



HAL
open science

Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire: une découverte linguistique et interculturelle

Virginie Privas-Bréauté

► **To cite this version:**

Virginie Privas-Bréauté. Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire: une découverte linguistique et interculturelle. 2013. halshs-01071471v1

HAL Id: halshs-01071471

<https://shs.hal.science/halshs-01071471v1>

Preprint submitted on 7 Oct 2014 (v1), last revised 3 Apr 2015 (v2)

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.

**Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire:
une découverte linguistique et interculturelle
Virginie Privas-Bréauté**

Convaincue par la valeur pédagogique du jeu, nous utilisons le jeu dramatique dans nos cours de langue anglaise depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Nous proposons de dresser le compte rendu d'un exercice expérimental conduit de janvier à avril 2013 avec une classe de 23 élèves de CE1 d'une école publique française. Nous mîmes en place une succession de jeux et activités dramatiques qui avaient pour but de construire un savoir, savoir faire et savoir être progressif de manière à pouvoir ensuite jouer une petite pièce de théâtre; Notre objectif était de sensibiliser ces enfants à la langue anglaise, d'un point de vue linguistique mais aussi interculturel, par le jeu dramatique. En effet, par le biais de ces nombreuses activités je proposais une expérience interculturelle inédite à ces jeunes élèves car apprendre une langue étrangère c'est aussi partir à la découverte d'autrui. Les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les arguments de Johan Huizinga ainsi que les recherches conduites par des chercheurs en didactique par le théâtre fourniront le cadre conceptuel de cette recherche-action.

apprentissage des langues, école, théâtre, université

Dans son ouvrage *Homo Ludens*, Johan Huizinga (1872-1945) affirme que c'est par le jeu que l'homme accède à l'essence puis à la connaissance. Convaincue par cette idée de l'historien néerlandais, nous utilisons le jeu dramatique dans nos cours d'anglais depuis de nombreuses années de la grande section de maternelle au Master 2. Pour cet article, nous proposons de revenir sur un exercice expérimental conduit de janvier à avril 2013 avec une classe de 23 élèves de CE1 d'une école publique française. Notre objectif était de sensibiliser les élèves à la langue anglaise par le jeu dramatique, notamment par la mise en place de nombreux jeux et activités dramatiques dans le but de construire un savoir, savoir faire et savoir être progressif de manière à pouvoir ensuite jouer une courte pièce de théâtre. Cette pièce de théâtre était en réalité une adaptation dramatique du *Petit Chaperon Rouge*, conte que tous les enfants de 7-8 ans connaissent et particulièrement transférable au théâtre. Notre objectif était ambitieux car nous ne disposions que de 6 séances de 40 minutes à une heure.

Aussi, par le biais de ces nombreuses activités, que nous détaillerons dans cet article, nous proposons une expérience linguistique et interculturelle inédite à ces jeunes élèves; car apprendre une langue étrangère c'est aussi partir à la découverte d'autrui.

Dans le but de dresser le compte rendu de cette expérience, nous décrirons tout d'abord notre démarche de sensibilisation des élèves au linguistique et à l'interculturel par le jeu dramatique pour ensuite mettre en lumière les résultats obtenus auprès des élèves et des professeurs. Nous en dégagerons enfin les limites. Les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les arguments de Johan Huizinga ainsi que les recherches conduites par des chercheurs en didactique par le théâtre (telle Joëlle Aden) fourniront le cadre conceptuel de cette recherche-action.

1. Description des séances et objectifs pédagogiques

L'école primaire publique dans laquelle nous sommes intervenus a élaboré une programmation concernant l'apprentissage de l'anglais dès le 1^{er} cycle (c'est-à-dire dès la Grande Section de maternelle). Nous nous sommes appuyés sur ce document afin de choisir les éléments linguistiques, pragmatiques et culturels qui ont nourri notre projet pédagogique. Nous prîmes également connaissance des recommandations ministérielles (grâce aux divers Bulletins Officiels et le site internet eduscol) afin de veiller à mettre en adéquation le socle commun des compétences en langues étrangères requis et notre projet artistique interculturel. Nous pûmes ainsi élaborer les tâches de chacune des séances qui nous étaient accordées dont voici un tableau récapitulatif :

Séances	Objectifs pédagogiques	Contenus linguistiques *grammaticaux *lexicaux *phonologiques	Jeux dramatiques et contenus pragmatiques
1	*(Se) présenter * construire un rituel	*Be *les jours de la semaine *le temps qu'il fait	*Se déplacer dans une pièce sans mobilier *Partir à la rencontre des autres

2	*Dire ce que l'on ressent/ ce que l'on aime *Compter	*Love/like/ dislike/hate *les aliments * les chiffres de 1 à 10	* Se positionner sur une flèche du goût *Jeu de balle en équipe de 10
3	* Compter *Dire ce que l'on possède	* les chiffres de 1 à 23 *Have got *les animaux domestiques	*Dire les chiffres de plus en plus vite en cercle, sans se tromper *Exprimer ses goûts devant la classe
4	*Décrire un objet * Dire la date	*Be/ les pronoms personnels sujet * les couleurs *les mois de l'année	* Tirer au sort un objet et demander sa couleur
5	* comprendre un conte		*Deviner le conte en regardant le conteur mimer l'histoire et l'illustrer par des fiches *Noter la réponse sur son ardoise
6	* interagir	Rebrassage des cours 1 à 5 (lexical, grammatical, pragmatique)	* Jouer le conte fragmenté en tableaux

Lorsque nous élaborions ces séances, nous gardions à l'esprit l'ouvrage d'Adrien Payet, *Activités théâtrales en classe de langue*, et mettions particulièrement l'accent sur les éléments suivants :

- privilégier le travail en groupe classe, c'est-à-dire l'interaction entre tous les élèves,
- travailler sous forme de jeu dramatique où le corps reprenait toute sa place et venait compléter l'apprentissage linguistique,
- ne pas rester dans la salle de classe, sortir physiquement de cette salle,
- garder une courte trace écrite qui prendrait la forme d'une fiche récapitulative sur laquelle les activités seraient présentées sous forme de jeu,

Le jeu dramatique est un dispositif d'apprentissage multi-modal et multi-sensoriel. Il permet en effet de solliciter tous les sens par plusieurs canaux : l'ouïe par la voix et la musique, le toucher par l'utilisation du corps dans le cadre d'interactions et de gestion de l'espace (proxémique et kinesthe-

sique)¹, la vue (notamment par les fiches illustratives² plastifiées au format A4 que nous leur montrions au gré des séances et qu'ils pouvaient ensuite manipuler), l'odorat (les odeurs, tels que le parfum d'un enseignant, sont à prendre en compte dans l'apprentissage puisque l'affect est fortement sollicité) et le goût (en lien avec l'odorat, et dans d'autres cas tels que les cours de cuisine en anglais, ce qui n'a pas été le cas lors de ces séances). Ces sens participent à fixer l'input dans la mémoire en la sollicitant de plusieurs manières. Marianne Jensen et Arno Hemer ont observé les stratégies d'apprentissage auprès de jeunes enfants et en donnent le compte rendu suivant dans « Learning by playing: learning foreign languages through the senses » :

Observation of children has taught us the most important basis for our teaching: they learn instinctively in a way which is best for them. They are highly specialised in processing what is new in the most appropriate way. They tirelessly imitate, they sing and dance; they paint; they think up and tell stories; they research matters without preconceptions and inhibitions. (Byram, 180).

Il s'agissait donc de mettre en éveil tous les sens des élèves de manière à ce qu'une forme ou une autre de leur mémoire se manifeste et leur permette de retenir les notions d'anglais enseignées.

Nous pouvons constater, au vu des remarques ci-dessus, que le jeu dramatique facilite l'apprentissage de l'anglais. Mais ces effets ne s'arrêtent pas là. Selon Martine Pretceille dans *L'Éducation interculturelle*, « apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente. » (Pretceille, 98). En effet, l'apprentissage d'une LVE par le jeu dramatique rend possible la rencontre de l'autre. C'est pourquoi nous insistons sur le déploiement de jeux dramatiques favorisant l'interaction entre les élèves. Cette interaction prépare à la relation interculturelle puisque Pretceille affirme que « le concept d'interaction est central pour la définition de la culture et de l'identité culturelle. L'interaction est pour Erwin Goffman un système sur lequel se fonde la culture. » (Pretceille, 57). Dans le préfixe « inter » du terme « interculturel », Pretceille nous conseille de comprendre « la mise en re-

¹ « C'est par la mémoire du corps, mémoire affective, sensorielle que la fonction cognitive sera sollicitée, et même qu'elle s'inscrira de façon la plus évidente. Il ne s'agit pas d'écarter toute autre forme de mémoire, mais simplement de se demander ce que retient l'apprenant et comment il le retient en tentant d'y apporter une réponse. » (Cormanski, 315)

² « Images often have a stronger emotional impact than speech since words often fail to evoke our deepest feelings. [...] A visual image can be much more expressive than a whole speech. Rhythm and music too affect our sensitivity and are powerful artistic means that must be taken into account in the making of an intercultural play. » (Schmidt in Byram, 202).

lation et la prise de considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.
» (Pretceille, 49).

2. Sensibilisation à l'anglais par le jeu dramatique : la découverte de soi, la découverte de l'autre

2.1 le jeu : « je joue donc je suis »

Martine Pretceille rappelle que « l'école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes. Elle était déjà au coeur des enjeux politiques, sociaux, elle est désormais au coeur d'enjeux culturels. » (Pretceille, 3). Il nous semble que l'apprentissage d'une LVE dès le premier cycle élémentaire permet à l'école de préparer à la relation interculturelle. Nous avons choisi le jeu dramatique comme dispositif pédagogique en raison de sa capacité à faire prendre conscience de l'existence de cultures. En effet, Johan Huizinga affirme dans *Homo Ludens* que le jeu précède la culture. Il écrit : « Notre conception est la suivante : la culture naît sous forme de jeu, la culture, à l'origine, est jouée. » (Huizinga, 74). Pour l'historien, le jeu forme la civilisation, toute culture s'est formée au gré des jeux. Il s'appuie sur sa connaissance des civilisations à travers les époques et les continents pour constater que le propre d'une culture se manifeste par le jeu/ à travers le jeu. Pour lui, nous avons perdu cet instinct primitif de jeu et prenons désormais tout au sérieux. Il explique

A un moment donné, le développement de la civilisation a tout bonnement provoqué une scission entre deux domaines que nous distinguons sous les appellations de sérieux et de jeu; mais originairement, ces deux domaines constituaient ensemble un seul milieu dans lequel la civilisation a commencé à croître. (Huizinga, 160).

Le jeu dramatique dans le cadre de l'enseignement des LVE vient résoudre ce dilemme jeu-sérieux.

Ainsi, par le jeu, nous accédons à la connaissance de notre culture, première étape indispensable avant toute rencontre interculturelle. Il est en effet important de connaître les règles de langage, la place du corps dans sa propre culture. Aussi, ce travail sur la place du corps dans l'apprentissage des langues a motivé le choix du jeu dramatique car la communication verbale s'accompagne de la communication non-verbale et extra-verbale dans la construction du sens. Elles constituent les points clés de l'apprentissage et le jeu dramatique facilite leur articulation et complémentarité.

2.2 Se connaître soi-même avant de connaître l'autre

Pour Martine Pretceille « la culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres. » (Pretceille, 17). Aussi, enseigner une LVE à des élèves de CE1 revient avant tout à leur faire prendre conscience du fait que leur propre culture, qui se manifeste ici par le langage, peut se différencier d'une autre. Les rédacteurs du CECRL (dont le sous-titre est à ce propos : « apprentissage des langues et citoyenneté européennes ») mettent l'accent sur cette compétence dans l'apprentissage des langues. Ils expliquent : « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le 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. » (Conseil de l'Europe, 9). Selon Christiane Page, dans *Eduquer par le jeu dramatique*, « le Jeu Dramatique est une activité théâtrale qui offre la possibilité d'un travail des enfants et des adolescents sur eux-mêmes. » (Page 2001: 21). Ce dispositif d'enseignement leur permet donc avant tout de se découvrir. Puis, il rend possible la découverte de l'existence d'un autre, différent de soi, dans un second temps. Dans l'introduction de leur article «Le Drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues », Joëlle Aden et Joël Anderson expliquent : « Entrer dans une langue et une culture étrangère, c'est avant tout faire l'expérience de la différence. » (Aden et Anderson, 1). Une fois que les élèves ont pris connaissance de leur identité, ils peuvent aller à la rencontre de l'autre.

Lorsque nous prîmes nos fonctions dans cette classe de CE1, les enfants ne nous connaissaient pas, nous ne les connaissions pas non plus. La première séance nous donnait l'occasion de faire les présentations. C'est ainsi que pour le premier jeu dramatique mis en oeuvre, chaque enfant, leur maîtresse (qui souhaita participer à chaque séance) et le professeur d'anglais, en cercle, se présentait tour à tour et accompagnait son prénom d'un geste. Puis le prénom et le geste devaient être repris par tous les membres du cercle en même temps. Au cours du premier contact en langue étrangère, la présentation est essentielle car non seulement elle facilite une entrée progressive dans une langue mais permet aussi de parler de soi. Pour Aden et Anderson, « le prénom est le premier lieu de l'identité, être reconnu par son nom est un élément fondateur de la communication ». (Aden et Anderson, 3) Les deux auteurs précisent que dans le cadre d'un exercice similaire à celui que nous animions, « entendre son nom repris à l'unisson de la façon dont on s'est soi-même présenté est une toute première étape pour se décentrer, c'est une façon de s'entendre de l'extérieur au travers d'un

miroir sonore. » (Aden et Anderson, 3). Aden et Anderson considèrent en effet que ce jeu de dynamisation doit « faciliter l'apprentissage de la reconnaissance de la différence de l'autre, de la « comprendre », c'est-à-dire la prendre avec soi pour la renvoyer et on apprend aussi à voir sa différence, non pas au travers d'une personne mais d'un groupe. » (Aden et Anderson, 3). Cette préparation à l'interculturel fut l'un de nos objectifs pédagogiques car elle facilite l'ouverture à l'autre et l'intérêt pour la découverte de sa langue.

Dans « The Culture the Learner brings : a bridge or a barrier? », Lixian-jian Jin et Martin Corazzi notent : « learning a foreign language implies a degree of intercultural learning: students may be led to become more aware of their own culture in the process of learning about another and hence may be in a better position to develop intercultural skills. » (Byram, 98). Il est particulièrement important donc de sensibiliser des élèves de 7-8 ans à cette découverte de soi d'abord puis de l'autre dans un second temps. A travers cette préparation, l'apprentissage de la langue étrangère n'en sera que plus efficace. Claire Tardieu définit l'interculturel « comme une zone franche entre soi et l'autre quels que soient les cercles de sens que l'on attribue à soi (je, ma famille, ma communauté, mon pays, mon continent, ma planète) et du sens que l'on attribue à l'autre (tu, ta famille, ton pays, ton continent, ta planète, ta communauté etc.). » (Tardieu, 107-108). La comparaison de ces cercles de sens prépare à la relation interculturelle. Dans l'introduction d'un ouvrage qu'il coordonna, Michael Byram observe même qu'elle facilite l'apprentissage et l'interaction: « it is the comparison of own and other cultures which begins to help learners to perceive, and cope with difference. It provides them with the basis for successful interaction with members of another cultural group, not just the means of exchanging information. » (Byram, 4). Il faut donc amener les élèves dès leur plus jeune âge, par le jeu dramatique, à se découvrir, découvrir les caractéristiques de leur propre culture avant de pouvoir découvrir l'autre.

Après avoir conduit un projet pédagogique expérimental européen en vue de démontrer la valeur du théâtre dans la rencontre interculturelle, Joëlle Aden a conclu que « l'interculturel est un espace privilégié pour la pratique théâtrale »³. A son instar, nous pensons que le jeu dramatique, en raison de la possibilité de rentrer en relation avec autrui à travers de multiples canaux, prépare à la relation interculturelle. En se penchant sur les résultats de notre intervention, nous constatons qu'elle répondait aux recommandations du CECRL et que la relation interculturelle eut bien lieu.

3. Observations

³ Joëlle Aden, *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, p.10.

Dans « La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 », Michèle Catroux note :

Les réserves concernant les avantages de la précocité de l'apprentissage des langues peuvent faire craindre que l'enfant ne possède pas la possibilité de procéder à des transferts de la langue maternelle comme l'adulte dont les capacités métalinguistiques et métacognitives sont plus grandes. Il peut donc moins bien utiliser ses connaissances antérieures et utiliser des stratégies cognitives moins efficaces dans le domaine de la conceptualisation et de la mémorisation, entre autres. (Catroux, 45).

Or, phénomène de société actuel, les enfants voyagent, et/ ou sont issus de milieux culturels différents, ont des origines étrangères ou connaissent des personnes d'origine étrangère dans leur entourage. Il ne faut donc pas sous-estimer leur capacité à faire l'expérience de la différence. Il est en effet à noter que les élèves de cette classe de CE1 n'étaient, pour la grande majorité, pas vierges de connaissances linguistiques autres que le français, même si aucun ne savait parler anglais. Plus loin, Catroux remarque même que plus les élèves sont jeunes, plus l'apprentissage d'une langue étrangère est rapide :

Dans des cas d'apprentissage très précoce, (...) l'apprentissage se fait avec facilité et avec beaucoup de plaisir, ce qui permet de créer une attitude globalement positive à l'égard de la langue apprise en contexte scolaire. Les facteurs favorables à une telle formation relèvent de caractéristiques d'adaptabilité et d'absence d'anxiété devant l'inconnu que l'on peut voir chez les jeunes enfants. (Catroux, 45).

Il est donc fort encourageant de commencer l'apprentissage de l'anglais avec une classe de jeunes élèves.

Fort de ces connaissances, il nous est possible de dresser le bilan des compétences générales et langagières auxquelles les élèves ont été sensibilisés dans le cadre de cette découverte linguistique et interculturelle.

3.1 Compétences générales

Les concepteurs du CECRL estiment que les compétences générales à acquérir dans le cadre de l'acquisition d'une LVE se décomposent en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Ils commencent par donner une définition des savoirs que l'apprentissage des langues doit permettre aux apprenants d'acquérir. Ils évoquent la connaissance du monde, le savoir socioculturel (et la mise en évidence de stéréotypes à déconstruire) et la prise de conscience interculturelle.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les jeux dramatiques que nous proposons à ces jeunes élèves, en raison de leur diversité, faciliteraient ces prises de conscience. Il faut également noter que leur maîtresse les avait sensibiliser en amont de nos interventions à la connaissance du monde anglophone en leur montrant des photos de monuments du monde anglo-saxon tel *Tower Bridge*.

La deuxième compétence générale inscrite dans le CECRL concerne le savoir-faire y compris le savoir-faire interculturel défini en ces termes :

- la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (CECRL, 84).

Lors de ces séances, il nous fallut mimer les consignes que nous donnions en anglais aux élèves et accompagner nos explications par des gestes de manière à ce qu'ils comprennent et ce qu'ils nous imitent. L'imitation est en effet un outil éducatif efficace dans la découverte de l'interculturel par le jeu dramatique. Dans *Rencontre Interculturelle*, Joëlle Aden évoque l'existence de neurones miroir mis en évidence par la neurophysiologie et les travaux de recherche de l'équipe italienne du professeur Rizzollatti qu'elle cite. Pour apprendre une LVE, Aden remarque qu'il est nécessaire de se mettre en résonance « motrice et émotionnelle » (Aden, 15), et le jeu dramatique nous le permet. Ainsi, cette stratégie d'apprentissage rappelle l'acquisition naturelle de la langue maternelle, car c'est en imitant que l'enfant apprend. La deuxième étape consiste à transposer dans la vie/ la réalité ce que l'on a appris. Jacques Lecoq nomme cette étape le « rejeu » ce qui montre bien que le jeu dramatique prend ici tout son sens. De cette façon, l'apprenant devient un « passeur de culture » (Catroux, 65). Pour Catroux, il faut en effet « développer chez les apprenants, dès le plus jeune âge, la capacité d'interpréter et de mettre en relation, d'utiliser des connaissances existantes pour comprendre un document spécifique ou un comportement par exemple, et de mettre en relation ce document ou ces comportements avec d'autres comparables dans son groupe social. » (Catroux, p. 65). De la même façon, l'enseignant de LVE devient un facilitateur de culture, il transmet ce rôle de médiateur aux élèves; il leur apprend à jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

Le CECRL indique ensuite que « les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une 'personnalité

interculturelle' formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. » (CECRL, 85). En effet, le savoir-être est la troisième compétence à faire acquérir aux élèves. Le premier jeu dramatique que nous mîmes en place, comme nous l'avons vu plus haut, permet aux élèves de se décentrer. Il permet en effet de s'ouvrir à l'autre en effectuant un retour réflexif sur soi. Les jeux de rôles et mises en situation de communication leur permirent d'adapter leur comportement en fonction du contexte.

De la même façon, le déplacement des élèves dans un espace dépourvu de mobilier leur permet d'aller physiquement à la rencontre des autres. Les mises en scènes des tableaux du conte à la dernière séance leur permet de reprendre le travail effectué sur le corps au cours des 5 séances précédentes et du déplacement dans l'espace, de l'interaction physique. Il ne suffit point d'avoir assimilé la langue pour devenir une personnalité interculturelle, il faut également connaître la place des relations interpersonnelles qui passent par le non-verbal et donc l'expression corporelle. Pretceille rappelle que l'on constate de plus en plus un « élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles sur un glissement du civilisationnel au culturel » et poursuit « il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. » (Pretceille, 97). Ce à quoi Aden ajoute dans *Didactique des langues et des cultures*,

Les conduites verbales et non-verbales entretiennent des relations complémentaires dans les interactions. Les mots, la voix, le corps sont indissociables dans le langage. Les mimiques, les gestes ou les attitudes sont autant de traces des opérations sémantiques. Ceci ouvre des perspectives pédagogiques vastes pour des méthodologies mieux adaptées à développer des compétences d'interaction. Il est fondamental de comprendre l'antériorité de la connaissance incorporée (*embodied cognition*) sur la cognition verbale car elle implique que toute acquisition nouvelle peut prendre appui sur les connaissances en actes du sujet. (Aden, 2009, 96-97).

Le jeu dramatique facilite donc le développement du savoir-être, fondamental dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Enfin, les rédacteurs du CECRL mentionnent le « savoir apprendre » et le définissent en ces termes :

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à

l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. (CECRL, 85).

Dans son ouvrage *La Didactique des langues en 4 mots-clés*, Claire Tardieu rappelle que « le jeu symbolique est une manière précoce chez les humains d'envisager des alternatives à la réalité. Cette capacité est indispensable pour comprendre, faire des jugements causals, raisonner logiquement.» (Tardieu, 162). Le jeu dramatique doit permettre aux élèves de se mettre en situation réelle de communication en vue de, comme évoqué plus haut, comparer les différentes cultures, «d'établir des liens entre leur expérience de ce qu'est une langue, et de sa fonction de communication. » (Catroux, 61). Par ailleurs, la capacité des élèves à imaginer⁴ et à créer ainsi que la dimension affective que revêt l'apprentissage, notamment à ce jeune âge, sont autant de facteurs favorisant la capacité à savoir-apprendre. D'après Stéphanie Clerc, dans « De quelques apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil », « en janvier 2003, le rapport sur l'éducation aux arts et à la culture souligne les effets bénéfiques des enseignements artistiques sur les élèves, notamment pour le développement de leur « intelligence sensible » et en préconise la consolidation et la généralisation. » (Aden 2008 : 133). L'affect est, rappelons-le, un élément clef à prendre en compte dans l'apprentissage des enfants.

A ces compétences générales, les rédacteurs du CECRL ajoutent des compétences communicatives langagières nécessaires à la communication avec autrui et donc à sa rencontre.

3.2 Compétences communicatives langagières

Le jeune âge du public d'apprenants concernés par cette expérience a permis de se rendre compte en toute objectivité des stratégies d'apprentissage auxquelles ils avaient recours. Pour Michèle Catroux, la stratégie utilisée est l'inférence. Elle explique :

Leur expérience de la situation d'apprentissage se retrouve dans l'utilisation spontanée de stratégies d'inférence qui les conduit à trouver des réponses à la consigne donnée. Il est en effet frappant de constater qu'ils mettent en œuvre des opérations mentales ingénieuses et cela sans

⁴ « L'imagination permettrait donc la création d'un alter ego lumineux, capable de toutes les réussites. L'imagination créatrice peut ainsi contribuer à l'apprentissage non pas de manière fortuite ou indésirable, mais en tant que partie intégrante et pleinement reconnue du processus de construction identitaire. » (Tardieu, 165)

aucune forme de désorientation devant la tâche. Là encore, l'enseignant peut faire appel à cette capacité à créer du sens à partir de l'inconnu. (Catroux, 59).

Aussi les élèves dont nous avons la charge ont-ils inféré le sens aux niveaux grammatical, lexical, phonologique et pragmatique.

L'objectif des séances mises en place était de sensibiliser les enfants à des constructions grammaticales différentes de celles qu'ils connaissaient déjà. Leurs questions pertinentes montrent une curiosité grammaticale :

- une élève nous posa la question de la présence d'un « th » sur les dates lorsque nous les écrivions au tableau. En effet, en français, nous n'écrivons que le jour. Ceci montre donc qu'une comparaison fut effectuée.
- un autre élève remarqua la place de l'adjectif « red » dans « Little Red Riding Hood », pour « Le Petit Chaperon rouge ». Les élèves venaient d'étudier les adjectifs qualificatifs en français. Là encore, cette remarque fut pertinente.
- enfin un autre élève demanda pourquoi il n'y avait pas de « s » à « fish » alors qu'il y avait deux poissons sur la fiche illustrée que nous leur montrions. Cette dernière question dénote un souci de réflexion sur ce que les élèves connaissent déjà, et établissent systématiquement des parallèles avec leur propre système grammaticale.

A plusieurs reprises, nous nous sommes aperçus que les élèves connaissaient beaucoup de mots anglais : soit ils savaient qu'ils les connaissaient parce que leurs frères et soeurs aînés les avaient appris et ils les avaient retenus consciemment ou inconsciemment, soit, comme nous le leur faisons remarquer, nous en utilisons un certain nombre lorsque nous parlons en français. Ainsi, nous avons délibérément choisi de nombreux mots de vocabulaire transparents, notamment lorsque nous étudions les aliments : « oranges », « bananas », « kiwis », « chocolate »; ou des mots dont ils pouvaient déduire le sens d'après leurs connaissances culinaires : « fish », « chicken ». (Nous comptons ici sur les « chicken wings » et/ou « filet o'fish » de McDonalds?). Ce fut une réussite.

Nous souhaitons par la même occasion leur faire remarquer que si ces mots avaient une orthographe similaire à celle du français, leurs prononciations étaient différentes. De la même façon, nous exagérons l'accentuation des mots de vocabulaire et quand nous prononçons des phrases complètes, nous mettons également de l'emphase sur l'intonation. Aussi, cette sensibilisation au système phonologique eut son effet puisque quelques semaines plus tard, certains parents d'élèves nous confièrent que leurs enfants avaient une prononciation « à l'anglaise ». Ils prononçaient le mot « purple » correctement par exemple.

Enfin, ces jeux dramatiques visaient une mise en situation réelle des élèves et une prise de conscience de la complémentarité de tous les éléments cités plus haut en vue d'enrichir leurs compétences pragmatiques et leur capacité à devenir des acteurs sociaux et interculturels⁵.

Nos divers jeux dramatiques ont ainsi répondu aux recommandations du CECRL et ont permis la sensibilisation à la culture étrangère, à la préparation à l'interculturel. Ceci dit, il a existé quelques limites à la mise en place de ces exercices.

3. 3. les limites

3.3. 1 le temps

Nous ne disposions que de 6 séances qui duraient entre 40 minutes et une heure. Nous ne pûmes donc pas aborder tous les thèmes que nous souhaitions et nous livrer à tous les exercices que nous avions à l'esprit. Il fallait toujours aller au plus efficace et au plus direct. Nous aurions souhaité pouvoir consacrer une séance par thème, alors que très souvent, nous en abordions deux, voire trois. Nous aurions également souhaité élaborer le contenu de la pièce de théâtre avec les enfants.

3.3.2 la place

Nous avons demandé à ce que la salle de psychomotricité de l'école nous soit réservée. Or, parfois, cette unique salle sans mobilier n'était pas libre. Il fallut donc rester dans la classe. En anticipant bien plus en amont les dates des séances, nous aurions pu l'obtenir pour toutes les séances.

3.3.3 les moyens

Enfin, l'école ne disposant pas de moyens technologiques avancés, nous ne pûmes utiliser que le tableau noir et des fiches illustrées plastifiées en format A4. Nous aurions pu utiliser un lecteur CD mais nous n'en eûmes jamais l'utilité. Nous aurions en revanche souhaité un video-projecteur mais il n'y en avait qu'un seul pour toute l'école, et celui-ci était très souvent réservé par les enseignants.

Pour conclure, notre intervention au sein de cette classe n'avait pas pour objectif de rendre les élèves bilingues. Les séances étant trop peu nombreuses, c'eût été utopique. Elle avait pour but

⁵ « Le surgissement de l'altérité, via les cultures, les rencontres et les échanges, réintroduit une dimension humaniste qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme. » (Pretceille, 101).

de sensibiliser les élèves d'une classe primaire à la découverte d'une langue vivante étrangère, d'une culture étrangère, à travers la prise de conscience de leur propre culture puis de l'existence de l'autre, des autres. Le jeu dramatique est le dispositif que nous souhaitons exploiter car nous adhérons à l'idée de Joëlle Aden selon laquelle « jouer est un levier efficace de motivation pour les élèves car il les fait entrer dans l'univers de l'imaginaire au travers des histoires, permettant d'opérer un passage du général au personnel, le *drama* est un pont entre l'intellect et l'affect. » (Aden, 2004 : 29). Selon leur maîtresse, les enfants étaient ravis de ces interventions et les attendaient avec impatience. Ils étaient motivés par ce projet linguistique, interculturel et artistique et furent peinés de savoir que les cours s'arrêtaient si vite. Nous espérons qu'ils purent retenir les notions vues car la maîtresse ne put pas réactiver ni poursuivre notre travail. Néanmoins, nous serions heureux de savoir si, dans quelques années, certains ont des facilités ou une certaine motivation pour apprendre l'anglais, voire d'autres langues vivantes.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, Joëlle, *Rencontre Interculturelle autour de pratiques théâtrales*, Projet ANRAT – IDEA: Europe, Berlin : Schibri – Verlag, 2010.

Aden, Joëlle, « Didactique des langues-cultures, Univers de croyances et contextes », Paris : Editions Le Manuscrit, 2009.

Aden, Joëlle, « La Créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, n°4, 2009, pp. 173-180.

Aden, Joëlle et Joel Anderson, *Le Drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*, TESOL France : 2005.

Aden Joëlle (dir.), *Apprentissage des Langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris : Editions Le Manuscrit (recherche- Université), 2008.

Byram Michael et Fleming Michael, *Language Learning in Intercultural perspective, Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge : Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, (1998), 2010.

Catroux Michelle, « La Sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 1, 2009, pp. 37- 68.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Cormanski Alex, « *Le Corps dans la langue* », *Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat sous la direction de Robert Galisson, 1992-1993, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Huizinga, Johan, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris : Gallimard, (1951), 2008.

Page Christiane, *Eduquer par le Jeu Dramatique, Pratique théâtrale et éducation*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, collection Pratiques et Enjeux pédagogiques, (1997), 2001.

Page Christiane, (dir.) *Pratiques du Théâtre*, Paris : Hachette, 1998.

Payet, Adrien, *Activités Théâtrales en classe de langue*, Paris : Cle International, 2010.

Pretceille, Martine A. , *L'Education Interculturelle, Que sais-je?* Paris : PUF, (1999) 2011.

Tardieu Claire, *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*, Paris : Ellipses, 2008.