matériel leur est proposé juste avant la réalisation de la tâche. La fiche consiste en la préparation pédagogique de la séquence (souvent avec d'autres compétences) qui incombe à l'enseignant ensuite (comme auparavant) en sachant que le déroulement qui suit avec les élèves ne correspond pas toujours exactement à ce qui avait été prévu (l'enchaînement des activités peut évoluer). C'est l'expérimentation qui apporte réponse à cette éventualité de ne pas agir comme prévu pour le professeur. Enfin nous parlerons de l'évaluation et la possibilité d'une trace orale que nous proposerons avec. C'est une proposition que nous faisons car pour l'instant, la trace orale n'existe pas. Elle conclut, avec l'évaluation, le contenu de la séquence pédagogique proposée.

Pour chaque séquence étudiée nous indiquons les éléments que l'enseignant doit préciser. Rappelons que ces fiches sont destinées aux enseignants d'ELVE et ne sont en aucune manière données aux élèves :

- le titre de l'acte langagier étudié dans la séquence. La tâche finale est aussi présentée dès le début ;
- le CECRL et la compétence attendue ;
- les objectifs communicatif, linguistiques (grammatical, lexical et phonologique), socio-culturel ;
- le déroulement de l'avancée de la séquence avec les activités dramatiques mises en place et leur intérêt correspondant à différents objectifs selon la séquence ; Elles sont décrites en détail avant leur réalisation ;
- la réalisation et l'évaluation de la tâche finale ;
- l'autoévaluation en cours avec les élèves ;
- les traces écrite et orale.

2.2.2. Conditions de l'expérimentation

Pour observer l'évolution des élèves, des activités ont été filmées puis retranscrites pour en faciliter l'analyse. Ce sont particulièrement les quatre tâches finales expérimentées qui sont observées et analysées. Un compte-rendu est fait après la séance. Certains critères sont retenus car il n'est pas possible de tout observer :

- le comportement général des élèves ;
- le traitement de l'erreur ;
- l'intonation des élèves ;
- l'accentuation ;
- la motivation dans l'action (le corps) ;
- le sens du groupe (écoute, motivation, etc.).

La classe entière est traitée pour le sens du groupe et l'entraide. Des élèves sont plus particulièrement observés en fonction de leur attitude différente. Un plutôt introverti, un bavard, un hyperscolaire et autre à voir selon la classe.

Les expériences ont eu lieu dans les conditions suivantes :

Elles ont été réalisées durant les années scolaires de 2008 à 2012.

Elles se sont déroulées dans le Tarn et Garonne, au Collège Vercingétorix à Montech qui comprend 570 élèves (au 3 septembre 2012). C'est un milieu rural et péri-urbain. Montech est une commune de 5458 habitants (au recensement de 2007), à dix kilomètres au sud de Montauban et cinquante au nord de Toulouse. La répartition des origines familiale au collège est la suivante : 55% des élèves sont montéchois, 12% du village de Finhan, 8% de Lacourt Saint Pierre et 5/6% des autres communes environnantes. Les milieux sociaux se divisent ainsi : 40% de familles défavorisées, 33% de classe moyenne et 27% de familles favorisées (toujours en septembre 2012).

Les élèves concernés sont des 4^e et 3^e LV2. Tous ont fait anglais en première langue vivante étrangère. Ils ont le choix ensuite entre l'espagnol ou l'allemand. Dans ce cadre de cette étude, il s'agit évidemment d'élèves hispanisants.

On ne peut pas caractériser les élèves des classes : ce sont des élèves extrêmement différents de par leur comportement et leur raisonnement.

Ces expériences sont prévues pour s'appliquer à des classes classiques dans un cadre classique aussi. Avec la disposition des tables en U, les AD sont réalisables avec une trentaine d'élèves sans avoir à occuper une autre salle sans tables. Les AD doivent s'intégrer dans une séquence normale dans des conditions normales à tout niveau pour être valables.

Quant à la durée des captations, les activités dramatiques mises en place ainsi que les JRI ont été filmés. La durée dépend aussi de l'activité de la classe. Pour chaque séquence, il faut compter environ cinq minutes par AD et une heure ou deux pour la réalisation des ces JRI, selon le nombre d'élèves dans la classe.

Lorsque du matériel est nécessaire, il est présenté lors de la description des séquences mises en place et observées.

Quant à la captation vidéo, l'idéal, pour observation, est de filmer le premier cours ; *Hola !* mais en réalité la première heure de cours n'a pas été filmée car la ca-

méra aurait faussé le sens donné à cette heure très particulière qui est présentée ensuite.

2.2.3. Le questionnaire proposé

Deux années consécutives (en 2012 et 2013), un questionnaire (annexe 7) a été donné aux élèves de 4^e LV2 (les 3^e ont déjà vécu un an d'enseignement de l'ELVE, par conséquent, les questions posées ne les concernent plus). C'est leur seconde langue vivante, ils ont donc déjà une représentation sur ce que signifie apprendre une langue étrangère. Le questionnaire porte sur ces éléments. Les objectifs sont les suivants:

- de savoir si c'est leur premier contact avec la langue espagnole dans l'optique de vérifier ou non les clichés dont nous avons parlé au début de cette thèse.

- de connaître les raisons de leur choix de l'espagnol en LV2 (l'allemand étant l'autre possibilité de LV2).

- de savoir s'ils ont une idée d'un premier cours en LV2. Notre intention consiste à dénoncer l'immobilisme avec la constitution de fiches de renseignements inutile ou des palabres du professeur pendant la première heure de cours.

Les questions suivantes portent sur l'action en classe de langue, le traitement de l'erreur et la motivation pour évoluer dans l'apprentissage.

Les réponses apportées sont assez éloquentes du manque de maturité et de conscience de leur apprentissage. Elles sont souvent vagues et très diverses. Elles montrent qu'ils n'ont jamais réfléchi à ces faits. Nous n'avons pas souhaité réaliser des diagrammes car il a souvent fallu décoder les réponses.

- Pour la plupart, (les deux-tiers), c'est leur premier contact. Les autres ont voyagé en Espagne.

- Leur choix a porté sur l'espagnol en raison de la proximité du pays, de la difficulté de l'allemand ou de la facilité de l'espagnol selon eux.

- Au sujet du premiers cours de l'année scolaire, la question posée est incomprise avec des réponses évasives.

- L'action est attendue par les élèves. Ils répondent surtout qu'ils aiment bouger (c'est assez logique à leur âge) ainsi que parler mais de façon générale.

- Parler en classe de langue apparaît moins évident car l'erreur est souvent la crainte qui les retient. Les réponses sur le traitement de l'erreur montrent qu'ils ne savent pas quoi dire. Cependant ils aimeraient refaire leur phrase.

- L'erreur entendue par les élèves ne concerne pas leur prononciation car ils ne s'entendent pas et estiment qu'ils n'ont pas de difficultés à prononcer l'espagnol.

- La motivation en classe n'est pas non plus un élément dont ils ont conscience, au vu de leurs réponses très différentes.

- Dans leurs réponses à la définition d'un cours ennuyeux, il est intéressant de remarquer que pour eux, c'est un cours durant lequel ils écrivent beaucoup (trop, disent-ils !), que c'est répétitif, que le professeur parle trop ou qu'ils ne font rien.

En résumé, le questionnaire démontre bien que les clichés sont toujours présents. Les cours actifs en confiance sont aussi révélés comme nécessaires. Nous y reviendrons dans les perspectives proposées dans cette seconde partie.

2.3. Le jeu de rôle interactif (JRI)

Dans le chapitre sur le jeu, nous avons proposé notre définition du jeu de rôle, en le différenciant de la simulation et du jeu dramatique. Nous lui réservons maintenant un chapitre entier car il est l'activité principale et centrale de cette étude. Il s'agit de concevoir un outil pour favoriser la créativité et l'autonomie linguistique et comportementale des apprenants de 4^e et 3^e LV2 en ELVE, dans la réalisation d'une tâche fondamentale en interaction orale.

2.3.1. Définition complète

Complétons d'abord ici cette définition du JRI. À l'origine, le terme de jeu de rôle n'appartient pas au théâtre ni à l'enseignement. Il est issu des techniques de formation d'adultes. Si l'on observe les deux termes de ce concept, le *jeu* est une activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Jean-Pierre Cuq, dans son dictionnaire de didactique de FLE (Français Langue Etrangère), le définit comme :

Une activité d'apprentissage dite ludique qui est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants. Elle est orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives (2003 : 160).

Par conséquent, le jeu est formateur et introduit le plaisir dans le travail en groupe classe.

Quant au mot *rôle*, il est entendu comme formant partie d'un texte dramatique, correspondant aux paroles d'un personnage, que doit dire sur scène un acteur. Le personnage tel que le conçoit et le représente l'acteur. C'est aussi la conduite sociale de quelqu'un qui joue dans le monde un certain personnage ou l'action, l'influence que l'on exerce, la fonction que l'on remplit. Si nous poursuivons les définitions proposées par Jean-Pierre Cuq dans son dictionnaire didactique, il établit un lien direct, comme nous le faisons souvent ici dans cette étude, entre acteur et enseignant/apprenant :

Le rôle est toujours la conduite d'un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement. Le rôle est donc un concept fondamental en psychologie sociale comme en didactique. (...) On tient son rôle lorsqu'on prend l'initiative, lorsqu'on développe justement une action à l'égard de son apprentissage ou de son enseignement, lorsqu'on participe, lorsqu'on ne reste pas passif, lorsqu'on s'engage (2003 : 216).

Avant d’aboutir à l’expression connue actuellement, le terme *jeu de rôle* traverse plusieurs domaines. Tout d’abord, l’association des deux mots jeu et rôle est à rattacher à la psychologie sociale, dans les années cinquante/soixante avec le sociologue et psychiatre Jacob Levy Moreno, pionnier de la psychothérapie de groupe et la création du psychodrame. Dans le sociodrame d’inspiration psychanalytique, le jeu de rôle permettrait à la personne d’apprendre à gérer des réactions émotionnelles (phobies, troubles compulsifs), ou bien de verbaliser des souffrances refoulées (par exemple en revivant une situation traumatisante). Pour Moreno, il faut rapprocher la psychothérapie de la vie réelle, en passant de la psychothérapie individuelle à l’espace libre et multidimensionnel de la psychothérapie de groupe. Le groupe utilise non pas seulement un matériel abstrait, mais aussi un espace concret dans lequel les interactions entre les individus peuvent jouer librement. La spontanéité individuelle joue un rôle libérateur. Chaque patient est l’agent thérapeutique d’un autre, chaque groupe celui d’autres groupes. Cette influence mutuelle, Moreno l’appelle « principe d’interaction thérapeutique » (*Universalis*).

Cette technique trouve donc une suite logique dans le monde professionnel, où le terme *jeu de rôle*, prend une dimension d’exercice afin d’améliorer le comportement au travail pour les groupes de développement personnel. Il consiste à confronter les participants à des scènes, situations ou scénarios similaires à ceux de leur futur rôle. Le jeu de rôle est ainsi assimilé à une méthode dite de simulation mais nous n’oublions pas la différenciation que nous avons établie entre le jeu de rôle et la simulation. Pour Anne Ancelin,

il se distingue par sa « dimension interpersonnelle importante. Il est utilisé par exemple pour la formation professionnelle de médecins, psychologues, éducateurs, prêtres et pasteurs, militaires, vendeurs et représentants. De même il est utilisé depuis plus de 30 ans dans la formation des cadres de l’industrie, de l’administration et du commerce, notamment pour une meilleure compréhension de soi et des interactions avec autrui » (1995).

Le jeu de rôle arrive ensuite logiquement dans la pédagogie, Ici, le jeu prend surtout une dimension psychologique. Educateurs et psychologues se sont penchés

sur la valeur éducative des activités ludiques. Edouard Claparède fait du jeu la clé de voûte de l'école active (1909). Piaget propose une classification des jeux, parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence (1945). Jean Château décrit les jeux de cour et de la récréation. Les jeux sont classés en fonction du développement des différentes facultés : le domaine sensorimoteur, l'intelligence concrète, l'abstraction, la socialisation, la compétition, ou l'organisation coopérative (1946). Pour Lev Vygotski, le jeu se déroule dans une zone d'expérience proche de la réalité, régie par des règles qu'il faut suivre, zone qui concentre symboliquement la vie elle-même. Entre le jeu et le jeu de rôle, le lien est établi avec ces avancées dans les recherches. Expérimenter avec le jeu de rôle, caractéristique au théâtre avec les personnages, a déjà été mis en route. Nous pensons qu'il est important d'y revenir pour comprendre cette dramadidactique que nous souhaitons développer, bénéfique avec les apports du jeu, motivant, participant au développement, proche de la réalité et avec des règles établies.

Javier Suso López nomme « jeu communicatif toute activité didactique caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion (le jeu, c'est l'aire intermédiaire, pour Donald Woods Winnicott aussi), et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique ». Les analyses de Lev Vygotski à cet égard nous paraissent aussi très pertinentes : c'est dans la *Zone Prochaine de Développement* (famille, autres parents, école, rue) que surgit la langue comme instrument d'action, et par là, comme instrument psychologique (médiation). Et c'est le linguiste Di Pietro qui a signalé « l'intérêt des scénarios dramatiques pour l'enseignement et l'apprentissage interactifs des langues étrangères » (1987). Les jeux de rôle et les simulations sociales ou globales sont ainsi des jeux communicatifs.

La jonction de la valeur éducative et psychologique du jeu avec les rôles est maintenant établie. Dès les années soixante-dix, c'est la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) qui se l'approprie le mieux alors. Paul Rivenc présente et explique cette nouvelle démarche pédagogique.

Comment donner voix à des personnages représentatifs, nombreux et extrêmement variés? Comment faire sortir les élèves (ils n'étaient pas encore des apprenants) d'entre les quatre murs de la classe pour les confronter à des situations de communication proches du réel? Seul pouvait le permettre le recours à une association de la parole enregistrée et de l'image présentant les personnages en train de parler et d'agir dans un environnement correspondant à la situation (2003 : 4-5).

Comme nous le concevons aussi, Paul Rivenc est conscient de la nécessité de mettre l'accent sur tous les paramètres essentiels de la communication (composantes phonétiques, prosodiques, discursives de la parole orale mais aussi gestes, attitudes, comportements des personnages et données situationnelles et culturelles), afin de sélectionner les éléments jugés pertinents à ce stade dans la progression des stratégies d'apprentissage, tout en recourant à des traits d'humour discrets mais séduisants.

Dès le début, cette démarche nouvelle a donné toute leur importance aux constituants prosodiques de la parole, vecteurs de l'affectivité et porteurs de sens, tout autant que les phonèmes et les sons de la langue et du discours. Il faut ajouter à cela deux autres aspects essentiels :

- le rôle du corps tout entier dans la production de la parole, avec pour corollaire son utilisation systématique dans l'apprentissage oral d'une langue étrangère.
- l'intégration aussi parfaite que possible de tous les exercices et activités de "correction phonétique", comme on disait alors, dans l'ensemble des procédures d'apprentissage, avec évolution de leurs fonctions et de leurs contenus tout au long de ce qui a été appelé plus tard le "parcours global" (2003 : 5).

Le jeu de rôle intervient dans la phase quatre (pour Rivenc) qui est nommée "Exploitation de la leçon". « En s'appuyant d'abord sur l'ensemble des contenus de la leçon, le professeur va conduire progressivement l'élève vers une relative autonomie d'expression, qui mobilisera alors tous les acquis antérieurs »(2003 : 8). Cette phase est au moins équivalente à la somme des trois précédentes, avec différentes activités (revoir le film, commentaire d'images, discours de type discursif) Il ajoute : « On introduira plus tard le jeu de rôle inspiré du "drama" anglo-saxon, en insistant sur l'importance de l'affectivité, exprimée surtout par les moyens prosodiques et la

mimogestualité » (2003 : 8), dans lequel « l'étudiant est constamment sollicité, toujours actif, et l'enseignant apparaît déjà plus comme un orienteur (encore très directif), voire un meneur de jeu, que comme le maître détenteur exclusif du savoir et de l'autorité » (2003 : 8).

Si nous poursuivons les définitions établies par Jean-Pierre Cuq et qui résument parfaitement leur sens en didactique :

Le jeu de rôle est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs afin de développer sa compétence de communication sous trois aspects :

- la composante linguistique ;
- la composante sociolinguistique ;
- la composante pragmatique.

Le jeu de rôle a aussi l'avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée (2003 : 142).

Il introduit ici un élément qui nous apparaît comme indispensable dans notre conception de jeu de rôle interactif et que nous avons développé auparavant : la part d'improvisation.

Un autre mouvement utilise le jeu de rôle avec bénéfice. Il s'agit du *drama* qui existe en Angleterre depuis longtemps. Il a été introduit en France par Kester Lovelace, auparavant professeur de langues et maintenant comédien, metteur en scène et professeur d'art dramatique. Il dirige la compagnie Drama Ties, créée en 1999, une troupe de comédiens anglophones qui interviennent en milieu scolaire. On retrouve ses objectifs dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il se dit « frappé par la manière dont on enseigne les langues étrangères en France. La mise en place de l'approche communicative et de " l'active learning", qui existent depuis plus de trente ans en Angleterre, n'est pas vraiment généralisée ici ». Voici la définition qu'il en fait dans son entretien à la Maison des enseignants et de l'éducation.

C'est un mot difficile à traduire. En France, on parle de techniques théâtrales, mais le "drama" c'est plus que cela. C'est une approche très concrète de la communication. Le "drama" vise à la maîtrise de la langue orale au

moyen d'exercices gradués. Ainsi, on parvient à exercer la compétence d'interaction qui est une des compétences essentielles pour communiquer à l'oral. Il ne s'agit pas de faire des élèves, des acteurs mais de les aider à se construire individuellement et socialement et à vivre avec l'autre (2014).

Même s'il le considère difficile à traduire, n'oublions pas que *drama* est utilisé par Aristote pour parler des œuvres qui imitent des gens qui font quelque chose, nommées *dramata* (*Poétique*, chap III, 1990 : 88). Nous pouvons nous permettre de conserver le mot *drama* en français. Cette conception de l'enseignement des langues vivantes revêt certains aspects de l'apprentissage comme nous le concevons pour DramAula. Terminons ce paragraphe en notant qu'il est important de remarquer que Jacob Levy Moreno utilise déjà l'adjectif *interactif* pour son jeu de rôle (Universalis). Honnêtement, nous pensions inventer l'association. Nous tenons beaucoup, nous aussi, à lier cet adjectif au jeu de rôle dans notre expérimentation pour lui garder son sens actif dans l'interaction.

2.3.1.1. Le cadre didactique

Le choix de ce terme, Jeu de Rôle Interactif, est aussi établi en fonction de l'attente pédagogique. Il s'agit de la tâche fondamentale dans une séquence de travail sur un acte langagier. Il s'inscrit dans le processus de pédagogie de projet qui réapparaît et concrétise l'approche actionnelle présentée par le CECRL et dans les programmes d'espagnol en France. Dans le livret personnel de compétences du palier 3 du socle commun (concernant la fin de scolarité obligatoire), le mot *jeu de rôle* revient souvent dans la compétence 2 : « Pratique d'une langue vivante étrangère, des grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences » (2011 : 7).

Tableau 9 - Grille de référence, palier 3, socle commun, 2011 : 7.

RÉAGIR ET DIALOGUER		
A2 : interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations		
Items	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Établir un contact social	<i>Pouvoir effectuer des présentations, salutations et congé, remerciements, échange de nouvelles...</i>	L'élève possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour établir un contact social, domine les civilités et les différentes formulations selon le moment de la journée, domine les structures exclamatives et interrogatives. <i>Exemples de tâches :</i> Jeux de rôle : - passer un poste frontalier : décliner son identité, fournir des informations personnelles - accueillir un(e) ami(e) lors d'une fête, d'une réception et lui présenter ses ami(e)s

L'intérêt principal du jeu de rôle interactif est qu'il met vraiment l'élève (et tout le groupe classe) en action. Par conséquent, comme le précise Carlos Barroso :

Posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado (1999 : 107)¹¹.

Il est important de souligner dès à présent que le JRI ne remplace pas les autres activités plus classiques ou activités dramatiques dans la séquence, mais qu'il les complète et les enrichit par la motivation et l'action qui en découlent. Dans la présentation des expériences faites, le JRI est intégré dans les séquences correspondant à l'acte langagier étudié. Il permet aussi de s'adapter de façon plus réaliste aux nouvelles situations inconnues dans le même contexte. L'enseignement est alors centré sur l'élève qui apprend à parler la langue étrangère de façon plus intuitive et

¹¹ Traduction de la doctorante: Il permet le travail en groupes avec la coopération et l'interaction des élèves. Il favorise l'apprentissage des élèves et que ceux-ci acquièrent la langue cible en expérimentant, en communiquant, en coopérant, en négociant, en participant et en analysant les situations proposées, les personnages qui interviennent, les solutions apportées au conflit posé.

sécurisée avec les paramètres du non-verbal et du para verbal. Attendu dans les nouvelles directives nationales (le palier 3 du socle commun est paru en janvier 2011), le JRI met en relief de nombreux éléments qui n'existent pas ou peu en classe jusqu'à présent. Ces éléments, comme utiliser autrement l'espace classe et le temps d'enseignement, mettent en confiance tous les élèves de la classe, centrent le cours sur l'élève, placent l'élève en autonomie dans son apprentissage de la langue cible, font interagir réellement les élèves avec cette notion d'inconnu dans le jeu et la situation dans la vie réelle et introduisent action et improvisation semi-guidée. Or, le théâtre, par ses activités dramatiques résout les problèmes de manque de motivation, d'inaction, d'absence d'autonomie et de non verbal que les professeurs rencontrent actuellement. En effet, les enseignants et apprenants abandonnent souvent le jeu de rôle actif pour une récitation ensuite infructueuse dans la vie sociale et préparée à l'écrit car cela rassure les élèves et l'enseignant, donc un texte appris par cœur, loin de la réalité ou de l'improvisation. Mais cela les rassure uniquement dans l'instant. Ils ne peuvent pas ensuite improviser ainsi. Il convient donc de faire connaître aux enseignants les activités dramatiques pour pouvoir les appliquer afin d'améliorer les capacités d'autonomie productive.

Cette proposition de JRI est applicable du niveau A1 au niveau C2. Son contenu dépend de l'acte langagier qui est attendu et de la préparation qui en a été faite auparavant dans la séquence (intéressant pour les débats, par exemple ou des situations conflictuelles complexes, aux niveaux supérieurs) mais dans le cadre de cette étude, ce sont les niveaux A1/A2 en LV2 qui sont appliqués.

2.3.1.2. Tâche fondamentale et finale

Le jeu de rôle interactif est presque toujours l'aboutissement d'une séquence avec la représentation de l'acte langagier préparé à l'oral par les élèves en autonomie. Il est la réalisation de la compétence Expression Orale en Interaction (E.O.I). Il peut être une tâche intermédiaire importante dans la séquence et par conséquent se concevoir comme une tâche fondamentale. Ce peut être une évaluation formative

aussi. Les élèves font le choix des outils linguistiques que requière la langue dans l'acte langagier attendu. Ils trouvent l'occasion de développer leurs propres capacités de conception et d'expression, ainsi que leur propre personnalité dans la motivation, la créativité et l'action.

Le JRI, en synthétisant toutes les activités dramatiques déjà présentées, favorise la désinhibition, la motivation, l'imagination, la créativité. Ces éléments sont attendus par les enseignants de LV à l'oral, mais ils ont beaucoup de difficultés à les obtenir dans le cadre didactique classique.

Avec le JRI, il est important de partir des expériences et des acquis des élèves eux-mêmes qui s'enrichissent et se consolident au contact des expériences des autres apprenants. Dans sa préparation de la séquence, le professeur a défini le thème qui est étudié avec les activités préparatoires au JRI (en fonction du niveau et de la progression des élèves à ce moment de l'année). Dans d'autres séquences, les élèves peuvent créer des JRI en liaison avec le thème travaillé plus en autonomie car ils finissent par adhérer à ce fonctionnement qui les met en valeur. Le JRI peut donc être la tâche finale d'une séquence uniquement à l'oral ou bien être intégré (cas le plus fréquent) à une séquence plus classique avec les autres compétences (C.O - C.E - E.E. et E.O). Cependant, n'oublions pas que c'est l'oral qui prédomine, surtout au niveau débutant. « Priorité est donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage » (BO n°7, hors série 26 avril 2007). Pour Carlos Barroso :

Los alumnos están controlando en todo momento el proceso de creación de sus representaciones; han decidido en grupo qué quieren hacer y cómo lo van a hacer (...)El tipo de tarea que están realizando les ayuda a desarrollar su imaginación y creatividad. Todo esto es fundamental para favorecer su autonomía como aprendientes (1999 : 108-109)¹².

¹² Traduction de la doctorante : Les élèves contrôlent à tout moment le processus de création de leurs représentations, ils ont décidé en groupe de ce qu'ils veulent faire et comment ils vont le faire. (...) Ce type d'activité les aide à développer leur imagination et leur créativité qui en découle plus naturellement. Tout est fondamental pour favoriser leur autonomie d'apprenants.

Nous souhaitons signaler que les tâches proposées avec le JRI sont uniquement liées à l'interaction orale entre élèves. D'autres tâches existent pour accomplir tous les objectifs des cinq compétences langagières à acquérir en relation avec la compréhension orale ou écrite ainsi que l'expression écrite. Le socle commun au palier 3 les nomme : « tâches à réaliser : participer à un jeu de rôle, prendre part à un débat, composer un poème, rédiger une lettre, faire une présentation, rendre compte d'une lecture, d'un événement, raconter une histoire, mener à bien une recherche » (2011 : 7).

2.3.2. Le processus d'élaboration du jeu de rôle interactif

L'élaboration du JRI consiste en l'assemblage d'éléments à prendre en compte et étudiés pour la plupart d'entre eux auparavant dans la séquence afin que les élèves puissent réaliser le JRI. Des indications sont nécessaires pour qu'il puisse se faire dans des conditions favorables. L'intégration dans la séquence a été présentée dans le chapitre sur les activités dramatiques. Seul le processus d'élaboration du jeu lui-même est ici expliqué.

2.3.2.1. Objectifs à atteindre

Voici une liste des différents objectifs (autres que pédagogiques) que nous pensons qu'il faut atteindre avec le JRI. Le lecteur se rendra compte que la plupart sont déjà des objectifs à atteindre dans une séquence classique. L'interaction orale a mis en évidence des faits de langue qui étaient inexistantes auparavant. Cependant, ils peuvent apparaître comme très difficiles à obtenir, sans la préparation avec les activités dramatiques. C'est pourquoi, cette liste est à lire en tenant compte des activités irremplaçables pour atteindre les objectifs nommés ci-dessous. Dans la partie expérimentation, certaines viennent illustrer les exemples des séquences présentées.

1 - aider à créer un climat de confiance et de coopération. C'est une condition obligatoire si l'on souhaite obtenir un travail efficace et trouver chez les appre-

nants toutes leurs capacités cachées derrière les *a priori* et blocages. Les activités dramatiques employées auparavant dans la séquence y trouvent ici leur application logique.

2 - prendre des risques modérés. Le but d'un jeu est de pouvoir oser sortir du cadre des obligations de la classe pour exprimer sa personnalité sans brutalité de risques réels de certaines situations dans la vie réelle. C'est l'objectif de l'enseignement ludique ; les risques modérés.

3 - développer la prise de décision sur les contenus attendus. Quand l'apprenant peut agir et prendre certains risques adaptés à son âge, il va alors tenter d'exprimer des situations avec la voix et le corps.

4 - aider les élèves à devenir des êtres actifs de la classe. La passivité (en fin de collège et au lycée) est souvent présente et reste un grand problème à résoudre. Il est important d'établir des règles de vie en classe afin que l'activité ne se transforme pas en agitation et laisse tous les élèves s'exprimer dans la sérénité.

5 - créer un besoin de communication et faciliter l'usage de différentes stratégies de communication (demander de l'aide, bouger, etc.). Les techniques d'improvisation guidée et semi-guidée servent à développer ces stratégies. Agir en groupe au lieu de répondre chacun son tour en classe crée ce besoin de communication.

6 - développer l'autonomie de travail chez l'élève. La clé de la réussite du JRI se trouve là. Développer l'autonomie permet de donner une grande confiance à l'élève. Il ne se comporte alors plus comme un consommateur dans la classe qui attend beaucoup de l'enseignant et donne uniquement si on le sollicite. Il est pris au sérieux et devient un des concepteurs du JRI. Par conséquent, il cherche à résoudre le problème et voit mieux ce qu'il faut améliorer dans la réalisation de la tâche. L'action est le moteur de ce point. Prendre conscience de la raison pour laquelle l'élève est en classe et ce à quoi l'on veut arriver.

7 - développer la créativité et l'imagination en assumant des rôles dans des contextes variés, souvent de façon semi-improvisée. Ce point, ainsi que le suivant à

travers les activités dramatiques, permet à l'apprenant de connaître en lui des capacités qu'il ne soupçonnait pas avant de les développer.

8 - acquérir un savoir faire à l'oral. Ainsi, dans les conditions réelles de la vie, l'élève peut s'exprimer plus facilement et ne pas prendre peur et se bloquer s'il commet des erreurs.

9 - permettre une meilleure adaptation aux situations réelles et résoudre oralement un problème. C'est la différence entre la fiction et le réel. Les situations en classe et celles qui se trouvent dans la vie réelle par exemple lors d'un voyage scolaire ou avec les parents sont différentes. Souvent les parents sont déçus en voyant leur enfant incapable de s'exprimer « en vrai ».

10 - comprendre l'intérêt social de la grammaire et son apprentissage dans une interaction orale comme un outil favorisant l'expression (voir le chapitre sur les activités dramatiques pour les détails à ce sujet). La grammaire est souvent perçue comme la pratique d'exercices pas toujours en relation avec l'acte langagier travaillé. Il faut faire prendre conscience, par des activités ludiques, que la grammaire est une manifestation d'un comportement social dans une culture différente de la nôtre. Quand on comprend mieux l'étranger dans ses actes différents, on ouvre son esprit et l'on communique mieux avec lui.

11 - et bien sûr réaliser la tâche finale de la séquence travaillée ! C'est le moment crucial du cours, qui peut se transformer en évaluation finale (avec le rejeu que nous verrons plus loin) la plupart du temps. Il s'agit de la synthèse des acquis de la séquence au niveau linguistique évidemment, mais aussi du comportement général (le corps et la voix).

Tous ces éléments sont souvent absents dans le cours classique de langue pour tous les élèves. Seuls certains y parviennent car ils possèdent cette facilité d'expression à l'oral qui rassemble tous les éléments évoqués. Le but avec le JRI est que *tous* les élèves atteignent ces objectifs. Les conditions d'enseignement (souvent trente élèves dans une petite salle) sont difficiles si on n'utilise pas les techniques

dramatiques avec des règles simples à respecter. Nous pouvons ajouter que l'expression dramatique permet le développement de l'enfant pour s'affirmer, ce qui dépasse largement le cours d'ELVE.

2.3.2.2. Les règles de base du jeu de rôle interactif

Gillian Porter Ladousse, dans son ouvrage pédagogique sur le jeu de rôle, dresse une liste des points à prendre en compte si le professeur souhaite mettre en place correctement le JRI. Nous nommerons ces points des règles de base car il est aussi extrêmement important dans un cours de 4^e et de 3^e LV2 (mais à tous les niveaux ; au lycée aussi) que l'action des élèves ne se transforme pas en un chaos qui mettra fin aux activités vivantes. Tout travail en groupe requiert de l'ordre. Des techniques actives peuvent être mal perçues, y compris par les élèves si elles ne sont pas correctement intégrées. Dans les classes difficiles, où de nombreux élèves ne souhaitent que le désordre, s'ils sont guidés par des règles de vie de classe, ils pourront donner le meilleur d'eux-mêmes. Par expérience, nous trouvons ces règles très à propos. Elles s'associent très bien aux règles de classe dont nous avons parlé dans le chapitre sur le jeu car celles-ci les complètent et concernent directement le JRI. La liste entière des règles de vie en classe de Chantal Dulibine et Bernard Grosjean est en annexe 8.

- a. Différencier bruit et chaos en classe.
- b. Commencer par un travail à deux plutôt que de plus grands groupes
- c. Faire des activités courtes
- d. S'assurer que les élèves ont compris la situation de jeu avant de commencer
- e. Ne pas s'inquiéter si un ou deux élèves ne participent pas à l'activité dès le début. S'ils ne perturbent pas le cours, il faut leur laisser un peu plus de temps
- f. Ne pas faire un JRI trop difficile ou émotionnel si les élèves n'y sont pas préparés
- g. S'ils parlent dans la langue source, commencer par des travaux à deux avec des rôles plus simples
- h. Toujours avoir une activité supplémentaire pour les groupes qui ont fini avant les autres (ou les faire aider les autres ?)

- i. Donner un temps limité à l'activité (ce peut être une des consignes sur la carte)
- j. Et surtout les encourager dès leurs premiers efforts (1987 : 7)

2.3.3. Deux éléments incontournables

Deux conditions d'exercice sont incontournables ; l'espace et le temps. Ils sont souvent à l'origine du refus d'utiliser des techniques différentes comme les activités dramatiques car les enseignants pensent leur classe trop petite et le temps trop court pour envisager une nouvelle pédagogie de ce type. C'est pourquoi proposer le JRI suppose de donner des éléments de résolution de ces deux conditions de réalisation concrète du cours. Gisèle Barret, dans sa définition du terme « situation pédagogique » indique ceci :

El contexto común a los enseñantes y los enseñados es el espacio-tiempo para vivir, para compartir, para habitar juntos, un ámbito en donde se produce una acción recíproca de dos sujetos, el uno hacia el otro, que conducirá a la transformación de dos personalidades puestas en relación. Desde esta óptica, la educación involucra a las personas considerándolas tanto en su devenir moral, afectivo y físico como en su devenir intelectual y en la evolución de su saber (1995 : 18).¹³

2.3.3.1. L'espace

La classe est le lieu de création et de réalisation du JRI. À la fin de l'année, on peut imaginer des saynètes dans le hall ou tout autre grand espace devant un public. Ici, ce n'est pas l'objectif. La tâche fondamentale doit s'adapter aux conditions classiques de l'enseignement de l'ELVE. C'est-à-dire une salle et des tables pour 30 élèves. Dans notre mémoire de Master 2, nous le présentions déjà en y apportant une solution que nous exposons ici. Le terme recouvre une réalité assez complexe

¹³ Traduction de la doctorante : Le contexte commun aux enseignants et aux apprenants, c'est l'espace-temps pour vivre, pour partager, pour occuper ensemble, un espace où se produit une action réciproque de deux sujets, l'un vers l'autre, qui conduira à la transformation de deux personnalités mises en relation. Dans cette optique, l'éducation implique les personnes en les considérant autant dans leur devenir moral, affectif et physique que dans leur devenir intellectuel et l'évolution de leur savoir .

aussi bien à l'école qu'au théâtre. Nous établissons ici un parallèle direct entre la salle de classe et la scène. Arnaud Rykner définit la scène comme d'abord « une unité d'action, dans la mesure où elle délimite un cadre temporel spécifique, borné, qui appelle ou produit l'événement » (2010 : 66). C'est aussi le cas de la classe. Mais il faut oublier le cadre classique des classes et le faire évoluer (cela commence à se faire, en langue en tout cas) car l'emplacement des chaises et des tables va entraîner des changements de conception de la pédagogie. Dans le premier cas, c'est le professeur qui est au centre avec des élèves devant, et d'autres derrière. Dans le deuxième cas, celui qui nous intéresse, avec au milieu, un espace libéré, les élèves se voient, s'entendent, et échangent. Le professeur n'est plus au centre de la classe, c'est ainsi que physiquement, il peut devenir le guide à disposition. Nous avons dessiné des figures dans notre Master 2 (2010 : 21) qui illustrent ces positionnements. Nous les reproduisons ci-dessous :

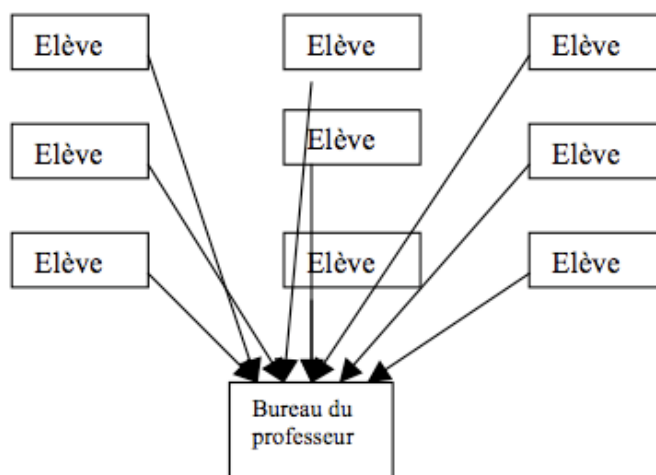


Figure 11 – Position classique des tables en classe (premier cas)

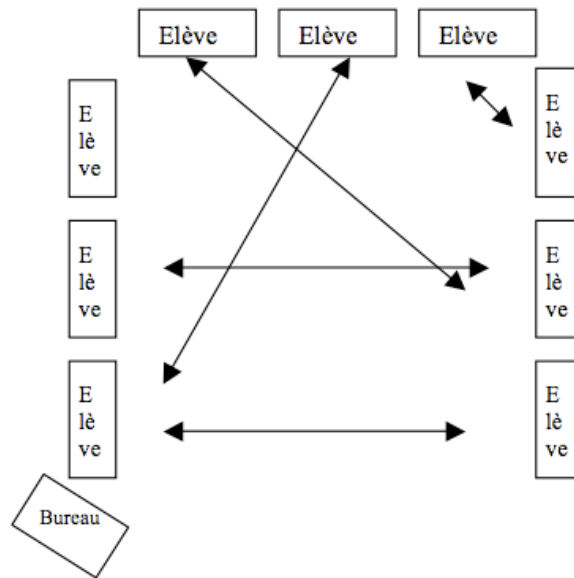


Figure 12 - Position en U des tables en classe (deuxième cas)

L'espace libéré devient le centre des actions et des échanges entre élèves. « L'enjeu de la représentation » est déplacé. Philippe Ortel explique qu'« il faut définir la scène (le jeu de scène) comme « l'interaction de deux actants sous le regard d'un tiers » (2001).

A l'école, le tiers ce sont les autres élèves et le professeur pendant un échange entre deux élèves par exemple. Il se passe souvent plus d'une seule action dans une salle de classe. Sur le schéma, les élèves sont supposés être assis, mais si une activité orale est en cours, ce peut être au centre de la classe et à plusieurs. Bien sûr, il est possible de réaliser certains cours à l'extérieur de la classe, en particulier à la fin de l'année.

2.3.3.2. Le temps

C'est la deuxième condition inhérente au JRI. Le cours dure cinquante-cinq minutes. Il est réduit de cinq à dix minutes selon le schéma d'entrée en classe des élèves et du professeur. Est-il possible de proposer une activité qui prend du

temps ? Dans les programmes d'espagnol, le socle commun et avec le CECRL, les jeux de rôle en interaction en classe sont maintenant sollicités. Comment mettre en place le JRI quand on sait qu'une mise en scène de deux élèves va durer deux minutes environ ?

Un point favorable réside en la nouvelle disposition des tables en classe. Un temps certain est gagné car cet espace libéré central existe. Ils n'ont pas à déplacer les tables pour créer cet espace. Les élèves y sont habitués dès le début de l'année. Par conséquent, ils savent déjà que c'est souvent là qu'ils vont agir.

Le temps consacré à la reprise classique « *¿Qué hicimos ayer ?* » du cours précédent n'existe pas avec le JRI. En effet, les éléments des cours précédents sont utilisés logiquement dans la préparation du JRI.

Un temps limité est donné à tous pour la préparation puis pour la mise en scène.

Par conséquent, avec une trentaine d'élèves, deux séances sont suffisantes pour mettre en scène la classe entière, surtout si elles sont filmées. La vidéo est un élément très important qui va permettre aux élèves de se revoir et de procéder à leur auto-évaluation pour le rejeu (présenté dans la partie évaluation). Les améliorations apportées par le JRI (autonomie, adaptabilité, travail en groupe, élaboration d'une partie de la conception du JRI, prise de risques et de décisions, auto-évaluation, etc.) font progresser plus rapidement les élèves dans leurs acquisitions. Ainsi le temps passé à leur réalisation et présentation en est considérablement réduit au fur et à mesure dans l'année scolaire et le travail-temps dans chaque séquence.

Jorges Eines et Alfredo Mantovani apportent des précisions à ce sujet

También importa el tiempo cronológico, es decir, el tiempo concreto asignado a la actividad dramática en la organización general. A mayor frecuencia semanal, mejor serán los resultados que se podrán obtener y con mayor rapidez se podrán establecer hábitos en los alumnos que si la tarea se realiza de forma esporádica, una vez al mes.

Por otro lado, si la materia tiene un horario definido en el calendario semanal, como por ejemplo el lunes a la segunda hora y el miércoles a la tercera hora, ello favorecerá la predisposición de los niños y niñas y los momentos de preparación de los trabajos previos a la clase (2007 : 116)¹⁴.

Par conséquent, le temps et l'espace sont gérables dans le cadre pédagogique. L'enseignant doit juste veiller à l'heure à laquelle ont lieu ses cours avec la classe pour permettre le meilleur apprentissage en fonction des circonstances.

2.3.4. La création du Jeu de Rôle Interactif

La séquence de travail sur un acte langagier repose sur les différentes activités préparées pour aboutir au JRI. Quelles activités sont proposées par le professeur ? Selon l'attente des compétences et de l'acte langagier lui-même, elles vont être différentes. Cela reste la préparation de la séquence par le professeur, somme toute assez classique, même si certaines activités dramatiques vont enrichir les cours et améliorer les capacités corporelles, vocales et d'expression des apprenants. C'est la préparation de la réalisation du JRI que nous élaborons maintenant, moteur de découverte dans cette thèse. Plusieurs étapes ponctuent la réalisation du JRI.

- l'information partagée ou non avec l'élaboration des cartes, leur rôle et leur utilisation ;
- la constitution des groupes et la répartition des cartes ;
- la préparation du JRI par les élèves ;
- la représentation ;

¹⁴ Traduction de la doctorante : Le temps chronologique est aussi important, c'est-à-dire, le temps concret consacré à une activité dramatique dans l'organisation générale. Plus on en utilise dans la semaine, meilleurs seront les résultats obtenus et plus rapidement pourront être établies des habitudes chez les élèves que si la tâche est réalisée de façon sporadique, une fois par mois. D'autre part, si la matière a un horaire défini dans le calendrier hebdomadaire, comme par exemple le lundi la deuxième heure et le mercredi la troisième heure, cela favorisera la prédisposition des enfants et les moments de préparation des travaux préliminaires à ce cours.

- le rejeu avec la verbalisation et l'auto-correction (ils sont présentés dans un paragraphe suivant).

2.3.4.1. L'information

Nous proposons ici une façon de travailler. Il est évident qu'elle n'est pas unique. Le jeu de rôle commence avec de l'information donnée. Les rôles des participants sont complémentaires la plupart du temps. (Par exemple un vendeur et deux clients qui réagissent différemment, un élève et le/la conseiller/ère d'orientation plus un parent, un/e voyant.e et son client, etc). Le lien entre les rôles est évident pour que les participants puissent trouver une raison d'établir un échange communicatif. L'information revêt deux aspects.

Commençons par présenter l'information partagée. Les élèves doivent tous posséder la même information suffisante sur la situation du JRI afin de pouvoir commencer l'interaction et d'imaginer comment les autres rôles vont démarrer leur action, leur jeu.

L'information non partagée crée un suspens. L'activité suppose un besoin de communication qui implique la résolution d'un problème, d'un conflit, donc une prise de décision sur les contenus à utiliser. Alonso Raya précise : « Il s'agit de créer une certaine tension, positive, et de l'inconnu dans l'information pour motiver les participants dans la réalisation du JRI, jusqu'à ce que l'ambiguïté et l'incertitude soient levées ou puissent être utilisées stratégiquement » (1995 : 2011). Pour les débutants dans la langue, l'information non partagée est très succincte. Cela va être un comportement différent, une autre réponse que celle qui est attendue logiquement.

À des niveaux plus élevés, l'information non partagée devient de plus en plus importante. C'est l'apport préparé en improvisation guidée ou semi guidée.

2.3.4.2. Les cartes

Cette façon de travailler se matérialise avec des cartes que l'on donne aux élèves. C'est un moyen commun dans le travail sur le drama avec les jeux de rôle. (Wessels, p. 88-91, Ladousse, p. 10, Maley et Duff, p. 85-88) Les cartes permettent d'envisager des énoncés différents, complémentaires et donc non communiqués aux autres groupes élèves d'où découle cette part d'improvisation guidée ou semi-guidée. On peut distribuer des cartes de couleur différente, donner une seconde carte à chaque groupe un peu plus tard pour ajouter une part d'inconnu dans les énoncés ou une seule carte par groupe. La mise en forme dépend de l'acte langagier et de sa conception. Les énoncés sur les cartes doivent être concis et contenir seulement l'essentiel. En 4^e LV2, trop d'information écrite risque de perdre les élèves (c'est une des règles à respecter) et de les confiner dans une application sans créativité. Il faut laisser leur imaginaire et leur prise de risques s'exercer dans le JRI. L'enseignant attend aussi cela de leur part. C'est aussi l'aspect ludique de l'inconnu qui les motive ici. Le rôle de l'enseignant réside dans la création des différentes cartes selon le nombre d'élèves, de groupes, de rôles. Il établit une première stratégie de réalisation. Alonso Raya indique que « tous les thèmes que l'on peut trouver dans les journaux, les revues, les romans et films en relation avec les compétences à acquérir, sont valables pour fabriquer un scénario » (1995 : 210). Quand ils auront pris l'habitude de cette méthode de travail, les élèves seront volontaires pour créer eux-mêmes leurs propres JRI.

Comment les cartes sont-elles créées ? Il est difficile de mettre en place un modèle car chaque jeu de rôle nécessite des cartes différentes. Cependant aux niveaux A1 et A2, le programme est réduit à la connaissance de soi et de ceux qui m'entourent. Chaque carte possède un numéro ou une lettre (pour la différencier de celle de l'autre rôle). Le professeur envisage ensuite d'indiquer le personnage (âge, statut social, autre...), le lieu (si nécessaire selon le JRI), la situation (commune à tous les rôles, c'est l'information partagée). Quant à l'événement, l'action ? C'est l'information non partagée. Chaque rôle en a une différente, c'est là qu'intervient la

phase d'information non partagée. Il est important d'indiquer aussi la durée pour la préparation (commune à tous les rôles) et la mise en scène. Celle-ci est le JRI lui-même réalisé par les élèves. Il est très court en 4^e et 3^e LV2 et commun à tous les rôles (de l'ordre de une à trois minutes en milieu d'année.) mais pour cadrer le travail et le temps autorisé, indiquer la durée est essentiel.

2.3.4.3. La constitution des groupes

Au début de l'année en 4^e LV2, le premier JRI organisé est commun à toute la classe pour mettre en place la façon de travailler et de fixer les bases sans grand discours vite oublié ! La classe constitue alors un seul groupe pour un même événement. L'exemple se trouve dans l'expérimentation du début d'année qui illustre cela. Quand le fonctionnement du travail pour le JRI est acquis, les représentations peuvent se constituer de groupes de trois, quatre rôles différents d'élèves. En 4^e et 3^e LV2, il est difficile de mener des groupes plus conséquents.

Ensuite les cartes avec les rôles sont réparties. Il peut être difficile de les distribuer. Le professeur peut décider qui fait quoi. Les élèves peuvent aussi choisir ou bien il est possible de le faire au hasard. Cela dépend de la classe avec laquelle la tâche est réalisée.

2.3.4.4. La préparation

C'est la période la plus exaltante avec la mise en scène du jeu des élèves et surtout avec la prise de responsabilité des élèves dans la réalisation de leur travail. C'est le moment de la répétition à l'oral uniquement avec la recherche des besoins linguistiques et autres nécessaires. Elle est extrêmement importante car c'est toute l'élaboration du travail par les élèves. C'est là que se développent les plans et stratégies du groupe pour construire le rôle donné dans le JRI. Il faut anticiper les réactions de la partie adverse et exécuter la contre attaque si nécessaire pendant la représentation. Aucun groupe ne connaît les consignes qui ont été remises aux autres. Un

élève est choisi pour devenir le porte-parole du groupe et, si besoin est, de demander de l'aide au professeur, d'utiliser le dictionnaire, la grammaire ou le cahier. C'est un moment à faire en temps très limité pour donner un cadre appliqué à tous les groupes, en particulier pour les débutants. La discussion est attendue dans la langue de l'action, c'est mieux même si, parfois, il en résulte un blocage car cela entraîne une perte d'imagination due au niveau beaucoup plus faible dans la langue cible. Le professeur peut aussi décider de commencer avec souplesse et d'introduire peu à peu la langue étrangère. Un peu de patience et de mise en confiance va permettre aux élèves de se décontracter et de mieux gérer la consigne. Les élèves apprennent et acquièrent ainsi les structures linguistiques quand ils en ont besoin pour exprimer ce qu'ils souhaitent pour résoudre le problème qui leur a été posé. Cela entraîne une plus grande responsabilisation car ce sont eux qui décident ce qui est important à connaître pour le formuler verbalement. Normalement, la plupart des structures nécessaires ont été acquises avec les activités de la période préparatoire au JRI. Les explications doivent être rapides et simples. Quand les questions qui arrivent sont souvent les mêmes, le professeur peut les noter et les utiliser dans le syllabus (ce terme est expliqué dans la partie évaluation) car un besoin important est certainement exprimé par la fréquence de la question. Si les élèves s'éloignent trop du thème travaillé à ce niveau-là, il convient de les recadrer car sinon ils vont au silence et à l'échec. A la fin de cette phase, chaque groupe a choisi un membre qui le représente (s'il n'y a aucun volontaire, le professeur peut choisir lui-même). Mais finalement, tous les élèves vont réaliser le JRI. Ainsi, ceux qui ont le moins confiance en eux peuvent attendre un peu et observer les autres jouer avant eux. Pour le premier groupe qui joue le JRI, il est intéressant de décider de leur permettre de rejouer à la fin et de tenir compte de la meilleure prestation. C'est très motivant et efficace pour démarrer les mises en scène, sinon les volontaires sont rares.

La représentation dont nous allons parler maintenant, peut commencer par une activité de mise en bouche, d'échauffement corporel, de relaxation pour donner un aspect ludique et plus décontracté à une action parfois stressante pour les élèves.

2.3.4.5. La représentation

C'est la mise en scène, la présentation des stratégies qui ont été élaborées. C'est le jeu de rôle lui-même en temps limité.

Des temps morts sont autorisés (il peut être établi dans les règles de base qu'il y en ait un ou deux, pas plus car cela perturberait trop le jeu et allongerait le temps de la séquence) afin de discuter sur un fait incompris ou pour amélioration. Le professeur peut aussi intervenir comme souffleur s'il y a blocage.

Les erreurs, comment les traiter ? Au moment de la représentation, il ne faut pas couper les élèves s'ils ne demandent rien. Le professeur peut noter les erreurs et y revenir lors de la verbalisation si personne ne fait de remarques. Attention à ne pas tout reprendre, cela bloque la plupart des élèves qui oublient ce qu'ils sont en train de faire. Nous y reviendrons en détail dans le chapitre sur l'évaluation.

La vidéo est à mettre en place aussi ici. Les élèves en prennent l'habitude s'ils ont commencé à travailler avec. Ils en voient rapidement les avantages. Il est nécessaire de penser à dire de faire signer un papier explicatif d'autorisation aux parents en début d'année (annexe 9). Pour ceux qui le refusent, le jeu est tronqué. L'enregistrement oral est possible, mais très limitatif. Il ne faut pas garder les enregistrements vidéo à la fin de l'année et ne pas les montrer aux autres classes : question de confiance. Quand ces principes sont respectés par le professeur, les élèves (et les parents !) sont plus confiants.

Réaliser un JRI, c'est atteindre à chaque stade de l'évolution de l'apprentissage de l'ELVE sur l'année scolaire une plus grande autonomie et normalement constater les progrès. Dans le chapitre suivant nous allons étudier l'évaluation en la définissant et en travaillant sur la verbalisation, le rejeu et les traces, écrite et orale.

2.4. L'évaluation

Dans la conception actuelle de l'enseignement de l'ELVE, une séquence pédagogique prend fin avec l'évaluation. Elle peut aussi en proposer dans son évolution. Selon leur place et leur fonction, les évaluations seront différentes. Le CECRL les présente sur douze pages (chap. 9 : 135-147) et propose une déclinaison très détaillée de ses différents aspects. Dans l'étude du JRI, nous nous contenterons d'analyser l'évaluation formative et l'évaluation sommative des séquences que nous proposons ainsi que l'auto-évaluation par les élèves. Le rejeu ensuite, forme propre au jeu de rôle, sera proposé comme auto-correction. Nous traiterons l'erreur d'une manière plus constructive et les traces écrite et orale clôtureront ce chapitre.

2.4.1. L'évaluation formative

Elle est décrite dans le CECRL, comme le « processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants » (2005 :141). Elle intervient dans le déroulement de la séquence et permet d'améliorer des points en cours de séquence, aux élèves de prendre conscience de certains problèmes. Elle permet donc de changer et d'améliorer l'évolution de l'apprentissage avant l'évaluation sommative qui conclut la séquence.

2.4.2. L'évaluation sommative

Quant à l'évaluation sommative, dans le CECRL elle « contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. La force de l'évaluation sommative est de se donner pour but l'amélioration » (2005 : 141).

« La plupart du temps, l'évaluation sommative ou diagnostique opère à un niveau très détaillé des points de langue ou des habiletés récemment enseignés » (CECRL : 141). Les élèves savent sur quoi portent l'évaluation sommative car à chaque fin de séquence, nous proposons un bilan que nous avons imaginé et conçu que nous avons nommé ; *Recapitulamos !* (annexe 10). Il clôture chaque séquence et permet de faire une évaluation sommative des compétences CE, CO et EE. Le JRI en bénéficie donc aussi car il est joué à la fin de la séquence après l'évaluation écrite et la correction de celle-ci. Ainsi, les élèves peuvent bénéficier de toutes les corrections sur le devoir écrit, fait en classe. Ils sont plus à l'aise pour jouer et ne pensent plus à cette évaluation écrite, plus classique.

Les besoins et outils nécessaires à la réalisation du bilan ; *Recapitulamos !* sont donc répertoriés. Ce bilan, sous forme de tableau est complété avec les élèves. Ceux-ci feuillentent leur cahier, cherchent les pages concernées dans le livre. C'est un véritable bilan : une heure en français durant laquelle ils peuvent poser des questions s'ils le souhaitent. Avec ce bilan, le professeur peut aider les élèves à identifier les descripteurs de la séquence et à évaluer leur réussite dans les tâches communicatives.

2.4.3. Descripteurs et auto-évaluation

Les éléments de ce bilan sont les descripteurs, c'est-à-dire tous les éléments de la séquence. Ils sont à la base de la construction de l'avancée sur l'année scolaire et en particulier de chaque séquence dans cette conception de l'apprentissage avec des élèves actifs. Les descripteurs sont dans chaque compétence (EE, EO, CE, CO et EOI) et à chaque niveau (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Ils sont présentés dans les annexes des séquences complètes.

Faisons une parenthèse sur le Portfolio Européen des Langues (PEL-EOI, annexe 11). Son équivalent au collège correspond au socle commun (à moindre niveau ; A1 et A2 seulement) mais nous souhaitons l'évoquer avant de reprendre notre description du bilan nommé ; *Recapitulamos !* Le PEL s'appuie sur le cadre

commun de niveaux de référence des compétences en langues (de A1 à C2). Il est élaboré par le Conseil de l'Europe. Lancé à un niveau pan-européen en 2001, c'est le passeport linguistique transnational. Il s'adapte aux spécificités de chaque pays. Il est destiné à tous, de l'écolier à l'adulte. Trois parties le constituent ; le passeport des langues, avec une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné dans son apprentissage ; la biographie langagière pour favoriser l'implication de l'apprenant de son apprentissage et enfin le dossier avec les matériaux qui serviront à documenter et illustrer ses acquis. Il est personnel. Avec le PEL, les descripteurs des grilles d'auto-évaluation sont détaillés. Il complète les grilles pour l'auto-évaluation du CECRL (2005 : 26-27) en annexe 4 car celles-ci sont très riches pour évaluer et contiennent les critères généraux des cinq compétences à chaque niveau. Le PEL propose des descripteurs spécifiques à acquérir et qui sont adaptés aux situations concrètes vécues par les apprenants en fonction de leur âge, maturité et origines culturelles. Par exemple, pour l'EOI, niveau A2 avec des élèves de 4^e LV2, des adolescents de 13 /14 ans, en majeure partie d'origine française : « Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers. Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord » (2001 : 19).

Nous tenons à faire la remarque suivante : attention à ne pas constamment revenir au PEL comme une intrusion abusive. Le PEL peut être complété en fin de trimestre. Il est conservé par l'apprenant tout au long de sa scolarité. Depuis la mise en place du socle commun, il n'est plus employé dans l'Education Nationale mais il nous semblait important de l'évoquer car c'est une base.


A la fin d'une séquence, c'est donc le bilan ; *Recapitulemos !* qui reprend les éléments étudiés dans la séquence et est toujours mis en place avant l'évaluation sommative. Si le professeur est absent ce jour-là, l'évaluation est reculée. C'est une question de confiance avec les élèves. Il y a toujours un récapitulatif avant l'évaluation écrite sommative.


Ce bilan ; *Recapitulamos !* se présente sous la forme d'un tableau (annexe 10) où l'élève note ce qu'il est censé connaître selon certains critères (nommés outils par le professeur).


- communication
- grammaire
- vocabulaire- Phonologie
- culture

Trois smileys complètent ce tableau. L'élève coche l'un des trois selon ce qu'il pense de ses capacités :

« Sur la fiche, estime si tu es capable de faire ce que dit le descripteur (par exemple : « je peux dire qui je suis, où je suis né(e), etc. »), et coche l'une de ces cases :

 : Si tu coches ce smiley, cela signifie que tu peux généralement le faire.

 : Si tu coches ce smiley, cela signifie que tu peux y arriver mais pas toujours.

 : Si tu coches ce smiley, c'est que tu estimes que tu ne peux pas encore faire ce qui est décrit ».

Ainsi, l'élève peut préparer ses révisions pour l'évaluation écrite en classe qui suit ce bilan, en sachant ce qu'il doit particulièrement réviser. Ces critères ont été élaborés par l'auteure de cette recherche.

Quant au JRI, l'évaluation en EOI revêt une forme particulière car il s'agit d'évaluer à la fois plusieurs élèves en même temps et chacun d'entre eux. Francis Goullier propose les critères qualificatifs suivants :

- l'étendue linguistique générale ;
- l'étendue et maîtrise du vocabulaire ;
- la correction grammaticale ;
- la maîtrise du système phonologique ;
- la correction sociolinguistique ;

- la souplesse ;
- le tour de parole ;
- le développement thématique ;
- les cohérence et cohésion ;
- l'aisance à l'oral (2005 : 98).


Cependant, en 4^e LV2, les élèves ne sont pas encore capables de s'évaluer sur un si grand nombre de critères. Tomás Motos ajoute certains aspects qui sont pris en compte dans l'évaluation dramatique après avoir travaillé les AD :


- la satisfaction produite par les participants dans le travail réalisé ;
- le développement des rôles adoptés par chacun ;
- l'utilisation des ressources et moyens adéquats (grammaire, lexique, etc.)
pour exprimer ce que l'on veut communiquer ;
- l'emploi des différentes formes d'expression ;
- l'intégration dans le groupe ;
- la participation dans les actions collectives (2007 : 41).

Il reprend donc certains critères que Francis Goullier propose et ajoute ce qui a trait aux relations de groupe et d'expression. Attention, le bilan *Recapitulemos!* ne correspond qu'aux compétences CE, CO et EE.

Quand le JRI est joué, une autre évaluation est donc réalisée. Il est important de connaître tous ces critères évoqués par Francis Goullier et Tomás Motos. Cependant dans la pratique quotidienne, il n'est pas possible d'en tenir compte pour chaque élève, à chaque JRI. Des fiches bien plus simples peuvent répondre à l'évaluation réalisée lors du JRI au collège. C'est dans cet esprit de guide aidant que le professeur doit agir pour que les élèves progressent plus rapidement et en toute confiance.

Nous proposons la notation du JRI ainsi : par l'enseignant et les élèves. Ainsi chaque élève prend conscience du travail réalisé par les autres et qu'il va aussi être noté. Comme nous l'avons fait remarquer dans le paragraphe sur les critères dont il faut tenir compte, des fiches peuvent être constituées simples et rapides (annexes 12 et 13). Dans chaque partie, les smileys sont utilisés et une notation est établie en fonction des degrés atteints :


 Non acquis

 En cours d'acquisition


 Acquis

Ce système correspond à l'évaluation qui est faite en primaire, aussi efficace (voire plus car non dévalorisante) que les chiffres pour noter. Une équivalence peut être établie pour faire le parallèle. Pour le professeur, trois critères peuvent être pris en compte :


1-Prendre part à une conversation


 : Peut intervenir simplement mais la communication repose sur la répétition et la reformulation, 1 pt.


 : Répond et réagit de façon simple, 3 pts.

 : Prend sa part dans l'échange, sait – au besoin – se reprendre et reformuler, 5 pts.


2-Intelligibilité et recevabilité de la langue

 : S'exprime dans une langue qui est partiellement compréhensible, 1 pt.

 : S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs, 3 pts.

 : S'exprime dans une langue globalement correcte (pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation et l'intonation) et utilise un vocabulaire approprié, 5 pts.

3-Dramatisation

 : Accomplit son jeu de rôle mais n'entre pas entièrement dans l'action, 1 pt.

 : Bouge et s'exprime de façon correcte malgré des hésitations, 3 pts.

 : Joue avec beaucoup d'imagination et de créativité, 5 pts.

Quant aux élèves, leur notation, transcrite aussi par des smileys, s'établit selon cinq critères. Leur professeur met au tableau les cinq critères suivants :

- 1-Se présente t-il/elle et salue t-il/elle à la fin ?
- 2-Parle t-il/elle facilement ? Il/elle hésite un peu, beaucoup ?
- 3-Comprends-tu bien les dialogues ? [Il s'agit de l'élève notant]
- 4-Participe t-il/elle activement au jeu de rôle ?
- 5-As-tu pris plaisir à regarder et écouter le jeu de rôle ?

Les élèves écrivent le nom de leurs camarades en train de jouer, sur le cahier de brouillon et ajoutent le smiley qui leur semble correspondre le mieux à chacun pour chaque critère en les voyant jouer. Chaque élève n'évalue pas les trois ou quatre élèves mis en scène mais un de chaque groupe en action. Ainsi, dans une classe de 24 élèves, par exemple, chacun des « spectateurs » aura évalué cinq personnes. L'expérience a montré qu'il est trop difficile d'évaluer tous les acteurs en même temps par élève « spectateur ». A la fin de la séance, une mise en commun est faite sur le nombre de smileys pour chaque critère par élève et la note de cinq points au plus, est ajoutée à celle du professeur. Le système demande toujours des notes sur vingt. Les smileys (acquis, en cours d'acquisition et à acquérir/renforcer) ne peuvent apparaître sur le bulletin de notes. L'avancée se trouve dans le livret pédagogique où l'on peut valider acquis ou non acquis. Ces fiches d'évaluation, pour l'enseignant et les élèves, peuvent sembler complexes lorsqu'on ne les connaît pas. En pratique quotidienne, elles permettent d'être plus efficace quant à l'évaluation et la notation. Elles mettent en valeur les élèves que le professeur souhaite plus actifs et autonomes avec cette méthode.

Nous souhaitons maintenant proposer une autre étape, dans l'évolution de la séquence avec la verbalisation.

2.4.4. La verbalisation et le rejeu

L'heure qui suit les JRI est consacrée au visionnage. C'est la verbalisation. Au visionnage, les élèves peuvent s'observer et s'entendre. Il convient d'habituer les apprenants de 4^e LV2 car la plupart du temps, ils n'ont jamais fait ce travail et sont très gênés en se voyant (et se cachent) ou bien ils rient (pour rappel, c'est pourquoi la première heure de cours de 4^e LV2 n'est pas filmée). Il leur faut passer ce cap pour avoir une vision plus objective sur eux-mêmes. L'autonomie des élèves suppose un apprentissage qui intègre la dimension de l'auto-évaluation. En général, au début de l'année de 4^e, ils ne savent pas, ou très peu, ce qu'ils doivent améliorer. Il faut prendre en compte aussi les comportements des élèves, à savoir que certains se dévalorisent complètement alors que d'autres tentent de se survaloriser car ils savent que le JRI est noté.

Après la verbalisation, le rejeu peut être fait pour une forme améliorée du JRI. Pour Christiane Page : « Ce que les joueurs ont préparé, puis joué et dont ils ont discuté, leur apporte une matière, une expérience et des acquis qu'ils vont réinvestir par la suite en jouant à nouveau » (1997 : 29). Dans la pratique, il est difficile de faire rejouer tous les élèves. Cependant pour ceux qui ont des difficultés car ils étaient mal à l'aise, le professeur peut proposer qu'ils le refassent. Pour les autres, d'autres JRI auront lieu dans l'année. Il est important de remarquer que souvent, les élèves ne veulent pas jouer les premiers. Pour résoudre ce problème et ne pas désigner un groupe d'office, le professeur peut proposer que le premier groupe qui fait le JRI aura le droit de rejouer quand tous les groupes seront passés, s'il estime qu'il fera mieux. Christiane Page propose

qu'il soit intégré à la même séance ou qu'il entre dans l'organisation d'une séance ultérieure, ce quatrième temps fait complètement partie du jeu dramatique. Il s'agit de jouer à nouveau, le même jeu ou un jeu différent. C'est un autre temps d'expérimentation et de recherche pour lequel on s'appuie sur l'expérience vécue et l'analyse qui en a été faite (par les joueurs et les joueurs en attente) (1997 : 108).

Cette façon de travailler est peu pratiquée car elle prend du temps. Mais si l'on considère que l'élève doit devenir autonome et conscient de l'évolution de son apprentissage, la verbalisation et le rejeu apportent beaucoup à la construction de l'adolescent, à sa maturité. Quand l'élève se sait pris au sérieux et qu'il doit se mettre en valeur par cette mise en confiance, l'apprentissage devient bien différent et s'accélère dans la poursuite de l'année scolaire. Le visionnage et la verbalisation permettent de donner un ton positif à la correction, sans moqueries, et mettent en évidence les erreurs commises. Ces étapes n'ont lieu qu'avec les JRI, par conséquent, ce n'est pas la fin de toutes les séquences réalisées dans l'année, seulement deux ou trois fois.

La présence de l'adulte pendant le jeu confère à celui-ci une qualité de communication. Plus encore que sa qualité de communication, la présence de règles à suivre ainsi que de pouvoir rejouer sont des éléments qui mettent l'élève en autonomie et lui permettent de s'améliorer non pas dans la sanction et l'erreur maudite mais au contraire dans la confiance en lui-même. Il apprend à se construire donc à s'évaluer et ainsi à se forger dans son développement et son apprentissage. Les conséquences de cette mise en confiance et valeur accordées à l'élève sur lui-même sont donc positives car en créant et recréant, l'élève se motive puisqu'il a pris confiance en lui-même et il crée davantage. Christiane Page précise le rejeu ainsi :

Ce que les joueurs ont préparé, puis joué et dont ils ont discuté, leur apporte une matière, une expérience et des acquis qu'ils vont réinvestir par la suite en jouant à nouveau, soit le même jeu (ou une partie), soit un autre jeu, et ce en fonction de leurs besoins, de leur maturation. Ce temps comprend les recherches (corporelles et improvisations) suscitées par un premier essai de jeu (1997 : 29).

Nous utilisons le rejeu, dans l'évaluation de la tâche finale. L'évaluation n'est plus considérée comme une sanction mais comme une constatation du stade auquel est parvenu l'élève. C'est aussi une vision très différente de l'erreur que nous allons maintenant traiter et qu'il faut enseigner aux élèves pour qu'ils la considèrent différemment.

2.4.5. Le traitement de l'erreur

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère suppose que les élèves commettent des erreurs. Comment faut-il les considérer ? Jean-Pierre Cuq définit que « l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système » (2003 : 87). La considération des erreurs a bien évolué et celles-ci sont acceptées comme faisant partie maintenant de la construction de la LV cible. Pour Martine Marquilló : « Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné, sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa "compétence transitoire". Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques » (2003 : 72). Pour Pit Corder « Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler "fautes" les erreurs de performance, en réservant le terme "d'erreur" aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (1980 : 13).

C'est à nouveau une source de mise en confiance avec les élèves que d'oublier ce terme de « faute » à connotation morale négative. Le terme « d'erreur » est plus neutre. L'Analyse Contrastive (AC) renvoie à des travaux de psycholinguistique qui ont pour objet d'étude les productions langagières d'apprenants. L'objectif *in fine* vise l'amélioration des pratiques d'enseignement. C'est *l'hypothèse forte* de l'AC des travaux de Charles Carpenter Fries (1945) puis à ceux de son disciple Robert Lado (1957). Elle conduit à la comparaison des différents niveaux langagiers de la langue source et de la langue cible (phonologique, morphologique, syntaxique, lexi-co-sémantique). On se rapproche du bilan ; *Recapitulamos !* qui est proposé en fin de séquence avant l'évaluation sommative.

Francis Debyser définit la théorie de l'interférence selon trois points de vue :

- psychologique (elle est alors considérée comme une contamination des comportements) ;
- linguistique (elle renvoie alors à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues) ;
- pédagogique (il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'élève : on parle à ce propos, de déviations, glissements, transferts, parasites... » (1971 : 34).

Pit Corder a fortement contribué à donner un statut positif aux erreurs pour lesquelles il distingue trois sortes d'attitudes : la première les considère comme « le résultat d'un enseignement inadéquat, si celui-ci devient parfait, il n'y aura plus d'erreurs ; la deuxième, fataliste est résignée : *errare humanum est* ; la troisième enfin, voit dans l'erreur la manifestation naturelle de l'apprentissage : c'est en se trompant que l'on apprend » (1980 : 29). Nous reprendrons les termes de Martine Marquilló car ils nous semblent les mieux adaptés à notre conception de l'erreur. « Au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, aider l'élève à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques en présence dans son répertoire verbal lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions » (2003 : 80). Dans l'évaluation de l'EOI, il faut parfois privilégier le sens aux dépens de la forme. Il faut savoir apporter bonne mesure. Le professeur décide au départ avec les élèves des points qui seront mis en exergue, ceux du bilan ¡*Recapitulemos!* en général. Des gestes de connivence sont établis avec les élèves : les erreurs peuvent être signalées par un geste, par la main derrière l'oreille comme si on n'avait pas entendu ou par une répétition sur une intonation montante, pour que l'apprenant puisse se corriger lui-même, puis on sollicite ses camarades.

Martine Marquilló ajoute qu'il faut « laisser l'apprenant prendre des risques, lui laisser le droit à l'erreur suppose une plus grande marge de liberté pour ses choix linguistiques. Dans ce contexte, l'enseignant les acceptera comme indices des étapes de l'apprentissage et/ou comme résultat de son enseignement » (2003 : 120). L'analyse des erreurs permet de ne pas aboutir à une fossilisation des compétences de l'apprenant qui pense souvent qu'il connaît suffisamment le système de la langue cible pour pouvoir communiquer. A l'oral, il est permis aux élèves de se reprendre et

de se corriger. Cette autocorrection est mieux évaluée que de conserver les erreurs entendues. Les élèves ont souvent conscience qu'ils se sont trompés. S'ils ne se reprennent pas, ils s'embourbent dans cette pensée de l'erreur commise et poursuivent alors beaucoup moins bien que s'ils se corrigent en parlant.

Voyons maintenant un élément important dans l'étape de l'évaluation avec les traces écrite et orale que nous proposons à la fin des séquences.

2.4.6. Les traces écrite et orale

La trace écrite qu'on peut aussi appeler le syllabus est le dernier point important dans la présentation du JRI. On y note ce qui est apparu comme le plus significatif dans la représentation et la verbalisation du JRI. Attention ; il n'est pas forcément nécessaire, mais il rassure les élèves studieux (qui consultent leur cahier) et les parents soucieux d'un cahier rempli ! La création du syllabus (présentation générale d'un cours qui reprend toutes les informations à savoir par les élèves à son sujet) est toujours très apprécié des élèves qui souhaitent réviser, alors que les élèves moins studieux ne s'y référeront que pour une évaluation finale classique. Comment le mettre en place ?

Au fur et à mesure que les élèves construisent leur jeu de rôle, le professeur peut écrire au tableau les outils les plus importants que ceux-ci lui demandent. Ainsi s'enrichissent aussi les jeux des autres. À la fin de la séquence, cette trace peut être collée dans le cahier et compléter le travail réalisé à l'oral. Il se construit pendant la verbalisation. Un élève peut devenir le « scribe » de la prise de notes pendant la verbalisation. Les élèves prennent l'habitude de l'écrire ainsi sur leur cahier. Mais est-elle vraiment nécessaire ? Le travail à l'oral n'est-il pas suffisant ?

La fiche construite peut se composer du sujet du JRI avec la date de la réalisation et le vocabulaire à retenir, les phrases conçues, les structures, les stratégies conversationnelles ainsi que les thèmes problématiques. Le professeur construit sa

fiche avec les élèves, il n'existe donc pas de modèle non plus. Notons cependant que le *Recapitulamos!* peut être considéré comme un syllabus aux niveaux de 4^e et de 3^e. Ce syllabus peut apparaître contraire à tout le travail réalisé à l'oral puisqu'il est écrit. C'est certainement une tradition à changer aussi. Nous tenons donc à faire une proposition qui permet de garder la logique de notre démarche. Avec l'ENT, dans tous les collèges maintenant, il est possible de mettre en place un cahier oral. Il s'agit de créer un dossier pour chaque élève dans lequel sont déposés tous les documents audio et vidéo qu'il a réalisés dans l'année. De chez lui, il peut ainsi (et ses parents avec lui) consulter son dossier et l'évolution de ses acquisitions orales. Cette proposition est à penser plus en détails, à travailler et à mettre en place dans une autre expérimentation. Nous allons maintenant présenter les différentes séquences analysées durant l'année scolaire en vue d'une amélioration des compétences orales en interaction chez les élèves de 4^e et 3^e LV2.

2.5. L'expérience en classe : DramAula

2.5.1. Évolution de l'année de 4^e LV2

L'année est découpée en séquences de travail, chacune portant sur un acte langagier ou un thème particulier. Avant de détailler les séquences dont la tâche finale consiste en la compétence d'EOI, nous souhaitons tout d'abord présenter brièvement un déroulement général possible sur l'année scolaire (annexe 15). Les élèves débutant la langue, les actes langagiers sont les mêmes au début de l'année. Cependant, à partir du second trimestre, les éléments étudiés peuvent se différencier, en fonction des choix des enseignants, en particulier au niveau culturel. Rappelons que le niveau A2 doit être atteint en fin de 3^e. Pour les séquences étudiées avec l'EOI, nous détaillerons davantage afin de dire pourquoi nous avons choisi certaines activités dramatiques et quels sont leurs apports dans la séquence. Cependant, nous tenons à préciser que des AD peuvent être introduites dans les séquences où la tâche

finale n'est pas l'EOI. Le jeu n'est pas uniquement générateur d'oral. Le corps et les stratégies peuvent aussi se développer pour les autres compétences. Par exemple, dans la deuxième séquence de l'année : *Mi cole*, l'AD *Escribir en la espalda* est proposée. Elle se développe ainsi :

Avant de démarrer l'activité : faire écrire la liste des mots choisis par les élèves, la mettre au tableau pendant qu'eux l'écrivent sur la feuille qui leur est donnée (annexe 15).

1- Partager la classe en deux. Un élève "A" doit se mettre de dos à l'autre, l'élève "B".

2- "B" écrit maintenant un mot avec son doigt dans le dos de son partenaire "A". Celui-ci doit le deviner.

3- Finalement l'élève "A" dit le mot qu'il comprend en utilisant les structures grammaticales proposées. On peut les écrire au tableau si besoin est.

Il répond donc en espagnol *creo que es la palabra..., me parece que es... ou es...*

Quant il ne trouve pas, il utilise les formules suivantes - ¿ *Puedes repetirlo, por favor ?*, ¿ *Puedes escribirlo/la, otra vez ?* ou ¿ *Puedes escribir / repetir otra vez, la primera / última letra ?*, ¿ *Puedes hacerlo más despacio?* ou ¿ *Puedes darme alguna pista ?*

Quand le mot trouvé est correct, les rôles sont changés.

Normalement, toutes les compétences doivent être développées dans chaque séquence. La tâche finale diffère en fonction de la compétence mise en avant. Il existe bien d'autres AD que le professeur peut mettre en place, selon les besoins ressentis en fonction des problèmes rencontrés. Voici maintenant l'évolution dans l'année que nous proposons. Elle nous donne une vision d'ensemble. Il est important de signaler que chaque enseignant est libre et peut envisager l'année différemment. Les AD ne sont pas écrites car elles sont étudiées dans des paragraphes particuliers.

La première séquence est nommée *En una fiesta*. Elle dure de septembre à mi-octobre. Il s'agit de la découverte de la langue espagnole et d'échanger des informations sur nous et sur nos amis. L'apprentissage attendu est le suivant :

- saluer et prendre congé ;
- les nombres de 0 à 20 ;
- épeler un mot ;
- présenter sa famille ;
- les adjectifs possessifs ;
- le présent de l'indicatif de *llamarse, ser* et *tener*.

La tâche finale (EOI) se résume à :

« Je suis invité à une fête avec d'autres jeunes de mon âge. Je fais connaissance avec certains d'entre eux que je ne connais pas ». C'est l'une des trois en 4^e LV2 que nous étudions.

La seconde séquence concerne la vie au collège. C'est *Mi cole*. Elle s'étend de la mi-octobre à fin novembre. Les élèves apprennent à exprimer leurs goûts et préférences. L'apprentissage attendu est le suivant :

- parler d'existence : *hay* ;
- *también / tampoco* ;
- les possessifs : *nuestro/a, vuestro/a, su* ;
- l'article déterminé ;
- le verbe *gustar* ;
- parler d'horaires et de fréquence : l'heure, les parties de la journée, les jours de la semaine ;
- demander des quantités : *¿Cuántos/as ?* ;
- la numération de 20 à 100.

La tâche finale (E.E.) consiste en la création d'une brochure publicitaire d'un collège où nous aimerions aller étudier, le collège idéal.

La troisième séquence se nomme *¿Cómo eres ?* De décembre à mi janvier, les élèves partent à la découverte de leur corps et de l'esprit.

L'apprentissage attendu est le suivant :

- décrire l'aspect physique et le caractère ;
- parler des relations familiales et personnelles ;
- parler de ses goûts et passions ;
- les degrés de qualité et les adjectifs : *muy, bastante, un poco et nada* ;
- verbes *tener* et *llevar* pour la description physique ;
- exprimer la fréquence : *todos los días, a veces, no... nunca, nunca* ;
- le présent de l'indicatif, verbes réguliers ;
- les possessifs.

La tâche finale (E.E.) répond à cette attente : « J'écris une petite annonce pour me présenter et trouver un ami sur internet ». Si c'est possible, la dernière semaine avant Noël, les élèves découvrent la tradition de Noël avec Manolito Gafotas.

La quatrième séquence est la seconde étudiée. Il s'agit de ¿*Quedamos*? Elle est réalisée de mi janvier à fin février. Savoir parler des loisirs et se donner rendez-vous par téléphone pour en réaliser en commun en est le but.

L'apprentissage attendu est le suivant :

- parler d'activités et de loisirs ;
- parler de la santé ;
- exprimer sensations et émotions ;
- façons de proposer des activités : accepter, proposer autre chose et refuser ;
- verbes irréguliers au présent : *hacer, jugar, ir, salir, ver* ;
- verbes à diphtongue : *poder, querer* ;
- relations temporelles : *antes de, después de*.

La tâche finale (EOI) dont l'objectif souhaité est « un rendez-vous par téléphone est fixé (ou refusé) entre deux jeunes afin de partager une activité de loisir ».

La cinquième séquence est plus basée sur la culture. Elle s'appelle *Descubrimiento de América*. L'objectif est de savoir ¿*Dónde se habla español*? et de retrouver un fait important : la découverte de l'Amérique. Elle s'étend de mi-février à fin mars.

L'apprentissage attendu est le suivant :

- décrire des lieux et les situer ;
- parler du climat et du temps qu'il fait ;
- parler de projets ;
- quelques emplois de *ser* et *estar* ;
- les indicateurs spaciaux : *aquí, allí, arriba, abajo, debajo de, al lado de*, etc. ;
- la numération à partir de 100 ;
- l'impersonnel : *se* ;
- présentation d'une personnalité importante : Christophe Colomb.

La tâche finale (EO) permet de faire un petit exposé succinct et de travailler avec internet. « Tu as décidé de faire un voyage dans un pays hispanophone. Recherche des informations pour faire le meilleur choix et présente-le à tes camarades ». Peut être réalisé en binôme.

Les recherches se font sur Internet avec un webquest que nous avons conçu (annexe 16) : <http://www.verovidard.fr/Espagnol-mundo.html>.

Sur cette page se trouve aussi un webquest sur Christophe Colomb, si l'on préfère approfondir ce sujet.

Le webquest est un travail de recherche sur Internet préparé par le professeur sur un sujet particulier, au niveau culturel souvent. Les élèves (seuls ou en binôme) doivent répondre à des questions posées pour aboutir à un exposé, par exemple.

La sixième séquence fait aussi partie de celles que nous allons étudier. *¿Vamos a tomar algo?* Elle est complémentaire à *¿Quedamos?* Elle est réalisée en avril/mai

L'apprentissage attendu est le suivant :

- connaître les lieux de vente ;
- demander un prix ;
- commander dans un bar ou un restaurant ;
- parler de dates ;
- s'orienter dans une ville ;

- *Estar* ;
- prépositions *de, para* ;
- articles déterminés et indéterminés : *un/una/unos/unas* et *el/la/ los/las*.

La tâche finale (EOI) est la suivante : « J'apprends à me débrouiller pour organiser une fête et je sais me comporter pour aller prendre quelque chose dans un restaurant ou un bar ». Cette tâche finale peut reprendre aussi l'entretien téléphonique de la séquence 4 pour l'enrichir.

La dernière séquence s'intitule *De vacaciones*. Selon l'évolution dans l'année, il peut être difficile de réaliser une séquence complète. Elle a lieu en juin. « Je prépare mes vacances en Espagne ».

L'apprentissage attendu est le suivant :

- préparer ses affaires ;
- découvrir le lexique de sa maison (Où sont rangées les affaires de voyage ?) ;
- premier contact avec le passé composé.

La tâche finale (EE) consiste à rédiger un dépliant touristique sur une région espagnole, à partir des Cibernissions (webquests) <https://www.verovidard.fr/Autonomias.html>

L'année scolaire s'achève ainsi. Développons maintenant les séquences qui font l'objet de cette étude.

2.5.1.1. Début d'année scolaire

La première expérience ne suit pas la règle de base d'une séquence complète. Le premier cours est largement expliqué ici en raison de son importance dans toute la scolarité de l'enseignement d'ELVE pour la plupart des élèves. Ceux-ci s'en souviennent beaucoup plus que des autres car c'est le premier contact avec la langue et l'enseignant.

2.5.1.2. Le premier contact : l'activité *i Hola !*

¡Hola ! constitue donc le premier cours et la première activité de l'année. L'objectif premier est de mettre en route le fonctionnement actionnel et l'ambiance collaborative pour le reste de l'année scolaire sans faire de grand discours. Cet objectif se compose des éléments suivants :

- rompre le gel des premiers jours de cours ;
- faire connaissance avec ses camarades de classe et avec le professeur ;
- découvrir et comprendre une nouvelle façon de travailler ;
- savoir accepter et utiliser ses erreurs pour progresser ;
- écouter ses camarades et les aider s'ils bloquent ;
- partir à la fin de la première heure avec quelques notions simples de la langue pour un premier contact.

Il est obligatoire que ce soit le premier cours, pas le second car la surprise est un élément essentiel qui permet de créer immédiatement l'ambiance souhaitée sans aucune palabre explicative et ennuyeuse.

Le niveau des élèves est au seuil zéro. C'est-à-dire qu'ils n'ont aucune connaissance de la langue espagnole pour la plupart, juste leurs préjugés sur celle-ci. Le professeur est donc invité à collaborer davantage.

Voici comment se passe cette première heure de cours (avec réactivation au début des deux ou trois cours suivants, ce qui permet à tous les élèves de participer). D'ailleurs, certains qui n'osent pas être actifs durant la première heure, finissent par souhaiter y participer la seconde ou troisième heure. Le ton est alors donné pour l'année. D'autres activités de début d'année pour des débutants sont à consulter : « Presentaciones musicales » de Yolanda Tornero (2009 : 79), elle-même adaptée de « Saludos amistosos » de Alfredo Mantovani et Rosa Morales (2003 : 149). Elles permettent aussi aux élèves d'être immédiatement acteurs de leur apprentissage. Nous nous sommes en partie inspirée des principes qui y sont énoncés pour notre activité dramatique.

Le professeur fait entrer ses nouveaux élèves en classe (sauf cas de redoublement, le professeur et les élèves ne se connaissent pas). Il les laisse s'installer. Au début de l'année, ils ont le choix de s'asseoir près de qui ils le souhaitent (des changements de place ont lieu uniquement si se manifestent des bavardages ou d'autres problèmes, ceci après les avoir avertis). L'ambiance créée doit aboutir à une mise en confiance.

Quand le calme s'est installé, l'enseignant prend la parole directement en espagnol. Il se présente oralement : *Me llamo... Soy el/la profesor/a de castellano/español*, en écrivant ses coordonnées personnelles au tableau.

Ensuite, le professeur se dirige vers la sortie de la classe et dit *¡Adiós!* aux élèves puis il ouvre la porte et fait semblant de la fermer derrière lui. Il prend garde de ne pas réellement fermer la porte et de garder une vue sur la classe (légalement le professeur doit être présent avec ses élèves).

Au bout de 10 secondes, il frappe à la porte, attend un peu que l'un des élèves lui disent d'entrer. Quand il entre, il leur dit *¡Hola!, ¿Qué tal?*

C'est le début de la participation active pour les élèves. Le professeur attend que ceux-ci lui répondent « *¡Hola!* » puis il se dirige vers un élève.

Quel apprenant choisir ? C'est assez simple. Dans la classe, le professeur aura remarqué qu'un élève est un peu plus agité ou bavard. C'est le moment idéal pour en faire un partenaire de cette première action. Si toutefois ce dernier refuse, il est toujours possible d'en choisir un autre qui a compris ce qui se passe et l'exprime.

Quand le professeur se trouve devant l'élève, il lui dit « *¡Hola! ¿Qué tal?* ». Il attend une réponse en proposant différentes solutions oralement si celui-ci ne les connaît pas ou que personne ne l'aide. C'est la mimique du professeur qui indique à l'apprenant le degré et le sens porté par les différentes réponses :

¡fenomenal!

¡super bien!

¡muy bien!

¡ bien, regular !

¡ mal !

¡ fatal !

Si l'un des autres élèves donne une réponse, l'enseignant la lui fait répéter et le félicite.

Le professeur fait répéter la question à l'élève interrogé ou à celui qui va donner une réponse. Puis il ajoute

Me llamo..., ¿ y tú ? ¿ Cómo te llamas ?

L'enseignant veille à établir le silence car il a besoin d'entendre les bonnes réponses d'autres apprenants qu'il peut solliciter pour aider un apprenant en difficulté ou gêné (l'enseignant a une position ferme face aux moqueries éventuelles).

C'est un moment très important dans le cours même s'il ne s'agit pas toujours d'expression verbale. Les règles de vie de classe s'installent, elles mettent en exergue l'écoute et la participation active, une ambiance de confiance propice à la prise de parole.

Selon le groupe, son effectif et la réceptivité des élèves, il est important de ne pas introduire trop de formes d'expression linguistiques. Les principales questions pourraient être :

Y tú, ¿ cómo te llamas ?

¿ Quién eres ?

¿ Dónde vives ?

¿ Cuántos años tienes ?

¿ Qué tal estás ?

Buenos días/ buenas tardes...

Quand le professeur a fini d'interroger le premier élève, il lui dit de se lever et de quitter la salle en disant *¡ Adiós !*, donc de reprendre le schéma de l'activité que le professeur vient de faire lui-même. Derrière la porte, il lui explique qu'il va frapper et attendre que les autres lui disent *¡ Adelante !*, sinon il n'entre pas. Avec ce geste du

premier élève en action, le professeur explique aux autres que lorsqu'il va frapper, ils doivent lui dire assez fort ; *Adelante !* pour que celui-ci entre dans la classe. Ces explications se font en espagnol. Avec des mimiques faites par le professeur, les élèves comprennent immédiatement.

Quand il a entendu ; *Adelante !*, l'élève entre et il dit ; *Hola !* Le professeur lui demande ; *¿Qué tal ?* et il doit répondre. Les autres peuvent l'aider. Au début, l'enseignant répète beaucoup (toujours avec de la patience et une attitude engageante).

L'élève qui a participé activement à la scène doit, à son tour, se diriger vers un autre élève et lui poser les mêmes questions que le professeur lui a posées. C'est assez lent pour les premiers intervenants, une aide importante est nécessaire. C'est dans ces moments-là que doit se créer l'ambiance de travail attendue par le professeur :

- on s'écoute
- on ne se moque pas des autres
- on aide si on se souvient de la réponse ou même seulement d'une partie de la réponse car un autre peut aussi la compléter.

À la fin de cet échange, l'élève qui a posé les questions dit ; *Encantado/a !* (soufflé par l'enseignant) et serre la main de celui qu'il a interrogé.

C'est souvent la source de grands rires car c'est un geste inhabituel pour les élèves entre eux. Puis il retourne s'asseoir. Sort alors celui qui a été interrogé et qui devient l'interrogateur et ainsi de suite

Le professeur n'est plus le centre de la classe, il se transforme en souffleur, en guide, en animateur. Dans l'idéal, le professeur n'a plus à intervenir au bout d'un moment car les élèves se corrigent eux-mêmes, posent les questions aux autres pour connaître les mots manquants.

Les cinquante-cinq minutes passent très vite et ce moment reste marqué comme le souvenir d'une véritable découverte de la langue espagnole et du groupe classe. Les apprenants comprennent que l'heure suivante commencera avec une re-

prise de ce cours avec d'autres élèves. Ils souhaitent souvent inconsciemment en devenir les acteurs s'ils n'ont pas encore participé.

Ce premier cours d'espagnol donne le ton du fonctionnement actionnel qui va être utilisé par l'enseignant pour apprendre l'espagnol aux élèves de sa classe pour toutes les activités où ils vont être sollicités à l'oral. L'intonation et la prononciation des syllabes, des mots et phrases sont ainsi introduites directement. Le corps est sollicité et montre déjà l'importance du non-verbal par leurs gestes, les mimiques faciales et la posture du corps. Avec ce jeu dramatique, l'acquisition est plus active pour *tous* les élèves. Pas un mot n'a été prononcé en français et les élèves quittent la classe en connaissant déjà quelques phrases.

2.5.1.3. Première séquence de l'année : En una fiesta

Pour chacune des quatre séquences proposées, sont indiqués tous les éléments qui la composent et constituent la présentation du travail de l'enseignant. Un tableau a été établi pour chaque séquence travaillée. Chaque tableau est placé dans les annexes et il convient de s'y référer afin d'en voir le développement comme les descripteurs et l'évolution jusqu'à la tâche finale. Ce plan de séquence consiste en un support mis en place pour le détail des cours en vue de l'enseignement. Dans le cadre de cette thèse, nous n'indiquons pas toutes les annexes nécessaires pour réaliser la séquence en classe. Le manuel scolaire *Gente joven 1* est utilisé dans de nombreuses activités pédagogiques. Seules sont apportées les annexes qui rentrent dans le cadre de notre étude, à savoir les activités dramatiques utilisées ainsi que certaines activités indispensables à la compréhension (les jeux et cartons qui accompagnent les JRI), le modèle de bilan ; *recapitulemos!* et les fiches d'évaluation des élèves et du professeur.

Par conséquent, nous allons maintenant proposer notre choix d'AD attribuées pour chaque séquence étudiée et expliquer quels en sont les apports.

Le choix des activités dramatiques se fait selon les besoins et les difficultés (très nombreux en début d'apprentissage) ressentis par les élèves. Il s'agit donc de

les répartir dans le premier trimestre, voire dans l'année entière, ou de les proposer à nouveau sous une autre forme avec un autre contenu. Seules sont expliquées ici en détail les activités dramatiques qui apportent un enrichissement à la séquence.

Les AD ne durent jamais l'heure entière. Elles permettent de faire démarrer un cours, de faire une transition, d'approfondir un travail ou un problème constaté. Il est évident que certaines AD mériteraient d'être utilisées plusieurs fois dans l'année scolaire, voire sur les deux années de LV2. Cependant la diversité revêt aussi une importance que nous choisissons.

Voici les différentes AD proposées pour la première séquence ainsi que les autres jeux. Nous expliquons leur place et leurs apports avec la séquence détaillée.

- *El abrazo* ;
- *Palo en la boca* ;
- *a, e, i, o, u* ;
- *Sólo vocales* ;
- *Entonación* (avec *Cierra la puerta*) ;
- *Línea melódica* ;
- Jeu *Oiga/Diga* ;
- *Trabalenguas* ;
- *Concurso radio* ;
- ¡ *Recapitulemos!*

Voici notre choix pour le Jeu de rôle :

- *Logocinética* (la praxie en français) ;
- *Caminando* ;
- le JRI *En la fiesta* (avec cartes vierges à compléter) ;
- Les évaluations élèves et professeur.

Nous allons maintenant développer le déroulement de cette première séquence ; *Hola! En una fiesta* (annexe 17).

Au début de la seconde heure, le professeur, après avoir répété la réalisation des actes d'accueil, introduit l'AD *El abrazo* (annexe 18) car c'est un geste culturel espagnol qui est plus adéquat que de se serrer la main pour accompagner *encantado/a*, particulièrement pour des adolescents. De forme kinésique et proxémique, cette activité très courte permet d'établir un contact physique avec l'autre.

Sa phase de répartition et de mémorisation se réalise de la manière suivante.

Le professeur place les élèves dans toute la classe. Il commence en expliquant qu'ils doivent être attentifs. Et que lorsqu'ils entendent un claquement de main, ils doivent se présenter en faisant *el abrazo* et en disant ¡*Hola!* (et/ou) ¿*Qué tal?* (et/ou) *Buenos días* comme s'ils étaient les gens les plus heureux du monde.

Si le nombre d'apprenants est impair, il existe deux possibilités. Soit le professeur s'inclut dans le groupe pour faire la deuxième personne et compléter ainsi la paire, soit l'activité se fait à trois.

Cependant les élèves sont gênés car le contact physique avec une personne qui n'appartient pas à notre entourage proche, dans la culture française, est ressenti comme une intrusion et donc inconfortable. De plus, leur âge est le théâtre de grands changements physiologiques qui a pour effet un mal-être corporel accentué dans ce contact avec autrui. De fait, nous observons qu'ils accomplissent ce geste uniquement avec un autre élève du même sexe.

Durant la même heure, l'alphabet est abordé en chanson. Le professeur commence par leur faire travailler l'AD *Palo en la boca* (annexe 19). Les élèves découvrent l'usage de leur langue avec le blocage créé par le crayon. Ils comprennent que leur bouche leur permet de dire et faire beaucoup de choses. La phonématique revient souvent dans les AD car elle est un élément essentiel à l'oral. On la réalise ainsi :

Tout d'abord prendre un crayon (à papier car c'est plus souple) et le mettre dans la bouche de façon transversale, de telle sorte que la langue trouve un obstacle avec le crayon quand elle bouge. Dans un second temps, essayer de réciter ainsi des vire-langue. Il faut être attentif à ce que tous les élèves entendent bien chacun des

mots. Pour la première utilisation, une simple phrase convient comme *Me llamo Anaïs*, par exemple.

Le même exercice peut être fait avec d'autres phrases (les élèves en inventent une avec le peu d'ELVE qu'ils connaissent). Tout d'abord, on invite les apprenants à les lire avec le crayon dans la bouche puis sans crayon. Ce petit jeu permet de prendre conscience de la position de la langue dans la bouche et de la nécessité à bien articuler.

La troisième heure, les élèves reprennent l'épellation puis ils apprennent à dire *a, e, i, o, u* (annexe 20), le petit poème sur les voyelles. Il est facilement mémorisé par l'ensemble de la classe. Il y a beaucoup d'attraction pour la répétition après le professeur. Généralement, les élèves ne comprennent pas tout ce que dit le poème mais chaque strophe est répétée après le professeur avec attention, en exagérant les sons. Puis la répétition se fait tous ensemble, le poème en entier et enfin le professeur désigne un élève et un autre pour le réciter. Quand il y a une erreur, l'élève est arrêté et on passe à un autre.

Ceci est mis en place comme un jeu et cette technique est très efficace car l'élève interrompu demande à le refaire presque à chaque fois, un peu frustré. Ils repartent à la fin de l'heure en ayant à le connaître pour la fois suivante. Le cours suivant ne contient aucune AD.

C'est ensuite que l'AD *Sólo vocales* (annexe 21) est introduite dans la séquence pour continuer à travailler la prosodie espagnole. Elle est assez difficile pour des débutants. Pour rendre l'AD plus attractive, il est important de faire un choix de mots qu'ils connaissent ou qui ressemblent au français. Dans cette situation, ils s'y habituent très vite. Le professeur prononce un mot complet et les élèves le répètent en ne prononçant que les voyelles. Ils doivent maintenir l'intonation et la syllabe tonique. L'enseignant augmente la difficulté en prenant des mots de plus en plus longs.

Durant les deux cours suivants sont réalisées les AD *Línea melódica* (annexe 22) et *Entonación 1* (annexe 23).

Dans *Línea melódica*, il s'agit d'apprendre à monter et baisser la voix. Une ligne leur est présentée avec trois niveaux ; *baja*, *mediana* et *alta*. La ligne prend les courbes. Les élèves doivent la suivre par la voix. Dans un second temps, trois lignes leur sont présentées. Par groupe une ligne leur est attribuée. Elles sont lues (avec une voyelle différente pour chacune) d'abord une par une puis les trois ensemble. L'objectif est de sensibiliser les apprenants aux syllabes toniques en espagnol.

Entonación 1 est la seconde AD introduite en début d'heure. Avec la phrase *Cierra la puerta*, sont communiqués différents messages, états d'âme, situations, etc. Nous avons choisi cette phrase car elle est souvent utilisée.

Les différentes intonations et nuances recherchées sont indiquées entre parenthèses. Le professeur lit la phrase et les élèves doivent deviner quelle intonation est employée. Ensuite on peut faire la même chose avec des lectures des élèves. Ils répètent tous ensemble ou bien l'un après l'autre. Voici les indications qui peuvent être données :

Cierra la puerta (affirmatif)

Cierra la puerta (suppliant)

Cierra la puerta (no la ventana)

Cierra la puerta (interrogative)

Cierra la puerta (car il y a un courant d'air)

Cierra la puerta (en colère)

Cierra la puerta (très impératif)

Cierra la puerta (paniqué)

Cierra la puerta (en situation d'intimité, pour que personne ne gêne)

Dans cet exercice, la CE est la compétence la première en importance. En l'associant à la compréhension d'une intention ou à sa production, l'apprenant prend conscience de la force illocutoire du message.

L'exercice est difficile car les élèves de cet âge-là ne sont pas habitués à travailler les émotions. C'est une introduction à une autre AD qu'ils réaliseront dans une autre séquence « *Emociones* » (annexe 24).

Dans cette CE, il s'agit de travailler les chiffres et nombres. Les élèves utilisent beaucoup les sons C, Z [θ] et S [S]. Est donc introduit le vire langue *La gallina cenicienta*¹⁵ (annexe 25). Les vire langues permettent de travailler les phonèmes en s'amusant car ils suscitent toujours beaucoup de rires.

L'exercice est le suivant:

1. Lire lentement, d'abord le professeur puis la classe entière.
2. Un élève lit lentement le vire langue puis plus vite.
3. Même travail pour un autre apprenant désigné au hasard.
4. Quand l'élève se trompe, il doit abandonner. Comme pour l'AD *a, e, i, o, u*, cette frustration crée l'envie de recommencer à faire l'exercice pour le réussir.

Si l'élève éprouve de grandes difficultés pour prononcer, il peut écouter le vire langue chez lui car l'audio est disponible sur le site pédagogique du professeur qui est en lien avec celui du collège¹⁶. Ainsi il peut s'entraîner. Avec cette AD, l'ambiance est toujours bonne en classe car le ridicule touche tout le monde (y compris l'enseignant, s'il joue le jeu) et le travail bien réel sur les phonèmes. D'autres possibilités pour travailler les vire langues sont envisageables, nous en proposons quelques-unes.

1- Par groupes de deux élèves. Le professeur le dit d'abord. Puis eux le répètent le plus vite possible. Gagne celui qui le dit le mieux et le plus rapidement.

2- Par groupes de quatre élèves. Chaque groupe a un vire langue différent. Comme une chorale, ils doivent parvenir à le lire en rythme et avec fluidité. On peut aussi marquer le rythme avec un instrument de percussion.

3- Le professeur donne un vire langue aux élèves. Le premier lit la première phrase (ou partie), puis un second prend le relais et un troisième, jusqu'à la fin du groupe. La vitesse augmente. C'est très ludique.

¹⁵ *La gallina cenicienta que en el cenicero está, un día se encenizará.*

¹⁶ <https://www.verovidard.fr/Hola.html>

Les deux heures suivantes sont centrées sur les habiletés de CE et d'EE (écriture d'un courriel). Une activité de CO est aussi introduite : les élèves entendent un concours radio¹⁷ avec un animateur et des concurrents. Ce concours radio est ensuite transformé en EO, c'est une grande étape de préparation orale au JRI.

Un animateur pose une question à trois concurrents au téléphone. Les deux premiers concurrents donnent une mauvaise réponse. Le troisième réussit et gagne un prix. Avant de poser la question du jeu, l'animateur les interroge. ¿ *Dónde vives?*, ¿ *Cuántos años tienes?*, ¿ *Cuál es tu número de teléfono?*, ¿ *Tienes un hermano/a?*, etc.

On retrouve ici tous les éléments abordés auparavant dans la séquence. A chaque élève est remise une feuille à compléter (annexe 26). Pour ce travail, il y a donc une préparation écrite car les élèves n'ont pas assez de connaissances et surtout celles-ci ne sont pas encore automatisées pour pouvoir se lancer dans un oral improvisé. Cependant, c'est l'animateur qui choisit qui il interroge et la question personnelle qu'il va poser à chaque concurrent avant la question du concours. Ils font donc une préparation à la prise de parole pour ensuite participer à l'enregistrement audio prévu. Le rôle de l'animateur n'est pas anodin : il va devoir lire les préparations des autres apprenants en vue de présenter son émission.

Ceux qui jouent le rôle d'animateur sont toujours des volontaires car il y a beaucoup de lecture pour des débutants. Sur le site de l'enseignant et sur le CD qui accompagne le manuel, ils ont une version audio modèle qu'ils peuvent écouter à volonté pour s'entraîner avant l'enregistrement final en classe.

On observe que les apprenants contrairement à ce qu'ils étaient en mesure de produire au moment des vire langue, oublient totalement la prononciation. En effet, la forme écrite mobilise toute leur attention et la charge cognitive engendrée par les formes d'expressions nouvelles ne leur permet pas d'allouer de l'attention à la réali-

¹⁷ Activité inspirée de *Gente joven 1*, 2004 : 15.

sation sonore des énoncés. Aussi, le cours suivant, des AD sont reprises pour commencer à se concentrer sur la prononciation. (*Entonación 1* et un vire langue (C/Z, S et R/J)).

L'enregistrement audio de tous les groupes n'est pas aisé car les élèves peuvent être émus et déstabilisés par l'appareil. Souvent avec la peur, la plupart oublie la prononciation des lettres espagnoles ainsi que l'intonation. Par conséquent la plupart font le travail en parlant « à la française ». Le professeur n'intervient pas pendant l'enregistrement pour ne pas amplifier les difficultés. C'est le premier essai, il est important d'en tenir compte. Malgré les difficultés, les élèves sont toujours très enjoués et contents de s'écouter. Ils ne sont encore habitués à ce genre d'exercice. Ce concours audio est suivi d'un récapitulatif pour une évaluation sommative des habiletés de CE, d'EE et de CO, prévue le cours avant la tâche finale. Cette évaluation leur permet de réviser les outils nécessaires ensuite. (Voir annexe audio *Concurso radio*).

Terminons maintenant la séquence avec la réalisation de la tâche finale. « *En una fiesta* » est la première de l'année (annexe 27.1). Ce premier JRI intervient après l'évaluation sommative écrite, c'est-à-dire trois semaines après la première heure ; *Hola !*

Cette première vraie tâche finale avec le JRI applicable en 4^e LV2 permet aussi aux élèves de faire connaissance. Au niveau débutant, l'enseignant est face au manque de compétence linguistique de l'élève, par conséquent, il est plus difficile de faire comprendre dans la langue cible, les consignes et instructions de l'activité proposée. Les élèves n'ont pas assez de ressources pour réaliser avec succès les phrases longues dans leur préparation.

Au début de l'année, le professeur doit contrôler davantage la façon de développer l'activité. Son intervention est plus importante et le travail préparatoire de la tâche beaucoup plus grand. Le professeur doit prévoir plus d'exercices d'échauffement, plus de stimulation et d'indications. Barroso (1999 : 110) propose une activité qui met en scène tous les élèves dans la langue. « Il est donc important

de travailler avec les élèves les ressources minimum nécessaires pour mener la négociation ; par exemple des structures comme *creo que, no sé*, etc., et des activités qui les aident à entrer dans l'ambiance de la tâche qui va être réalisée » (Barroso, 1999 : 110).

C'est en commençant simplement, avec tact et bon dosage que l'on peut ensuite réaliser des tâches orales plus complexes car la procédure est bien comprise et les formes d'expressions linguistiques peu à peu assimilées.

Pour réaliser cette tâche finale et lui donner un caractère plus théâtral, l'adjonction d'objets est la bienvenue (des verres en plastique, de la décoration de fête, des vêtements différents) ainsi que de la musique. Ils doivent jouer une fête dans laquelle ils font connaissance entre eux.

Pour la préparation, les élèves mettent alors en place l'espace, les décors, les costumes, les masques, la musique, etc.

La première étape consiste à compléter une carte vierge (annexe 27.2) qui est donnée à chaque élève. Chacun doit assumer une identité différente (elle est inscrite sur les cartes distribuées) et écrit sur la carte les coordonnées qui lui conviennent. Le contenu de l'information sur la carte est à définir en fonction de ce qui a été étudié dans la première séquence. Le professeur ramasse les cartes. Il les redistribue au moment de la mise en scène.

En échauffement, ils font un massage de leur visage en suivant leur professeur. Cette activité plaît toujours : ils découvrent qu'ils sont beaucoup plus réveillés ensuite et plus souples. L'AD *Logocinética* (annexe 28), technique nommée en orthophonie la praxie bucco-faciale en français, est alors introduite en disant aux élèves qu'ils ne connaissent pas toutes leurs capacités. Les élèves réalisent collectivement les exercices d'orthophonie pour préparer l'appareil phonatoire et surtout la bouche et sa musculature.

En voici quelques exemples:

* Ouvrir et fermer la bouche (puis de façon circulaire, 10 fois de chaque côté)

- * Inspirer et expirer par la bouche.
- * Inspirer et expirer par le nez.
- * Montrer et cacher les dents.
- * Gonfler et dégonfler les joues.
- * Sortir et rentrer la langue.
- * Serrer les lèvres.
- * Bouger la langue de droite à gauche, d'en haut en bas.
- * Gonfler les joues en alternance.
- * Nettoyer ses gencives avec sa langue.

Les exercices réalisés consistent à ouvrir et fermer la bouche, nettoyer les gencives avec leur langue, sortir et rentrer la langue (ce qui les amuse beaucoup car cette mimique est interdite, surtout avec un professeur) enfin on les invite à gonfler et dégonfler les joues. L'enseignant veille à surveiller la respiration des élèves, à ne pas les pousser à aller trop loin. Cette AD se révèle très décontractante. Ils commencent à oublier un peu leur peur.

Ce premier JRI met en scène tous les élèves de la classe en même temps. Il crée ainsi une ambiance plus enjouée et sereine pour la suite de l'apprentissage vers une plus grande autonomie.

Attention car à ce niveau presque « zéro » de la langue, les élèves ne peuvent pas développer de grandes connaissances. Le professeur doit donc les aider et limiter leurs demandes à ce qui a été abordé précédemment.

Afin de les aider à se déplacer dans la salle, l'AD *Caminando* (annexe 29) est introduite. Les élèves apprennent à se déplacer dans un espace limité. Le professeur disperse les élèves dans toute la classe. Deux ou trois groupes peuvent être constitués si la classe est nombreuse.

Etape 1 : Les participants se mettent en mouvement libre à partir de la musique. Ils réalisent spontanément les mouvements que la musique leur inspire, *intento andar dejándolos llevar por la música*.

Etape 2 : Marcher en utilisant différents points d'appui : talons, pointes, côté interne ou externe du pied ;

Etape 3 : Marcher en suivant différentes trajectoires : zig-zag, de côté, en arrière, en faisant de petites courbes ;

Etape 4 : Reproduire le rythme d'animaux qui marchent ;

Etape 5 : Marcher en représentant différents types de comportement humain : la bourgeoise, l'aristocrate, le geek ;

Etape 6 : Marcher en représentant différents états d'âme : tristesse, lassitude, timidité, bonheur ;

Etape 7 : Marcher en mimant des actions : quelqu'un qui est très pressé, comme un détective, qui fuit quelqu'un ;

Etape 8 : En marchant sur des éléments imaginaires : dans les eaux, sur le sable, dans la boue, avec du vent, de la pluie, sur la neige.

La fête commence ensuite et les élèves doivent communiquer entre eux pour faire connaissance. Ils sont debout dans la classe et déambulent lentement.

Le JRI *En una fiesta* est mis en scène avec les cartes et il est filmé. Le professeur sollicite les élèves et les anime. Chacun doit poser trois questions à deux autres personnes et y répondre à son tour. Il est conseillé au professeur, surtout au niveau débutant, de participer aussi comme acteur de la représentation afin d'être au plus près des élèves qui auraient besoin de son aide. Avant le début des mises en scène, le professeur explique l'évaluation, la part qu'il remplit (annexe 12) et celle que les élèves font (annexe 13). C'est une valorisation des élèves qui, au lieu de faire un exercice ou de regarder simplement (et vite se dissiper), deviennent partie intégrante de tous les JRI présentés. L'explication de ces évaluations se trouve dans la partie « descripteurs et auto-évaluation ».

Après la représentation, c'est la verbalisation. Cette première tâche n'est pas écrite sur le cahier afin de donner l'habitude aux élèves (et aux parents) d'apprendre à travailler la C.O. et la E.O.I. sans trace écrite sur le cahier. En effet, au début de l'année, l'écrit sur le cahier est souvent mal transcrit, donc mal relu (avec une « prononciation à la française ») et la production orale étant le but recherché avec cette tâche, la trace écrite ne nous semble pas pertinente. Cependant, il est possible de faire une note photocopiée avec les principaux éléments à connaître si l'écrit semble inévitable. Nous proposons de garder la vidéo pour la trace orale. Notons tout de même que tous les éléments linguistiques ont été vus dans les cours précédents. La captation trouve son intérêt ici car ainsi, les élèves vont voir comment ils réalisent la tâche. Selon le niveau des élèves, l'activité peut être plus ou moins complexe. Le contrôle du professeur et le niveau d'implication des élèves peuvent être plus grands. La durée de toutes ces phases peut donc aussi varier.

Les élèves regardent les mises en scène pour s'auto-évaluer et peut-être recommencer s'ils pensent qu'ils peuvent améliorer leur prestation.

2.5.1.4. Deuxième séquence expérimentée : *¿ Quedamos ?*

Il s'agit à nouveau de l'intégration du processus de *drama* avec un JRI dans une séquence vers les mois de janvier/février selon la classe (annexe 30). C'est la deuxième qui est expérimentée dans l'année scolaire. Notons qu'il est aussi possible de la réaliser en fin de 5^e LV1, en sachant que les activités proposées et les rendez-vous peuvent être différents en raison des goûts selon l'âge. Deux choix sont possibles : inclure les activités dramatiques ainsi que le jeu de rôle interactif dans une séquence classique qui tient compte des cinq compétences à acquérir pour les compétences langagières attendues (E.E. – C.E. – C.O. – E.O – et E.O.I.) ou bien orienter les activités dramatiques et le jeu de rôle interactif dans une séquence à l'oral uniquement (C.O. – E.O. – E.O.I.). Le JRI apparaît alors dans cette séquence comme la tâche finale. L'intérêt de cette séquence réside dans le travail sur la phonologie car c'est une conversation téléphonique. Il n'y a pas de gestes, ou très peu. Ce-

pendant, ceux qui existent sont mis en valeur avec certaines AD. Les deux élèves en action sont assis sur une chaise dos à dos. Mais il y a des spectateurs. Rappelons que l'objectif consiste à fixer un RV par téléphone pour réaliser une activité de loisir ensemble.

Les descripteurs de cette séquence peuvent être consultés dans l'annexe 30 *¿Quedamos?*

A cette époque de l'année, les élèves ont déjà travaillé certaines notions. Celles-ci vont donc être réactivées dans cette séquence. D'autres sont nouvelles. Les activités dramatiques préparatoires au jeu de rôle interactif sont orientées vers la recherche des éléments essentiels à acquérir.

Dans cette séquence, les AD sont nombreuses au niveau phonologique. Par conséquent, il convient de les choisir en fonction de l'évolution de la classe depuis le début de l'année.

- *Sensaciones* (annexe 31)

- *Estatuas* (annexe 32)

- *Escribo en la espalda* (annexe 15)

- *Entonación 2* (annexe 33) énonciative, exclamative et interrogative. Peuvent être utilisées les structures suivantes nécessaires pour téléphoner : *¡Oiga!* / *¿Diga?* (annexe 34).

- *Por teléfono* (annexe 35). C'est une très bonne préparation au JRI final et peut d'ailleurs se transformer en JRI de tâche final. Elle s'associe à l'AD *Lectura polifónica*.

- *Lectura polifónica* (annexe 36).

- *Trabalenguas* (annexe 25): *Perejil comí, perejil cené / Amigo, coge la guitarra, entrégala a Miguel, el gitano.*

Sont ajoutées en annexe les activités suivantes :

- *Gente joven 1*, p. 64, *En la feria* (annexe 37)

- *¿Vienes?*, *Gente joven 1*, p. 66 (annexe 38)

- Annexe audio *Por teléfono*

- Annexe *Oiga / Diga* (annexe 39)

- Syllabus *Quedamos* (annexe 40)

Voici la réalisation de la séquence qui commence par l'activité dramatique « *Sensaciones* » (annexe 31) pour échauffer les élèves directement. Cette AD leur permet d'apprendre à dire et jouer ce qu'ils éprouvent lorsqu'une proposition leur est faite (par la mimique de leur acceptation ou refus). Ils peuvent donner une raison de non acceptation à l'invitation qui leur est faite. Connaître ces sensations physiquement les rend plus performants et leur permet de visualiser ces attitudes et par conséquent, de mieux les enregistrer pour les dire.

Ensuite, ils prennent à nouveau le livre (*Gente joven 1*, p. 64, n°5 a) et réactivent ces structures.

- Avec l'AD *Estatuas* (annexe 32), les élèves vont apprendre à rester statiques tout en adoptant une attitude particulière, découlant du travail fait avec l'AD *Sensaciones* (annexe 31). Ensuite chacun, lorsqu'il est en scène, peut ainsi inventer une position assise (ou autre) dans laquelle il va téléphoner. Les élèves introduisent alors ce qu'ils étaient en train de faire sans parler. S'ils n'ont pas d'idée, le professeur propose les chaises dos à dos.

- L'étape suivante sur la page 64 de *Gente joven 1*, *En la Feria* (annexe 37), les élèves vont lire les conversations et faire correspondre les phrases aux personnages dessinés dans l'activité *En la feria* EE et CO. Afin d'acquérir le langage du corps, ils vont faire l'exercice du même livre p. 65. Une AD peut être incluse ici sur le lexique *Escribo en la espalda* (annexe 15). Elle permet d'acquérir le lexique de façon plus ludique.

- Dans la continuité des activités, en CE, l'activité *¿Vienes?* (*Gente joven 1*, p. 66 (annexe 38) permet de lire des courriels, d'en créer aussi ensuite et de commencer à construire des structures complètes sur différentes activités de temps libre avec quelqu'un et d'accepter ou de refuser d'y participer.

- CO *Gente joven 1*, p. 67 A/B. Il s'agit d'une écoute d'annonces radio sur différentes activités de temps possibles à leur âge : le cinéma, le basketball, un concert, un repas dans un fast-food, etc. Ainsi, sont renforcées les structures étudiées aupa-

ravant. Ils les écoutent ainsi aussi. Les élèves comparent les informations qui se trouvent sur le livre (sous forme de page internet) avec les annonces qu'ils entendent. Ils doivent trouver celles qui sont différentes.

- EO *Gente joven* 1, p. 67 C. *Y a ti, ¿adónde te gustaría ir?* Cette activité est très ludique. Elle met les élèves en action de façon inhabituelle. Le professeur demande à chaque élève d'écrire sur un petit bout de papier une proposition dans son quartier, ou village. Le professeur ramasse tous les papiers avec les invitations et les redistribue. Chaque élève répond à l'écrit à la proposition. Il peut accepter, refuser en s'excusant puis il signe. Le premier qui a écrit le papier le reprend et lit la réponse. Il colle ce papier dans son cahier. Ensuite, les activités proposées sont écrites au tableau et dans les cahiers (ou sur la fiche donnée à la fin) pour les mémoriser.

L'AD *Entonación 2* (annexe 33) avec un texte d'une conversation au téléphone est introduite ici pour activer la voix et connaître ce style de conversation. Le texte sur la séquence au téléphone sera lu en exagérant l'intonation. D'autre part elle permet d'obtenir du lexique et des structures :

- ¡ Oiga ! / ¿ Diga ?

- Patricia : ¿ Sí, dígame ?

- Isabel : Hola, Patricia, ¿ qué tal ?

- Patricia : Bien, bien. ¿ Y tú ?

- Isabel : Bien, te llamo para saber si puedo pasar por tu casa, que necesito los apuntes de mates para la prueba de mañana.

- Patricia : Pues sí, de acuerdo, pero ven ahora mismo, que luego tengo que salir.

- Isabel : Vale, hasta luego.

- Patricia : Hasta luego, adiós.

S'ajoute l'AD *Lectura polifónica* (annexe 36) pour améliorer la prononciation en groupe. Cette activité permet de lire le texte sur la conversation au téléphone en lui donnant de la vigueur. C'est donc un travail multiple : sur le rythme, l'intonation et l'accentuation. Il est intéressant de l'exagérer dans un esprit ludique.

Une écoute est aussi possible pour avoir un modèle (annexe audio *Por teléfono*).

Avant de préparer l'AD *Por teléfono* (annexe 35) qui est très complète et peut facilement clôturer la séquence si le temps est trop court pour réaliser le JRI *¿Quedamos ?*, l'AD *Trabalenguas* (annexe 25) avec un vire langues complet est bienvenu ici. Nous choisissons *Perejil comí, perejil cené. Y de tanto comer perejil, me emperejilé* ou *Amigo, coge la guitarra, entrégala a Miguel, el gitano*.

Il sont courts et permettent de travailler différents sons, assez rapidement.

L'AD *Por teléfono* est maintenant le prémisses de l'aboutissement avec le JRI *¿Quedamos ?* (annexe 41). Le professeur a plusieurs possibilités de réalisations. Cette activité est inspirée de celle nommée *¡ Dame un toque !*, de Luis Dorrego (2006 : 86).

Elle est importante car elle peut conclure la séquence. Le professeur fait écouter une conversation téléphonique pour donner exemple. (annexe audio *Por teléfono*).

L'enseignant distribue à chaque élève une photocopie du texte de la conversation téléphonique avec les phrases dans le désordre. Puis il fait lire chaque phrase en augmentant l'intonation de chacune. Le professeur les faire mettre dans l'ordre par les élèves puis ceux-ci lisent la conversation complète pour vérification.

Il s'agit du texte déjà présenté avec les AD *Entonación* et *Lectura polifónica*. Il est possible de construire une conversation à partir des ressources fonctionnelles classiques en espagnol (voir ci-dessous). Le professeur choisit alors de travailler différemment cette activité, en EE dans un premier temps puis à l'oral. Pour une classe de 4^e LV2, il est plus sage de donner moins de structures à connaître et toutes au tutoiement, par exemple :

- ¿Oiga ?
- ¡Diga ! / ¿Sí ?

- *No, (ahora) no está : Sí está, un momento, por favor.*
- *¿De parte (de quién) ? / Enseguida se pone.*
- *Llama más tarde / No, te has equivocado.*
- *¿Está (nombre de la persona), por favor ?*
- *¿Puedo hablar con (nombre de la persona) ?*
- *¿Quieres dejarle un recado ? / ¿Podría dejarle un recado ?*
- *No cuelgues / Vuelve a llamar.*
- *Ahora le pongo / Enseguida le paso.*

La préparation à l'activité consiste, pour tous les élèves, à préparer le dialogue à l'aide des indications portées au recto et au verso de la fiche. Il s'agit essentiellement de repérer et de chercher, si besoin est, le lexique et les formules qui vont être mises en œuvre mais pas de rédaction ni d'apprentissage par cœur. Le temps de préparation est court (environ 10 mn).

Quant au déroulement de l'activité (annexe 39, *Oiga / Diga*), les élèves s'installent de façon à tous se voir. Tous les élèves ont leur carton devant eux du côté *¡ Diga !*, sauf un seul (volontaire ou tiré au sort) qui a sa fiche *¡ Oiga !* et qui appelle le numéro inscrit. Il annonce à voix haute le numéro appelé, celui de ses camarades qui possède la fiche correspondante se signale (*¡ Diga !*) et le dialogue s'engage. Une fois l'échange terminé, l'élève qui a été appelé retourne sa fiche et appelle à son tour, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient retourné leur fiche.

Nous pouvons ajouter les conseils suivants : la meilleure façon de faire jouer la conversation téléphonique est d'asseoir les élèves dos à dos, sans qu'ils puissent voir le visage de l'autre ; ce qui apporte une plus grande véracité au jeu. Après avoir travaillé les émotions et sensations, ils sont aussi capables d'adopter une position indiquant où ils sont et ce qu'ils sont en train de faire.

Le professeur termine la séquence, s'il le souhaite car nous avons vu que cette dernière AD pouvait conclure aussi, avec le JRI *¿ Quedamos ?* Il est complémen-

taire à l'AD *Por teléfono*. Le professeur peut aussi décider si l'AD précédente est nécessaire ou pas pour la réalisation de cette tâche finale (annexe 41).

Le professeur crée des cartons de deux couleurs différentes. Sur ceux d'une couleur, il y aura des dessins ou des photos avec des activités de loisirs ; sur ceux de l'autre couleur, seront écrites des propositions concrètes d'activités.

La classe est divisée en deux groupes, A et B. On distribue aux élèves du groupe A les cartons avec les dessins d'activités de loisirs, à ceux du groupe B, les propositions concrètes. On remet des téléphones (éteints !) pour une mise en scène plus réaliste de la conversation téléphonique.

Les membres du groupe A vont appeler, chacun leur tour, un membre du groupe B pour les inviter à réaliser les activités représentées sur leur dessin. Si l'élève B a sur son carton une activité concrète en rapport avec cette invitation, il acceptera avec joie la proposition et ils se fixeront rendez-vous ; si l'élève B a une activité sans rapport avec la proposition, il refusera aimablement l'invitation et inventera une excuse. L'activité prend fin quand tous les élèves A ont réussi à mettre en place leurs rendez-vous avec les élèves B. Avec cette dernière activité vont arriver des demandes des élèves pour savoir comment exprimer, accepter un RV, le refuser poliment ou montrer sa surprise.

Voici des exemples des cartes données aux élèves selon leurs rôles (bien entendu d'autres peuvent être envisagées et élaborées si d'autres situations ont été étudiées).

*Rol A : Hoy es viernes y tienes ganas de ir al **cine** mañana por la tarde. Te topas con Helena una compañera tuya y se lo propones.*

*Rol B : Hoy es viernes y una compañera te propone ir al **cine** con ella por la tarde del sábado. Pero no puedes porque es el cumpleaños de tu abuela.*

*Rol C : Estas con Helena y viene María para proponerle ir al **cine** mañana sábado. Helena no quiere ir pero a ti te gustaría.*

On peut changer les situations selon ce qui a été étudié en classe: *tomar algo – comer en la hamburguesería – ir al bolero* – etc. C’est l’enseignant qui conçoit les cartes en fonction du travail réalisé et du lexique étudié.

Dans cette situation, il est possible de créer bon nombre de cas différents. Chaque groupe par rôle prépare la situation, en posant des questions, cherchant des mots, interrogeant le professeur, etc. Puis il passe à la mise en scène.

Pour montrer l’exemple, un élève volontaire peut se mettre en scène sur un dialogue, avec le professeur qui jouera le rôle de l’élève B et montrera un exemple de carton sans relation avec l’activité proposée, en inventant lui-même une excuse.

L’évaluation de ce jeu de rôle peut être identique à celui présenté dans la partie Evaluation. Il en existe un autre, plus axé sur le contenu propre.

Pour réfléchir sur les expressions apprises, les élèves peuvent remplir ce tableau :

Tableau 10 - Auto-évaluation ¿Quedamos ?

¿QUÉ NUEVAS EXPRESIONES HE APRENDIDO PARA ...?	LAS VOY A USAR...		
	MUCHO	POCO	NADA
Saludar :			
Despedirse :			
Invitar :			
Aceptar una invitación :			
Poner excusas :			

¿QUÉ NUEVAS EXPRESIONES HE APRENDIDO PARA ...?	LAS VOY A USAR...		
	MUCHO	POCO	NADA
Quedar :			
Tengo que practicar más :			

Le professeur peut prévoir les éléments de la trace écrite dans sa préparation de cours qu'il aura modifiés après les créations des élèves (c'est le syllabus).

Il se compose de différentes cases avec un outil linguistique dans chacune (voir la fiche détaillée en annexe 40, syllabus). Cette fiche s'ajoute au récapitulatif que les élèves auront réalisé avant l'évaluation sommative écrite.

Pour connaître l'évolution pédagogiques des séquences suivantes jusqu'à celle qui est proposée avec la compétence EOI en mai, il convient de se référer au tableau sur l'évolution de l'année en annexe 14.

2.5.1.5. Troisième séquence expérimentée : Vamos a tomar algo

La séquence est inspirée de l'unité 4 de *Gente Joven 1* (2006 : 48-58) : ¡Felicidades! Les activités dramatiques sont introduites dans cette séquence du manuel qui se prête bien à leur utilisation (annexe 42).

L'activité expérimentée n'est pas la tâche finale officielle. La tâche finale correspond à la préparation d'un anniversaire. Cette tâche n'est pas évaluée mais préparée de façon ludique. Le professeur demande aux élèves si l'un d'entre eux est né au mois de juin car ce mois est toujours plus souple au niveau scolaire. Une date est donc fixée (plutôt après les conseils de classe du 3^e trimestre) au moment de la réalisation de cette séquence. Il est important de respecter ce qui a été dit et de vraiment fêter l'anniversaire pour être crédible. Par conséquent la tâche en EOI présentée dans cette séquence est donc une tâche « intermédiaire ». Cette séquence est complémentaire à celle que nous venons de présenter. Les nouveautés principales sont les déplacements et le choix du lieu : le restaurant, le bar ou la cafétéria.

Plusieurs activités dramatiques vont enrichir cette séquence, en particulier celles qui impliquent des gestes culturels (souhait d'anniversaire, commander, payer, etc.) En voici la liste. Il convient de faire un choix selon le niveau et les manques à combler à ce moment de l'année tout en sachant que la majeure partie de ces AD ne sont pas longues à réaliser (2 à 3 minutes).

- *Cuadros vivos* pour les mimiques et positions (annexe 42)
- *Lazarillos* pour les déplacements (annexe 43)
- *Entonación 1* pour la lecture des textes et expressions dans ce contexte (annexe 23)
- *Línea melódica* pour pouvoir moduler la voix selon les intonations des expressions (annexe 22)
- *Sensaciones* (annexe 31) pour les goûts et sensations éprouvées (la faim, la soif, la fatigue, etc.)
- *Sólo gestos* (annexe 44) pour les déplacements et gestes sur cette situation
- *Bares y gestos* (annexe 45) (même situation que *Sólo gestos* mais un peu plus longue), proposition d'exploitation d'un sketch très connu de Splunge qui permet de travailler le langage des gestes en classe. C'est un travail de Nuria De La Torre (2013).

Cette séquence est plus détaillée car les AD et les jeux sont plus fréquents et il est important de montrer leur insertion dans la séquence. Elle commence avec une chanson et une activité ludique. Le professeur demande si un élève vient de fêter son anniversaire. S'il y en a un, il le questionne sur l'âge qu'il vient d'avoir et lui chante la chanson *¡Cumpleaños feliz!* avec les autres élèves. Puis il lui tire doucement l'oreille (autant de fois que son nombre d'années) en lui disant de faire un vœu quand il a fini de compter. Les autres élèves se joignent facilement à cette activité car elle est amusante. On peut la considérer comme une activité ludique associée aux gestes culturels. Il n'est pas nécessaire d'écrire la chanson au tableau car les élèves la connaissent inconsciemment, c'est la même mélodie qu'en français. Cependant les

élèves vont illustrer la première page concernant cette séquence avec cette chanson et les éléments nécessaires dans un anniversaire, qu'ils vont dessiner : un gâteau à dessiner et le lexique qui accompagne cette fête (*tarta, velas, regalo*, etc.). Si aucun n'a fêté son anniversaire récemment, il suffit de prendre le plus proche de la date du cours. Le professeur explique ensuite le déroulement de la séquence pour la tâche finale (la fête de l'anniversaire).

Voici énumérées les premières activités de la séquence assez classiques dans leur exercice concernant :

- la découverte du lexique des magasins et cadeaux. Les élèves ont comme objectif de relier les images des magasins avec les noms d'objets considérés comme des cadeaux (*Gente joven 1*, 2006 : 48-49) :

- CO : *¿Dónde están Pamela y Elisa?* Travail sur le lexique, il s'agit de trouver les noms des magasins

- EO : *¿A qué tiendas te gusta ir?* Oralement chaque élève propose une réponse personnelle

- EE : *Piensa y escribe los regalos que puedes comprar para tu madre, tu mejor amigo/a*, etc. Ce sont les élèves qui doivent répondre pour eux-mêmes

Quand ces activités sont réalisées, il est possible de mettre en place les AD qui introduisent le JRI. Il est important de consulter les annexes pendant la lecture de cette thèse, car il s'agit souvent d'images.

C'est beaucoup de lexique nouveau et des comportements différents à acquérir mais comme les activités prennent souvent la forme de jeu, les élèves les réalisent facilement ; de plus la tâche finale (concrétisée en juin) est motivante.

La fiche en transparent (annexe 46) est présentée. Les élèves doivent comparer avec les quatre dessins de la p. 50 de *Gente joven 1* (même annexe) et deviner les dix différences. Le nouveau lexique est écrit au tableau. Puis les élèves répondent aux questions suivantes :

- ¿ *Qué tienen en común las cuatro viñetas ?*

- ¿ *De qué hablan las personas ?*

Quand les élèves ont bien compris la situation, ils l'écrivent dans leur cahier et collent les dessins qui leur ont été distribués. Pour l'instant ces activités ne sont pas dramatiques mais les mêmes quatre dessins vont permettre de réaliser l'AD *Cuadros vivos* (annexe 42) dès à présent dans la séquence.

Le déroulement de l'AD « *Cuadros vivos* » est le suivant. Par groupe de 3/4, les élèves doivent se disposer de manière à présenter la situation proposée (un des quatre dessins de la p.50 de *Gente joven 1*), ceci après 30 secondes de réflexion au sein du groupe. L'image est figée et les autres groupes doivent deviner la situation.

Deux possibilités peuvent être envisagées :

- a. la situation est imposée ;
- b. la situation est choisie par le groupe.

On peut envisager d'étudier une image, un tableau avec cette activité en apportant le lexique et la position des personnages grâce aux autres groupes. Tout le monde a la même image. Un groupe doit la représenter. La richesse de cette activité permet d'étudier le lexique et la description de l'image de façon beaucoup moins monotone qu'une description classique. Comme AD, les élèves bougent, se placent et découvrent de nombreux éléments dans le jeu. Dans le cadre de cette séquence, d'autres élèves ont la même situation. Ils vont donc pouvoir guider les élèves acteurs en réajustant leur position. Ils connaissent le lexique car ils viennent de le travailler. Par exemple : *Ponte más a la derecha, baja, siéntate, de pie, tu mano con el vaso.*

Quand la situation est fixée, ils peuvent lui donner un nom pour ensuite pouvoir la classer avec les trois autres images qui auront aussi été travaillées de la même manière.

L'AD suivante va permettre de les faire encore bouger afin de donner de l'action au JRI. Il s'agit de l'AD *Lazarillos* (annexe 43). Cette activité permet de faire se déplacer les élèves dans la classe. Habités à rester assis durant toutes les heures

de cours (excepté en EPS), les élèves ont de grandes difficultés à se déplacer et à écouter leur corps. Ils ont aussi été éduqués à ne pas avoir le droit de bouger de leur chaise en classe (voire à être punis s'ils s'agitent un peu trop). D'autre part, il y a peu de place libre dans la salle. Dans une classe avec les tables en U, certains petits déplacements en groupes sont possibles. L'AD *Lazarillos* est donc réalisable.

Voici le déroulement de l'AD *Lazarillos*. Le professeur demande aux élèves de couvrir leurs yeux (maximum 10) et il les fait se déplacer dans la classe pour leur faire perdre le sens de l'orientation. Ensuite sont choisis les *lazarillos* qui doivent guider en touchant avec la main sur l'épaule ou sur le dos. Dans un premier temps, il n'y a pas d'indications sonores. Quand les élèves ont compris le jeu, le professeur introduit les structures. Il va demander aux "aveugles" de rester attentifs aux indications de leur *lazarillo* qui les guide dans la salle. Puis les rôles sont inversés (environ 1 mn chacun).

Si les aveugles ne souhaitent pas avoir les yeux bandés et juste les fermer, on peut leur faire confiance. Ils savent qu'ils seront exclus du jeu s'ils trichent.

Au tableau sont inscrites les structures nécessaires pour que les *lazarillos* guident leur aveugle. Le professeur peut demander aux élèves ce dont ils vont avoir besoin ou le faire pendant la réalisation elle-même de l'AD. A la fin de l'heure, une fiche leur est remise sur laquelle ils vont inscrire celles qu'ils ont employées.

A l'opposé du célèbre *pícaro* anonyme, l'intention de nos *lazarillos* doit être que l'aveugle lui fasse complètement confiance afin qu'il puisse l'emmener où il le désire.

Autres variantes de l'activité :

- Par deux, un l'aveugle et l'autre qui guide dans toutes les directions à travers une salle pleine d'obstacles (pas dangereux)

- Par la main, sans foulard mais les yeux fermés. La file avec les yeux fermés suit un guide aux yeux ouverts. On change de conducteur fréquemment.

Voici la fiche lexicale possible, succincte et donc plus adaptée aux 4^e LV2 que l'on peut donner avant aux élèves, en la leur ayant expliquée par des gestes.

Tableau 11 - Lexique proposé aux élèves

Prépositions et adverbess de lieu	A la derecha - a la izquierda - hacia delante, hacia atrás
Adverbess de mode	Deprisa/ despacio - lento / rápido - de rodillas - a cuatro patas
Impératifs	Para – Gira– Avanza – Date la vuelta – Sigue todo recto

Quand ces deux AD (*Cuadros vivos* et *Lazarillos*) ont été réalisées, c'est le retour au travail avec les fiches et les dessins déjà proposés.

Les élèves doivent lier les quatre textes aux quatre dessins donc faire la lecture avec intonation, reprise de l'AD du même nom déjà réalisée au début de l'année (annexe 23).

Puis ils doivent les mettre dans l'ordre. Les textes en face des dessins ne leur correspondent pas. Comme les élèves ont déjà travaillé les quatre situations, ils sont capables de mettre dans l'ordre les quatre textes. La phase suivante consiste à faire une lecture polyphonique pour travailler les intonations.

Cette lecture est importante. Il est aussi possible de faire une écoute de vérification des quatre dialogues dans l'ordre qui correspondent aux quatre textes, dans le CD audio du manuel *Gente joven 1* (annexe audio *Gente joven 1*-p.50-2B).

Une activité plus classique est ensuite réalisée pour apprendre à compter et faire acquérir l'expression des sommes à payer (à mettre avant le JRI, sinon ils ne pourront pas dire comment payer et en plus cette structure langagière est proposée dans les 4 dialogues de la p. 50 du manuel). Cette activité reste classique mais elle est nécessaire pour avancer.

L'AD *Sensaciones* (annexe 31) est intéressante maintenant pour apporter des nuances dans les dialogues. Elle correspond à des sensations (pas toutes) qu'éprouvent les gens dans cette situation.

En voici le développement. Tout d'abord, répartir les élèves en deux groupes. Au premier groupe, le professeur distribue un carton avec un dessin. Au second, il donne une phrase. Les élèves sont debout (on peut le faire en demi-classe pour moins d'agitation). Ceux qui ont le dessin miment l'attitude de la sensation et ceux qui ont la phrase la disent pour trouver leur double mimé. Dans un second temps, quand tous les élèves ont trouvé leur double, ils retournent s'asseoir et le professeur leur distribue la fiche élèves pour coller chaque sensation sous chaque dessin. Ils complètent ensuite l'exercice en reprenant les phrases avec les dessins sur la feuille.

L'AD précédant le JRI se nomme *Sólo gestos* (annexe 44). C'est une AD de kinésique et de proxémique et elle permet de faire un échauffement complet pour le JRI. Les photos présentées sur la fiche élève sont extraites du CD-ROM de Agustín Yagüe (2003). Cette AD doit être réalisée en début d'heure, sinon elle perd de son intérêt et de sa logique.

La première étape est très importante. Pour motiver davantage les élèves, c'est le professeur qui commence. Il entre dans la classe sans prononcer un mot pendant les premières minutes. Il communique uniquement par les gestes pour voir comment les élèves réagissent.

- Il les fait entrer dans la classe en leur montrant la porte avec la main ;
- Il salue avec la main ;
- Les élèves réagissent en disant *Hola, ¿Qué tal ?* comme d'habitude ;
- Le professeur bouge la main avec le geste habituel pour dire *Más o menos bien, regular*. Sa tête montre aussi les traits qui accompagnent le geste ;
- Les élèves vont demander : *¿ Qué pasa ?, ¿ Está enfermo/a ?* ;
- Le professeur met la paume de sa main sur son front en attristant son visage comme pour vouloir dire qu'il a de la fièvre ;
- S'ils l'ont appris, les élèves répondent avec des gestes ou des phrases qu'ils ont appris pour réagir et vouloir dire « *¡ Qué pena !* ».

A partir de cet instant, le professeur commence à parler et commente avec ses élèves (en français, sinon en débutant LV2, la conversation ne pourra pas s'établir) ce qui vient de se passer dans ce début de cours. Il insiste sur l'importance des gestes dans la communication et comment on peut les interpréter. Les élèves sont maintenant motivés et prêts pour commencer l'activité.

La seconde étape est kinésique. Donner à chaque élève une fiche avec différents gestes (gestes dont ils en retrouveront certains dans le texte de la 3^e étape). Par deux, ils choisissent un geste avec sa description. Un élève donne les instructions à son camarade pour qu'il fasse le geste. Pour le lecteur il ne doit utiliser aucun geste, ni les mains, ni le corps... seulement les mots. L'autre est invité à faire le geste. Quand toutes les paires d'élèves ont terminé, le professeur les invite à proposer leur geste aux autres élèves de la classe et tenter de deviner de quel geste il s'agit. Si ce geste est différent du geste français, l'expliquer culturellement.

La troisième étape fait le lien. Cette étape permet de travailler simultanément le langage gestuel et le langage verbal. Le professeur lit le texte de l'AD *Sólo gestos* et les élèves doivent essayer de reproduire les gestes qu'ils connaissent (ou viennent d'apprendre). Ils peuvent aussi en inventer mais ils retrouvent surtout ceux qu'ils viennent de travailler. A noter : pour introduire le texte dans une séquence, il est important qu'il ait le même sens que le reste du travail. Il peut introduire une CE ou préparer au JRI qui aura le même sens.

Une variante et des prolongements sont possibles. A la fin de la seconde étape, le professeur peut proposer aux élèves de penser à un geste (toujours éviter et sanctionner la vulgarité) et qu'ils le présentent aux autres. Ce geste ne doit pas forcément être socialement reconnu. Il peut être de leur invention ou personnel. Ceci

peut être organisé comme un jeu. Celui qui découvre le premier gagne un point. Celui qui obtient le plus de points est le vainqueur.

Après avoir réalisé cette AD *Sólo Gestos*, le JRI *Vamos a tomar algo* (annexe 47) peut être mis en place. Il est intermédiaire si le professeur décide de compléter la séquence avec les dernières activités pour la réalisation de l'anniversaire ou il devient la tâche finale en l'accomplissant à la fin de la séquence.

Le reste des activités de la séquence concerne :

- les courses à faire pour l'anniversaire (nourriture et boissons en particulier) ;
- les vêtements que l'on va porter ;
- les cadeaux possibles.

Les élèves ne doivent pas prendre de notes ni écrire le dialogue avant de le jouer. Le professeur peut noter au tableau les éléments dont ils ont besoin, à leur demande. Ceux qui ne jouent pas doivent suivre et noter la représentation qui se joue avec des émoticons (smileys) selon les critères établis dans la fiche d'évaluation (voir chapitre Evaluation).

Cinq étapes ponctuent le déroulement de ce JRI.

Tout d'abord la constitution des groupes. Plusieurs cas sont possibles selon la classe et son comportement. Le degré de difficulté, la confiance en eux et leurs capacités peuvent déterminer la décision du professeur.

1. Les élèves choisissent qui joue quel rôle.
2. Le professeur choisit les élèves qui vont constituer le groupe (afin d'éviter les copinages et en laisser seuls certains plus timides).
3. Le professeur fait aussi le choix de qui joue quel rôle.

Le jeu peut être réalisé différemment. Les groupes ne sont pas constitués de la même manière car personne n'est au courant du rôle que jouent les autres. Les

acteurs préparent alors leur stratégies selon tout ce qu'ils peuvent imaginer. Pour le niveau A2, c'est assez complexe.

La seconde étape est la distribution des cartons (annexe 48). Pour les trois élèves du groupe un seul carton est proposé. Les élèves vont préparer ensemble dans le groupe et ainsi contrôler à tout moment (ou presque !) le processus de création de leur JRI. Ils décident en groupe de ce qu'ils veulent faire et comment ils vont le faire. Chaque membre décide quel est son apport selon ses capacités. En effet, ils ne doivent pas écrire leur mise en scène ; ils créent ensemble en négociant avec le reste du groupe, quelle sera la limite de leur participation. Les cartons sont construits avec le temps donné à chaque groupe et les trois rôles établis dans chaque scène. Les scènes sont différentes selon les groupes. Elles ont lieu dans un bar ou une cafétéria. Le restaurant peut être associé au JRI bien que les menus soient plus complexes et le service plus long. Cependant l'expression *Vamos a tomar algo* convient mieux pour aller boire quelque chose et grignoter.

La troisième étape est la préparation de la dramatisation. Pour cette préparation, un temps (inscrit sur le carton) leur est donné, identique pour tous les groupes. Il leur permet de préparer oralement leur mise en scène. C'est là qu'ils développent des plans, des stratégies pour jouer ensuite. Pendant cette phase, les élèves peuvent poser toutes les questions qu'ils veulent, consulter les grammaires et dictionnaires ou recourir à l'aide du professeur. Cependant, les explications doivent être rapides et simples. C'est là que le professeur peut écrire au tableau les réponses aux besoins exprimés. Après toutes les représentations jouées et la verbalisation faite, il peut leur donner une fiche récapitulative avec tous les éléments nécessaires (syllabus, annexe 49). Quant au décor et au matériel, selon leur carton, les élèves peuvent transformer un peu la salle et se déguiser à ce moment-là. La création d'un décor et de déguisement (même légers) permet de limiter la crainte de jouer et améliore souvent leur capacité créative.

La quatrième étape est la plus importante car il s'agit de la représentation, donc de l'application de tout ce qu'ils ont appris auparavant ainsi que du jeu et de la

cohésion du groupe. La mise en scène est filmée pour juger de l'ensemble des éléments apportés (langue, jeu, mouvements, etc.). En cas de grandes difficultés à jouer pour certains groupes, le professeur peut décider d'un temps mort court (2 à 3 minutes) pour que le groupe revoie sa stratégie. Le groupe peut aussi le demander lui-même. Le temps mort accordé peut être sanctionné pour mettre tous les élèves sur les mêmes critères d'évaluation.

Dans la représentation le début est souvent difficile avec le choix du premier groupe. Dans certaines classes, un groupe se lance directement mais c'est rarement le cas. Il existe une solution. Le professeur peut proposer que le premier groupe puisse repasser à la fin et que sera prise en compte la meilleure représentation. Cette possibilité les motive souvent.

La dernière étape consiste en l'évaluation (annexes 12 et 13) qui s'appuie sur l'enregistrement avec la verbalisation. Et pour les élèves, se voir interagir avec les autres permet d'avoir une conscience plus objective de leurs propres capacités. Enfin le rejeu est possible si les élèves en éprouvent le besoin.

2.5.2. Proposition d'une séquence double en classe de troisième LV2

Nous avons souhaité apporter une séquence qui se construit en classe de 3^e LV2. Elle est intéressante car elle concerne des éléments importants dans la vie d'un adolescent : son avenir et l'expression des souhaits et désirs. Elle se développe sous deux formes que nous allons maintenant étudier.

2.5.2.1. Cuando mayor...

Cette séquence permet de travailler sur l'avenir (annexe 50). Rappelons qu'un adolescent ne conçoit pas l'avenir comme un adulte. Pour lui, le futur se concentre sur ce qu'il va faire le soir-même, le week-end prochain avec ses amis. *Cuando tenga treinta años* : quand il aura trente ans, est une étape difficile à concevoir. Il va cher-

cher dans les clichés pour donner réponse. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la pédagogie mais entre aussi à l'ouverture de l'évolution psychologique des jeunes. La plupart du temps, l'élève ne sait pas ce qu'il veut faire. L'orientation vers la 2^e est un parcours du combattant en 3^e.

Nous proposons donc une séquence souple avec deux objectifs principaux. Le premier tient de l'obligation nommée le PDMF : le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations. A partir de la classe de 5^e, les élèves commencent à faire des recherches pour leur orientation. En fin de 4^e, ils travaillent sur les métiers. Toutes les matières enseignées sont concernées et doivent aborder ce sujet. Le JRI mis en place peut être une rencontre entre l'élève et le (la) conseiller(ère) d'orientation par exemple. Le second objectif est beaucoup plus ludique et imaginaire avec la rencontre entre un(e) voyant(e) et un client(e). Cette évolution de la séquence est inspirée du manuel *Gente joven 2*, dernière unité (p. 69-80). L'intérêt de ces deux séquences est de démontrer que les obligations ministérielles avec l'orientation peuvent être développées de façon plus ludique pour le PDMF et même beaucoup plus théâtrale avec la rencontre entre le (la) voyant(e) et le (la) client(e).

A cette époque de l'année, au mois de mars/avril, les élèves ont déjà travaillé de nombreuses notions. Celles-ci vont donc être réactivées dans cette séquence. D'autres sont nouvelles. Les activités dramatiques préparatoires au jeu de rôle interactif sont orientées vers la recherche des éléments essentiels à acquérir. Cette séquence requiert des outils linguistiques pour les deux possibilités proposées qui sont développés dans les annexes ¿ *Cuando mayor ?* (annexe 50) et ¿ *Veo, veo ?* (annexe 51).

Avec cette séquence, les AD possibles sont nombreuses. Par conséquent, il convient de les choisir en fonction de l'évolution de la classe depuis le début de l'année et de celles qu'ils ont déjà réalisées. Nous proposons les suivantes :

- *Espejo* : pour comprendre l'attitude de l'autre (annexe 52)
- *Profesiones* : faire découvrir et deviner des professions par le mime (annexe 53)

- *Ritmo* : pour la gestion des paroles et des silences (annexe 54)
- *Qué guay* : les différentes sensations (annexe 55)
- *Trabalenguas* : avec le R qui apparaît constamment au futur (annexe 25).

Si les deux propositions utilisent les mêmes AD, le développement des séquences est différent. Nous commençons par celle sur le PDMF.

La séquence suit le déroulement suivant. Elle commence par l'AD *Espejo* (annexe 52). C'est un échauffement qui permettra aux élèves de travailler les différentes attitudes, de type kinestésique.

En voici le déroulement.

Le professeur place les élèves par deux, face à face, et leur explique que l'un d'eux doit copier les mouvements que fait l'autre. Les mouvements doivent être très lents. Les gestes doivent être en rapport avec le lexique attendu, en tout cas la plupart.

Quand l'enseignant considère qu'ils l'ont assez fait, il leur demande d'arrêter et de le refaire en changeant les rôles. Maintenant, celui qui était avant le miroir sera celui qui fait les gestes.

A la fin, chacun doit décrire les mouvements qu'il a faits quand il était le miroir.

C.E. : Test amusant (*Gente joven 2*, p. 84-85) sur les goûts et centres d'intérêt des élèves. Des choix de métiers correspondent aux réponses données. Ce test leur permet de se poser des questions sur eux-mêmes car ils n'ont souvent aucune idée ou très peu, de leurs centres d'intérêt, leur caractère, leur comportement au quotidien, leurs relations avec les autres et leurs idées et projets. Il leur permet aussi de découvrir le lexique de certains métiers en espagnol.

L'A.D. *Profesiones* (annexe 53) est maintenant introduite. Il s'agit de mimer un métier que les autres doivent deviner. Chaque élève, à tour de rôle prend un carton et mime la profession. Les autres ont le droit de poser deux à trois questions.

L'enseignant divise la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Les cartons avec les dessins des différentes professions sont posés sur le bureau du professeur. De chaque groupe, un élève prend un carton au hasard et met en scène la profession en la mimant après s'être concerté avec les camarades de son groupe. Les autres groupes ont le droit de poser une à trois questions pour deviner. Gagne le groupe qui le plus de meilleures réponses.

Le professeur peut proposer une variante à ce jeu.

Il distribue à chaque groupe une feuille avec le nom des professions. Chaque groupe identifie sur la feuille (noms mis par ordre alphabétique pour faciliter la tâche) la profession mise en scène et numérote dans l'ordre d'apparition. Une fois l'activité terminée, est faite une mise en commun. Le professeur note les erreurs commises par chaque groupe au tableau et gagne celui qui a identifié le plus de professions.

A la fin, le professeur donne la feuille avec les dessins et celle avec les noms des professions à chaque élève. Il leur fait coller le nom qui correspond à chaque dessin puis chercher la définition.

Pour l'A.D. *Ritmo* (annexe 54), le déroulement de l'activité est le suivant. L'idéal est de placer les élèves en cercle, du moins qu'ils se voient.

- Tout d'abord, on émet avec eux un son qui peut être /a/, jusqu'à obtenir que la durée, le ton et la fréquence soit la même dans tout le groupe.

- Jeu avec un son concret, comme une voyelle. On se laisse guider par le son d'un instrument de percussion qui marquera une structure rythmique fixe avec des séquences faibles et fortes. Avec leur voix, les élèves exécutent ces structures. Par exemple : trois coups faibles, un fort : deux faibles, un fort, un fort, trois faibles.

- Après avoir entraîné leur voix, debout et en cercle, les élèves commencent à imiter le son d'une horloge. Ils choisissent librement le tic (aigu) et le tac (grave), jusqu'à accoupler les rythmes et que cela ressemble à une grande horloge.

- Toujours en cercle, où la communication est favorisée, le professeur propose de construire un conte rythmé. On donne le premiers vers aux élèves et eux, poursuivent le récit, en rythmant toujours et en construisant des phrases avec l'accentuation et la structure syllabique proposées. Des difficultés peuvent survenir au début mais le plus important est de sentir que le rythme est rompu ou, au contraire qu'il est maintenu. Une variante de cette activité dramatique peut être réalisée avec le travail de Antonio Orta Gracia (2009 : 48-53). Il reprend le rythme des *palmas* (paumes des mains) avec les syllabes toniques dans les mots d'une phrase pour travailler la prononciation. Cependant cette option est à développer car elle est assez difficile à réaliser sans préparation pour l'enseignant.

C.E. : *Anuncios*. Des petites annonces sont proposées aux élèves qui les consultent. Ils doivent ensuite préparer un CV et une lettre de présentation pour répondre à l'offre qu'ils préfèrent.

TELEPIZZA busca :
Auxiliar de tienda jornada parcial de Madrid

Tareas a desempeñar :
Elaboración de los productos
Atención al cliente

Perfil requerido : A partir de 18 años
Orientación al cliente
Disponibilidad tardes/noches y fines de semana

Figure 13 - Extrait de *Nuevos Rumbos 2* (2005 : 129)

E.E. : Bien évidemment, l'activité suivante consiste en la rédaction du CV pour lequel une aide peut être apportée avec un modèle indiquant les coordonnées (nom, prénom date et lieu de naissance, adresse mail), les études réalisées, la formation (les langues, informatique), les expériences de travail et les centres d'intérêt.

C.O. : une activité extraite de *Nuevos Rumbos 2* (2005 : 128 -129) est proposée qui introduit les doutes et hésitations au sujet de l'orientation (*Cuando sea mayor/de mayor... - A mí me encantaría/ Gustaría – Mis padres... – Lo tengo muy claro/ no lo tengo claro- Lo malo es que/lo que pasa es que/ el inconveniente es que...*). Cette compréhension orale permet de pouvoir donner aux élèves le matériel linguistique dont ils vont avoir besoin pour le JRI mais aussi des idées sur leurs choix ainsi que les réponses données par les parents ou le (la) conseiller(ère) d'orientation.

L'A.D. *Qué guay* (annexe 55) permet de réaliser un travail sur les sensations et de visualiser des attitudes d'accord ou de désaccord, en particulier entre les parents et l'élève. Il s'agit de répartir les élèves en groupes de trois. Donner à chaque groupe une photocopie de la fiche avec les dessins et expressions. Les élèves posent les cartons sur la table à l'endroit après les avoir découpés (chaque dessin avec son expression). (Il est ici possible de comprendre les expressions des sensations avec le texte à lire). Dans un second temps, ils doivent lire les expressions et se fixer sur le dessin correspondant pour comprendre sa signification. Expliquer la dramatique : le professeur va dire une série de phrases qu'ils doivent mettre en rapport avec chacune des expressions correspondantes. Il s'agit d'un travail de groupe : ils doivent tous participer de façon synchronisée :

Un élève lève la main en montrant le dessin ;

Un autre doit dire l'expression avec la bonne intonation ;

Un dernier doit exprimer par son visage l'émotion exprimée.

Cette AD n'est pas fermée, il est possible de faire des variantes ou des prolongements.

Ils peuvent aussi faire des recherches sur internet si un métier qui les intéresse n'est pas proposé auparavant. Ainsi, ils y trouvent plus de détails.

Nous faisons le choix d'un JRI en fin de séquence. Cependant la tâche finale peut facilement être de la compétence écrite avec une rédaction du CV et/ ou de la lettre de motivation.

Le JRI se développe de la façon suivante. Tout d'abord, en échauffement l'A.D. *Trabalenguas* (annexe 25) car il permet de travailler le R qui apparaît constamment au futur. Le choix est grand.

Voici le développement proposé pour le JRI (annexe 56).

Donner une fiche avec un rôle par élève. Chacun prépare ce qu'il pense dire en fonction de son rôle. Le professeur met 2 ou 3 élèves en scène pour le JRI. Il leur laisse un peu de temps (2 à 3 mn) pour se mettre en accord. Les rôles proposés se trouvent dans l'annexe du JRI. La réponse est alors apportée à la demande officielle de travailler le PDMF en développant la vision sur l'avenir des adolescents.

Nous conseillons d'utiliser la fiche d'évaluation élève (annexe 13) pendant les mises en scène. Ceux qui ne jouent pas restent à l'écoute et pourront aussi s'améliorer quand ils passeront sur scène. La séquence suivante apporte des activités plus éloignées du PDMF mais elle conserve sa recherche sur l'avenir et les emplois.

2.5.2.2. Veo, veo

Voici la réalisation prévue de la séquence avec le dialogue entre le (la) voyant(e) et le (la) client(e). Elle est assez parallèle à la précédente car les descripteurs et les objectifs sont identiques. Les marqueurs de temps sont plus développés ainsi que le lexique qui a trait à plus de domaines que les professions (annexe séquence 57/ *Veo, veo*).

Succinctement, les activités de la séquence prévue sont les suivantes :

- C.E. et E.O. : *Horóscopo*. A travers cette activité, (dans *Gente joven 2*, p. 72-73) déjà ludique, les élèves vont associer les traits de caractère, l'expression du futur (en

particulier des verbes irréguliers) en cherchant le signe qui leur correspond. Ils doivent ensuite se regrouper par signe et dire si cela leur correspond vraiment.

- A.D. : *Profesiones* (annexe 53), le mime pour découvrir de façon ludique le lexique de certaines professions. Nous l'avons présentée avec le PDMF.

- C.O. : *Sois adivinos*. Activité extraite de *Gente joven 2*, p. 74. Toujours d'abord en devinant quel jeune sur l'image correspond aux questions posées : comment seront-ils dans quinze ans, où vivront-ils (en ville ou à la campagne), qu'aimeront-ils faire, quelle profession exerceront-ils ? L'activité se termine avec un tableau à compléter en écoutant ce que chaque jeune dit sur lui même. Enfin les élèves, en groupe de trois écrivent les prédictions pour les deux autres. Puis chacun donne son avis sur ce qui a été dit pour lui (elle).

- A.D. *Ritmo* (annexe 54) : pour la gestion des paroles et des silences. Il est plus logique de réaliser cette A.D. avant la compréhension écrite et la lecture du texte en particulier. Ainsi, les activités sont mieux acquises ;

- C.E. : *Cuando tenga 30 años*. C'est une étude de texte qui permet de donner des idées aux élèves pour leur propre avenir et leur propose de répondre pour eux mêmes après l'étude du texte ;

- A.D. *Espejo* (annexe 52) : pour comprendre l'attitude de l'autre et diversifier les possibilités ;

- A.D. *Qué guay* (annexe 55) pour les différentes sensations ;

- E.E. et E.O. : *Dame un consejo*. C'est une préparation au JRI. Sur un bout de papier, chaque élève fait une demande en utilisant une des structures suivantes :

- *Dame un consejo para...*

- *¿Qué puedo hacer para... ?*

Le papier circule et les camarades inscrivent un conseil (s'ils le peuvent). Finalement, les élèves lisent les conseils donnés sur leur propre bout de papier et choisissent les cinq qui leur correspondent le mieux.

- A.D. *Trabalenguas* (annexe 25) pour le R qui apparaît constamment au futur.

Voici le déroulement prévu de la tâche finale. Il s'agit du JRI : *Veo, veo*. (annexe 57).

1- Par groupes de quatre. Chacun écrit sur un carton deux bons pronostics et deux mauvais à la 2^e personne du singulier au futur.

2- Tous les pronostics sont mélangés.

3- Deux élèves se mettent en scène ; l'un devient le (la) voyant(e) et l'autre le (la) client(e).

Le (la) client(e) va devoir préparer ainsi : il (elle) va voir le (la) voyant(e) pour connaître son avenir pour la semaine prochaine, le mois prochain, l'année prochaine, quand il (elle) sera grand(e), etc.

Il (elle) doit faire quatre ou cinq phrases en utilisant :

- l'expression du désir (*a mí, me gustaría...*) ;
- *cuando sea mayor...* ;
- le futur ;
- les marqueurs temporels ;
- demander un conseil ;
- saluer et dire au revoir.

Le (la) voyant (e) utilise les papiers écrits pour prédire l'avenir (les pronostics).

Il (elle) doit aussi faire quatre ou cinq phrases avec :

- les pronostics ;
- des conseils donnés ;
- *cuando sea mayor...* ;
- le futur ;
- les marqueurs temporels ;
- un conseil demandé ;
- les salutations et dire au revoir.

Les déguisements sont importants pour donner cet aspect ludique au jeu de rôle interactif. Les élèves apprennent ainsi plus facilement les structures enseignées dans la séquence avec le futur. Ils développent aussi leur propre questionnement sur leur avenir. Les scènes sont filmées (annexe vidéo). Le rejeu est possible après verbalisation et consultation des fiches d'évaluation des élèves et de l'enseignant déjà proposées dans les autres séquences. Les élèves sont très friands de ce JRI car le jeu est important avec les déguisements, la musique ainsi que le thème joué. Par contre, les élèves doivent avoir acquis certains éléments de la langue.

A travers la présentation et le développement de ces cinq séquences en 4^e et 3^e LV2, nous avons souhaité montrer que les AD s'y adaptent et s'insèrent positivement. Nous allons donc terminer cette partie en apportant nos constatations sur la réalisation de ces séquences ainsi qu'aux limites des AD dans l'enseignement d'ELVE au collège puis nous envisagerons les perspectives possibles avec DramAula.

2.6. Constatations et perspectives

Nous avons développé les expériences menées en classe de 4^e (et une en 3^e) conséquentes à notre conception présentée du JRI. Nous souhaitons maintenant apporter nos constatations et notre réflexion sur ces propositions pédagogiques avant de conclure définitivement notre travail de recherche.

Après avoir expérimenté ces activités peu utilisées en classe de LV, voire pas du tout, nous allons montrer quels en sont les apports. Nous nous demanderons si le jeu peut être central dans une séquence sur un acte pédagogique. La tâche finale est-elle inhérente à la création des AD ? La compétence de cette tâche finale est-elle conductrice de l'apport des AD ou bien, quelque soit la tâche finale, le professeur peut-il introduire des AD à sa convenance ?

Trois étapes de réflexion se détachent de nos constatations avec, tout d'abord, les activités dramatiques mises en place en début d'année concernant la sécurisation des élèves et leur estime d'eux-mêmes. Ces AD sont primordiales, indispensables pour créer motivation, action et créativité. Nous tenons à faire remarquer que pour nous, l'ELVE est notre matière à enseigner, mais ces AD de mise en confiance devraient exister depuis le début de la scolarisation des enfants en maternelle. Il est vrai que des ateliers sont créés. Mais à partir de la 6^e, ce sont les matières qui sont prioritaires et l'élève dans son entité est assez oublié. Dans notre conception de l'enseignement, l'ELVE est prétexte à des activités en espagnol, cependant la plupart des AD proposées en début d'année peuvent aussi être réalisées en français (ainsi que dans les autres langues et même les matières non littéraires). En Français Langue Étrangère, les AD sont plus souvent utilisées. N'oublions pas que l'Éducation a besoin de renouveler ses méthodes. Le dramaturge Sanchis Sinisterra constate ainsi :

Reclamo para el teatro escolar un pleno derecho a la existencia, sí, pero en una zona libre, no contaminada por el dirigismo paternalista de nuestros métodos educativos habituales ni por su papel integrador. Una zona abierta a las demandas reales de los alumnos, a sus necesidades de confrontación y expresión... en la que sea posible ejercer algo así como un derecho de réplica frente a la unilateralidad y verticalidad del proceso pedagógico (1978 : 41)¹⁸

La sécurisation des élèves, la connaissance du contenu de la séquence avant de la commencer, ainsi que le bilan (*¡Recapitulemos !*) font émerger des éléments d'ordre du caché qui échappent souvent au contrôle pédagogique. De même, pour les classes difficiles, ces AD permettent de canaliser les conduites violentes.

¹⁸ Traduction de la doctorante : « Je réclame pour le théâtre scolaire, un plein droit d'existence, oui mais dans une zone libre, non contaminée par le dirigisme paternaliste de nos méthodes éducatives habituelles, ni par son rôle intégrateur. Une zone ouverte aux demandes réelles des élèves, à leurs besoins de confrontation et d'expression... dans laquelle il est possible d'exercer quelque chose comme un droit de réplique face à l'unitarité et verticalité du processus pédagogique ».

La seconde étape concerne l'étude de la langue. Les AD enrichissent les cours par leur caractère sécurisant, mais surtout par leur capacité à améliorer la pédagogie en variant les activités de façon plus ludique et ouverte. Elles mettent en exergue des points qui, sinon, ne sont pas étudiés dans un cours classique. C'est dans le cadre de la compétence de l'EOI que se limite notre recherche et les AD proposées concernent alors les interactions comme le montre le schéma dans le chapitre du même nom. Dans la pratique, nous avons constaté qu'il existe un nombre immense de possibilités d'activités à enseigner pour améliorer le travail à l'oral car les champs sont vastes : le corps avec la kinesthésique (et en particulier le visage avec ses expressions), et la proxémique. La voix est améliorée avec la phonologie. Celle-ci est parfois mise en place mais uniquement avec des exercices de prononciation assez répétitifs. Comme nous l'avons vu dans cette étude, il existe d'autres moyens plus motivants avec les AD. Malgré tout, nos propositions d'AD trouvent leur limite dans le temps que le professeur y consacre car de nombreuses autres activités sont nécessaires dans l'apprentissage. C'est pourquoi le jeu, de façon générale pour toutes les séquences dans l'année, peut difficilement être le centre de la pédagogie mais un élément motivant.

La troisième étape concerne le JRI. Avec lui, la tâche finale est orale et en interaction. Il est maintenant attendu dans les programmes mais... sans propositions d'activités. L'introduction des AD permet d'améliorer la mise en scène. Les élèves sont sensibilisés mais les AD mériteraient d'être reprises plusieurs fois dans l'année pour être plus efficaces. Nous avons constaté qu'elles servent surtout d'échauffement au JRI. La phase d'auto-évaluation et de rejeu n'apparaît pas encore assez fructueuse. En effet, avec les classes où nous les avons pratiqués, il s'est révélé que les élèves trouvent peu de choses à améliorer. La verbalisation est très limitée. Il faut leur montrer ce qui ne va pas. En général, ils conviennent de la prononciation à améliorer et des « *heu... heu...* » à éliminer. Quant au rejeu, les volontaires sont rares mais quand ils le font, le résultat est toujours meilleur. Il faudrait utiliser plus d'AD dans une séquence pour combler tous les manques kinesthésiques, proxémiques et

phonologiques de l'expression orale en interaction. La conception de l'enseignement est à faire évoluer à ce sujet.

Nous souhaitons terminer notre étude en présentant le projet DramAula. Il ne se limite pas à la compétence E.O.I. En effet les activités dramatiques peuvent aussi trouver leur place dans les autres compétences. En 2009-2010, nous avons proposé l'apprentissage de débutants d'élèves en 6e avec une pièce de théâtre, *Blatman*. Les principaux objectifs étaient d'apprendre l'espagnol en utilisant les éléments de la pièce et de la jouer au mois de juin tout en participant à un projet euro-régional de coopération européenne avec le laboratoire LLA-Créatis de l'Université de Toulouse II Le Mirail.

L'entrée en sixième est un moment important dans la vie d'un enfant. C'est le début de l'autonomie, le regroupement avec des enfants venus d'autres établissements et le changement constant d'enseignants et d'horaires.

L'apprentissage de la langue par le théâtre s'est déroulé avec une classe de vingt-neuf élèves venus de six écoles primaires différentes. Douze avaient déjà commencé l'espagnol en CE2 et les autres débutaient l'apprentissage en sixième. Ils étaient dans deux classes différentes, regroupés en ELVE bilangue. Les élèves étaient très dispersés au début de l'année, intervenaient de façon intempestive et se levaient sans cesse. L'esprit de groupe n'existait pas car ils ne se connaissaient pas encore. L'apprentissage d'ELVE ne pouvait pas se réaliser correctement dans de telles conditions. Il s'agissait d'harmoniser le groupe, d'utiliser et de compléter les connaissances de ceux qui avaient commencé l'apprentissage en primaire et d'initier ceux qui n'en avaient jamais fait. Il est important de savoir que leur désir d'apprendre l'espagnol (ou de poursuivre) était vif et l'assurance du professeur que le théâtre pouvait résoudre des problèmes, bien justifiée.

Comment peut-on décider d'associer le début de l'apprentissage d'une langue et le théâtre quand les élèves n'ont pas (ou très peu) de compétences dans la langue et qu'il leur faudra connaître le texte de la pièce en fin d'année ? Avec les activités de mise en sécurisation et de dramatisation pédagogique, c'est possible. Rappelons les textes officiels en langues vivantes qui présentent les missions à suivre. Dans le préambule du palier 1 il est rappelé la poursuite de l'enseignement fait en primaire (pour ceux qui ont commencé en CE2). Le MEN, dans le programme d'espagnol au palier 1 annonce que :

Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche qui rend l'élève actif et lui permet de construire son apprentissage. Il s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes. (...) dans la continuité de l'école primaire, on apprend à communiquer de façon active en donnant sens aux activités proposées et en prenant en compte toutes les dimensions de la communication orale, notamment le corps ou encore les éléments sociolinguistiques et culturels (mars 2005 : 2).

Il précise que :

Toutes ces activités (de communication) doivent engager les aspects cognitifs, affectifs et moteurs de l'élève. On gardera constamment à l'esprit qu'une langue s'acquiert par la mobilisation de tous les sens (2005 : 5).

La recherche d'un texte en espagnol adapté à des sixièmes n'est pas une tâche facile. La langue cible des élèves est au niveau zéro, ou presque au début de l'année et correspond à des œuvres pour la toute petite enfance en espagnol. Les thèmes abordés ne vont donc pas correspondre aux préoccupations ni aux goûts des élèves de dix, onze ans. Or, la pièce est utilisée dans l'année pour faire acquérir certaines compétences langagières au programme. Les séances d'enseignement par le théâtre sont enrichissantes, et elles doivent s'insérer dans une progression annuelle et des séances d'espagnol plus traditionnelles qui introduisent ou reprennent le travail théâtral. L'outil-théâtre facilite bien des activités pédagogiques dans le domaine de la communication. Les interventions des comédiens sont aussi encouragées par les textes officiels (BOEN du 25 mai 1989 et du 8 mars 1995). Le CECRL souligne

l'importance de l'apprentissage vers l'action qui est aussi un trait fondamental du jeu dramatique. Les jeux de rôle sont encouragés. Les activités dramatiques permettent de travailler la maîtrise du groupe, l'espace, la voix (et le silence), le corps et les émotions et sont aussi importantes, voire plus, que la représentation finale.

C'est pourquoi les cinq compétences à acquérir peuvent être réalisées en utilisant la pièce de *Blatman y la ciudad submarina*, en éliminant les parties difficiles pour des débutants sans perdre de sa compréhension ni de son humour. Cette pièce s'intègre parfaitement à cet âge-là car l'enfant va y trouver tous les repères et souhaits inconscients qu'il recherche (voir le synopsis en annexe 58). Avec *Blatman y la ciudad submarina*, l'adaptation s'est faite en plusieurs temps. Le sujet convenait parfaitement aux élèves. Emmanuelle Garnier dans son article sur le super héros, évoque le message pédagogique que l'on y trouve.

C'est ainsi que, au-delà de la lutte contre les infractions à la loi incarnées par le Dr Mortimer, se trouvent défendues, dans la pièce de Pau Plana, les valeurs liées aux causes citoyennes de l'actualité, telles que l'écologie, avec le respect de l'environnement (« la mer n'est pas une poubelle »), ainsi que d'autres formes de civisme, comme la solidarité active (à travers la victoire de l'action collective sur le méchant), l'égalité des sexes (les femmes sont aussi entreprenantes que les hommes), la régulation comportementale dans le rapport à autrui (le *fair play* de Batman qui reconnaît sa défaite dans le pari qui l'oppose à Claudia), etc. On pourrait également ajouter à cette liste les recommandations nutritionnelles, avec les conseils délivrés au public (« Les enfants, vous vous rappelez bien qu'il faut faire quatre repas par jour : le petit déjeuner, le déjeuner, le goûter et le dîner »), et les prescriptions linguistiques (le leitmotiv de la mauvaise conjugaison du verbe « prévaloir »), si tant est que l'on s'accorde à faire de la nourriture et de la grammaire des composantes du lien social (2011 : 273).

Lorsque que l'on étudie la pièce, apparaissent les éléments principaux avec lesquels les élèves vont pouvoir démarrer leur apprentissage.

- savoir parler de soi et des autres ;
- les lieux de vie ;
- les repas ;
- les objets ;

- les vêtements ;
- l'humour ;
- les émotions ;

Les éléments grammaticaux s'y référant sont aussi étudiés. Ceux qui n'y sont pas, et sont nécessaires pour l'apprentissage (par exemple la *familia*, *Navidad*), sont étudiés avec le manuel de la classe *Chicos, chicas 1*.

Nous avons suivi les conseils de Charlyn Wessels sur le texte de la pièce pour que les élèves puissent travailler correctement :

- être écrite en espagnol actuel.
- ne pas avoir de longs monologues.
- offrir une grande variété de personnages et de rôles.
- avoir une trame simple.
- être intéressante et amusante.
- être courte.
- traiter de sujets concrets.
- être écrite pour être lue par des natifs mais accessible au niveau linguistique (1987 : 115).

Nous allons donc maintenant présenter certains ateliers qui se sont déroulés du mois de septembre au mois de mai. En effet, le mois de juin, toujours plus léger, est consacré aux dernières répétitions. Dans cette expérience, les élèves de 6^{ème} sont mis en contact dès le troisième atelier avec des éléments de la pièce qu'ils jouent à la fin de l'année scolaire. Deux heures d'espagnol ont lieu le même jour ce qui facilite la continuité des activités. La troisième heure de cours est consacrée à d'autres activités plus traditionnelles. Sur l'année complète, l'apprentissage (avec les interventions des comédiennes et les préparations pour la représentation finale) représente quarante heures (d'octobre à juin). Nous présentons maintenant des AD mises en place dans cet apprentissage particulier. Il est important de signaler que ce n'est pas

chronologique, mais par compétence bien que nous présentions d'abord la première activité de l'année.

Cette première activité se déroule hors de la classe quand les élèves sont rangés et attendent pour entrer. La porte est fermée. C'est une AD de concentration. Le professeur demande quels objets, sur la liste distribuée (avec images) se trouvent dans la salle de classe (annexe 59). Cela permet de fixer leur attention de façon ludique. Bien d'autres AD sont utilisées pendant l'année. Nous ne les reprenons pas ici car certaines ont déjà été présentées dans cette étude, en particulier pour la mise en confiance, l'expression orale.

Le MEN (annexe 6) expose les différentes compétences avec une présentation de ce qu'elles permettent de développer (B.O., N°6, 25 août 2005, hors série). Nous en utiliserons les phrases qui sont en relation avec les cinq compétences et les AD possibles pour construire l'apprentissage attendu au palier 1.

- Pour la compréhension de l'oral : « Développer et affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, intonation, rythme) et de construire des stratégies d'accès au sens : anticiper, garder en mémoire » (MEN, 2005 : 6). Le texte adapté n'est pas donné au début de l'année. Les didascalies font l'objet du premier contact à l'œuvre avec celle de la découverte du personnage en lecture polyphonique auparavant lue plusieurs fois par le professeur avec les gestes. Après deux lectures animées par le professeur, certains élèves imitent les actions de la didascalie pendant que d'autres miment la scène.

BLATMAN CUANDO NIÑO

Hace muchos años, un niño pequeño hacía volar su cometa por los campos de maíz de su padre, cuando de repente se puso a llover y cayó un fuerte rayo. El niño perdió el conocimiento, pero cuando despertó, descubrió que había conseguido la fuerza y la energía de los cereales. Desde ese momento se transformó en un gran luchador por la libertad: ¡El Capitán Blatman, el súper superhéroe!

La mise en scène du professeur leur permet de comprendre l'essentiel et la lecture se fait correctement.

- Pour l'expression de l'oral : « En situation d'entraînement, il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque en développant la notion de recevabilité du discours produit » (MEN, 2005 : 6). L'entraînement avec les jeux de rôle, les improvisations, les dialogues du texte permettent immédiatement de comprendre le sens de l'échange verbal. Nous avons proposé de nombreuses AD à ce sujet. La réalisation de la pièce devant un public en marque l'aboutissement.

- Dans les annexes qui suivent, les activités des compétences de CO et CE sont liées. Les élèves ont à réaliser un dessin en plusieurs étapes, au fur et à mesure de la lecture du professeur (annexe 60). Puis leur lecture avec les images et certaines parties du dialogue, leur permet de bien comprendre des éléments essentiels.

- Pour la compréhension de l'écrit : « l'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire » (MEN, 2005 : 7). L'annexe 60 sur les lieux est une activité qui permet d'entrer dans le texte (didascalies et dialogues) et qui leur indique peu à peu quels sont les lieux où se déroule la pièce.

- Pour l'expression écrite (MEN, 2005 : 8) : « On leur fournira les moyens linguistiques pour qu'ils puissent s'exprimer correctement en veillant à ne pas inhiber la créativité par un souci trop rigide de correction formelle ».

Nous proposons donc maintenant trois activités, les deux premières sont assez simples et la troisième nécessite trois ou quatre mois d'apprentissage.

La découverte des personnages se fait aussi en s'appuyant sur *Blatman* avec une fiche à compléter (annexe 61). Y sont donc abordés les couleurs, les vêtements et surtout le corps. Dans la fiche *El vestuario* (annexe 62), les élèves peuvent jouer à habiller un personnage en décrivant à l'écrit les vêtements qu'ils leur mettent.

Quant à la troisième activité, elle se révèle très motivante après avoir vu jouer la pièce : la découverte des scènes sur papier (annexe 63). Les élèves écrivent leurs noms sur une feuille, ils ont un rapporteur par groupe de 3 ou 4 qui doit lire leur

compte-rendu à toute la classe, après lecture de la scène et résumé. A chaque groupe est attribué une scène. Ils passent dans l'ordre des scènes afin d'avoir un suivi dans l'histoire. Les amorces données sont les suivantes :

- *La escena pasa en ...*

- *Los personajes son ...*

(Ils ne doivent pas reparler des objets ici même si la recherche leur a permis de bien mieux comprendre le contenu de leur scène.)

- *las acciones son que...*

L'expression écrite avec la construction de résumés démontre que l'on peut travailler sur une pièce (adaptée évidemment).

Le plaisir obtenu avec le texte *Blatman* leur permet maintenant de lire sans appréhension un texte en espagnol de leur niveau et de chercher à repérer leurs connaissances pour parvenir à comprendre l'inconnu.

Nous souhaitons évoquer une dernière activité qui offre la possibilité de comprendre un temps : le passé composé et sa construction (annexe 64). Chaque pièce de théâtre peut apporter une partie de l'apprentissage attendu dans l'année scolaire. Avec *Blatman*, ce temps est très présent. Sur la fiche, les élèves découvrent la construction en autonomie.

Bien d'autres AD ponctuent l'année scolaire. Deux animatrices ont aussi offert leur pratique pour deux ateliers en lien direct avec l'œuvre. Les élèves ont vu la pièce jouée à Toulouse par la compagnie Mare Magnum en catalan, surtitrée en français (travail réalisé par le spécialiste Bruno Péran et son équipe du laboratoire LLA-Créatis).

Nous terminerons cette étude des apports de activités dramatiques en classe d'ELVE en précisant que cette année de 6^{ème} avec la mise en scène d'une pièce de théâtre est une possibilité très enrichissante pour l'apprentissage de l'espagnol pour de jeunes débutants. Il est bien sûr possible de n'utiliser que des extraits de pièces pour travailler les cinq compétences à acquérir. C'est ce que nous avons voulu dé-

montrer dans cette thèse car l'imagination de l'enseignant est le premier moteur de sa pédagogie. Nous avons juste poussé à l'extrême notre démonstration de l'apport enrichissant des activités dramatiques en classe d'espagnol avec la découverte de la langue et le début de son apprentissage en 6^e LV1.

3.

CONCLUSION

Cette thèse s'assignait comme objectif principal de démontrer et de mettre en pratique de ce que le théâtre a toujours su et que les neurosciences ont validé : l'apprentissage ne se limite pas à une pédagogie rigoriste et simpliste dans un échange unilatéral enseignant-élève. Il est beaucoup plus riche et complet avec l'apport des activités dramatiques qui dégagent des éléments auparavant inexistants (ou peu) dans les cours de débutants au collège, en particulier dans l'expression orale en interaction, nouvelle compétence. Les AD comblent des manques qui vont plus loin que le seul apprentissage d'une LVE.

Plus précisément, dans un premier temps, il s'agissait de mieux connaître et de parcourir le cadre et les fondements théoriques de notre questionnement afin d'observer les blocages, mais aussi les ouvertures possibles puis dans un second temps, plus pragmatique, de proposer des solutions d'améliorations avec les AD et en particulier le jeu de rôle interactif.

Par conséquent dans la première partie de cette thèse, nous avons recherché tous les obstacles mais aussi les éléments qui nous permettaient d'avancer dans cette nouvelle façon de travailler. Depuis de nombreuses années nous avons constaté une série de faits à améliorer. Nous allons maintenant les reprendre afin d'en faire un bilan et de les synthétiser:

Dans cet objectif, nous avons mené une réflexion développant :

- la place de l'espagnol dans l'Académie de Toulouse ;
- le rôle et la formation de l'enseignant ;
- les diverses méthodologies depuis le XIXe siècle ;
- les programmes et l'arrivée du CECRL ;
- l'âge complexe de l'adolescence avec tous ses changements ;
- la vie en groupe ;
- les précurseurs pour la place de l'oral en cours ;
- l'interaction orale ;
- les spécificités de l'espagnol ;

- la surdité en LV2 et les préjugés qu'en ont les apprenants ;
- les découvertes des neurosciences.

Tout d'abord, revenons sur les données dans l'Académie de Toulouse. En effet notre expérimentation se situe dans un contexte qui n'est pas tout à fait le même que dans d'autres académies. Nous en apprécions certaines conséquences car cette académie est limitrophe de l'Espagne (meilleure prononciation, références culturelles, etc.). Nous avons cherché à savoir si L'ELVE y occupe une place différente que dans les autres académies. Nous avons donc établi des tableaux du nombre d'apprenants hispanophones dans des collèges publics dans l'Académie (entre 2002 et 2011 et fournis par le Rectorat de Toulouse). Mais ceux-ci révèlent que l'espagnol est toujours en deuxième position, après l'anglais, langue qui est devenue internationale malgré la proximité géographique de l'Académie avec l'Espagne. Nous avons confirmé notre idée que l'espagnol reste langue seconde dans les choix familiaux.

Nous nous sommes ensuite intéressée au rôle et à la formation des professeurs au niveau national. Nous avons constaté que le rôle du professeur doit changer dans l'optique de l'apprentissage en autonomie et en action. Le professeur reste le guide, en même temps que les élèves vont acquérir autonomie et créativité. Nous dirons que les jeunes enseignants d'ELVE ne possèdent pas encore (ou peu) les concepts et méthodes en relation avec les apprenants ; à savoir l'approche actionnelle pour des élèves acteurs sociaux. Reste aussi le problème de ceux qui sont encore dans l'enseignement « pré-communicatif ». N'oublions pas que ces cours basés sur l'étude de documents sont plus faciles à construire car ne se met en place que la relation unilatérale professeur-élèves. Les interactions n'existent pas puisque les enseignants n'ont pas appris à faire agir les élèves entre eux. La maîtrise n'est pas du tout la même et donc moins rassurante sur les effets d'improvisation, par exemple. Nous en concluons qu'il est temps d'améliorer la formation des enseignants en France pour les langues vivantes, en particulier en ELVE. Jusqu'à l'arrivée du

CECRL, les cours d'espagnol consistaient surtout en des analyses et commentaires de documents.

Nous avons alors souhaité comprendre pourquoi l'enseignement des langues était bloqué. Nous avons compris avec l'étude des méthodologies par Christian Puren que l'enseignement des langues étrangères s'était calquée sur celui du latin et du grec qui était restée dominante en France jusqu'au XIX^e siècle. Une nette évolution est née ensuite avec des tentatives par certaines méthodologies d'enseigner différemment, avec une prise de conscience relative d'élaboration de programmes, de la participation active de l'apprenant, et de la place de l'oral. Avec la perspective actionnelle et le CECRL, des grands changements s'opèrent. Cependant, nous avons noté qu'en espagnol les programmes n'avaient pas tenu compte de la transition communicative, ce que Patrick Lenoir appelle *l'ellipse* dans sa thèse sur l'évolution des méthodologies antérieures. Par conséquent, il est maintenant difficile de fonctionner dans la perspective actionnelle car le manque d'activités transitionnelles s'est creusé.

Cependant, les directives sont aujourd'hui très différentes de celles qui avaient été données aux professeurs d'espagnol pendant leur formation. Nous avons attaché un intérêt particulier à présenter les nouveaux programmes car une révolution s'est produite avec la parution du CECRL dans l'enseignement des langues vivantes en Europe. C'est maintenant une référence mondiale. Les programmes en France se sont en partie adaptés au Cadre commun en listant les compétences à acquérir, avec les actes langagiers en découlant. Le CECRL s'adresse à tous les apprenants et les programmes de l'Education Nationale s'y sont conformés pour les élèves de l'enseignement secondaire.

Une notion nouvelle est apparue : avoir la connaissance de l'autre avec tout ce que cela suppose. Communiquer avant de commenter. Il s'agit aussi de favoriser l'engagement des élèves au contact de l'apprentissage et de développer leur autonomie. Dans notre cas, il est question d'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2) et des compétences de compréhension et d'expression à l'écrit et à l'oral. Une nouvelle

notion est apparue avec l'interaction orale : elle joue le rôle central dans la communication, mais elle est très complexe, surtout avec une formation insuffisante.

Nous avons exposé aussi la complexité des compréhensions des programmes. Le CECRL présente les niveaux de langue, de A1 à C2 (A1-A2-B1-B2-C1-C2). Précisons maintenant aussi qu'il s'agit des niveaux européens d'acquisition de langue. Mais en France, existent les programmes. Au collège, le socle commun induit les niveaux A1 et A2 à avoir acquis même si la LV1 prévoit le niveau B1 au sortir du collège. Des paliers sont établis en fonction des compétences à acquérir. Le palier 3 du socle commun, c'est-à-dire l'échéance du livret de compétences de l'élève en fin de 3^e, présente le jeu de rôle comme résultat de l'interaction entre élèves. Dans les programmes, toute une série d'éléments ont nettement évolué positivement et permettent d'avancer dans l'esprit de l'enseignement qui nous semble plus logique, à savoir l'approche interactive, l'élève actif, agissant et acteur, l'apprentissage de l'autonomie, la réalisation de la tâche en groupe et le jeu de rôle (au palier 3) du socle commun.

Par ailleurs, il nous est apparu important d'exposer une donnée essentielle : l'âge des apprenants. Le public ciblé dans notre expérimentation mérite d'être mieux compris et apprécié pour apprendre plus efficacement. Il s'agit d'enfants de treize à quinze ans. C'est une période importante de métamorphose dans l'évolution de l'enfant vers l'âge adulte. Les élèves sont dans cette période de transition qu'est la puberté, ce qui implique de grandes transformations physiques et psychologiques. Physiologiquement, le corps n'a pas le temps de s'adapter à un état, qu'il a déjà évolué vers un autre stade. En grande recherche d'eux-mêmes, ceux-ci doivent faire face aux bouleversements émotionnels. L'adolescent doit apprendre à maîtriser les affects. C'est la période d'expériences nouvelles et d'éloignement des parents.

Elle est riche au niveau des conséquences qui s'en suivront. C'est sur l'évolution dans l'année scolaire avec une classe que nous pouvons noter les changements opérés avec l'interaction, leur comportement individuel et dans le groupe.

Une autre caractéristique de l'adolescence est la diversité et la rapidité de substitution d'une émotion à une autre. Il nous a semblé plus intéressant d'utiliser cet élément comme une opportunité plutôt que comme une difficulté. Raison pour laquelle nous tenions à l'évoquer. Si on l'oublie c'est très dommageable dans le choix des activités qui doivent s'adapter à l'âge des apprenants.

L'enfant doit aussi être sécure afin de pouvoir donner le maximum de ses capacités, et ainsi être capable de s'intégrer à un groupe. De nombreuses activités dramatiques d'échauffement permettent de travailler ce point. Elles sont à intégrer en fonction des besoins constatés en classe.

Le groupe que constitue la classe est extrêmement important. Les élèves sont ensemble cinq jours sur sept. C'est un apprentissage de la vie sociale et, en particulier en langue, d'interaction constante. La bonne gestion du groupe permet ensuite de pratiquer différemment la langue étrangère, de mieux gérer et améliorer la place de chacun à l'intérieur de ce groupe. Il s'agit d'apprendre la langue pleinement, corps, âme et voix avec l'autre. Les classes difficiles sont souvent l'exemple d'accomplissement avec le travail sur le groupe. Dans ces classes particulières, les activités dramatiques permettent souvent de résorber de graves problèmes comportementaux. Apprendre à gérer le groupe permet aussi un meilleur apprentissage de la vie sociale à l'extérieur.

Plutôt que d'appréhender l'attitude des adolescents, il nous a semblé important de la prendre en compte pour progresser, donc de savoir l'utiliser à un moment de leur vie où justement, ils sont plus élastiques, plus réceptifs et peuvent tenter des expériences différentes, à leur profit, à travers des activités de groupe bénéfiques.

Dans cette première partie, nous nous sommes ensuite intéressée à l'oral en classe de langue. Nous avons remarqué que les précurseurs avaient mis en place des méthodologies avec cette conception différente du rôle de l'élève, en le mettant en valeur avec autonomie et créativité ainsi que de l'apprentissage de l'oral.

Nous avons ensuite posé notre recherche sur un élément primordial, l'interaction orale qui est l'objet principal de cette thèse. Dans un premier temps, afin de mieux la comprendre et savoir nous en servir, nous nous sommes interrogée sur l'oral et le langage. Nous avons vu que le langage naît dans le geste et les émotions, par conséquent qu'en langue, il fallait d'abord s'en préoccuper. En ce qui concerne la voix, nous avons remarqué qu'il existe pour des francophones (en particulier dans notre Académie limitrophe de l'Espagne) un mythe sur la facilité de l'espagnol. Il en résulte la « surdité » provoquée par la même origine des langues qui annihile l'évolution positive de beaucoup d'élèves dans l'apprentissage. Il est souhaitable de mettre en relief toutes les particularités de la langue espagnole pour que la production s'améliore aussi. C'est à 10/13 ans que la morphologie et la syntaxe sont plus simples à acquérir mais il existe une grande surdité car la capacité perceptive est alors moins précise que chez le jeune enfant. En 4^e LV2 les élèves arrivent avec des préjugés et croyances sur la nature de la langue 2.

Nous avons terminé cette première partie de notre travail en évoquant la découverte des fonctions des neurones miroirs qui nous permettent d'avancer et de construire cette dramadidactique grâce aux progrès de l'imagerie qui ont révélé la prédominance de la communication gestuelle dans le langage ainsi que l'importance de la reconnaissance de l'action de l'autre, de l'empathie et des émotions. Il est donc compréhensible et vérifié que l'utilisation des techniques théâtrales facilite l'apprentissage d'ELVE en l'enrichissant. L'étude sur les neurosciences et le langage met en évidence une réalité : pour parler une langue, c'est d'abord le non verbal et le para verbal qui doivent être acquis pour ensuite aborder la langue parlée. La mémorisation de la langue cible est ainsi plus rapide et plus efficace. Ces découvertes nous ont permis de valider notre hypothèse de l'efficacité des activités dramatiques en classe pour l'interaction orale et de ce que le théâtre a toujours su.

A partir de ces constatations, dans un premier temps les blocages à combattre puis les révélations d'ouverture, nous avons souhaité construire la seconde partie de cette thèse. Nous avons développé les éléments qui permettent d'agir vraiment en classe de langue avec tous les présupposés cités auparavant, grâce au théâtre et ses activités dramatiques, source de résolution de la mise en place de véritables interactions orales en classe.

En premier lieu, nous avons développé une analyse des pratiques théâtrales faites en classe en commençant par faire le lien entre le théâtre et l'enseignement. Nous avons repris leurs relations paradoxales en raison des clichés fortement établis pour les deux domaines. Puis nous avons considéré qu'il était important de faire le point sur les éléments constitutifs de l'interaction orale pour aboutir à son objectif principal, le jeu de rôle interactif.

Nous avons souhaité commencer par exposer la conception du jeu, souvent uniquement conçu comme un divertissement, alors que les recherches ont démontré qu'il constituait le premier apprentissage de l'être humain dans son adaptation à la société et son passage de la réalité à la fiction. Nous avons aussi apporté les textes officiels qui justifient maintenant du sérieux et de la validité du jeu dans l'enseignement des langues vivantes.

Toujours de façon théorique, les activités dramatiques ont été alors présentées car elles découlent en partie du jeu. Trois étapes de réflexion se sont détachées de nos constatations avec tout d'abord, les activités dramatiques mises en place en début d'année (ou en début de séquence) concernant la sécurisation des élèves et leur estime d'eux-mêmes. Ces AD sont primordiales, indispensables pour créer motivation, action et créativité. Nous tenons à faire remarquer que pour nous, l'ELVE est notre matière à enseigner mais nous avons pris conscience que ces AD de mise en confiance devraient exister depuis le début de la scolarisation des enfants en maternelle. Malgré tout, à partir de la 6^e, ce sont les matières qui sont prioritaires et l'élève dans son entité est assez oublié. Dans notre conception de l'enseignement, l'ELVE est prétexte à des activités en espagnol cependant, la plupart des AD propo-

sées en début d'année peuvent aussi être réalisées en français (ainsi que dans les autres langues et même les matières non littéraires). La sécurisation des élèves fait émerger des éléments de l'ordre du caché qui échappe souvent au contrôle pédagogique. Dans les classes difficiles, ces AD sont aussi très formatrices dans le respect de l'autre et la cohésion du groupe.

La seconde étape, concerne l'apprentissage de la langue. Les AD enrichissent les cours par leur capacité à améliorer la pédagogie en variant les activités de façon plus ludique et ouverte. Nous avons vu qu'elles mettent en exergue des points qui sinon, ne sont pas étudiés dans un cours classique. C'est dans le cadre de la compétence de l'EOI que se limite notre recherche. Dans la pratique, nous avons constaté qu'il existe un nombre immense de possibilités d'activités à enseigner pour améliorer le travail à l'oral car les champs sont vastes : le corps avec la kinesthésique (et en particulier le visage avec ses expressions), et la proxémique. La voix est améliorée avec la phonologie. Celle-ci est parfois mise en place mais uniquement avec des exercices de prononciation assez répétitifs. Comme nous l'avons vu dans cette étude, il existe d'autres moyens plus motivants avec les AD.

Nous avons établi un protocole qui contient une série d'éléments inhérents comme la réalisation d'une séquence, c'est-à-dire le cadre didactique, et l'évaluation qui prend une autre valeur avec cette conception de la pédagogie et la place de l'élève et du professeur. Nous les avons exposés afin de bien comprendre le contexte de notre travail avec les AD.

La troisième étape concernait le JRI. C'est l'objectif final dans l'interaction orale que nous avons mis en place. Il est maintenant attendu dans les programmes mais... sans propositions d'activités. Nous avons donc établi une définition et présenté la tâche finale. Le JRI a ensuite été expliqué avec ses règles de base, ses informations partagées ou non, les cartes élaborées, ses préparation et réalisation.

Deux conséquences de cette création se sont révélées. Tout d'abord l'évaluation n'est plus la même. Disons même *les* évaluations, car l'élève dans le

groupe trouve aussi sa place à ce niveau. Elles tiennent compte des éléments comme la dramatisation qui n'existait auparavant et l'erreur qui est perçue comme constructive. Et ensuite, le traitement de l'erreur qui change avec la nouvelle conception de l'élève, plus autonome et créatif.

Pour appliquer ces nouvelles théories, nous avons donc mis en place des expérimentations réalisées en classe. Nous les avons présentées dans un ordre chronologique sur une année scolaire. Tout d'abord la première heure de cours car personne ne se connaît, en particulier le professeur et les élèves (en 4^e débutants). Elle est extrêmement importante pour un développement de l'année plus en confiance. Nous avons ensuite proposé trois séquences dont la tâche finale est un jeu de rôle interactif. Elles ont été développées en entier avec le détail des AD exposé pour montrer leur intérêt. Ces trois séquences *En una fiesta*, *¿Quedamos?* et *Vamos a tomar algo* allaient croissant dans la difficulté des activités mises en place et l'improvisation guidée. Nous avons terminé la présentation de nos expérimentations avec une séquence de 3^e LV2 particulière car elle se développe de deux façons différentes selon le souhait du professeur. Il s'agissait de montrer que les AD et le JRI ne se limitent pas aux débutants dans la langue.

C'est aussi au niveau de la communication que les élèves doivent apprendre à mieux s'auto-évaluer. La verbalisation reste très succincte et le rejeu, même s'il leur est indiqué que seul le meilleur des deux jeux mis en scène est pris en compte, n'est pas fréquent. Ce peut être un avantage avec le temps qui y est attribué.

Nos propositions d'AD trouvent aussi leur limite dans le temps que le professeur y consacre. En effet, de nombreuses autres activités sont nécessaires dans l'apprentissage. C'est pourquoi le jeu, de façon générale pour toutes les séquences dans l'année, peut difficilement être le centre de la pédagogie mais un élément motivant donnant une autre valeur à la conception des cours. L'introduction des AD permet d'améliorer la mise en scène. Les élèves sont sensibilisés mais les AD mérite-

raient d'être reprises plusieurs fois dans l'année pour être vraiment efficaces. Nous avons constaté qu'elles servent beaucoup d'échauffement au JRI. Il faudrait utiliser plus d'AD dans une séquence pour combler tous les manques kinesthésiques, proxémiques et phonologiques de l'expression orale en interaction.

La conception de l'enseignement est à faire évoluer sur ce sujet et le souhait de le rendre plus commun et normal aux enseignants désirant que leurs élèves apprennent mieux !

Dans les annexes, il est possible de trouver le détail de toutes les activités dramatiques utilisées et en particulier une proposition d'activités pour une ouverture sur la maîtrise des cinq compétences attendues à la fin du collège avec le projet dramadidactique : *DramAula*. La voie est ouverte pour d'autres recherches et améliorations de l'apprentissage, en particulier des langues, dans les cinq compétences et autour du comportement humain vis-à-vis de l'enseignement. Comme le dit Joëlle Aden¹⁹ « Le théâtre (...) dans l'enseignement ne se réduit pas à mettre une forme de langage au service d'une autre mais nous invite à changer de paradigme cognitif ». Nous suivrons cette pensée pour conclure.

¹⁹ séminaire de Langues en scènes, le vendredi 17 janvier 2014 à Toulouse 2 le Mirail.

4. BIBLIOGRAPHIE

4.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ABDELGABER, Sylvie, & MEDIONI, Maria-Alice (2010). Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen*. In CRAP *Cahiers pédagogiques*, Collection des hors série numériques, n°18, avril.

ADEN, Joëlle, & ANDERSON, Joel (2005). Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues. In TESOL France Colloquium 2005, [Site de TESOL France](http://www.lesite-tesol.fr). Consulté le 04/02/2014. Disponible sur : <http://www.lesite-tesol.fr/Colloquium05.php>

ADEN, Joëlle, (dir.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Consulté le 18/10/2013. Disponible sur : <http://www.manuscrit.com/Book.aspx?id=12636>

ADEN, Joëlle (dir.) (2009). *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. Consulté le 18/10/2012. Disponible sur <http://www.manuscrit.com/Book.aspx?id=12636>

ADEN, Joëlle (2009). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. In J. Aden, *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. Paris : Manuscrit Recherche – Université, 77-99.

ADEN, Joëlle (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. In *La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation*. J. Aden et E. Piccardo (dir.). Synergies Europe. Revue du GERFLINT n° 4, 173-180.

ADEN, Joëlle (2010). L'empathie socle de la reliance : théâtre et didactique des langues-cultures. In J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz (dir.). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Coll.GramR.

ADEN, Joëlle (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales / An Intercultural Meeting Through Applied Theatre*. Berlin : Schibri-Verlag. 124p.

ADEN, Joëlle (dir.) (2010). Les pratiques artistiques en classe de langue. In *Les Langues Modernes*, n° 2/2010. Consulté le 18/10/2012. Disponible sur Emilangues : <http://www.emilangues.education.fr/actualites/2010/relier-pratiques-artistiques-et-langagières>.

ADEN, Joëlle, & LOVELACE, Kester (2004). *3, 2, 1, ... Action ! Le Drama dans l'enseignement de l'anglais*, CRDP Créteil : Services Culture Editions Ressources pour l'Education Nationale (SCEREN).

ADEN, Joëlle, & ANDERSON, Joel (2005). Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues. In TESOL France Colloquium 2005, [Site de TESOL France](#).

ALEMANA SANTIAGO, F., & BUTIÑÁ JIMÉNEZ, J. (1999). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: UNED.

ALMENA SANTIAGO, F., & BUTIÑÁ JIMÉNEZ, J. (1999). *El teatro como recurso educativo*. Madrid : UNED.

ALONSO DE SANTOS, J. L. (2007). *Manual de teoría y práctica teatral*. Madrid : Castalia universidad.

ALONSO RAYA, R. (1990). Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas . In *Actas del segundo congreso nacional de ASELE*, Málaga : ASELE, pp. 209-216. Consulté le 08/05/2011. Disponible sur : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0207.pdf

ÁLVAREZ NÓVOA, C. (1997). *Dramatización: el teatro en aula*. Barcelona : Octaedro.

ANCELIN-SCHUTZENBERG, Anne (1981). *Le jeu de rôle: connaissance du problème*. (édition de 1995). Paris : ESF.

ARISTOTE (1990). *Poétique*. Paris : Les Belles Lettres, « coll. Les Classiques de Poche ».

ARISTOTE (2006). J. P. Murcia. *Poétique*. Version numérisée, consultée le 04/02/2014. Disponible sur <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/poetiquefr.htm>

ARNAUD, Christine (2008). Mieux gérer l'affectivité en classe de langue. In *Le Français dans le Monde*, n° 357, mai-juin, 27-29.

ARTAUD, Antonin (1964). *Le théâtre et son double*. Paris : Folio essais Gallimard.

AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire* (How to do things with word), trad . Gilles Lanes, Paris : Seuil.

BALAZARD, Sophie, & GENTET-RAVASCO, Elisabeth (2007). *Pratiquer le théâtre au collège, de l'expression à la création théâtrale*. Paris : Ed. Bordas, coll. « Collège ».

BARRET, Gisèle (1989). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal : Recherche en Expression.

BARRET, Gisèle (1995). *Pedagogia de la situación en expresión dramática y en educación*. Québec : Recherche en Expression, Montréal.

- BARROSO GARCÍA, Carlos, & FONTECHA LÓPEZ, Mercedes (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE : una propuesta concreta de trabajo en clase. In *ASELE. Actas X*, 107- 113.
- BARROSO, Carlos (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE : una propuesta concreta de trabajo en clase. In *ASELE, Actas X*. Centro virtual Cervantes.
- BARTHES, Roland (2002). *Ecrits sur le théâtre*. Paris : Seuil.
- BASTIAT, Brigitte (2006), Hors-Thème, Améliorer l'oral par l'expérience théâtrale, dans la revue *Les Langues Modernes*, n°4-2006. Consulté le 25/03/2012. Disponible sur : <http://www.aplolanguesmodernes.org/spip.php?article564>.
- BEDIN, Véronique (dir.). (2009). *Qu'est-ce que l'adolescence ?*. Auxerre : Ed. Sciences humaines, coll. La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines.
- BENVENISTE, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE, Émile (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- BERCEBAL, Fernando (1995). *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real : Ñaque Editora.
- BERCEBAL, Fernando (2007). *Un taller de Drama*. Ciudad Real : Ñaque.
- BERNANOCE, Marie (2006). *A la découverte de cent et une pièces*. Montreuil sous Bois : SCEREN, Editions théâtrales.
- BETTELHEIM, Bruno (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- BILLIERES, Michel (2008). L'inhibition phonétique en langue étrangère. In *Le Français dans le Monde*, n° 357, mai-juin, 24-26.
- BLIN, Jean-François (2001a) *Classes difficiles*. Toulouse : Delagrave, Pédagogie en formation.
- BLIN, Jean-François (2001b). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- BOAL, Augusto (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. Paris : Editions La Découverte.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOZONNET, Marcel (2003). Le théâtre pour passion. In *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*. (dir.) J.P. LALLIAS, CRDP Champagne-Ardenne.

- BRACKE, A. (2001). Activité langagière et pédagogie du projet. In *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le Français dans le monde*, Paris : Hachette, (coll. « Recherches et applications »), 175-187.
- BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, Bernard. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Textes de base en psychologie. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- BROOK, Peter (1977). *L'Espace vide*. Paris : Seuil.
- BROOK, Peter (1995). Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation. In *Les cahiers pédagogiques*. n° 337, octobre, 18-19.
- BROOK, Peter (2008). Introduction In RIZZOLATTI, Giacomo, & SINIGAGLIA, Corrado. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- CALDERON CALDERON, Manuel (2002). Orientaciones sobre el uso de técnicas dramáticas para desarrollar la expresión oral en la clase de E/LE . In *Actas del X seminarió de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 181-187.
- CAMPRUBI, Michel (1972). *Etudes fonctionnelles de grammaire espagnole*. (3^e édition, 2001). Toulouse : PUM, coll. Amphi 7.
- CERVERA, Juan (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Madrid : Cíncel.
- CHARPAK G. (1996). (avec l'équipe d'enseignants de la fondation des Treilles) *La main à la pâte, les sciences à l'Ecole primaire*. Paris : Flammarion.
- CHATEAU, Jean (1946). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Paris : Vrin.
- CHERREAU-PEREIRA, Odette (2007). *En quoi le « Drama » peut-il favoriser l'acquisition de l'anglais au cycle 3 ?* Mémoire d'IUFM, Créteil.
- CHOMSKY, Noam. (1969). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- CHOMSKY, Noam (1972). « Théorie linguistique » LFDLM, 88.
- CHOMSKY, Noam (2002). *Sur la nature et le langage*. Marseille : Agone, coll. Banc d'essai.
- CLAPAREDE, Edouard. (1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Kundig : Genève.
- COLL. J, & GELABERT M. J., & MARTINELL E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid : Edelsa.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005, éd. utilisée) *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1ère éd. 1996. Paris : Didier, 191p. Consulté le 18/03/2013. Disponible sur <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Portfolio européen des langues*, Paris : Didier. Disponible sur <http://culture2.coe.int/portfolio>

CONSEIL DE L'EUROPE (2002). *Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier. Disponible sur : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html

CORDER, Pit (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ?. In *Langages*, n°57 : 9-15.

CORDIER, Françoise, & GAONA'CH, Daniel (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan, coll. Psychologie.

CORMANN, Enzo (2005). *À quoi sert le théâtre ?* Besançon : Les Solitaires Intempestifs.

CORMANSKI, Alex (1993). *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Robert Galisson, Paris III : Université de la Sorbonne nouvelle.

CORMANSKI, Alex (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette, pratiques de classe.

COSLIN, Pierre G. (2013). *La psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Coli, coll. *Cursus*.

CRAIG, Edward Gordon (2004). *De l'Art du Théâtre*. London : Circé.

CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.

CUTILLAS SÁNCHEZ, Vicente (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro : propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral en Didáctica de la lengua y la literatura, sous la direction de Morote Magán, Pascuala et Torrecilla Jareño, M.Teresa. Valencia : Universitat de Valencia.

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.

- CYRULNIK, Boris (1993). *Les Nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK Boris (2001). *L'ensorcellement du monde*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK Boris (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.
- DALLEZ, Gérard (1997). La voix de l'autre : réflexion sur une pratique de la langue par le théâtre, In *Les Langues Modernes*, n°3-1997. Consulté le 28/10/2012. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article111>.
- DAMASIO, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi, Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DARWIN, Charles (1859). *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*. (éd. de 1999). Traduit de l'anglais par Michel Prum. Paris: Syllepse
- DARWIN, Charles (1874). *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris, Reinwald.
- DAT, Marie-Anne (2006). *Didactique préscolaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez les enfants de 8 à 11 ans*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Michel BILLIERES et de Nathalie Spanghero-Gaillard, Toulouse 2 le Mirail.
- DECROLY, Ovide (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : Lamertin.
- DE DIEGO, Maxi (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. Madrid : Ed. CCS.
- DE PIETRO Jean-François (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ? In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM, 323-334.
- DEBYSER, Francis (1971). La linguistique contrastive et les interférences. LF, 8 : 31-62.
- DEWEY, John (1938). *Expérience et éducation*. (édition de 1968). Paris : Armand Colin, « collection U2 ».
- Di Cristo, A. (1981). *Vers une modélisation de l'accentuation du français*. Aix en Provence: Editions de l'Université de Provence.
- DI PIETRO, R.J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge : Cambridge University Press.

- DORREGO Luis. (1997). Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua . In CARABELA, n° 41. Madrid : SGEL, 91-110.
- DORREGO, Luis. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE : Más de ochenta juegos y actividades teatrales*. Madrid : Edelsa.
- DORTIER, J. François. (Coord.). (2010). *Le langage, introduction aux sciences du langage*. Auxerres : Le Seuil, Sciences Humaines éditions, coll. La petite bibliothèque de Sciences Humaines.
- DUFF Alan, & MALEY Alan (2005). *Drama Techniques in Language Learning : A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, 3rd Edition, Cambridge : Cambridge University Press.
- DULIBINE, Chantal, & GROSJEAN, Bernard (2004). *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*. CRDP de Créteil : ed. SCEREN, « Argos démarches ».
- ECO, Umberto (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Seuil.
- EINES, Jorge, & MANTOVANI, Alfredo (2007). *Didáctica de la dramatización*. (2^e éd., 2008). Barcelona : Gedisa.
- ELSIR ELAMIN, Hamid Mohamed (2008). Théâtre et enseignement du Français Langue Étrangère. In *Synergies Algérie* n°2, 177-184.
- EMMANUELLI, Michèle (2005). *L'adolescence*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF, coll. *Que sais-je ?*
- FABRE, Hélène (2010a). « Entretien avec Hélène TROCME-FABRE : une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ? », In *cahiers pédagogiques*, n°18, 25-33.
- FABRE, Hélène (2010b). Série de 7 vidéogrammes, auteure H. TROCME-FABRE, réalisation D. Garabédian, production ENS.
- FRANÇOIS, Frédéric (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- FREINET, Célestin (1964). *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris : Armand Collin, Coll. Bourrelier CPP n° 326, 1975, 7e édition.
- GAONAC'H, Daniel (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Le Français dans le Monde, Hachette.
- GAONAC'H, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.

GARNIER, Emmanuelle (2011). Blatman i la Ciutat Submarina, de Pau Plana : une parodie catalane des « grands » de la BD américaine des années 1930. In Christine Pérès (éd.), *Grands auteurs pour petits lecteurs*, p. 265-276. Carnières-Moranwelz : Ed. Lansman, Hispania.

GENETTE, Gérard (1972). *Figures III*. Paris : Editions du Seuil, coll. Poétique.

GFEN (1999). *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique Sociale.

GODARD, Anne. et al. 2005. Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales. In : *Le Français dans le Monde*, CLE international, 2005, pp. 122-131.

GOITIA PASTOR, Leyre (2007). Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE. Bilbao : Universidad de Deusto. 23-24 février. p.103-110. Consulté le 25/03/2011. Disponible sur : http://www.uv.es/foroele/foro3/Goitia_Pastor.pdf

GOULLIER, Francis (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.

GROTOWSKI, Jerzy (1968). *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne : L'Age d'Homme, réédition 1993.

GUERVÓS, Javier de Santiago, & FERNÁNDEZ GONZÁLES, Jesús. (1997). *Aprender español jugando*. Madrid : Huerga Fierro.

HAGEGE, Claude (1982). *La structure des langues*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

HAGEGE, Claude (1996). *L'enfant aux deux langues*. (édition 2005). Paris : Odile Jacob, Coll. Poches.

HERIL, Alain, & MEGRIER, Dominique (1999). *Entraînement à l'improvisation théâtrale*. (édition de 2004). Paris : Retz, coll. « Expression théâtrale ».

HERRERAS, José Carlos (dir.). (2008). *L'enseignement de l'espagnol en France : réalité et perspectives*. Valenciennes : Presses Universitaires.

HOUSSAYE, Jean (dir.). (2000). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. (édition 2002). Paris : Bordas.

HUBERT, Marie-Claude (2008). *Les grandes théories du théâtre*. Paris : Armand Colin.

HUC Pierre, & VINCENT SMITH, Brigitte. (2008). Naissance de la neurodidactique. In *Le français dans le monde*, n°357, mai-juin, 30-31.

- HUIZINGA, Johan (1951). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- IRUELA, Agustín. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Universidad de Barcelona : Barcelona.
- JOURNET, Nicolas (2010). *Le langage, introduction aux sciences du langage*. In Dortier, J. François. (Coord.). Auxerres : Le Seuil, Sciences Humaines éditions, coll. La petite bibliothèque de Sciences Humaines.
- LAFERRIERE, Georges. (1997). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. (2da ed. 2001). Ciudad Real : Ñaque.
- LALLIAS, Jean-Claude. (2003). *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- LAMY, André (1976). Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. In ÉLA, 22 : 118-127.
- LAPAIRE, Jean-Rémi & MASSE, Jean (2006). « Grammar in Motion (DVD vidéo) » in Lapaire, Jean-Rémi. *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette.
- LAYTON, William (1989). *¿Por qué ? Trampolín del actor*. Madrid : Fundamentos.
- LAZARATON, Anne (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry, In *Language Learning*, N° 54(1), 79-117.
- LECOQ, Jacques (1997). *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud-papiers.
- LENOIR, Patrick (2009). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*. Thèse, Saint-Etienne : Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- LHOTE Elisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette, Coll. Autoformation.
- LIEURY, Alain, & FENOUILLET, Fabien (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- LIEURY, Alain (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. (3^e édition, 1997). Paris : Dunod.
- LONS-OLIVIERI, Marie-Laure, & LIRIA, Philippe (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelona : Difusión.

LOVELACE Kester. (1999). What is Drama ? in *Keepin touch!* n°42. Consulté le 12/03/2012. Disponible sur : <http://homepage.mac.com/kesterlovelace/dramaties/ressources/articles.htm>

LOVELACE Kester. Le théâtre pour dynamiser la classe d'anglais. Maison des Enseignants. Consulté le 2 février 2014 et disponible sur : <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=31&id=886>

LUDWIG, Pascal (1997). *Le langage*. Paris : Flammarion.

LLEÓ, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

MALEY, Alan, & DUFF, Alan (1986). *Drama techniques in language learning*. Cambridge : University Press.

MANTOVANI, Alfredo, & MORALES, Rosa Inés (2003). *Juegos para un taller de teatro*. Morón de la Frontera : Proexdra.

MANTOVANI, Alfredo (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid : Nuestra Cultura.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, coll. « Didactique des langues ».

MARTÍNEZ COBO Ana. (2009) *La Casa de Bernarda Alba*. Una experiencia teatral con alumnos de E/LE. Consulté le 12/03/2012. Disponible sur: http://www.uv.es/foro3/Martinez_Cobo.pdf

MARTÍNEZ COBO, Ana (2009). Los juegos de rol/personajes en el aula de ELE: ¿ una técnica en peligro de extinción ? Barcelona : Conferencias XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE, 41-46. Consulté le 12/03/2012 . Disponible sur : <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dossier-bcn2009.pdf>

MARTINEZ THOMAS, Monique (ed.)(2001). *Corps en scène*. Carnières : Lansman, coll. « Hispania ».

MATTE BON, Francisco (1992). *Gramática Comunicativa del español, Tomo I : De la lengua a la idea. (édition de 1995)*. Madrid : Edelsa.

MATTE BON, Francisco (1995). *Gramática Comunicativa del español, Tomo II : De la idea a la lengua. (1ère ed.1992)*. Madrid : Edelsa.

MEDIONI, Maria-Alice (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction de Jean-Yves Rochex, Université Paris 8.

- MEGRIER, Dominique (2004). *Pratiquer le théâtre à l'école*. Paris: Retz.
- MEIRIEU, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi - des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- MEIRIEU Philippe (2002). Le Théâtre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir. In *Le théâtre et l'école*, Anrat-Actes Sud Papiers.
- MEIRIEU Philippe. (2004). « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient. Consulté le 25/05/2012. Disponible sur son site : http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf
- MILLET, Marylène (2006). Séminaire DGESCO, 23 et 24 novembre. Paris.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2002) *Enseigner au collège. Espagnol. LV1-LV2. Programmes et accompagnement*. Paris : CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2002). BO Hors série, n° 7 du 3 octobre. *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Espagnol*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2003). Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels (coll. « Horaires – Objectifs – Programmes – Instructions »). Paris : CNDP, octobre.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2005) *Préambule commun aux programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, Palier 1*. B.O, n° 6, 25 août, hors série.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2005). *Programmes des collèges. Langues vivantes étrangères au Palier I. Espagnol*. B.O. n° 6, 25 août, hors série.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2006). *Espagnol, Palier 1, documents d'accompagnement des programmes*. Poitiers : Futuroscope, CNDP, Scéren.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2007). *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, rapport, n° 009, janvier.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2011). *Livret personnel de compétences, palier 3, grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. Janvier 2011.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN). (1987). Instructions officielles. Collège.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (1997). *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*. Paris : CNDP.

MONTAGNER, Hubert (2008). *L'arbre enfant : Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris : Odile Jacob.

MONTAGNER Hubert (2009). Conférence à Larrazet en Tarn et Garonne (82), le 7 novembre sur son livre *L'arbre enfant. Une nouvelle approche de l'enfant*, Paris, Odile Jacob, 2008.

MONTESSORI, Maria (1962). *Pédagogie scientifique, la découverte de l'Enfant*. Neuchâtel : Desclée de Brouwer.

MORA, E. (1996). *Caractérisation prosodique de la variation dialectale de l'espagnol parlé au Vénézuéla*. Unpublished Thèse de Doctorat, Université de Provence.

MORENO, Concha (1997). Actividades lúdicas para practicar la gramática. Madrid. In *Caravela*, n°41. SGEL, 35-48.

MORENO, Concha (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. In *redELE*, N° 0, marzo.

MOTOS, Tomás, & TEJEDO, Francisco (1996). *Prácticas de dramatización*. Barcelona : Humanitas.

MULLER-JAECKI Marie-Paule (2008). Perspective actionnelle du CECRL et création scénique. In *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris : Le manuscrit.

MUÑOZ GARCÍA, Margarita (2010). *La perception et la production de l'accent lexical de l'espagnol par des francophones : aspects phonétiques et psycholinguistiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Michel BILLIERES et de Baque Millet, Lorraine, Toulouse 2 le Mirail.

OLIVIER, Claudine (2008). Grammaire Voix-Corps et Théorie du Balancement. 21 février 2008 - 10 avril. Centre d'Etudes Linguistiques, Université Jean Moulin - Lyon 3

ORTA GRACIA, Antonio (2009). Técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación. Barcelona : *Conferencias XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE*, 48-53. Consulté le 14/08/2011. Disponible sur : <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dosier-bcn2009.pdf>

ORTEL, Philippe (2001). (dir.) M-T Mathet. *La scène. Littérature et arts visuels*. Paris : L'Harmattan.

- PAGE, Christiane (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- PAGE, Christiane (1998). *Pratiques du théâtre*. Paris : Hachette Education.
- PASTOR, Juan, & VALENTÍN, Teresa. (1987). *Teatro de, por, para ... los niños*. Madrid : Ed. Asociación Educativa en colaboración con el INAEM y el Ministerio de Cultura.
- PAVIS, Patrice (1994). *Dictionnaire du théâtre*. (ed. 2006). Paris : Armand Colin.
- PAYET, Adrien (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- PERRICHON Emilie. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Christian Puren. Saint-Etienne : Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- PHILIPPE, Gabrielle. (2006). *Le théâtre au collège : des expériences menées en établissements difficiles*. Conférence au collège Pierre Mendès-France, Paris 20^{ème} : CIEP, le 12 décembre. Consulté le 18/10/2013. Disponible sur : cours-gabrielle.free.fr/Theatre/ConferenceCIEP_sansimage.doc
- PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. (Réédition de 1989). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, Jean (1947). *La psychologie de l'intelligence*. (7^e édition, 1967). Paris : Armand Colin.
- PIAGET, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- PIAGET, Jean, & INHELDER, Bärbel (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- PIAGET Jean (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Le Seuil.
- PIERRA, Gisèle (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.
- PIERRA, Gisèle (2006). *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.

- PIOTROWSKI, Sebastian (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. Université Catholique de Lublin, Pologne. In *Synergies Pologne* n° 7. 107-118.
- PLANA, Pau (2010). *Blatman i la ciutat submarina*. Traduit par Emmanuelle Garnier et la compagnie Les Anachroniques. Anachronotes N°3. Toulouse : In extenso.
- PLATON (1966). *La République*. Paris : Flammarion.
- PORTER LADOUSSE, Gillain (1987). *Role Play (Resource Books for Teachers)*. Oxford : Oxford University Press.
- PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, discours entre apprenants de langues étrangères. En *Aile*. CLE International. Ouvrage librement téléchargeable en ligne: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>.
- PUREN, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Ouvrage librement téléchargeable en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/>
- PUREN C. (2002b). « Innovation et cohérence en didactique des langues », *New Standpoints* n°12, avril 2002, 3-7.
- PUREN, Christian (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol XXIII n° 1, février, pp. 10-26.
- PUREN, Christian (2005). Entrées libres en didactique des langues et cultures. CRAP. In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre.
- PUREN, Christian (2006a). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ? In *APLV Régionale de Grenoble*, Assemblée Générale du 22 mars.
- PUREN, Christian (2006b). L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture. Conférence, Université Marc Bloch, Strasbourg.
- PUREN, Christian (2006c). Du paradigme de la communication ("l'inter-action") au paradigme de l'action commune (la "co-action") Quelques énoncés de référence. In "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", 14ème Congrès Ranacles (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), Poitiers, novembre. *Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- QUINO (1999). *Mafalda 6*. Barcelona : Lumen.
- QUINO (2000). *Mafalda 8*. Barcelona : Lumen.

RAFFU-BEROUD, Catherine (1997), « Le "théâtre-partition" et ses interprètes : le professeur et les élèves, didascalies et texte », dans la revue *Les Langues Modernes*, n°3, Le Théâtre. Consulté le 21/04/2012. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article111>

RANÇON, Julie (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. 531p. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Nathalie Spanghero-Gaillard et de Michel BILLIERES, Toulouse 2 le Mirail, 11 septembre.

REASON, James (1993). *L'Erreur humaine*. Paris : PUF.

RIVENC, Paul (2003). Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3, 85-134. Bruxelles : De Boeck Université.

RIZZOLATTI, Giacomo, & SINIGAGLIA, Corrado. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob. (traduit de l'italien par Marilène Raiola)

RIZZOLATTI, Giacomo, & JEANNEROD. (2002). *La nature de l'esprit*. Paris : Odile Jacob.

ROCHEBLAVE-SPENLE, Anne-Marie (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : PUF.

RODRIGUEZ ABAD, Ernesto (2008). *Juegos teatrales para animar a leer*. Madrid : Los libros de la catarata.

ROSSI, M (1999). *L'intonation du français: description et modélisation*. Paris: Ophrys.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1761). *Essai sur l'origine des langues*. (édition 1974). Paris : Aubier.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762). *Emile ou de l'éducation*. (édition 1964). Paris : Garnier.

RYKNER, Arnaud (2010). *Les mots du théâtre*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

RYNGAERT, Jean-Pierre (2008). *Introduction à l'analyse de théâtre*. Paris : Armand Colin.

RYNGAERT, Jean-Pierre (2010). *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formation*. Paris : Armand Colin.

SANCHIS SINISTERRA, José (1978), *Práctica teatral con adolescentes : la creación colectiva*. In *Pipirijaina*, N°6, enero-febrero, P. 41-44

SASTRE, Alfonso (2000). *El drama y sus lenguajes, Tomo I, Drama y Poesía*. Hondarribia : Hiru.

SASTRE, Alfonso (2001). *El drama y sus lenguajes, Tomo II, Gramaturgia y Textamento*. Hondarribia : Ed. Hiru.

SAUSSURE (de), Ferdinand (1915). *Cours de linguistique générale*. (Edition 1987). Paris : Aubier.

SCHMIDT, Prisca (2010). Théâtre et langues vivantes en primaire. In *Les Langues Modernes*. n°2-2010, juin. Consulté le 14/08/2012. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3238>

SCHNEUWLY, Bernard, & BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.

SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie (2008). Psychologie et apprentissage des langues : la psychologie appliquée au FLE. In *Le Français dans le Monde*, n° 357, mai-juin. 21-23.

STANISLAVSKI, Constantin (2001). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot, « Petite bibliothèque ».

STANISLAVSKI, Constantin (2006). *La construction du personnage*. Paris : Flammarion, Pygmalion.

SUSO LÓPEZ, Javier. Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères, article consulté le 25/01/2012. Disponible sur : <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf>

TAPERT, Susan (2006). Article de Elisabeth Berthou. Le courrier international (31 mars 2006). Consulté le 12 mars 2013, disponible sur <http://www.courrierinternational.com/chronique/2006/03/31/que-fait-l-ado-de-son-cerveau>

TARDIEU, Marc (1999). *Le sens de la mémoire*. Paris : Gallimard.

TARDIF, Jacques (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

TOMPKINS, Patricia K. (1998). Role Playing/Simulation. Consulté le 30 mai 2013, disponible sur <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>

- TORNERO, Yolanda (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de ELE*. Madrid : Edinumen.
- TORRES NÚÑEZ, Juan José (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- TRICOT, André (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. In *Revue de psychologie de l'Education*. n°1, 18-64.
- TRICOT, André (2011). Séminaire au collège de Montech le 1^{er} avril.
- TROADEC, Bertrand, & MARTINOT, Clara (2003). *Le développement cognitif, théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Belin.
- UBERSFELD, Anne (1981). *L'école du spectateur. Lire le théâtre II*. Paris : Editions Sociales.
- UBERSFELD, Anne (1996a). *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre*. Paris : Belin.
- UBERSFELD, Anne (1996b). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Seuil.
- UBERSFELD, Anne (1996c). *Lire le théâtre*. Paris : Editions Sociales.
- VALLON, Claude (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona : CEAC.
- VANDELOISE, Claude (dir.). (2003). *Langues et cognition*. Paris : Lavoisier.
- VARELA, Francisco, in videos n°3 et N°4 « Né pour apprendre » par l'auteure H.TROCME-FABRE, réalisation D. Garabédian, production ENS.
- VERDEIL J. (1995). Théâtre et pédagogie. A propos du théâtre scolaire. In *Cahiers pédagogiques*, CRAP. Paris, n°337.
- VERDEIL, Jean "Théâtre des jésuites". Consulté le 25/04/2012. Cours en ligne disponible sur: <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/th-jsuit.htm>
- VIDARD, Véronique (2010). *Vers une didactique innovante de l'espagnol langue étrangère par le théâtre : Les fondements théoriques de DramAula*. Mémoire de Master 2, espagnol. Toulouse. Université de Toulouse le Mirail.
- VINAVER, Michel (1990). *Ecrits sur le théâtre*. Arles : Actes Sud.
- VRANIC, Gordana (2004). *Hablar por los codos*. Madrid : Edelsa.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1985). *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Editions sociales.

WESSELS, Charlyn (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

WINNICOTT, Donald Woods (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, Coll. Folio/Essais.

WINNICOTT, Donald Woods (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.

YAGÜE, Agustín. (Coord.). (2003). *Hablando por los codos. Gestos para "hablar" y entender español*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. **1 CD-ROM**.

YAGÜELLO, Marina. (1981). *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. Paris : Editions du Seuil.

4.2. MANUELS PÉDAGOGIQUES

¡EN DIRECTO! español, 2^e année, A2/A2+. +CD, REGESTE-MISTRA. 2012. Paris : Didier.

CHICOS, CHICAS nivel 1. PALOMINO, María Ángeles. 2002. Madrid : Edelsa.

CHICOS, CHICAS nivel 2. PALOMINO, María Ángeles. 2003. Madrid : Edelsa.

CHICOS, CHICAS nivel 3. PALOMINO, María Ángeles Palomino. 2003. Madrid : Edelsa.

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN FONÉTICA, MEDIO B1. NUÑO ÁLVAREZ, M.P., & FRANCO RODRÍGUEZ J.R., & ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. 2008. Madrid : Anaya.

GENTE JOVEN 1, Español 1^e année, A1, nouveaux programmes, + CD, + DVD, ALONSO, Encina, & MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde, & SANS, Neus. 2008. Paris : Maison des langues.

GENTE JOVEN 2, Español 2^e année, A2, nouveaux programmes, + CD, + DVD, ALONSO, Encina, & MARTÍNEZ SALLÉS, & Matilde, & SANS, Neus. 2008. Paris : Maison des langues.

GENTE JOVEN 3, Español 3^e année, B1.1, nouveaux programmes, + CD, ALONSO, Encina, & MARTÍNEZ SALLÉS, & Matilde, & SANS, Neus. 2009. Paris : Maison des langues.

GENTE JOVEN 4, Español 4^e année, B1.2, nouveaux programmes, + CD, MARTÍNEZ SALLÉS, & Matilde, & SANS, Neus. (2009). Paris : Maison des langues.

NUEVOS RUMBOS, *Espagnol 2^e année*, RUBIO, Édouard (dir.). 2005. Paris : Didier.

4.3. SITOGRAPHIE

CASENEUVE, Jean (2009) Le jeu dans la société. Consulté le 16/05/2012. Disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-le-jeu-dans-la-societe/>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC). Consulté le 07/04/2011. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/simulacion.htm.

DE LA PEÑA PORTERO, Alicia, & ESTEVEZ FUNES, María (1999). Hablar sin palabras: la comunicación no verbal en la clase de ele. Centro Virtual Cervantes. Consulté le 10/05/2012. Disponible sur http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0517.pdf

DE LA TORRE, Nuria. *Bares y gestos*, consulté le 20 mars 2013 et disponible sur : http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/617947?client_size=1281x622

DEBOUDE, Luc. *Théâtrons*. Consulté le 4/08/2012. Disponible sur : <http://www.theatrons.com/exercices.php>

EDUSCOL a- Programme d'espagnol, palier 1. Consulté le 12 avril 2012. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/7/Programme_espagnol_palier1_123727.pdf

EDUSCOL b- Socle commun des connaissances et des compétences. Consulté le 12 avril 2012. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

EDUSCOL c- Grille de référence, palier 2. Consulté le 12 avril 2012. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf

EDUSCOL d- Grille de référence, palier 3. Consulté le 12 avril 2012. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf

ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS. Consultée le 25/01/2012. Disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacob-levy-moreno/>

GLOTTODRAMA, *Apprendre l'italien par le théâtre*. Consulté le 7 janvier 2013. Disponible sur : http://www.glottodrama.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=55.

HAGEGE, Claude. *Extrait de sa conférence à Lannion, le 28 mai 1988* : consulté le 6/09/2011. Disponible sur : <http://div.yezh.sizun.free.fr/spip.php?article52>

ORTA GRACIA, Antonio (2009). Conferencia sobre "técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación". Encuentro práctico de profesores de español. Würzburg. Consulté le 14/08/2011. Disponible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=77xspAfZ31Y>

RIZZOLATTI, Giacomo, discours du 12/12/2006. Les systèmes de neurones miroirs. In Paris : *Réception des Associés étrangers élus en 2005 / 12 décembre 2006*. Consulté le 12/09/2012. Disponible sur : www.academie-sciences.fr/academie/membre/s121206_rizzolatti.pdf

SIRIGU, Angela. <http://www2.cnrs.fr/presse/communiqu/1793.htm>, page consultée le 20 février 2010. Disponible sur : <http://www2.cnrs.fr/presse/communiqu/1793.htm>

5. INDEX DES NOTIONS

A

Action..15, 16, 42, 47, 48, 55, 58, 59, 60, 64, 67,
77, 82, 83, 94, 97, 102, 107, 118, 131, 133,
134, 135, 136, 142, 143, 145, 147, 148, 151,
154, 157, 163, 169, 170, 172, 176, 179, 182,
186, 188, 190, 191, 194, 201, 202, 203, 207,
209, 211, 212, 213, 215, 219, 221, 223, 225,
226, 227, 228, 231, 232, 234, 241, 242, 255,
257, 270, 272, 280, 297, 301, 310, 314, 315

Activité 17, 43, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 69, 72,
73, 77, 91, 94, 97, 98, 99, 101, 106, 133,
149, 165, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182,
183, 184, 187, 189, 191, 192, 199, 200, 204,
210, 212, 213, 215, 221, 223, 225, 226, 228,
230, 231, 234, 249, 251, 254, 256, 260, 264,
265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275,
276, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 290, 291,
292, 293, 294, 303, 304, 305

Activité dramatique 100, 136, 138, 142, 144,
147, 148, 161, 189, 191, 194, 195, 196, 197,
210, 230, 240, 248, 249, 254, 258, 259, 260,
261, 262, 263, 265, 266, 267, 270, 271, 272,
273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284,
285, 288, 289, 291, 292, 296, 297, 298, 302,
303, 304, 305, 309, 315, 316, 317

Apprentissage. 16, 17, 30, 32, 35, 36, 41, 42, 43,
44, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64,
69, 70, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 100, 104, 105, 111, 113, 114,
115, 116, 119, 128, 129, 130, 131, 134, 136,
145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 161, 163, 166, 167, 170, 171, 173,
174, 175, 176, 178, 179, 181, 184, 187, 188,
190, 191, 192, 196, 199, 200, 201, 202, 205,
206, 211, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221,
224, 230, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245,
246, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 267, 274,

298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 309,
310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318

Auto-évaluation 276

C

Cadre européen commun de référence en
langues 15, 16, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
58, 59, 60, 64, 83, 95, 98, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 114, 115, 145, 146, 150,
152, 177, 178, 179, 209, 218, 229, 236, 237,
238, 300, 309, 311, 312

Catharsis 17, 85, 142, 144

Classe difficile 85

Cognition 134, 198

Corps 16, 39, 66, 67, 69, 70, 77, 88, 107, 108,
109, 131, 137, 145, 147, 153, 154, 155, 156,
162, 167, 168, 186, 187, 191, 192, 193, 196,
197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 209, 216,
223, 224, 249, 250, 258, 271, 281, 284, 298,
300, 301, 304, 312, 313, 316

Créativité 30, 80, 96, 149, 151, 168, 171, 177,
178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 203,
212, 221, 223, 232, 241, 297, 304, 310, 313,
315

D

Didactique 15, 16, 26, 27, 28, 30, 36, 38, 39, 40,
54, 55, 56, 63, 87, 98, 100, 136, 144, 145,
149, 155, 161, 166, 202, 213, 215, 217, 218,
221, 316

Dramadidactique 30, 35, 98, 155, 156, 161,
188, 215, 314, 318

Dramaticien 30, 181

Dramatisation 79, 171, 179, 180, 201, 286, 300,
317

E

Empathie 83, 122, 127, 134, 135, 137, 140, 144, 314
 Erreur... 129, 156, 175, 177, 186, 190, 205, 209, 211, 212, 236, 244, 245, 246, 261, 317
 Estime de soi..... 31, 74, 190, 191, 193
 Expression orale en interaction... 16, 42, 43, 46, 51, 55, 98, 103, 162, 207, 237, 238, 239, 246, 248, 250, 251, 253, 277, 298, 299, 309, 316, 318

É

Éllipse..... 39, 48, 56, 62, 100, 152, 311
 Émotion..... 16, 39, 70, 71, 74, 86, 111, 122, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 153, 155, 166, 168, 169, 179, 181, 187, 195, 196, 251, 262, 274, 292, 301, 302, 313, 314
 Évaluation.. 17, 18, 47, 52, 54, 55, 63, 104, 148, 178, 179, 205, 208, 209, 218, 220, 224, 229, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 258, 265, 268, 276, 277, 285, 287, 293, 296, 316

G

Groupe 15, 31, 32, 33, 34, 60, 64, 66, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 124, 149, 150, 153, 154, 164, 176, 183, 188, 192, 193, 194, 203, 209, 213, 214, 219, 221, 223, 225, 229, 232, 233, 240, 242, 243, 256, 257, 260, 262, 263, 272, 275, 276, 280, 283, 285, 286, 287, 290, 292, 294, 299, 301, 304, 309, 312, 313, 316, 317

I

Imagination. 155, 171, 172, 179, 183, 184, 185, 186, 194, 201, 202, 221, 223, 234, 241, 306

Improvisation.. 78, 83, 151, 161, 180, 183, 195, 200, 202, 203, 204, 217, 220, 223, 231, 232, 310, 317

Interaction 16, 17, 18, 38, 40, 46, 49, 50, 55, 58, 79, 81, 82, 84, 85, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 122, 127, 137, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 179, 181, 185, 190, 193, 194, 195, 196, 200, 206, 207, 212, 214, 215, 218, 219, 222, 224, 228, 229, 231, 248, 298, 309, 312, 313, 314, 315, 316

J

Jeu 17, 37, 54, 59, 65, 66, 71, 73, 79, 83, 91, 99, 104, 106, 143, 149, 153, 156, 161, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 201, 203, 204, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 228, 231, 232, 233, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 247, 249, 258, 261, 263, 264, 269, 270, 274, 276, 279, 280, 281, 285, 286, 288, 290, 296, 298, 301, 309, 312, 315, 317

Jeu de rôle interactif.. 17, 59, 78, 149, 155, 156, 161, 170, 171, 179, 184, 186, 194, 204, 205, 206, 207, 210, 212, 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244, 247, 258, 259, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 309, 315, 316, 317, 318

M

Mimésis 142, 143

Motivation..... 14, 31, 34, 65, 93, 135, 147, 148, 155, 156, 171, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 190, 207, 209, 211, 212, 219, 221, 293, 297, 315

N

Neurodidactique.....16, 131, 145, 146, 157
Non verbal..... 37, 49, 106, 107, 110, 155, 156,
187, 195, 197, 201, 202, 220, 314

P

Pédagogie . 18, 28, 30, 35, 48, 56, 58, 61, 65, 87,
88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 113, 115,
120, 136, 145, 147, 149, 152, 156, 157, 161,
162, 169, 170, 173, 177, 178, 179, 184, 185,
186, 205, 207, 214, 218, 226, 227, 288, 298,
306, 309, 316, 317
Perspective actionnelle 35, 38, 39, 48, 56, 59,
61, 62, 63, 64, 83, 90, 91, 95, 98, 145, 152,
155, 170, 171, 186, 189, 311
Psychologie cognitive.....17, 74, 146, 147

R

Rôle16, 17, 25, 30, 33, 37, 43, 46, 47, 48, 54,
64, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 85, 93, 99, 101,
104, 105, 116, 126, 127, 131, 134, 135, 140,
145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161,
170, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183,

184, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 199, 200,
202, 204, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
220, 222, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 235,
236, 241, 242, 247, 259, 264, 269, 276, 285,
288, 290, 293, 297, 301, 304, 309, 310, 312,
313

S

Simulation63, 95, 179, 180, 181, 182, 183, 185,
212, 214
Socle commun40, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 153,
169, 218, 219, 220, 222, 229, 237, 238, 312

T

Tâche...16, 39, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 63, 64, 76, 91, 94, 98, 128, 148, 149,
153, 154, 169, 173, 178, 184, 186, 187, 204,
206, 207, 208, 209, 212, 218, 220, 221, 223,
224, 226, 230, 233, 244, 248, 249, 250, 251,
252, 253, 258, 265, 266, 269, 270, 275, 277,
279, 285, 290, 293, 295, 296, 298, 300, 312,
316, 317
Tâche actionnelle.... 16, 55, 56, 61, 98, 154, 206

**DramAula Les apports des activités dramatiques
dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège**

Résumé

L'objet de cette thèse est d'explorer le croisement entre la didactique de l'espagnol langue vivante étrangère pour son enseignement au collège en France en 4^e LV2 et la pratique théâtrale. Il s'agit de développer une dramadidactique, dans l'optique très pragmatique de son utilisation en cours par un enseignant, afin de développer particulièrement la compétence langagière qu'est l'interaction orale. Le résultat concret de ce travail est la production d'une méthode nommée DramAula. L'objectif principal de cette dramadidactique est de permettre de mieux enseigner l'espagnol aux élèves dans la motivation et l'action grâce aux éléments dynamisants des activités que le genre dramatique apporte afin d'obtenir plus de confiance en soi, d'autonomie et de créativité dans l'apprentissage de la langue espagnole par les élèves à l'oral en interaction. Cette didactique s'intègre dans la perspective actionnelle présentée dans le Cadre Européen commun de référence pour les langues. Elle entend développer des éléments qui améliorent et enrichissent l'enseignement actuel.

Mots clefs : Activités dramatiques / Apprentissage espagnol / Interaction orale / Jeu de rôle / Tâche actionnelle / Autonomie et créativité

DramAula Drama's supplies in verbal interaction in spanish second language with Year 8 children (4^e)

Abstract

This thesis aims to analyse Spanish didactic and theatrical performance. Spanish didactic is analysed in the context of learning a second language in school with Year 8 children (4eme). The aim is to develop a theatrical didactic to be used by teacher to improve verbal communication in school. This research allows the creation of a new methodology called DramAula. The main objective of this work is to improve the teaching of a second language in school by developing confidence, autonomy and creativity in children with the help of theatrical activities. Theatrical activity is thought to increase motivation and verbal exchanges in children and create a better learning environment. This didactic method is in accordance with the European program to improve language skills learning.

Key Words : Drama / Spanish learning / Verbal interaction/ Role play / Task-based activity / Autonomy and creativity