

Les pratiques théâtrales et leur impact sur l'affect dans l'apprentissage de la production orale en Lx

Pluralité des regards

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Taïs Girod
Sous la direction de : Daniel Bosmans
La Chaux-de-Fonds, Avril 2026

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes ayant participé à l'aboutissement de ce travail de Bachelor.

Je remercie tout particulièrement M.Daniel Bosmans, mon directeur de mémoire, pour ses retours réguliers et précieux conseils qui ont garanti la progression fluide de ce travail.

Un grand merci également aux deux enseignantes et aux élèves des classes participantes, dont la collaboration a été indispensable à la réussite de cette recherche.

Finalement, je remercie sincèrement mes proches qui ont pris de leur temps pour relire, commenter et perfectionner ce mémoire.

Résumé

À travers des expériences personnelles et en pratique professionnelle, il est devenu apparent que les élèves butent face à la production orale en langues étrangères (Lx), malgré son rôle central dans le plan d'étude romand (PER) et le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce constat a motivé ce mémoire, explorant les pratiques théâtrales comme levier pédagogique pour l'enseignement des Lx. Dans un premier temps, les concepts clés sont définis : le théâtre, la volonté de communiquer (WTC) et l'anxiété langagière (FLA), puis remis dans leur contexte historique afin de déterminer le sujet central. Le questionnement principal se concentre sur l'apport du théâtre sur l'affect en production orale en allemand dans deux classes de cycle 2. Pour investiguer ces effets, une méthode de recherche mixte est mise en place afin de récolter l'avis d'une enseignante à travers un entretien, celui des élèves à travers des questionnaires et l'avis de la chercheuse à travers deux observations. Finalement, les données sont communiquées en mettant en relation résultats et cadre théorique afin d'explicitier comment le théâtre influence la WTC et la FLA.

Cinq mots-clés

- Langues étrangères (Lx)
- Production orale
- Théâtre
- Volonté de communiquer (WTC)
- Anxiété langagière (FLA)

Liste des figures

Figure 1 : moyennes des questions WTC valeurs	20
Figure 2 : moyennes des questions WTC graphique	20
Figure 3 : moyennes des questions FLA valeurs	20
Figure 4 : moyennes des questions FLA graphique	21
Figure 5 : moyennes des questions théâtre valeurs	21
Figure 6 : moyennes des questions théâtre graphique	22
Figure 7 : moyennes des questions FLA&WTC graphique	23
Figure 8 : observation classe avec théâtre graphique	24
Figure 9 : observation classe sans théâtre graphique	25

Liste des annexes

Annexe 1 Grille d'entretien	II
Annexe 2 Grille d'observation	II
Annexe 3 Questionnaire	III
Annexe 4 Données	V
Annexe 5 Transcription entretien	VIII
Annexe 6 Transcription observations	IX
Annexe 7 Demande d'autorisation de participation aux parents	X

Sommaire

Remerciements	i
Résumé	ii
Liste des figures	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire	2
Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	10
2. Méthodologie	12
2.1. Fondements méthodologiques	12
2.2. Nature du corpus	13
2.3. Méthodes d'analyse des données	15
3. Présentation et interprétation des résultats	17
3.1. Regard de l'enseignante	17
3.2. Regard de l'élève	19
3.3. Regard de la chercheuse	23
3.4. Interprétations des résultats et réponses aux hypothèses	25
Conclusion	28
Références bibliographiques	30
Annexes	I

Introduction

« Les compétences langagières et de communication procurent des outils essentiels à l'apprentissage, aux relations sociales et à la régulation du comportement et de l'émotion (...) » (Cohen, 2005). Parler, c'est entrer en relation avec autrui, se positionner dans un groupe, faire entendre sa voix ainsi acceptant d'être vu et potentiellement jugé. À travers la voix, la posture, le regard et les gestes, la communication participe à la construction de l'identité et de la présence sociale de chacun. La posture adoptée transmet des émotions et influence la manière dont on est perçu (Lopez et al., 2017). Le regard quant à lui joue un rôle dans le suivi du discours, il prévient et résout les ruptures dans la conversation favorisant les interruptions du discours (Degutyte et Astell, 2021). Dès l'apprentissage de la parole l'enfant apprend ainsi à affiner sa posture face au monde. Cette dimension prend une importance particulière dans le contexte scolaire actuel marqué par une diversité croissante des profils des élèves. Les classes sont des lieux de rencontres entre des parcours, des langues, des cultures et des rapports aux savoirs variés. La communication entre alors comme une aide à l'entente et à la coordination de la classe « plus un individu interagit de manière significative avec les autres, plus il apprend sur lui-même et les autres » (Kalogerogianni, 2025, p.4). Ainsi, dans un monde marqué par la multiculturalité et le plurilinguisme, la connaissance de plusieurs langues s'impose comme une nécessité sociale, relationnelle et professionnelle.

« (...) trouver le bon moyen d'apprendre les langues à ses élèves et leur faire aimer ça est un long Chemin de Croix, mais j'y crois. » (Marie-Claire, enseignante, cité dans Frischknecht, 2025, p.2). L'apprentissage des langues étrangères occupe une place centrale dans le système éducatif, notamment en Suisse multilingue, où le plurilinguisme est un pilier identitaire du pays. Les Lx s'inscrivent ainsi dans le programme dès la primaire. La nécessité d'apprendre une langue, en plus d'être une injonction du curriculaire, se retrouve dans notre société où 86 % des Suisse·sse·s estiment que la connaissance d'une autre langue officielle est bénéfique à la cohésion nationale (Conseil fédéral, 2025). D'un point de vue international, la connaissance de l'anglais, *lingua franca* actuelle, permet des opportunités académiques, professionnelles et relationnelles. L'importance d'apprendre une langue étrangère est indéniable, représenté par leur intégration dans le curriculaire dès le XVIIIe siècle (Forster, 2008). Les Lx sont clairement intégrées au programme, cependant on constate que seulement 52 % des élèves romands atteignent les attentes fondamentales en allemand en 11e année (Frischknecht, 2025). Cette statistique est signifiante et légitime l'ouverture et le questionnement sur ce sujet. À travers des vécus personnels en tant qu'élève, ainsi que des observations faites en pratique professionnelle, il apparaît que la production orale est un défi majeur chez encore beaucoup d'élèves. Pourtant, elle est un pilier fondamental de la communication, la majeure partie des gens associant leur capacité dans une langue à leur niveau de conversation. Le sujet de ce mémoire naît d'un questionnement sur l'apprentissage de la production orale en Lx puis de recherches de techniques concrètes et ludiques facilitant celui-ci.

C'est ainsi qu'un vif intérêt personnel pour le théâtre entre en jeu : dans ma propre scolarité, les moments les plus marquants et stimulants, et surtout où j'ai le plus progressé en tant qu'élève, furent précisément les enseignements intégrant les pratiques théâtrales. Le théâtre apparaît comme un espace d'apprentissage particulièrement riche, mobilisant à la fois l'expression corporelle en travaillant la posture et le regard, la mémoire, l'écoute et les interactions sociales. Il influence positivement la communication et renforce l'estime de soi (Savagty, 2022). De plus, dans la revue littéraire d'études sur le théâtre par DeGraff (2024) il est souligné que la grande majorité des études ont montré que les programmes de théâtre éducatif amélioraient l'apprentissage socio-émotionnel des élèves. Dans cette perspective, le

théâtre ne constitue pas seulement une activité artistique, mais un levier pour le développement personnel et social.

Le théâtre s'impose alors comme un outil essentiel à ma future pratique, il mérite donc une analyse précise de ses impacts dans les apprentissages langagiers. Par sa distanciation (rôle hors cadre), le théâtre réunit développement affectif et compétences rhétoriques, s'imposant ainsi comme un potentiel levier pédagogique pour alléger la pression ressentie en production orale en Lx. De ces expériences et observations émerge le cœur du sujet de cette étude, à savoir comprendre l'apport concret des pratiques théâtrales sur l'apprentissage en Lx. La question et la sous question de départ sont donc les suivantes :

- Quel effet a le théâtre sur l'apprentissage en langues étrangères ?
 - Quel effet a le théâtre sur la production orale en langues étrangères ?

Ce travail se construit en trois chapitres principaux : la problématique, la méthodologie et enfin la présentation et interprétations des résultats. Dans la problématique, il s'agit d'explicitier l'importance du sujet et de définir les connaissances nécessaires à la réalisation de ce travail, afin d'affiner la question de départ et de poser les objectifs de la recherche. La raison d'être du sujet est explicitée puis les termes au cœur de l'étude sont définis pour ensuite les inscrire dans le cadre historique du sujet. Ce qui conduira à une revue des connaissances scientifiques établies sur le sujet afin de clôturer avec la description de la question de départ et des hypothèses qui en découlent. Le second chapitre permet d'exposer les méthodes de récolte et d'analyse des données utilisées sur le terrain. Il s'agit de présenter les raisons du choix du type de recherche : une recherche mixte avec une partie qualitative et quantitative à visée compréhensive et explicative. Celle-ci souhaite faire trianguler les points de vue d'une enseignante, d'élèves et de la chercheuse sur le thème abordé. Le dernier chapitre vise à présenter les résultats ainsi que leurs interprétations, en les articulant à la littérature présentée en premier chapitre. Finalement, un retour sur la question et objectifs de départ est fait afin de tenter, dans la mesure du possible, d'y répondre. Une conclusion finale permet de revenir sur les résultats et d'ouvrir la recherche à la possibilité d'études futures.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'acquisition d'une nouvelle langue est un processus complexe étant influencé par maints facteurs et techniques. La participation et l'expression orale en classe de langues sont des piliers fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue étrangère et des moyens non négligeables d'atteindre les objectifs langagiers. L'importance de la production orale est soutenue par l'hypothèse de production (*output hypothesis*) qui souligne que l'acte de produire (écrire et parler) constitue une partie nécessaire de l'apprentissage du langage et qu'on ne peut se contenter d'écouter et de lire (Swain, 2005). Un autre facteur entrant en compte est l'affect qui découle de l'apprentissage d'une langue, les effets de celui-ci seraient tout aussi significatifs que les effets cognitifs (Stern, 1983).

« Vous allez présenter devant la classe » « La note c'est un exposé » « Explique ta réponse à la classe, s'il te plaît ». Voici quelques exemples de phrases dites et entendues qui peuvent générer du stress chez de nombreux élèves. La prise de parole est, à travers mes observations en stage et mon propre parcours scolaire, le moment le plus stressant pour la plupart des apprenant·e·s. Ces éléments ne sont qu'amplifiés en cours de langue étrangère. Le stress est défini par le Larousse comme un « état réactionnel de l'organisme soumis à une agression brusque » et c'est bien 26.1 % des jeunes Suisse·sse·s de moins de 12 ans qui le ressentent en présentant des indicateurs élevés. Ces valeurs ne font qu'augmenter avec l'âge. Il est également notable que les jeunes, selon les régions linguistiques, ne vivent pas tous leur rapport à l'école de la même manière, Pro Juventute (2021) relevant notamment des écarts dans le niveau de stress ressenti et dans le sentiment de réussite. Il peut être difficile de concevoir l'école comme une agression, cependant celle-ci est un déclencheur de stress indéniable « Le stress causé par le mobbing (le fait que les autres me rabaissent), qui se joue dans le contexte scolaire, et par les comparaisons avec les élèves du même âge est également corrélé à un niveau de stress élevé » (Pro Juventute, 2021, p. 19). Ces facteurs sont d'autant plus présents en production orale, car celle-ci renvoie à une comparaison immédiate.

Une situation particulière vécue en classe de stage retient également mon attention. Lors d'un exercice d'expression orale en situation d'évaluation formative, la majeure partie de la classe s'est trouvée en « échec ». Lorsque j'ai questionné les élèves sur leurs difficultés, une raison principale revenait : « j'ai peur de faire faux » ces réponses sont soutenues par les propos de Perrot et Julié qui soulignent « la crainte de dire des bêtises » (L. Perrot et K. Julié, 2017, p. 251) comme raison majeure d'entrave à leur envie de communiquer. Ce sont ces recherches, observations et vécus qui mènent à la clarification d'un problème fréquent : l'anxiété, la passivité et la résignation qui peuvent découler de la production orale.

« Ça fait moins peur parce que ce n'est pas vraiment moi, je joue un rôle » voici la réponse que j'ai donnée lorsque mon enseignante d'allemand, qui ne m'avait jamais entendu parler allemand, m'a demandé mon élan soudain dans sa branche lors d'un cours incorporant le théâtre. Afin de trouver des pistes pour réduire l'anxiété qui découle de la prise de parole, des chercheurs ont testé des techniques théâtrales dans des classes de langues. À partir de ces recherches, il apparaît que le théâtre influence les attitudes et les croyances des élèves vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que de son utilisation en public ou en

classe. Les techniques théâtrales exercent un effet à la fois psychologique et physique sur leurs compétences linguistiques, renforçant leur confiance en eux et leur motivation (Ahmed Mahrous Ahmed, 2019). Le théâtre par son aspect ludique et « hors cadre » pourrait donc apporter des outils motivants et donner aux élèves envie de communiquer et de baisser leur anxiété. Cette étude vise donc à recenser les effets affectifs que la production orale en Lx peut avoir sur les élèves, ainsi qu'à comprendre comment les pratiques théâtrales influencent ces effets.

1.1.2. Présentation du problème

Les langues étrangères marquent une importance significative dans le cursus scolaire. Celles-ci sont incorporées dans le programme dès le début du cycle 2 (pour l'allemand) et parfois encore plus tôt pour certaines classes spéciales (PRIMA/ANIMA). En fin de 8e, les élèves doivent atteindre le niveau A1.2 en compréhension et production orale comme mentionné dans le rapport de la CDIP « ...il est important qu'à la fin du niveau primaire, seules les compétences du niveau A1.2 du CECR soient exigées dans la première langue étrangère de même que dans la deuxième langue étrangère... » (CDIP, 2017, p.35). Les Lx se rangent au rang de branches principales, à côté des mathématiques et du français, dès le cycle 3 étant organisées par niveaux (Neuchâtel).

L'apprentissage des langues en Europe, et de ce fait en Suisse, est régi par le CECR, celui-ci donne une base commune à l'élaboration des programmes, examens et manuels des langues en Europe définissant les niveaux de compétence à acquérir (CECR, 2001). Il promeut l'utilisation de l'approche actionnelle afin que les apprenants construisent leurs compétences langagières activement « il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage) » (CECR, 2021, p. 29). L'approche actionnelle est une méthode d'apprentissage fondée sur l'action, prônée de nos jours en didactique des langues. Elle met en exergue l'importance d'utiliser les langues dans des situations de communication concrètes en liant classe et réalité environnante.

« L'approche orientée vers l'action, ou approche actionnelle, est ancrée dans un paradigme constructiviste et amène l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau (...) la classe et le monde extérieur sont intégrés dans d'authentiques pratiques communicatives. En outre, l'approche met l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant... » (CECR, approche actionnelle, 2021, p.1).

L'approche actionnelle est implémentée dans les programmes scolaires de langues selon le cadre européen commun de référence (CECR). Celle-ci s'articule sur deux niveaux, soit la planification du programme « il s'agit de planifier à rebours à partir des besoins communicatifs réels des apprenants... » et la mise en œuvre en classe qui « implique des tâches/projets généralement sous la forme de scénarios qui permettent la prise d'initiative, de sorte que les apprenants peuvent délibérément et stratégiquement exercer leur agir... » (CECR, approche actionnelle, 2021, p. 1).

La production orale, qui nous intéresse particulièrement ici, est l'un des quatre piliers fondamentaux aux côtés de la compréhension et production de l'écrit ainsi que de la compréhension de l'oral (PER, domaine Langues). Elle revêt donc une grande importance dans le programme des langues étrangères. Elle répond également aux attentes de l'approche actionnelle, qui insiste fortement sur la communication et les besoins communicatifs comme moteur de l'apprentissage des Lx. « Le critère proposé pour l'évaluation est la capacité à communiquer dans la vie réelle, relié à un continuum de capacités (niveaux A1 à C2) » (CECR, 2021, p. 28). La communication se fait certes d'une multitude de manières, pourtant, l'amalgame « communiquer = parler » revient souvent notamment chez les élèves qui jugent souvent leur niveau de langue en fonction de leur capacité à parler (Casoni, et al., 2013).

La production orale est donc au centre de l'apprentissage des langues et de l'approche actionnelle.

Dans les documents élèves (Kursbuch, Student's Book, etc.) des exercices de « sprechen » ou « speaking » sont omniprésents dans chaque unité, pourtant, la prise de parole bloque toujours autant. En effet, bien que présents, les exercices étant moins « tangibles » et « corrigéables » ils passent souvent au second plan et lorsqu'ils sont faits, un retour constructif et immédiat manque. Les élèves sont, la plupart du temps, amenés à parler entre eux pendant quelques minutes sans pour autant avoir un suivi. L'enseignant·e n'étant pas toujours dans la mesure de passer auprès de chaque groupe d'élèves afin de donner les rétroactions nécessaires « Lorsque les élèves sont moins expérimentés, apprennent une nouvelle tâche, un nouveau concept ou une compétence qui semble difficile, un feed-back immédiat est plus efficace... » (Wyss et al., 2023, p. 133).

Le théâtre n'est pas une discipline en soi et n'a sa place que dans les autres branches et de ce fait semble extra-scolaire. Il répond cependant à plusieurs objectifs du PER, principalement dans les capacités transversales, mais également dans le domaine « Langues » où il permet de « Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication » et de « Construire des références culturelles... » (Visées prioritaires, Langues, PER). De plus, il s'inscrit lui aussi dans l'approche actionnelle qui préconise des projets et scénarios collaboratifs dont l'objectif ne se limite pas à la langue.

« Les scénarios actionnels sont généralement élaborés à travers des étapes impliquant des activités communicatives de réception, de production, d'interaction et de médiation de concepts et/ou de communication, inspirées des descripteurs du CECR. **La phase finale du scénario est la production collaborative d'un artefact ou d'une performance** » (CECR, approche actionnelle, p.1)

Il est ici apparent que le théâtre ne tombe pas de nulle part mais est bien un ancrage de l'approche actionnelle reconnue par le CECR. Ajouter celui-ci à son enseignement des langues étrangères n'est donc pas incohérent mais devient presque une nécessité. « La connaissance de plusieurs langues s'avère, dans la société actuelle, une nécessité pour la communication et les échanges ; elle est un atout pour la réussite sociale et professionnelle future... » Cette phrase tirée des commentaires généraux du domaine Langues du PER illustre l'importance de l'enjeu. Il n'est pas question d'incorporer le théâtre pour amuser les élèves, mais bien de trouver la meilleure façon de stimuler la production orale chez les apprenant·e·s afin d'investir dans leur avenir.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Dans une perspective d'amélioration professionnelle il est indispensable de trouver des clés pour rendre le parcours des élèves le plus fluide et serein possible. Les émotions négatives feront partie de l'expérience scolaire certes, il est cependant crucial de maîtriser leur gestion. À travers les cours vécus, recherches et observations faites sur le sujet de la production orale, il est évident que cette pratique est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La nécessité de la production orale est indiscutable ; reste à déterminer comment la mettre en œuvre lorsque les difficultés qui en découlent n'ont pas de solution évidente.

Perrenoud (1993) insiste sur le fait qu'être enseignant·e, c'est contribuer activement au progrès de l'éducation tout en cherchant à s'améliorer personnellement. Cette étude souhaite donner des clés d'amélioration en s'ancrant dans plusieurs enjeux : professionnels en trouvant des outils pour la pratique, institutionnels en répondant aux attentes de l'approche actionnelle et scientifiques en se basant sur des théories fondées afin d'approfondir les questionnements sur l'impact des pratiques théâtrales sur la production orale en Lx.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Définitions des termes

Certains termes qui constituent le squelette de cette recherche sont importants à définir. Tout d'abord, la notion de théâtre qui va être le fil rouge de ce travail. Larousse le définit comme : « Édifice destiné à la représentation de pièces, de spectacles dramatiques ; le spectacle lui-même. ». C'est la légère précision de la fin qui sera ici pertinente, car c'est bien le spectacle lui-même dont il sera question. Selon Verdeil, le théâtre à l'école remonte au XVI^e siècle, où le protestant Jean Sturm définit un programme d'étude. Celui-ci sera ensuite repris par les Pères Jésuites afin de former, en corps et en rhétorique, les futurs cadres de l'État (Verdeil, 1995). C'est aux mains de pédagogues comme Montessori que le théâtre entre à l'école graduellement afin de former corporellement et intellectuellement les élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire (Meirieu, 2002). Le théâtre a donc à travers l'histoire eu une fonction principale de développement personnel afin de travailler sa gestion du corps et de la parole. Verdeil le lie néanmoins avec des disciplines précises, notamment avec l'apprentissage des langues, ce qui nous intéresse tout particulièrement ici. En effet, il postule que le théâtre, qui requiert l'apprentissage de textes ou chants, était également une école de langue. Il émet l'idée qu'il n'est pas forcément nécessaire de jouer des pièces « on peut également faire jouer des situations simples à partir de quelques éléments d'une langue étrangère de base qui se fixent d'autant mieux qu'ils sont utilisés en situation. » (Verdeil, 1995, p. 6). Ce seront précisément ces situations qui seront étudiées dans ce travail.

Cette étude, axée sur l'affect en production orale en langue étrangère, requiert la définition de plusieurs éléments qui influencent directement l'aptitude à s'exprimer. L'affect en Lx intègre les émotions et sentiments qui peuvent découler des apprentissages. Krashen (1985) parle de l'hypothèse du filtre affectif en postulant que la motivation, l'estime de soi, l'anxiété et l'attitude des apprenant·e·s influencent l'acquisition de la langue d'apprentissage. Ces facteurs agiraient donc comme un filtre plus ou moins influent. Les termes proposés par Krashen sont mis en commun dans ce travail, car la plupart des facteurs convergent comme paramètres influent de deux variables : l'anxiété langagière et la volonté de communiquer. Ainsi, le terme affect sera utilisé ultérieurement comme un concept général incluant ces deux variables.

L'anxiété langagière ou *foreign language anxiety* (FLA) en anglais est définie comme un ensemble de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe, découlant uniquement du processus d'apprentissage des langues (Horwitz et al., 1986). Elle est donc décrite comme une *situation specific anxiety* soit de l'anxiété qui surviendrait uniquement dans ces moments spécifiques et qui ne découlerait pas d'élèves déjà anxieux (MacIntyre & Gardner, 1991). La FLA serait un des facteurs les plus importants dans l'acquisition d'une langue et bien qu'elle se retrouve dans les compétences en lecture et en écriture, elle est le plus marquée en production orale en langues étrangères (Bosmans, 2019). Celle-ci peut être décomposée en trois types d'anxiété, notamment cités par Lua (2013) : la *communication anxiety*, qui correspond à l'anxiété liée à la prise de parole ; la *fear of negative evaluation*, c'est-à-dire la crainte d'être jugé incompetent en raison de ses compétences linguistiques, et la *test anxiety*, soit l'anxiété liée à la performance scolaire, par exemple la peur d'échouer lors d'interrogations ou, dans ce cas, d'examens oraux.

La volonté de communiquer ou *willingness to communicate* (WTC) est définie comme l'intention de débiter la communication en ayant le choix (MacIntyre, Baker, Clément, Conrod, 2001). Les origines de la WTC viennent des études de l'acquisition de la langue maternelle (L1) (McCroskey & Baer, 1985) elle découle toutefois des travaux de Burgoon (1976) qui décrit *unwillingness to communicate* soit la tendance à éviter la communication

orale. Une ébauche d'échelle afin de calculer la tendance d'approcher ou éviter l'initiation de communication est présentée en 1987 (McCroskey & Richmond). C'est en 1998, que la WTC commence à être discutée en termes d'acquisition des langues étrangères lorsque MacIntyre suggère de changer des variables en WTC, une de ses variables étant la langue (MacIntyre, Clement, Dornyei, and Noels, 1998). Il est finalement intéressant de relever que la WTC n'est pas forcément liée aux compétences communicatives et à l'anxiété qui découle de la prise de parole, bien que ces variables devraient être corrélées, elle a parfois plus d'impact. Ceci explique les instances d'élèves compétents refusant de s'exprimer dans la langue (MacIntyre, Baker, Clément, Conrod, 2001). Ces deux variables seront donc discutées avec les participant·e·s de l'étude et ainsi mises en lien dans la méthodologie de ce travail.

1.2.2. Historique des langues étrangères dans le système éducatif Suisse

Le plurilinguisme est une caractéristique fondamentale de l'identité Suisse, démontré par la présence de quatre langues nationales. Ainsi, apprendre à communiquer dans une langue étrangère devrait faire partie de l'essence même du pays. Les premières instances d'enseignement des langues remontent au XI^e siècle où les écoles épiscopales, enseignement médiéval lié à une cathédrale et un évêque, instruisent les jeunes bourgeois en latin, soit une autre langue que la leur. Il n'est pas encore question d'apprentissage d'une langue secondaire. Au XVI^e siècle, grâce à l'impression de livres, les programmes s'étoffent et un accent sur l'apprentissage des langues est mis, le latin disparaît progressivement des écoles « primaires » et les cours se font en français et en allemand afin que les élèves, s'exprimant en patois, puissent lire les textes bibliques. Il n'est toujours pas question d'apprendre deux langues à l'école, mais d'être instruit dans une autre langue que la sienne. En 1798, Philippe-Albert Stapfer est nommé ministre des Arts et des Sciences, il est chargé de mettre au point un système d'éducation nationale. Stapfer présente un programme qui instaure l'école de 6 à 15 ans préconisant, entre autres, l'enseignement de l'allemand ou du français en deuxième langue dès 8 ans. Cette initiative nationale novatrice échoue et en 1803 l'éducation revient aux mains des cantons. Dans le canton de Berne puis à Yverdon-les-Bains, Stapfer et Pestalozzi ouvrent un institut au début du XIX^e siècle, l'enseignement bilingue (français-allemand) y est pratiqué en alternant de langues toutes les deux heures. L'institut fermera ses portes en 1825 jugeant les idées de Pestalozzi comme trop révolutionnaires (Forster, 2008).

Dans l'enseignement secondaire dès le XIX^e siècle des tensions entre l'apprentissage des langues anciennes (latin et grec) et les langues modernes (français, allemand, anglais, italien) sont recensées. Les arguments opposent l'utilité des langues vivantes, pour le commerce, à l'enseignement classique des langues mortes qui met l'accent plutôt sur les facultés intellectuelles des apprenants.

« En invoquant l'intérêt général, les quatre régents fusionnent les arguments national et utilitaire : c'est le particularisme attaché aux langues vivantes qui menace le principe de l'école publique et excède sa capacité d'organisation ; c'est l'utilité générale des humanités classiques, conformément au programme néo humaniste qui au contraire peut fonder la nouvelle institution » (Extermann, 2009, p. 6)

En 1880, la création du premier examen fédéral de maturité impose des critères langagiers :

« Les langues anciennes étaient exigées : le latin, et le grec, mais ce dernier pouvait toutefois être remplacé par l'anglais ou par la 3^e langue nationale. La langue maternelle et la 2^e langue nationale étaient également au programme. » (Extermann, 2009, p. 9).

Au XX^e siècle une grande disparité dans le système éducatif, et donc dans l'enseignement des langues, entre les cantons est encore recensée. Afin d'harmoniser cela, la CDIP publie en

1975 des recommandations pour l'apprentissage d'une langue seconde dès la 4^e ou 5^e primaire. Quelques résistances sont répertoriées, mais dès 1990 la majeure partie des cantons se plient aux directives de la CDIP. De nouveaux débats éclatent autour de l'anglais lorsqu'en 1992 puis en 1997 le canton de Zurich envisage de l'introduire comme première langue étrangère en substitution du français. Cette décision fait réagir, principalement dans les cantons francophones. La CDIP tente alors d'instaurer une stratégie commune.

« La CDIP adopta en 2004 un document s'intitulant *Stratégie des langues*. Issu d'un compromis, celui-ci prévoit l'introduction de la première langue étrangère en 3^{ème} année, de la seconde langue étrangère en 5^{ème} année au plus tard, en précisant que l'une des deux doit être une langue nationale (le « modèle 3/5 »). Il s'abstient en revanche d'en déterminer l'ordre, laissant ainsi aux cantons le choix entre l'anglais ou une langue nationale comme première langue étrangère enseignée » (Hänni et Zimmerman, 2018, p. 7).

En 2007, la convention HarmoS oblige les régions linguistiques à coordonner leur plan d'étude. *Le plan d'étude romand* enseigne l'allemand comme première langue étrangère, le *piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* le français, quant au *Lehrplan 21* la première langue varie entre l'anglais et le français en fonction de la région.

Plus tard dans l'année, le concordat HarmoS reprend la stratégie des langues puis la Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC) est décrétée :

« [l]a Confédération et les cantons s'engagent dans le cadre de leurs attributions en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, assure des compétences dans une deuxième langue nationale au moins, ainsi que dans une autre langue étrangère » (article 15 al. 3 in Hänni et Zimmerman, 2018, p. 8).

Dans le canton de Neuchâtel, le projet innovateur PRIMA (Projet d'immersion en allemand) voit le jour en 2011. Celui-ci consiste à proposer un enseignement immersif en allemand tout au long de la scolarité obligatoire. Depuis 2021, le projet ANIMA (Année d'immersion en allemand) permet aux enseignant·e·s bilingues d'enseigner l'allemand de façon immersive. L'objectif est que d'ici 2027 chaque cercle scolaire propose une filière PRIMA (ne.ch). De plus, des cours à options de langues, telles que l'italien et l'espagnol, sont proposées dès la 11^e ainsi que des maturités bilingues (français-anglais ou français-allemand) dans les lycées. L'évolution du cadre suisse, allant du CECR aux stratégies cantonales, souligne l'importance de la production orale et valide la nécessité de trouver des méthodes d'enseignement qui la rendent efficace.

1.2.3. Historique et portrait du théâtre dans le système éducatif Suisse

Comme mentionné ci-dessus, c'est pendant la Réforme catholique et à travers les jésuites que le théâtre scolaire fait son apparition. En Suisse, c'est principalement à Fribourg, Lucerne et Porrentruy qu'il était pratiqué. Les écoles jésuites éveillent des vocations dans le théâtre dramatique jusqu'au XVIII^e siècle. En revanche, l'orthodoxie réformée interdit les activités théâtrales dès 1617 à Genève et 1623 à Zurich, mettant fin au théâtre tant scolaire que public pendant plus d'un siècle. Par ailleurs dans la seconde partie du XVIII^e siècle des troupes voyageuses étrangères ajoutent à leur répertoire des pièces où le théâtre est présenté comme des moyens de formation et institutions morales afin d'échapper aux contraintes des régions protestantes (Dreier, 2025). À compter du XIX^e siècle les représentations théâtrales annuelles de certains collèges sont courantes, dès la fin du siècle, des utilisations pédagogiques du théâtre sont prisées dans divers courants éducatifs (Duvanel, 1979).

« Jusqu'au milieu des années 60, il n'y avait en Suisse alémanique, comme en Suisse romande, que deux moyens pour les élèves et les jeunes gens d'entrer en contact avec le théâtre : d'une part la « réception » par la lecture des pièces de théâtre, d'autre part, l'organisation de représentations pour les élèves d'œuvres de préférence ou même obligatoirement classiques. » (Commission fédéral, 1975).

C'est donc dans les années 1966-67 à Genève que le théâtre commence réellement à faire son apparition dans le système éducatif lorsque des cours d'initiation au théâtre sont introduits dans le Cycle d'orientation (9-10-11e HarmoS actuel). Cette introduction fait suite à l'investissement du ministre de l'éducation André Chavanne qui, à partir de 1963, défend la culture et le métier de comédien. Dès 1993 « École et culture » est instauré, celui-ci est un dispositif visant à garantir l'offre culturelle aux écoles. Au fil du temps, les offres se développent aboutissant en 2017 à l'instauration d'une maturité spécialisée option théâtre (Campanile, 2017).

En primaire, le théâtre n'apparaît pas comme branche scolaire et est utilisé uniquement en parallèle d'autres matières ou comme représentations dédiées à un public, au bon vouloir des enseignant·e·s. Les élèves sont la plupart du temps amenés à assister à des représentations durant les heures scolaires. La fréquence varie entre communes et cantons ainsi que selon la politique culturelle en vigueur. À Neuchâtel, le site « mon école ma culture » élaboré par les services de la culture et de l'enseignement propose des offres culturelles aux écoles, à l'instar de « École et culture » à Genève et dans le canton de Vaud.

Au secondaire I, et principalement en 11e, des cours à option théâtre sont proposés dans certains cantons, notamment à Neuchâtel, qui instaure depuis 2013 l'option « expression orale et corporelle » (RPN, 2021). L'école Evaprod à la Chaux-de-Fonds est depuis 2024 créditée comme faisant partie du programme Sport-Art-Étude par le Service de l'enseignement obligatoire permettant ainsi un encadrement conforme aux exigences cantonales.

« Ces dispositifs visent à faciliter la conciliation entre un parcours scolaire ou professionnel exigeant et une formation artistique avancée, notamment dans les domaines de la comédie musicale, du théâtre et de la danse. » (Evaprod, 2024).

Au secondaire II, le théâtre voit le jour tout d'abord au Jura où depuis les années 90 des options complémentaires sont proposées (RTS, 2016). Certaines écoles de culture générale suivent la dynamique, entre autres à Genève comme mentionné précédemment. Divers projets voient le jour en parallèle avec l'école comme celui d'éducation 21 qui propose des activités de théâtre interactif afin de lutter contre des situations telles que les violences et le harcèlement, et d'aborder divers thèmes comme les relations et les émotions. Cette prestation est proposée dans les écoles de sept cantons, dont Neuchâtel, pour les cycles 2,3 et secondaire II et s'inscrit dans le PER (éducation21). En dépit d'une institutionnalisation inégale, le théâtre scolaire s'est progressivement intégré dans divers courants éducatifs au fil de l'histoire et est aujourd'hui présent dans de nombreux établissements scolaires.

1.2.4. Connaissances sur le théâtre en cours Lx

Le théâtre à l'école est un sujet largement abordé, principalement dans les questions de confiance en soi et de gestion des émotions, mais également dans son apport dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est démontré que le théâtre impacte positivement la production orale en langue étrangère. Selon Schmidt (2006) celui-ci permettrait de passer outre l'anxiété face à la prise de parole en créant un environnement plus interactif. Piazzoli (2011) constate également que l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère avait diminué grâce à « l'espace affectif », définit comme un sentiment de confiance et d'appartenance, créé dans ses cours de théâtre. Majooran et Resmi (2013) ont fait une étude

expérimentale visant à développer les compétences de communication et de confiance en soi sur des apprenants de l'anglais L2 à travers des activités théâtrales sur deux ans où les étudiants ont appris et joué des pièces en anglais. Les chercheurs soulignent que « Les résultats positifs issus de cette recherche justifient la nécessité d'un fondement pédagogique solide pour assurer la crédibilité et la légitimité du recours aux pièces de théâtre et aux représentations dramatiques en tant qu'outils d'apprentissage des langues et de communication. » (Majooran et Resmi, 2013, p.780). Une étude qui s'intéresse également à l'anglais langue étrangère démontre que le théâtre diminue l'anxiété orale des élèves et augmente leur confiance en eux (Atas, 2014). Little (2022) remarque que les élèves communiquent plus volontiers et craignent moins de s'exprimer lorsqu'ils pratiquent les jeux de rôles et l'improvisation. Une étude sur le théâtre en cours d'allemand à l'école secondaire en Suisse, qui propose une séquence d'enseignement sur le sujet, montre que 36.7 % des élèves pensent que le théâtre aide leurs compétences en allemand après avoir intégré celui-ci en cours contre 19 % avant la séquence. La motivation des élèves elle aussi est affectée, car 33.3 % des élèves affirment que celle-ci a augmenté grâce aux activités théâtrales (Vuille, 2025). Les recherches exposent donc que le théâtre agit à la fois sur les dimensions linguistiques et affectives de l'apprentissage des langues.

La liste d'études recensant les bienfaits du théâtre est extensive, il est cependant nécessaire de discuter des élèves qui ne prospéraient pas dans ces conditions. Le théâtre peut s'avérer risqué, d'un point de vue de la gestion de classe, mais également pour les élèves timides ou retirés qui auraient du mal à se mettre en avant et de ce fait se sentiraient embarrassé et stressé pendant ces leçons (Read, 2007). Dans la recherche de Vuille (2025), il est mentionné que bien que les réactions générales face au théâtre soient positives, certains élèves sont restés en retrait face à la production orale. Dans une étude, Wirag (2024) recense les raisons de hausse et baisse de motivation et de FLA dans des clubs de théâtre en anglais langue étrangère pour des élèves allemands.

La motivation baissait lorsque :

- Les exercices étaient étranges
- Les élèves observaient passivement
- La pièce était longuement discutée

La FLA augmentait dû :

- Au texte à suivre fixe
- À devoir parler et jouer dans la L2
- Aux doutes de ses propres habiletés dans la langue
- À l'attitude froide ou non-rassurante des professeurs

Le théâtre constitue un outil puissant, souvent source de résultats bénéfiques. Cependant, il est visiblement impératif de créer un cadre rassurant et sécurisant pour garantir le bon déroulement des activités. Par conséquent, cette recherche vise à clarifier et à approfondir le thème du théâtre en Lx dans les établissements scolaires du canton de Neuchâtel.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Après avoir mené des recherches sur le thème et précisé les termes qui s'y rapportent en établissant un cadre théorique, la question de recherche est présentée comme suit :

En quoi l'intégration des pratiques théâtrales dans la production orale en langues étrangères influence l'affect ?

1.3.2. Objectifs et hypothèses de recherche

De la question principale découlent certains objectifs et hypothèses.

Je souhaite donc :

- Identifier l'effet qu'a le théâtre sur l'envie de communiquer

Cet objectif découle directement de la WTC. La question de choix, mentionnée dans la définition, est primordiale car elle détermine une composante nécessaire à tout apprentissage.

H1 : Les tâches théâtrales offrant du choix (textes, personnages, partenaires) les élèves seront plus enclins à prendre la parole.

- Identifier l'effet qu'a le théâtre sur l'anxiété en cours de langue

Je m'intéresse à l'affect et les émotions positives directement liées à la minimisation de la FLA.

H2 : Si le théâtre permet d'amoindrir l'anxiété, je suppose une réelle amélioration dans la prise de parole et la production orale des élèves.

- Recenser si les émotions liées au théâtre sont uniquement positives

H3 : Bien que les recherches dans la littérature insinuent que le théâtre est bénéfique j'émetts également que des points négatifs (stress, embarras, charge cognitive élevée) peuvent surgir tant pour les élèves que pour l'enseignant·e.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherches

Cette étude est basée sur une recherche mixte, soit qualitative et quasi-quantitative. La méthode qualitative cherche à comprendre et à fournir des informations sur un particulier (Pasche Gossin, 2025, diaporama 8). Elle analyse des données moins structurées et s'intéresse à une petite population afin de récolter des informations sur des perceptions diverses et de comprendre des situations (Coron, 2020). La méthode quantitative cherche à prouver et à faire des généralisations en interrogeant plus de participant·e·s (Pasche Gossin, 2025, diaporama 8). Elle analyse des données structurées et quantifiables sur un grand nombre d'individus (plus de 100) afin de déterminer et de mesurer des liens entre différents facteurs (Coron, 2020). La méthode qualitative est plus pertinente, car c'est bien la perception des enseignant·e·s et apprenant·e·s sur les pratiques théâtrales qui est ici étudiée afin de comprendre leurs impacts potentiels sur les deux variables présentées plus haut, FLA et WTC. Cependant, il semblait compliqué de faire participer des élèves à des entretiens afin de récolter leurs perceptions. Toutefois, dans une recherche fondée sur la pluralité des points de vue, il aurait été incohérent de ne pas prendre en compte leurs avis. En outre, la quantification des liens entre différents facteurs, qui constitue un objectif de la méthode quantitative, fait partie des questionnements de cette étude, notamment sur les éventuels liens entre théâtre et variables langagières. Enfin, l'opposition entre quantitatif et qualitatif n'est pas toujours logique en science humaine « Depuis au moins Aristote, le qualitatif se différencie du quantitatif et s'y oppose [...] Mais on voit bien pourtant que le social ne s'aborde pas en dissociant et opposant les éléments qui le constitueraient et leurs proportions. » (Dumez, 2015, p. 10). C'est pourquoi, une partie quasi-quantitative a été faite en distribuant moins de 100 questionnaires afin de récolter les impressions des élèves. Le choix de mener une étude mixte est fait afin de rendre celle-ci plus robuste et permettre une triangulation des regards.

2.1.2. Démarches

Pour cette étude, les démarches compréhensives et explicatives ont été utilisées. La première est parfois définie comme un synonyme de méthode qualitative (Dumez, 2013). Dans le cadre de ce travail elle est utilisée comme méthode d'analyse de données qui cherche à comprendre. La seconde est définie comme « méthode utilisée pour ordonner, comprendre, expliquer les informations contenues dans les résultats des enquêtes. [Elles] ont pour but de rechercher, à partir des données, des relations d'association entre deux ou plusieurs variables. » (dictionnaire commercial, 2025, « méthode explicative »). Ces deux démarches semblaient les plus favorables à cette recherche. D'après ces définitions, la compréhensive s'aligne plus avec la partie qualitative en souhaitant comprendre la perception des participant·e·s. L'explicative, quant à elle, s'aligne avec la partie quantitative, moins conséquente dans ce travail, en souhaitant amener un regard sur les éventuels liens de cause à effet. Cette dualité compréhensive pour qualitative et explicative pour quantitative est remise en question dans la littérature, notamment par Charmillot et Dayer :

« Nous pourrions adopter une conception dualiste qui consisterait à associer la démarche compréhensive à l'approche qualitative et la démarche explicative à l'approche quantitative. Mais cette correspondance, courante chez bien des chercheurs, ne relève-t-elle pas d'une confusion terminologique ? Pour notre part, nous estimons qu'il n'est pas possible de poser comme synonymes compréhensif et qualitatif même si, en nous inscrivant dans le paradigme compréhensif, nous partageons une communauté d'intérêts avec les chercheurs qui mettent en œuvre des approches

qualitatives. Ainsi, face à la diversité des termes utilisés tels que démarche, paradigme, recherche, méthodologie, méthode, outil, technique, etc., nous distinguons un niveau supra-ordonné, le niveau épistémologique, et un niveau infra-ordonné se référant aux procédures techniques. » (p. 127, 2007).

Les autrices évoquent la simplicité d'associer une méthode à une démarche. Néanmoins, dans cette recherche, ces termes sont associés pour des raisons de clarté pratique. Ils sont employés comme tels : « démarche compréhensive » pour désigner le fait d'acquérir des connaissances afin d'en rendre compte et « démarche explicative » pour le fait d'isoler un phénomène et de mesurer son effet sur un autre (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024).

2.1.3. Approche

Ce travail s'inscrit dans une approche hypothético-déductive. Cette dernière est issue d'une connaissance générale à partir de laquelle une hypothèse est formulée, puis testée afin d'en évaluer la pertinence (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). Cette approche correspond aux caractéristiques de la présente étude : celle-ci découle d'un questionnement né d'expériences vécues et d'observations en pratique, lesquelles ont conduit à la formulation d'hypothèses ensuite vérifiées lors de la collecte et de l'analyse de données.

2.1.4. Enjeux

Les enjeux de cette recherche sont d'ordre pragmatique et ontogénique. Le premier vise à résoudre un problème ou à corriger des éventuels dysfonctionnements au sein d'une institution ou d'une pratique. Le second concerne l'amélioration du praticien par le développement de ses compétences et habiletés (Van der Maren, 2003). À travers l'enjeu pragmatique, ce travail vise à identifier des moyens favorisant la prise de parole des élèves en cours de Lx et à surmonter les obstacles qui freinent cette participation. L'enjeu ontogénique s'inscrit dans une démarche plus personnelle, permettant une introspection sur sa pratique afin de l'affiner en fonction des résultats de la recherche, tout en partageant ces derniers afin de proposer des pistes aux publics intéressés.

2.2. Nature du corpus

Afin de mener à bien cette étude, plusieurs aspects ont été analysés. Tout d'abord, le point de vue enseignant a été exploré à travers un entretien, permettant de questionner sa vision de l'enseignement des langues, les raisons et réflexions qui la motivent à utiliser le théâtre, ainsi que son regard critique sur les comportements de ses élèves. Deux observations dans deux classes ont ensuite été réalisées, une lors d'un cours incorporant le théâtre et l'autre non, pour se forger une perception directe de la pratique et observer le comportement des élèves en situation de classe. Enfin, après ces leçons observées, des questionnaires ont été distribués aux élèves des deux classes afin d'obtenir leurs regards sur la production en Lx.

Ce travail s'inscrit dans la formation de la HEP-bejune et respecte donc le code d'éthique des Hautes Écoles Pédagogiques adopté en 2002. Pour chaque outil de collecte de données, les autorisations institutionnelles et consentements parentaux éclairés ont été recueillis par les enseignant·e·s en début d'année, un formulaire spécifique pour cette recherche a également été récolté avant la prise de données (annexe 7). Toutes les données sont anonymisées, stockées jusqu'à être supprimées au plus tard en avril 2026. Les enregistrements vidéo ne sont utilisés que par la chercheuse à des fins d'analyse et ne seront pas diffusés.

2.2.1. Collecte de données

Entretien

Parmi les différentes sortes d'entretien, le semi-directif est utilisé ici. Celui-ci « consiste en une interaction verbale sollicitée par l'enquêteur/-trice auprès d'un-e enquêté-e, à partir d'une grille de questions utilisée de façon très souple. L'entretien vise à la fois à collecter des informations et à rendre compte de l'expérience de la personne et de sa vision du monde, dans une optique compréhensive. » (Pin, 2023). Il se distingue de l'entretien directif en ayant une structure plus souple permettant la compréhension du point de vue de l'interviewé plutôt que des réponses exactes aux questions où les éventuelles digressions nuiraient à l'aboutissement de l'entretien (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). Étant donné que la recherche s'intéresse à la compréhension du point de vue de l'enseignant·e, le recours à ce type d'entretien s'est imposé naturellement. Afin de mener à bien ce type d'interview, il est nécessaire de se baser sur un guide d'entretien, celui-ci est un cadre qui sert de rappel aux thèmes nécessaires à aborder. Il permet de structurer l'entretien, en se basant sur le cadre théorique établi au préalable, tout en laissant une marge de manœuvre. Pour cette récolte de données, le guide a été conçu sous forme de tableau numérique (annexe 1) recensant, dans des colonnes, les principaux thèmes, soit les Lx, le théâtre, FLA et WTC ainsi que les questions qui en découlent.

Observations

Différentes procédures d'observation sont possibles, ici c'est l'observation armée qui se prête le mieux à la récolte de données. En effet, les données qui sont récoltées doivent être précises et s'inscrire dans le cadre théorique afin de s'aligner avec les questions de l'entretien. Celle-ci nécessite donc un cadre d'observation préalable et un instrument d'observation, comme ce sont des données spécifiques qui sont observées, il est nécessaire d'utiliser une grille systématique (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). La grille d'observation, tout comme le guide d'entretien, a été conçue sous forme de tableau numérique (annexe 2) basé sur les deux variables étudiées dans ce travail soit FLA et WTC. En outre d'une procédure spécifique, il est nécessaire de déterminer le type d'observation. Dans cette recherche, la chercheuse est dans la classe afin de prendre des notes d'observations suivant la grille. Elle reste en retrait et souhaite comparer les comportements des élèves des deux classes suivant les observations, c'est donc un type systématique qui est préconisé (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). Les prises de données dans ces observations ont été une combinaison de notes de terrains suivant la grille et d'enregistrements vidéo.

Questionnaires

Le questionnaire est « une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits » (Vilatte, 2007, p.3). Il peut être constitué de deux types de questions, ouvertes et fermées, c'est la seconde qui est utilisée ici (annexe 3). Des questions fermées ont été posées afin de pouvoir quantifier des réponses à des hypothèses précises et limiter dans la mesure du possible des réponses inutiles sortant du cadre (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). Une échelle de réponse allant de **1 (pas du tout)** à **5 (beaucoup)** a été mise en place, ces propositions suivent l'échelle de Likert. Celle-ci permet de « mesurer les attitudes, opinions ou sentiments des gens en leur demandant d'évaluer dans quelle mesure ils sont d'accord ou en désaccord avec des affirmations spécifiques. Chaque réponse est associée à un chiffre afin que les sentiments puissent être convertis en données quantitatives. » (McLeod, 2025). Les questions ont été élaborées dans le but de déterminer l'envie des élèves à communiquer en Lx ainsi que leur niveau d'anxiété face à une prise de parole dans cette langue. Les questions ont été construites afin que le **1 (pas du tout)** et **5 (beaucoup)** ne soient pas toujours positifs ou négatifs forçant ainsi les participant·e·s à bien prendre en compte la consigne et les questions et de ne pas répondre automatiquement. Les

participant·e·s qui ont répondu en se contredisant sont considérés comme des *outlier* ou valeurs aberrantes et les réponses ont alors été enlevées de l'analyse finale. Celle-ci permet de comparer les résultats obtenus entre la classe intégrant le théâtre et celle qui n'en a pas l'usage.

2.2.2. Population et échantillon

Cette recherche s'interrogeant sur la production orale en langue étrangère, c'est naturellement que la sélection de la population s'est orientée aux élèves et enseignant·e·s du cycle 2. Il est également nécessaire que les enseignant·e·s intègrent du théâtre dans leurs enseignements des Lx. La population intègre donc tous les enseignant·e·s répondant à ces deux contraintes. La population et l'échantillon se distinguent l'un de l'autre comme le précise N'Da « la notion de population renvoie à l'ensemble des individus en faveur desquels est orientée l'intervention. L'échantillon est le groupe de travail. » (2015, p.217). L'échantillon correspond donc au sous-ensemble de la population qui répond à des critères plus précis et qui a donc été étudié dans le travail de recherche. Pour répondre le plus précisément aux attentes de ce travail, il est opportun d'interviewer un·e enseignant·e qui ajoute délibérément des pratiques théâtrales dans ses cours afin qu'il·elle puisse répondre consciemment aux questions de l'entretien et que ses réponses puissent être argumentées. De plus, les deux classes observées doivent être semblables dans leur contexte scolaire et socioculturel afin de limiter le plus de biais possible. L'échantillon est donc construit de deux classes de 5-6e, soit 33 élèves et un·e enseignant·e, du même établissement scolaire du canton de Neuchâtel.

2.3. Méthodes d'analyse des données

2.3.1. Transcriptions

Entretien

La transcription de l'entretien s'est faite à partir de l'enregistrement de celui-ci afin de passer, le plus fidèlement possible, de l'oral à l'écrit. Pour nommer les deux acteurs de cet entretien, la première lettre de « chercheuse » et « enseignante » en majuscules sont utilisées. Les conventions adaptées de Jefferson (2004) présentées ci-dessous sont utilisées dans la transcription.

.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation montante
:	Allongement
ABCD	(MOT EN MAJUSCULE) emphase
((abcd))	Commentaires ajoutés
[abcd]	Chevauchements
[XX]	Mots prononcés, mais incompréhensibles
(1.0)	Pause (en secondes)

Les tics de langage ainsi que tous les éléments parasites n'apportant rien au discours ont été supprimés par souci de clarté. En revanche, les éventuels soupirs et gestes contribuant à l'expression ou à la compréhension des émotions ont été conservés et relevés.

Observations

La transcription des données s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, un visionnage des deux vidéos a été réalisé afin de transcrire les éléments importants, les éventuelles retranscriptions de paroles des élèves ont suivi les conventions utilisées pour l'entretien. Bien que l'entretien ait été transcrit dans sa totalité les observations ne font l'objet que de

transcriptions partielles en ne ressortant que les items significatifs. Dans un deuxième temps, une mise en commun avec les notes de terrains et notes *a posteriori* a été faite afin de faire un tableau récapitulatif reprenant les variables recensées dans la grille d'observation. Finalement, les données ont été présentées en graphiques afin d'avoir une vision plus globale.

Questionnaires

Afin de se faire une vue d'ensemble des réponses données aux questionnaires celles-ci ont été retranscrites de manière graphique. Différents graphiques ont tout d'abord été conçus pour chaque question, recensant ainsi les réponses les plus prédominantes. Ensuite, un graphique par variable et par classe a été réalisé permettant ainsi une comparaison entre les deux classes.

2.3.2. Méthodes d'analyse

Entretien et observations

Pour ces deux recueils de données qualitatives, une analyse de contenu a été réalisée. Une relecture approfondie des retranscriptions a d'abord été effectuée afin de se faire une première impression, d'amorcer une ébauche d'analyse et de déterminer le découpage approprié. Les codes couleurs présents dans les grilles ont été réutilisés et les réponses significatives sont mises en évidence dans ces couleurs pour faire ressortir les réponses aux hypothèses. Cette relecture a mis en évidence la nécessité d'interpréter les réponses en les analysant par thèmes. L'analyse de contenu consiste à considérer les données comme des communications à interpréter selon la signification qu'elles revêtent pour leur destinataire (Krippendorff, 2019). Dans ce type d'analyse, il est nécessaire de dégager différentes catégories en fonction des objectifs de la recherche (Fallery & Rodhain, 2013). Dans le présent cas, comme l'approche est déductive, les principales catégories correspondent aux thèmes déjà définis comme variables et recensés dans la grille d'entretien et d'observation.

Questionnaires

Bien que moins de cent questionnaires aient été recueillis (33), une analyse de données quantitatives a néanmoins été réalisée. Une analyse inférentielle « tests statistiques pour confirmer ou infirmer la ou les hypothèses. » (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024) a été choisie afin de tester les différentes hypothèses posées dans la problématique. Les résultats des deux classes ont donc été comparés pour déterminer si la classe intégrant le théâtre présente une plus grande envie de communiquer et une anxiété à parler plus faible que le groupe sans pratique théâtrale.

3. Présentation et interprétation des résultats

L'objectif de cette troisième partie est de recenser et d'analyser les résultats obtenus lors de la collecte de données. Ces derniers sont d'abord analysés par méthode de collecte de données, organisés en sous-thèmes correspondant aux variables présentées dans la problématique. À titre de rappel, les variables au centre de cette étude sont les suivantes : FLA *foreign language anxiety* ou anxiété langagière et WTC *willingness to communicate* ou volonté de communiquer. La méthode d'analyse est construite comme suit : présentation de l'opinion des personnes interrogées (l'enseignante dans l'entretien, les élèves dans les questionnaires et la chercheuse dans les observations) pour chaque variable. Ces opinions sont illustrées grâce à des extraits de transcriptions (verbatim), des graphiques et des retranscriptions de notes manuscrites. Dans un second temps, les différents regards sont comparés afin de mettre en lumière les similitudes et les différences, et de confirmer ou d'infirmer, dans la mesure du possible, les hypothèses posées dans le chapitre 2. Les interprétations issues de ces analyses sont soutenues par des ancrages théoriques.

Le choix de l'échantillon a été effectué de manière à limiter au maximum les biais. Il est néanmoins important de noter que les deux classes, bien qu'elles soient issues du même contexte socioculturel, n'appartiennent pas au même degré : la récolte a été réalisée avec une classe de 5e et une classe de 6e. La classe n'intégrant pas le théâtre a donc commencé l'allemand une année avant l'autre, ce qui pourrait expliquer certaines différences : tant une anxiété moindre, car les élèves se sentent plus préparés, qu'une motivation moindre à s'exprimer, l'effet de nouveauté s'étant dissipé. En outre, la classe de 6e, pour laquelle l'observation portait sur une leçon n'incorporant pas de théâtre, a déjà pratiqué une forme de théâtre bien que très ponctuellement. Le contexte de la leçon observée peut également influencer les résultats. Lors de la leçon avec théâtre, les élèves sont invités à parler spontanément en s'appuyant sur des cartes « personnages » définissant le rôle à jouer. Lors de la leçon de production orale sans théâtre, les élèves ont préparé en amont des présentations de soi et doivent les exposer devant la classe en binôme. Enfin, les deux variables analysées durant cette étude sont fortement liées au climat social de la classe, celui-ci joue un rôle notable dans le bien-être des élèves, il est ici mis de côté, car il n'est pas directement intégré dans cette étude. Il est cependant tout à fait possible qu'une partie de l'anxiété ou de la volonté de communiquer découle de l'ambiance de la classe et non de l'apprentissage de l'allemand, mais qu'elles semblent s'y associer, tant dans les observations que dans les réponses des élèves.

3.1. Regard de l'enseignante

L'entretien a été mené avec une enseignante qui exerce depuis 14 ans et qui a toujours enseigné à ce niveau (5-6e). Les questions visent à comprendre son opinion sur le théâtre, l'enseignement des langues étrangères et sa perception de ses élèves.

3.1.1. Théâtre et Lx

Tout d'abord quelques questions ont été posées sur sa vision de l'enseignement de l'allemand et sur la façon dont elle se sentait face à celui-ci : « *Alors, comme je fais chaque année en 5-6, c'est vrai qu'en fait, c'est chaque année les mêmes thèmes. Donc même si tu varies un petit peu la forme, les exercices (...) tu fais tout le temps le même vocabulaire. Donc les phrases types que tu vas leur dire, c'est toujours les mêmes. Donc non, ça fonctionne bien.* » À la question « *Y'a-t-il des pratiques à bannir dans l'enseignement de l'allemand* » elle répond : « *Ce qui est difficile, (...) c'est l'entre-deux. Moi, je ne sais pas trop comment me positionner. C'est ce truc de reprendre les élèves sur les fautes. Alors nous, en 5-6, on a peu à travailler la grammaire, vraiment la conjugaison. On a vraiment la base. (...) Mais du coup, c'est vrai que quand ils font des fautes d'allemand, on va quand même les reprendre. (...) Mais du coup, j'ai*

un peu de mal à me situer, reprendre les élèves ou bien dire qu'ils ont l'idée, qu'ils ont envie de parler. C'est pas facile. »

Lorsque questionnée sur le théâtre, elle explique que c'est une pratique qu'elle a toujours intégré : *« Depuis le début, c'est vrai que tu te rends vite compte qu'en fait, c'est bien beau, les exercices par écrit ou je ne sais pas, ce genre de pratiques-là. (...) Mais c'est vrai que pour qu'ils aient envie d'entrer dans l'allemand, on sait que ça va vite les motiver de travailler par groupe, de présenter. »* Elle met en valeur la nécessité de proposer des exercices qui varient en forme afin de motiver les élèves à entrer dans la langue. Elle souligne également que ce sont des pratiques qui ont été conseillées dans sa formation : *« Puis à la HEP, ils prônaient pas mal ça aussi »*. Lorsqu'une précision est demandée sur les sortes de pratiques théâtrales qu'elle intègre dans son enseignement, elle insiste sur les jeux de rôles de moment de vie réel afin d'intégrer l'apprentissage de la langue dans un contexte concret : *« Ah oui, aussi, quand au début, on fait le (thème du) marché. Là, on va jouer au marché. On a fait les petits objets en pâte à sel. On fait les petits stands qui viennent chercher leur matériel. Et puis après, ça va dépendre des thèmes. »*. De ces réponses il est clair que son expérience professionnelle lui a permis de se rendre compte que les élèves nécessitent des exercices ancrés dans la vie réelle pour entrer au mieux dans l'apprentissage de l'allemand, pratiques qui sont soutenues par l'approche actionnelle.

3.1.2. WTC

Comme mentionné ci-dessus, la motivation de ses élèves, et le fait de leur donner envie d'entrer dans la langue sont des points fondamentaux pour elle. Elle observe un engouement beaucoup plus présent lors des moments où les élèves jouent un rôle. Elle souligne cependant son dilemme quant à la correction de leurs fautes de grammaire, ou se « contenter » de laisser les élèves s'exprimer, même avec des fautes, tant qu'ils continuent de parler. Wyss et al (2023) rappellent que des retours immédiats sont à privilégier chez des apprenants sans expérience, certaines subtilités sont discutées en 3.4.

Elle observe également que la prise de parole et la présentation sont beaucoup plus démocratisées qu'à l'époque de sa scolarité : *« Moi, quand j'étais petite à l'école, puis qu'on devait faire une présentation, c'était vraiment gros, gros stress. Et maintenant, c'est beaucoup plus démocratisé de dire, t'apprends un truc, tu viens le présenter et eux, ils viennent volontiers devant la classe. »*

3.1.3. FLA

Elle souligne que l'anxiété est présente dans sa classe mais elle l'associe principalement aux moments d'évaluations et souligne que les élèves sont nettement moins anxieux lorsqu'ils ont l'impression de jouer *« (...) quand c'est pour notes, exposés, il y a un peu plus de pression. Mais quand c'est en allemand comme ça, ils le font très volontiers. Après, par exemple, si je les évalue, ils savent que c'est une évaluation. Moi, je leur pose des questions, ils doivent me répondre. C'est vrai que là, il y en a qui vont un peu plus stressés que d'autres, mais moins quand c'est sous forme de jeu. Et puis, en fait, ils ne se rendent pas compte. Mais au fond, ils sont autant évalués là que quand on les évalue sur le maniement »*. L'observation soulevée par l'enseignante peut être directement liée à une des composantes de la FLA, soit la *test anxiety*, elle mentionne qu'elle distingue clairement une différence dans l'anxiété de ses élèves en fonction de s'ils savent qu'ils sont en situation d'évaluation ou non.

3.2. Regard de l'élève

Les questionnaires ont été distribués à tous les élèves des deux classes afin d'obtenir une idée de leur point de vue. Des graphiques ont été réalisés afin de comparer l'avis des élèves sur leur propre envie de parler allemand (WTC) et l'anxiété qui en découle (FLA). Les questionnaires se composent de dix questions, dont cinq portent sur chaque variable. 33 élèves ont répondu aux questionnaires, 15 dans la classe intégrant le théâtre (notée *TRUE* sur les graphiques) et 18 dans l'autre (notée *FALSE*). Trois questions portant exclusivement sur le théâtre ont été posées à la classe *TRUE*. Dans les graphiques, les questions présentant les plus grandes différences entre les deux classes sont les plus foncées.

Comme mentionné ci-dessus, des biais émergent et exercent une certaine influence sur la récolte de données. Pour les questionnaires en particulier, les questions de celui-ci étaient formulées de telle sorte que la valeur 1 (pas du tout) était parfois associée à un sens négatif et parfois à un sens positif (annexe 3). Certains élèves ont sans doute répondu sans prêter attention aux tournures des questions, biaisant ainsi leurs réponses. Un élève en particulier a répondu « 1 » partout, se contredisant ainsi faisant de lui un *outlier*, ses réponses n'ont donc pas été comptabilisées. Deux élèves ont également laissé vide une question, ce qui biaise légèrement les données, les questions 1 et 9 recensent donc 1 réponse de moins que les autres (annexe 4).

3.2.1. WTC

Pour les cinq questions (1 à 5) portant sur WTC, le 1 (pas du tout) indique une envie de communiquer très faible, et le 5 (beaucoup) une envie très élevée (annexe 3). La différence entre les deux classes apparaît, les élèves *TRUE* démontrent une envie globale plus élevée que les élèves *FALSE*. La question 5 présente la plus grande différence avec un écart de 1.26 (Figure 1) ; celle-ci demande aux élèves s'ils souhaiteraient parler allemand plus souvent en classe. La réponse montre un avis majoritairement négatif des *FALSE* avec une moyenne de 2.41, à l'inverse, les élèves *TRUE* démontrent une envie manifeste, avec une moyenne de 3.67. La deuxième question qui recense le plus d'écart (q3) s'intéresse à l'envie des élèves à s'exprimer en allemand avec leurs camarades, ici aussi les réponses positives des *TRUE* illustrent une envie de communiquer supérieure à celle de leurs camarades. Ces réponses peuvent s'expliquer par la présence de théâtre mais également par les divers biais cités en début de chapitre, il est en effet non négligeable de souligner que la relation des élèves entre eux peut se traduire par une plus ou moins grande envie de discuter. Il est notable que la peur de l'erreur semble assez indifférente chez les élèves des deux classes, dont la moyenne est légèrement en dessus de 3 pour les deux (q4). Ce qui peut être expliqué par un climat de classe favorable et une perception positive de l'erreur. Il est de plus frappant que c'est également la seule réponse où les élèves de la classe *FALSE* démontrent une réponse plus positive que la classe *TRUE*, allant ainsi à l'encontre des résultats attendus, ce qui peut être expliqué par les raisons citées ci-dessus. Globalement, les réponses recueillies indiquent que les élèves intégrant le théâtre manifestent une plus forte envie de communiquer en classe, tant avec leurs pairs qu'avec leur enseignante, que ceux de la classe *FALSE*.

Row Labels	Moyenne de q1	Moyenne de q2	Moyenne de q3	Moyenne de q4	Moyenne de q5
FALSE	3.53	3.17	2.94	3.41	2.41
TRUE	4	3.73	3.87	3.2	3.67
Différence	-0.47	-0.56	-0.93	0.21	-1.26

Figure 1 : moyennes des questions WTC valeurs

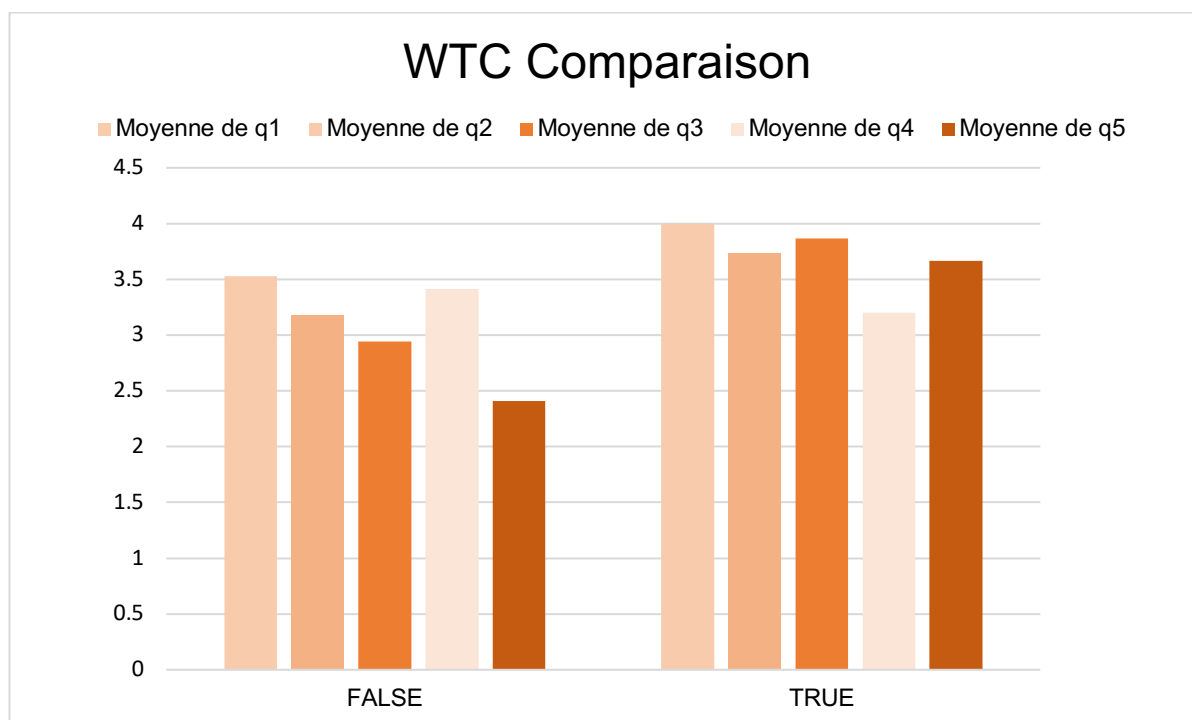


Figure 2 : moyennes des questions WTC graphique

3.2.2. FLA

Pour les cinq questions (6 à 10) portant sur FLA le **1 (pas du tout)** indique une anxiété très faible, et le **5 (beaucoup)** très élevée. Ici, la différence entre les deux classes apparaît légèrement moins marquée, la plus grande différence ne s'élevant pas au-dessus de 0.69 (**Figures 3 et 4**) dans les deux classes. Il est intéressant d'observer que les réponses sont globalement similaires entre les deux classes, mais une différence peut être observée et c'est chez les élèves pratiquant le théâtre (**TRUE**) que l'anxiété est légèrement plus faible, ne dépassant pas les 3.53, contre 4.11 pour les **FALSE**. Dans la classe où ils ne pratiquent pas de théâtre les réponses à la question 10 (annexe 3) révèlent leur soulagement une fois la prise de parole terminée. Les questions 6 et 9, questions qui évoquent précisément le stress et la nervosité et leurs effets (annexe 3), présentent le plus grand écart entre les classes (**Figure 3**). Globalement, les réponses recueillies indiquent que les élèves intégrant le théâtre sont légèrement moins anxieux à l'idée de prendre la parole en allemand.

Row Labels	Moyenne de q6	Moyenne de q7	Moyenne de q8	Moyenne de q9	Moyenne de q10
FALSE	3.59	2.35	2.71	2.69	4.11
TRUE	2.93	2.26	2.73	2	3.53
Différence	0.66	0.09	-0.02	0.69	0.58

Figure 3 : moyennes des questions FLA valeurs

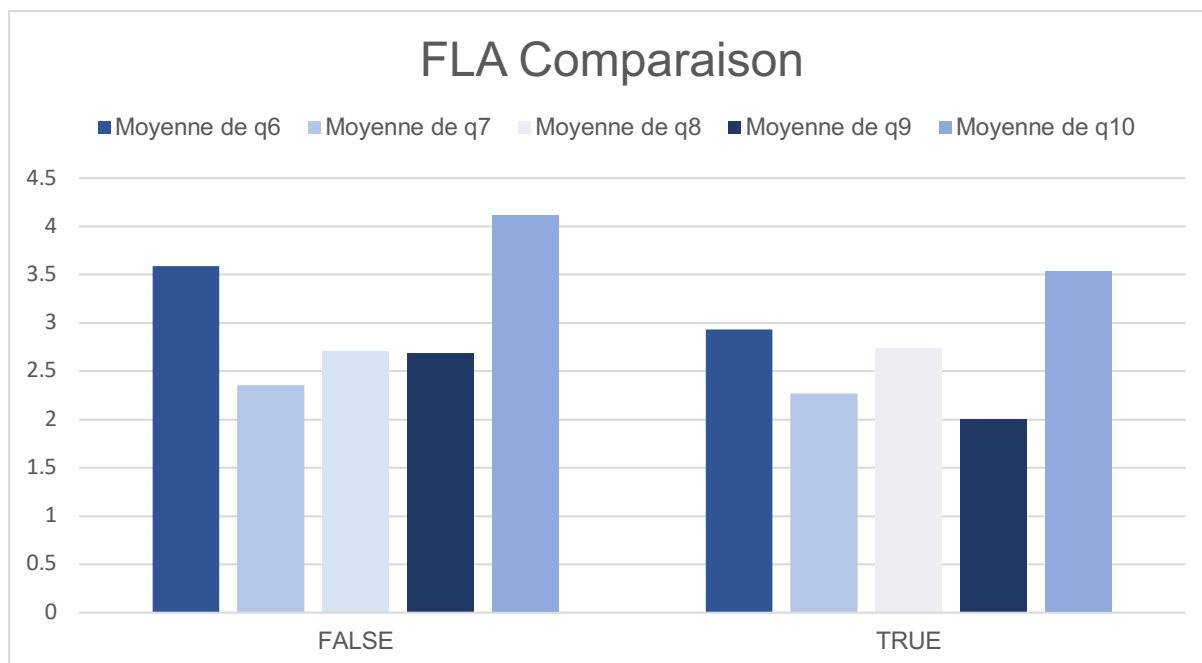


Figure 4 : moyennes des questions FLA graphique

3.2.3. Théâtre

Trois questions ont été posées à la classe *TRUE* afin de voir si les élèves associaient la diminution de l'anxiété et l'augmentation de leur envie de communiquer à des pratiques théâtrales (annexe 3). Lorsque les élèves sont interrogés sur leur anxiété (q11), la réponse est légèrement positive, avec une moyenne de 3.47 (**Figure 5**). La question sur l'envie de communiquer (q12) démontre un résultat assez semblable, avec une moyenne de 3.33, tandis que la q13, qui demande s'ils préfèrent utiliser l'allemand dans des activités théâtrales, obtient une réponse nettement positive, avec une moyenne de 4. Les réponses aux questions spécifiques (FLA et WTC) confirment donc une tendance globalement positive. Il apparaît clairement que les élèves de la classe *TRUE* associent un plaisir accru à pratiquer l'allemand lorsqu'il s'accompagne de pratiques théâtrales.

Moyenne de q11	Moyenne de q12	Moyenne de q13
3.466	3.333	4

Figure 5 : moyennes des questions théâtre valeurs

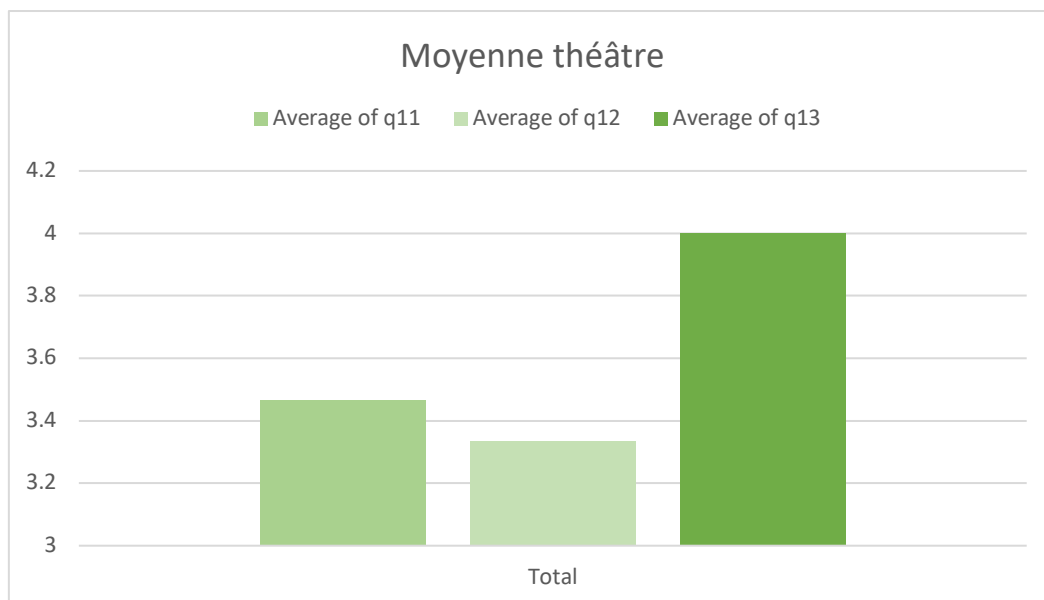


Figure 6 : moyennes des questions théâtre graphique

3.2.4. Bilan

Bien que le climat de classe ne soit pas directement étudié ici, il est notable que les q4, q7 et q8, questions qui présentent les écarts les plus faibles sur tout le questionnaire, sont des questions qui renvoient indirectement au climat. En plus d'avoir un écart minime les q4 et q8 sont les seules questions où la tendance majoritaire s'échange la classe *FALSE* recensant un peu plus de WTC en q4 et un peu moins de FLA en q7. Les réponses illustrent que ce sont des élèves qui n'ont manifestement pas peur de commettre des erreurs, de ne pas comprendre ou qu'on se moque d'eux, ce qui met en lumière des enseignantes qui s'intéresse à l'affect des élèves. Ce climat qui semble propice à l'apprentissage pourrait également expliquer les réponses globalement positives aux questions. Le graphique suivant (**Figure 7**) illustre une nouvelle fois les résultats présentés ci-dessus en rassemblant en un seul graphique les différences entre les deux classes, en termes de moyennes des 5 questions de chaque variable. La conclusion est claire ; l'anxiété est légèrement plus élevée chez les *FALSE* tandis que l'envie de communiquer est plus élevée chez les élèves *TRUE*.

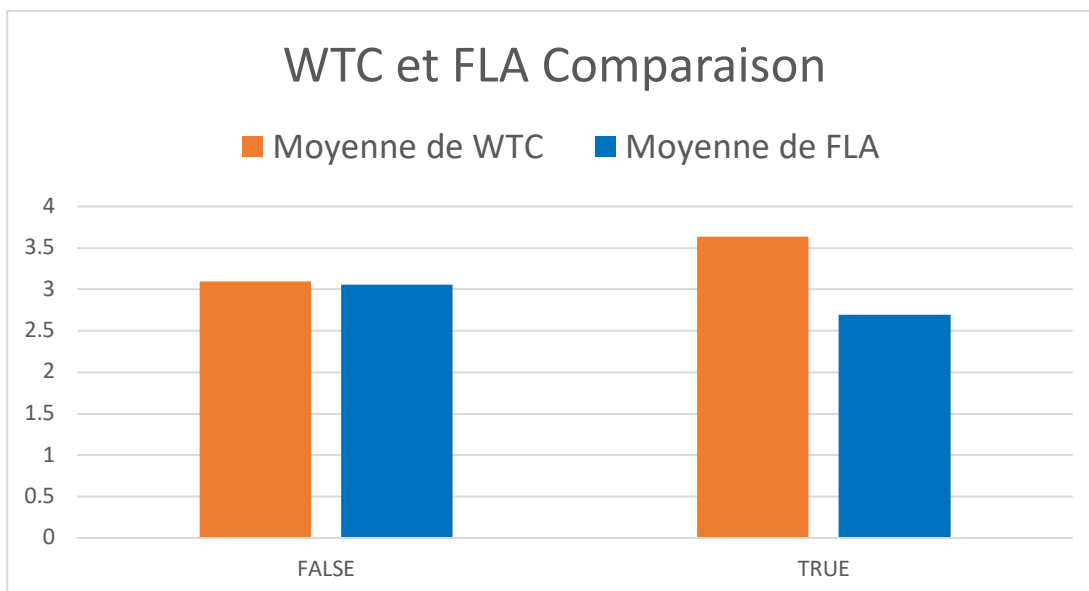


Figure 7 : moyennes des questions FLA&WTC graphique

3.3. Regard de la chercheuse

Les deux observations réalisées ont permis d'obtenir une vue d'ensemble sur les variables présentées en comparant les deux leçons. Il convient de rappeler à nouveau les biais et les contextes très différents des deux leçons qui exercent une influence notable sur les observations. La grille d'observation (annexe 2) est remplie de sorte que les observations faites sur les variables soient recensées en pourcentage. Le nombre de fois où une manifestation d'une variable est observée chez un élève différent, une croix et un commentaire sont ajoutés dans leurs colonnes respectives. Les élèves chez qui aucune observation n'a été relevée (pas de marque de FLA ni de WTC), sont classés comme *neutral*.

3.3.1. WTC

Dans la leçon intégrant le théâtre, les manifestations de la WTC ont été fréquemment observées. Comme illustré en **Figure 8**, c'est bien 12 élèves différents sur les 16 qui démontent une envie particulière. L'engouement à prendre la parole a été observé chez plus de 8 élèves et la fierté de leur travail est mentionnée par plus de 6 élèves, ceux-ci illustrés par les différents commentaires « *forte envie de présenter alors que ce n'est pas demandé* » ; « *font des voix pour les différents personnages* » ; « *chante devant la classe en personnage* » ; « *se propose pour faire des exemples* ».

Dans la leçon sans théâtre les manifestations d'envie sont très peu observées celles-ci relevées uniquement sur 2 élèves (**Figure 9**). Les présentations étant obligatoires, il est difficile d'observer une réelle envie spontanée. Cependant, lors des présentations, les postures adoptées par les élèves permettent d'interpréter certaines choses. Certains binômes présentent donc une envie plus évidente que d'autres « *ne lis pas ses notes* » ; « *parle fort* ».

3.3.2. FLA

Dans la leçon avec du théâtre, des manifestations de FLA sont très peu nombreuses, n'étant relevées que chez 2 élèves (**Figure 8**). Les observations principales concernent des refus à prendre la parole, le « refus » est nuancé dans les commentaires « *un duo ne parle peu voire pas* » ; « *ne participent pas quand l'enseignante ne les observe pas* » ; « *s'arrête de parler* ».

lorsque je passe vers eux ». Ces observations peuvent découler d'anxiété mais également d'un désintérêt pour l'exercice.

Dans la leçon sans théâtre plusieurs manifestations font surface (**Figure 9**), un stress visible et des refus à prendre la parole sont observés chez 10 des 15 élèves « *balancement et bégaiement* » ; « *fuis son binôme du regard* » ; « *chuchote sans lever les yeux de sa feuille* » « *demande la confirmation des mots à l'enseignante pour ne pas faire faux* » ; « *refus de parler en allemand* » des injonctions sont formulées de la part des élèves témoignant de leur malaise « *J'ai oublié mon texte je veux pas faire* » ; « *j'ai pas répété* » ; « *dit « je sais pas » par réflexe même quand il sait* ».

3.3.3. Bilan

Les graphiques ci-dessous illustrent les propos présentés plus haut. La même tendance que dans les autres sources de données est confirmée bien que beaucoup plus tranchée que dans les propos des élèves. La nuance du *neutral* permet de se faire une idée de la proportion d'élèves qui ne semble ressentir ni anxiété ni envie particulière. Ici, il est flagrant que les élèves qui n'ont pas fait de théâtre démontrent de l'anxiété beaucoup plus élevée celle-ci recensée sur plus de la moitié des élèves avec 63 % de ceux-ci montrant des marques d'anxiété contre 13 % dans la classe qui intègre le théâtre. L'envie de communiquer, elle aussi, est nettement moins recensée dans la classe *FALSE* avec seulement 12 % des élèves montrant des marques de celle-ci contre 80 % des élèves de la classe *TRUE*.

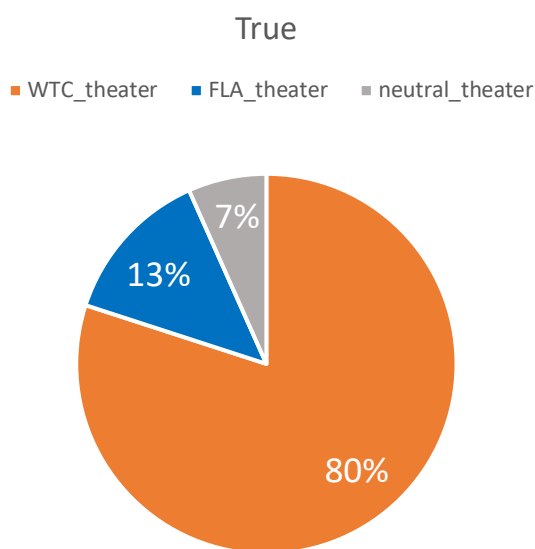


Figure 8 : observation classe avec théâtre graphique

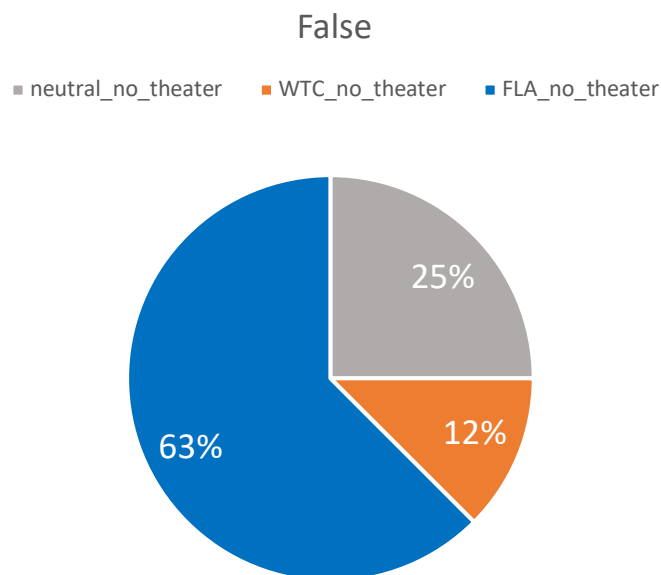


Figure 9 : observation classe sans théâtre graphique

3.4. Interprétations des résultats et réponses aux hypothèses

Après la présentation des différentes méthodes, il est apparent que les regards et avis se rejoignent, en effet la tendance majoritaire soulignée par cette étude semble démontrer que le théâtre a un effet motivant, incite les élèves à s'exprimer dans la langue étrangère et baisse légèrement l'anxiété. Ces résultats s'alignent avec les études citées en chapitre 1. L'importance de créer des situations concrètes relevée par l'enseignante est corroborée par les propos de Schmidt (2006, p.67) qui renvoie à l'absurdité d'apprendre une langue d'un point de vue théorique au détriment de l'action. Il présente d'ailleurs un exercice rappelant celui mentionné lors de l'entretien « Cet art de la parole se travaille à partir d'exercices simples et progressifs, comme le bagou des marchands qui vantent des produits ordinaires avec peu de mots, mais rythmés et répétés sur des tons différents. ». Dans son étude, Atas (2014) tire comme conclusion que le théâtre a permis à ses élèves de surmonter la nervosité à s'exprimer « Les résultats ont révélé que l'utilisation du théâtre réduisait l'anxiété des élèves à l'oral en langue étrangère. » (p.967). Il souligne aussi que les élèves se portent plus volontaires et répondent beaucoup plus aux questions. La prise de parole spontanée qu'il mentionne a pu être relevée lors de l'observation de la classe *TRUE*. L'engagement des élèves est également souligné par l'enseignante lorsqu'elle explique que ses élèves « *viennent volontiers devant la classe* ». Pour la WTC, la différence entre les deux classes observées est flagrante, la plupart des élèves montrant des signes d'envie dans la classe *TRUE* contre une minorité dans la classe *FALSE*. Une étude menée auprès d'étudiants étrangers au Canada confirme cette observation « les approches pédagogiques de la L2 basées sur le théâtre dans les classes (...) ont un potentiel énorme pour augmenter la WTC des étudiants et faire progresser leur apprentissage linguistique et leurs compétences académiques générales. » (Lee, Abbott, & Chen, 2020, p.84). Les composantes de l'anxiété langagière proposée par Horwitz et al. citées en chapitre 2 (*communication anxiety*, *fear of negative evaluation anxiety* et *test anxiety*) n'ont pas été discutées avec les élèves et aucune question du questionnaire ne permet de se faire une réelle idée de celle qui prédomine pour les élèves. En revanche, de l'entretien il est apparent que la *test anxiety* est celle qui ressort le plus chez les élèves de la classe *TRUE* l'enseignante mentionne clairement que ses élèves sont surtout stressés lors des évaluations.

Un élément a été soulevé lors de l'entretien qui avait peu été mentionné dans la problématique : le statut de l'erreur en production orale. Bien que ce ne soit pas au centre de cette étude il est pertinent d'en discuter, la question de quand et comment réguler l'apprentissage est une notion fondamentale et exerce une influence directe sur les deux variables étudiées dans cette recherche. L'enseignante interviewée mentionne qu'elle donne des retours et corrige ses élèves directement lors des prises de parole, ses dires sont corroborés par l'observation ; elle se balade dans la classe et reprend les élèves calmement en répétant le mot ou la phrase qu'ils ont dit faux. Lors de l'observation sans théâtre, l'enseignante n'intervient pas sauf si un élève lui demande explicitement. La littérature insiste sur la nécessité de voir l'erreur comme un tremplin pour l'apprentissage et plus comme quelque chose à éviter à tout prix (Lamy 1981, Astolfi 1997, Reuter 2013). Cette notion semble largement intégrée chez les deux enseignantes participant à cette recherche, les erreurs relevées durant les observations étant reprise de façon bienveillante. Pour ce qu'il en est du moment de régulation, il est discuté dans la littérature et plusieurs avis sont relevés. Cependant les corrections en oral ou « rétroactions correctives » sont tout de même souvent amenées à être corrigées tout de suite, et cela surtout si ce sont des erreurs sur les objets enseignés sur le moment, les erreurs qui ne concernent pas la matière ou les erreurs faites très rarement peuvent cependant n'être corrigées que plus tard (Weller, 2025). La littérature ajoute une précision en expliquant qu'il faut différencier les erreurs de *accuracy* et *fluency*. *Accuracy* est le fondement de la maîtrise d'une langue englobant une compréhension approfondie de la grammaire, une prononciation correcte et un vocabulaire riche alors que *fluency* décrit la fluidité et la facilité à la communication (Martinez, 2024). En effet, les erreurs touchant à l'*accuracy* sont à corriger directement après la prise de parole afin de ne pas les laisser se cristalliser, une intervention de l'enseignant·e durant la prise de parole peut arriver afin d'aider les élèves bloqués. Les erreurs de *fluency* peuvent être traitées *a posteriori* et même avec le groupe classe (Shabani & Safari, 2016). Des observations, il ressort que les postures adoptées par les enseignantes semblent mettre les élèves en confiance et les réponses aux questionnaires illustrent celle-ci.

Certains résultats sont légèrement nuancés entre les différentes méthodes de récolte. Il est intéressant de noter que l'anxiété a été principalement recensée lors des moments d'observation et les élèves ne se sentent globalement pas très anxieux dans les cours de langue. La peur de faire faux, a également pu être relevée durant l'observation de la classe *FALSE* mais elle n'est que très peu ressortie dans les questionnaires. Ces nuances peuvent être expliquées par la présence de la chercheuse tout comme par les facteurs climatiques et relationnels de la classe, mentionnées plusieurs fois. Pour donner suite à ces analyses les hypothèses posées dans la problématique sont discutées afin de tenter de faire ressortir des réponses.

3.4.1. H1

H1 : Les tâches théâtrales offrant du choix (textes, personnages, partenaires) les élèves seront plus enclins à prendre la parole.

La question du choix n'est finalement pas beaucoup ressortie telle quelle dans les méthodes. Cependant, lorsque les deux observations sont comparées et que la *WTC* est plus forte dans un groupe que l'autre. Il est pertinent de souligner que les élèves *TRUE* étaient amenés à faire divers choix (voix, chants, présentation ou non) et que la singularité que cela apportait à leur dialogue semblait les motiver. La classe *FALSE* était amenée à présenter, chacun sous la même forme, et la question de choix n'était pas présente dans la leçon observée. Il n'est donc pas possible de tirer une conclusion formelle mais la corrélation reste intéressante à relever.

3.4.2. H2

H2 : Si le théâtre permet d'amoindrir l'anxiété je suppose une réelle amélioration dans la prise de parole et la production orale des élèves.

La qualité de l'expression orale n'a pas été quantifiée, mais les résultats montrent que les élèves craignent moins de commettre des erreurs et de se tromper dans leur prononciation. Atas fait la même observation « Bien qu'il n'y ait pas eu d'amélioration observable dans leur prononciation, après l'application, les élèves n'avaient plus peur de faire des erreurs en prononçant un mot. » (2014, p. 967). Dans cette étude, il n'a pas été possible d'observer une progression des compétences car les observations ont été ponctuelles, en revanche la baisse d'anxiété qui découle du théâtre est démontrée dans les données et soutenue par les études allant plus en profondeur.

3.4.3. H3

H3 : Bien que les recherches dans la littérature insinuent que le théâtre est bénéfique j'émetts également que des points négatifs (stress, embarras, charge cognitive élevée) peuvent surgir tant pour les élèves que pour l'enseignant·e.

L'enseignante ne soulève pas la charge supplémentaire, elle mentionne son ancienneté dans le degré en expliquant que, comme les thèmes reviennent, elle est très à l'aise avec le contenu. Elle souligne également plusieurs fois les bienfaits qu'elle observe de ces pratiques. Ces réponses permettent de supposer qu'elle n'y voit pas d'inconvénient. Chez les élèves la présentation des **Figures 5** et **6** permet d'interpréter qu'ils n'y voient pas de point négatif majeur. En revanche, deux élèves relèvent que le théâtre ne diminue pas du tout leur anxiété et cinq élèves indiquent que jouer un rôle ne les aide que peu ou pas du tout à parler plus facilement (annexe 4). Wirag (2024) relève que le théâtre augmenterait la FLA lorsque le texte à suivre est fixe et lorsque l'attitude des enseignantes est froide ou non rassurante, ces deux dimensions ne sont pas du tout ressorties dans cette étude car les élèves étaient amenés à jouer spontanément et les attitudes des enseignantes étaient adéquates. Il n'est donc pas possible de se faire une idée sur ces conclusions. Les points négatifs suggérés ne sont donc pas ressortis dans cette étude mais des nuances peuvent être apportées où le théâtre n'apporte pas d'amélioration notable sans pour autant avoir d'effet négatif.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, il s'agit de mettre en lien les résultats avec la question et les objectifs de départ. Les limites du travail ainsi que ses éventuels prolongements sont présentés pour terminer avec l'utilité du travail dans une perspective de développement professionnel.

Cette recherche avait pour objectif de comprendre l'effet des pratiques théâtrales dans la production orale en langue étrangère sur les élèves. Pour rappel, le questionnement initial était le suivant :

En quoi l'intégration des pratiques théâtrales dans la production orale en langues étrangères influence l'affect ?

Les objectifs de cette étude étaient de comprendre l'effet du théâtre sur les variables, soit FLA, anxiété qui découle de l'apprentissage d'une langue étrangère et WTC, la volonté de communiquer dans cette dite langue étrangère ainsi que de recenser si les émotions liées aux pratiques théâtrales n'étaient que positives. Afin de mener à bien cette étude, trois méthodes de recherche ont été mises en œuvre en vue d'obtenir une triangulation des regards, soit celui d'une enseignante, des élèves et de la chercheuse. Au terme de cette étude, il apparaît globalement que le théâtre semble avoir un effet positif, en particulier sur la volonté de communiquer, qui est plus marquée chez les élèves intégrant ce type de pratique. Les résultats démontrent également une diminution de l'anxiété dans la classe *TRUE* bien que la différence soit légèrement moins flagrante. Certains résultats sont nuancés selon les méthodes de prise de données, lors de l'entretien, l'enseignante soulève les envies manifestes de ses élèves à participer en allemand et elle lie l'anxiété surtout aux moments évaluatifs. Dans les questionnaires, les élèves des deux classes montrent une envie de communiquer manifeste et une anxiété assez basse, les élèves de la classe *TRUE* recensent tout de même plus de volonté à communiquer et moins d'anxiété. Dans les observations, la différence entre les deux classes est beaucoup plus marquée, notamment dans les recensements d'anxiété, qui démontrent un écart beaucoup plus prononcé que dans les questionnaires. Les trois méthodes de collectes de données convergent alors dans une même direction, les pratiques théâtrales paraissent favoriser un climat plus propice à la prise de parole, en rendant l'allemand plus engageant et moins menaçant pour les élèves.

Plusieurs limites sont recensées dans le travail, dont certaines ont déjà été discutées plus haut. La première, et plus conséquente, limite est sans doute le nombre peu élevé de participant à cette étude. En effet, l'échantillon restreint à 33 élèves ne permet pas une généralisation des résultats, mais donne un aperçu dans un établissement du canton. Une étude plus robuste permettrait de se faire une idée globale. Il est également nécessaire de rappeler l'interaction des facteurs affectifs, cognitifs et environnementaux qui façonne la FLA, notamment la dynamique de classe, les méthodes pédagogiques et les influences culturelles (Lua, 2013 cité dans Bosmans, 2025) or ces facteurs n'ont pas été clairement étudiés dans cette recherche, il convient donc de le garder à l'esprit lors de la considération des résultats. Certains biais découlent ainsi de ces facteurs tels que :

- La particularité propre à chacun, par exemple, aucune distinction n'a été faite entre les genres alors que la classe *TRUE* était composée de 15 garçons et 3 filles
- La différence de niveau (5e et 6e) des élèves et donc de connaissance en allemand
- La personnalité des élèves
- Le contexte institutionnel, spécifique à l'établissement

Toutes ces spécificités qui n'ont pas été discutées dans cette étude limitent la portée des résultats. Les singularités des leçons observées amènent également une autre limite, la classe *TRUE* était amenée à s'exprimer en groupe de deux sans toutefois être obligée de présenter devant la classe, en revanche les élèves de la classe *FALSE* se devaient de s'exprimer devant

toute la classe, une classe était donc confrontée à une composante de la FLA (*fear of negative evaluation*) alors que l'autre classe ne l'était pas, ce qui peut expliquer l'afflux d'anxiété dans la classe *FALSE*. Finalement, cette étude s'est concentrée uniquement sur l'allemand sans explorer l'anglais ainsi, ne rendant pas possible la quantification d'anxiété pour les deux langues étrangères. Ces limites rappellent la modestie d'une recherche de Bachelor ne permettant pas une généralisation des résultats sans toutefois invalider les tendances observées, présentées plus haut.

Les limites de ce travail ouvrent des pistes riches pour des travaux futurs. Tout d'abord, l'ouverture à l'anglais offrirait la possibilité de tester la robustesse des effets des pratiques théâtrales sur des Lx de profils différents. L'anglais étant souvent une langue plus motivante à apprendre pour les élèves, de par sa présence dans la vie de ceux-ci (film, musique, réseaux sociaux), il serait intéressant de voir si les pratiques théâtrales apportent tout de même un plus. Ensuite, ajouter des participants, en étudiant l'entièreté du cycle 2, permettrait de tracer l'évolution de l'impact du théâtre sur la durée. En ajoutant dans l'étude des classes immersives comme PRIMA/ANIMA il serait possible d'intégrer le cycle 1 ce qui faciliterait la compréhension de l'impact chez les plus jeunes. Il serait également profitable d'ouvrir à d'autres variables, notamment *enjoyment* décrit par Dewaele et MacIntyre (2014) qui est le plaisir intrinsèque éprouvé lorsqu'on réussit et surmonte ses difficultés en classe de langue étrangère. Cela offrirait la possibilité de recenser si les pratiques théâtrales ont un effet sur une nouvelle variable positive. Des analyses différenciées par facteurs culturels, sociaux ou affectifs étofferaient les propos en réduisant le plus de biais possible. Enfin, le théâtre prend moult formes, dans cette recherche, ce sont uniquement des sketches improvisés ponctuels qui ont été étudiés. Effectuer une étude comparative sur quelle sorte de théâtre (improvisation, pièces préparées, etc.) influence quelle variable laisserait aux enseignant·e·s le choix des meilleures pratiques afin d'engager leurs élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces prolongements permettraient non seulement d'affiner la compréhension du lien entre théâtre et affect, mais aussi d'identifier les conditions concrètes dans lesquelles cette pratique est la plus efficace.

Ce mémoire dépasse le cadre académique et me permet d'éclairer directement ma future pratique d'enseignante. Il me conforte dans mon envie, déjà présente, d'intégrer régulièrement les pratiques théâtrales pour rendre la production orale vivante et sécurisante. Cette recherche affine ma posture en me donnant des clés sur l'importance de l'affect dans l'apprentissage en Lx renforçant ainsi le besoin de créer un « espace affectif » (Piazzoli, 2011) pour que les élèves puissent développer leurs compétences sereinement. La revue des attentes de l'approche actionnelle a également permis de me conforter dans mes convictions, en démontrant que le théâtre n'est pas une lubie surgissant de l'inconnu, mais un puissant levier académique. D'un point de vue plus global, ce travail s'inscrit dans une démarche réflexive sur l'éducation, soulignant combien questionner ses pratiques permet de les perfectionner en continu (Perrenoud, 2001).

Enfin, je reviens sur une observation soulevée par l'enseignante lors de l'entretien « (...) et eux (les élèves), ils viennent volontiers devant la classe. » cette courte remarque résume à elle seule le cœur du questionnement de ce travail, car foncièrement, que vouloir de plus que des élèves assez investis et confiants dans leurs apprentissages pour partager leurs connaissances avec leurs pairs. Pour terminer, j'emprunte les mots de Manjooran et Resmi (2013) qui mettent en avant que le théâtre étant le reflet de la vie réelle, il est possible, grâce à cette discipline, de s'entraîner suffisamment à développer sa présence d'esprit. La présence d'esprit est l'essence même de la communication dans la vie réelle, d'où l'importance du théâtre dans l'apprentissage des langues, en particulier en ce qui concerne les compétences en communication orale dans des langues étrangères.

Références bibliographiques

Albrecht, I., Stocker, P., & Ziegler, H. (2021). *Environ un tiers des enfants et des jeunes en Suisse sont stressés – conclusions pour les jeunes, les parents et les écoles*. Pro Juventute.

Almén, B., & Langebro, E. (2024). *The world is your stage: Consequences of using drama activities for EFL/ESL learners' literacy development* [Bachelor's thesis, Malmö University]. DiVA portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1838681/FULLTEXT02.pdf>

Arregui Barragán, N., & Alberdi Urquizu, C. (Éds.). (2009). Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe–XXe siècles) [Numéro spécial]. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43. <https://doi.org/10.4000/dhfiles.802>

Astolfi, J. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.

Atas, M. (2014). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961–969.

Ayala, M., & Baldoux, L. (s. d.). *Le théâtre à l'école primaire : Est-ce que la pratique du théâtre développe l'habileté d'exprimer et de conscientiser les émotions chez les élèves du cycle 2 ?* [Travail de Bachelor, Haute École Pédagogique Vaud].

Bao, Y. Y., & Liu, S. Z. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>

Bernhard, H. (2016). *Les apports du théâtre sur les apprentissages scolaires & plus particulièrement sur l'oral : Les enfants nous en parlent...* [Travail de diplôme, Haute École Pédagogique Fribourg].

Bosmans, D. (2019). Think-aloud verbal protocols as a research tool to explore foreign language anxiety when learning pronunciation as a distance learner. *ATINER's Conference Paper Series* (No. EDU2019-2696). Athens Institute for Education and Research.

Bosmans, D. (2025). The multifaceted nature of foreign language anxiety: Theoretical perspectives and manifestations. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 931–940). IATED. <https://library.iated.org/view/BOSMANS2025MUL>

Campanile, L. (2017). Du côté de Genève : le théâtre à l'école et les écoliers au théâtre ! *Prismes*, 23, 24–27.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. Recherches qualitatives – Hors-série 3*. https://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf

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

Clément, P. (2023). *L'entretien semi-directif*. LIEPP Fiche méthodologique n° 3. ffhal-04087897f

Commission fédérale d'experts pour l'étude de questions concernant la politique culturelle suisse. (1975). *Éléments pour une politique culturelle en Suisse : Rapport de la Commission fédérale d'experts pour l'étude de questions concernant la politique culturelle suisse*. Office central fédéral des imprimés et du matériel.

Cohen, N. J. (2005, 15 avril). *L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants*. Hincks-Dellcrest Centre. <https://www.cpeenfantssoleil.org/wp-content/uploads/2019/01/Impact-du-d%C3%A9veloppement-du-langage-sur-psychosocial.pdf>

Conseil de l'Europe. (s. d.). *The action-oriented approach*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

Conseil de l'Europe. (s. d.). *Une approche actionnelle*. <https://rm.coe.int/une-approche-actionnelle/1680a86407>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.

Conseil fédéral. (2025). *Une Suisse multilingue : La majorité de la population utilise régulièrement plusieurs langues*. Office fédéral de la statistique. <https://www.news.admin.ch/fr/newnsb/hRIqGwchKoIAfHSGttXZJ>

Consortium COFO (Éd.). (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales : Rapport national COFO 2017 : langues, 8e année scolaire*. CDIP & SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>

Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'analyse de données*. <https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-analyse-de-donnees--9782100808557?lang=fr>

Dictionnaire commercial. (2025). *Méthode explicative*. https://www.dictionnaire-commercial.com/?action=read_word_data&p=word.word_show&word_id=4380

DeGraff, L. (2024). Literature review: Social-emotional learning in educational drama. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 15(2), 210. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/79279>

Degutye Z and Astell A (2021) The Role of Eye Gaze in Regulating Turn Taking in Conversations: A Systematized Review of Methods and Findings. *Front. Psychol.* 12:616471. doi: 10.3389/fpsyg.2021.616471

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dreier, M. (2025). Théâtre. *Dictionnaire historique de la Suisse*. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011895/2025-03-25/>

Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Vuibert.

Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique [Post-print]. HAL. <https://hal.science/hal-00821448/document>

Faucher, A. (2021). *L'anxiété langagière comme trouble de la performance orale en langue anglaise*. Éducation. ffdumas-03282549

Forser, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
Frischknecht, L. (2025, 16 septembre). *Enseignement des langues : Pourquoi les Romands sont-ils nuls en allemand ?* 24 heures. https://www.bilinguisme.ch/files/1437/M%C3%A9dias%202025/NNHEU_20250916.pdf

Kalogerogianni F (2025) Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship. *Front. Educ.* 10:1581833. doi: 10.3389/feduc.2025.1581833

Hänni, D., & Zimmermann, N. (2018). L'enseignement des langues en Suisse : entre concorde forcée et diversité coordonnée. *Fédéralisme*, 18, 1–25. <https://popups.uliege.be/1374-3864/index.php?id=1795>

Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

Katsaris, T. (2019). The willingness to communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 3(2), 31–42.

Krippendorff, K. (2022). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4e éd.). SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/content-analysis-4e.pdf>

Lamy, A. (1981). *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Centre international d'études pédagogiques.

Larousse. (s. d.). *Stress*. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 10 août 2025, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9%C3%A2tre/77678>

Larousse. (s. d.). *Théâtre*. Dans *Le dictionnaire Larousse*. Consulté le 18 avril 2025, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9%C3%A2tre/77678>

Lee, K. K., Abbott, M., & Chen, N. (2020). Increasing students' willingness to communicate: Drama-based approaches to language instruction in English for academic purposes classes. *TESL Canada Journal*, 37(3), 1–25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i3.1346>

Little, C. (2022). *Favoriser la volonté de communiquer en langue étrangère par les pratiques théâtrales*. Éducation. ffdumas-03658219f

Liang, R., Yu, Y., & Zhang, Y. (2024). A review on foreign language anxiety. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 1038. <https://drpress.org/ojs/index.php/EHSS/article/view/18038>

Lopez, L. D., Reschke, P. J., Knothe, J. M., & Walle, E. A. (2017). Postural communication of emotion: Perception of distinct poses of five discrete emotions. *Frontiers in Psychology*, 8, 710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00710>

Luo, H. (2013). Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, 36(4)

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.

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

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369–388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>

Manjooran, L., & Resmi, C. B. (2013). Theatre performance for oral communicative competence. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2), 773–782. [http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2021%20\(2\)%20Jun.%202013/26%20Page%20773-782.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2021%20(2)%20Jun.%202013/26%20Page%20773-782.pdf)

Martínez, D. (2024). *Fluency vs. accuracy in language teaching*. Kreyco. <https://www.kreyco.com/blog/fluency-vs-accuracy-in-language-teaching>

McCroskey, J. C. (s. d.). *Publications*. James C. McCroskey. <https://www.jamescmccroskey.com/publications/bookc.htm>

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985, novembre). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Communication présentée au 71^e congrès annuel de la Speech Communication Association, Denver, CO.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Éds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129–153). Sage.

McLeod, S. (2025). *Likert scale*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>

Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. In J.-C. Lallias, J. Lassalle, & J.-P. Lorient (Éds.), *Le théâtre et l'école* (pp. 1–17). https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Analyse des données* [Cours 5, diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE.

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien et le questionnaire* [Cours 4, diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE.

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Principes généraux de la recherche : construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse* [Cours 1, diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE.

Pannell, J., Partsch, F., & Fuller, N. (2017). The output hypothesis: From theory to practice. *TESOL Working Paper Series*, 15, 126–159. https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2017/2017-new-with-metadata/06pannellpartschfuller_output.pdf

Paquelier, E. (2024). *Ces émotions qui freinent ou parasitent la prise de parole des élèves en cours d'anglais* [Mémoire de master, Académie de Dijon]. https://inspe.ube.fr/wp-content/uploads/PAQUELIER_Emma_Memoire_M2.pdf

Pasche Gossin, F. (2025). *Préparation et construction du canevas du mémoire professionnel de Bachelor* [Cours 1, diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE. https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/139469/mod_resource/content/1/S4-RECH_Cours%201.pdf

Piazzoli, E. (2011). Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557–573. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>

Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM) (Éd.), *Compétence et formation des enseignants ?* (pp. 3–36). Coopérative universitaire de Trois-Rivières.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42–45.

Perplexity AI. (2026). *Perplexity* [Reformule cette phrase sans en changer le sens]. <https://www.perplexity.ai/>

Read, C. (2007). *500 activities for the primary classroom*. Macmillan Education.
République et canton de Neuchâtel. (2022, 24 novembre). *École obligatoire : collaboration dans le domaine des langues intensifiée entre les cantons de Neuchâtel et de Soleure*. https://www.ne.ch/medias/Pages/20221124_DeclarationIntention.aspx

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 38, 93–109. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1272>

Shabani, K., & Safari, F. (2016). Immediate vs delayed correction feedback (CF) and accuracy of oral production: The role of anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2222–2230. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.21>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

Savatgy, M. (2022). *Lights, camera, confidence: The effects of theatre on self-esteem*. Belmont University Research Symposium (BURS), 20. <https://repository.belmont.edu/burs/20>

Tighilet, S. (2014). La volonté de communiquer : l'influence de l'appréhension et des perceptions. *Études en didactique des langues*, 23–24, 23–24. ffdhal-01319112f

Verdeil, J. (1995). Théâtre et pédagogie, une vieille histoire. *Cahiers pédagogiques*, 337, 16–17.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon. <https://www.scribd.com/doc/307423642/Jcvilatte-Le-Questionnaire-Jcv#content=query:question,pageNum:3,indexOnPage:0,bestMatch:false>

Weller, D. (s. d.). *Why, when & how to error correct your students*. Barefoot TEFL Teacher. <https://www.barefootteflteacher.com/p/why-when-and-how-to-error-correct>

Vuille, S. M. (2025). *Une méthode actionnelle pour le cours de langues : Le théâtre pour mieux apprendre l'allemand : Formation secondaire – Filière B* [Mémoire de master, Haute école pédagogique BEJUNE]. https://sonar.ch/documents/333461/files/FSEC_2025_TER_Vuille_Serena.pdf

Wirag, A. (2024). Why drama has an impact on student personality development: A qualitative interview study with EFL drama students. *NJ: Drama Australia Journal*, 47(1).

Wyss, A., Gvozdić, K., Gentaz, E., & Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires ? Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement*. Dunod.

Annexes

Annexe 1 Grille d'entretien

Classe :

Nombre d'élève :

Thèmes Variables	Questions	Sous-questions	Commentaires
Théâtre/Lx	- Depuis quand enseignez-vous l'allemand ? - Comment vous sentez vous face à votre enseignement des Lx ? - Qu'est-ce que le théâtre pour vous ? - Quelles pratiques théâtrales utilisez-vous dans votre enseignement ? - Pourquoi avez-vous décidé d'intégrer le théâtre dans votre pratique personnelle ? Et ce depuis combien de temps ?	Quelles influences (collègues, recherches, littérature) vous-ont influencés à ajouter le théâtre à votre pratique ? Y'a-t-il des pratiques à bannir dans l'apprentissage de la production orale selon vous ?	
FLA	- Avez-vous déjà observé de l'anxiété chez vos élèves lors d'une prise de parole en allemand ? - Quel effet à le théâtre sur l'anxiété de vos élèves lors d'une prise de parole en allemand ?	Si oui→ comment recensez-vous ces preuves d'anxiété Si non→ Pouvez-vous décrire les causes de « relaxations » de vos élèves faces à une tâche de production orale Si le théâtre n'a pas d'influence → Comment remédier vous à l'anxiété de vos élèves	
WTC	Vos élèves démontrent-ils de l'envie à communiquer en allemand ?	Si oui → Comment recensez-vous ces preuves d'envie Si non→ Comment réagissez-vous face à cette « non-envie » ou démotivation	

	Pensez-vous qu'il y ait un effet de l'utilisation du théâtre, si oui lequel ?		
--	---	--	--

Annexe 1 Grille d'entretien

Annexe 2 Grille d'observation

Classe :

Nombre d'élève :

Variables	X	Faible taux d'observation 0-40%	Moyen taux d'observation 40-65%	Fort taux d'observation 65-100%	Commentaires
FLA - Stress visible - Refus de prendre la parole - Mention de son anxiété (à l'enseignante, un camarade)					
WTC - Engouement à prendre la parole - Fierté de son travail - Mention de son envie (à l'enseignante, un camarade)					

Annexe 2 Grille d'observation

Date:

QUESTIONNAIRE CLASSE X

Réponds à ces quelques questions en fonction de ce que tu ressens.

1= **pas du tout** 5= **beaucoup**

	1	2	3	4	5
J'aime parler en allemand pendant les cours.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand l'enseignante me pose une question dans cette langue, j'ai envie de répondre.	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime parler avec mes camarades dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐
Si je fais une erreur, je continue à parler sans problème.	☐	☐	☐	☐	☐
J'aimerais parler plus souvent dans cette langue à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens stressé·e ou nerveux·se quand je dois parler dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai peur qu'on se moque de moi si je fais une erreur.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je ne comprends pas, je me sens inquiet·ète	☐	☐	☐	☐	☐
Mon cœur bat vite ou j'ai mal au ventre avant de parler dans cette langue.	☐	☐	☐	☐	☐
Après avoir parlé, je me sens soulagé·e que ce soit fini.	☐	☐	☐	☐	☐

Quand je joue un rôle,
je me sens moins stressé·e.



Jouer un rôle en allemand
m'aide à parler plus
facilement.



J'ai plus de plaisir à utiliser
l'allemand quand c'est dans une
activité théâtrale.



MERCI 😊

(Partie ajoutée pour la classe TRUE)

Annexe 4 Données

personne_id	theatre	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13
1	TRUE	5	5	5	5	5	1	1	2	1	1	1	2	3
2	TRUE	4	2	2	1	2	5	1	3	2	4	3	4	5
3	TRUE	3	3	4	2	3	1	4	4	1	1	5	1	1
4	TRUE	3	4	3	5	1	4	4	2	1	5	4	3	5
5	TRUE	4	3	2	3	4	1	4	3	1	2	4	4	4
6	TRUE	4	3	4	1	5	1	2	3	1	3	2	2	3
7	TRUE	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	3	5	5
8	TRUE	4	4	5	1	4	5	4	3	5	3	3	4	5
9	TRUE	5	4	5	5	4	5	1	4	1	5	5	4	5
10	TRUE	NA	3	1	1	2	1	1	1	1	5	5	1	5
11	TRUE	3	4	5	3	2	5	1	3	3	3	5	3	3
12	TRUE	5	5	5	5	5	1	1	1	1	5	1	5	5
13	TRUE	3	4	5	4	3	1	1	2	1	4	4	2	5
14	TRUE	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	4	5	3
15	TRUE	3	3	3	2	5	3	1	3	3	4	3	5	3
16	FALSE	4	2	5	2	1	4	1	4	4	3			
17	FALSE	5	4	5	4	5	4	1	1	2	3			
18	FALSE	3	5	2	5	1	1	1	1	1	1			
19	FALSE	3	2	2	3	2	1	1	1	NA	5			
20	FALSE	5	5	5	2	5	1	1	1	4	1			
21	FALSE	3	2	4	5	2	4	1	3	1	5			
22	FALSE	3	2	1	1	1	3	3	3	1	5			
23	FALSE	3	3	1	1	1	5	5	5	2	5			
24	FALSE	4	4	4	5	2	3	1	1	3	5			
25	FALSE	3	3	3	5	2	3	3	3	3	3			
26	FALSE	4	5	1	3	4	5	4	5	1	5			
27	FALSE	3	2	1	2	2	5	3	4	3	5			
28	FALSE	1	1	1	2	1	5	4	4	5	5			
29	FALSE	3	2	1	4	2	5	3	4	1	5			
30	FALSE	3	4	5	4	2	3	1	2	3	5			
31	FALSE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
32	FALSE	5	5	4	5	5	5	5	1	4	5			
33	FALSE	5	3	5	5	3	4	2	3	5	4			

Annexe 4 Données

Annexe 5 Transcription *entretien*

Entretien classe **TRUE**

C : Chercheuse E: Enseignante

C : Du coup, j'avais quelques questions sur le théâtre, mais donc, toi, tu enseignes l'allemand depuis toujours ? Tu as toujours fait en cycle 2 ?

E : Oui:::

C : Ça marche. Ton enseignement des langues, tu le sens comment ? Est-ce que c'est des fois un peu compliqué ?

E : Alors, comme je fais chaque année en 5-6, c'est vrai qu'en fait, c'est chaque année les mêmes thèmes. Donc même si tu varies un petit peu la forme, les exercices, tu fais tout le temps le même vocabulaire:: Donc les phrases types que tu vas leur dire, c'est toujours les mêmes. Donc non, ça fonctionne bien. Après, des fois, quand il y a quelques élèves bilingues dans la classe, puis que tu te dis, OK, tu fais des leçons où tu ne vas leur parler qu'en allemand, tu te dis, peut-être qu'ils vont trouver 2-3 erreurs de genre, mais ça marche.

C : Tu en as eu beaucoup, en fait, d'élèves bilingues ?

E : Non, on n'a pas beaucoup d'élèves germanophones ici. Ce n'est pas tellement la nationalité. J'en ai eu (1.1). Franchement, je pense que j'en ai peut-être 5 sur 14 ans. Donc ce n'est pas... Et souvent, en fait, ils ne disent pas du tout:: Ils ne sont pas du tout du genre reprendre ou autre. Souvent, ils parlent à la maison, mais en fait, quand ils sont à l'école, ils parlent un peu du principe que si c'est l'enseignant qui le dit, c'est juste. C'est assez fou (0.5). Donc jamais, ils ont repris ou quoi que ce soit.

C: OK, c'est intéressant. Et toi, tu mets quelle pratique théâtrale dans ton enseignement ? Parce que, donc, j'ai vu le sketch un peu::

E: Alors, on fait souvent ce genre de mini mise en scène là. Mais sinon, plus grande présentation???. Non, je n'ai pas fait des vraies pièces de théâtre. Dans la méthode d'avant, il y avait quelques petites pièces de théâtre à mémoriser. Ça, j'avais fait. C'était avec la sorcière, je ne sais plus::.. Enfin, c'était une sorte de bande dessinée. Puis l'idée, c'était de la mettre en pièce de théâtre. Mais sinon (1.0). Sinon, je suis souvent sur ce type-là. Il faudrait que je réfléchisse ce qu'on fait. À part les petits sketches personnels (2.0). Ah oui, aussi, quand au début, on fait le marché. Là, on va jouer au marché. On a fait les petits objets en pâte à sel. On fait les petits stands qui viennent chercher leur matériel. Et puis après, ça va dépendre des thèmes.

C : Et toi, ça, tu fais depuis le début ((du théâtre)) ? Ou tu as décidé de l'intégrer plus tard ?

E : Depuis le début, c'est vrai que tu te rends vite compte qu'en fait, c'est bien beau, les exercices par écrit ou je ne sais pas, ce genre de pratiques-là. Mais c'est vrai que pour qu'ils aient envie d'entrer dans l'allemand, on sait que ça va vite les motiver déjà de

travailler par groupe, de présenter. Il y a un autre challenge que de relier des nombres sur une feuille. Donc oui, depuis le début. Puis à l'HEP, ils prônaient pas mal ça aussi.

C : Et est-ce que pour toi, il y a vraiment des pratiques un peu à bannir dans l'enseignement des langues ?

E : Ce qui est difficile, et puis là, c'est l'entre-deux. Moi, je ne sais pas trop comment me positionner. C'est ce truc de reprendre les élèves sur les FAUTES. Alors nous, en 5-6, on a peu travaillé la grammaire, vraiment la conjugaison. On a vraiment la base. Der, die, das, on le travail très peu. La conjugaison, c'est vraiment les verbes de base avec les personnes de base, avec Ich heie, Du heit, Er heit. Mais du coup, c'est vrai que quand ils font des fautes d'allemand, on va quand même les reprendre. Et puis, on ne fait pas vraiment donner juste envie de parler pour parler. Puis ça, c'est la théorie. Il faut qu'ils aient envie de parler. Mais en fait, plus ça va dans les degrés, plus ils axent sur ((la grammaire)) ce qui est normal. Mais la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, plus ils doivent parler juste et dans un sens, moins tu as envie de t'exprimer parce qu'il faut déconstruire ça. Malheureusement, tu sais, je pense quand même, mais ça, ce n'est pas jouable entièrement. Ici, c'est par immersion et là, ils proposent des échanges ou des choses comme ça. Mais du coup, j'ai un peu de mal me situer, reprendre les élèves ou bien dire qu'ils ont l'idée, qu'ils ont envie de parler. C'est pas facile.

C : Oui, c'est entre deux, c'est sûr. Et toi, tu as déjà observé de l'anxiété chez tes élèves face à la parole en allemand ?

E : Alors, justement, quand on fait sous forme de présentation, c'est ce dont je discutais avec une copine enseignante. Moi, quand j'étais petite à l'école, puis qu'on devait faire une présentation, c'était vraiment GROS, GROS stress. Et maintenant, c'est beaucoup plus démocratisé de dire, t'apprends un truc, tu viens le présenter et eux, ils viennent volontiers devant la classe ???. Après, quand c'est pour notes, exposer, il y a un peu plus de pression. Mais quand c'est en allemand comme ça, ils le font très volontiers. Après, par exemple, si je les évalue, ils savent que c'est une évaluation. Moi, je leur pose des questions, ils doivent me répondre. C'est vrai que là, il y en a qui vont un peu plus stresser que d'autres, mais moins quand c'est sous forme de jeu. Et puis, en fait, ils ne se rendent pas compte. Mais au fond, ils sont autant évalués là que quand on les évalue sur le maniement.

C : Mais du coup, tu as quand même remarqué cette envie et cette motivation de communiquer beaucoup plus présente quand c'est des jeux ((de théâtre))?

E : Alors, ils sont très joueurs dès qu'ils proposent une autre formule. Ils sont tout contents. Après, si tu fais chaque fois, chaque fois tu fais un exercice et après tu fais chaque fois un sketch sous la même forme, évidemment, ça va devenir redondant et tu perds cet aspect un peu palpitant. Donc, moi, j'en fais suivant les thèmes. Mais après, je trouve que c'est bien de trouver d'autres formes un petit peu plus motivantes. Après, tu peux faire des lettres d'autres classes et tout. Puis comme ça, ça rebooste un peu l'envie de mettre du sens.

C : En fait, tu as déjà répondu un petit peu. Ce sont un peu les mêmes questions, mais quelles influences ça a sur eux, ça leur donne plus envie ? Mais en fait (1.5) ils avaient l'air vachement preneurs quand même.

E : Après, ils sont hyper choux parce que dès que tu varies un petit peu, ils sont preneurs. Il n'y a pas, ils ne râlent pas. Et puis en 5-6, je trouve que t'as rarement. Franchement, je n'ai pas encore eu des classes où tu leur proposes un truc et ils sont déjà un peu blasés. Si tu mets un tout petit peu de vie ou tu mets des petits challenges derrière, ils rentrent un peu dans tout. Vraiment, c'est cool.

C : Ils avaient l'air (1) Ils m'ont fait rire quand ils ont fait les sketches parce qu'ils m'ont dit il faut qu'elle ((la chercheuse)) en voit plusieurs.

E : Ouais, après, ils savent que voilà, ils doivent produire quelque chose. Il y a ce truc au début où ils arrivent. Puis tu les envoies un petit peu faire un petit sketch. Puis tu les mets une fois par deux dans les couloirs. Tu contrôles autre chose. Tu viens après 10 minutes. Ils n'ont rien fait. Alors ils comprennent vite que ce n'est pas juste. C'est sympa, on est les deux dans les couloirs et on attend. Parce qu'ils ont quand même cette pression de dire après, je vais présenter. Donc ça, c'est bien d'avoir un peu ce qu'on pourrait là.

C : Moi, c'étaient un peu les quelques questions que j'avais. Merci beaucoup.

Annexe 5 *Transcription entretien*

Annexe 6 Transcription observations

Variables \ Classes	TRUE	FALSE
FLA	Note de la chercheuse : Un duo ne parle peu voire pas ne participe pas quand l'enseignante ne les observe pas Un duo s'arrête de parler lorsque je passe vers eux Gestes observés : Marche dans le couloir Se tourne pour parler à d'autres camarades que son binôme	Notes de la chercheuse : Un élève fuis son binôme du regard Un élève chuchote sans lever les yeux de sa feuille Un élève demande la confirmation des mots à l'enseignante pour ne pas faire faux Un élève refuse de parler en allemand Paroles rapportées : J'ai oublié mon texte ??? Je ne veux PAS FAIRE Je n'ai pas répété... Je ne sais pas (2) Gestes observés : Plusieurs balancements et bégaiements Un élève se tord les mains
WTC	Notes de la chercheuse : Une forte envie de présenter alors que ce n'est pas demandé est recensée Plusieurs élèves font des voix pour les différents personnages Un élève chante devant la classe en personnage Un élève se propose pour faire des exemples Gestes/postures observés : Un élève redresse la tête Un élève redresse les épaules pour parler Souris	Notes de la chercheuse : Un élève ne lit pas ses notes Plusieurs élèves parlent fort Gestes/postures observés : Un élève se tient bien droit Un élève pose sa feuille par terre

Annexe 6 Transcription observations

Annexe 7 Demande d'autorisation de participation aux parents

Chers parents,

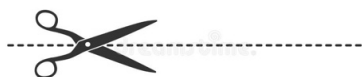
Dans le cadre de mes études à la Haute école pédagogique je réalise une recherche pour mon travail de Bachelor sur l'apprentissage des langues étrangères en classe primaire.

Dans ce contexte l'enseignante de votre enfant a accepté que j'effectue une partie de ma recherche dans sa classe. Je souhaiterais donc proposer aux élèves de participer à une courte étude. Celle-ci consistera à répondre à un questionnaire sur leurs perceptions de l'apprentissage de l'allemand. Je serai également amenée à observer une leçon. Ces observations pourront être filmées à des fins d'analyse pédagogique. Les données recueillies seront utilisées de manière strictement anonyme, uniquement dans le cadre de mon travail.

Je vous remercie de vos réponses et vous prie de bien vouloir indiquer votre accord sur le talon ci-dessous et de le remettre à l'enseignante d'ici le **lundi 17.11.2025**

Taïs Girod
Étudiante HEP

Talon de réponse :



- ☐ Je suis d'accord que mon enfant participe à l'étude et puisse être filmé.e.
- ☐ Je suis d'accord que mon enfant participe à l'étude, mais sans être filmé.e.
- ☐ Je ne souhaite pas que mon enfant participe à cette étude.

Nom et prénom de l'élève : _____

Signature : _____ Date : _____

Annexe 7 Demande d'autorisation de participation aux parents