inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

Année universitaire **2023-2024**

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours **Professeur.e des écoles**

Titre du mémoire

La dramatisation des albums de jeunesse et le sentiment d'efficacité personnelle en langue étrangère au Cycle 3

Présenté par **ABDEL-NOUR Syd (Sarah)**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Chaplier, Claire Statut : Enseignante chercheuse	Nom, prénom : Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Chaplier, Claire	Enseignante chercheuse à l'UT3
Craïs, Alexa	Enseignante chercheuse à l'UT2J

Soutenu le **17 / 06 / 2024**

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées

Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès | INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées | Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Syd (Sarah) Abdel-Nour

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : La dramatisation des albums de jeunesse et le sentiment d'efficacité personnelle en langue étrangère au Cycle 3.

Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi *(art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle)*.

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371

Fait à Toulouse le 10 / 06 / 2024,

Signature de l'étudiant.e

Préface

Ce mémoire explore l'impact des émotions sur l'acquisition et la pratique des compétences linguistiques en langue étrangère (LE), en se focalisant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). En testant une séquence de dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol, basée sur une pédagogie enactive-performative, nous avons cherché à évaluer son effet sur le SEP des élèves.

Ce travail est né de l'observation de la diversité des profils d'élèves et de l'importance de leur biographie langagière dans l'apprentissage. Il met en évidence les bénéfices de cette approche pédagogique innovante et propose des pistes pour mieux intégrer les émotions et les compétences plurilingues dans l'enseignement des langues étrangères.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche pour ses conseils avisés, ainsi que tous les élèves et collègues qui ont participé à cette étude. Leur contribution a été inestimable dans la réalisation de ce projet.

Abdel-Nour, Syd

Le 17 Juin 2024

Sommaire

INTRODUCTION **5**

1. QU'EST-CE QU'APPRENDRE UNE LANGUE ? **7**

1.1. LA COMMUNICATION 7
1.2. L'EMOTION ET LA COGNITION CHEZ LES APPRENANTS D'UNE LANGUE ETRANGERE 10
1.3. LES FACTEURS AFFECTIFS INTERVENANT DANS LA COMMUNICATION EN LE 14

2. LES TEXTES INSTITUTIONNELS DE REFERENCE POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LE ET LA REALITE DU TERRAIN **18**

2.1. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECR) 18
2.2. LE PROGRAMME FRANÇAIS ET LA REALITE DU TERRAIN 21

3. UN NOUVEAU PARADIGME DES LANGUES **27**

3.1. TRANSLANGAGER, AU CŒUR D'UN NOUVEAU PARADIGME DES LANGUES 27
3.2. LA PEDAGOGIE ENACTIVE-PERFORMATIVE ET LA DRAMATISATION DES ALBUMS DE JEUNESSE 28

4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **33**

5. METHODOLOGIE **35**

5.1. LE PROTOCOLE EXPERIMENTAL 35
5.2. LE RECUEIL DE DONNEES 37
5.3. L'ECHANTILLON 38

6. ANALYSE DES RESULTATS **39**

6.1. LES DONNEES PRELIMINAIRES 39
6.2. LES DONNEES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL 40

7. DISCUSSION **50**

7.1. INTERPRETATION DES RESULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHESES 50
7.2. LES APPORTS DU PROTOCOLE DE RECHERCHE 57
7.3. LES LIMITES 59

CONCLUSION **62**

ANNEXES **64**

BIBLIOGRAPHIE **90**

Introduction

En décembre 2022, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a annoncé un nouveau plan visant à renforcer l'apprentissage des langues étrangères (LEs) et régionales en France. Ce plan fixe un nouveau niveau d'exigence à atteindre d'ici 2025 pour toutes les langues vivantes, stipulant qu'au moins 80% des élèves devront atteindre le niveau A2 en anglais à la fin de la classe de 3e.

L'enjeu de cet objectif est majeur pour la poursuite des études, l'insertion professionnelle et la maîtrise des autres langues. Ce plan commence dès l'école maternelle, un âge où les enfants sont particulièrement sensibles aux différences de prononciation et montrent une certaine facilité à reproduire de nouveaux sons. Pour sensibiliser les enfants aux différentes sonorités des langues, l'introduction d'une langue étrangère débutera dès la moyenne section et deviendra obligatoire dès le CP, à raison d'une heure et demie par semaine. Ainsi, les élèves pourront progressivement développer des compétences langagières orales. Les compétences langagières en langue étrangère sont donc au cœur de ce nouveau plan pour l'école maternelle et élémentaire.

Or les méthodologies d'enseignement en école élémentaire que nous avons pu observer pendant nos stages en France, nous semblent être porteuses d'émotions négatives à l'égard des compétences langagières. Ceci se traduit par une peur de parler l'anglais, telle que nous avons pu en être témoin. Ce phénomène nous interpelle car, étant issus d'une famille multilingue, soit une famille qui maitrise plusieurs langues, nos souvenirs d'enfance concernant notre propre parcours d'apprentissage des langues ne correspondent pas à l'aisance que nous avons aujourd'hui, en tant qu'adultes, dans la maîtrise de ces différentes langues.

Il n'est certainement pas facile de s'immerger dans une nouvelle langue, surtout lorsqu'elle n'est pas couramment pratiquée à la maison. Depuis notre plus jeune âge, en tant que franco-égyptien, nous avons été exposés à différentes langues (français – notre langue maternelle, arabe – notre langue paternelle, et anglais – la langue étrangère) ainsi qu'à différentes cultures (française et égyptienne). Sur le plan émotionnel, nos expériences avec l'apprentissage de ces langues ont été plutôt négatives : nous avons ressenti beaucoup d'anxiété, des sentiments de rejet et une conviction d'incapacité à comprendre ou à communiquer aisément avec une nouvelle langue. Cet apprentissage a donc été difficile et pénible. De ce point de vue, la peur de parler une nouvelle langue constitue un véritable défi dans son

acquisition.

Au regard de notre propre expérience, se pose la question de la place des émotions dans l'acquisition et la pratique des nouvelles langues. Apprendre une langue n'est pas simplement un processus cognitif, mais aussi émotionnel. En 1980, le psychologue Zajonc a démontré une « interdépendance entre l'émotion et la cognition [où] l'émotion précède la pensée » (Zajonc, 1980, cité par Puozzo, 2013). Ce domaine de recherche a conduit Parrot & Hertel (1999) à considérer l'émotion comme une variable dépendante de la cognition, suggérant que les émotions influencent l'état cognitif dans l'apprentissage.

Dans le contexte de l'acquisition des langues, en 1975, le psychologue humaniste américain Carl Rogers critiquait les institutions éducatives de l'époque pour leur focalisation excessive sur le cognitif, formant les élèves "du cou vers le haut" et négligeant ainsi leur dimension émotionnelle en tant que personnes complexes, avec leurs émotions, croyances et attitudes.

L'un des objectifs de l'éducation, selon Bandura (1997), est l'acquisition d'une autonomie cognitive chez les élèves, leur permettant de réguler eux-mêmes leur apprentissage. Cela nécessite également une autonomie émotionnelle, car l'auto-régulation émotionnelle reste un enjeu important pour la réussite scolaire. Ces concepts revêtent une importance particulière dans le domaine de l'apprentissage des langues, où la gestion des émotions impacte la réussite dans l'acquisition des compétences linguistiques et leur mise en pratique.

Pour ces raisons, ce mémoire traite de la question des émotions et plus précisément des défis émotionnels pouvant entraver l'acquisition et la pratique des LEs. Face à ces défis, ce mémoire explore une nouvelle approche pédagogique visant à aider les élèves à surmonter les barrières émotionnelles et à s'immerger pleinement dans la langue, afin de favoriser son acquisition et sa mise en pratique.

1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?

1.1. La communication

1.1.1. Une dimension clé dans la didactique des langues : l'approche communicative

Une langue est avant tout un outil de communication, donc apprendre une langue sous-entend apprendre à communiquer. Cette idée préliminaire de ce que c'est une langue était l'objet de l'approche communicative (AC) qui a émergé dans les années 70s. Celle-ci appréhendait les langues non pas comme objet ou simple système de communication mais prenait en compte la dimension fonctionnelle d'une langue. Une notion assez novatrice de son temps puisqu'elle prenait en compte la variabilité langagière. En d'autres mots, c'est la possibilité d'accomplir une fonction communicative de différentes manières.

Apprendre une langue se traduit alors par la capacité d'un apprenant à se servir d'une langue dans des objectifs et circonstances variables. C'est-à-dire d'adapter ses compétences communicatives dans une langue, en fonction de la situation vécue. Autrement dit « la communication d'un message portant sur des contenus réels et personnalisables » (Piccardo, 2013, p. 15).

C'est une vision assez révolutionnaire de la didactique des langue (DDL), par rapport à celle du courant behaviouriste qui a dominé l'après-guerre. En effet, l'AC dans la DDL s'oppose à la notion behaviouriste qu'apprendre une langue est une simple opération de « dressage » de l'esprit de l'apprenant en termes de communication. Apprendre une langue ne revient donc pas à apprendre des formules figées de type « Where is Brian ? » à laquelle la réponse typique est « Brian is in the kitchen ».

Parallèlement, l'AC ne considère pas non plus les apprenants comme des sujets « tabula rasa » : ils disposent déjà d'un réseau de connaissances et ils sont capables de faire des liens entre ce réseau de connaissances et les nouveaux apprentissages en jeu. C'est là que la dimension cognitive émerge dans la DDL.

Avec la recherche, d'autres courants ont enrichi cette question : apprendre une langue, qu'est-ce que c'est ? Le cognitivisme, entre autres, qui ajoute de la richesse à la notion d'apprenant dans la DDL vient à l'esprit. Comme nous l'expliquerons dans le prochain

paragraphe et par la suite, nous considérerons d'autres dimensions (affective et cognitive) liées à l'apprenant comme étant des prédicteurs à l'utilisation de la langue dans une finalité communicative.

D'autre part, la théorie socioculturelle, notamment le socioconstructivisme de Vygotski (1985), introduit une notion assez intéressante dans l'apprentissage des langues : afin qu'un apprenant progresse, il doit solliciter les autres. La dimension sociale ici est plus présente, de là en découle que pour apprendre, on a recours au langage. Le langage se manifeste à travers les différentes langues et devient donc « à la fois [un] outil de travail, objet d'apprentissage, véhicule de savoirs, soutien à la réflexion et à la construction du sens » (Piccardo, 2013, p. 48).

Selon l'évolution de la DDL, apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer. L'approche communicative a introduit le cadre de la DDL mais pour y parvenir, différentes dimensions sont à considérer par rapport à l'apprenant, qui prend une place centrale dans ce processus d'apprentissage.

1.1.2. La modélisation de la communication selon les chercheurs

La fonction principale d'une langue est la communication comme nous l'avons précédemment établi. Entre autres, ce sont les compétences communicatives dans une LE. Les recherches sur la communication et les compétences communicatives en LE ont mis en avant le terme « disposition à communiquer ». Ce dernier est défini par McCroskey et Richmond en 1990 comme « la disposition à participer, si l'occasion se présente, dans un acte communicatif » (McIntyre, 1998 tel que cité par Zarrinabadi, 2016, p. 33).

Plusieurs modèles ont été envisagés depuis l'apparition du terme. En 1998, McIntyre *et al.* ont modélisé l'utilisation langagière d'une LE au sommet d'une pyramide et celle-ci reposait sur la disposition à la communication. Ces chercheurs ont inclus dans leur modélisation plusieurs variables qui prédisent la disposition à la communication et par conséquent l'utilisation d'une LE dans un contexte social :

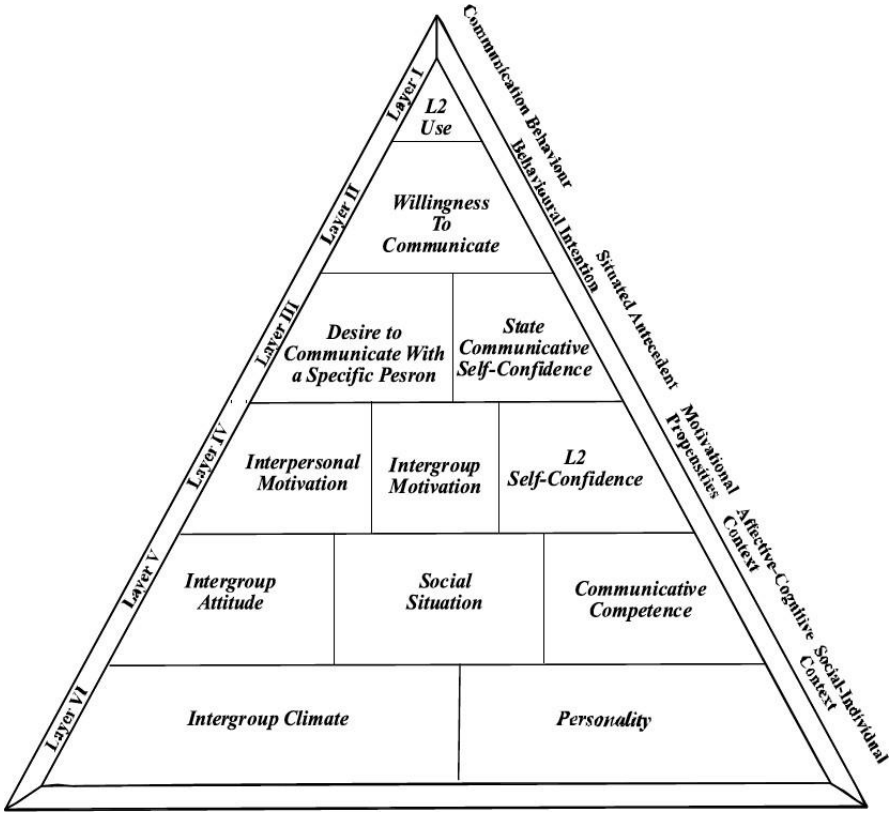


Figure 1 : Modèle heuristique de la disposition à la communication d'après McIntyre et al. (1998)

Nous expliquerons la conceptualisation de ce modèle de communication en abordant son organisation qui est sous forme pyramidale avec six niveaux :

- Le premier niveau : l'utilisation d'une LE.
- Le deuxième niveau : la disposition à la communication.
- Le troisième niveau : les antécédents situés. Ce niveau se réfère aux facteurs spécifiques déjà vécus dans un certain contexte précis. Il intègre deux variables : la confiance en soi communicative situationnelle et la volonté de communiquer avec une personne donnée.
- Le quatrième niveau traite des tendances motivationnelles. Les chercheurs considèrent que la décision de prendre la parole est un acte motivationnel dépendant de différentes variables spécifiques à une situation et aux influences sociales. Pour comprendre ces tendances, il est important de noter que ce modèle s'appuie sur la définition de la motivation de Gardner, qui la définit comme « un ensemble d'attitudes positives envers une communauté qui parle une langue donnée et la volonté d'intégrer cette communauté » (Hashimoto, 2002, p. 30). Ces tendances sont déterminées par plusieurs variables

pertinentes pour ce mémoire : la motivation interpersonnelle, la motivation intergroupe et l'estime de soi.

- Le cinquième niveau de la pyramide, soit le niveau inférieur, intègre le contexte affectif et cognitif. Ce niveau est intéressant car il offre une interaction entre ces deux dimensions avec les éléments suivants : les compétences communicatives, la situation sociale et l'attitude intergroupe. Nous retenons deux éléments pertinents à ce niveau sur lesquels nous reviendrons plus tard : la situation sociale et les compétences communicatives.
- Le sixième niveau de la pyramide, soit la base, intègre le contexte social-individuel avec les éléments suivants : la personnalité de l'apprenant et le climat intergroupe. Ce niveau est inclus dans le modèle car il considère l'interaction entre l'individu et la société. Bien que ces éléments soient moins pertinents pour cette recherche, il est notable qu'ils influencent les niveaux supérieurs de la pyramide.

Nous nous référerons à ce modèle de communication en mettant l'accent sur son aspect émotionnel, en particulier sur le concept d'estime de soi, que l'on observe dans la quatrième couche de la pyramide, ainsi que sur la confiance en soi en communication, que nous aborderons sous le terme de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP). Mais nous pouvons déjà en faire ressortir deux axes importants par rapport aux facteurs liés à l'apprenant dans le modèle de la disposition à la communication en LE : l'émotion et la cognition.

1.2. L'émotion et la cognition chez les apprenants d'une langue étrangère

1.2.1. Émotion, sentiment et affect : quelle distinction fait-on ?

Avant même de comprendre la place de l'émotion dans les apprentissages, il est primordial de faire la distinction entre affect et émotion puisque ces termes reviennent souvent dans nos recherches sur l'apprentissage des langues vivantes. L'affect en fait est de l'ordre du ressenti, non déterminé, dans lequel il n'est pas encore possible de le décrire avec des mots. L'affect est alors « quelque chose de non structuré et aussi autonome, de non linéaire et d'inconscient, donc aussi d'indépendant des influences culturelles » (Massum, 2002, tel que cité par Piccardo, 2013, p.48) alors que les émotions peuvent être décrites par des mots et sont « de l'ordre du conscient et par conséquent influencées par les cultures » (Clough, 2002, tel que cité par

Piccardo, 2013, p.49). Cette distinction n'est pourtant pas acceptée par tous. Par exemple, Hemming en 2005 parle non pas d'une distinction affect-émotions mais plutôt que ces deux se positionnent sur un continuum, une boucle non-linéaire et que ces deux fonctionnent de manière réciproque.

Une autre théorisation est proposée par Oastley et Jenkins (1996) qui considèrent le terme d'affect comme ayant une connotation assez large par rapport à celle des émotions. L'affect est une multitude de « phénomènes liés aux émotions, aux humeurs, aux aptitudes et aux préférences » (Oatley et Jenkins, 1996, tel que cité par Piccardo, 2013, p. 48). Dans la même démarche conceptuelle, Arnold et Brown (1999) utilisent le terme d'affect pour se référer « à tout ce qui n'est pas compris par la sphère cognitive » (tel que cité par Piccardo, 2013, p. 48).

Une autre distinction à faire est celle de la distinction entre émotions et sentiments. Cette distinction est proposée par Damasio, un neurobiologiste américain-portugais. L'émotion se réfère, selon Damasio (1999), à des changements physiques du corps qui réagissent aux facteurs externes, souvent réels (ou même par la mémoire ou l'imagination). Dans cette conceptualisation, les émotions sont alors des schémas neuronaux en réaction à des situations avant l'émergence même des sentiments. Les émotions sont le résultat de la perception de ces changements physiques et donc directement liées aux notions de plaisir/douleur, à l'équilibre/déséquilibre intérieurs et à l'homéostasie.

Damasio ajoute en 2003, que « dans la chaine complexes des évènements qui commencent avec les émotions et s'achève avec le sentiment » (Damasio, 2003, tel que cité par par Piccardo, 2013 p.19), il est important de faire aussi la distinction du processus des émotions qui sont publiques, par le biais du corps avec : des expressions du visage, des comportements ou à travers la voix, alors que les sentiments restent privés. Néanmoins, dans cette définition, Damasio continue à souligner que les deux notions restent quand même interdépendantes.

Le lien étroit entre la dimension corporelle, physique et celle des émotions a été davantage démontré par la recherche d'un point de vue neurobiologique. Par exemple, Rizzolatti en 1996 a pu mettre en évidence l'existence des neurones miroirs, qui s'activent uniquement dans trois cas : lorsque nous effectuons une action, lorsque nous observons un autre individu effectuer une action ou même lorsque nous imaginons une action. Dans cette perspective, on met plus en évidence qu'il est difficile de séparer l'émotion et la cognition car même au cœur de l'émotion, intervient la cognition : « les émotions […] sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains » (Oatley et Jenkins, 1996). Malgré l'indissociabilité de l'émotion et de la

cognition, essayons de comprendre leur place dans l'apprentissage d'une LE.

1.2.2. L'évolution épistémologique de l'émotion et sa place dans l'apprentissage d'une LE

Lorsqu'on considère la recherche sur les émotions dans l'apprentissage des langues, on remarque que la théorisation du concept dans la DDL est restée en arrière-plan. Avant même de comprendre la place des émotions dans l'acquisition des langues, il est important de comprendre leurs positions épistémologiques. En effet, l'étude des émotions est ancrée dans divers domaines scientifiques : la psychologie, la neurologie, la philosophie, etc. Le concept d'émotion dans ces différents domaines correspond à des démarches conceptuelles différentes.

Dans le courant behaviouriste de l'après-guerre, un courant de la psychologie qui était assez dominateur dans l'apprentissage des langues, se caractérisait par l'étude du comportement en réponse à des stimuli. Dans ce courant, l'aspect de la conscience était exclu et l'apprentissage se faisait par une tendance de dressage de l'esprit des apprenants. Les émotions occupaient alors une place inquiétante vis-à-vis de l'apprentissage des langues.

Revenons à la notion de « dressage de l'esprit » à laquelle nous avons déjà fait référence. La théorie behaviouriste considérait qu'un renforcement positif (du type faire ressentir du plaisir) engagerait les apprenants à reproduire un comportement voulu, alors qu'au contraire, un renforcement négatif (du type faire ressentir de la peur) inciterait les apprenants à corriger le comportement erroné. L'aspect de la conscience était exclu et l'apprentissage se faisait par une tendance de dressage de l'esprit des apprenants.

C'est alors en 1981 que Krashen fait une première théorisation de la place de l'aspect émotionnel dans la DDL. Il parle de l'hypothèse du filtre affectif qui « expose la relation directe existant entre l'apprentissage d'une langue étrangère et le niveau de confiance d'un élève » (Krashen et Terrell, 1998, tel que cité par Pabón, 2022). Dans ce propos, la notion de l'apprenant prend plus de place. Krashen met en avant également le rôle de l'enseignant à faire les bons choix de situations d'apprentissage dans l'objectif de faire baisser le filtre affectif. Dans le cas contraire, un filtre affectif élevé rend les élèves anxieux et sur la défensive vis-à-vis des contenus d'apprentissage en langue vivante.

Dans la même optique du filtre affectif de Krashen, le courant cognitif fait une avancée considérable dans la prise en compte des émotions en DDL. En effet, le courant cognitif, plus précisément étudie les émotions dans la mesure où les émotions sont classées en deux

catégories : celles qui favorisent les apprentissages (émotions positives), et celles qui au contraire les empêchent (émotions négatives). Cette démarche conceptuelle reste pourtant limitée puisqu'elle se focalise sur l'individu hors de la dimension sociale des langues étrangères.

Il faut attendre le courant socio-constructiviste dans les années 2000 pour considérer que les émotions s'insèrent dans la sphère sociale. Les émotions sont alors vues à travers une vision socio-culturelle des langues. On considère ainsi que les émotions sont générées à partir d'interactions sociales pour ensuite être intériorisées par l'individu. Cette place qu'occupent les émotions s'inscrit parfaitement dans la modélisation heuristique de la disposition à la communication de McIntyre et al (1998) présentée précédemment.

1.2.3. La place de la cognition dans l'apprentissage d'une LE

À l'apparition du courant cognitiviste dans la DDL, la notion de cognition prend une place centrale dans le processus d'enseignement/d'apprentissage. En effet, lorsque la dimension cognitive et son état optimal sont considérés dans l'apprentissage des langues, l'enseignement devient centré sur l'apprenant puisque « personne n'apprend tout à fait de la même façon » (Flessas, 1997 tel que cité par Onursal Ayirir, 2011 p.47).

Le terme cognition, originaire du latin *cognito* qui se traduit par « connaissance » en fait se réfère à « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information provenant de l'environnement » (Cuq, 2003 tel que cité par Onursal Ayirir, 2011 p.46). Ces activités qui sont mobilisées permettent à l'apprenant de mettre en œuvre l'ensemble des stratégies d'apprentissage. Dans sa définition, les stratégies d'apprentissage se réfèrent alors à « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Lengendre, 1998 tel que cité par Onursal Ayirir, 2011 p.47).

Quand on considère la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage, il faut aussi considérer les styles cognitifs de chaque apprenant. Un style cognitif est en fait « la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle » (Flessas, 1997, tel que cité par Onursal Ayirir, 2011 p.47). Selon Cyr

(1998), il existe encore d'autres facteurs qui font varier les préférences des stratégies d'apprentissage : l'âge, les styles d'apprentissage, les aptitudes, l'attitude face au sujet d'étude et la motivation de chaque apprenant. De ces recherches, les dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage des langues en ressortent ainsi que le fait qu'elles sont tissées de manière complexe et même de façon indissociable comme nous l'avons déjà établi.

Ce qu'il faut retenir pourtant, c'est que la cognition joue un rôle primordial dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Selon Bertocchini et Costanzo (2008), lorsqu'on apprend, on n'arrive pas directement d'un état d'ignorance à un état de compétences. Au contraire, on passe par différents états de compétences transitoires qui font intervenir des stratégies d'apprentissage qui requièrent un effort cognitif de la part des apprenants. D'ailleurs, dans le processus d'apprentissage, le Conseil de l'Europe (2005) insiste sur le besoin d'utiliser et sélectionner des stratégies qui amènent l'apprenant dans un premier temps d'un état d'« apprendre à apprendre » pour aboutir à un état de « savoir apprendre ».

1.3. Les facteurs affectifs intervenant dans la communication en LE

1.3.1. L'anxiété spécifique à l'apprentissage d'une LE

Revenons au modèle heuristique de la disposition à la communication de McIntyre et al (1998) (voir p. 6). Il existe une variété de facteurs affectifs dans la pyramide mais ceux qui nous intéressent pour ce mémoire sont l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ces facteurs sont aussi considérés selon la recherche comme les « régulateurs » de l'anxiété.

Il est peut-être évident que l'anxiété a un effet significatif sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les recherches dans ce domaine sont riches bien qu'il soit difficile de comprendre le poids que l'anxiété a sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage et les mécanismes qui rentrent en jeux dans ce dernier. En 1978, Scovel a effectué une méta-analyse sur le sujet et il en a conclu que les résultats sont mixtes.

Depuis, les psychologues ont défini une anxiété bien spécifique à l'apprentissage d'une LE. En 1996, Horwitz et Cope ont effectué une étude sur l'anxiété en LE et ont pu en ressortir les

phénomènes anxiogènes concernés par les situations d'apprentissage des langues étrangères :

- Ne pas comprendre le discours du professeur en LE.
- Ne pas comprendre tous les mots d'un discours en LE.
- Sentiment que les autres sont plus compétents dans la LE concernée.
- Peur d'incapacité de suivre un cours de LE.
- Peur d'être ridicule en prenant la parole en cours de LE.
- Sentiment d'être submergé par les multitudes de règles langagières d'une LE.

Ces phénomènes dits anxiogènes pour les apprenants sont liés à une matrice de croyances, perceptions et sentiments spécifiques aux situations d'apprentissage d'une LE. L'émergence de cette matrice est due au fait que la communication dans une LE met les apprenants dans une situation assez particulière : ils cherchent à communiquer des idées « matures », à l'aide de ressources linguistiques « immatures », c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas les ressources linguistiques nécessaires pour communiquer aisément tel qu'ils le font avec une langue qu'ils maitrisent déjà. Ce phénomène peut avoir des effets dévastateurs sur leur estime de soi (Horwitz et Cope, 1986). De plus, les apprenants peuvent se sentir « étranges » quand ils communiquent avec cette nouvelle langue. Ces résultats ont été davantage renforcés par une étude de Bailey, Onwuegbuzie et Daley en 2003 : il existe bien une anxiété spécifique à l'apprentissage des LEs et son impact est clair sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

1.3.2. Le concept de soi : l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle

Deux autres facteurs affectifs que l'on retrouve dans la pyramide de la disposition à la communication de McIntyre *et al.* (1998) sont l'estime de soi et l'estime de soi liée à la compétence de communiquer dans une LE.

Selon la recherche, le concept de soi porte un poids considérable dans l'apprentissage d'une LE. En 1999, une étude de Onwuegbuzie, Bailey et Daley a démontré que la perception de soi des apprenants (estime de soi perçue, auto-perception de leur réussite globale dans les cours de langues étrangères et compétence scolaire perçue) sont des prédicteurs de l'émergence de l'anxiété en LE. Ces résultats ont été répliqués en 2016 (Faurie, Thouin, et Sauvezon) hors cadre des cours de LE dans une étude longitudinale universitaire montrant le rôle de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation de l'anxiété perçue dans le temps tout au long d'une année universitaire. Il est apparu que l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont indissociables de l'anxiété en général, et que ces derniers sont

présents quel que soit le domaine d'enseignement ciblé (notamment en LE).

Bien qu'il existe un manque de consensus sur le terme, Coopersmith (1967) définit l'estime de soi comme l'évaluation qu'un individu fait et maintient habituellement à l'égard de lui-même. Plus simplement, c'est l'image et/ou opinion qu'un individu a de soi-même qui conditionne ce que l'on définit comme l'estime de soi. Cette première définition suit un courant plutôt dispositionnel de l'estime de soi ; cette dernière serait un trait de personnalité plutôt stable qui se maintient sur un temps long, c'est une estime de soi dite globale.

Or, les travaux de recherche sur l'estime de soi dans les situations d'apprentissage ont plus tard défini cette dernière comme « une estime de soi « saine » qui conduit l'apprenant à avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités en même temps qu'une attitude responsable fondée sur le fait qu'il se sait capable d'atteindre des buts importants » (Arnold, 2006). Contrairement au courant dispositionnel, cette définition s'appuie sur l'importance de la situation en ce qui concerne l'estime de soi. Le courant situationniste définit l'estime de soi comme un état de personnalité relativement instable qui dépendrait de l'environnement dans lequel se trouve l'apprenant et qu'il varie selon les situations. Dans cette approche, l'estime de soi est envisagée dans un modèle multidimensionnel du concept de soi (Marsh, 1997) :

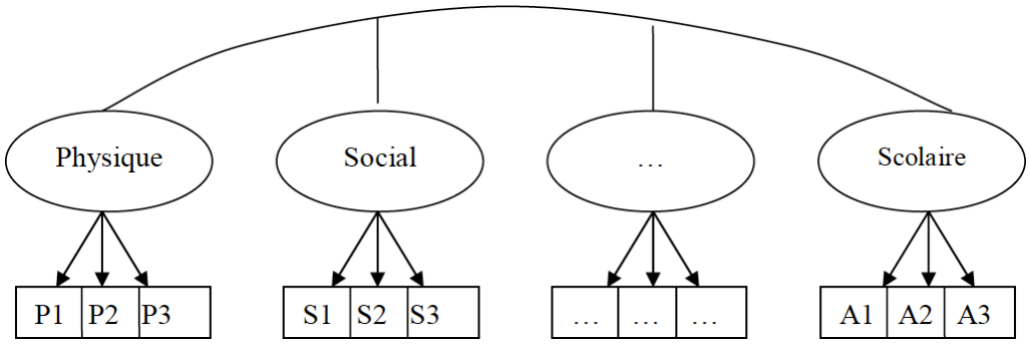


Figure 2 : Modèle multidimensionnel corrélé du concept de soi (d'après Marsh, 1997).

Les conceptions de l'estime de soi sont diverses mais le terme qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire est celui du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), qui s'inscrit dans le courant situationniste de l'estime de soi. Ce terme, introduit par Albert Bandura (docteur en psychologie) dans les années 80 en fait s'inscrit dans la théorie sociocognitive (théorie qui combine à la fois le courant behavioriste et le courant cognitiviste)

en considérant trois facteurs : le comportement, l'environnement et la personne. Dans cette approche, on considère l'apprenant comme agent actif dans les apprentissages d'où découle la notion d'agentivité : la capacité des apprenants à anticiper et à ajuster/corriger leurs actes. Le sentiment d'efficacité personnelle alors se définit selon Bandura comme étant « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. » (Bandura, 2003, p. 1). Ici, on se rapproche de la conception initiale de l'estime de soi de Rosenberg (1979) : l'évaluation qu'un individu maintient de ses compétences dans un domaine spécifique. Le SEP détermine les choix que font les apprenants dans la poursuite des objectifs qu'ils se sont fixés pour eux-mêmes ainsi que la persistance de leurs efforts et leurs réactions émotionnelles face aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer lors de la réalisation des tâches.

Il est important de noter qu'il existe toutefois des sources d'informations qui permettent la construction ou la modification du SEP chez les apprenants :

- Le succès dans une tâche donnée ; plus un apprenant fait l'expérience d'un succès face à une tâche présentant un certain défi, plus l'apprenant renforce son sentiment d'efficacité personnelle.
- L'expérience indirecte des tâches ; observer les pairs réussir à une tâche qui était jugée préalablement problématique renforce le SEP alors qu'au contraire, observer les pairs échouer peut remettre en question le SEP d'un apprenant.
- La persuasion verbale ; c'est-à-dire l'ensemble des encouragements, des suggestions, des conseils et des interrogations qui peuvent amener un apprenant à la croyance de sa capacité à réussir la tâche.
- Finalement, les états physiologiques et émotionnels des apprenants ; les apprenants sont plus en mesure de se sentir capables de réussir une tâche si leur état physiologique/émotionnel n'est pas aversif (tels que l'anxiété).

2. Les textes institutionnels de référence pour l'apprentissage d'une LE et la réalité du terrain

2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

2.1.1. L'approche innovante du CECR : la langue comme un moyen de communication

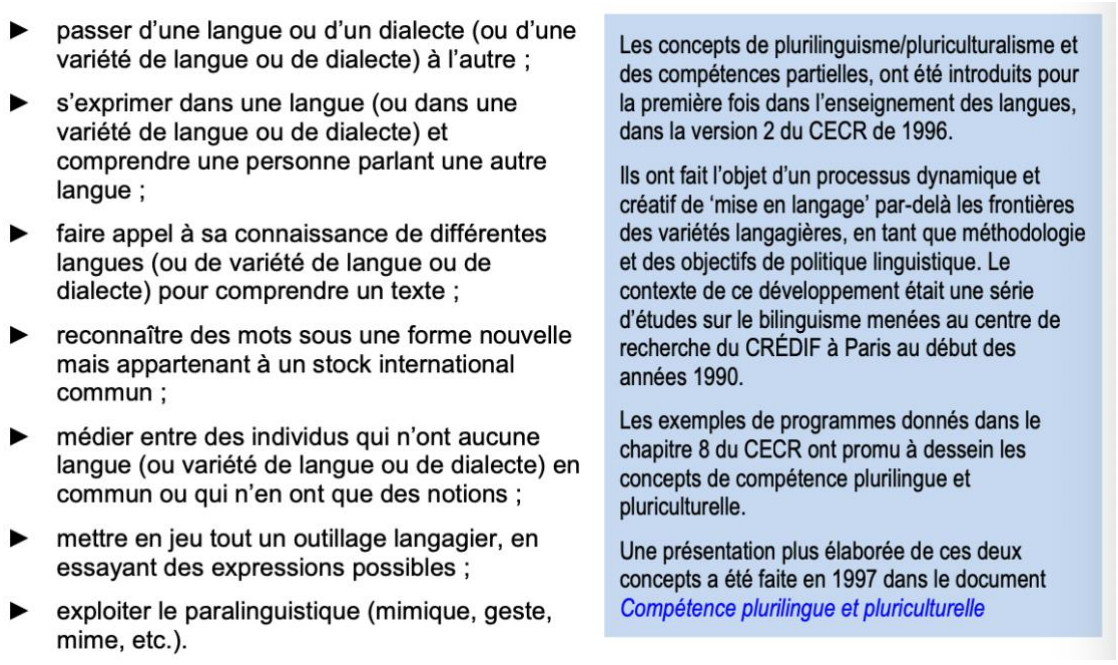
Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : apprendre, enseigner et évaluer, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, est une des initiatives européennes qui s'est engagée de manière pertinente dans le domaine des langues depuis 1964. Le CECR est aujourd'hui un des outils politiques du Conseil de l'Europe le plus connu et utilisé pour la mise en œuvre des principes et objectif d'éducation en langue. En s'appuyant sur les avancées en didactique et pédagogie des langues, le CECR formule des propos qui ont pour objectif d'améliorer à la fois la qualité et l'utilité de l'enseignement des langues à l'école.
Selon le volume complémentaire du CECR publié en 2018, le Conseil de l'Europe considère les apprenants comme « des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent [il faut] voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude » (Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs, 2018). Dans cette vision des langues, le CECR fait référence à « des tâches communicatives » dans lesquelles s'inscrit une approche actionnelle qui s'appuie principalement sur la co-construction du sens grâce à l'interaction. L'interaction étant donc centrale dans le processus d'apprentissage des langues, le CECR encourage alors la construction du sens en plusieurs langues ainsi que de puiser dans les répertoires plurilingues.

2.1.2. Le multilinguisme / le plurilinguisme et l'apprentissage des langues

Il est important de noter que, dans la vision du CECR des langues, il existe une distinction entre multilinguisme et plurilinguisme. Le multilinguisme désigne « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28), c'est-à-dire la maîtrise de plusieurs langues de manière distincte. En revanche, le plurilinguisme se définit comme « le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » (Conseil de

l'Europe, 2018, p. 28). Bien que la distinction entre ces deux concepts soit spécifique dans sa définition donnée par les linguistes, nous avons aussi fait, dans ce mémoire, la différence entre une personne multilingue, qui parle plusieurs langues au quotidien, et une personne monolingue. Cette distinction est importante dans ce mémoire car on pourrait s'attendre à une plus grande facilité dans les compétences plurilingues chez un apprenant habitué à pratiquer plusieurs langues régulièrement. En revanche, une personne qui n'utilise des compétences plurilingues que ponctuellement pourrait réagir différemment à notre protocole expérimental plurilingue, que nous détaillerons plus tard. Nous considérons donc que les élèves qui utilisent peu leurs compétences plurilingues au quotidien sont monolingues, bien que ce terme soit largement débattu aujourd'hui.

Le concept de plurilinguisme met l'accent alors sur la manière dont les compétences linguistiques se combinent et interagissent. Quand on parle alors de compétences plurilingues, le CECR insiste sur le fait que ce soit une compétence inégale et de nature changeante. Les apprenants sont alors encouragés à utiliser leurs répertoires uniques, avec des ressources de natures différentes qui sont interdépendantes et inégales. Les apprenants combinent alors des compétences générales avec des stratégies diverses afin d'accomplir une tâche communicative. Les compétences plurilingues (Conseil de l'Europe, 2018, page 28) se traduisent par la capacité de :



- passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
- s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;
- exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.).

Les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et des compétences partielles, ont été introduits pour la première fois dans l'enseignement des langues, dans la version 2 du CECR de 1996.

Ils ont fait l'objet d'un processus dynamique et créatif de 'mise en langage' par-delà les frontières des variétés langagières, en tant que méthodologie et des objectifs de politique linguistique. Le contexte de ce développement était une série d'études sur le bilinguisme menées au centre de recherche du CRÉDIF à Paris au début des années 1990.

Les exemples de programmes donnés dans le chapitre 8 du CECR ont promu à dessein les concepts de compétence plurilingue et pluriculturelle.

Une présentation plus élaborée de ces deux concepts a été faite en 1997 dans le document *Compétence plurilingue et pluriculturelle*

Tableau 1 : Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs, 2018, p. 28.

De ce point de vue, on remarque bien que la notion du plurilinguisme englobe une vision plus complexe dans la DDL. Comme nous l'avons déjà mentionné avec l'approche communicative en DDL, on considère l'apprenant comme ayant déjà un réseau de connaissances (dans ce cas-là plurilingues) et qu'il est capable de faire intervenir ses connaissances pour créer des liens avec les nouveaux apprentissages. La notion du plurilinguisme est considérée comme un processus créatif et dynamique au-delà des variétés langagières.

Il est intéressant de mettre en avant les compétences plurilingues dans le cadre de ce mémoire car ces dernières seront des compétences centrales aux apprentissages. En effet, les élèves pourront s'appuyer sur certaines compétences plurilingues pour effectuer des tâches communicatives dans une LE qu'ils ne maitrisent pas :

- Faire appel à sa connaissance de différentes langues et reconnaitre des mots sous une nouvelle forme appartenant à un stock commun international aidera les élèves à deviner le sens de nouveau mot entendu en LE.
- L'utilisation de tout un outillage langagier et exploitation du paralinguistique pour construire du sens pour les nouveaux mots appris et aider à la mémorisation de ces mots.
- S'exprimer dans une langue ou comprendre une personne parlant une autre langue en puisant sur le peu de lexique appris par les élèves en LE ainsi que toutes les connaissances sur les langues dont ils disposent déjà.

Comme nous le développerons par la suite, les compétences plurilingues sont au cœur du nouveau paradigme des langues et constituent la base du travail effectué dans le protocole expérimental de la dramatisation d'album de jeunesse en LE.

2.1.3. L'acquisition des compétences langagières et ses facteurs

Dans le CECR de 2001, « Les compétences diverses des apprenants sont en relation étroite avec leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive, affective et linguistique » (p. 123). Dans l'acquisition des langues, le CECR identifie trois catégories de facteurs à prendre en compte dans la réussite d'une tâche : les facteurs linguistiques, les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs :

- Les facteurs linguistiques se réfèrent au niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant, c'est-à-dire son niveau de connaissances et de contrôle des

différents paramètres linguistiques propres à une langue, tels que : la grammaire, le vocabulaire, la phonologie ou encore l'orthographe. Ceci reste un facteur important quelle que soit la modalité de la tâche que ce soit à l'oral ou à l'écrit ;

- Les facteurs cognitifs à considérer selon de CECR sont : 1) la familiarité de la tâche, la charge cognitive varie selon la familiarité de la tâche ; 2) les aptitudes, la réussite dans une tâche dépend du degré de maitrise de l'apprenant à exercer une variété de compétences interpersonnelles, interculturelles ainsi que la maitrise des stratégies d'apprentissage lorsque les ressources linguistiques sont inadéquates et 3) sa capacité à manipuler et enchaîner les différentes « opérations cognitives » liées à une tâche ;
- Finalement, les facteurs affectifs décrits sont : 1) la confiance en soi, 2) l'implication et la motivation ; 3) l'état général de l'apprenant et 4) l'attitude générale de l'apprenant.

Le CECR met donc en avant que la réussite d'une tâche dépend entièrement de l'autonomie des élèves à s'auto-gérer cognitivement et émotionnellement pour mettre en œuvre des paramètres linguistiques propres à une langue. Comme nous l'avons déjà établi selon la recherche, deux grands axes ressortent dans le cadre de la disposition à la communication : l'émotion et la cognition. Il s'avère ainsi que ces deux grands axes existent bien également dans le processus d'apprentissage d'une LE.

2.2. Le programme français et la réalité du terrain

2.2.1. Les programmes Éduscol et l'apprentissage d'une LE en Cycle 3

En juillet 2019, le ministère de l'Éducation nationale a publié le guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Dans le titre même de la circulaire, on remarque le terme « oser » qui insiste bien sur la dimension affective de l'apprentissage des langues, entre autres, avoir la confiance en soi pour « oser » parler les langues vivantes. Cette circulaire, qui s'appuie sur les propos du CECR, insiste sur la nécessité de travailler la communication en LE pour réaliser des actions avec les autres : on parle alors de mise en action. Pour que cela se réalise, il convient de s'appuyer sur la motivation des apprenants (c'est-à-dire, le fait d'avoir envie de participer). Il faut en retenir alors l'importance de l'aspect ludique dans l'apprentissage des langues.

Dans cette perspective, le document d'accompagnement parle de la dimension sociale

de l'apprentissage des langues qui est primordiale : la communication s'effectue en contexte avec un objectif spécifique qui lui donnera du sens et cette compétence est multimodale (en utilisant le verbal, le vocal et/ou le gestuel). De plus, communiquer comprend plusieurs composantes : le linguistique (toutes les connaissances linguistiques propres à une langue), le sociolinguistique (les codes sociaux dans la communication), et la pragmatique (l'aspect fonctionnel dans les interactions).

Dans les programmes des LEs de l'éducation nationale, l'acquisition des langues se fait d'une manière spirale, c'est-à-dire que tout simplement on apprend une langue pour communiquer et à la fois on communique pour apprendre une langue. Ceci se fait de manière progressive et dans une logique de cycle comme dans toutes les autres disciplines à l'école. Dans cette discipline, les élèves sont invités à travailler des compétences de compréhension et d'expression, dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit.

À l'école élémentaire, l'oral occupe une place privilégiée. Les enseignants sont encouragés à faire intervenir l'écrit dans un second temps au cycle 2 après avoir fixé les connaissances à l'oral au cycle 1. L'écrit est ensuite introduit progressivement au cycle 2 puisqu'il commence à prendre de la place en classe sur : les affichages, les albums de jeunesse lus par les élèves et d'autres documents divers qui peuvent être présentés ou projetés en classe. C'est uniquement au cycle 3 que la compréhension de l'écrit et l'expression de l'écrit sont introduites. Les compétences travaillées selon les programmes se font alors dans l'ordre suivant : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et enfin l'expression écrite.

Cette progression de commencer par la communication verbale avant d'introduire la communication écrite est encore plus évidente avec les attendus fixés pour chaque cycle :

- En cycle 2, les attendus de fin de cycle selon Éduscol par compétence sont les suivants :

Compétence langagière	**Attendus de fin de cycle**
Comprendre l'oral	« Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctivement. »

S'exprimer oralement en continu	« Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage. »
Prendre part à une conversation	« Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telle question. »

- En cycle 3, selon Éduscol, les attendus de fin de cycle sont inscrits selon un niveau de maitrise de la langue avec A1 (niveau introductif ou de découverte) et A2 (niveau intermédiaire) :

Compétence langagière	**Attendus de fin de cycle**
Écouter et comprendre	**A1** « l'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes de son environnement immédiat (notamment scolaire) »
	A2 « L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple »
Parler en continu	**A1** « L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat »
	A2 « L'élève est capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens ou les choses »
Réagir et dialoguer	**A1** « L'élève est capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire »
	A2 « L'élève est capable d'interagir de façon

	simple et reformuler son propos pour s'adapter à l'interlocuteur »
Lire et comprendre	**A1** « L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples »
	A2 « L'élève est capable de comprendre des tests courts et simples »
Écrire	**A1** « L'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple »
	A2 « L'élève est capable de produire des énoncés simples et brefs »

Puisque ce mémoire est destiné au cycle 3, nous reviendrons plus tard sur ces attendus de fin de cycle pour expliquer et justifier les compétences choisies dans le protocole expérimental.

2.2.2. Les lacunes du terrain et les recommandations proposées pour mieux accompagner les élèves dans la découverte et l'appropriation des LEs

Joelle Aden, professeur de science de langage, a effectué de nombreuses recherches sur l'apprentissage des langues étrangères, notamment à travers une pédagogie plurilingue et à travers des pratiques artistiques. Ses travaux occupent une place centrale dans ce mémoire et nous allons l'expliquer par la suite. En tout cas, Aden met en avant une critique centrale par rapport aux apprentissages des langues vivantes en France et en Europe. Selon elle, la pédagogie institutionnelle des langues donne beaucoup trop d'importance aux évaluations et à l'esprit de compétitivité et crée des filtres émotionnels chez les apprenants. Ces filtres émotionnels par la suite inhibent l'estime de soi, la tolérance à l'inconnu et l'ouverture à l'expérience.

En avril 2019 a eu lieu une conférence de consensus sur l'apprentissage des LEs en France. Cette conférence avait pour objectifs d'envisager une passerelle entre la recherche et le terrain ainsi que mettre en place les changements nécessaires dans le système éducatif français. Brigitte Gruson, la présidente de ce jury et maîtresse de conférence émérite en

didactiques des langues et cultures à l'université de Bretagne Occidentale partage ses inquiétudes du terrain vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Gruson rappelle que l'enseignement des LEs et notamment l'apprentissage de deux LEs est fixé comme objectif pour l'ensemble des pays européens. Or, en France, cet apprentissage, qui fait l'objet de plusieurs débats, est accompagné par de fortes attentes sociales. Effectivement, un Français sur deux ne parle aucune autre langue que sa langue maternelle. De plus, les apprenants des LEs dans le système scolaire ont des performances largement en dessous des attentes fixées par l'institution. Les élèves dans le système éducatif français ont visiblement un niveau de maitrise de LEs inférieur à celui des élèves du même âge dans d'autres pays européens.

Selon le jury, cette conférence traite de la question du rôle de l'école et de ses enseignants, dès la primaire jusqu'en terminal pour mieux accompagner les élèves dans la découverte et l'appropriation des LEs. Les questions que cette conférence se posent vis-à-vis des apprentissages sont les suivantes :

« Pourquoi faut-il apprendre une ou plusieurs langues vivantes étrangères ? Existe-t-il en France des difficultés spécifiques à l'apprentissage d'une langue ? Apprend-on une langue vivante étrangère comme on apprend d'autres disciplines ? Certaines pratiques sont-elles plus efficaces que d'autres ? Comment améliorer l'interaction orale ? Comment accompagner les élèves vers plus d'autonomie afin qu'ils soient capables de développer leurs compétences en langues tout au long de leur vie ? Quid de la formation des enseignants et de l'actualisation de leurs connaissances et de leurs compétences dans un monde en constante évolution ? » (Cnesco, 2019. p.3)

Dans le domaine scolaire, les apprentissages sont faits d'une perspective actionnelle comme nous l'avons déjà établi selon les programmes. Dans cette approche aux apprentissages, on est complètement ancré dans des tâches communicatives. On met donc en évidence le lien entre l'acte de parler et sa finalité, entre le dire et le faire. Il est alors recommandé aux enseignants de mettre en place des situations où la langue est utilisée pour atteindre des objectifs communicatifs. Cette approche se focalise énormément sur le rôle social de l'apprenant dans le cadre d'une LE.

Pourtant, la société d'aujourd'hui est plurilingue et pluriculturelle et l'école est un reflet de cette société. Dans cette perspective, l'école doit absolument réfléchir à comment valoriser ce bagage plurilingue et pluriculturel des apprenants.

De plus, le jury parle de l'importance de développer le sentiment de compétence (le sentiment d'efficacité personnelle) dans les pratiques des langues. On met alors en avant l'importance que les apprenants devraient ressortir des cours de LE en ayant une expérience

positive : de pratiquer des langues en prenant du plaisir.

Il faut alors se questionner dans ce cadre-là sur comment on peut rendre efficace l'approche actionnelle.

Ce qui nous intéresse dans ce rapport, ce sont les recommandations qui sont proposées par le jury, sur lequel nous appuyons notre choix de mettre en œuvre un nouveau paradigme des langues qui s'appuie lui-même sur une nouvelle pédagogie plurilingue dans le cadre de l'apprentissage des LEs. Il s'agit surtout des recommandations concernant le renouvellement de l'approche des LEs à l'école qu'on peut mettre en place de la manière suivante :

- Favoriser une approche interculturelle où plusieurs langues et cultures sont représentées au sein d'une classe.
- Renforcer les liens entre les langues car la biographie langagière d'un apprenant n'est pas un simple processus d'empilement mais plutôt un enrichissement graduel par le biais d'une mise en relation des langues.
- Équilibrer l'enseignement implicite et explicite, entre laisser les élèves utiliser spontanément et de manière naturelle les LEs ainsi que développer et diversifier les temps d'explicitation.
- Baliser le parcours des élèves.
- Engager tous les élèves dans les LEs en jouant sur la motivation et les émotions pour favoriser l'engagement dans leur propre apprentissage. Dans cette recommandation, le jury fait référence à la possibilité de privilégier une entrée artistique aux langues (théâtre, chorale, exposition, cinéma et autre…)

Ces recommandations mettent en évidence que pour favoriser les apprentissages avec une approche actionnelle, il est important de favoriser le plurilinguisme dans les apprentissages ainsi que de faire un travail conscient sur les émotions des apprenants pour augmenter le sentiment de compétence afin de communiquer en LE. Proposer une entrée artistique fait partie de ce projet de renouveler l'approche des LEs. Les travaux de Joëlle Aden s'inscrivent parfaitement dans ces recommandations : c'est un nouveau paradigme des langues.

3. Un nouveau paradigme des langues

3.1. Translangager, au cœur d'un nouveau paradigme des langues

Selon une étude de Meissner en 2016, l'intercompréhension réside au cœur de la nature des langues et de leur appropriation. Le terme « intercompréhension » qui a fait l'objet de nombreuses recherches entre 2004 et 2009 en Europe (Espagne, France, Italie et Allemagne) porte des sémantiques différentes selon les chercheurs bien que le consensus sous-entende la présence de plus d'une langue commune partagée entre les locuteurs ou encore la divergence entre plusieurs langues au sein d'une situation sociale. Selon Blanche-Benveniste (1997), l'intercompréhension se réfère à la capacité de « comprendre les langues sans les parler ». Cette définition est pourtant limitée car elle prend en compte uniquement la réceptivité d'une langue. En 2013, Capucho ajoute la production (donc une dimension communicative) à l'intercompréhension avec la prise en compte des compétences non-verbales dans la communication : « La capacité de comprendre et d'être compris dans une langue inconnue à travers des stratégies communicatives diversifiées (verbales et non-verbales) » (Capucho, 2013, tel que cité par Reissner et Schwender, 2020, p. 215).

Lorsqu'on parle de compétence communicative en LE, on a tendance à limiter ce terme à l'échange d'informations entre deux locuteurs ou deux apprentis locuteurs d'une LE. Or, Hardy (date), une doctoresse en psycho-ethnologie qui mène des recherches sur la conscience collective dans multiples cultures, définit l'acte de communication comme « la création d'une interface entre deux systèmes A et B, chacun vu comme un ensemble de constellations de sens. La communication entre A et B crée l'émergence d'une nouvelle constellation de significations, commune à A et B, pour un temps, mais en aucun cas identique, chacun étant porteur de sa propre histoire, de son propre devenir » (Hardy tel que cité par Aden, 2013, p. 6).

C'est un échange alors dynamique entre individus qui va au-delà d'un simple échange d'informations. Varela, un neurobiologiste chilien va plus loin avec ce postulat et met en avant que l'acte de communication c'est « une manière de coupler des individus à l'intérieur d'une même espèce pour la coordination de l'action » (Varela, 1993, tel que cité par Aden, 2013, p. 6). Plus simplement, il existe un lien étroit entre langage et action dans la relation à soi, aux autres et à l'environnement. Il est alors impossible de dissocier langue et langage et communiquer c'est faire l'expérience vivante de la communication dans toutes ses dimensions.

C'est avec le terme « translanguaging », qui a été fortement recherché à partir de 2009 en

Suède, en Afrique du Sud, en Australie, aux États-Unis et au Canada que la perspective des compétences communicatives (tel qu'il a été conçu par Hardy et Varela) a été intégré dans un modèle plus enrichi que celui de l'intercompréhension. Le *translanguaging* est défini par Garcia comme étant « le processus continu de languaging [qui] s'établit et est façonné individuellement lorsque les individus interagissent dans un contexte social, culturel et politique spécifique » (Garcia, 2014, tel que cité par Reissner et Schwender, 2020, p. 210).

C'est à partir de ces apports théoriques qu'Aden envisage un nouveau paradigme des langues. Elle parle de la possibilité de travailler sur la synergie de tous les moyens dont disposent les apprenants d'une LE (postures, gestes, signes, émotions et langues) pour créer une médiation langagière d'ordre linguistique, culturel et expérientiel : « Apprendre une nouvelle langue dans le désir de la rencontre de soi au travers de la rencontre de l'autre, là où le sens émerge en deçà des mots, là où « le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore » (Lecoq, 1997) ». C'est ce principe qu'Aden définit comme « translangage » ou la capacité des apprenants à « translangager », soit un terme qui découle des termes précédents.

3.2. La pédagogie enactive-performative et la dramatisation des albums de jeunesse

3.2.1. L'approche plurilingue, le pilier de la pédagogie enactive-performative

Initialement conceptualisé par Varela, le paradigme enactif a été popularisé par Aden en tant que nouvelle pédagogie des langues. Aden met en évidence que la DDL a plutôt envisagé des méthodologies qui s'appuient sur l'aspect fonctionnel du verbal, sur l'aspect cognitif ou sur l'aspect actionnel de la communication. Or, la communication dans toute ses dimensions fait appel non seulement à un échange d'informations mais aussi à un échange d'émotions à travers les sens.

Selon une étude de Maturana et Varela en 1993 : « ce qui rend le mot pertinent ce n'est pas sa forme mais la coordination d'actions qu'il provoque » (Varela, 1993, tel que cité par Aden, 2013, p. 7). Ainsi, la perception d'un mot se développe par le biais des expériences sensori-motrices du sujet. Cette hypothèse a pu être confirmée par Scott en 2011 : une comparaison IRM (imagerie par résonance magnétique) des zones activées lors de la récitation d'un texte chez des comédiens professionnels et des non professionnels montre que les comédiens professionnels activent les zones sensori-motrices comme une carte mentale. Cette découverte ajoute une couche plus complexe du point de vue neurobiologique par rapport aux

apports de Rizzolati (1996) de l'existence des neurones miroirs.

Dès lors avec l'intégration sensorielle et motrice dans la construction du sens, il est obligatoire de revisiter la notion de la communication, qui devient de plus en plus une compétence multidimensionnelle et complexe. Selon Trocmé-Fabre, elle émerge « dans des réseaux complexes qui relient nos perceptions, nos actions, nos émotions, nos langues dans différents contextes – c'est-à-dire, la famille, l'école, le quartier, le pays, les modes virtuels, etc… » (Trocmé-Fabre, 2013, tel que cité par Aden et Eschenauer, 2020, p. 4). C'est à partir du paradigme de l'enaction qu'une nouvelle pédagogie enactive-performative des langues est envisagée : la nécessité d'intégrer une approche multisensorielle et performative pour engager le vécu, les émotions et les corps des apprenants d'une LE.

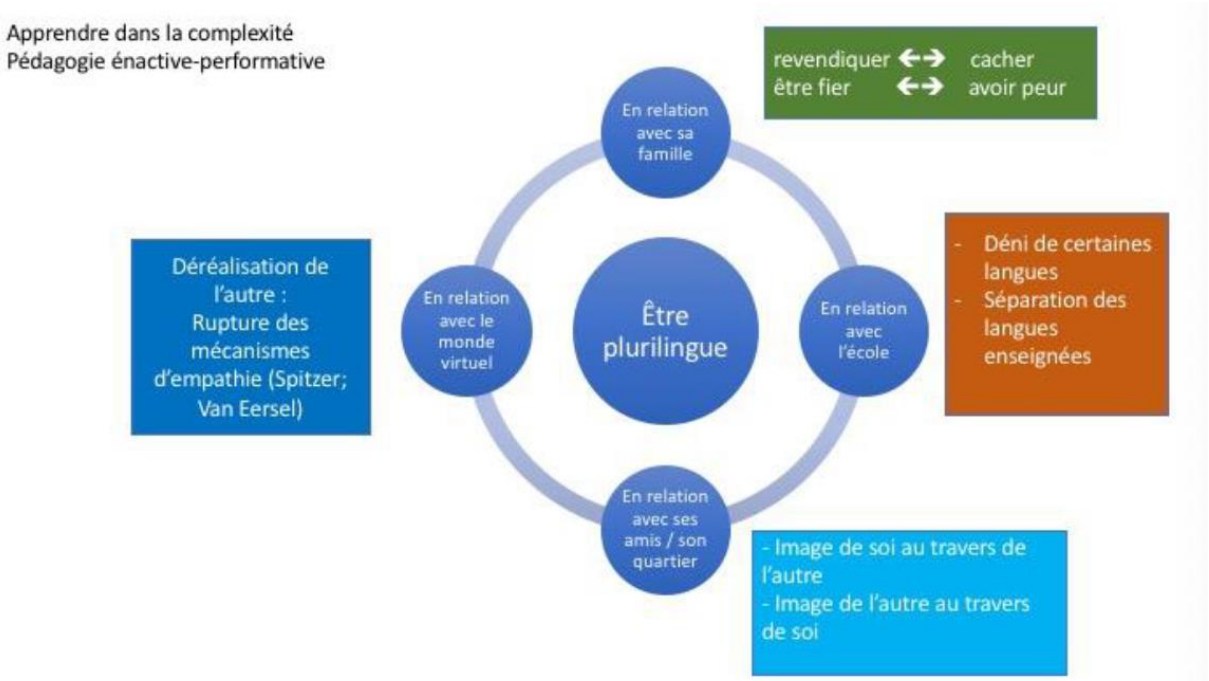


Figure 3 : Pédagogie enactive-performative selon Aden et Eschenauer (2020)

Rappelons-nous de la définition de plurilinguisme proposée par le CECR comme étant un processus créatif et dynamique au-delà des variétés langagières. En partant du répertoire langagier unique de chaque apprenant et divers au sein d'un groupe d'apprenants, le plurilinguisme est considéré comme la base de la pédagogie enactive-performative.

3.2.2. La pédagogie enactive-performative sur le terrain

Le paradigme enactif des langues est envisagé par Aden par le biais d'activités théâtrales.

Ce choix intéressant est dû au fait que les activités théâtrales proposent un travail sur la sensibilité corporelle, émotionnelle et affective, privilégiant ainsi la structuration de nouvelles connaissances. Les activités théâtrales, entre autres, permettent alors de faire un travail de désinhibition émotionnelle, corporelle et cognitive chez les apprenants. L'intérêt de l'utilisation de cette pédagogie enactive est donc évident dans l'éveil aux langues, l'interculturalité et le plurilinguisme.

En 2011, Aden et Stone ont mené une expérience fascinante au sujet des activités théâtrales comme vecteur qui permet de faire intervenir l'inhibition émotionnelle, corporelle et cognitive chez les apprenants avec un échange interculturel entre des classes du collège en France et des classes du collège en Angleterre. Les élèves de chaque classe ont été invités à choisir dix objets, les représentant, à envoyer à la classe partenaire. Après réception du paquet d'objets de la classe partenaire, à l'aide de comédiens qui encadrent l'activité, les élèves ont été invités à détourner les objets : l'écharpe d'un club local de foot est ainsi devenue une serviette de toilette, une corde à sauter, un fouet ou encore un serpent. À la suite, les élèves ont imaginé des liens entre tous ces objets détournés de leur fonction initiale pour créer des micro-histoires et des mises en scène qui ont été présentées à la classe partenaire. Le visionnage des saynètes rigolotes et détournées de sens de chaque classe ont fait l'objet d'un travail d'inhibition émotionnel et cognitif de la familiarité de leurs objets ; les élèves étaient obligés de se détacher de la symbolique préalable des objets envoyés pour ensuite les réinvestir dans une nouvelle symbolique émotionnelle et cognitive malgré leur non-maitrise de la langue.

De plus, entre 2011 et 2015, une étude longitudinale intitulée AiLES (Arts in language education for an empathic society) menée par Joelle Aden et Sandrine Eschenauer a montré l'efficacité de la pédagogie enactive-performative en plurilinguisme chez des élèves de 6ème en classe bilingue (allemand-anglais). Ce dispositif avait comme objectif de développer les compétences de translangage par le biais d'ateliers performatifs préparés par des comédiens. Les principaux résultats qui ont été observés sont les suivants :

- La prise de conscience progressive des apprenants de leur capacité à translangager a engendré le développement de leur confiance en eux et leur désir d'apprendre des nouvelles langues. Ces facteurs ont permis de développer leur maitrise dans chaque langue.
- L'utilisation de plusieurs langues de manière simultanée permet le travail sur l'inhibition linguistique par le biais du vécu expérientiel et émotionnel des apprenants.

Ceci facilite leur capacité de passer aisément d'une langue à une autre.

- Le travail sur la curiosité, le respect et la bienveillance que les enseignants habitués au plurilinguisme ont favorisés comme une norme à travers la pédagogie enactive, permet la construction identitaire positive des apprenants et notamment leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP).
- Le développement des attitudes d'empathie à travers la pédagogie enactive en langues permet aux apprenants de développer leur capacité à translangager.

Ces recherches offrent un tissage intéressant entre la pédagogie enactive-performative et la capacité de translangager dans la mesure où cette pédagogie permet aux apprenants de développer ces compétences. D'autre part, elles démontrent qu'en faisant ainsi, les apprenants arrivent à réguler un aspect de la dimension émotionnelle, et plus précisément le SEP pour favoriser les apprentissages.

3.2.3. La dramatisation de la littérature de jeunesse dans le cadre d'une pédagogie enactive-performative

Jusqu'à présent, nous avons mis en évidence une nouvelle perspective de la DDL, celle de la pédagogie enactive-performative. Dans cette pédagogie enactive-performative des langues, nous nous interrogeons sur la possibilité d'intégrer cette dernière dans une pédagogie transdisciplinaire des domaines de l'école (Schewe, 2013) : celle des langues et de la littérature. À l'issue de nos lectures, il nous a semblé intéressant d'intégrer la littérature de jeunesse dans une approche performative des langues.

La littérature de jeunesse, parfois appelée « littérature enfantine » est une littérature qui est destinée aux enfants afin que son contenu puisse être appréhendé. Selon Lagache (2006), la littérature de jeunesse peut relever d'une diversité des genres littéraires tel que : le récit, le théâtre, la poésie et peut se présenter sous différentes formes comme : un roman de jeunesse, une bande dessinée, un conte ou encore un album de jeunesse (avec illustrations). La littérature de jeunesse en fait n'est pas systématiquement une littérature infantilisée mais mise à la portée du jeune public afin de permettre le développement d'une culture littéraire et langagière. D'où l'intérêt de l'utilisation de la littérature de jeunesse à l'école dans une pédagogie transdisciplinaire.

Le croisement entre la pédagogie transdisciplinaire des domaines de l'école et de la pédagogie enactive-performative a donné naissance à une pratique assez intéressante dans les

langues vivantes, celle de : la dramatisation des albums de jeunesse. La dramatisation est fondée sur l'étymologie du mot « drama », c'est-à-dire la mise en action de l'histoire d'un album de jeunesse par les enfants. C'est un processus inspiré du théâtre, correspondant à la pédagogie enactive-performative au service des apprentissages.

Tusseau (2017) qui a mis en œuvre la dramatisation d'album de jeunesse en cycle 2 a pu mettre en évidence que les albums de jeunesse sont un outil d'apprentissage qui permet aux apprenants de développer des compétences en compréhension orale. Effectivement d'après ses recherches, les apprenants ont pu facilement mettre en œuvre des stratégies de compréhension diverses pour surmonter les obstacles de la langue afin de saisir le sens de l'histoire.

Dans une étude menée à l'université de Toulouse en 2014 reprenant la pédagogie enactive-performative, Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec ont proposé la dramatisation d'albums de jeunesse en langue étrangère pour une classe de CE1. Les résultats de cette étude ont montré l'effet considérable de la dramatisation d'albums de jeunesse sur la motivation des apprenants (un des facteurs affectifs intégrés dans la pyramide du modèle heuristique de la disposition à la communication de MacIntyre et al. en 1998) et par conséquent qu'elle facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec ont pu valider l'hypothèse du bénéfice de la dramatisation d'albums en termes de motivation, mais n'ont pas pu faire l'observation de la participation des apprenants en LE bien que les enseignants aient plus tard remarqué que les élèves s'exprimaient plus spontanément en LE.

4. Problématique et hypothèses

Avec ce que nous avons pu mettre en évidence d'après les recherches, une nouvelle perspective de la DDL émerge : l'utilisation des pratiques artistiques performatives (pédagogie enactive performative) pour développer les compétences cognitives et émotionnelles chez les apprenants afin de favoriser l'appropriation de nouvelles langues. Dans le cadre de ce mémoire, nous reprenons la pédagogie transdisciplinaire des domaines de l'école (Schewe, 2013) dans la didactique performative des langues dans une approche basée sur la dramatisation des albums de jeunesse. La pédagogie enactive performative selon Aden doit être davantage explorée en concevant et en évaluant des situations variées dans lesquelles les apprenants sont dans le langage et enactent les langues.

D'après ce constat et l'étude de Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec en 2014 qui avait démontré l'intérêt de la dramatisation d'albums de jeunesse pour favoriser la motivation des élèves en langues vivantes, nous nous questionnons sur l'intérêt de la dramatisation des albums de jeunesse à l'école primaire en termes de SEP et son impact sur la disposition à la communication en LE. Ce mémoire se destine donc à répondre à la question de recherche suivante :

- La dramatisation d'albums de jeunesse permet-elle la structuration saine du SEP chez de jeunes apprenants d'une LE ?
- Sachant que le SEP est un régulateur de l'anxiété en LE, la dramatisation d'albums de jeunesse aide-t-elle les jeunes apprenants à affronter leur anxiété de communication en langues ?

D'après la recherche que nous avons explicitée dans le cadre théorique et le cadre institutionnel de l'apprentissage des LEs, nous pouvons nous attendre à ce que :

1. Suite à la mise en place de la séquence de dramatisation de l'album de jeunesse, le SEP des apprenants en phase 4 soit plus élevé qu'en phase 2. Nous théorisons que ce phénomène devrait être plus particulièrement prononcé chez les apprenants monolingues. En effet, le fait de pouvoir enacter l'album de jeunesse devrait mettre les élèves en confiance et éliminer les barrières linguistiques en espagnol. De plus d'après les recherches existantes, nous savons que la motivation des élèves est impactée positivement avec cette approche puisque les apprenants y prennent du plaisir.
2. Le taux de participation de la séance d'anglais suivant la séquence de dramatisation devrait être plus élevé chez certains élèves que lors de la première séance d'anglais

selon la recherche de 2014 de Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec. En effet, les professeurs concernés par la séquence en 2014 avaient témoigné d'un taux de participation plus élevé sans que cela soit quantifié par les chercheurs.

5. Méthodologie

5.1. Le protocole expérimental

Pour répondre à la question de recherche, nous mettrons en place un protocole expérimental pour tester une séquence de dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol en termes de SEP. Cette étude comparative, sur une période de trois semaines, mesurera les SEPs lors d'une première séquence en anglais, après notre séquence d'intervention, et lors d'une autre séance d'anglais.

5.1.1. La séquence d'enseignement en question

Dans le but de répondre à notre question de recherche, nous avons décidé de tester une séquence d'intervention de dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol (Annexe 1) pour des raisons spécifiques :

- Tout d'abord, il est important de noter que l'espagnol n'est pas une langue étudiée par les élèves en temps normal mais qu'elle se rapproche de la langue française. Nous cherchons donc à utiliser le répertoire plurilingue déjà existant chez les élèves pour faire évoluer leurs capacités à translangager lors d'une découverte progressive de l'histoire de l'album de jeunesse. Ce choix est d'autant plus justifié par nos recherches sur l'importance d'intégrer une approche plurilingue afin de mieux accompagner les élèves dans la découverte et l'appropriation des LEs.
- Le choix de la dramatisation en tant que pédagogie enactive-performative de notre séquence s'inscrit dans une approche qui va au-delà d'une approche actionnelle car les élèves encarteront l'histoire de l'album de jeunesse. Ceci encourage les élèves à communiquer par d'autres moyens que le verbal : le paralinguistique, les mimes, les gestes, etc. Il s'agit de compétences plurilingues comme nous l'avons déjà établi par la recherche.
- Pour observer en temps réel les compétences de translangage chez les apprenants, nous avons choisi une méthode de découverte de l'album avec une lecture « pas à pas ». Cette approche consiste à lire une première partie de l'album de jeunesse au début de la séance, puis à formuler des hypothèses sur les événements de l'histoire. Ensuite, nous reprenons la lecture en fin de séance pour déterminer si la compréhension a évolué.

Lors de la séance suivante, nous relisons l'histoire depuis le début, en ajoutant une nouvelle partie. Au fur et à mesure que nous progressons dans la séquence, nous avançons dans la lecture de l'album de jeunesse.

5.1.2. Les participants

Cette séquence sera destinée au Cycle 3, plus précisément une classe de double niveau CM1-CM2. Ce choix de cycle est pertinent puisque :

- La séquence d'apprentissage fera appel ponctuellement à un support visuel écrit en espagnol même si la compréhension écrite n'est pas l'objet de cette séquence. Il est important tout de même de noter que le lexique visé dans cette séquence sera dans un premier temps travaillé à l'oral avant de faire son apparition à l'écrit.
- De plus, les élèves auront déjà été confrontés à l'écrit dans une LE en cycle 2. Cette première confrontation leur permettra d'identifier des indices qui faciliteront le travail de compréhension orale de l'histoire comme le type de phrase (à l'aide de la ponctuation) ou encore la segmentation de mots en espagnol.

5.1.3. Le choix du support

L'album de jeunesse en espagnol de notre choix s'intitule « Quiero Ser Como Tu » (Annexe 2), écrit par Cristina Oleby et illustré par Sylvina Eduardo. C'est un album qui raconte l'histoire des animaux de la savane africaine. La quatrième de couverture introduit parfaitement le déroulement de cette histoire : « ¿Qué ocurriría si un dia los animales de la sabana africana decidiesen cambiar? Una divertida historia sobre la importancia de quejes a uno mismo.» On peut alors le traduire en français: que se passerait-il si un jour les animaux de la savane africaine décidaient de changer? Une histoire drôle sur l'importance de s'aimer tel qu'on est.

Ce choix didactique est pertinent dans la mesure où cet album nous permet de travailler avec les élèves :

- Quelques utilisations des verbes « être », « avoir » et « vouloir » en espagnol pour parler de soi à la place des personnages en enactant l'histoire de l'album.
- Le lexique des animaux en espagnol par la présence des personnages suivants : le serpent, le lion, le léopard, la girafe, le zèbre, l'éléphant et le rhinocéros.
- Le lexique des parties du corps car chaque personnage s'exprime par rapport à son

apparence physique.

- Les adjectifs et des particularités au niveau de l'apparence de ces personnages comme : long, court, grand, petit, des tâches noires et des rayures noires etc.

D'autre part, cet apprentissage progressif au sein de la séquence munira les élèves de repère de mots en espagnol. À l'aide des illustrations ainsi que du répertoire plurilingue des élèves, ils auront l'occasion de faire des écoutes en début et fin de chaque séance pour deviner ce que raconte l'histoire. Ceci met en œuvre parfaitement les compétences plurilingues et la capacité de « translangager » à laquelle nous avons fait référence dans notre cadre théorique.

5.1.4. Les compétences visées

Revenons aux programmes Eduscol ainsi que les attendus de fin cycle 2 et 3. Rappelons que la langue espagnole n'est pas une langue étudiée en temps normal à l'école. À cause de cela, nous avons trouvé judicieux de reprendre les compétences et les attendus de fin de cycle 2 plutôt que le cycle 3. Selon le contenu des apprentissages, les compétences que nous viserons dans notre séquence sont les suivantes :

- Comprendre l'oral, notamment en répondant à l'attendu de fin de cycle « Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctivement. »
- S'exprimer oralement en continu, notamment en répondant à l'attendu de fin de cycle « Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage. ». Cette compétence est intéressante dans la mesure où les élèves ne parlent pas forcément de leur « soi » mais plutôt du « soi » du personnage car nous sommes dans une démarche de dramatisation d'album.

5.2. Le recueil de données

Le recueil de données se fera en plusieurs phases :

- **Phase 1 :** Nous allons devoir identifier dans cette phase le profil langagier des élèves ainsi que le répertoire plurilingue des apprenants avec un questionnaire. Ce questionnaire que nous intitulons « ton répertoire plurilingue » (Annexe 3) déterminera deux profils distincts : monolingue et multilingue. En effet, il serait intéressant de voir comment le SEP diffère d'un profil à l'autre. Un élève déjà multilingue aura peut-être

un SEP plus élevé dès le début de la séquence et on ne pourra pas remarquer d'évolution particulière. D'autre part, il sera également possible d'utiliser le répertoire plurilingue des apprenants dans la préparation de la séquence.

- **Phase 2 :** Passation du premier « questionnaire SEP » (Annexe 4) avant la mise en place de notre séquence d'enseignement. Les élèves vont remplir ce questionnaire suite à une séance d'anglais avec le professeur de classe habituel. Durant cette phase, nous allons faire un enregistrement vidéo afin d'observer la participation des élèves en LE.
- **Phase 3 :** Mise en place de la séquence de dramatisation d'album de jeunesse en espagnol et passation d'un autre questionnaire SEP (Annexe 4). Ceci nous permettra de comparer les résultats avec le premier questionnaire SEP.
- **Phase 4 :** Dernière passation du questionnaire SEP (Annexe 4) suite à un autre cours d'anglais habituel avec leur professeur habituel. Durant cette phase, nous allons faire un autre enregistrement vidéo afin d'observer l'évolution de leur participation par rapport à la séance d'anglais qui a été filmée avant notre intervention.
- **Phase 5 :** Des rencontres individuelles avec certains élèves pour discuter de leurs expériences suivies d'une évaluation sommative seront mises en place pour vérifier les apprentissages effectués. Cette évaluation sommative consiste à écouter un mot en espagnol et le retranscrire à l'écrit en français.

5.3. L'échantillon

Nous avons collecté nos données dans une classe à double niveau CM1-CM2, composée de 23 élèves âgés de 10 à 12 ans : 12 filles et 11 garçons. Cette distinction est importante car le rapport de genre peut être intéressant à observer dans nos activités. Cependant, en raison d'absences à certaines étapes de notre collecte de données, nous avons dû nous limiter à 20 élèves (11 filles et 9 garçons).

6. Analyse des résultats

6.1. Les données préliminaires

6.1.1. Les profils des élèves

Suite à notre questionnaire « Ton répertoire plurilingue » (Annexe 3), nous avons retenu quatre profils essentiels dans notre échantillon : les élèves monolingues et les élèves multilingues ainsi que les garçons et les filles.

Nous avons 7 élèves monolingues francophones dont 4 garçons et 3 filles. Voici leurs répertoires plurilingues :

Élèves	***Sexe***	***LE à l'école***	***Des connaissances dans d'autres langues***
A	G	Anglais	Arabe
J	F	Anglais	Espagnol
L	F	Anglais	Espagnol
L*	G	Anglais	Aucun
O	F	Anglais	Espagnol (parents mais ne le parle pas tous les jours)
V	G	Anglais	Espagnol / Italien / Arabe
V*	G	Anglais	Espagnol / Portugais / Arabe

On remarque déjà que tous les élèves monolingues ont quelques connaissances en espagnol sauf l'élève **A** et l'élève **L***.

Nous avons 13 élèves multilingues francophones dont 8 filles et 5 garçons. Voici leurs répertoires plurilingues :

Élève	***Sexe***	***Nb de langues parlées au quotidien***	***Les langues***	***LE à l'école***	***Des connaissances dans d'autres langues***
A*	G	3	FR / ANG / ESP	Anglais	Aucune

A"	F	2	FR / KABYLE	Anglais	Arabe / Coréen / Espagnol
E	F	2	FR / ESP	Anglais	Chinois / Japonais / Arabe
F	F	2	FR / AR	Anglais	Chinois / Espagnol
H	F	3	FR / ANG / PORTG	Anglais	Japonais
J*	G	2	FR / ANG	Anglais	Espagnol / Russe / Bulgare / Arabe
K	G	2	FR / AR	Anglais	Aucune
L"	F	2	FR / ESP	Anglais	Italien
M	F	2	FR / SANGO	Anglais	Espagnol
N	G	2	FR / ANG	Anglais	Espagnol
S	F	2	FR / AR	Anglais	Espagnol /Japonais
S*	F	2	FR / AR	Anglais	Espagnol
S"	G	2	FR / AR	Anglais	Espagnol

6.1.2. Les difficultés rencontrées en LE selon les élèves

Suite au questionnaire « Ton répertoire plurilingue » (Annexe 3), nous avons identifié plusieurs difficultés liées aux langues étrangères selon les élèves. De manière générale, plusieurs étudiants ont exprimé une croyance en leur incapacité à apprendre les langues, ainsi qu'une peur de communiquer devant les autres, de faire des erreurs, notamment en construction de phrases, ou encore de ne pas être compris. En outre, des difficultés de prononciation des mots et de mémorisation de ces mots avec leur prononciation ont également été relevées.

6.2. Les données du protocole expérimental

Comme nous l'avons établi, cette recherche porte sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans le cadre de la pédagogie enactive performative. Pour comprendre les effets de cette pédagogie sur le SEP, ainsi que sur d'autres facteurs affectifs et la participation, nous allons vous présenter les résultats obtenus. Nous commencerons par présenter les différences de SEP pour l'ensemble de la classe, puis par profil. Ensuite, nous examinerons le taux de participation aux séances d'anglais avant et après notre intervention. Enfin, nous présenterons les observations issues des entretiens individuels avec les élèves.

6.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle pour la classe entière

Le figure 4 ci-dessous représente la moyenne du SEP pour l'ensemble de la classe :

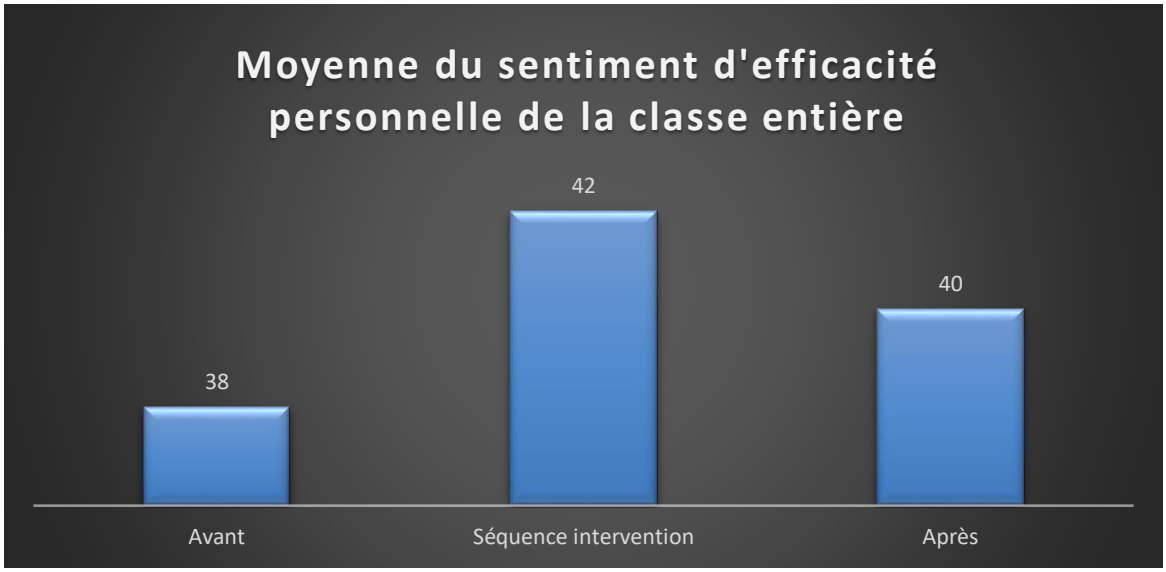


Figure 4 : Moyenne du sentiment d'efficacité personnelle de la classe entière

Nous constatons que le SEP est plus élevé en séquence d'intervention (=42) par rapport à avant (=38) et après (=40). Il semble qu'une tendance s'installe, avec une augmentation du SEP en séquence d'intervention par rapport à la séance d'anglais qui précède, suivi d'une chute du SEP de la séance d'anglais qui suit l'intervention. On cherche alors à savoir si ces différences sont significatives. Pour cela, nous avons effectué un test T de Student unilatéral en comparant les SEPs à différents stades de notre recueil de donnée. La valeur T critique avec un niveau de signification de 5% et 19 degrés de liberté correspond à 1,729. Pour interpréter nos données, on peut se référer à la valeur T critique :

- Si la valeur T calculée de l'échantillon est supérieure à 1,729, alors on peut conclure que le SEP augmente de manière significative.
- Si la valeur T calculée de l'échantillon est inférieure à 1,729, alors on peut conclure que le SEP ne semble pas significativement augmenter.

En calculant le valeur T de l'échantillon, on remarque que :

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP intervention et le SEP avant correspond à 2,55. Il est bien supérieur à la valeur T critique donc on peut conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP augmente significativement lors de la séquence

d'intervention.

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP après et le SEP avant correspond à 1,66. Il est bien inférieur à la valeur T critique donc on peut conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP n'augmente pas significativement entre avant et après l'intervention.

On peut alors conclure à partir de ces tests statistiques que le SEP de la classe augmente significativement lors de la séquence d'intervention, comparé à la séance d'anglais précédant notre intervention. Cependant, cette augmentation du SEP ne se maintient pas dans le temps, car aucune différence significative n'a été détectée entre le SEP mesuré avant et après l'intervention.

6.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle par profil

La figure 5 ci-dessous présente les moyennes du SEP pour les profils intéressants à relever dans notre échantillon : monolingues, multilingues, filles et garçons :

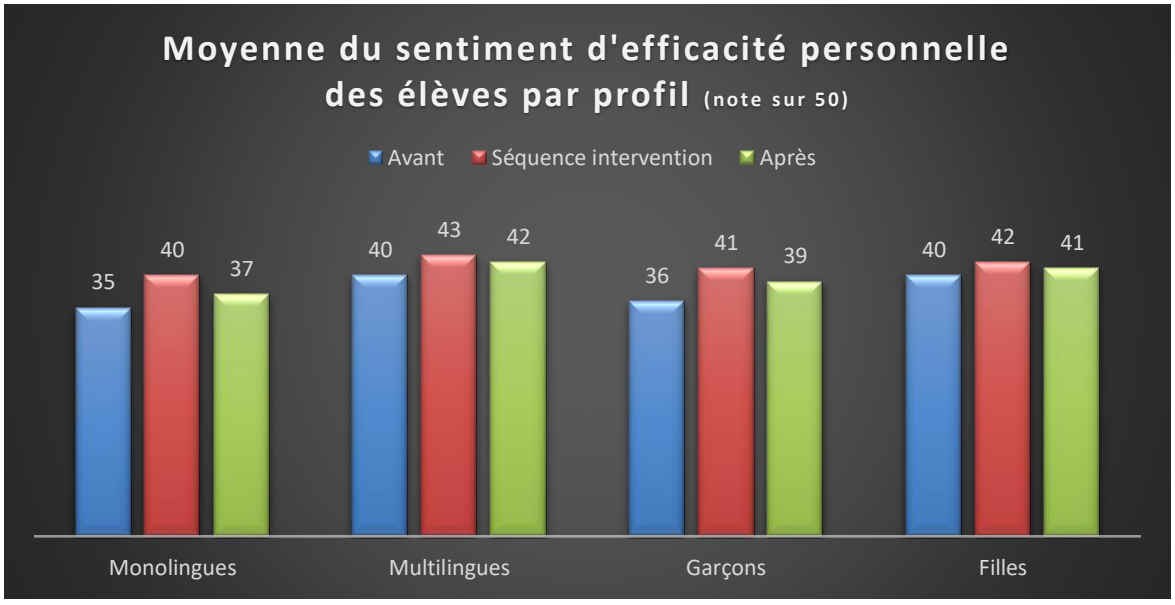


Figure 5 : Moyenne du sentiment d'efficacité personnelle par profil d'élèves

Analyser ces quatre profils est pertinent dans le cadre de nos hypothèses, car chaque profil représente une variable pouvant influencer la manière dont l'élève aborde les situations d'apprentissage de la dramatisation d'albums jeunesse. La distinction entre les profils monolingues et multilingues est essentielle car elle peut influencer la réception d'une nouvelle langue étrangère et la mise en œuvre des compétences plurilingues.

Lorsque l'analyse est effectuée par profil, plusieurs phénomènes intéressants se dégagent. Tout d'abord, le SEP des élèves monolingues (= 35) est plus faible que celui des élèves multilingues (= 40) avant la séquence d'intervention. De même, le SEP des garçons (= 36) est plus faible que celui des filles (= 40). L'augmentation du SEP semble être plus prononcée chez les élèves monolingues avec une augmentation de 5 points au lieu de 3 points chez les multilingues. De même, l'augmentation du SEP semble être plus prononcée chez les garçons avec une augmentation de 5 points au lieu de 2 points chez les filles. Pour savoir si ces augmentations du SEP sont significatives pour chaque profil, nous effectuons d'autres T-test de Student Unilateral:

Pour les monolingues, la valeur T critique avec un niveau de signification de 5% correspond à 1,943. Pour interpréter les données, on se réfère à la valeur T critique :

- Si la valeur T calculée de l'échantillon est supérieure à 1,943, alors on peut conclure que le SEP augmente de manière significative.
- Si la valeur T calculée de l'échantillon est inférieure à 1,943, alors on peut conclure que le SEP ne semble pas significativement augmenter.

En calculant le valeur T de l'échantillon des 7 élèves monolingues, on remarque :

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP intervention et le SEP avant correspond à 1,64. Il est inférieur à la valeur T critique donc on ne peut pas conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP augmente significativement chez les monolingues.

En revanche, pour les multilingues, la valeur T critique avec un niveau de signification de 5% correspond à 1,782:

- Si la valeur T calculée de l'échantillon est supérieure à 1,782, alors on peut conclure que le SEP augmente de manière significative.
- Si la valeur T calculée de l'échantillon est inférieure à 1,782, alors on peut conclure que le SEP ne semble pas significativement augmenter.

En calculant la valeur T de l'échantillon des 13 multilingues, on remarque :

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP intervention et le SEP avant correspond à 2,04. Il est supérieur à la valeur T critique donc on peut conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP augmente significativement chez les multilingues.

En termes de SEP, bien que l'écart entre avant et pendant l'intervention soit plus important chez les élèves monolingues par rapport aux élèves multilingues, les tests T ont montré que l'augmentation significative du SEP lors de la séquence de dramatisation n'est présente que chez les élèves multilingues.

En revanche, pour les garçons, la valeur T critique avec un niveau de signification de 5% correspond à 1,86. Pour interpréter ces données, on peut se référer à la valeur T critique :

- Si la valeur T calculée de l'échantillon est supérieure à 1,86, alors on peut conclure que le SEP augmente de manière significative.
- Si la valeur T calculée de l'échantillon est inférieure à 1,86, alors on peut conclure que le SEP ne semble pas significativement augmenter.

En calculant le valeur T de l'échantillon de 9 garçons, on remarque :

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP intervention et le SEP avant correspond à 2,14. Il est bien supérieur à la valeur T critique donc on peut conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP augmente significativement chez les garçons.

En revanche pour les filles, la valeur T critique avec un niveau de signification de 5% correspond à 1,812 :

- Si la valeur T calculée de l'échantillon est supérieure à 1,812, alors on peut conclure que le SEP augmente de manière significative.
- Si la valeur T calculée de l'échantillon est inférieure à 1,812, alors on peut conclure que le SEP ne semble pas significativement augmenter.

En calculant le valeur T de l'échantillon de 11 filles, on remarque que :

- La valeur T calculée de la différence entre le SEP intervention et le SEP avant correspond à 1,43. Il inférieur à la valeur T critique donc on ne peut pas conclure à 95% de seuil de confiance que le SEP augmente significativement chez les filles.

En ce qui concerne le SEP, une différence plus marquée entre les phases avant et pendant l'intervention est observée chez les garçons par rapport aux filles. De plus, les tests T confirment que cette augmentation significative du SEP chez les garçons est statistiquement valide. Il semble donc que les garçons aient bénéficié davantage de l'intervention que les filles.

Pour résumer nos tests statistiques, les profils multilingues et masculins ont confirmé

la tendance générale observée pour l'ensemble de la classe : une augmentation significative du SEP pendant la séquence d'intervention, malgré la taille réduite de l'échantillon. Ces profils ont été les plus avantagés par l'intervention. En parallèle, bien que l'augmentation du SEP chez les monolingues semble plus marquée que chez les multilingues, elle n'a pas atteint de signification statistique dans notre échantillon. Finalement, les filles semblent avoir bénéficié de l'intervention de manière moins significative.

.

6.2.3. La participation durant les cours de LE avant et après l'intervention

Dans notre recueil de données, nous avons effectué un enregistrement vidéo du cours d'anglais avant et après l'intervention. Rappelons-nous de la définition de la « disposition à la communication » de de McCroskey et Richmond en 1990 : « la disposition à participer, si l'occasion se présente, dans un acte communicatif » (McIntyre, 1998 tel que cité par Zarrinabadi, 2016, p. 33). Le modèle heuristique de la disposition à la communication de ces chercheurs stipule que la disposition à participer dépend partiellement du sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit de voir si une évolution s'est installée en termes de participation suite à la dramatisation d'album. Pour interpréter nos enregistrements vidéo par rapport à notre problématique de recherche, nous allons uniquement retenir les participations spontanées et volontaires des élèves sans que le professeur désigne l'élève. Nous ne retenons pas les participations forcées.

Le cours de LE avant notre séquence d'intervention a duré 45 minutes et portait sur les verbes d'actions des habitudes de tous les jours, par exemple : When I wake up, I have my breakfast, I brush my teeth etc… Le cours commençait par la sortie de la maitresse de classe qui revenait en un personnage anglophone qui s'appelle Madame Rose. Ensuite, une phase rituelle collective se mettait en place pour retravailler certaines notions déjà abordées. La maitresse a continué avec une introduction des différentes phrases ou formules à apprendre avec des petits jeux de classe collectifs. Afin de travailler le nouveau vocabulaire, la maitresse a prévu 10/15 min d'entraînement par binôme sur l'ensemble du vocabulaire et formulations apprises. Le cours se terminait avec la sortie de Madame Rose et la maitresse revenait un moment pour discuter des apprentissages qui ont été faits lors de la séance. Cette phase permettait notamment de corriger toutes compréhensions erronées des élèves. Il est important de noter que cette séance contenait des nouvelles connaissances pour les élèves.

Dans ce cours, nous avons compté un total de 31 participations spontanées. On

remarque qu'il s'agissait plutôt des filles qui ont participé spontanément à l'oral alors que le professeur est intervenu à plusieurs reprises pour faire participer d'autres élèves. Dans le total de ces participations, la participation spontanée tournait autour de trois élèves à l'aise en anglais et une participation plutôt passive du reste de la classe.

Pour le cours de LE après notre séquence d'intervention, il a également duré 45 minutes et portait également sur les verbes d'actions des habitudes de tous les jours. Ces connaissances ne sont pas nouvelles pour les apprenants, le professeur a donc retravaillé avec la même structure du cours d'anglais avant notre intervention et a rajouté quelques verbes d'actions supplémentaires.

Dans ce cours, on a compté un total de 44 participations spontanées. On a remarqué pendant cette séance qu'il y avait une plus grande diversité d'élèves qui prenaient la parole, autant les garçons que les filles. Le PE est moins intervenu en termes de participation que les cours précédents. On peut noter notamment qu'une élève qui n'avait jamais pris la parole spontanément pendant le rituel du début de séance a mené individuellement le rituel du cours d'anglais. L'élève qui a le plus évolué en termes de SEP a aussi pris beaucoup la parole spontanément pendant cette séance.

On observe une évolution notable dans la disposition à la communication entre avant et après notre séquence d'intervention. En 45 minutes, le nombre de participations a augmenté de 13, ce qui correspond à un taux d'évolution de 41,94% entre le cours d'anglais précédant et suivant notre intervention. Enfin, on constate une plus grande diversité de participations spontanées des élèves après la séquence d'intervention.

6.2.4. Entretien individuel avec certains élèves.

Pour notre recueil de données, nous avons choisi quatre élèves qui ont une évolution intéressante lors de notre séquence d'intervention.

- L'élève **A** (Annexe 5) est un garçon monolingue de la classe qui parle uniquement le français. Chez cet élève nous avons observé l'évolution la plus prononcée en termes de SEP : de 25 points pour la séance d'anglais avant l'intervention à 48 points pour notre séquence d'intervention. C'est un élève qui est très extroverti et s'est pleinement investi dans les différentes activités théâtrales. Il a également beaucoup plus participé au cours qui a suivi notre intervention.
- L'élève **L*** (Annexe 6) est une fille monolingue de la classe qui parle uniquement le

français au quotidien. Chez cette élève, nous avons observé une évolution prononcée en termes de SEP : de 35 points pour la séance d'anglais avant l'intervention à 42 points pour notre séquence d'intervention. C'est une élève assez calme mais aussi très sociable avec ses camarades. Elle s'est beaucoup investie dans les activités théâtrales.

- L'élève **N** (Annexe 7) est un garçon multilingue qui parle à la fois le français et l'anglais. Cet élève a une évolution intéressante en termes de SEP : de 44 points pour la séance d'anglais avant l'intervention à 48 points pour notre séquence d'intervention. Il est assez introverti mais était pleinement investi dans les différentes activités pendant notre séquence.
- L'élève **F** (Annexe 8) est une fille multilingue de la classe qui parle à la fois le français et l'arabe au quotidien. Chez cette élève, nous avons observé une évolution prononcée en termes de SEP : de 31 points pour la séance d'anglais avant l'intervention à 36 points pour notre séquence d'intervention. C'est une élève qui est très introvertie et calme. Elle est peu sociable avec ses camarades. Elle présente quelques difficultés à l'écrit et à l'oral dans différents domaines, surtout en LE. Cette élève était assez discrète lors de la séquence de dramatisation d'album de jeunesse mais a pu prendre la parole pour une activité ritualisée dans le cours d'anglais qui a suivi notre intervention. Selon le PE, c'était la première fois qu'elle prenait cette responsabilité spontanément et de manière autonome de toute l'année scolaire.

Les questions qui ont été posées sont les suivantes :

- Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de Mme Rose (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
- Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre ? (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
- Est-ce que l'attitude de tes camarades changeaient ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre en espagnol ? Si oui, comment ?
- Est-ce qu'apprendre des gestes et des mimes facilitaient (ou pas) à apprendre les mots en espagnol ? Si oui, comment ?
- À la fin des séances de théâtre, quand on écoutait la lecture de l'album de jeunesse, est-ce que tu as pu comprendre des éléments de l'histoire ? Si oui, comment ?
- Est-ce que tu aurais voulu faire tous les cours d'anglais en faisant du théâtre ? et pourquoi ?

De ces entretiens, plusieurs phénomènes sont à observer :

- De manière générale, les élèves interrogés se sentent moins anxieux pendant les cours de théâtre que durant les cours d'anglais de Mme Rose.
- Les élèves ont apprécié de communiquer avec leur corps et ont trouvé qu'il était plus facile de s'engager dans un acte communicatif corporel que dans une communication orale. L'élève **N** a trouvé « rigolo de prendre la place d'un personnage et trouver des gestes pour communiquer avec mon binôme ». Certains ont ensuite expliqué que l'association des gestes avec les mots facilitait leur apprentissage et leur mémorisation.
- Les élèves ont pu mettre en œuvre des compétences plurilingues avec le translangage : à l'aide de mots qu'ils connaissaient déjà en français, ils ont pu comprendre l'histoire. Toutefois, cette compétence était davantage plus facile à mettre en œuvre grâce aux illustrations et aux mots appris en espagnol.
- La motivation était également un facteur clé qui a émergé lors de ces entretiens. Les élèves ont apprécié les activités et se sentaient plus engagés dans tous les actes communicatifs. L'élève **A** a expliqué qu'il se sentait moins anxieux lors de la dramatisation d'un album de jeunesse, car il percevait le cours comme ludique, semblable à un jeu. Identiquement, l'élève **L*** a apprécié les activités que nous avons mises en place car elle les trouvait « marrantes » et a particulièrement apprécié le fait qu'elle « bouge beaucoup ». Cette motivation était présente non seulement au niveau interpersonnel, mais aussi intergroupe. En effet, l'élève **A** avait l'impression de jouer avec ses camarades pendant les séances de notre intervention. Cette motivation contraste clairement avec les cours d'anglais, que l'élève **A** perçoit comme « une punition », qui, selon lui, est un sentiment partagé par plusieurs élèves de la classe.
- L'élève **A** a souligné un contraste notable entre les cours d'anglais et la dramatisation d'un album de jeunesse en termes de climat. Il a décrit l'ambiance de notre intervention comme étant marquée par la « bonne humeur ».
- Les élèves ont exprimé leur préférence pour suivre tous les cours de langue étrangère (LE) avec une pédagogie enactive-performative, telle que la dramatisation d'albums de jeunesse ou d'autres activités théâtrales.
- En termes d'apprentissage, il est important de noter que l'élève **L*** a témoigné du fait qu'« avec les mots qu'on a appris on pouvait construire des nouvelles phrases et c'était marrant de savoir que je peux faire ça seule ».

6.2.5. Évaluation sommative des mots appris lors de la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol pour la classe entière.

Pour évaluer l'acquisition des élèves durant notre séquence d'intervention, nous avons réalisé une évaluation sommative basée uniquement sur les compétences de translangage. Cette évaluation consistait à écouter des mots en espagnol et à les transcrire en français sur une feuille vierge. Au total, 27 mots ou termes ont été travaillés pendant notre séquence. Nous avons étalonné les résultats de la manière suivante : une réussite entre 50 et 70 % correspond au statut "en cours d'acquisition", une réussite de 70 % à 90 % correspond au statut "acquis", et au-delà de 90 % de réussite, la compétence est considérée comme "dépassée". La figure 6 ci-dessous présente les résultats du taux de réussite en termes d'acquisition en espagnol.

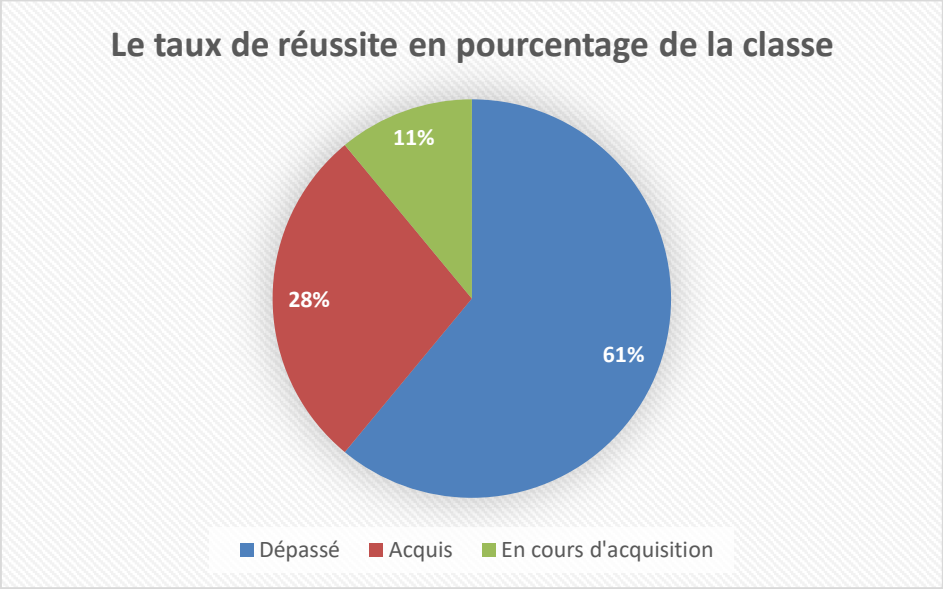


Figure 6 : Le taux de réussite en pourcentage à l'évaluation sommative de la séquence de dramatisation d'album de jeunesse en Espagnol.

À la lumière des résultats de notre évaluation sommative, nous pouvons confirmer que des apprentissages significatifs ont eu lieu pendant notre séquence d'intervention en espagnol. En effet, seulement 11 % des élèves ont atteint le statut « en cours d'acquisition » en termes de compétence de translangage. Par ailleurs, 89 % des élèves ont soit « acquis » soit « dépassé » cette compétence.

7. Discussion

7.1. Interprétation des résultats et validation des hypothèses

Ce mémoire explore le rôle des émotions dans la communication et plus précisément la disposition à participer, si l'occasion se présente dans un acte communicatif. Pour examiner cette dimension affective en LE, l'attention a été portée sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Une approche pédagogique enactive-performative a été testée, impliquant la dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol, afin d'évaluer ses effets sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en LE. Cette étude comparait cette nouvelle approche à celle de l'approche actionnelle recommandée par l'Education nationale en LE, tout en explorant l'impact à long terme de la pédagogie enactive-performative sur une séance d'anglais qui a suivi. Les résultats ont permis de déterminer l'impact de cette pédagogie sur le SEP des élèves et ont également apporté des éléments de réponse concernant son influence sur la régulation de l'anxiété et la disposition à la communication en cours de LE. Ainsi, ce plan de recherche a répondu aux objectifs fixés de notre recherche, centrés sur le rôle des émotions en LE. En revanche, pour des raisons méthodologiques que nous expliciterons par la suite, nous n'avons pas pu montrer avec ces résultats l'effet de la dramatisation d'album directement sur la prise de parole en LE. Pour éclaircir ces éléments de réponse par rapport à nos hypothèses de départ, analysons et interprétons les résultats obtenus pour chaque hypothèse

7.1.1. L'effet de la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol sur le sentiment d'efficacité personnelle

À partir du cadre théorique de notre sujet, nous avons formulé l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves serait plus élevé pour la séquence d'intervention de dramatisation d'album de jeunesse en espagnol, comparé à celui observé lors de la séance d'anglais précédente. De plus, nous nous sommes attendus à une évolution plus importante du SEP chez les monolingues par rapport aux multilingues.

Tout d'abord, résumons les difficultés reportées des apprenants en LE. Selon notre questionnaire « ton répertoire plurilingue » (Annexe 3), plusieurs phénomènes anxiogènes liés aux LEs ont été reportés par la classe : une croyance en leur incapacité à apprendre les langues,

une peur de communiquer devant les autres, une peur de faire des erreurs, une peur de ne pas se faire comprendre, une difficulté à construire des phrases en LE, des difficultés avec la prononciation des mots et finalement une difficulté avec la mémorisation de ces mots.

De plus, en nous fondant sur notre recueil de données avec les questionnaires « Questionnaire SEP Cycle 3 – Apprendre une langue vivante étrangère » (Annexe 4), nous avons observé que le SEP de la classe a augmenté de manière significative uniquement lors de la séquence de dramatisation de l'album de jeunesse. Cette comparaison a été effectuée par rapport à une séance « standard » d'anglais avant notre intervention. Ce résultat a été enforcé par le fait que cette augmentation du SEP n'a pas perduré après notre intervention. La seule variable ayant modifié le SEP de manière significative était la pédagogie enactive-performative de notre séquence de dramatisation. Nous avons notamment observé cette tendance aussi bien dans le profil monolingue que multilingue. En revanche, cette évolution du SEP était significative uniquement pour le profil multilingue et non pas pour le profil monolingue comme nous l'avions prévu. Un autre phénomène auquel nous ne nous sommes pas attendus dans le cadre de ce mémoire est l'évolution du SEP selon le sexe : les garçons ont plus bénéficié de notre intervention que les filles.

De plus, lors des entretiens individuels (Annexe 5, 6, 7 et 8) avec certains élèves, plusieurs éléments en accord avec notre cadre théorique ont été observés, expliquant l'évolution du SEP. Tout d'abord, les élèves ont apprécié l'approche corporelle et ont trouvé plus facile de communiquer avec des gestes ou des mimes. Cette approche corporelle a été un facteur important de motivation, tant sur le plan individuel que groupal, directement liée aux situations d'apprentissage de notre séquence grâce à une pédagogie enactive-performative. Les élèves ont souligné le caractère ludique des séances, renforcé par l'intégration corporelle dans les activités. Selon l'élève **N**, cette dimension ludique était accrue par le fait qu'ils devaient « trouver des gestes pour communiquer avec [leur] binôme ». De même, l'association des gestes et des mots a facilité la mémorisation des mots espagnols. Parallèlement, les témoignages ont confirmé l'activation de compétences de translangage, soit des compétences plurilingues. Ces témoignages corroborent notre observation de la classe à la fin des séances de dramatisation : les élèves ont pu comprendre le déroulement de l'histoire de manière plus précise et cohérente par rapport au début. Ces témoignages ont aussi rapporté un niveau d'anxiété réduit lors de la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol, comparé aux cours d'anglais avec Mme Rose.

Finalement, suite à une évaluation sommative de l'ensemble des mots appris, nous pouvons confirmer que des apprentissages ont été effectués. En lien avec cet apprentissage,

nous pouvons faire la remarque que l'élève **L*** (une élève monolingue) a partagé. Elle a témoigné de sa capacité à créer des nouvelles phrases à l'aide des mots qu'elle a appris pendant notre séquence.

Le modèle heuristique de la disposition à la communication de McIntyre et al. (1998) explique l'ensemble de ces résultats. Ce modèle en forme de pyramide est organisé en six niveaux. Nous avons modifié la situation sociale des cours de LE en adoptant une pédagogie enactive-performative, prenant la forme de la dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol. La situation sociale fait partie du contexte affectif-cognitif du cinquième niveau de la pyramide. À ce niveau, on prend notamment en compte les compétences communicatives des apprenants. Le changement de la situation sociale des cours de LE a permis aux élèves de combler des lacunes en compétences communicatives. Effectivement, l'espagnol n'est pas une langue étudiée par les élèves à l'école et ils disposent de peu de connaissances de mots en espagnol. Pour surmonter cet obstacle, les élèves sont forcés de recourir à un ensemble de compétences plurilingues, c'est-à-dire recourir à toutes modalités de communication, aussi bien le verbal que le non-verbal. Nous allons revenir sur les compétences plurilingues pour expliquer ce phénomène central à notre mémoire.

Le changement de ces variables a eu des effets positifs sur le quatrième niveau de la pyramide, intitulé « les tendances motivationnelles ». Ce niveau comprend trois variables : la motivation interpersonnelle, la motivation intergroupe et l'estime de soi. Selon les témoignages des élèves, le changement de situation et de modalité de communication a directement impacté leur motivation, augmentant ainsi leur motivation interpersonnelle et intergroupe. Ces résultats corroborent l'étude de Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec (2014) qui a démontré l'intérêt de la dramatisation d'albums de jeunesse pour favoriser la motivation des élèves en langues étrangères.

Bien que dans notre recueil de données nous n'ayons pas mesuré l'estime de soi des élèves, qui est stable et indépendante de la situation, une motivation accrue des élèves et du groupe a eu un effet sur le troisième niveau de la pyramide, intitulé « les antécédents contextuels ». Au sein de ce niveau se trouve la variable « confiance en soi communicative situationnelle », que nous avons traitée dans notre mémoire sous le terme de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP). En effet, le SEP de toute la classe a augmenté de manière significative pendant la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol.

D'autre part, les témoignages ont fourni des éléments de réponse concernant le niveau

d'anxiété des apprenants pendant les cours de LE. Les élèves de la classe ont signalé plusieurs difficultés, telles que la participation orale, la prononciation et la mémorisation des mots en LE. Ces difficultés spécifiques aux LEs génèrent une anxiété particulière à ce contexte. Selon la recherche, nous avons établi que le SEP et l'anxiété sont des facteurs affectifs indissociables l'un de l'autre. Parallèlement, le SEP est considéré comme un régulateur de l'anxiété, ce qui explique les témoignages des élèves : un SEP plus élevé a conduit à une anxiété réduite, et inversement.

Les effets de la dramatisation d'album de jeunesse jouent alors un rôle sur la motivation, un phénomène déjà établi par la recherche, et ce dernier a un effet tout autant positif sur le SEP des apprenants. Pour expliquer encore plus ces résultats, revenons à notre cadre théorique. La dramatisation d'album de jeunesse est une pédagogie enactive-performative. Telle qu'elle est définie par Joelle Aden, c'est une approche multisensorielle et performative pour engager le vécu, les émotions et le corps des apprenants. Entre autres, cette approche met en œuvre des compétences de translangage donc des compétences plurilingues. Selon Aden, c'est un travail sur la synergie de tous les moyens dont disposent les apprenants comme : la posture, les gestes, les signes, les émotions et les langues. Ces compétences ont été pleinement sollicitées lors de notre séquence avec des activités de mimes et de gestes afin de construire du sens pour les nouveaux mots appris dans un contexte social. Le fait que les élèves prenaient la place des personnages et devaient acter l'album selon les émotions des personnages s'inscrit parfaitement dans les compétences de translangage telles qu'elles sont définies par Aden. L'élève N en a témoigné : « J'ai trouvé rigolo de prendre la place d'un personnage et trouver des gestes pour communiquer avec mon binôme ». Ces compétences ont aussi été sollicitées lorsque les élèves devinaient les évènements de l'histoire en puisant sur le peu de lexique appris ainsi que d'autres connaissances provenant d'autres langues. Pour « preuve », le témoignage de l'élève L* : « Il y avait des mots qui étaient faciles à comprendre parce que ça ressemble à des mots en français [...] Et aussi, plus on apprenait des mots en espagnol plus c'était facile de deviner l'histoire. C'est bizarre parce que je ne connaissais pas beaucoup de mots mais j'ai compris. ».

Selon la recherche, la mise en œuvre de ces compétences a favorisé une inhibition émotionnelle et cognitive. L'inhibition émotionnelle lors d'atelier performatif explique pourquoi l'anxiété était moins présente. L'inhibition cognitive, quant à elle, intervenait au niveau linguistique : les apprenants étaient plus à l'aise de passer d'une langue à une autre pendant les séances de dramatisation. De plus, comme l'ont montré les évaluations sommatives

et les témoignages, cette approche a permis de favoriser les apprentissages. L'intégration de la vision de Varela selon laquelle il existe un lien étroit entre langage et action dans la relation à soi, aux autres et à l'environnement explique la raison pour laquelle les élèves ont plus facilement appris les mots. Effectivement, grâce à l'association des nouveaux mots avec des gestes tout en construisant le sens de ces nouveaux mots avec les camarades, il était plus facile de les mémoriser. Cette acquisition a permis à certains élèves de construire des phrases par eux-mêmes comme l'a témoigné l'élève **L*** « avec les mots qu'on a appris on pouvait construire des nouvelles phrases et c'était marrant de savoir que je peux faire ça seule. ». Parallèlement, la prise de conscience des élèves de leur capacité à translangager permet un développement plus accru de leur confiance en soi et notamment le sentiment d'efficacité personnelle en LE.

Pour conclure, l'ensemble de ces phénomènes soutient les résultats obtenus en termes de SEP. En effet, les élèves se trouvaient dans une situation marquée par des états émotionnels et physiologiques plutôt positifs (moins d'anxiété et plus de motivation). De même, le développement de compétences plurilingues a permis aux élèves de se retrouver en situation de réussite et de constater que leurs pairs étaient également en réussite. La construction positive du SEP chez les apprenants dépendant de l'ensemble de ces facteurs est un phénomène que nous avons pu mettre en évidence dans ce mémoire. Nous pouvons alors valider notre première hypothèse de recherche : La dramatisation d'album de jeunesse en LE permet une construction saine du SEP.

7.1.2. Le taux de participation des élèves en cours de LE

Au regard de l'ensemble des recherches préexistantes sur la communication, notamment sur la disposition à la communication et la participation des élèves en langue étrangère (LE), nous nous attendions à un taux de participation plus élevé lors du cours d'anglais avec Mme Rose après notre intervention par rapport à celui d'avant.

Tout d'abord, rappelons les difficultés rapportées par les apprenants en LE de cette classe. Selon notre questionnaire « Ton répertoire plurilingue » (Annexe 3), plusieurs facteurs empêchaient les élèves de prendre la parole pendant les cours d'anglais avec Mme Rose : croyance en leur incapacité à apprendre les langues, peur de communiquer devant les autres,

peur de faire des erreurs, peur de ne pas se faire comprendre, difficulté à construire des phrases en LE, problèmes de prononciation et difficulté à mémoriser les mots.

De plus, sachant que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un prédicteur de la disposition à la communication, les questionnaires « Questionnaire SEP Cycle 3 – Apprendre une langue vivante étrangère » (Annexe ...) ont montré que le SEP évolue uniquement lors de la dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol. Cette évolution du SEP n'a pas perduré après notre séquence.

En ce qui concerne le taux de participation pendant les cours d'anglais, les enregistrements vidéo des cours avant et après la séquence d'intervention ont révélé plusieurs observations. Tout d'abord, le taux de participation a augmenté de 41,94 % entre ces deux cours d'anglais. De plus, une plus grande diversité d'élèves participait spontanément aux cours d'anglais qui ont suivi notre intervention, comparativement à avant.

Parallèlement, lors des entretiens individuels (Annexe 5, 6, 7 et 8), les élèves ont rapporté un niveau d'anxiété plus élevé pendant les cours d'anglais de Mme Rose. L'élève A a exprimé qu'il percevait ces cours comme « une punition », un sentiment partagé par plusieurs élèves de la classe. Il a contrasté ce sentiment avec celui de la dramatisation d'album de jeunesse, décrivant ces activités comme empreintes de « bonne humeur ». Il a également mentionné sa peur d'être interrogé pendant les cours d'anglais.

Comme nous l'avons établi avec notre cadre de recherche, la dramatisation d'albums de jeunesse permet aux élèves d'être dans l'inhibition émotionnelle grâce à une plus grande motivation individuelle et collective, ainsi qu'à l'augmentation du SEP. De plus, la pédagogie derrière notre séquence place les apprenants dans une situation où ils peuvent utiliser des compétences plurilingues comme le translangage, ce qui facilite les apprentissages. Par conséquent, ce sentiment de réussite augmente le SEP des étudiants. Selon le modèle heuristique de la disposition à la communication, l'ensemble de ces facteurs interdépendants prédit l'utilisation spontanée d'une LE. Pour illustrer plus clairement l'interaction entre ces phénomènes, nous avons construit notre propre modèle :

Figure 7 : L'effet de la pédagogie enactive-performative sur l'utilisation d'une LE

En reprenant l'ensemble de notre cadre théorique pour prédire l'utilisation d'une LE tel qu'illustré par la figure 7, notre hypothèse était logique. Toutefois, il faut critiquer le fait que l'augmentation de la prise de parole (41,94%) n'est pas forcément une conséquence directe de la mise en place de notre séquence. Il est important de noter que notre modèle explique pourquoi le SEP n'a pas perduré pendant la séance d'anglais de Mme Rose qui a suivi notre intervention : les compétences plurilingues, comme le translangage, n'étaient tout simplement pas sollicitées pendant ces cours d'anglais.

De plus, entre ces deux séances, interrompues par la mise en place de la dramatisation d'un album de jeunesse, il y a eu des apprentissages qui expliquent une plus grande participation et diversité de participation spontanée de la part des élèves. Effectivement, la séance d'anglais avant notre séquence introduisait de nouveaux apprentissages, car c'était le début d'un nouveau chapitre. En revanche, la séance d'anglais qui a suivi notre séquence était une continuation de ce chapitre, permettant ainsi aux élèves d'utiliser les nouveaux mots appris lors de la première séance.

Pour cela, nous ne pouvons pas valider notre seconde hypothèse concernant l'effet de la dramatisation d'un album de jeunesse en LE sur l'évolution de la participation spontanée des élèves. De plus, notre méthodologie n'était pas adaptée pour répondre à cette question. En tout cas, nous pouvons en conclure que sans l'intégration de compétences plurilingues, comme le translangage, le SEP ne peut augmenter significativement et que cette évolution ne peut perdurer au-delà d'une pédagogie enactive performative.

7.2. Les apports du protocole de recherche

Dans cette section, nous présenterons les apports de notre cadre de recherche. Nous mettrons en lumière à la fois les contributions prévues et les phénomènes observés inattendus qui enrichissent notre étude.

7.2.1. Quel profil tire le plus grand bénéfice de la dramatisation d'albums de jeunesse (pédagogie enactive-performative) en langue étrangère

Après avoir recueilli l'ensemble des données de notre mémoire, nous avons systématiquement observé des tendances qui soulèvent des questions au-delà de notre objectif initial de recherche. Tout d'abord, rappelons que quatre profils différents sont ressortis : les monolingues, les multilingues, les filles et les garçons. Selon nos hypothèses de départ, nous nous attendions à une évolution du SEP pour l'ensemble de la classe grâce à la dramatisation d'un album de jeunesse en LE, avec une anticipation que les monolingues en bénéficieraient davantage en termes de SEP. En revanche, nous n'avions pas envisagé de formuler des hypothèses concernant cette même problématique en fonction du genre des apprenants. En effet, la dramatisation d'albums de jeunesse, basée sur une pédagogie enactive-performative, préconise une immersion corporelle dans un contexte social particulier. Chaque élève, avec sa propre personnalité et ses perceptions, adopte des normes sociales différentes selon son profil. Il est donc inévitable que chaque élève ait une relation unique avec les situations sociales proposées durant notre séquence.

Tout d'abord, malgré un échantillon réduit (7 monolingues et 13 multilingues), nous avons constaté une augmentation significative du SEP chez les élèves multilingues lors de notre séquence de dramatisation par rapport au cours d'anglais précédent. Ce résultat est d'autant plus surprenant, non seulement en raison de la taille limitée de l'échantillon, mais aussi parce

que nous attendions l'effet inverse.

Il convient de noter que les multilingues avaient un SEP initial (= 40) plus élevé que les monolingues (= 35). Cela pourrait simplement s'expliquer par le fait que les multilingues sont plus à l'aise en langue, car ils en parlent déjà plusieurs quotidiennement. Concernant l'évolution significative du SEP observée chez les multilingues, il faut souligner que l'échantillon monolingue était très restreint, avec seulement 7 élèves. Il est donc difficile d'interpréter de manière fiable cette différence non significative chez les monolingues. Il est tout autant envisageable que les multilingues ont davantage bénéficié de l'intervention malgré le petit échantillon, car ils ont une facilité à utiliser des compétences plurilingues. En général, ces élèves peuvent expliquer plus facilement en français des contenus appris dans d'autres langues : ils ont déjà une inhibition cognitive réduite, leur permettant de passer constamment d'une langue à une autre.

Pour comprendre comment les différents profils bénéficient de la dramatisation d'albums de jeunesse, il faudrait explorer cette question dans une démarche comparative avec un échantillon plus large. De plus, si les multilingues bénéficient réellement plus que les monolingues d'une séquence de dramatisation d'albums de jeunesse inscrite dans une pédagogie enactive-performative, il serait important de réfléchir à comment mieux accompagner les élèves monolingues dans des démarches plurilingues, surtout lorsque leur SEP est déjà plus faible en LE.

En ce qui concerne les profils filles/garçons, les données ont révélé que les garçons avaient le plus bénéficié de l'évolution du SEP des élèves pendant notre séquence. En effet, la différence des SEPs entre notre séquence de dramatisation et le cours d'anglais précédent était significative chez les garçons mais pas chez les filles. De plus, il est important de noter que les SEPs de départ étaient plus élevés chez les filles (40) que chez les garçons (36). Bien que l'échantillon soit réduit, le ratio fille/garçon dans cette classe (11 filles et 9 garçons) est assez équilibré, ce qui rend les données interprétables dans une certaine mesure.

Pour confirmer ces résultats, une étude comparative selon le genre, avec un échantillon plus vaste, serait nécessaire. Cette étude pourrait ainsi éclairer plusieurs questions liées au genre et à son interaction avec la société : quelles sont les croyances et attitudes attendues des filles par rapport à celles des garçons ? Le genre est-il un facteur explicatif de la facilité ou de la difficulté à s'engager dans la corporalité et les émotions lors des activités de drama/théâtre ? Comment encourager l'engagement dans la corporalité en fonction du genre et des expériences

liées au genre des élèves ? Quelle progression est envisageable pour des élèves n'ayant jamais expérimenté le drama/théâtre ?

En conclusion, notre étude a mis en évidence l'importance d'autres facteurs liés à l'apprenant, tels que l'identité culturelle, en particulier en relation avec les langues, et le genre. Parmi les apprenants multilingues, nombreux sont ceux qui sont binationaux ou issus de l'immigration, avec des origines familiales dans d'autres pays européens ou africains. Ces éléments sont intégrés dans la variable de la personnalité, car ils peuvent prédire certains comportements lors des activités de drama. Par exemple, l'élève **F**, une fille multilingue n'ayant jamais pratiqué le drama, exprime : "Je trouvais les activités un peu bizarres. [...] J'avais peur quand il fallait trouver des gestes pour les mots." Cela suggère une difficulté à s'engager dans la corporalité. Dans de tels cas, comment pourrions-nous mieux accompagner cette élève ?

7.2.2. Les élèves participeront-ils plus dans des cours de LE avec la dramatisation l'album de jeunesse (pédagogie enactive-performative) ?

Comme nous l'avons déjà souligné, notre protocole de recherche ne permet pas de répondre à cette question. Cependant, à la lumière des recherches préexistantes et de notre propre étude, il est évident que la dramatisation d'un album de jeunesse en langue étrangère favorise des variables importantes dans l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère : la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et l'anxiété. Par conséquent, on peut s'attendre à une utilisation plus étendue des langues étrangères si l'ensemble du cursus primaire adopte une approche pédagogique entièrement enactive et performative.

Une étude comparative en termes de participation pourrait être mise en place avec un échantillon plus vaste. La rigueur d'une telle étude devrait garantir des chances égales de participation dans chaque contexte, tout en éliminant toutes les autres variables pouvant influencer la participation.

7.3. Les limites

Notre étude a pu mettre en lumière l'effet de la pédagogie enactive-performative sous forme de dramatisation d'un album de jeunesse sur le SEP des élèves en LE. Quelques observations ont suscité une interrogation sur le bénéfice d'une telle pédagogie en LE selon les différents profils d'élève. Avant de conclure, il est essentiel de reconnaître les limites de cette étude, qui peuvent avoir influencé les résultats et leur interprétation.

Tout d'abord, l'échantillon de notre étude était assez réduit, surtout lorsqu'il s'agissait de comparaison de profils : 7 monolingues, 13 multilingues, 11 filles, 9 garçons. De plus, quand il est question d'interpréter les résultats en ce qui concerne le taux de participation, une comparaison directe n'a pas pu se faire.

Il est important de garder à l'esprit que la dramatisation engage les langues par le biais de toutes les modalités de communication, y compris le corps et les émotions. En pratique, cela nous a posé quelques problèmes, notamment l'inhibition des rires et la difficulté à s'impliquer pleinement sur le plan corporel. Nous avons observé cette difficulté dès le début de notre séquence. Les activités initiales conçues pour entrer dans un personnage ou exprimer une émotion se sont révélées difficiles. Comme l'enseignante de la classe nous avait indiqué que les élèves avaient déjà fait du théâtre, nous n'avions pas anticipé la difficulté de certains à s'engager corporellement. À la fin de la séquence, nous avons découvert qu'il s'agissait en réalité d'une autre classe qui avait participé à l'étude de dramatisation d'albums de jeunesse menée par Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec. Bien que les élèves aient progressivement pris plaisir aux séances, nous aurions peut-être mieux amorti le choc en termes de corporalité en début de séquence. Une entrée plus progressive aurait peut-être mis les élèves plus à l'aise vis-à-vis de la nouvelle pédagogie mise en place et aurait pu avoir des effets plus conséquents sur le SEP. En effet, certains élèves étaient moins impliqués dans les activités : deux garçons et trois filles s'asseyaient contre le mur et observaient les autres travailler. Il a donc été nécessaire de leur interdire de se mettre contre le mur.

Par ailleurs, nous avons pris en compte plusieurs remarques du professeur qui nous a encadrés lors de ce recueil de données. Ses observations étaient précieuses en termes de mise en œuvre, permettant aux élèves de s'immerger pleinement dans la langue et de prendre conscience de leur capacité à translangager. Ce professeur avait déjà collaboré à des séquences de dramatisation d'albums avec Serrurier-Zucker et Gobbe Mevellec.

Par exemple, nous aurions pu écrire au tableau les hypothèses initiales des élèves lorsqu'ils écoutaient une partie de l'histoire, puis noter leurs nouvelles hypothèses à la fin de la séance après une deuxième écoute. De cette manière, nous aurions pu montrer l'évolution de leur compréhension, expliquer comment cette compréhension s'était développée (par la reconnaissance d'un mot ou la similitude d'un mot en français associé aux illustrations) et valider ces éléments.

Nous aurions également dû poser moins de questions fermées comme « Est-ce qu'on a

tous compris l'histoire ? » et davantage de questions ouvertes comme « Qu'avez-vous compris ? ». Cela aurait permis aux élèves de réfléchir par eux-mêmes et d'approfondir leur capacité à translangager de manière autonome. Il aurait été particulièrement bénéfique d'augmenter les interactions entre les élèves ou les binômes en rebondissant sur leurs remarques concernant la langue. Par exemple, une élève a expliqué au groupe la différence de genre avec les mots « pequenos » et « pequenas ». Nous aurions aussi pu rebondir sur les hypothèses et les compréhensions variées de la langue. Il a été également noté qu'incorporer davantage l'espagnol dans les consignes serait bénéfique. Tout cela aurait permis aux élèves de vraiment s'immerger dans des compétences plurilingues.

Bien que nous ayons pris en compte ces remarques et que nous ayons progressivement mieux encadré les activités, il est légitime de se demander si notre séquence aurait été plus efficace si elle avait été préparée et menée entièrement par des professionnels du théâtre.

Conclusion

En conclusion, ce mémoire a exploré l'impact des émotions sur l'acquisition et la mise en œuvre des compétences linguistiques en langue étrangère (LE), en mettant en lumière les défis émotionnels rencontrés par les élèves et en proposant une nouvelle approche pédagogique pour les surmonter. Une attention particulière a été portée sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), c'est-à-dire une confiance en soi situationnelle liée aux langues. Notre recherche a ainsi testé une séquence de dramatisation d'un album de jeunesse en espagnol, basée sur une pédagogie enactive-performative, afin d'évaluer son effet sur le SEP. Ce cadre de recherche nous a permis de tirer un ensemble de conclusions sur les bénéfices de cette approche pédagogique pour le SEP des élèves, ainsi que sur les profils qui peuvent en bénéficier davantage.

En référence à une autre étude ayant utilisé la même pédagogie et démontré son effet sur la motivation des élèves, nous avons mis en évidence que cette pédagogie a également un effet positif sur le SEP des étudiants. Les témoignages recueillis ont révélé que le SEP et l'anxiété sont régulés au cours de ces séances, et que la motivation est plus élevée avec une pédagogie enactive-performative qu'avec une approche actionnelle. De plus, nous avons montré que les garçons et les élèves multilingues bénéficient particulièrement de cette pédagogie en termes de SEP, bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions définitives pour les autres profils. D'autres recherches pourraient être envisagées pour approfondir cette problématique et examiner les facteurs identitaires pouvant entrainer des différences en termes de SEP, notamment en raison des difficultés à intégrer la corporalité et le vécu des langues.

Ces résultats soulignent la nécessité de renforcer les liens entre les langues en s'appuyant sur la biographie langagière des élèves dans une démarche plurilingue, et d'engager tous les élèves dans l'apprentissage des langues étrangères en jouant sur leur motivation et leurs émotions, comme l'a souligné le jury de la conférence de consensus sur l'apprentissage des langues étrangères en 2019.

Les apports de notre recherche sont cohérents avec le cadre actuel de l'éducation. Afin d'atteindre les objectifs en langues fixés pour 2025 par l'éducation nationale en 2022, il pourrait être pertinent de repenser la pédagogie actuelle (l'approche actionnelle) en langue, qui accorde peu d'importance aux compétences plurilingues et aux émotions des étudiants. La dramatisation de la littérature de jeunesse, une pédagogie enactive-performative, remplit cette

fonction et facilite à la fois l'apprentissage et la pratique des LEs. Ainsi, il serait judicieux de s'interroger sur la formation des enseignants à cette nouvelle approche pédagogique. La mise en œuvre d'une telle séquence pose des défis en termes de gestion de classe et de gestion de l'espace, différents des autres cours à l'école.

Annexes

Annexe 1 : La séquence de dramatisation de l'album « Quiero Ser Como Tu » en espagnol.

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 1 – Découverte des personnages et du contexte de l'histoire (1 heure)
Objectif(s) :
• Écouter et comprendre : Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux
• Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)

5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle et cognitive :</u>

1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
Les élèves et le meneur forment un cercle en se donnant les mains de la manière suivante :
▪ Main droite : paume vers le bas → elle donne
▪ Main gauche : paume vers le haut → elle reçoit

2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
Dans cette position, le meneur demande aux élèves de :
▪ Fermer les yeux
▪ Porter leur attention sur leur respiration, suivre le chemin que parcourt l'air pour entrer et sortir.
▪ Puis ouvrir les yeux et s'écarter silencieusement en occupant un espace donné dans la salle.</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)

5 min</td><td><u>Activité de préparation corporelle - La bougie :</u>
1. Tous les participants sont sur l'aire de jeu.
2. Le meneur demande : imaginer qu'il y a autant de bougeoirs que de participants
3. Chaque élève est une bougie et va se placer dans un bougeoir
4. En restant debout, fermez les yeux, et imaginez que chaque bougie a une forme propre à elle - cherchez cette forme propre à votre bougie. Les bougies auront une forme propre à elles, les corps seront donc dans des positions différentes.
5. Quand chacun a trouvé la forme de sa bougie, et peut-être mentalement sa couleur, la bougie est allumée, mentalement toujours, et commence à fondre. → La bougie s'allume et mentalement vous commencez à fondre, en commençant d'abord par le haut.
6. Laisser les participants « fondre » au rythme qui leur convient (certaines bougies seront plus lentes que d'autres).
7. Toutes les parties du corps sont alors sollicitées et fondent tour à tour, en commençant par le haut. → La tête, la nuque, les épaules, les mains ensuite les bras, fondre vertèbre par vertèbre jusqu'aux hanches, ensuite les jambes (penser aux sentiments de glissement et de fluidité).
8. Ainsi toutes les bougies vont jusqu'à se répandre hors du bougeoir. → La bougie se répand hors du bougeoir.

- Il est important que ce travail se fasse très lentement, l'élève devant bien sentir « fondre » chaque partie de son corps.
- Les courbes, les glissements, la fluidité seront des notions présentes dans l'esprit de chacun.
- Une musique douce accompagnera cette recherche corporelle afin d'amener fluidité, rondeur, souplesse et calme.</td></tr>
</table>

Découverte des personnages	**(Oral collectif)** **10 min**	**<u>Accroche – les compétences de translangage:</u>** **1er temps :** Demander aux élèves de s'assoir devant le tableau et porter leur attention à la couverture, la 4ème de couverture avec son texte. Donner un temps aux élèves pour réfléchir aux réponses à la question suivante écrite sur le tableau : Où se déroule l'histoire ? **2e temps :** Écoute de l'album jusqu'à 2 min (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l'album. *À votre avis, qui sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui se déroulera ?* → *Les indices* : Les illustrations, les points d'interrogations pour une phrase interrogative, des mots en espagnol qui ressemblent en termes de sonorité à des mots en français.
	(Oral collectif) **5 min**	**<u>Explorer la corporalité de soi pour se mettre à la place d'un personnage - L'exercice de la marche modifiée :</u>** **1er temps : Modification de la marche par le caractère, les émotions** Tous les élèves marchent sur l'aire de jeu selon leur propre style (aucune indication n'est donnée par le meneur), puis marchent en étant *nonchalant, en colère, pressé*… puis revenir à nouveau à son propre style de marche en tentant de le définir. *Pour terminer, chaque élève donnera un adjectif correspondant à son style de marche.* **2e temps : Modification de la marche selon l'âge** Tous les élèves marchent sur l'aire de jeu selon leur propre style (aucune indication n'est donnée par le meneur). Au bout de *2 minutes* environ, les participants regardent autour d'eux les autres styles de marche, sans pour autant changer le leur. Puis ils *marchent comme quand ils étaient petits* (ils peuvent faire appel à leur mémoire ou à leur imagination). Leur demander enfin de *marcher comme des personnes plus âgées*, qu'ils connaissent (parents, grands-parents…). **3e temps : Modification de la marche selon des déformations.** Tous les participants continuent leur marche sur l'aire de jeu en suivant les instructions du meneur : *marcher en imaginant avoir un plâtre à la jambe droite, jusqu'au genou, jusqu'à la hanche, en imaginant porter une minerve ; marcher en imaginant porter une charge (un paquet très lourd porté à deux bras, sous un seul bras, sur l'épaule, sur la tête).*
	(Oral par groupe) **10 min**	**4e temps : Invention d'une marche à un personnage et présentation de la marche au camarade qu'on reprend et on donne le nom de l'animal en espagnol.** ▪ Demander aux élèves de s'assoir sur place et de fermer les yeux, le meneur passe, touche la tête à chaque élève et leur donne un numéro en espagnol. Les élèves ouvrent leurs yeux et dans le calme cherchent leur camarade avec le même numéro. Le meneur passe à chaque petit groupe la carte avec un personnage et annonce : ▪ <u>Consigne :</u> *Chaque petit groupe a un personnage, vous aurez quelques minutes pour trouver une marche à ce personnage, pensez à la répartition de son corps, son poids, s'il est rapide ou lent, agile ou pas et d'autres caractéristiques qui selon vous sont intéressantes. N'hésitez pas à vous mettre au sol.* ▪ Mise en commun, reproduction des marches et donner le nom des personnages en espagnol.

<table>
<tr>
<td rowspan="2">Explorer les parties du corps des personnages</td>
<td>(Oral collectif)

5 min</td>
<td><u>Les caractéristiques des animaux – Le jeu du miroir :</u> Les élèves forment un grand cercle dans la salle pour préparer l’activité.

1er temps : Rappel du vocabulaire appris des animaux à l’aide de flashcards :
▪ Le serpent / El Serpiente
▪ Le lion / El León
▪ Le léopard / El Leopardo
▪ La girafe / El Jirafa
▪ Le zèbre / El Cebre
▪ L’éléphant / El elefante
▪ Le rhinocéros / El Rinoceronte

2e temps : Introduction du vocabulaire des parties du corps des animaux à l’aide de flashcards :
▪ La crinière = el pelo
▪ Oreilles = orejas
▪ Tête = Cabeza
▪ Le cou = el cuello
▪ La peau = la piel
▪ Des rayures = rayas
▪ Des tâches = puntos
▪ Pattes = patas</td>
</tr>
<tr>
<td>(Oral collectif avec des binômes)

10 min</td>
<td>3e Temps – Le jeu du miroir
<u>Consigne :</u> Le jeu du miroir est un travail à la recherche des caractéristiques des animaux mais ce travail introduira quelques notions de vocabulaire des parties du corps d'un animal en espagnol. Pendant la recherche il faudra s’approprier le vocabulaire donc être bien à l’écoute des consignes.

- Le meneur invite les élèves à se mettre par binôme pour expliquer les règles du jeu → les élèves se mettent face à face, un prendra le rôle de spectateur, l’autre d’acteur.
- L’acteur choisit un personnage de l’album et doit mimer ses gestes comme si c’était la première fois qu’il s’était vu dans le miroir devant son binôme.
- Le meneur guide la recherche en posant des questions, ces questions incorporeront les mots à apprendre en espagnol : Comment est la tête/la cabeza de votre animal ? La cabeza est-elle grande, petite, lourde ? Et les cheveux ? el pelo ? les oreilles ? les orejas ? etc...
- Au bout d’un temps écoulé, l’activité s’arrête et le spectateur devine l’animal. Une brève discussion en découle en binôme. Le binôme partage avec le groupe pour ressortir le vocabulaire en espagnol et les gestes intéressants qui ont été utilisés pour chaque mot, puis on échange les rôles.</td>
</tr>
</table>

Bilan	**(Oral collectif)** **5 min**	**<u>Jeu du mime contagieux</u>** - faire un rebrassage du vocabulaire appris pendant la séance Consigne : *Je dis un mot en espagnol, vous reproduisez un mime qui correspond en verbalisant votre geste. Puis un élève dit un autre mot et les autres le miment etc…* → Encourager les productions spontanées des élèves en donnant le vocabulaire en français que le groupe n'a pas encore verbalisé (auto-gestion du groupe par respect du rôle de meneur / acteurs et les prises de paroles, aucune obligation d'oraliser, c'est aux élèves d'oser parler devant les autres).
	(Oral collectif) **5 min**	**<u>Bilan - les compétences de translangage :</u>** **1er temps :** *Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?* **2e temps :** Demander aux élèves de s'asseoir tous ensemble devant le tableau / Ré-écoute de la lecture magistrale de l'album jusqu'à 2 min (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l'album. **3e temps :** Enrichir la compréhension des élèves et valider leurs hypothèses sur les évènements du début de l'album. Puis, annoncer que l'on découvrira lors de la prochaine séance le résumé de l'album lu en espagnol puis en français ainsi que le titre de l'album traduit en français.

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 2 – Explorer les caractéristiques physiques des personnages en Espagnol (55 min)
Objectif :
Écouter et comprendre : Suivre le fil d’une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux, leurs caractéristiques en ajoutant les adjectifs
Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l’information essentielle d’un message oral de courte durée
Écouter et comprendre : Comprendre des mots familiers et des expressions courantes (le portrait physique des personnages)
Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Accroche – les compétences de translangage</u>
1er temps : Rappel des personnages et du contexte de l’histoire de la séance précédente.
2e temps : Écoute de l’album jusqu’à 2 min (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l’album.
Quelles sont les caractéristiques physiques de chaque personnage ? Quels mots connaissez-vous en espagnol pour décrire ces personnages ? À votre avis, pourquoi les personnages sont-ils tristes ?</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)

10 min</td><td><u>Rebrassage du vocabulaire et introduction du nouveau vocabulaire :</u>
1er temps : Les élèves forment un grand cercle. <u>Consigne :</u> Je dis un mot en espagnol, vous reproduisez un mime qui correspond en verbalisant votre geste. Puis un élève dit un autre mot et les autres le miment etc…
2e temps : Introduction du nouveau vocabulaire. Le meneur dit « Soy Syd » et passe la parole à l’élève suivant. Le meneur dit « Soy Léon, Tengo el pelo », puis demande aux élèves la signification de chaque mot et le sens de la phrase. Les élèves en déduisent que « Soy » veut dire « je suis » et que « Tengo » veut dire « j’ai ». Puis le meneur introduit une autre phrase « Soy el Serpiente, no tengo ni patas ni orejas » et faire de même. Les élèves en déduisent que « No tengo » veut dire « Je n’ai pas » ou « je n’ai ni ….. ni …… ».

3e temps : Introduction du vocabulaire des adjectifs et autres particularités à l’aide de flashcards.

Le nouveau vocabulaire :
Largo = long.
Negros = noir
Grandes = grandes
Pequeñas = petites</td></tr>
</table>

Explorer les caractéristiques physiques des personnages	**(Oral collectif avec des binômes)** **20 min**	**<u>Le jeu du mime</u>** **1er temps :** En restant en cercle, les élèves ferment les yeux pendant que le meneur attribue un numéro en espagnol à chacun. Ensuite, le meneur délimite une aire de jeu pour chaque binôme numéroté et les appelle un par un. Cette activité se déroule assis par terre. Pour la réaliser, un tas de cartes a été créé pour chaque binôme. Sur chaque carte, il y a la photo d'un personnage et une phrase d'introduction en espagnol et en français, ainsi qu'un numéro au verso : ▪ Je suis le serpent, je n'ai ni de patte ni d'oreilles / Soy el Serpiente, No tengo ni patas ni orejas. ▪ Je suis le lion, j'ai une longue crinière / Soy el León, tengo el pelo largo. ▪ Je suis le léopard, j'ai des tâches noires / Soy el Leopardo, Tengo puntos negros. ▪ Je suis la girafe, j'ai un long cou / Soy el Jirafa, tengo el cuello largo ▪ Je suis le zèbre, j'ai une peau avec des rayures / soy el Cebre, tengo la piel con rayas ▪ Je suis l'éléphant, j'ai des grandes oreilles / Soy el elefante, tengo orejas grandes ▪ Je suis le rhinocéros, j'ai des petites oreilles / Soy el Rinoceronte, tengo orejas pequeñas **2e temps :** Explication de ce que c'est un mime en montrant l'exemple avec les mots *« Soy »* et *« Tengo/Not tengo »* **3e temps :** Le meneur explique <u>les règles du jeu/consignes</u> : - *Sur chaque carte, vous avez un personnage avec sa phrase d'introduction. Les phrases d'introduction prennent le format suivant « Soy ….., Tengo/No tengo …… »* - *Un élève du binôme pioche la carte numéro 1 et devra trouver un maximum de 4 gestes pour mimer les caractéristiques de ce personnage.* - *Le binôme devra deviner et dire le nom du personnage.* **4e temps :** Une fois que toute la classe est passée, une discussion en découle pour savoir comment le binôme a pu deviner le personnage. Le meneur reprend quelques mimes reproduits par les élèves et dit la phrase d'introduction en espagnol pour ce personnage. Les élèves reproduisent les mimes et répètent la phrase. Cet exercice est répété au moins 1 fois par personnage avec échange des rôles du porteur du chapeau.
Bilan	**(Oral collectif)** **5 min**	**<u>Jeu du mime contagieux</u>** - faire un rebrassage du vocabulaire appris pendant la séance <u>Consigne :</u> *Je dis un mot en espagnol, vous reproduisez un mime qui correspond en verbalisant votre geste. Puis un élève dit un autre mot et les autres le miment etc…* → Encourager les productions spontanées des élèves en donnant le vocabulaire en français que le groupe n'a pas encore verbalisé (auto-gestion du groupe par respect du rôle de meneur / acteurs et les prises de paroles, aucune obligation d'oraliser, c'est aux élèves d'oser parler devant les autres). <u>Évolution de la consigne :</u> *Je mime la phrase d'introduction d'un personnage, un élève se porte volontaire pour la dire, puis toute la classe mime et verbalise la phrase ensemble.*

Bilan	**(Oral collectif)** **5 min**	**<u>Bilan - les compétences de translangage :</u>** **1er temps :** *Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?* **2e temps :** Demander aux élèves de s'asseoir tous ensemble devant le tableau / Ré-écoute de la lecture magistrale de l'album jusqu'à 2 min (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l'album. **3e temps :** Enrichir la compréhension des élèves et valider leurs hypothèses sur les évènements du début de l'album. Poser de nouvelles hypothèses sur le déroulement du reste de l'histoire et annoncer que l'on découvrira plus tard.

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 3 – Se présenter en tant qu'un personnage de l'album (55 min)
Objectif :
Écouter et comprendre : Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux, leurs caractéristiques en ajoutant les adjectifs
Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée
Écouter et comprendre : Comprendre des mots familiers et des expressions courantes (le portrait physique des personnages)
Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Accroche – les compétences de translangage</u>
1er temps : Rappel des personnages, des parties du corps des personnages et du contexte de l'histoire de la séance précédente.
2e temps : Écoute de l'album de 2 min jusqu'à 3 min 40 (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l'album.
Qu'avez-vous compris dans la nouvelle partie de l'album ? Qu'est-ce qui se passe avec les personnages ?</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Rebrassage du vocabulaire :</u>
1er temps : Les élèves forment un grand cercle. <u>Consigne :</u> Je fais un mime, vous reproduisez le mime et vous dites le mot/la phrase qui correspond en Espagnol. Je désigne alors un autre élève qui fait de même et ainsi de suite.</td></tr>
<tr><td>Se présenter en tant qu' un personnage</td><td>(Oral collectif avec des binômes)

20 min</td><td><u>Le jeu du mime</u>

1er temps : En restant en cercle, les élèves ferment les yeux pendant que le meneur attribue un numéro en espagnol à chacun. Ensuite, le meneur délimite une aire de jeu pour chaque binôme numéroté et les appelle un par un. Cette activité se déroule assis par terre. Pour la réaliser, un tas de cartes a été créé pour chaque binôme. Sur chaque carte, il y a la photo d'un personnage et une phrase d'introduction en espagnol et en français, ainsi qu'un numéro au verso :
Je suis le serpent, je n'ai ni de patte ni d'oreilles / Soy el Serpiente, No tengo ni patas ni orejas.
Je suis le lion, j'ai une longue crinière / Soy el León, tengo el pelo largo.
Je suis le léopard, j'ai des tâches noires / Soy el Leopardo, Tengo puntos negros.
Je suis la girafe, j'ai un long cou / Soy el Jirafa, tengo el cuello largo
Je suis le zèbre, j'ai une peau avec des rayures / soy el Cebre, tengo la piel con rayas
Je suis l'éléphant, j'ai des grandes oreilles / Soy el elefante, tengo orejas grandes
Je suis le rhinocéros, j'ai des petites oreilles / Soy el Rinoceronte, tengo orejas pequeñas</td></tr>
</table>

		2e temps : Le meneur explique <u>les règles du jeu/consignes</u> : - *Sur chaque carte, vous avez un personnage avec sa phrase d'introduction. Les phrases d'introduction prennent le format suivant « Soy ……, Tengo/No tengo …… »* - *Un élève du binôme tire une carte au hasard et doit trouver jusqu'à 6 gestes pour mimer la phrase d'introduction.* - *Son partenaire devra deviner le personnage et se présenter comme ce personnage.* - *Le binôme vérifie en regardant la carte puis échange les rôles*
Bilan	**(Oral collectif)** **10 min**	**<u>Jeu du tableau vivant/tableau parlé</u>** **1e temps :** Le meneur passe parmi les binômes et attribue un numéro en espagnol à chaque élève. Ensuite, les élèves portant le même numéro se regroupent. **2e temps :** Le meneur explique les règles du jeu/consignes : - *Je vais annoncer un numéro de groupe et un animal. Ex : uno, Serpiente → cela veut dire que le groupe 1 devra faire le serpent.* - *Si j'annonce la consigne « tableau vivant », le groupe doit mimer ce personnage.* - *Si j'annonce la consigne « tableau parlé », le groupe doit dire ensemble la phrase d'introduction de ce personnage.* - *Attention ! il faudra rester attentif et réactif !*
	(Oral / Écrit collectif) **5 min**	**<u>Bilan - les compétences de translangage :</u>** **1er temps :** *Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?* **2e temps :** Distribution d'une fiche de personnage par groupe et les laisser remplir la fiche. Puis validation du meneur en passant par chaque groupe. **3e temps :** Enrichir la compréhension des élèves en lisant la 4ème de couverture en Espagnol « *¿Qué ocurriría si un día los animales de la sabana africana decidiesen cambiar?* » et le titre de l'album Puis valider les hypothèses en relisant la 4ème de couverture en *français « Que se passerait-il si un jour les animaux de la savane africaine décident de changer ? »* et en donnant le titre en français *« Je veux être comme toi »*

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 4 – Découverte de la métamorphose des personnages (55 min)
Objectif :
Écouter et comprendre : Suivre le fil d’une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux, leurs caractéristiques en ajoutant les adjectifs
Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l’information essentielle d’un message oral de courte durée
Écouter et comprendre : Comprendre des mots familiers et des expressions courantes (le portrait physique des personnages)
Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
15 min</td><td><u>Accroche – les compétences de translangage</u>
1er temps : Rappel des personnages, leurs caractéristique et le contexte de l’histoire de la séance précédente.
2e temps : Écoute de l’album de 2 min jusqu’à 3 min 40 (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l’album. Qu’avez-vous compris dans la nouvelle partie de l’album ? Quelle est la métamorphose souhaitée pour chaque personnage ? Qu’est-ce qu’a fait chaque personnage pour changer son apparence ?
3e temps : Les élèves ferment les yeux tandis que le meneur passe parmi eux, touchant leur épaule et leur attribuant un numéro en espagnol. Chaque petit groupe se réunit selon le numéro attribué et remplit la fiche hypothèse de la métamorphose souhaitée pour chaque personnage. Faire la remarque que le serpent ne changera pas.</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Rebrassage du vocabulaire et introduction du nouveau vocabulaire :</u>
1er temps : Les élèves forment un grand cercle. <u>Consigne :</u> Je fais un mime, vous reproduisez le mime et vous dites le mot/la phrase qui correspond en espagnol. Je désigne alors un autre élève qui fait de même et ainsi de suite.
2e temps : Introduire le nouveau vocabulaire : « Quiero tener » et « Quiero ser como …. »</td></tr>
<tr><td>Prendre la place d’ un personnage</td><td>(Oral collectif avec des binômes)

20 min</td><td><u>Théâtraliser le changement souhaité</u>

1er temps : Les élèves ferment les yeux pendant que le meneur passe parmi eux, touchant leur épaule et leur attribuant un numéro en espagnol. Chaque groupe se rassemble selon le numéro attribué. Le meneur désigne ensuite un personnage à chaque groupe et leur distribue la page de l’album correspondant à la métamorphose souhaitée du personnage.

2e temps : Le meneur explique <u>les règles du jeu/consignes</u> - Par petit groupe, vous allez faire une production en prenant la place de votre personnage. Cette production suivra l’ordre suivant :
Présenter le personnage avec la phrase d’introduction « Soy … Tengo/No tengo … »
Mimer ce que le personnage n’aime pas par rapport à son corps en accentuant l’émotion de ce personnage.</td></tr>
</table>

		- *Verbaliser, toujours en accentuant l'émotion du personnage, ce qu'il souhaite avoir « Quiero tener ... »* - *Dire « Quiero ser como … » en fin de prestation* *L'objectif de ce travail est d'expliquer à la classe la métamorphose souhaitée pour votre personnage. On corrigera ensuite la fiche hypothèse.* **3e temps :** Le meneur passe dans les groupes pour s'assurer que les élèves ont la bonne hypothèse pour leur personnage. Il s'assure aussi de la prononciation des mots pendant que les élèves s'entraînent. **4e temps :** Chaque petit groupe présente sa prestation. On fait alors une petite discussion après que chaque groupe soit passé et on laisse les élèves corriger leurs traces. Le meneur aussi mène sa propre correction au tableau.
Bilan	**(Oral collectif) 5 min**	**Bilan** : *Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?*

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 5 – Mimer la métamorphose de chaque personnage et sa conséquence (55 min)
Objectif :
Écouter et comprendre : Suivre le fil d’une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux, leurs caractéristiques en ajoutant les adjectifs
Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l’information essentielle d’un message oral de courte durée
Écouter et comprendre : Comprendre des mots familiers et des expressions courantes (le portrait physique des personnages)
Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Accroche – les compétences de translangage</u>
1er temps : Rappel des personnages, leurs caractéristiques et le changement souhaité pour chaque personnage.
2e temps : Écoute de l’album de 2 min jusqu’à 3 min 40 (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l’album.
Qu’avez-vous compris dans la nouvelle partie de l’album ? Qu’est-ce qu’a fait chaque personnage pour changer son apparence ? Quel est le résultat ? Comment avez-vous déduit vos hypothèses (mots entendus, mots écrits, illustrations) ?
3e temps : Discussion et validation.</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Rebrassage du vocabulaire :</u> Les élèves se mettent en grand cercle.
<u>Consigne :</u> Je fais un mime, vous reproduisez le mime et vous dites le mot/la phrase qui correspond en espagnol. Je désigne alors un autre élève qui fait de même et ainsi de suite.</td></tr>
<tr><td>Théâtralisation</td><td>(Oral collectif avec des binôme)

20 min</td><td><u>Théâtraliser la métamorphose et son résultat</u>
1er temps : Les élèves ferment les yeux pendant que le meneur passe parmi eux, touchant leur épaule et leur attribuant un numéro en espagnol. Chaque groupe se rassemble selon le numéro attribué.

2e temps : Le meneur explique <u>les règles du jeu/consigne</u> - Par binôme, vous allez faire une production en prenant la place de votre personnage.
- Mimer comment le personnage a effectué la métamorphose.
- Le résultat de la métamorphose
- Un maximum de 4 gestes peut être utilisé.

Remarque : Les deux binômes ne sont pas obligés de faire les mêmes mimes, utiliser le travail à deux.</td></tr>
</table>

		3e temps : Discussion des mimes proposés (« *Est-ce que c'est clair ? Est-ce qu'on a d'autres propositions ? »).*
Bilan	**(Oral collectif) 5 min**	**Bilan** : *Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?* **Tissage pour la prochaine séance :** *La prochaine fois, nous allons découvrir la fin de l'album et faire une production de l'album entier.*

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 6 – Théâtralisation de l’intégralité de l’album (1 h)
Objectif :
Écouter et comprendre : Suivre le fil d’une histoire simple (conte, légende...) en particulier les animaux, leurs caractéristiques en ajoutant les adjectifs
Écouter et comprendre : Comprendre et extraire l’information essentielle d’un message oral de courte durée
Écouter et comprendre : Comprendre des mots familiers et des expressions courantes (le portrait physique des personnages)
Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Accroche – les compétences de translangage</u>
1er temps : Rappel des personnages, leurs caractéristiques et le changement souhaité pour chaque personnage.
2e temps : Écoute de l’album en entier (https://www.youtube.com/watch?v=BN-WV9HVXG4) avec visionnage de l’album.
Qu’avez-vous compris de la fin de l’histoire ?
3e temps : Discussion et validation.</td></tr>
<tr><td>(Oral collectif)
10 min</td><td><u>Rebrassage du vocabulaire :</u> Les élèves forment un grand cercle.
<u>Consigne :</u> Je fais un mime, vous reproduisez le mime et vous dites le mot/la phrase qui correspond en espagnol. Je désigne alors un autre élève qui fait de même et ainsi de suite.</td></tr>
<tr><td>Théâtralisation</td><td>(Oral collectif avec des groupes)

35 min</td><td><u>Théâtraliser l’intégralité de l’album</u>
1er temps : Les élèves ferment les yeux pendant que le meneur passe parmi eux, touchant leur épaule et leur attribuant un numéro en espagnol. Chaque groupe se rassemble selon le numéro attribué.

2e temps : Le meneur explique <u>les règles du jeu/consignes</u> - Par équipe, vous allez faire une production de tout l’album de jeunesse « Quiero Ser Como Tu ».
Chaque élève prendra la place d’un personnage de l’album.
Votre production doit inclure toutes les étapes essentielles de l’histoire : la situation initiale de l’histoire avec la présentation des personnages, le changement souhaité, la métamorphose, le résultat, la situation finale.
Utiliser toutes les modalités de communication : les mots/phrases en Espagnol, les mimes/les gestes et les émotions.
3e temps : Chaque équipe construit sa production et le meneur passe dans les groupes pour réguler le travail.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Séance 7 – La performance
Objectif :
• Parler en continu : Reproduire un modèle oral (répéter)</td></tr>
<tr><td>Entrée dans la séance</td><td>(Oral collectif)
5 min</td><td><u>Activité de préparation émotionnelle, cognitive et corporelle :</u>

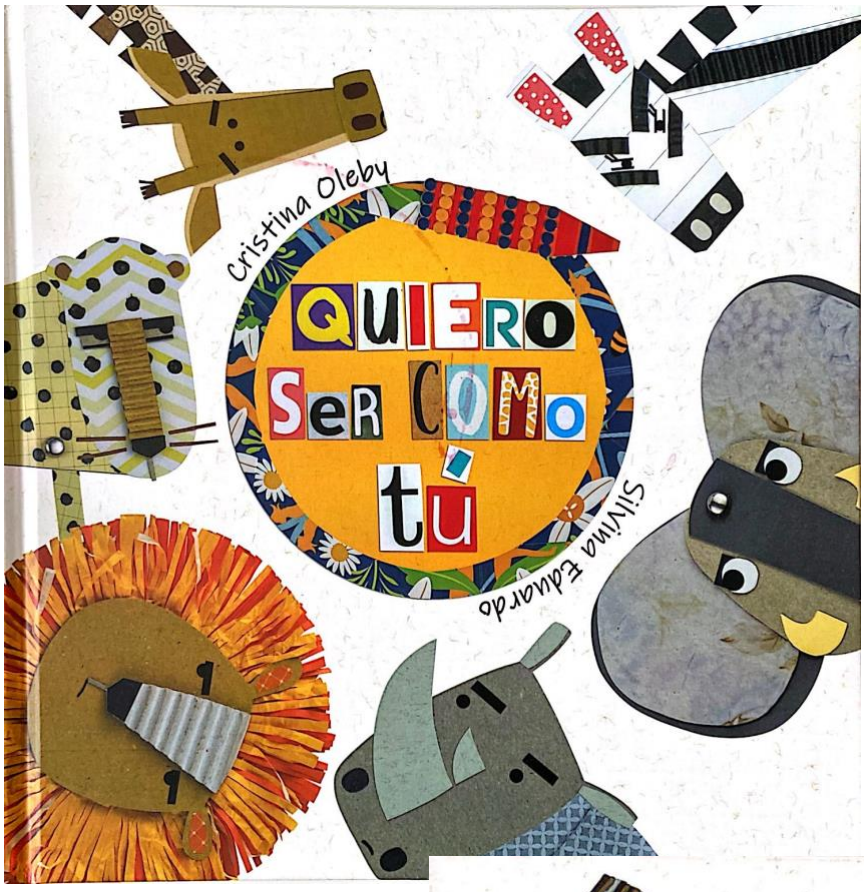
1er temps : Préparation cognitive - Suivre le courant électrique.
2e temps : Préparation émotionnelle - Méditation.
3e temps : Préparation corporelle – La bougie</td></tr>
<tr><td>Théâtralisation</td><td>(Oral collectif avec des groupes)

35 min</td><td><u>Théâtraliser l’intégralité de l’album</u>
1er temps : Rappel <u>des règles du jeu/consignes</u> - Par équipe, vous allez faire une production de tout l’album de jeunesse « Quiero Ser Como Tu ».
- Chaque élève prendra la place d’un personnage de l’album.
- Votre production doit inclure toutes les étapes essentielles de l’histoire : la situation initiale de l’histoire avec la présentation des personnages, le changement souhaité, la métamorphose, sa conséquence, la situation finale.
- Utiliser toutes les modalités de communication : les mots/phrases en espagnol, les mimes/les gestes et les émotions.

2e temps : Le meneur passe dans chaque équipe pour voir l’état actuel de la performance et apporte certains retours. Puis le meneur laisse chaque groupe terminer sa performance.</td></tr>
<tr><td>Bilan</td><td>(Oral collectif avec des groupes)
20 min</td><td><u>Performance finale</u>

1er temps : Chaque groupe montre sa prestation à la classe.
2e temps : Une discussion en découle avec des retours de ce qui a été apprécié/ est à améliorer.</td></tr>
</table>

Annexe 2 : La couverture et 4ème de couverture de l'album de jeunesse « Quiero Ser Como tu » en Espagnol



Annexe 3 : Questionnaire « Ton répertoire plurilingue »

Prénom: **Nom:**

Ton répertoire plurilingue

Quelle(s) langue(s) parles-tu tous les jours? Où parles-tu cette/ ces langue(s)?

Quelle(s) langue(s) étrangère(s) sais-tu parler? Où as-tu appris cette/ces langue(s)?

Connais-tu des mots dans d'autres langues? Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?

En général, quel(s) obstacle(s) rencontres-tu lorsque tu apprends une nouvelle langue?

Prénom: …… Nom: ……

Questionnaire SEP Cycle 3 – Apprendre une langue vivante étrangère

Je suis convaincu que je suis capable d'apprendre avec succès tous les mots / phrases importants.es à retenir pour comprendre et communiquer dans les cours d'anglais, même si c'est difficile.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Je sais que je peux maintenir une attitude positive à l'égard de ce cours même lorsque je ne me sens pas à l'aise ou je suis anxieux.se.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Quand j'essaie vraiment fort, je suis capable d'apprendre même le contenu les mots / phrases les plus difficiles à apprendre.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Je suis convaincu qu'avec le temps, je deviendrai de plus en plus capable d'apprendre le contenu de ce cours.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Même si je suis distrait en classe, je suis confiant de pouvoir continuer à bien apprendre.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
J'ai confiance en ma capacité d'apprendre, même si je passe une mauvaise journée.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Si je fais assez d'efforts, je peux atteindre les objectifs scolaires que je souhaite en anglais.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Je suis convaincu que je peux développer des moyens créatifs pour faire face au stress qui peut survenir en suivant ce cours.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Je sais que je peux rester motivé pour participer au cours.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)
Je sais que je peux terminer les projets prévus et obtenir la note que je veux, même si les autres pensent que je ne peux pas.				
1 – ❑ très peu/ pas du tout	**2** – ❑ peu	**3** – ❑ assez/ moyennement	**4** – ❑ bien	**5** – ❑ très bien/ toujours (ou presque)

Annexe 4 : Questionnaire SEP

Annexe 5 : Transcription de l'entretien avec l'élève A* (garçon monolingue)

S : Je vais te poser quelques questions par rapport à ce que tu as vécu pendant les cours d'anglais et la séquence de théâtre en espagnol. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est ton expérience à toi qui m'intéresse et tu peux ne pas savoir. Est-ce que tu acceptes que j'enregistre cet entretien ?

A : Oui, ça me va.

S : Okay. Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de Mme. Rose (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?

A : Euh... Je dirai 4, j'ai plus d'anxiété pendant ces cours que le théâtre.

S : Okay, et quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre ? (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?

A : Je dirai 2, j'étais moins anxieux pendant les cours de théâtre en espagnol.

S : Est-ce que l'attitude de tes camarades changeait ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre en espagnol ?

A : Oui.

S : Alors comment ? Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as ressentis ?

A : Pendant les cours de théâtre, c'était plus un jeu en même temps qu'apprendre avec les camarades. Alors que pendant les cours d'anglais, c'est plutôt des fiches et en plus avoir la peur de se dire « est ce que lui va me questionner ou pas ». Puisque les cours de théâtre étaient des jeux, j'avais l'impression de jouer avec mes camarades donc j'avais moins d'anxiété.

S : Est-ce qu'apprendre des gestes et des mimes facilitait (ou pas) à apprendre les mots en espagnol ? Si oui, comment ?

A : Je dirai c'était plus facile pour moi de communiquer des choses avec les mimes. Avec les gestes, je ne sais pas, c'était beaucoup plus facile d'apprendre et retenir les mots en espagnol. Parce que par exemple, toi quand tu faisais le mime, dans ma tête je me demandais c'était quoi le mot qui va avec le geste et j'arrivais mieux à trouver.

S : À la fin des séances de théâtre, quand on écoutait la lecture de l'album de jeunesse, est-ce que tu as pu comprendre des éléments de l'histoire ? Si oui, comment ?

A : Oui, je comprenais un peu l'histoire grâce aux illustrations de l'album de jeunesse. J'ai aussi

pu comprendre quelques mots en espagnol parce que quelques mots en espagnol se rapprochaient de mots que je connais déjà en français comme par exemple « la sabana africana ». C'est marrant parce que vraiment, ça ressemble au français mais il faut juste mettre l'accent dans les mots en espagnol. Ce qui m'a aussi aidé c'étaient les mots qu'on apprenait avec les gestes parce je pouvais deviner ce que veut dire différentes phrases avec quelques mots que je viens d'apprendre en espagnol. Je trouvais aussi intéressant qu'on découvrait l'histoire petit à petit comme une lecture pas à pas et ça m'a aidé à comprendre l'histoire. Parce que je trouvais amusant de devoir deviner l'histoire alors que je ne connais pas tous les mots de l'histoire en espagnol.

S : Est-ce que tu aurais voulu faire tous les cours d'anglais en faisant du théâtre ? et pourquoi ?
A : Ce que j'ai bien aimé dans le théâtre c'est que la plupart des élèves ils trouvent alors que par exemple une séance d'anglais c'est comme une punition ou un devoir et ils râlent. Alors que faire du théâtre, c'est plutôt un amusement et on est plus dans le jouet et la bonne humeur. J'en ai déjà fait avant. Je pense que c'est plus facile à apprendre en s'amusant qu'avec des fiches à apprendre par cœur et avoir l'angoisse d'être interrogé. En plus, j'avais plus de confiance en moi pendant les cours de théâtre.

Annexe 6 : Transcription de l'entretien avec l'élève L (fille monolingue)

S : Je vais te poser quelques questions par rapport à ce que tu as vécu pendant les cours d'anglais et la séquence de dramatisation. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est ton expérience à toi qui m'intéresse et tu peux ne pas savoir. Est-ce que tu acceptes que j'enregistre cet entretien ?
L* : Oui.

S : Okay. Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de Mme. Rose (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
L* : Vers 3.

S : Okay, et quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre ? (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
L* : 2. J'étais moins anxieuse en théâtre.

S : Est-ce que l'attitude de tes camarades changeait ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre en espagnol ? Si oui, comment ?
L* : Non, pas vraiment.

S : Est-ce qu'apprendre des gestes et des mimes facilitait (ou pas) à apprendre les mots en espagnol ? Comment ?
L* : Oui un peu. Je trouve que c'était plus facile de dire quelque chose en utilisant les mimes avec mes camarades. J'arrivais aussi à mieux mémoriser les mots en espagnol. Je ne sais pas c'est plus facile qu'apprendre des mots avec les cartes.

S : À la fin des séances de théâtre, quand on écoutait la lecture de l'album de jeunesse, est-ce que tu as pu comprendre des éléments de l'histoire ? Si oui, comment ?
L* : Oui oui. Il y avait des mots qui étaient faciles à comprendre parce que ça ressemble à des mots en français comme par exemple pour le lion, il voulait être « elegante » comme le léopard. C'était facile de savoir qu'« elegante » ça veut dire élégant. Et aussi, plus on apprenait des mots en espagnol plus c'était facile de deviner l'histoire. C'est bizarre parce que je ne connaissais pas beaucoup de mots mais j'ai compris.
S : C'étaient uniquement les mots qu'on apprenait et les mots qui ressemblent à des mots en français qui t'aidaient à comprendre l'histoire ?
L* : Il y avait aussi les images. Ça m'aidait avec les mots.

S : Est-ce que tu aurais voulu faire tous les cours d'anglais en faisant du théâtre ? et pourquoi ?
L* : Oui. Parce que je sens que le théâtre c'est marrant et en plus on bouge beaucoup. J'étais plus motivée et c'était plus facile à participer parce qu'on cherchait des gestes pour les mots et après c'était plus facile pour mémoriser. En plus avec les mots qu'on a appris on pouvait construire des nouvelles phrases et c'était marrant de savoir que je peux faire ça seule.

Annexe 7 : Transcription de l'entretien avec l'élève N (garçon multilingue)

S : Je vais te poser quelques questions par rapport à ce que tu as vécu pendant les cours d'anglais et la séquence de dramatisation. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est ton expérience à toi qui m'intéresse et tu peux ne pas savoir. Est-ce que tu acceptes que j'enregistre cet entretien ?
N : Oui.

S : Okay. Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de Mme. Rose (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
N : Hmmm... 4.

S : Okay, et quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre ? (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?
N : Je dirai 3.

S : Est-ce que l'attitude de tes camarades changeait ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre en espagnol ? Si oui, comment ?
N : Euhh... Non… Pas vraiment

S : Est-ce qu'apprendre des gestes et des mimes facilitait (ou pas) à apprendre les mots en espagnol ? Comment ?
N : Oui c'était plus facile. J'ai trouvé rigolo de prendre la place d'un personnage et trouver des gestes pour communiquer avec mon binôme. J'ai aussi trouvé plus facile de mémoriser les mots avec les gestes qu'on a trouvés.

S : À la fin des séances de théâtre, quand on écoutait la lecture de l'album de jeunesse, est-ce que tu as pu comprendre des éléments de l'histoire ? Si oui, comment ?
N : Oui. Déjà il y avait des mots que j'ai reconnus parce que ça ressemble au français. Et après quand on réécoutait l'album à la fin du cours, j'arrivais à reconnaitre les mots qu'on avait appris en espagnol. Tout ça avec les images, je ne sais pas, c'était plus facile à comprendre ce qui se passe pour chaque personnage à la fin du cours par rapport au début quand on découvre la nouvelle partie de l'album.

S : Est-ce que tu aurais voulu faire tous les cours d'anglais en faisant du théâtre ? et pourquoi ?
N : Oui. Parce que c'est plus facile et c'est mieux. J'étais plus à l'aise et je trouvais ça plus intéressant.

Annexe 8 : Transcription de l'entretien avec l'élève F (fille multilingue)

S : Je vais te poser quelques questions par rapport à ce que tu as vécu pendant les cours d'anglais et la séquence de théâtre en espagnol. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est ton expérience à toi qui m'intéresse et tu peux ne pas savoir. Est-ce que tu acceptes que j'enregistre cet entretien ?

F : Oui.

S : Okay. Quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de Mme. Rose (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?

F : Euh.. C'est quoi l'anxiété ?

S : L'anxiété c'est se sentir inquiet, angoissé ou même nerveux. Par exemple, quand tu dois parler devant toute la classe ou réciter un poème, tu commences à sentir une peur, ton cœur bat vite et ta tête est un peu perdue.

F : Ahh… Okay.. Je comprends. Je dirai peut-être 4.

S : Okay, et quel est ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre ? (1 étant très peu et 5 étant beaucoup) ?

F : Euhh.. 3? Je n'étais pas très à l'aise parce que c'est très différent des cours d'anglais avec Mme Rose.

S : Comment tu trouvais ça différent ?

F : Ba je ne sais pas, apprendre des mots avec des gestes. On ne fait pas ça avec Mme Rose.

S : Est-ce que l'attitude de tes camarades changeait ton niveau d'anxiété pendant les cours de théâtre en espagnol ? Si oui, comment ?

F : Non, pas forcément.

S : Est-ce qu'apprendre des gestes et des mimes facilitait (ou pas) à apprendre les mots en espagnol ?

F : Oui et non. Je ne sais pas… J'avais peur quand il fallait trouver des gestes pour les mots. Je trouvais les activités qu'on faisait un peu bizarres. Je pense je préfère utiliser des cartes pour apprendre les mots. C'était quand même sympa de faire du théâtre, c'était nouveau pour moi.

S : À la fin des séances de théâtre, quand on écoutait la lecture de l'album de jeunesse, est-ce que tu as pu comprendre des éléments de l'histoire ? Si oui, comment ?

F : Oui, y avait des mots en français qui ressemblent à des mots en espagnol et aussi les

illustrations.

S : Okay, j'ai la quatrième de couverture ici, est ce que tu as des mots que tu peux comprendre en t'aidant de mots que tu connais en français ?

F : (Regarde pendant un moment) La savane africaine (la sabana africana), histoire (historia).

S : Est-ce que tu aurais voulu faire tous les cours d'anglais en faisant du théâtre ? et pourquoi ?

F : Peut-être oui. Je trouvais que c'était plus facile à comprendre des mots avec les gestes. J'ai quand même appris des mots en espagnol. Je pense que c'est plus facile pour moi de participer en théâtre parce que même si j'ai oublié le mot je pouvais faire le geste et les autres savaient ce que je veux dire. Mais je ne savais pas trop trouver des gestes toute seule.

Bibliographie

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. *Pour un théâtre-monde*, 109–123. https://doi.org/10.4000/books.pub.34923

Aden, J. (2016). Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie énactive des langues. Dans I.C. Puozzo et J.-R. Lapaire (Éds.), *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques* (p. 105-117). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.1085

Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : Une approche énactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, (59). https://doi.org/10.4000/lidil.6047

Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie énactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. *Literatur-, Kultur- Und Sprachvermittlung: LiKuS*, 177–199. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_8

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? Éla. *Études de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407. https://doi.org/10.3917/ela.144.0407

Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J., & Daley, C.E. (2003). Foreign language anxiety and student attrition. *Academic Exchange Quarterly*, 7, 304-308.

Capron, I. P., & Piccardo, E. (2015). L'émotion et l'apprentissage des langues. *Lidil*, (48), 1-174. https://doi.org/10.4000/lidil.3305

Cnesco (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury. https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes

Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues : Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. *E-CRINI* (6), 1-24.

Fortes-Bourbousson, M. (2003). La dynamique de l'estime de soi et du soi physique : Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques (thèse de doctorat, U.F.R. Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Montpellier 1, Montpellier).

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70. Récupéré de https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Hashimoto.pdf

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Le Conseil de l'Europe (2018). Le cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs. Récupéré de https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022). Les langues vivantes étrangères et régionales. Récupéré de https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Récupéré de https://eduscol.education.fr/document/347/download?attachment

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 80(4), 545-562. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/216308808_Conceptualizing_Willingness_to_Communicate_in_a_L2_A_Situational_Model_of_L2_Confidence_and_Affiliation

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. https://doi.org/10.2307/330224

Onursal Ayrir, I. (2011). La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. H.U. *Journal of Education*, (40), 44-56. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/392-published.pdf

Pabon, Camilo. (2017). L'influence du filtre affectif dans le processus d'apprentissage du Fle chez les étudiants de premiers semestres du département de langues de l'université pédagogique nationale. Licence en Espagnol et langues étrangères. Bogota : Université pédagogique.

Rondier, M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. https://doi.org/10.4000/osp.741

Schwender, P., & Reissner, C. (2020). Translanguaging et intercompréhension - deux approches à la diversité linguistique ? *Cahiers de l'ILOB*, 10. https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555

Serrurier-Zucker, C., & Gobbe Mevellec, E. (2014). Dramatiser des albums en langue étrangère à l'école. *Les langues modernes*, 4, 35-42.

Tusseau, Marion. (2017). Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle de développer les compétences de compréhension orale des élèves ? Master MEEF premier degré. Nantes : Université d'Angers.

Zarrinabadi, N., & Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30–45. https://doi.org/10.1111/lnc3.12176

Table des matières

INTRODUCTION 5

1. QU'EST-CE QU'APPRENDRE UNE LANGUE ? 7

1.1. LA COMMUNICATION 7
1.1.1. Une dimension clé dans la didactique des langues : l'approche communicative 7
1.1.2. La modélisation de la communication selon les chercheurs 8
1.2. L'EMOTION ET LA COGNITION CHEZ LES APPRENANTS D'UNE LANGUE ETRANGERE 10
1.2.1. Émotion, sentiment et affect : quelle distinction fait-on ? 10
1.2.2. L'évolution épistémologique de l'émotion et sa place dans l'apprentissage d'une LE 12
1.2.3. La place de la cognition dans l'apprentissage d'une LE 13
1.3. LES FACTEURS AFFECTIFS INTERVENANT DANS LA COMMUNICATION EN LE 14
1.3.1. L'anxiété spécifique à l'apprentissage d'une LE 14
1.3.2. Le concept de soi : l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle 15

2. LES TEXTES INSTITUTIONNELS DE REFERENCE POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LE ET LA REALITE DU TERRAIN 18

2.1. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECR) 18
2.1.1. L'approche innovante du CECR : la langue comme un moyen de communication 18
2.1.2. Le multilinguisme / le plurilinguisme et l'apprentissage des langues 18
2.1.3. L'acquisition des compétences langagières et ses facteurs 20
2.2. LE PROGRAMME FRANÇAIS ET LA REALITE DU TERRAIN 21
2.2.1. Les programmes Éduscol et l'apprentissage d'une LE en Cycle 3 21
2.2.2. Les lacunes du terrain et les recommandations proposées pour mieux accompagner les élèves dans la découverte et l'appropriation des LEs 24

3. UN NOUVEAU PARADIGME DES LANGUES 27

3.1. TRANSLANGAGER, AU CŒUR D'UN NOUVEAU PARADIGME DES LANGUES 27
3.2. LA PEDAGOGIE ENACTIVE-PERFORMATIVE ET LA DRAMATISATION DES ALBUMS DE JEUNESSE 28
3.2.1. L'approche plurilingue, le pilier de la pédagogie enactive-performative 28
3.2.2. La pédagogie enactive-performative sur le terrain 29
3.2.3. La dramatisation de la littérature de jeunesse dans le cadre d'une pédagogie enactive-performative 31

4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 33

5. METHODOLOGIE 35

5.1. LE PROTOCOLE EXPERIMENTAL 35
5.1.1. La séquence d'enseignement en question 35
5.1.2. Les participants 36
5.1.3. Le choix du support 36
5.1.4. Les compétences visées 37
5.2. LE RECUEIL DE DONNEES 37
5.3. L'ECHANTILLON 38

6. ANALYSE DES RESULTATS 39

6.1. LES DONNEES PRELIMINAIRES 39
6.1.1. Les profils des élèves 39
6.1.2. Les difficultés rencontrées en LE selon les élèves 40
6.2. LES DONNEES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL 40
6.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle pour la classe entière 41
6.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle par profil 42
6.2.3. La participation durant les cours de LE avant et après l'intervention 45
6.2.4. Entretien individuel avec certains élèves. 46
6.2.5. Évaluation sommative des mots appris lors de la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol pour la classe entière. 49

7. DISCUSSION 50

7.1. INTERPRETATION DES RESULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHESES 50

7.1.1. L'effet de la dramatisation d'album de jeunesse en espagnol sur le sentiment d'efficacité personnelle 50

7.1.2. Le taux de participation des élèves en cours de LE 54

7.2. LES APPORTS DU PROTOCOLE DE RECHERCHE 57

7.2.1. Quel profil tire le plus grand bénéfice de la dramatisation d'albums de jeunesse (pédagogie enactive-performative) en langue étrangère 57

7.2.2. Les élèves participeront-ils plus dans des cours de LE avec la dramatisation l'album de jeunesse (pédagogie enactive-performative) ? 59

7.3. LES LIMITES 59

CONCLUSION 62

ANNEXES 64

BIBLIOGRAPHIE 90