

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE HAMMA LAKHDAR – EL-OUED



Faculté Des Lettres Et Des langues
Département Des Lettres Et de La Langue
Françaises

Développer la compétence de l'expression orale
par la pratique théâtrale.
Cas de 2 Année moyenne, CEM EL-Arbi Ben
Mehidi. El-Mekhadma, Ouargla.

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option didactique de FLE /FOS

Sous la direction de :

Mr. BASSI Mohammed El-Hadi

Elaboré par :

CHARIF Halima Saadia

Année Universitaire : 2014/2015

Dédicace :

*A mon cher mari **Bachir**, ma source d'inspiration.
Vous qui avez toujours cru en moi, retrouvez ici, toute mon affection et ma reconnaissance.
Merci pour votre encouragement et patience
Merci pour tout ce que vous avez fait pour moi.*

A mes parents, avec ma toute reconnaissance, mes parents ma source de courage et de vie.

*A mes sœurs : **Bouthaina, Imane, Djouaina, Salsabil.***

*A mon petit frère : **M^{ed} Ziad***

A mon grand père et mes grandes mères.

A la mémoire de mon défunt grand-père.

A mes oncles et mes tantes.

*A toute la famille **CHARIF** et **RAMDANI.***

A mes amies et collègues.

A tous ceux qui m'aiment.

Remerciements :

*Je remercie vivement Monsieur **BASSI Mohammed Elhadi** pour son encadrement éclairé et surtout pour la confiance qu'il a su me témoigner, sans aucun doute garante de l'aboutissement de ce travail.*

*Je remercie de façon toute particulière Monsieur **REHAIMINE Mohammed**, pour son aide et son soutien.*

Mon respect et ma reconnaissance s'adressent à tous les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'être présents à la soutenance et de me faire leurs recommandations judicieuses.

Que soient remerciés tous mes enseignants dont les conseils et les orientations m'ont aidé à construire mes réflexions qui ont nourri ce travail de recherche.

Enfin mes remerciements s'adressent à tous celles et ceux dont la compétence, le soutien ou l'amitié m'ont permis de mener à bien la rédaction de ce modeste travail.

Résumé :

Une très bonne maîtrise de l'oral en langue étrangère, apparaît aujourd'hui comme une activité complexe dans la mesure où la pratique de la langue manque un bain linguistique favorable même au niveau des offices institutionnels.

L'expression orale est liée à l'aspect physique de la parole comme la voix, l'intonation et la gestuelle ; chose qu'on trouve généralement chez le comédien, plus précisément dans le théâtre. L'approche dramatique met en jeu toutes les compétences indispensables à l'apprenant dans son apprentissage de la langue à l'exception de la production écrite. Elle permet d'opérer un recoupement entre des pratiques pédagogiques, parfois envisagées séparément (compréhension orale et écrite, prosodie...).

Le présent travail s'inscrit donc dans cette perspective qui porte sur la notion de l'oralité que le texte théâtral met en évidence dans ses différentes composantes. En plus, le but ne se limite pas d'acquérir rapidement des compétences langagières mais aussi et surtout de développer une confiance en soi, une assurance à l'oral qui brise la crainte.

Par ailleurs, des épreuves pratiques dans le champ didactique nous a permis de travailler sur un texte théâtral, et avant de pouvoir commencer à répéter et à jouer, l'examen de ce texte a été faite attentivement et sous toutes ses coutures ; ceci constitue une étape non négligeable concernant l'acquisition de la langue.

Mots clés : Enseignement moyen- Français langue étrangère-Expression orale-Théâtre scolaire.

Abstract:

To master perfectly oral skill in a foreign language appraise nowadays as a complicated issue , when there is a lack of favourable linguistic bath in the language practice even at the level of institutional offices.

Oral expression is linked to physical aspect of speaking such as voice, intonation, gesture...they are generally found in a comedian, precisely in the play (theatre). Dramatic approaches stakes all indispensable competences to the learner in his language leaning excepting the written production. It permits to operate a crosscheck with pedagogical practices, sometimes separately envisaged (reading, oral comprehension, prosody...).

This work is inserted, therefore, in the perspective concerning the oral notion that the play text emphasizes its different components. In addition, the purpose is not only limited to acquire quickly competences in language but also and particularly to develop self-confidence and insurance in the oral breaking the fear.

Through the practical section in the field of didactics, we could employ a theatre text, which is attentively and thoroughly examined. This continues an import antes phase in the acquisition of language.

KeyWords : Middle school-Foreign Language French-Oral expression-School theatre.

Tables des matières

Dédicace.....	1
Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Introduction générale.....	5

Chapitre I : « Expression orale »

1-L’expression orale dans les méthodes d’enseignement (un aperçu historique).....	9
1-1-La méthode traditionnelle.....	9
1-2-La méthode directe.....	10
1-3-La méthode audio-orale.....	10
1-4-La méthode audio-visuelle.....	11
1-5-L’approche communicative.....	12
1-6-L’approche par compétence.....	14
1-7-La pédagogie de projet.....	15
2- Composantes et caractéristiques de l’expression orale.....	16
2-1-Composantes de la communication orale.....	16
2-1-1-Composante phonétique.....	16
2-1-2-Composante linguistique.....	16
2-1-3-Composante lexicale.....	16
2-1-4-Composante discursive ou communicative.....	17
2-1-5-Composante stratégique.....	17
2-2-Caractéristiques de l’expression orale.....	17
2-2-1-L’expression verbale.....	17
2-2-2-L’expression non verbale.....	18
2-2-2-1-Le regard.....	18
2-2-2-2-Le geste.....	18
3-Les conditions de la prise de parole chez l’apprenant.....	18
3-1-Avoir quelque chose à dire ou à exprimer.....	18
3-2-Savoir la dire ou l’exprimer.....	19
3-3-Avoir le droit de l’exprimer.....	19
3-4-Avoir l’envie de la dire ou de l’exprimer.....	19
3-5-Avoir l’occasion de la dire ou de l’exprimer.....	19
4-Les difficultés de la prise de parole en fle.....	19

4-1-Sur le plan psychologique.....	20
4-1-1-Le trac.....	20
4-1-2-La timidité.....	20
4-1-3-L'anxiété langagière.....	20
4-2-Sur le plan intellectuel	21
4-3-Sur le plan familial et didactique.....	21
4-4-Sur le plan didactique et pédagogique	22
5-L'évaluation de l'expression orale.....	23
5-1-L'évaluation immédiate	23
5-2-L'évaluation différée.....	23
5-3-Les critères de l'évaluation.....	24

Chapitre II: « Le théâtre scolaire »

1-Un survol sur le théâtre.....	26
1-1-Qu'est ce que le théâtre ?.....	26
1-2-Un aperçu historique sur le théâtre	26
1-2-1-L'antiquité.....	26
1-2-2-Le théâtre de moyen âge	27
1-2-3-Le théâtre de la renaissance	27
1-2-4-L'époque du théâtremanie.....	28
1-2-5-Le théâtre du XX ^{ème} siècle	28
1-2-6-Le théâtre contemporain.....	28
1-3-Communication ordinaire vs communication théâtrale.....	29
1-3-1-La communication ordinaire.....	29
1-3-2-La communication théâtrale.....	31
1-3-3-Duplicité du dialogue théâtrale.....	32
2-Enseigner du français à travers la pratique théâtrale.....	34
2-1-Place et rôle du théâtre en FLE	34
2-1-1-Le théâtre pourquoi faire ?.....	34
2-1-2-La place du théâtre	35
2-1-3-Le rôle du théâtre.....	36
2-2-Le problème de l'oral et la nécessité de la pratique de dialogue	37
2-2-1-L'oral, une source de problème.....	37
2-2-1-1-Une atmosphère difficile	37
2-2-1-2-Hétérogénéité des élèves	37
2-2-1-3-Dialogue difficile	38

2-2-2-L'avantage du dialogue dans le théâtre	39
2-2-3-Le théâtre comme langage.....	39
2-3-Objectifs du théâtre scolaire.....	41
2-3-1-Le jeu comme un moyen de connaissance	41
2-3-2-Le jeu et contenu du jeu	42
2-3-3-Au niveau psychique.....	42
2-3-4-Au niveau économique.....	43
2-3-5-Au niveau coopératif et l'acquisition des habilités	43
2-4-Un coup d'œil sur les pratiques théâtrales au collège	43

Chapitre III : « Le jeu de rôle en classe de 2^{ème} année moyenne analyse d'une expérimentation »

1-Progression pédagogique.....	46
2- Le terrain.....	46
3-Le profil de classe.....	46
3-1-Le public visé.....	46
3-2-La taille du groupe.....	47
3-3-Niveau visé.....	47
3-4- L'organisation matérielle (préférée, trouvée).....	47
4-Rôle et motivation de l'enseignant.....	48
4-1-Rôle de l'enseignant.....	48
4-2-Motivation de l'enseignant.....	49
5-Le choix de l'extrait.....	49
5-1-La pièce originale et l'extrait choisi.....	49
5-2-Pourquoi choisir cette scène ?.....	53
6-Comment entrer dans le texte théâtral ?.....	53
7-Déroulement de l'expérience pédagogique.....	54
7-1-Déroulement des premières séances.....	54
7-2-Séance de lecture et compréhension.....	56
7-3-Séance de distribution des rôles.....	57
7-4-Séance de l'exploitation du langage du corps.....	57
7-5-Séances de présentation et mise en scène.....	58
8-Apprendre par le plaisir.....	59
9-Une nouvelle pédagogie de l'oral.....	59
10-Lecture des résultats.....	60
11-L'évaluation.....	61
Conclusion générale	62

Introduction générale

Le besoin et la nécessité croissants de communiquer ont porté de l'intérêt à l'enseignement-apprentissage des langues .En effet, ce besoin s'accroît au fil du temps par suite des rétrécissements des distances entre les pays par le développement des moyens de transport et de télécommunication.

Pour s'adapter à la physionomie actuelle de la vie à l'aube d'une mondialisation des savoirs, une nécessité d'avoir d'autres langues dans son répertoire est indispensable.

Les réflexions sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ont abouti à l'idée qu'il est difficile de l'apprendre, ce qui fait que chercher comment améliorer son enseignement est une tâche fortement nécessaire.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) en Algérie a connu la mise en place de réforme du système éducatif en 2003; l'objectif est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde. Le français occupe une place bien privilégiée pour une langue étrangère : sa prédominance en contexte universitaire dans la majorité des branches, le recours des politiciens à cette langue dans leur communication professionnelle, ainsi que la plupart des enfants algériens arrivent à l'école primaire en disposant d'un certain bagage linguistique en langue française.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement de l'oral et plus précisément à l'enseignement de l'expression orale qui est reconnue comme un objectif à part entière même en étant souvent négligé jusqu'à l'avènement des méthodes audio orales et SGAV.J.P CUQ explique que :

« La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait l'enseignement –traduction, fondé sur des modèles écrits, se prête mal à l'exercice de compétence orale et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués dans les méthodes directes puis audio-orales, que la place de l'oral a été réellement problématisée, au point de passer parfois au premier plan »¹.

Sophie MOIRAND ajoute que : *« Dès les années 60, les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère »²*

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde* .Paris : Clé international, 2003.P.82.

² MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982. P.8.

Dans le cadre scolaire, au cycle moyen, une place importante est accordée à l'oral. Selon le programme ; l'apprenant sera appelé à réagir oralement à des débats. L'apprenant à titre d'exemple peut prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôles, restituer un poème ou une chanson, faire des lectures oralisées, pour marquer rythme et sens.

De toute évidence, les jeux de rôle et les dramatisations proposés par les méthodes communicatives, d'une façon générale, auraient pour but de motiver les apprenants et de leur assurer le droit de s'exprimer en toute liberté.

C'est dans cette perspective que nous proposons une réflexion sur la possibilité d'envisager une pratique théâtrale, texte et jeu, dans l'enseignement du français langue étrangère.

A propos Irène MERCUZOT et Marie-Noelle NOURY affirment que :

« Le théâtre est l'intersection des langues : langage oral, langage écrit, langage du corps, langage des images. [...] Il s'agit de faire découvrir aux enfants, dans le plaisir du jeu, d'autres manières de manipuler le langage et aussi d'accéder à sa maîtrise. Avec le théâtre, le langage se met « en pratique », avec des situations de communications qui ont un sens pour l'enfant.[.....]Au travers des activités théâtrales, les enfants acquièrent des compétences langagières (concernant l'élocution, l'expressivité, la cohérence) et de communication (écouter l'autre, le respecter, savoir et oser prendre la parole, se taire) »³.

Notre projet de recherche est né de ces affirmations d'un nombre important de didacticiens sur l'importance de l'oral et le rôle que peut jouer la pratique théâtrale dans le développement de la compétence de l'expression orale. Et à travers notre petite expérience dans l'enseignement, nous avons trouvé que nos élèves ont un problème énorme au niveau de l'oral, c'est-à-dire qu'ils ne prennent pas le plus souvent la parole en classe, faute d'activités actives et motivantes, à cet effet notre étude s'est fixée sur l'objectif de dégager le rôle important du théâtre et d'intégrer ce dernier dans l'enseignement moyen afin d'améliorer la compétence de l'expression orale et de résoudre ce grand problème.

Ce travail propose de trouver des éléments de réponse à une question pivot : Peut-on améliorer l'expression orale chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne en introduisant le théâtre comme une activité de classe du fle ? D'autres questionnements qui en découlent :

-Quelles méthodes à adopter par les enseignants pour mettre en valeur et faciliter l'apprentissage visant la compétence de l'expression orale ?

³ MERCUZOT, Irène et NOURY, Marie-Noelle, « Théâtre et Oral », Dossier : l'oral, Blé 91 n°28, avril 2000 .P.10.

-le théâtre contribuerait-il véritablement au développement de compétence de l'expression orale ?

- Dans quelle perspective pourrait-on exploiter le théâtre en classe de fle ?

-Quelle serait la manière efficace d'intégrer le théâtre au parcours des cours et le pratiquer en classe ?

En fait, nous essayons, par rapport à ces questionnements, de vérifier les hypothèses suivantes :

-Nous supposons que la pratique théâtrale en classe serait un moyen efficace pour améliorer l'expression orale.

-Pour mettre en valeur l'apprentissage de la compétence de l'expression orale et le faciliter, les enseignants adopteraient la méthode dite communicative, actionnelle, audio-orale et SGAV qui offrirait à l'apprenant l'occasion à s'exprimer.

-Exploiter le théâtre en classe de fle dans une perspective communicative, qui se noue avec l'approche dramaturgique de GOFFMAN, sociologue et linguiste américain, mettrait en jeu tous les éléments indispensables à l'apprenant et à l'enseignant pour une amélioration de l'expression orale.

-Une ou deux séances de théâtre en français à la fin de chaque séquence, dont son programme avance en parallèle avec le programme de la matière de français serait suffisant pour que l'élève soit en mesure de parler et d'apprendre aisément le français.

Pour atteindre nos objectifs, une certaine méthodologie s'impose : la méthode expérimentale sera la méthode la plus adéquate si on prend en considération notre thème, qui a besoin d'une véritable application sur terrain à travers la pratique. Nous allons travailler avec des élèves de 2^{ème} année moyenne, en optant pour la sélection un acte tiré de la pièce « *CIEL ! Quelle agence de voyage* » de Lionel DE MESSEY. Pour parvenir à nos objectifs, nous avons usé, des fondements de l'approche communicative favorisant la mise en contact réel et immédiat entre apprenant- apprenant et apprenants-enseignant, en situation d'interactions verbales.

Pour cela notre plan de travail sera composé :

D'une partie théorique : qui comporte deux chapitres, nous aborderons premier lieu l'histoire d'enseignement de l'oral, ensuite nous aborderons l'expression orale, en insistant sur ses composantes, ses caractéristiques, ses difficultés et son évaluation.

Dans le deuxième chapitre, nous tenterons de traiter l'enseignement du français à travers la pratique théâtrale, rôle et objectifs dans l'apprentissage de l'expression orale.

D'une partie pratique : qui analyse notre expérimentation. Il s'agit d'une pièce théâtrale jouée par les élèves de deuxième année moyenne, au CEM : Arbi BEN MEHIDI à Ouargla, nous allons voir le niveau de prononciation chez eux, évaluer l'expression et la compréhension orale, et vérifier enfin les résultats obtenus, après plusieurs séances avec les élèves.

Chapitre I :

« L'expression orale »

1-L'expression orale dans les méthodes d'enseignement (Un aperçu historique) :

1-1 La méthode traditionnelle :

Appelée méthode classique ou méthode grammaire-traduction ; cette méthodologie a été dominante entre le XVIII^{ème} et les XIX^{ème} siècles. Elle visait l'enseignement du latin et du grec où la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère donc « *lire consistait alors à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction.* »⁴

La méthode « grammaire-traduction » avait pour objectif l'acquisition d'une culture générale et d'une formation de l'esprit en accordant plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes c'est-à-dire que la langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer mais plutôt comme discipline interculturelle. Elle mettait en premier lieu la maîtrise de l'écrit littéraire, méthode axée sur l'écrit, ce qui plaçait la pratique de l'oral en second plan ou quelques fois inexistante.

Parmi les caractéristiques de cette méthodologie selon Claudette CORNAIRE nous constatons : un solide bagage lexical, des connaissances grammaticales ainsi que l'emploi d'exercices de thèmes et de version.

C'est donc le professeur qui choisissait les textes littéraires et les exercices de thèmes /versions lors d'activités juxtaposées ; il posait les questions et corrigeait les erreurs des élèves qui n'étaient pas admises. C'est lui qui détient le savoir qui allait dans un seul sens puisque l'apprenant est considéré comme un être passif qui avait pour mission l'imitation de modèles et la mémorisation des listes de mots par cœur. Dans cette méthode le recours à la langue maternelle était tolérable et il permettait d'expliquer les notions et faits difficiles exprimés en langue étrangère.

Après les résultats décevants de la méthode traditionnelle, l'absence de motivation pour l'élève, l'utilisation de la langue maternelle pour l'enseignement des langues étrangère ce qui a contribué à sa disparition et a préparé à l'avènement d'autres méthodes comme : la méthode directe.

⁴ CORNAIRE, Claudette, *Le point sur la lecture en didactique des langues étrangères*. Paris : Nathan, 1991. P.04.

1-2- La méthode directe :

C'est une méthode qui s'imposait au début du XIX^e siècle contre les principes de la méthode traditionnelle car « *La méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un « bain de langue » et met l'accent sur l'expression orale* »⁵

Cette méthode refusait tout recours à la langue maternelle et elle privilégiait la pratique orale de la langue étrangère en classe où l'enseignant présente et travaille directement son objet d'étude sans passer par la langue maternelle, le cours est essentiellement oral et l'accent est mis sur la prononciation.

A travers des « leçons de mots », le professeur explique le vocabulaire dans le contexte soit par l'image, soit par l'exemple soit par des gestes ; il fallait prendre que des mots concrets connus par l'élève ou qu'il puisse aisément les replacer devant son imagination : il s'agit de le placer dans un « bain de langage » en effet la plupart des textes du manuel reposent sur des scènes de vie quotidienne.

C'est comme l'indique R.GALISSON /D.COSTE : « *Le professeur évite de faire appel à la traduction, il suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés* »⁶

Aussi on privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigés par l'enseignant tout en suscitant la production orale des élèves à travers le dialogue donc l'écrit restait au second plan.

Les nouveaux principes, que la méthode directe s'est fixée, ont certes bouleversé la didactique des langues mais aussi ils ont provoqué des problèmes de pratique pour les enseignants, avec le refus totale de l'utilisation de la langue maternelle et l'exigence d'une excellente maîtrise de la langue étrangère de la part des enseignants, qui n'étaient pas bien formés pour un tel enseignement ce qui a signé son achèvement.

1-3- La méthode audio-orale :

Cette méthodologie est née au cours de la seconde guerre mondiale mais c'est au milieu des années 50 qu'elle s'est développée en tant que méthode pour l'apprentissage des langues.

⁵ ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys : 2002 .P.121.

⁶ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette : 1976. P. 154.

Les théories de référence de celle-ci sont : le distributionnalisme, le conditionnement skinnerien et la psychologie béhavioriste dont le but est de communiquer comme l'indique Claudette CORNAIRE et Claude GERMAIN: « *Les bases théoriques de l'approche reposent sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement* »⁷

La méthode doit amener l'apprenant à produire des comportements langagiers les plus proches possible de situations réelles d'où l'utilisation des dialogues dont il ne faut s'exprimer que dans la langue étrangère.

Selon Skinner, l'acquisition d'une langue relève d'un conditionnement : stimulus réponse- renforcement c'est-à-dire l'apprentissage de la langue étant un processus mécanique; il se fait par des répétitions orales intensives afin de fixer des automatismes linguistiques (acquis définitifs). Donc l'élève doit être conduit à produire des réponses exactes et des comportements suivants les modèles à lui communiqués.

L'apprentissage de la langue consistera à pratiquer la langue sous sa forme orale (expression /compréhension) : « *Cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et relègue celui de l'écrit loin dans l'apprentissage* »⁸

Mais ce qu'on peut reprocher de cette méthode c'est qu'elle ne sort pas des modèles que l'élève va les imiter. Aussi, les exercices qu'elle propose sont démotivants pour les élèves et ils manquent d'authenticité.

1-4- La méthode audio-visuelle :

C'est au milieu des années 1950 que P.Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-global audio-visuel) où « *Guberina présente la langue comme un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage.* »⁹

Dans cette méthode, nous trouvons une grande importance accordée à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent formes linguistiques, au locuteur et aux relations qu'il

⁷ CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, *La compréhension orale*. Paris : Clé international : 1998. P.16.

⁸ ROBERT, Jean-Pierre, *loc.cit.*

⁹ CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, *op.cit.* P.18.

entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message. La méthode audio visuelle est dominante en France dans les années 60 et 70 et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation de l'image (diapositives, images fixes) et du son (enregistrements magnétiques), et le premier cours élaboré suivant cette méthode est « voix et images de France » (VIF).

Les dialogues sont artificiels et leur exploitation se fait à partir des images ou des exercices structuraux dont l'élève doit établir le lien entre le dialogue et l'image chargée de représenter la situation de communication.

Dans cette méthode où l'oral prime sur l'écrit ; l'association entre le son et l'image ce qui a renforcé la place de cette dernière, elle est présentée simultanément à l'audition de réplique et devient un support essentiel à la compréhension initiale et globale du dialogue de base, elle est analytique et référentielle.

En grammaire, c'est encore le structuralisme qui sert de référence. Malgré son succès, la méthode audio-visuelle a été critiquée sur plusieurs aspects comme « *le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève* »¹⁰

Alors, la méthode audio-visuelle a cédé sa place à l'approche communicative qui va donner un nouvel essor pour la didactique des langues.

1-5- L'approche communicative :

En réaction contre les méthodes audio-visuelles, et aux exercices structuraux, va naître l'approche dite « communicative » qui s'est développée en France au début des années 1970. C'est une mosaïque de plusieurs théories comme le constructivisme et cognitivisme qui sont la base de plusieurs théories d'apprentissage.

Cette approche révolutionna le monde de la didactique par le concept de « compétence de communication » c'est-à-dire la langue est un instrument de communication où cette compétence de communication est la conjonction de plusieurs composantes déclarées par le CECR¹¹ : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

¹⁰ BERARI, Evelyne, *L'approche communicative : Théorie et pratique*. Paris : Clé international : 1991. P.14.

¹¹ GOULLIER, François, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier, 2005. P. 15/17.

Même si cette compétence de communication existait avant dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles mais elle était implicite.

Mais la connaissance de la langue et des savoirs linguistiques ne suffit pas il faut également s'en servir en fonction du contexte social c'est-à-dire acquérir des savoir-faire où la langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale d'où apparaît l'analyse des besoins de l'apprenant avant même d'élaborer un cours de langue pour assurer une communication efficace en effet « *Toute communication vise une transformation de la réalité. Qu'on parle pour persuader, pour imposer son point de vue, pour éduquer, pour protester, il ya toujours un enjeu à gagner.* »¹²

L'intention de l'enseignant est de préparer ses apprenants pour l'acte de communication où l'élève n'est plus un observateur extérieur mais un participant à des situations de communication plus proches de la réalité autrement dit « authentiques » d'où le travail en groupe est privilégié, et concernant les contenus il est préférable de choisir des documents authentiques qui serviront le plus possible la communication d'où l'utilisation de matériel pédagogique varié comme des documents écrits et iconographiques, textes d'auteurs, entretiens authentiques, poèmes,...

Dans cette approche, la langue orale est dominante mais il ya une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral donc les quatre habiletés peuvent être développées (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites) avec :

« Des situations de simulation qui autorisent la création de jeux de rôle. Ces jeux de rôle permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue-cible, exercices qui font écho, à l'écrit, à des activités similaires qui lui permettent de s'en approprier parallèlement le code écrit »¹³

L'enseignant doit disposer une bonne connaissance de la langue-cible pour pouvoir aider chaque élève à utiliser la langue et s'exprimer le plus souvent possible en langue étrangère même si le recours à la langue maternelle était possible, en prenant en considération les besoins des apprenants, l'enseignant deviendra un « facilitateur » en effet, il est là pour corriger les erreurs et l'élève devient un être « actif » tout en communiquant au fur et à mesure en classe et ailleurs c'est l'un des principes du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) qui est « *D'ancrer la compétence communicative dans le développement de la culture générale des élèves* »¹⁴ ;

¹² OLLIVIER, Bruno, *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette : 1992. P. 29.

¹³ ROBERT, Jean-Pierre, *loc.cit.*

¹⁴ GOULLIER, Français. *op. cit.* P. 127.

l'objectif est de rendre l'élève responsable de son apprentissage et être autonome de l'enseignant.

L'approche communicative est une méthode révolutionnaire en didactique des langues où ses limites sont encore mal définies. Nous avons vu dans cet aperçu historique comment l'oral était pris en charge par les différentes méthodes et approches d'enseignement des langues. Maintenant, il constitue toujours la préoccupation majeure de toutes les recherches actuelles en didactique.

1-6- L'approche par compétences :

Dans le souci de d'acquérir une compétence communicative à l'oral qu'à l'écrit ; l'enseignement du français s'est penché vers une nouvelle voie celle de la pédagogie par compétences en effet l'approche par compétences est la démarche abordée dans la nouvelle réforme du système scolaire algérien dès la rentrée 2002- 2003 visant la concrétisation des savoirs de l'élève à partir des situations-problèmes qui « *sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être Surmonté* ». ¹⁵

C'est ce qu'on nous avons regretté aux approches précédentes intégrées dans le système scolaire algérien où les élèves étaient habitués à apprendre par cœur les apprentissages pour les restituer intégralement le jour de l'examen sans les réutiliser dans leur vie quotidienne c'est :

« - Ces élèves peuvent déchiffrer un texte, mais sont souvent incapables d'en saisir le sens pour pouvoir agir en conséquence ;

- Ils ont appris la grammaire, la conjugaison, mais sont incapables de produire un petit texte de manière correcte dans une situation concrète de la vie ;

- Ils peuvent effectuer une addition et une soustraction, mais quand ils sont confrontés à un problème de la vie de tous les jours, ils ne savent pas s'il faut poser une addition ou une soustraction, etc.

C'est un gros problème pour la société, puisqu'elle aura consacré un effort financier important pour l'éducation de tous ces élèves, dont un grand nombre d'entre eux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris » ¹⁶

Maintenant, on vise la réussite scolaire contre l'échec en reposant sur des applications authentiques.

¹⁵ *Glossaire du document d'accompagnement de la 3^{ème} AM.* Alger : O.N.P.S : 2004.

¹⁶ *ROGIERS, Xavier, L'approche par compétences dans l'école algérienne.* In : BENBOUZID, Boubekeur. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* Alger : O.N.P.S :2006. P. 14-15.

C'est évidemment l'objectif de tout enseignement car on est face à des enfants en détresse linguistique ce qui handicape leur devenir scolaire c'est là qu'intervient l'APC en donnant la primauté à la communication naturelle et interactionnelle où la compétence de communication deviendra une compétence dialogique et conversationnelle.

Selon le ministre de l'éducation Boubekour BENBOUZID : « *L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations – problèmes.* »¹⁷ . Donc elle vise à donner sens au savoir de l'élève c'est-à-dire acquérir un savoir-faire où l'élève réagit immédiatement.

1-7- La pédagogie du projet :

C'est l'une des méthodes actives de l'enseignement/apprentissage des langues ; influencée par le constructivisme et la pédagogie cognitive, elle met en action l'apprenant et le motive selon la formule célèbre de J.DEWEY, c'est en faisant que l'on apprend, « Learning by doing ».

C'est la pédagogie adoptée pour l'enseignement du français au cycle moyen : « *le programme fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise* »¹⁸.

Le projet permet de mobiliser simultanément les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale et de travail de langue en séquences pédagogiques autour d'un même objectif langagier.

La pédagogie du projet est un processus qui vise la réalisation d'une action ou d'une série d'actions, elle est conçue comme une réponse à un problème. Cette méthodologie vise un rapprochement du savoir scolaire et celui du non scolaire (la vie réelle) où on estime une réduction du décalage existant entre la théorie (savoir) et la pratique.

L'enseignant est l'intermédiaire entre le savoir et l'apprenant. Aussi, la pédagogie du projet donne du sens aux apprentissages en intégrant plusieurs compétences et en mobilisant des connaissances diverses, tout en motivant les apprenants.

¹⁷ BENBOUZID, Boubekour, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*. Alger : Casbah Editions, 2009. P. 45.

¹⁸ *Document d'accompagnement de la 3^{ème} AM. loc.cit.*

Le travail en classe se fait en collaboration et en négociation entre les différents partenaires où le travail en groupe est privilégié pour planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre en effet « *la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes* »¹⁹ ; le travail en groupes donne plus de chance à la communication et à l'interaction entre les partenaires. Mais comment réaliser un projet ?

2- Composantes et caractéristiques de l'expression orale :

L'expression orale est appelée aussi production orale ou communication orale, est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations en utilisant la parole, car cette dernière demeure le moyen de la communication le plus utilisé dans la vie courante comme dit Hélène Sorez : « *s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme un moyen de communication* »²⁰.

Donc l'expression orale est un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute et la compréhension de ce que dit le locuteur. Cette compétence est complexe et très difficile à acquérir puisqu'elle fait appel à plusieurs composantes à la fois.

2-1-Composantes de la compétence de communication orale²¹ :

2-1-1-Composante phonétique :

Le volume, le débit, la prononciation et l'intonation sont des éléments très significatifs dans un message oral.

2-1-2-Composante linguistique :

Le respect des règles syntaxiques, lexicales et grammaticales permet de réaliser des messages d'accès facile.

2-1-3-Composante lexicale :

La précision et la variété du vocabulaire sont des facteurs importants en communication.

¹⁹ *Programme de la 3^{ème} A.M.* Alger : O.N.P.S, 2004.

²⁰ SOREZ, Hélène, *Prendre la parole*. Paris : Hatier, 1995. p.5.

²¹ *Initiatif francophone de la formation à distance*, <http://www.ifadem.org/IMG/pdf/Fab-module-IV-corrige.pdf> consulté le 20-04-2015.

2-1-4-Composante discursive ou communicative :

Organisation du message en fonction des actes de parole. La Communication s'adapte à l'âge, au rôle ou au statut des interlocuteurs.

2-1-5-Composante stratégique :

En expression orale, le calme, les gestes, mimes, mimiques, les regards, les pauses, les silences... sont très significatifs. En effet, l'expression physique est un élément de l'expression orale qui facilite aussi la compréhension.

2-2-Les caractéristiques de l'expression orale:

L'expression orale se caractérise par une expression verbale (la voix) qui constitue le volume, l'articulation, l'intonation ... Elle se caractérise par une expression non verbale ou corporelle qui constitue les gestes et le regard.

2-2-1-L'expression verbale (la voix) :

Au sens général « *la voix est l'ensemble des ondes sonores produites dans le larynx par la vibration des cordes vocales sous la pression de l'air* »²² . En d'autres sens la voix représente l'écho des participants de la communication orale, et pour maîtriser les effets de la voix, les apprenants devront soigner :

- Le volume qui doit être adapté à la distance.
- L'articulation qui consiste à détacher et enchaîner les syllabes.
- Le débit ou bien la vitesse de la parole.
- Les pauses et les silences qui constituent une sorte de ponctuation orale.
- L'intonation qui est le changement de la hauteur de la voix afin de transmettre des sentiments de la personne qui parle.

²² DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathé, et. al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse ,1994. P.509.

2-2-2-L'expression non-verbale (corporelle) :

2-2-2-1-Le regard :

Le regard est un langage qui crée un contact entre ceux qui se parlent et s'écoutent. En classe de langue, le regard de l'enseignant peut créer une atmosphère de confiance chez l'apprenant, comme il peut provoquer l'incertitude et la peur.

2-2-2-2-Le geste :

Le geste fait partie de l'expression orale, il accompagne la parole afin de renforcer cette dernière. Selon RAYMOND Renard : « *la production (orale) nécessite l'engagement du corps de son ensemble, toute prise de parole s'accompagne de la production par des battement de la tête et des mains* ». ²³

Ici RAYMONNE Renard nous explique que le gestuel aide à la compréhension des énoncés produits, autrement dit les gestes renforcent l'expression orale. Donc, les gestes peuvent transmettre des messages, et traduisent des émotions, ils peuvent jouer un rôle d'un facilitateur de la parole.

3-Les conditions de prise de parole chez l'apprenant²⁴ :

Pour que l'expression orale puisse avoir lieu, l'apprenant doit avoir les cinq conditions de la prise de parole.

3-1-Avoir quelque chose à dire ou à exprimer :

Cette condition suppose que le thème retenu soit suffisamment motivant et/ou appartienne au vécu de l'apprenant.

Il serait également question de réfléchir à d'éventuels supports à proposer pour enrichir et étayer les discours.

²³ RAYMOND, Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Larcier s.a , 2002. P. 43

²⁴ MEDIONI, Maria-Alice, *Pour apprendre une langue il faut la parler*, http://gfen.langues.free.fr/articles/article_ALPHA.pdf, consulté le 20.04.2015

3-2-Savoir la dire ou l'exprimer :

Il s'agit de laisser, à l'apprenant, la liberté de s'exprimer selon sa manière sans aucune restriction. S'il lui manque un mot, il peut utiliser les gestes, les mimiques ou encore remplacer une unité verbale par une autre.

3-3-Avoir le droit de l'exprimer :

Il appartient aux enseignants d'éduquer l'apprenant et l'inciter à parler. Cette condition fait référence aux sociétés, où les enfants ne peuvent en aucun cas, adresser la parole à des adultes et par conséquent à des enseignants.

3-4-Avoir envie de la dire ou de l'exprimer :

La motivation de l'apprenant est dans bon nombre de cas étroitement liée au comportement de l'enseignant qui doit d'une part susciter et non pas imposer les interventions et, d'autre part, faire en sorte que la parole entraîne la parole. Ceci dit, l'encourager et donner l'occasion à ses camarades d'intervenir.

3-5-Avoir l'occasion de la dire ou de l'exprimer :

Cette condition suppose que l'enseignant propose effectivement des activités orales, organisées à l'intérieur d'une véritable progression permettant l'adhésion des apprenants. Cette réflexion peut s'envisager autour de trois points:

- Savoir répartir les temps de parole entre l'enseignant et les apprenants. Ces derniers ne s'approprient la parole que si on' la leur accorde.
- Les réseaux de communication mis en place dans la classe et la place de l'enseignant dans ce réseau pour favoriser les interactions entre les apprenants.
- Le statut des différents locuteurs et notamment, là encore, le statut que s'est arrogé l'enseignant.

4-Les difficultés de la prise de parole en FLE :

Les difficultés de la prise de parole sont multiples. Ces derniers peuvent être classés en trois groupes :

4-1-Sur le plan psychologique :

La difficulté de prendre la parole en classe de français comme langue étrangère est liée à des facteurs psychologiques qui empêchent l'apprenant à accéder au savoir, et au lieu d'être un élément actif, il devient un élément passif. Parmi ces facteurs les suivants :

4-1-1-Le trac :

Le trac se manifeste lorsque l'apprenant se situe dans une situation de communication, et ce dernier ne trouve pas des réponses aux questions posées ou il ne maîtrise pas les règles de cette langue, alors, l'apprenant serait complètement dérangé et il évite la prise de parole en classe.

4-1-2-La timidité :

La timidité semble un obstacle assez important lorsque les apprenants timides ont des problèmes pour s'exprimer oralement dans une classe de FLE.

Elle est plus forte parce qu'elle provient d'un manque de confiance en soi c'est-à-dire l'apprenant aura le sentiment que prendre la parole en français relevait de l'impossible, elle aussi peut ancrer chez lui une crainte des jugements et des moqueries des autres, donc l'apprenant préfère garder le silence plutôt que d'avoir ressentir la peur de s'exprimer oralement en FLE.

4-1-3-L'anxiété langagière :

L'anxiété langagière est « *une sensation de tension et de craintes spécifique associées au contexte de la langue seconde, incluant la parole, l'écoute et l'apprentissage* »²⁵ c'est-à-dire dans une situation de communication orale en FLE les apprenants sont en face de l'anxiété langagière. Cette dernière se présente sous l'effet de la peur de commettre des erreurs devant leurs camarades et leurs enseignants. Donc l'apprenant préfère éviter la prise de parole, et éviter la correction de l'enseignant qui revient une inhibition pour lui.

²⁵ MACINTYRE, Peter et GARDNER, Robert, *Les effets subtils de l'anxiété de la langue sur le traitement cognitif de la langue seconde*, 1994 [cité dans WILKINSON, Jane, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais au niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Québec : université Laval, 2011. P. 16.]

Le sentiment de l'anxiété peut devenir une menace pour les apprenants parce qu'il peut engendrer d'autres états menaçant la prise de parole dont ils prennent le temps à penser à cette situation au lieu de se concentrer sur l'activité réelle.

Donc l'anxiété influence les activités cognitives chez l'apprenant, et elle perturbe sa concentration.

4-2-Sur le plan intellectuel ou cognitif :

La plupart des apprenants algériens sont face à la non maîtrise des compétences relatives au savoir c'est-à-dire dans une situation de communication orale, ils trouvent des problèmes lorsqu'ils ne comprennent pas, n'apprennent pas leurs leçons et produisent un travail jugé insuffisant. L'apprenant avoue sa pauvreté lexicale, grammaticale et son incapacité phonologique.

Les chercheurs ont montré que le développement linguistique de l'apprenant est basé sur le développement cognitif ou intellectuel, parce que la cognition désigne l'acte de connaître.

A cet effet, nous considérons que parmi les raisons qui empêchent l'apprenant à s'exprimer en FLE est la difficulté cognitive qui renvoie à la méconnaissance des règles de fonctionnement de la langue. C'est-à-dire de la grammaire, vocabulaire, de la syntaxe ainsi le non savoir des règles d'utilisation de ces composantes dans une situation d'interaction verbale.

4-3-Sur le plan familial et social :

A côté de l'école, l'environnement familial ou social joue un rôle très important pour l'apprentissage. « *La démarche vers l'école de la réussite [...] promet l'engagement individuel et collectif par des alliances avec les parents et le partenariat avec les familles et les différents groupes de la communauté de son ensemble* ». ²⁶

Cela montre que la famille et la société (communauté) sont deux partenaires très importants pour la réussite de l'école et l'apprentissage en général.

Ces partenaires peuvent permettre à l'élève de réaliser que la langue française est également utilisée à l'extérieur des murs de l'école.

²⁶ Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle de 3^{ème} année*. Canada: Ontario Edition : 2008. P.5.

A cet effet, l'apprenant peut entamer la vie sans peur parce qu'il est entouré de ses parents qui l'aident à améliorer son savoir en FLE. Il ira à l'école avec un bagage plus ou moins riche qui lui permet à comprendre et à s'exprimer oralement en interaction.

Par contre, l'apprenant dévalorisé par ses parents et qui s'exprime rarement en français, c'est parce qu'il lui manque la pratique orale dans les milieux fréquentés.

C'est à partir de là qu'on peut saisir clairement la différence entre les apprenants et les niveaux qui se varient selon que l'apprenant provient d'un foyer francophone ou arabophone ou généralement les parents analphabètes ou ils ne maîtrisent pas la langue étrangère.

La majorité des apprenants issus des familles dont les parents ne connaissent pas la langue étrangère, ont des difficultés au niveau de l'oral, mais on ne peut pas généraliser car chaque apprenant est un cas particulier.

4-4-Sur le plan didactique et pédagogique :

Les raisons qui pourraient déterminer la passivité communicationnelle chez l'apprenant sont des raisons portant sur la manière d'enseigner ou de faire apprendre la langue française comme langue étrangère.

Le choix des démarches permettant la maîtrise des langues est décisif, les outils et les activités didactiques sont déterminants dans la mesure où ils sont capables d'atteindre les compétences et les finalités visées.

L'enseignant a le grand rôle dans l'acquisition et l'expression verbale chez l'apprenant, son génie s'avère dans la création d'un climat favorisant les échanges et aspirant de former des apprenants causeurs et homogènes dans une classe groupe.

De même pour tout ce qui est institutionnel ou encore structurel, c'est-à-dire une classe de conversation n'adoptant pas le même schéma qu'une autre classe, l'espace pédagogique nécessite d'être propice aux interventions langagières, il doit stimuler les apprenants de façon à les motiver et à susciter leurs envies de prendre la parole.

De surcroît, l'expression orale doit s'écarter de la pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre enseignant et apprenant, elle ne semble pas être particulièrement efficace pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère c'est pourquoi, il faudrait envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant vaincre les dits obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise.

5-L'évaluation de l'expression orale :

L'évaluation de la communication orale est un processus continu exigeant des enseignants d'observer à la fois le résonnement ; Cette évaluation n'est pas une étape facile dont DESMONS²⁷ propose deux types d'évaluations:

5-1-L'évaluation immédiate :

Il s'agit de l'outil d'évaluation au cours des échanges. L'enseignant intervient dans la classe sous forme de reprise ou de reformulation. Il existe quatre modalités verbales d'évaluation (le geste sans la parole pouvant substituer au verbal) :

L'évaluation positive directe : L'énoncé de l'apprenant est repris tel quel accompagné généralement de « oui, bien, d'accord, ... »

L'évaluation positive indirecte : Il s'agit de la reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant.

L'évaluation négative indirecte : L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marque négative.

L'évaluation négative directe : C'est la même que la précédente à laquelle, on ajoute des commentaires et le morphème « non ».

5-2-L'évaluation différée :

Il s'agit de l'outil d'évaluation après la production. Il évite d'interrompre celui qui parle, ce qui serait en effet la manière la plus désastreuse de faire.

²⁷ DESMONS, Fabienne et.al, *Enseigner du FLE : Pratique de classe*. Paris : Belin, 2005. P. 32.

L'enseignant pourrait utiliser deux types d'outils comme suivants :

-l'enregistrement de tout ou partie d'un cours : l'enseignant peut revenir à sa guise sur telle ou telle partie qu'il aura choisi d'évaluer ;

-le jeu de rôle selon les objectifs fixés : l'enseignant à l'aide d'une grille d'évaluation mesure les compétences des apprenants.

5-3-Les critères d'évaluation :

Évaluer une production orale n'est pas une tâche facile car elle met en jeu plusieurs composantes²⁸.

Le Fond	La Forme
Les idées avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales. Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social	L'attitude, les gestes On se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.
La structuration Les idées vont s'entraîner de façon logique, avec des transitions bien choisies. On peut tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humour, de métaphores. On terminera de façon brève et claire.	La voix Le volume doit être adapté à la distance qui sépare la personne qui parle de son ou de ses interlocuteurs. En langue 2, on doit encore plus soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significatives.
Le langage Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de	Le regard, les silences C'est par le regard que l'on vérifiera si le message a été compris. Le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences sont généralement

²⁸ TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : Clé International, 1994.P.45.

<p>produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.</p>	<p>significatifs du cheminement.</p>
--	--------------------------------------

Chapitre II :

« Le Théâtre scolaire »

1-Survol sur le théâtre :

1-1-Qu'est ce que le théâtre :

Si on veut définir le théâtre, on va se trouver dans un carrefour des définitions, dans Le dictionnaire du littéraire, le théâtre est : « *D'abord le lieu où des acteurs se tiennent pour jouer (on dit aussi : la scène) ; le mot désigne ensuite le bâtiment ou le site où se trouve ce lieu ; il désigne enfin les spectacles qui y sont donnés. [...] il constitue donc un art, aussi qu'un domaine –plutôt qu'un genre-de la littérature* »²⁹.

Dans le Grèce antique deux genres étaient racontés par un récitant et non pas par un lecteur individuel, ce sont la poésie lyrique et l'épopée. Qui sont de la même catégorie du théâtre « *même si l'acteur et le chœur ne sont pas de simples récitants* »³⁰. Par contre ce qui existe dernièrement, dans le temps moderne où il y a une coupure entre ces deux genres et le théâtre, sans oublier que l'épopée et la poésie sont destinées aux lecteurs mais le théâtre est destinée à un autre public c'est celui du spectateur.

Alors le théâtre peut se définir en tant qu'un genre littéraire « *il est en fait au moins à l'intersection de deux 'ensembles' de genres artistiques : celui des arts littéraires et celui des arts du spectacle* »³¹. Le théâtre en tant qu'un genre nous oblige de ne pas confondre entre celui-ci et le cirque, le cinéma, l'opéra...etc., c'est-à-dire tout un pratique spectaculaire n'est pas forcément artistique, et ne se considère pas comme théâtre, ce qui donne «*une première approche au théâtre en tant que 'genre' littéraire, artistique mais aussi en tant que 'genre' de pratique sociale.* »³².

1-2-Un aperçu historique sur le théâtre :

1-2-1-A L'Antiquité :

²⁹ ARON, Paul et. al, *Dictionnaire du littéraire*. Paris : Presse universitaire de France, 2002. P. 588.

³⁰ CHARVET, Pascal et. al. *Pour pratiquer le texte du théâtre*. Bruxelles : De Boeck, 1986. P. 67.

³¹ *Ibid.* P. 68.

³² *Ibidem.*

Le théâtre est apparu évidemment dans le monde grec antique, lors des pratiques religieuses, en l'accompagnant de chants et de danse, en l'honneur d'un dieu. Il était réalisé par un nombre assez grand de personnages dans le but de faciliter la pratique de ce spectacle.³³

« Un premier temps d'apogée advient dans l'Athènes du 5^e s. avant J-C, avec les représentations données à l'occasion des fêtes de la Cité, où se tiennent des concours dramatiques. Les tragédies jouées en général par trilogies, en constituant les pièces principales. Eschyle puis Euripide et Sophocle, s'illustrent dans des telle créations »³⁴.

Dans ces spectacles, on trouve aussi, le plus souvent, la comédie et ceux sont les riches aristocrates qui le financent, cela est utilisé dans la civilisation hellénistique³⁵, et c'est elle qui l'a fait propager dans la région du bassin méditerranéen. Parmi les auteurs connus du théâtre grec antique, on trouve Sénèque au niveau de la tragédie, Plaute et Térence au niveau de la comédie, les pièces de l'époque avaient emprunté d'autres arts (danse, musique,...etc.), racontaient l'histoire de l'époque en illustrant des combats, mais la dimension littéraire n'avait lieu que plus tard à travers F. Dupont.

1-2-2- Le théâtre des moyens âges :

La dominance de l'Eglise qui était manifeste dans la Cité de Dieu de Saint Augustin (420) car :

« L'Eglise, et en tous cas la religion, est, cependant l'initiatrice sans doute principale de la résurgence de l'art théâtral. En effet, dès le Xe s. des moments de la liturgie font l'objet de parties théâtralisées [...] les réalisations du théâtre religieux, florissant au moyen âge (jeux, passion, mystère, moralités) en sont progressivement issues. Les formes profanes (farces, dits, monologues, soties) semble être apparues ensuite »³⁶.

1-2-3- Le théâtre de la renaissance :

Nous pouvons dire qu'à la Renaissance la vie théâtrale européenne a connu une modification profonde grâce à deux phénomènes qui sont passés à l'époque ; l'une : la forte défiance que l'Eglise a envers le théâtre, où elle interdisait les mystères à Paris en 1548 ; l'autre c'est la redécouverte de la civilisation gréco-latine et la retourne aux formes classiques à savoir la tragédie et la comédie, qui est moins théorisée, suivie d'une tragi-comédie est vite la posturale, ces formes étaient développées en Espagne, et en Angleterre, l'opéra et le ballet nés en Italie et

³³ ARON, Paul, et.al. *loc.cit.*

³⁴ ARON, Paul, et.al. *op.cit.* P.589.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ *Ibidem.*

considérés par suite, les genres reconnus avec la construction des théâtres permanents (Hôtel de Bourgogne, marais, petit Bourbon) :

« La création de troupes professionnelles subventionnées, la reconnaissance du métier de comédien et enfin la fondation de la comédie française (1680), puis de l'Opéra et de l'Opéra comique, l'institution du théâtre s'accomplit en France. Bruxelles, dès ce moment, s'affirme comme la seconde capitale du théâtre et de l'Opéra en langue française »³⁷.

1-2-4- L'époque du théâtremanie :

En XVIIIe s. dans les villes de province, des salles de théâtre ont été construites, où nous trouvons le plus souvent les deux genres : la tragédie de Voltaire, et la comédie de Marivaux française et italienne, mais cela n'a jamais empêché de voir d'autres genres qui sont apparus à l'égard théâtre populaire tel *« le renouvellement de la comédie (Beaumarchais) ou [...] l'invention du drame bourgeois (que théorise Diderot) et du mélodrame à la fin du siècle »³⁸*

1-2-5- Le théâtre du XXe s :

L'Europe dans ce temps, a connu deux innovations majeurs, celle de l'électricité, notamment l'éclairage qui a permis de renouveler les moyens de présentation d'une pièce théâtrale et même de l'élaboration de la planche *« il permet de renouveler les moyens de la mise en scène »³⁹*. Elle est issue de l'arrivée des metteurs en scène qui se sont considérés comme étant des producteurs des spectacles, et qui leur fonction est l'équivalent de celle de l'acteur vedettes ou de l'auteur ; *« ce mouvement initié par Antoine est illustré notamment, ensuite par Copeau, Dullin et Jovet (à la fois acteur, metteur en scène et directeur de salle) »⁴⁰*

1-2-6- Le théâtre contemporain :

Malgré la différence qui existe entre la situation du théâtre et celle de la poésie, on trouve que le public de deux genres se ressemble en nombre, satisfaction et l'appétit.⁴¹

« Il faut se situer délibérément au-delà du nouveau théâtre, ou du théâtre de l'absurde (...) qui a peut être été avant tout un prolongement de l'existentialisme. Il conserve pourtant un impact certain. Il est le règne du metteur en scène, les metteurs en scène peuvent s'emparer des grands textes, généralement à des fins de démythification, mais aussi ils ont tendance à s'emparer de n'importe quel texte comme prétexte »⁴²

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² ARON, Paul et.al. *op.cit.* P.589 /590.

Dernièrement, les auteurs ont essayé d'inclure ou de mettre en scène certains moments, certains milieux ou certains sujets originaux et surtout sensibles par exemple : (un coup d'état en Algérie dans Iphigénie Hôtel). Ils ont aussi été à la recherche des nouvelles formes du théâtre (personnages très nombreux, incursions de danseurs, etc.)

1-3-Communication ordinaire vs Communication théâtrale :

1-3-1-Communication ordinaire :

Il est important à ce niveau de rappeler que notre objectif dans ce travail est de démontrer comment la communication théâtrale est un outil indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, sans devoir mener une recherche sur la communication en général en tant que tel ; ce qui nous détournerait vraiment de notre sujet, il nous semble judicieux tout de même de préciser néanmoins sans étendre notre investigation dans ce deuxième point la distinction majeure entre la communication ordinaire qui meuble notre quotidien et la communication théâtrale.

Au fait, la communication qui est une fenêtre et un pont entre les humains c'est un passage obligatoire dans l'apprentissage. Sans elle, les sciences humaines n'existeraient pas. Toute réflexion et toute analyse portent un langage. Toute étude linguistique se greffe sur la communication.

Cependant, il s'avère que la communication n'est pas la même et n'a pas non plus la même forme. Notre intérêt bien entendu se portera sur les échanges des humains fait par l'entremise de la langue orale ou écrite.

Le verbe communiquer est polysémique, un terme qui s'applique à toute espèce de mise en relation ; il a un champ sémantique très large, son noyau sémantique se manifeste dans la mise en relation des esprits humains, son caractère est intentionnel et il est finalisé.

Les sciences de la communication considèrent comme "communication" toutes les expressions issues d'acteurs sociaux et porteuses d'une intentionnalité analysable du point de vue d'un observateur lecteur avisé c'est-à-dire capable d'en comprendre le sens dans un contexte pertinent pour les acteurs concernés.

En toute rigueur, le schéma du principe de la communication est classique et bien connu : lorsqu'une personne n°1, appelée émetteur, transmet un message à une personne n°2, nommée récepteur, il s'agit non de communication mais d'information. Pour que le terme communication soit validé, il faut que le récepteur puisse faire savoir à l'émetteur si son message a été bien compris. Cette phase est, nommée feed-back ou vérification de l'information.

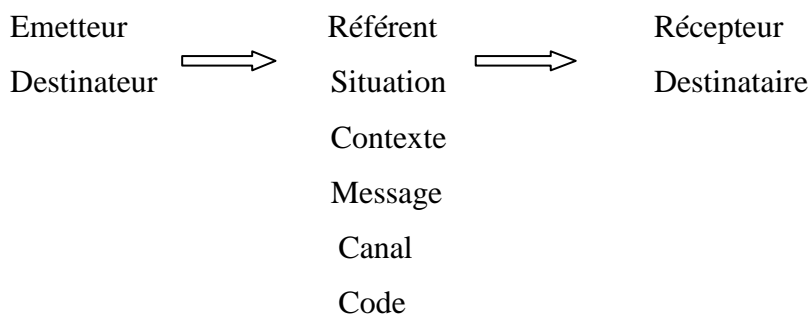
Quelque soit l'écho de la réception de l'information, l'intention de communiquer peut être apparente ou au contraire indiscernable ; c'est ainsi que nous évoquons la pragmatique de la communication qui a pour objet l'étude des effets de la communication sur le comportement.

Disons que les composantes les plus intéressantes dans le schéma canonique de la communication sont : bien l'émetteur, le récepteur et le message. Dans son schéma et sous le terme de contexte, Jakobson a désigné 3 facteurs :

- La situation des communicants.

-Le contexte.

-Le référent. Faisant la représentation graphique de ses composantes, le schéma s'établit de cette façon :



« Le schéma de communication élaboré par R. Jakobson »

Dans l'ordinaire humain, la communication prétend être un processus dynamique par lequel un individu établit une relation de transmission et d'échange avec un autre. Les individus transmettent ou échangent des idées, des connaissances, des émotions par la langue orale ou écrite ou par un système de signes: gestes, musique, dessin. Cette relation de transmission et /ou d'échange peut être directe (tête à tête) ou indirect par les médias... Elle peut se tenir entre deux personnes, entre une personne et un groupe ou entre deux groupes.

La communication théâtrale est aussi une sorte de relation communicative. Elle est dite communication multimodale c'est à dire elle se fait par des signes à système divers et des canaux différents. Elle contient par exemple : le langage, le geste et la mimique. Le tout véhiculant un même message. Cela dit, les gestes et les mimiques sont considérés comme faisant partie de la communication non verbale. Ils sont primitives au sens où les premiers messages d'un être humain sont non- verbaux : ce sont les gestes, les sourires, les regards échangés entre une mère et son bébé. L'enfant y répond par mimétisme et s'initie rapidement à ce code non- verbal. Cependant, l'information communiquée non verbalement reste toujours intentionnelle tant au théâtre que dans la communication ordinaire. Au théâtre néanmoins, elle se manifeste à travers les rôles et la représentation proprement dite.

Erving Goffman définit le rôle comme un « *modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions* »⁴³. Il suggère aussi que :

*« Ce n'est probablement pas un pur hasard historique que le mot personne, dans son sens premier, signifie un masque, c'est plutôt la reconnaissance du fait que tout le monde [...] joue un rôle plus ou moins consciemment. C'est dans ces rôles que nous nous connaissons nous- même [...]. En un sens, et pour autant qu'il représente l'idée que nous nous faisons de nous même, ce masque est notre vrai moi, le moi que nous voudrions être »*⁴⁴

1-3-2 La communication théâtrale :

Revenons à ce stade du travail sur la communication théâtrale proprement dite. Comme tout acte de production sociale, le théâtre est un art inscrit dans le réel du monde. Son circuit est communicatif. Il ne peut pas échapper à la question de la communication. Etant acte communicatif, le théâtre s'inscrit dans un système de signes ayant un fonctionnement. C'est ce qu'on appelle la sémiologie théâtrale.

Au sujet de la sémiologie théâtrale, Roland Barthes affirme dans ses essais critiques que « *le théâtre constitue un objet sémiologique privilégié* »⁴⁵. La sémiologie selon Saussure est une « *science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* »⁴⁶. Ne trouvons nous pas que théâtre aussi « *est une imitation de la vie* » ! Toute interprétation des actions humaines se fait par la médiation des signes.

⁴³ VION, Robert, *La communication Verbale*. Paris : Hachette, 2000.P.38.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ KOWZAN, Tadeusz, *Sémiologie du théâtre*. Paris : Nathan, 1997. P.7.

⁴⁶ *Ibid*. P.8.

Rappelons que, le spécifique de l'art théâtral, se rattache aux conditions dans lesquelles ; un texte est transmis au destinataire, c'est -à -dire les paramètres vocaux, les intonations, ...etc. exploités par les exécutants. Ces paramètres peuvent être transférés métaphoriquement. La mimique par exemple est une forme de métaphore qui peut véhiculer un signe de joie ou un signe de malaise. Ce procédé métaphorique est défini comme "*transfert par substitution analogique*". C'est encore dans ce sens que Tadeusz KOWZAN traduisant du polonais la citation d'Irena SLARUINSKA, qui a étudié le fonctionnement de la métaphore dans l'œuvre dramatique. Il dit :

« [...] au théâtre, c'est le geste, le regard, le son musical, la lumière qui se chargent des grandes émotions. Pourtant le poète ne s'en remet pas entièrement à ces moyens d'expression; pour s'assurer de la précision de leur effet, il recourt encore à la parole et lui confie la garde. Cette garde, elle est assumée par la métaphore [...]. C'est elle qui- avec d'autres moyens- construit la forme théâtrale de l'œuvre : avec l'information directe fournie par le texte secondaire [didascalies] avec le dialogue, l'accessoire qui est mentionné, la gestuelle inscrite dans le dialogue, la scénographie, etc... .La métaphore verbale s'entrelace avec métaphore théâtrale qu'incarne souvent un accessoire, un détail du décor, la couleur, l'effet de la lumière ou de la musique [...]. Mais la métaphore est non seulement gardienne de la forme théâtrale, elle doit veiller avant tout sur les significations transmises par cette forme, sur la précision sémantique du message»⁴⁷.

Ceci dit, l'art de la mise en scène paraît être une transposition des signes verbaux du texte en signes visuels, un relais entre les didascalies et le dialogue, une transposition susceptible d'avoir le caractère métaphorique.

1-3-3 Duplicité du dialogue théâtral :

Nous avons affirmé précédemment, que le dialogue ou la parole est le pivot de l'art théâtral ; toute l'esthétique du langage dramatique se révèle dans les répliques qu'échangent les acteurs entre eux sur scène.

En fait, la parole proclamée dans le théâtre dans un décor s'associe à des mimiques, à des jeux de scène. Son circuit ne s'arrête pas sur place, il va au delà de la scène.

Ce constat nous conduit directement à mettre en relief le titre de cette section avec son contenu et de chercher en quoi consiste la duplicité du dialogue théâtral. Qui dit mieux sa richesse ?

Répondre à cette question demanderait la production de tout un article, mais nous allons essayer de souligner seulement ce que nous pensons essentiel et irréfutable. En effet, la parole se caractérise par sa duplicité parce qu'elle participe à deux situations d'énonciation :

⁴⁷ *Ibid.* P.122.

1- L'auteur s'adresse au public par le biais d'une représentation, cette dernière est considérée comme acte d'énonciation.

2- Les personnes entre eux même échangent des propos dans un cadre énonciatif (situation représentée).

Nous citons la problématique de la communication théâtrale que Patrice PAVIS a évoquée dès la première édition de son dictionnaire du théâtre. Il a distingué une communication interne et une communication externe en signalant les différents axes de la communication possible : comédien -spectateur, personne- spectateur, personnage, comédien- comédien, spectateur - spectateur.

En plus, Nous avons remarqué la possibilité d'une double lecture de l'œuvre théâtrale : une lecture possible lorsqu'il s'agit d'une représentation sur scène effectuée par des personnages et l'autre lecture quand on découvre que cette représentation n'est qu'une actualisation d'énoncés écrit antérieurement. Ainsi donc, c'est la raison pour laquelle les paroles dites sur scène ne surgissent que décalées d'elles même, doublées par l'écrit qu'elles laissent transparaître.

Par conséquent, cette double lecture se diffère dans les deux cas, du point de vue "récepteur": le lecteur peut traiter le texte comme un espace, parcourable en tous les sens (sauter des scènes, revenir en arrière, faire des comparaisons entre les passages. Alors que le spectateur reçoit le texte sous un discours virtuel, les énoncés dans leur irréversible succession. En somme, le discours théâtral constitue un secteur du discours littéraire caractérisé par une double scène énonciative.

La réflexion pragmatique met en opposition le discours " ordinaire" et le discours "théâtral" . Ce dernier n'est traversé pas la théâtralité et les actes de langages lui font une acception particulière de plus en plus. Ainsi, les énonciations proférées sont adressées à deux destinataires distincts : l'interlocuteur sur scène et le public.

Jusqu'ici nous parlions du premier destinataire qui est l'interlocuteur sur scène, maintenant jetons un regard sur le deuxième destinataire qui est le public et élucidons davantage sa participation primordiale à la réussite ou bien à l'échec d'une pièce théâtrale.

Comme dit Alain COUPRIE dans « *Ce grand creux de chair* » : le public est un phénomène à la fois artistique et social. Le théâtre ne peut se passer du public. La présence de celui-ci donne le sens à la représentation.⁴⁸

En acceptant ou en refusant l'œuvre de l'auteur, du metteur en scène et des comédiens, le public la porte à l'existence ou la condamne au néant. Même s'il n'extériorise pas ce qu'il pense sur l'œuvre « *les réactions sont perçues par l'émetteur : un silence absolu une immobilité accrue* »⁴⁹.

Par la médiation du public, le théâtre et la société se renvoient l'un à l'autre leur image. Copeau suggère qu' « *il faut que le théâtre produise des images, des formes et des fonds populaires dont tout un peuple pourrait tirer enseignement et faire sa nourriture spirituelle* »⁵⁰

Enfin, il convient de dire que tout l'ensemble qui caractérise le théâtre est au service du public. Il ne vit que par et pour un public, ne fonctionne que parce que le public participe à cette vie. Soit il est enthousiasmé par la qualité du spectacle et il applaudit; soit il reste indifférent et par le fait même émerge d'une façon sordide une protestation objective. Le public fait le procès de la représentation. C'est lui qui impose à l'œuvre dramatique une certaine forme de dicta à l'auteur et son langage

2)-Enseigner du français à travers la pratique théâtrale :

2-1-Place et rôle du théâtre en FLE :

2-1-1-Le théâtre pourquoi faire ? :

Faire du théâtre donne aux apprenants un rapport vivant à la langue, c'est une activité d'apprentissage caractérisée par le jeu. Le théâtre scolaire permet à l'apprenant de libérer ces capacités créatives et intellectuelles. C'est aussi une possibilité de s'exprimer non seulement par la parole mais aussi par le corps, l'association du corps et de la parole permet à l'apprenant d'accéder au sens et à une appropriation linguistique en contexte.

L'objectif premier que vise tout enseignant de langue étrangère est de développer les moyens d'expressions de l'apprenant, traditionnellement, les enseignants de langue mettent

⁴⁸ COUPRIE, Alain, *Le Théâtre*. Paris : Nathan, 1995. P. 35.

⁴⁹ UBERSFELD, Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Seuil, 1996a. P. 79.

⁵⁰ BOUDHED, Bachir, *Théâtre, Comédien, Un tout*. Alger : Elhikma, 2000. P. 81.

l'accent sur l'écrit et les textes littéraires, l'ouverture s'est faite dans une diversification orale et vers l'ensemble des unités langagières de la culture comme les journaux, le théâtre, etc. Apprendre une langue doit être une expérience plaisante ; on apprend mieux lorsqu'on est bien détendu.

Le jeu dramatique commence bien dans les salles de classe par les jeux de rôle et la simulation globale ce qui aide l'apprenant à libérer des inhibitions , des blocages et complexes pour toutes sortes, inhérent à tout apprentissage. Le rôle e l'enseignant est d'être médiateur, d'initier et de sensibiliser, afin que l'apprenant puisse exprimer ses émotions et ses pensées tout cela en à l'aide des textes de littérature, la connaissance de la civilisation et de la culture de la langue, on peut aussi proposer des textes courts et modernes motivants.

2-1-2-La place du théâtre en classe de FLE :

Comme nous l'avons déjà dit que le théâtre développe l'improvisation et l'expression spontanée chez l'apprenant, il est sûr que cela va l'aider à l'acquisition de cette langue étrangère mais par des moyens détournés, sinon pourquoi faire du théâtre ?la question qui se pose maintenant : quelle est la place du théâtre en classe de FLE ?

Parler une langue étrangère peut avoir un aspect stressant et déstabilisant, dans une situation de communication à l'oral l'apprenant peut se dérouter, le théâtre sert à désinhiber l'apprenant, à lui ôter ses craintes face à la réalisation de la parole. Dans ce cadre Gisèle Pierra dit :

« Ce plaisir, de l'activité dans la langue étrangère, naît quand il y a acception de soi, de sa voix dans cette langue, dégagée des résistances produites par le regard et l'écoute des autres, impliqués aussi dans un travail de même nature. Car l'inhibition de la parole n'est pas toujours liée à des carences de compétences linguistiques. Elle dépend de la possibilité, donnée ou non, que s'ouvre un espace sonore. Or, il nous est apparu que le travail créatif dans une langue étrangère pose les conditions de libération de la parole et débloque cette création de peur en tant qu'il ouvre un tel espace »⁵¹

D'autre part la mise en place d'un atelier de théâtre permet de faire découvrir un mode artistique. C'est une ouverture de l'esprit, une ouverture à un cadre universel de création. L'apprenant découvre peut être des textes et des auteurs, se place dans une position d'agitateur de sens. Il redonne du ses à es mots en même temps qu'il les retransmet. C'est l'apprenant créatif.⁵²

⁵¹ PIEERA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, 2008. P. 29.

⁵² *Ibid.* P. 30

En plus de son apport à l'apprentissage linguistique du français (vocabulaire, syntaxe et stylistique), le théâtre offre des ressources susceptibles d'enrichir l'enseignement et l'acquisition de cette langue. Pour certains, il a permis de se débloquer dans l'apprentissage, de trouver une place au sein de classe malgré certaines difficultés d'expression ; pour d'autres, il a permis de découvrir les habitudes françaises, de mieux comprendre leur propre environnement, et de mieux vivre les différences culturelles. Ceci étant, toutes ces possibilités didactiques qui sont données par le théâtre et que les autres formes littéraires ne permettent pas, ne peuvent se réaliser que grâce à une nouvelle stratégie d'exploitation, qui favorise à la fois les dimensions textuelles, représentatives et interculturelle du théâtre.⁵³

2-1-3-Le rôle du théâtre en classe de FLE :

Dans son livre « une esthétique théâtrale en langue étrangère » Gisèle PIÉRA⁵⁴ montre le rôle du théâtre en disant qu'on peut constater des résultats, des progrès de la compréhension, de la prononciation, de l'interprétation, de l'aptitude à l'expression spontanée et pertinente. On peut constater aussi que le rapport à la parole et au corps se modifie globalement dans le sens d'un épanouissement de soi donné par le plaisir de s'exprimer et d'exprimer l'œuvre en étant traversé.

Elle ajoute qu'on constate également un accroissement progressif de l'autonomisation dans l'apprentissage du travail nécessaire à la création de la mise en scène ainsi que travail de diction.⁵⁵

Grace au théâtre les apprenants se mettent à bouger, à parler français en jouant et par le théâtre ils arrivent à prendre conscience des fonctionnements de leur voix et à corriger leur défaillances phonétiques et leur intonation. C'est un véhicule privilégié de la transmission des éléments socioculturels du langage.

Aujourd'hui le rôle de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère est très important, c'est l'importance du texte littéraire en tant que véhicule de culture. Il en est de même pour le théâtre.

Pour mieux comprendre le rôle que joue le théâtre dans l'enseignement de la langue, on est obligé de creuser dans l'histoire de la pratique théâtrale et son évolution.

⁵³ WEL, Chen, *un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*. Synergie Chine. N°4. 2009.P. 43.

⁵⁴ PIÉRA, Gisèle. *op.cit.*P. 20.

⁵⁵ *Ibid.* P. 23.

Au fil du temps et en coïncidence avec l'évolution de la société humaine, le théâtre s'est rattaché à la cité et s'est chargé surtout intellectuelle de l'homme qui y habite. A partir de cette idée, apparaissent clairement l'avantage et l'utilité du théâtre qui peut contribuer d'une manière efficace au développement social et culturel. Très tôt, et par delà sa dimension divertissante, il est apparu très proche de ce que l'on pourrait appeler une institution de formation ressemblant à un établissement d'enseignement académique de notre temps.

La renaissance redécouvrant les œuvres grecques et latines, les intégrera dans les programmes de formation intellectuelle, notamment pour l'apprentissage des langues. Dans l'Europe profane, les pédagogues humanistes n'ont pas non plus négligé le rôle positif de la pratique théâtrale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils feront jouer à leurs élèves des formes dialoguées en vue d'acquérir activement les différentes formes de la langue cible.

A la fin du 18^{ème} siècle, même si les méthodes de traduction et de commentaire dominent la formation en langue latine sur la pratique vivante de la langue focalisée sur le jeu théâtral. Les méthodes et méthodologies de l'enseignement des langues se modifiaient mais le théâtre en tant qu'outil de formation avait toujours ses sympathisants. Rappelons ici que l'utilisation de la pratique théâtrale dans un but d'apprentissage des langues, appelé jadis « drame scolaire » fut accepté par les sociétés profanes et religieuses e l'Europe ancienne. Cet outil pédagogique en vogue jusqu'à l'heure actuelle dans les pays anglo-saxon a contribué à l'émergence du théâtre moderne et contemporain en Europe.⁵⁶

2-2-Le problème de l'oral et la nécessité de la pratique théâtrale :

2-2-1-L'oral, une source de problème :

A travers notre expérience dans l'enseignement du FLE au CEM, nous avons constaté un manque attirant d'intervention et d'expression orale même avec les élèves excellents à l'écrit ou à d'autres matières, quels sont les causes de ce manque ? Et quelles sont les solutions proposées.

2-2-1-1-Une atmosphère difficile :

Pour certains élèves, le travail en groupe est un peu difficile, puisqu'ils sont dans un environnement où se trouvent certaines inégalités de niveaux, ce qui diminue le courage de parler.

⁵⁶ ELISIR, Elamin Hamid, *Théâtre et enseignement du français langue étrangère*. Synergie Algérie N°2. 2008. P. 178/179.

2-2-1-2-L'hétérogénéité des élèves :

Les élèves en classe préfèrent travailler avec ceux qui sont les plus connus d'après eux, et qui ont, à-peu-près, les mêmes niveaux, cependant ; certains d'entre eux auront un problème du choix du partenaire, nous mettons en relief que les élèves d'une même classe ne sont pas du même entourage (familial, ou même social, économique) ,« *Non seulement, l'hétérogénéité vient d'un facteur géographique et d'un facteur socioéconomique mais elle trouve également son origine dans le caractère dominant et hyperactif de certains élèves tandis que se soumettent à leur parole des élèves plus effacés, plus timides.* »⁵⁷

2-2-1-3-Le dialogue difficile :

Le dialogue en classe est très difficile soit entre les élèves et l'enseignant ou entre les élèves eux-mêmes, puisqu'ils veulent souvent que l'enseignant leur donne des savoirs déjà vu, ou déjà construits, afin d'éviter la recherche et la réflexion, et là où réside l'indiscipline car :

*« Dans leur esprit, l'oral n'est que bavardage sans importance. En fait, tant que le professeur ne le note pas au tableau ou ne le dicte pas, le travail ne semble pas avoir de valeur comme si l'écrit avait ce pouvoir de fixer uniquement la vérité magistrale du professeur. Le dialogue se révèle également difficile entre des élèves qui ne cherchent pas s'écouter puisque seule la parole du professeur est une source fiable d'information. Ainsi, durant les interventions de certains de mes élèves, le groupe-classe éclate totalement en petits foyers de discussions privés »*⁵⁸

Le but explicitement déterminé du jeu dramatique dans une classe de langue étrangère et particulièrement la langue française est celui d'improviser, jouer et parler en langue étrangère, en la familiarisant aux élèves à travers le dialogue.

*« Quand les séances de travail sont des séances ordinaires, le langage parlé devient secondaire ou utile. Pris par le plaisir de jouer et d'inventer des images, les protagonistes ne se préoccupent plus guère de la langue et deviennent habile dans l'art de trouver des procédés qui permettent de s'en passer tout à fait. »*⁵⁹

L'avantage le plus évident dans le théâtre en langue étrangère à l'école, c'est de passer d'un aspect abstrait de la langue à un autre concret, celui de dialogue ou de discours dans une situation donnée. C'est-à-dire de créer une situation de communication artificiel.

⁵⁷ VINH, Sandrine, *La gestion de l'oral dans une classe indisciplinée. L'oral un outil de démocratisation ?*. 2001. 32p. Mémoire, lettres modernes, Académie de Montpellier. 2001.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ RYNGAERT, Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : CEDIC, 1977. P. 115.

Les capacités se changent d'un élève à un autre, d'une classe à une autre, où nous trouvons ceux qui sont excellents se sentent prêts à parler dans toutes les situations, par contre les autres sont prisonniers de crainte du ridicule et de la honte, et afin de résoudre le problème de la timidité, les élèves ont besoin de très longues heures de travail, et d'un grand effort pour les encourager pour les voir enfin parler.

2-2-2-l'avantage du dialogue dans le théâtre scolaire :

Dans la vie quotidienne il suffit deux personnes afin d'établir un dialogue, un A qui parle à B, où chacun d'entre eux joue un double rôle, celui du récepteur et d'émetteur, mais A et B peuvent s'adresser à un troisième C qui peut être, au théâtre, le public⁶⁰. Ce public doit s'informer d'une manière plus explicite qu'entre deux, c'est-à-dire, nous devons donner une certaine clarté à ce que nous voulons dire, pour qu'il soit clair et compréhensible au public. *« Les élèves donc se posent constamment cette question essentielle: qui parle et à qui? Qui a droit de parler, qui interroge et répond, qui lance la parole le premier? Ainsi ils pourront lors de la scène, compléter l'établissement du modèle actantiel par l'établissement d'un schéma de parole. »*⁶¹

Mais le dialogue n'est pas seulement verbal, il peut aussi être un dialogue gestuel à travers les gestes, les mouvements du corps et les regards, en fait, le dialogue gestuel est souvent associé au dialogue verbal afin d'éclairer sa signification.

Lors d'un travail théâtral, il est nécessaire d'expliquer le sens d'un énoncé ou d'un dialogue aux élèves avant de le présenter : *« la manière la plus ancienne et la plus répandue de manifester la signification d'un énoncé est de traduire la signification de cet énoncé au moyen d'autres mots, soit de la même langue, soit d'une langue étrangère: dire la chose autrement. »*⁶²

A ce stade là, l'origine du dialogue c'est le texte théâtral, c'est-à-dire, pour pratiquer une pièce théâtrale, les élèves doivent bien maîtriser la lecture. D'un point pédagogique la lecture est la compétence que nous cherchons à installer ; c'est l'avantage que nous venons de dire au titre précédent, puisque le dialogue au sein d'un texte théâtral permet aux élèves de lire, puis d'améliorer leur prononciation, et d'apprendre certaines formules tel qu'elles sont, afin de les utiliser en dehors de la classe, et avec leurs camarades plus tard.

2-2-3-Le théâtre comme langage :

⁶⁰ CHARVET, Pascal. *op.cit.* P. 41.

⁶¹ *Ibid.* P. 42.

⁶² BESSE, Henri, et. al, *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I.* Paris : CREDIF, 1975. P. 55.

Le théâtre seul ne suffit pas, mais il aide à résoudre quelques problèmes au niveau de l'oral, puisqu'on considère le passage à la scène :

« Comme une amélioration, comme un progrès sur le texte simplement lu ou récité, sans que ce passage soit considéré comme déterminant. Sous l'influence du modèle linguistique nous définissons actuellement le théâtre comme un langage artistique complet qui possède ses règles propres et permet de communiquer autrement que par l'intermédiaire du langage parlé. »⁶³

Le théâtre est un objet sémiotique, c'est-à-dire, c'est un objet artistique basé sur les langues naturelles *« suit des schémas de communication établis pour celle-ci. L'activité théâtrale suppose un émetteur qui fabrique le message et un récepteur qui le déchiffre. Considération d'une grande importance pour notre façon d'envisager la pratique du jeu dramatique. »⁶⁴*

Le jeu au sein de la classe aide les élèves à mieux dire et à dire autrement, où l'apprentissage est à différents niveaux :

1-dans une classe, une bonne occasion nous est donnée lorsque nous apprenons à établir des messages à l'aide des outils qui nous entourent, et qui nous sommes en train de manipuler, ces sont considérés comme des signes visuels et sonores ignorés habituellement.

2-Le langage est un élément indispensable du message du jeu dramatique, puisque, c'est le langage qui transmet ce dernier. Et c'est l'inscription du corps dans un espace donné qui détermine les signes que nous devons choisir, selon le besoin et le moment où nous en avons besoin, et qui résultent enfin ce que nous voulons dire.

3-*« les improvisations successives permet de découvrir très tôt la notion de polysémie. En changeant certains signes, je [on] choisis [it] de changer le contenu. Si je [on] maîtrise mal l'outil, je [on] l'expose à ne pas être compris. Il [nous] m'appartient de devenir maître du sens. »⁶⁵*

4-En classe nous ne cherchons ni à bien jouer ni à bien dire ni même à suivre des règles ou des stéréotypes, mais nous cherchons à installer tel ou tel compétence à travers une scène donnée jouée par les élèves sans contraintes rigoureuses, où nous ouvrons la porte à l'invention : *« Les histoires inventées dans les classes ne sont pas obligatoirement à se dérouler en scènes bien*

⁶³ RYNGAERT, Jean-Pierre. *op. cit.* P. 52.

⁶⁴ *Ibidem.*

⁶⁵ *Ibidem.*

enchaînées, à utiliser le dialogue et la tirade classique. Pas plus qu'il n'y a de bons sujets au théâtre il n'y a désormais de formes calquées sur l'ancien modèle de la pièce 'bien faite' »⁶⁶

2-3-Objectifs du théâtre scolaire :

-Le théâtre permet à l'individu de au niveau de l'oral ou même intellectuel à l'aide des autres, au sein du groupe dans un travail collectif, mais on ne néglige pas l'esprit narcissiste où chacun a son propre rôle dans ce groupe.

-Le jeu dramatique se base sur la présentation du discours tenu et les regardants actifs qui analysent ce discours en mise en question du jeu.

-Il motive l'enfant à la lecture plaisir pendant son loisir.

-Le jeu théâtrale cherche effectivement à :

« Former des 'jouants' plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion [...] qui est chercher un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication. Ce qui ne revient pas à nier toute technique ni à rêver d'une expression spontanément. La recherche de l'expression est étroitement liée aux exigences du discours, le travail sur la forme a une critique du contenu »⁶⁷.

-L'espace dans lequel se déroulent le jeu théâtral, et évidemment l'espace scolaire, en utilisant des mobiliers habituels (tables chaise, ...etc.), mais pour des fonctions autres que ceux d'habitudes, selon les besoin du jeu.

-Si nous visons à des fins strictement éducatives, en négligeant le plaisir du jeu, nous risquons de perdre même le concept du jeu, qui est indispensable pour le jeu dramatique et son existence.

2-3-1-Le jeu comme un moyen de connaissance :

Les sujets traités par le théâtre peut permettre à l'individu de se mettre dans des situations vraiment dangereuses, n'appartiennent pas à la réalité vécue, mais, elles peuvent se ressembler

⁶⁶ *Ibid.* P. 54.

⁶⁷ *Ibid.* P. 32.

aux autres situations que cet individu peut rencontrer ultérieurement ce qui donne une sorte d'expérience sans tomber dans le risque de la vie réelle retissée par de véritables normes, comme le dit LOTMAN Louri dans son livre, la structure du texte artistique : « *le jeu ne s'oppose jamais à la connaissance : au contraire, il est un des moyens les plus importants d'acquisition des différentes situations vitales, d'apprentissage de type de comportement* »⁶⁸.

2-3-2-Le jeu et le contenu du jeu :

Si nous parlons de la fonction primordiale du jeu dramatique, nous le trouverons comme étant un outil de connaissance du réel, en représentant à priori l'acquisition du savoir-faire :

« Par là, il tend à reproduire des situations comme, à fixer des habitudes déjà acquises, à entériner des schémas déjà existants. Pour que le jeu puisse devenir un moyen d'expérimentation et d'élaboration de nouvelles connaissances, il doit effectuer un saut qualificatif d'importance, qui, si l'on en croit LOTMAN, le rapprocherait alors de l'art : « le jeu représente l'acquisition d'un savoir-faire, l'entraînement dans une situation conventionnelle, l'art est l'acquisition d'un monde (une modélisation du monde). »⁶⁹

Après cette distinction, nous nous interrogeons sur la finalité du jeu et de son contenu, si nous le considérons comme une activité, il ne peut pas tenir compte de la complexité du monde ni à l'éclairer.

Le jeu vise à transposer d'une manière ludique des comportements courants dans le monde réel, en se rappelant les règles qui le régissent Puisque le jeu est une sorte de simulation, d'essai, de transposition, d'imitation, il permet au jouant de tenir compte à ces comportements qui l'entourent.

Les avantages les plus importants trouvés dans le théâtre scolaire, et à différents niveaux.

2-3-3-Au niveau psychique :

Beaucoup de psychologues voient que l'acte est un des plus importants moyens utilisés dans les traitements psychiques, puisque, le fait de jouer un rôle quelconque dans une pièce théâtrale peut réduire le stress dans la vie de l'individu, et l'aider à éviter les comportements violents, surtout quand il s'intègre (soit l'acteur, soit le spectateur) dans le rôle joué. Parmi les

⁶⁸ LOTMAN, Louri, *La structure du texte artistique*. Paris : Gallimard, 1973 [cité dans RYNGAERT, Jean-Pierre, *op. cit.* P. 34.]

⁶⁹ RYNGAERT, Jean-Pierre. *op. cit.* P.39.

problèmes psychiques qu'on peut traiter à travers le théâtre on cite : le honte, l'autisme, le bégayement ou d'autres problèmes de prononciation.

Certains pensent que l'acte est seulement ce moyen de récréation, mais ce n'est pas tout à fait son unique but, c'est aussi, un moyen très efficace de communication, de s'exprimer ou d'exprimer une idée, une conception ou un sentiment quelconque. Il se base sur la langue, les mouvements du corps, les expressions du visage, les gestes et la façon de parler.⁷⁰

La négligence des problèmes psychiques des élèves dans leurs écoles, lorsqu'on trouve un manque remarquable au niveau des activités non programmées tel : le sport, l'art,...etc., ceci oblige l'élève de s'exprimer d'une manière incorrecte en traduisant ses inhibitions par la violence à l'intérieur de la classe, de l'école ou avec ses camarades, ou même l'apparition d'autres problèmes au niveau de sa rentabilité au sein de classe.

Puisqu'on a retenu son talent, il se sent qu'il est un membre marginalisé dans sa société à cause d'une très grande tension interne.

Là où on a besoin du théâtre qui va réduire les cas de peur, de honte devant le public ; qui peut à son tour influencer la prononciation des mots chez l'élève, surtout quand il est sous la direction d'un entraîneur qui lui donne la confiance en soi, cette dernière peut vraiment se refléter sur les comportements de l'enfant à l'extérieur avec sa société.⁷¹

Alors le théâtre a une capacité énorme de faire émerger les refoulés, il garde pondération chez l'enfant.

2-3-4-Au niveau économique :

Le travail collectif des élèves lors de production théâtrale les adopte à éviter le gaspillage en protégeant par exemple la peinture, les outils de dessin, en exploitant les pièces de bois ancienne aux décors...etc.⁷²

2-3-5-Au niveau coopératif et l'acquisition des habilités :

⁷⁰ MARAI, Hassan, *le théâtre scolaire (المسرح المدرسي)*. Bayreuth : Dar El-Hillel, 2002. P. 15 /16.

⁷¹ *Ibid.* P. 16.

⁷² *Ibid.* P. 17.

La présentation théâtrale, la préparation de cette présentation obligent aux élèves de travailler en collaboration à différents niveaux ; (le dessin, le décor de la planche, la lumière...etc.), ce qui donne des diverses habilités en plus de l'esprit coopératif.

2-4-Un coup d'œil sur les pratiques théâtrales à l'école :

En France, et depuis 1968 après la création des Maisons de la Culture et des Centres Dramatiques, une nouvelle préoccupation des animateurs vers la rencontre de leur public où il se trouve, ou dans des lieux réservés particulièrement pour ceci, et bien sûr en milieu scolaire. A cette période le problème qui a inquiété les animateurs c'est l'aspect financier associé à l'ignorance de l'Education Nationale.⁷³

En Algérie, l'usage du théâtre est un peu rare, où nous trouvons un manque de jeu dramatique dans nos écoles, mais en tout cas nous trouvons quelques expérimentations déjà faites par des étudiants et des chercheurs, parmi ces travaux, nous citons celui du lycée de Bouchoucha, à El-Oued, réalisé par Mlle ZOUBEIDI Linda, Mme FRIDJET Hilda, Mlle LAMOUDI Asma et M. ZOUBEIDI Yacine, ce groupe a eu comme objectifs :

- 1-Développer la capacité de créativité des élèves et leur esprit critique à travers une utilisation consciente du langage dramatique.
- 2-Encourager l'esprit de groupe et de coopération.
- 3-Amener les élèves à rendre leurs gestes significatifs, à transposer gestuellement leurs idées et leurs émotions et ainsi favoriser la théâtralité.

Ils ont utilisé comme supports :

1. Pièce de théâtre : L'AVARE de Molière. L'acte I, Scène III. (Texte écrit).
2. L'AVARE de Molière. (Texte audio)⁷⁴ .

Tableau n°1 :

La synthèse de leur travail est résumée dans le tableau suivant⁷⁵ :

⁷³ RYNGEART, Jean-Pierre. *op. cit.* 19.

⁷⁴ ZOUBEIDI Linda, et.al, *Le théâtre en 2°A.S.*, [En ligne] http://www.oasisfle.com/documents/projet_de_classe_Theatre_el_oued_zoubeidi_1.htm Consulté le 19-04-2015.

⁷⁵ *Ibidem.*

Séance N°	Objectifs	Activités
1 Compréhension de l'écrit	Rencontre avec l'œuvre de Molière Saisir et étudier la structure d'un texte théâtral	- Analyse de la couverture - Etude acte I, scène III.
2 Compréhension de l'oral	Comprendre pour se mettre en scène	- Analyse des personnages - Le comique de la Scène
3 vocabulaire	Connaître le lexique du Théâtre	- Thématique et relationnel - Recherche de Vocabulaire
4 Grammaire	Comprendre à quoi sert un dialogue Apprendre le passage du discours direct au discours indirect	- Les marques du dialogue - Le discours rapporté - Types de phrases - Concordance des Temps
5 Expression Orale	Devenir un metteur en scène Jouer une scène théâtrale	- Mise en scène et Jeu
6 Expression Ecrite	Rédiger la suite de la scène étudiée	- Production d'un texte théâtral
7 Évaluation	Devenir un acteur	- Évaluation de la mise en scène

Et beaucoup d'autres travaux ont été réalisés, mais ils ne sont pas suffisants, car nous avons remarqué que ce manque du jeu est presque général en Algérie, et nous avons besoin d'autres travaux qui assurent l'efficacité de ce genre d'activité.

Chapitre III :

**« Le jeu de rôle en classe de 2^{ème} année
moyenne, analyse d'une
expérimentation »**

1-Progression pédagogique :

En choisissant le sujet de notre mémoire, nous nous sommes interrogés sur la démarche suivie dans la partie pratique : comment peut-on passer à la mise en pratique des techniques théâtrales en classe de F L E ? En fait, la réalisation de ce projet avec les apprenants demande une description des pôles, qui peuvent contribuer à l'élaboration de cette expérience pédagogique : c'est-à-dire la représentation, Il s'agit dans un premier temps, de s'interroger sur le choix de la scène (l'œuvre) exploitée en classe de FLE en tant que support. En effet, on doit réfléchir sur les motivations qui conduisent à telle œuvre et non pas à une autre, pour déterminer toutes les raisons qui ont contribué à ce choix et éviter des choix obscurs.

Dans un deuxième temps, on essaye de voir la place de la classe dans le choix de la séquence; il se détermine dans deux éléments : le niveau visé et les besoins de la classe.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons au savoir enseigné : comment peut-on aborder le texte de théâtre en tant que support écrit destiné à la représentation ?

Ce sont, les trois pôles du triangle pédagogique existant dans tout processus : enseignement/ apprentissage

2-Le Terrain :

Notre expérimentation a été faite au **CEM El-Arbi Ben Mehidi** D'El-Mekhadma, à Ouargla, où nous avons trouvé une hospitalité de la part de notre directeur et ses assistants, et nos collègues les enseignants du français.

3-Le profil de classe :

3-1-Le public visé :

La classe de 2eme année moyenne, dans laquelle nous avons fait notre expérimentation, c'est une classe surchargée, de trente six élèves (dix-huit filles et seize garçons), vu qu'on est l'enseignante de cette classe, on a bien pu gérer le déroulement du cours d'une part, et bien contrôler et orienter les élèves lors de l'expérimentation, puisque il est possible de trouver certaines difficultés au niveau comportemental d'autre part.

3-2-La taille du groupe :

La classe toute entière comporte 36 élèves, nous l'avons partagée en 9 groupes, chaque groupe se compose normalement de 4 élèves-acteurs, mais nous avons laissé l'organisation habituelle de la classe, afin d'éviter le bruit pendant le mouvement des matérielles et des élèves, et d'éviter surtout la perte du temps.

3-3-Niveau visé :

Tout projet n'a d'intérêt que s'il est adapté aux besoins des élèves. Il ne s'agit pas de faire correspondre absolument le niveau des cours avec celui des élèves, mais il faut le rechercher à travers des exercices .On fait tendre les apprenants vers une activité adéquate avec leur niveau qui soutient leur attention.

Nous devons prendre garde à rester dans le champ de leurs préoccupations en évitant deux écueils : d'une part, perdre leur intérêt par la trop grande évidence ou la simplicité du travail ; d'autre part, ne jamais réussir à éveiller leur intérêt par un projet très lointain de leurs préoccupations. Il s'agit donc de rester en relation avec leurs centres d'intérêt tout en gardant des objectifs élevés.

3-4-L'organisation matérielle (préférée, trouvée) :

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons laissé l'organisation habituelle des matérielles afin d'éviter le bruit et la perte du temps. La classe est composée de 4 ligne, dont les élèves s'installent fille et garçon aléatoirement, il n'y a pas beaucoup d'affiches sur les mûres, ni des dessins.

Nous avons souhaité trouver plus d'intérêt aux langues étrangères en général, et au français en particulier, de la part de l'établissement (rendre disponible les matérielles et outils et pour l'enseignant et pour l'élève, pour faciliter l'apprentissage...etc.).

Mais cet intérêt, nous l'avons trouvé chez les élèves, qui n'ont pas l'habitude de voir, ou même de faire de pièces théâtrales et des activités orales en classe, ils étaient très motivés et très intéressés à ce travail, à travers leurs participations et leurs interventions.

4-Rôle et motivation de l'enseignant :

4-1-Rôle de l'enseignant :

L'enseignant en tant qu'un animateur joue un rôle très important, le met dans une situation de danger, celle de la grande responsabilité, il doit contrôler l'implication des élèves dans le jeu, leurs donner la motivation suffisante, et aussi les laisser libres dans le choix du personnage sous son guidage « *Puis, le professeur forme les groupes ou laisse le libre choix aux élèves. Lors de l'attribution des rôles, l'enseignant laisse l'élève choisir car le choix implique qu'il porte un intérêt non négligeable à interpréter tel ou tel personnage. Il peut aussi effectuer un tirage au sort si les élèves ne se mettent pas d'accord* »⁷⁶.

Notre travail consiste à guider les élèves lors du jeu, les faire adapter à ce genre d'activité, avant de passer à la planification du jeu de rôle, nous avons formulé les exigences auxquelles les élèves vont devoir s'astreindre et les objectifs qu'ils doivent atteindre. Ils doivent être clairs, précis et bien délimités. Nous devons nous assurer qu'ils étaient bien compris dans le but d'éviter des égarements et donc une perte d'efficacité de certains groupes.

Nous avons distribué des copies du texte de la pièce qui vont faciliter l'élaboration du jeu de rôle, et la compréhension des événements de la pièce, nous avons mis aussi à leurs disposition des dictionnaires et délimité la durée du travail afin de ne pas perdre du temps.

Nous savons très bien que notre présence en tant qu'animateur, conseiller et guide en classe est très importante, afin de donner lieu à des discussions, dont les élèves n'ont pas l'habitude de faire ou d'avoir le courage de faire, afin de bien gérer un travail collectif exceptionnel. Cette présence ne se limite pas à une simple observation derrière le bureau, mais le dépasse à une circulation entre les lignes, l'enseignant peut être aussi un parmi ses élèves lors de la présentation de la pièce par les acteurs, cette présence physique près des élèves permet un

⁷⁶ DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur, 1998[cité dans CABROL, Laurent, *Apprendre à mieux communiquer à partir d'une séquence sur la lecture à voix haute dans une classe de sixième*. 2000. 36 p. Mémoire professionnelle, lettres modernes, IUFM de l'Académie de Montpellier, 2000]

rapprochement affectif entre enseignant/apprenant et permet d'établir un climat de confiance, de découvrir les problèmes que les élèves ont, et les résoudre au bon moment.

De là nous pouvons résumer le rôle de l'enseignant selon ce qui nous semble intéressant :

- Mettre à la disposition des élèves des supports authentiques, accompagnés de tâches précises à effectuer et intégrer ces documents dans la séquence pédagogique.
- Mettre en place des stratégies pour favoriser la compréhension et l'expression orale en interaction.
- Faire répéter, mémoriser des faits de langue pour que les élèves se les approprient et ainsi faciliter l'expression.
- Favoriser l'autonomie de l'élève dans sa production.

4-2-Motivation de l'enseignant :

Ainsi, la motivation personnelle de l'enseignant est un élément fondamental qui ne doit pas occulter les autres facteurs. Il faut se méfier de ses élans, envers une œuvre ou de ses propres répulsions car si l'enseignant choisit la séquence, tout en éprouvant sa sympathie particulière, il tombe dans le piège de désintéressement de ses apprenants ; il construit son cours pour lui et non pour ses élèves.

Son enthousiasme doit être souvent à l'origine de celui de l'élève. A cet égard, nous nous impliquons dans le choix de la scène selon les besoins des apprenants et non pas selon nos besoins personnels. Pour arriver à le faire, nous essayons d'imiter le médecin dans son cabinet de travail : comment il se comporte avec ses patients, pour que leur santé s'établisse, le choix de la séquence se fait après avoir diagnostiqué les symptômes de la non acquisition de l'apprenant en langue étrangère : où résident ses difficultés ? , Comment les détecter ? Quel remède lui conseillé vu comme efficace ?

5-Le choix de l'extrait :

5-1-La pièce originale et l'extrait choisi :

Ciel! Quelle agence, de laquelle nous avons choisi une partie (la première partie), est une pièce très simple, un peu comique, et qui a un texte clair et compréhensible, elle nous raconte des événements qui se sont passés dans « *Une agence de voyage classique où se morfondent le*

directeur Jean-Pierre et sa secrétaire Martine. Pour tromper l'ennui, ils décident de vendre des voyages dans l'espace à leurs clients. Ceux-ci ne semblent pas trop regardants sur les prix ni sur les descriptifs fantaisistes. Heureusement, les extra-terrestres veillent [.. .] »⁷⁷, Nous avons choisi seulement la première partie de la pièce en même temps simple et comique, afin d'attirer l'attention des élèves, et d'éviter l'ennui, puisque une pièce longue les ennuie, et en même temps les pièces courtes sont simples à comprendre et leurs textes sont faciles à apprendre.

CIEL ! QUELLE AGENCE !

Sketch sur le thème du voyage et de l'espace de Lionel de MESSEY

Durée : environ 10 minutes

Distribution :

- Jean-Pierre, le directeur de l'agence
- Martine, la secrétaire
- Un couple benêt
- Un P.D.G.
- Une femme fatiguée
- La femme autoritaire
- Le mari timide (il est plombier, mais aucun rapport de cause à effet.)
- Un extra-terrestre

Décor : une agence de voyage avec un bureau, des sièges, affiches, prospectus...

Costumes : bleu de travail pour le plombier, costume/cravate pour le PDG, Costume moins austère pour Jean-Pierre, costume d'extra-terrestre. Les autres personnages ont un costume " de tous les jours ".

Public : tout public.

Synopsis : Une agence de voyage classique où se morfondent le directeur Jean-Pierre et sa secrétaire Martine. Pour tromper l'ennui, ils décident de vendre des voyages dans l'espace à leurs clients. Ceux-ci ne semblent pas trop regardants sur les prix ni sur les descriptifs fantaisistes. Heureusement, les extra-terrestres veillent...

Un couple benêt entre.

MARTINE ET JEAN-PIERRE (*ensemble.*) : Bonjour messieurs-dames !

L'HOMME : Messieurs-dames...

LA FEMME : Bonjour...

JEAN-PIERRE : Que pouvons-nous pour votre service ?

⁷⁷ DE MESSEY, Lionel, *CIEL ! QUELLE AGENCE !*, [en ligne] <http://www.leproscenium.com> consulté le 19-04-2015.

L'HOMME : Ben... Ca serait pour voyager...

MARTINE (*ironique.*) : Heureusement que ce n'était pas pour une dialyse, sinon on était mal !

JEAN-PIERRE (*sursautant.*) : Martine ! Soyez sympa, ils ont l'air godiche, mais ce sont des clients : il faut être aimable ! (*Au couple.*) Excusez là !

L'HOMME, (*embarrassé.*) : Y'a pas de mal...

LA FEMME, (*vexée, à son mari.*) : Il a quand même dit qu'on était godiche!

JEAN-PIERRE, (*de mauvaise foi.*) : Pas du tout ! Je vais vous dire, c'est même un mot que je n'emploie jamais. Vous aurez mal entendu ! (*Changeant de sujet.*) Alors, vous avez une idée de l'endroit où vous voulez aller ?

L'HOMME : Ben, justement... non...

LA FEMME : Justement, on vient là pour savoir où on peut aller rapport à notre budget. Mais on veut du dépaysement.

MARTINE : C'est sûr qu'on vient rarement nous demander la visite guidée du supermarché de ... (*celui de la localité où vous vous trouvez.*) !

JEAN-PIERRE (*fâché.*) : S'il-vous-plaît, Martine ! (*Aux clients.*) Bon, alors? Vous disposez de combien ?

L'HOMME : 250 €... pour une semaine...

LA FEMME, (*méfiante.*) : Attention, on veut un truc tous frais compris !

JEAN-PIERRE (*consterné puis se reprenant.*) : Et bien ! Oui, bon alors voilà, pour ce prix là, j'ai exactement ce qu'il vous faut : tenez, regardez. (*Il montre une photo.*) C'est en Auvergne.

LA FEMME : Mais c'est une cahute !

JEAN-PIERRE, (*corrigeant de façon docte.*) : Une hutte, madame, une hutte ! (*Enthousiaste.*) En Auvergne, au milieu des moutons ! Les moutons du père Achard ! Grand air, nourriture bio garantie ! La ferme quoi ! Comme à la télé !

MARTINE (*ironique.*) : Vous apprendrez les coutumes locales...

LA FEMME (*inquiète.*) : Quelles coutumes locales ?

JEAN-PIERRE (*après avoir lancé un coup d'œil réprobateur à Martine.*) :

Oh, trois fois rien ! Tondre les moutons, traire les brebis, fabriquer le fromage...Vous allez beaucoup vous amuser !

L'HOMME (*convaincu.*) : Top là ! On part demain !

JEAN-PIERRE : Très bien, remplissez le formulaire.

LA FEMME (*réticente.*) : Perdue, comme ça, en Auvergne, j'ai peur de ne pas dormir !

JEAN-PIERRE : Et bien, vous compterez les moutons du père Achard !

LA FEMME (*mollement.*) : ...Bon...

JEAN-PIERRE : Affaire conclue ! Signez là ! Deux-cent-cinquante euros, merci ! (*L'homme lui tend l'argent.*) Allez au-revoir et bon voyage ! (*Ils sortent plus poussés que de leur propre volonté.*)

JEAN-PIERRE (*s'affalant sur son siège.*) : Quelle galère ! Quel manque de fantaisie !

C'était aux premières séances, que nous avons tout préparé pour les séances de la présentation, et bien expliqué la partie présentée, que nous avons modifié, au niveau des noms des personnages proposés par les élèves, ou même au niveau du vocabulaire, que nous avons un peu simplifié. Enfin nous avons obtenu la pièce suivante, organisée selon les paroles de chaque personnage, en numérotant les tours, pour éviter la confusion entre les rôles des personnages :

Dans la première colonne nous mentionnons ce que le narrateur doit raconter, qui est dans notre cas l'enseignant ou bien l'entraîneur, afin de signaler le début et la fin de la scène.

1- *Un couple benêt entre.*

29- (*Ils sortent plus poussés que de leur propre volonté.*)

1-Samira ET Ahmed (*ensemble.*) : Bonjour messieurs-dames !

6- Samira (*ironique.*) : Heureusement que ce n'était pas un restaurant, sinon on était mal !

13- Samira : C'est sûr qu'on vient rarement nous demander la visite guidée du supermarché de ... (*celui de la localité où vous vous trouvez.*) !

20- Samira (*ironique.*) : Vous apprendrez les coutumes locales...

2-L'HOMME : Messieurs-dames...

5-L'HOMME : Ben... Ça serait pour voyager...

8-L'HOMME, (*embarrassé.*) : Y'a pas de mal...

11-L'HOMME : Ben, justement... non...

15-L'HOMME : 10 millions... pour une semaine...

23-L'HOMME (*convaincu.*) : Top là ! On part demain !

(*Ils sortent plus poussés que de leur propre volonté.*)

3-LA FEMME : Bonjour...

9-LA FEMME, (*vexée, à son mari.*) : Il a quand même dit qu'on était godiche

12-LA FEMME : Justement, on vient là pour savoir où on peut aller rapport à notre budget. Mais on veut du dépaysement.

16-LA FEMME, (*méfiante.*) : Attention, on veut un truc tous frais compris!

18-LA FEMME : Mais c'est une cahute !

21-LA FEMME (*inquiète.*) : Quelles coutumes locales ?

25-LA FEMME (*réticente, réfléchie*) : Perdue, comme ça, à Bejaïa, j'ai peur de ne pas dormir

27-LA FEMME (*mollement, doucement.*) : ...Bon...

(*Ils sortent plus poussés que de leur propre volonté.*)

1-Samira ET Ahmed (*ensemble.*) : Bonjour messieurs-dames !

4-Ahmed : Que pouvons-nous pour votre service ?

7- Ahmed (*sursautant.*) : Samira ! Soyez sympa, ils ont l'air godiche, mais ce sont des clients : il faut être aimable ! (*Au couple.*) Excusez là !

10- Ahmed, (*de mauvaise foi.*) : Pas du tout ! Je n'ai jamais utilisé ce mot.

Vous aurez mal entendu !

(*Changeant de sujet.*) Alors, vous avez une idée de l'endroit où vous voulez aller ?

14- Ahmed (*fâché.*) : S'il-vous-plaît, Samira! (*Aux clients.*) Bon, alors ?

Vous disposez de combien ?

17- Ahmed (*consterné puis se reprenant.*) : Et bien !... Oui, bon alors voilà, pour ce prix là, j'ai exactement ce qu'il vous faut : tenez, regardez.

(*Il montre une photo.*) C'est à Bejaïa.

19- Ahmed, (*corrigeant de façon docte.*) : Une hutte, madame, une hutte

(*Enthousiaste.*) À Bejaïa, au milieu des moutons ! Grand air, nourriture bio garantie ! La ferme quoi ! Comme à la télé !

22- Ahmed (*après avoir lancé un coup d'œil réprobateur « critique » à Samira.*) : Oh, trois fois rien ! Raser les moutons, traire les brebis, fabriquer le fromage...

Vous allez beaucoup vous amuser !

24- Ahmed: Très bien, préparez vos bagages.

26- Ahmed: Et bien, vous compterez les moutons de Bejaïa !

28- Ahmed: Affaire conclue ! Signez là ! 10 millions de centimes, merci!

29-(L'homme lui tend l'argent.) Allez au-revoir et bon voyage !

30- Ahmed (*s'affalant sur son siège.*) : Quelle galère ! Quel manque de fantaisie.

5-2-Pourquoi choisir cette scène ? :

En fait, le choix de la pièce de «Ciel ! Quelle agence de voyage » n'a pas été choisi à l'aveuglette mais d'après la motivation de la classe ; une scène comique et courte de Lionel de MESSEY convient, avec une classe d'élèves qui ne lisent pas et aiment ce qui est comique, dans le but de se distraire et de changer l'air de l'étude, avec ses obligations. La plupart avait

l'habitude de lire tout texte de façon naïve et de tout prendre au pied de la lettre, persuadée que le sens est évident.

6-Comment entrer dans le texte théâtral ?:

Il ne s'agit pas dans un premier temps de définir ce qui est analysable dans un texte de théâtre, et quels sont les outils dont on dispose pour cela.

Anne Ubersfeld explique dans «Lire le théâtre »⁷⁸ que la richesse de cet art est qu'il peut être compris même de ceux qui n'ont pas tous les codes : notre rôle consiste à jouer alors précisément sur cette diversité de réception et de compréhension, et à approfondir la sensibilité de chacun tout en leur donnant les moyens de l'exprimer.

En plus, nous pouvons travailler sur d'autres axes du texte : l'espace et le temps comme nous pouvons aussi travailler sur la dichotomie entre la scène et la salle, sur les didascalies, l'unité de temps et de lieu, nous pouvons aussi étudier les objets à travers la place du corps, du décor et des accessoires ou bien à travers l'étude de leur fonction.

Enfin, il est fructueux de mettre en relation l'étude des personnages et celle de leur discours, Alors, il faut faciliter aux apprenants comment réinvestir ces outils dans le texte de théâtre et à bon escient.

7-Déroulement de l'expérience pédagogique :

7-1-Déroulement des premières séances :

Après avoir rentré après les vacances du printemps, nous avons entamé le projet deux où nous parlons de la fable dont les personnages sont des animaux qui prennent la parole sous forme de dialogue, proche de la forme d'une pièce théâtrale. Le premier constat que nous avons remarqué en tant que professeur de français, c'était l'enthousiasme des apprenants vers ce genre de texte, ils veulent le lire, le comprendre et même jouer les rôles des personnages de la fable. Ce qui nous a facilité notre expérimentation en préparant les élèves à accepter l'idée de jouer une pièce théâtrale comme celle de la fable. A l'égard, nous avons cherché une pièce dont nous avons déjà parlé, pièce très simple, et à la portée de ces élèves qui sont un peu faibles à l'oral.

⁷⁸ UBERSFELD, Anne, *Lire le théâtre Tome I*. Paris : Belin, 1996b.

L'expérience pédagogique menée avec les apprenants dans le but de concevoir le support théâtral dans sa dimension langagière, et de stimuler un espace de créativité chez les apprenants en faisant jouer des petits dialogues théâtraux.

L'expérience a eu lieu dans notre région, au sud où la pratique d'une langue étrangère ne se fait pas en dehors de la classe. Chez nous le français garde son propre statut en tant que langue étrangère ; le mot « étranger » reste un terme réservé ou attribué au français, une bouée de sauvetage pour ceux à qui nous reprochons la non- pratique de la langue.

En effet, l'expérience s'est déroulée en classe avec des collégiens de 2^{ème} AM en dehors de leur programme préétabli. Les premières séances furent une préparation qui a permis de créer un climat de confiance et de désinhibitions indispensables à la libération de l'expression ; une phase préparatoire pour avoir accès au monde dramatique.

A cet égard, nous avons donné un aperçu sur la spécificité du texte théâtral pour que l'apprenant puisse déceler l'esthétique et les atouts de cette production littéraire. Après avoir mis, les apprenants sur la scène théâtrale, nous avons écrit le mot théâtre sur le tableau pour demander ensuite au groupe d'apprenants ce que le théâtre signifie pour eux. Le but que nous voulons à atteindre ici était : en premier lieu : ouvrir un débat sur ce terme, susciter une discussion entre les partenaires pour les activer et les libérer.

En second lieu, vérifier leurs connaissances en théâtre. En ce qui concerne la vérification des connaissances, il a fallu essayer de la rendre aussi interactive que possible. Cela nécessite un effort de la part de l'enseignant. Pour avoir les outils qui répondraient graduellement au gré des besoins du groupe. Ces outils en général, peuvent être sous forme d'affiches, d'images publicitaires incitant à parler en toute spontanéité. Face à cette fluidité de l'expression, l'enseignant s'efface devant la parole des apprenants, il prend le rôle d'animateur, conseiller et guide comme nous l'avons déjà signalé. Il provoque seulement la discussion dans le groupe, nous orientons et dirigeons le débat. Ceci permet à l'enseignant de mieux gérer sa classe, de dessiner l'espace de la classe qui se définit par un type de communication, un mode de parole dû à l'écoute mutuelle.

L'idéal dans ce mode de parole est de trouver un rythme propre à l'identité du groupe. Autrement dit, l'apprenant ne doit pas concevoir les mots de l'enseignant en tant que parole divine, mais ils restent une référence sur lesquels il construit ses propres mots donc sa propre parole. En effet, notre présence nous semble vécue comme une donnée incontournable dans la mesure où nous devons être crédibles. Alors, il faut que l'enseignant donne l'impression que par

ses déplacements au sein du groupe il se mit à l'écoute de l'autre et dessine par là un espace de classe. Lors des phases de vérification de connaissances, la place qu'il occupe dans la classe lui permet de solliciter tel ou tel, de cadrer le groupe, de favoriser l'écoute. Ses mouvements doivent être perçus comme utiles au groupe, nécessaire, constructifs.

Après avoir préparé l'espace de la classe, les apprenants sont prêts à recevoir tout ce que leur maître donne, nous franchissons le seuil de la salle avec confiance et nous y travaillons de manière empirique, nous trouvons toujours même souvent une réponse satisfaisante. Il nous semble intéressant de signaler que le texte théâtral choisi est un extrait de la pièce de Lionel MESSIEY « Ciel ! Quelle agence de voyage », ce choix n'est pas fortuit. D'ailleurs, la scène est tirée d'une comédie. Au cours des discussions nous remarquons que les apprenants ont un penchant vers la comédie, pour eux il ne s'agit pas d'entrer dans les obligations de l'apprentissage mais c'est un moment de distraction, de détente et de plaisir.

Dans le but d'arriver à une représentation de la scène, nous avons passé par plusieurs séances.

7-2-Séance de lecture et compréhension :

Pour que la lecture de la scène corpus se fasse, on distribue aux apprenants le texte à jouer. On leur demande de faire une lecture silencieuse, plusieurs fois, puis de souligner les mots difficiles. Sans expliquer, nous leur demandons de lire à haute voix en passant devant l'auditoire, Comme le mentionne J. DOLZ et B. SCHNEUWLY « si 70% des enseignants déclarent avoir recours souvent ou très souvent à la lecture à voix haute, celle-ci n'est pourtant jamais citée comme activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale »⁷⁹, la lecture que nous avons visé n'est plus un simple déchiffrement d'un texte écrit à voix haute, mais plutôt, une exploitation de tout ce qui nous aide à donner un sens à ce texte, les mimiques, les gestes, les intonations,...etc.

L'inquiétude fut la première réaction dans la classe, alors que c'est une simple lecture ; le fait de leur demander de passer devant l'auditoire, c'est un exercice qui, pour un apprenant demande un abandon de soi pouvant remettre en question l'image qu'il a de lui-même dans le groupe classe. L'action se fait, à plusieurs reprises; dans le but de, traiter cette phobie de l'auditoire et de travailler sur la prononciation chez certains apprenants. Entre temps, nous

⁷⁹ DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard. *loc. cit.*

procédons à l'explication des mots difficiles proposés par eux. En les réutilisant dans des phrases personnelles pour enrichir le lexique, mémoriser quelques expressions et donner un vocabulaire.

L'explication du texte doit être faite réplique par réplique. D'ailleurs, quand ils comprennent les répliques et les didascalies, ils peuvent associer la gestuelle, le corps avec ce qu'ils disent. A chaque fois nous trouvons des lexiques concernant le tourisme ou quelques chose de près, nous l'expliquons, donnons des exemples ou demandons l'explication des élèves. Par exemple :

Dans le rôle n° 20, par Samira, nous l'avons expliqué comme suit :

Samira (ironique.) : « *Vous apprendrez les coutumes locales...* ». Le terme coutumes est très courant dans le secteur du tourisme, qui correspond aux usages aux habitudes d'un peuple quelconque, et que nous pouvons les découvrir lors de nos voyages aux autre pays.

« **LA FEMME, (vexée, à son mari.)** : *Il a quand même dit qu'on était godiche* », le terme godiche est inconnu par les élèves, qui s'inscrit dans le lexique général, mais c'est très important pour l'usage quotidien, ce mot veut dire une personne stupide, benêt, que nous avons illustré le sens par un personnage qui était le corbeau figuré dans une fable enseignée.

7-3- Séance de distributions des rôles :

La totalité des apprenants était dans l'obligation de faire le jeu par tour, à chaque fois on choisit quats joueurs.

1- *Un couple benêt entre*, ce rôle a été joué par deux apprenants, une fille et un garçon.

2- **Samira et Ahmed (ensemble.)** : Bonjour messieurs-dames !, ce rôle a été joué par une fille et un garçon, nous avons demandé une certaine intonation lors de la salutation, afin de leur donner plus de courage, dès le début de la pièce, et garder l'attention des autres élèves attirée vers leurs camarades les acteurs.

La pièce nous raconte des évènements au sein d'une agence du voyage, où le décor se caractérise par l'usage du bureau, des sièges, affiches, prospectus..., et nous avons essayé de l'imiter en mettant le bureau, les sièges près du tableau, les affiches collées au tableau (des paysages, des textes comme des annonces,...etc.).

7-4-Séance de l'exploitation du langage du corps :

Le texte est lu, compris, même s'il est exploité, en dehors de son contexte. Le texte est considéré, comme le point de départ et d'arrivée; c'est la raison pour laquelle, nous demandons aux apprenants de mémoriser leurs rôles parce qu'au plan pédagogique, le texte mémorisé s'adapte très bien aux objectifs de l'enseignement d'une langue. L'apprenant ne cherche guère ses mots, mais il se préoccupe de donner sens à ses mots en utilisant son corps.

En fait, le corps joue un rôle capital, il joue d'ailleurs un rôle plus fondamental que la parole. C'est le nouveau théâtre qui s'est rendu compte, que le corps avait une place privilégiée. Cette conception a été développée par Antonin Artaud qui fut l'un des premiers théoriciens du théâtre à montrer, au début du XX^{ème} siècle, l'importance du corps dans le travail de l'acteur. Nous n'avons pas l'intention de faire des étudiants des professionnels du théâtre, mais c'est juste de montrer, l'importance du langage du corps.

En fait, c'est le corps qui nous pousse à dire des choses, c'est le mouvement qui peut nous pousser à dire quelque chose que nous n'avons pas, peut être pas prévu de dire au départ. En outre, un simple mouvement du corps peut faire rêver le spectateur d'une manière différente.

Pour ce faire, on lance une improvisation sur le texte mémorisé pour initier les apprenants aux actions théâtrales secondaires, on attribue les personnages et on effectue une correction phonétique précise, pour que les erreurs ne soient pas mémorisées.

7-5- Séances de présentation et mise en scène :

C'est la phase finale, dont les techniques théâtrales d'une présentation doivent être exploitées. Il est nécessaire, d'aménager la salle de classe pour déterminer un espace de jeu accessible à tous les élèves. On peut mettre les tables en U, contre les murs et placer les chaises devant. Cela permet d'avoir des élèves assis sur les tables et sur les chaises, assurant à tous une bonne visibilité. Aucune chaise ne doit empiéter sur l'espace de jeu.

En ce qui concerne, la mise en scène, nous demandons aux apprenants de dessiner le décor en respectant toutes les indications scéniques données par l'auteur. Ce travail a pour but, de faire en sorte que les apprenants visualisent le décor, passent de la didascalie à la représentation. Cet exercice est par ailleurs, intéressant, car il constitue un exercice de " lecture/

action". Les apprenants sont en demi-cercle, ce qui laisse un espace de jeu visible et accessible à tous.

En somme, ce que nous remarquons, dans cette phase, c'est que le démarrage est parfois un peu lent, les premiers apprenants –acteurs ont du mal à commencer car les apprenants-spectateurs, attendent impatiemment la représentation de la scène pour accéder après à une discussion très pertinente sur le rôle joué par chacun; pour valoriser ou dévaloriser le déroulement de la représentation en se référant aux méthodes proposées par leur enseignant.

Au début de chaque séance de représentation nous avons mis la classe dans une atmosphère de travail, à travers : le calme, le groupement des élèves, un petit rappel concernant le théâtre scolaire et la pièce que nous voulons jouer.

8-Apprendre par plaisir :

Ce que nous avons remarqué lors notre première séance avec la classe de 2ème année moyenne, nous a assuré que les élèves aiment beaucoup ce genre d'activité. Alors la motivation des élèves est un critère très important pour l'apprentissage et surtout de langues étrangères.

Le choix libre de personnage, de jouer ou d'observer, donne une certaine autonomie à l'élève, loin des travaux imposés comme d'habitude, puisque nous trouvons souvent des élèves indisciplinés, qui ne veulent pas travailler, mais à travers le jeu de rôle ils s'adaptent au fur et à mesure.

Dans notre cas nous avons constaté qu'à la première séance beaucoup d'élèves qui ont évité de parler, mais à la deuxième, beaucoup d'entre eux ont participé, et se sont intéressés plus qu'avant.

9-Une nouvelle pédagogie de l'oral :

Les élèves et même les enseignants n'ont pas l'habitude de faire des travaux pareils, mais ce qui est vraiment différent, c'est que le jeu de rôle n'est plus comme les débats au profil de l'oral, que l'enseignant a l'habitude de proposer dans sa classe, car les débats ordinaires se basent, effectivement, sur l'argumentation, par contre le jeu théâtral, se basent sur ce qui est en relation directe avec l'oral, c'est la voix, c'est l'expression. « *Cependant, il est vrai qu'à la différence du débat de classe, le théâtre présente pour l'enseignant la tâche délicate d'ajuster*

correctement un travail de rigueur langagière, tout en autorisant une certaine familiarité orale naturelle dans l'improvisation »⁸⁰.

Ce que nous avons remarqué, c'est, que ce travail a plu aux élèves, les a attirés, et cette diversité a motivé les élèves de parler, de participer et de s'exprimer ; alors c'est que nous cherchons à réaliser.

10-La lecture des résultats:

Cette expérimentation nous a permis de découvrir les problèmes existés chez l'élève de 2ème année moyenne, les manques au niveau de l'oral chez certains élèves, soit la lecture, soit l'expression orale ou bien la compréhension. Mais, en revanche elle nous a aidés à découvrir une nouvelle pédagogie de l'oral, une nouvelle solution au problème de l'expression orale, où on peut arriver à un apprenant motivé, appliqué et attentif, qui parle sans hésitation ni peur pour exprimer ses idées et son opinion.

Dans un travail pareil nous pouvons atteindre un ensemble d'objectif déjà fixés, desquels nous citons :

- Savoir choisir les supports audio.
 - Savoir intégrer ces supports à la séquence pédagogique.
 - Permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages et de développer son autonomie.
 - Donner à l'élève les moyens de :
- Comprendre et partager des informations ;
 - Comprendre le schéma intonatif, écouter, imiter ;
 - Mettre en relation les informations repérées dans les différents supports ;
 - Construire un discours oral au continu et en interaction.⁸¹

Pour voir à quelle mesure ces objectifs ont été atteints, nous avons besoin d'une évaluation contenue, nous préférons faire cette évaluation à la fin de chaque séquence, qui pourrait être une interaction orale ou écrite, un dialogue entre deux jeunes selon le thème de la séquence, en utilisant les supports que nous avons déjà traités (des textes, des pièces théâtrales, des vidéos,...etc.), ou bien de nouveaux supports.

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ BOURIANE, Nadine, *compte-rendu du stage de formation intitulé : activités langagières : entraînements, évaluations*, [en ligne] <http://ww2-acpoitiers.fr/espagol/spip.php?article111>. Consulté le 20-04-2015.

Mais lors notre expérimentation nous n'avons pas pu faire tout cela, puisque d'une part, la durée de troisième trimestre est courte, d'autre part, un travail pareil exige: des moyens matériels introuvables dans la plupart de nos écoles en Algérie, une continuité tout au long du programme pour des meilleurs résultats.

11-L'évaluation

L'évaluation de notre travail, se fait en quelques remarques, quelques correction lors de la présentation de la pièce, puisque nous n'avons pas eu le temps suffisant pour la faire, mais en tout cas, l'évaluation se base généralement à donner certaine activités à l'égard ce que nous faisons lors de chaque séquence, mais, nous préférons faire cette évaluation la fin de chaque séquence, où nous pouvons faire un bilan du travail réalisé pendant toute la séquence , d'une part, d'autre part, voir à quelle mesures les compétences ont été installées, et les objectifs ont été atteints.

Il n'existe pas de grille d'évaluation modèle, mais nous avons proposé une grille qui se base sur le contenu, l'interaction, et la motivation des apprenants.

Critères	Indications	Evaluation
Le contenu	-le message est globalement compréhensible.	75%
	-l'apprenant a utilisé les gestes et les mimes qui correspondent au dialogue.	75%
	-l'apprenant a mobilisé ses connaissances à travers le vocabulaire nécessaire	75%
L'interaction	-l'apprenant a participé activement.	75%
	-l'apprenant a parlé sans peur et sans timidité.	75%
	-l'apprenant a coopéré et partagé ses connaissances avec ses camarades	50%
La motivation	-l'apprenant était appliqué et attentif.	75%

	-l'apprenant a montré de l'intérêt et l'enthousiasme.	100%
	-l'apprenant était motivé par l'activité.	100%

conclusion générale

Ce modeste travail a pour objectif d'appréhender le théâtre dans une perspective didactique visant à aider les apprenants à améliorer l'expression orale en prenant la parole plus couramment en classe de FLE.

A l'issue de cette recherche et au cours de l'expérimentation, nous sommes arrivés à des conclusions relatifs à l'exploitation du théâtre en classe de FLE ; des conclusions qui confirment les hypothèses que nous avons émises pour cette recherche afin de répondre à notre question phare.

La première conclusion vise à affirmer notre hypothèse pivot ; l'activité théâtrale est riche en ressources pour améliorer l'expression orale chez les apprenants. C'est un outil considérable pour les faire parler et dédramatiser la prise de risque inhérente à l'acte de parole en classe.

Dans ce cadre Gisèle PIERRA souligne :

« Il est à souhaiter que l'exemple de la pratique théâtrale élaboré selon certaines hypothèses, puisse éventuellement contribuer à une réflexion plus du (des) champ(s) de la didactique de la langue étrangère et servir à d'autres cadres de pratiques qui se sont données de manières différentes, l'objectif de l'expression en langue étrangère »⁸²

Utilisant les techniques et les observations que nous proposons dans ce travail, une véritable amélioration de l'oral est à attendre. L'enseignement et l'apprentissage du FLE se trouvaient changés tant au niveau de l'apprenant qu'au niveau de l'enseignant. Suite à la présentation de la scène, les apprenants éprouvent du plaisir lorsqu'ils réussissent un exercice difficile et quand ils aperçoivent leur progression et leur acquisition de nouveaux savoirs et /ou savoir faire. Ensuite, l'apprenant pourra bien dépasser certaines difficultés qui font face à

⁸² PIERRA, Gisèle. *op.cit.* P. 165.

l'apprentissage du FLE, nous citons par exemple la fluidité de l'expression qui provient de la confiance en soi.

En demandant à un apprenant de jouer un rôle devant l'auditoire, il prendrait tous les risques d'un acteur : répétant sans cesse ce qu'il a à dire. Il parlerait à haute voix, claire et intelligible. Il jouerait son rôle d'une façon naturelle notamment au début du discours. Il essaierait coûte que coûte de dépasser le quotidien et embêter le trac. Il pourra pour ainsi dire, canaliser cette peur du débutant en variant le ton, la mimique, les gestes et en utilisant l'espace...L'apprenant pourra surmonter toutes ces fossés et son oral sera amélioré d'une façon saillante.

La deuxième conclusion nous amène à considérer que l'approche communicative, qui se fonde essentiellement sur l'apprentissage de la langue étrangère incarné dans des situations simulées, contextualisées, comme l'idéale perspective dans laquelle on peut exploiter le théâtre en classe de FLE, tout en considérant que le théâtre peut être une source d'apports considérables dans un cours de langue puisqu'il est basé sur l'échange des paroles en situations et non pas un savoir passif de la langue cible. On doit exploiter le théâtre au profit d'un apprentissage du FLE : une pédagogie langagière tire de la pratique théâtrale son objectif communicatif.

La troisième conclusion se fait sur la manière efficace d'intégrer le théâtre au parcours des cours, qui doit se faire par la programmation des séances de préparation, de compréhension et de mise en scène à la fin de chaque séquence, puisque la pratique continue de la langue française en classe par le biais des activités, favorise l'expression orale chez l'apprenant. Une autre solution est de réserver une matière toute entière pour enseigner le théâtre en français, peut être une solution définitive au problème de l'expression orale.

La quatrième conclusion doit se faire sur l'enseignant, son rôle est vu comme essentiel dans le processus d'apprentissage. Il doit prévoir dès le départ, l'objectif de ses soucis pour susciter préalablement l'éveil et l'attention chez l'apprenant sur l'objet d'étude. Pour ce faire, l'enseignant doit donc mettre les conditions favorisant l'apprentissage comme le suggère Paul BOOGARDS: « *Qu'il y ait apprentissage ou non, cela dépend de l'apprenant ; l'enseignant ne peut que mettre en place les conditions favorisant l'apprentissage: son rôle est de se mettre au service de l'apprenant qui, lui, peut profiter de ses services, ou non* »⁸³ .

⁸³ COURTILLON, Janine, *Elaborer un cours en FLE*. Paris : Nathan, 2003. P. 29.

Etre au service de l'apprenant ne paraît pas une tâche facile ! L'enseignant doit s'adapter. Il doit être informé sur la variation et l'importance relative des caractéristiques de ses apprenants intervenant dans le processus d'apprentissage, c'est ce qui nous paraît ne pas être évident dans une classe hétérogène.

Il est vrai qu'au départ, beaucoup de problèmes se sont présentés, surtout, quand la totalité des apprenants était dans l'obligation de faire le jeu en faisant preuve de sérieux dans la réalisation du projet pédagogique.

Mais nous avons tout de même réussi à les convaincre en leur faisant part des bénéfices qu'ils pourront tirer de cette expérience et en portant à leur connaissance que cet exercice n'est pas noté. Le fait que le travail n'est pas noté, la plupart des apprenants ont montré leur intérêt et ont choisi de coopérer malgré le risque inhérent à la prise de parole en classe qui provoque chez l'apprenant une insécurité, ce dernier, par peur de tomber dans l'erreur et de s'exposer dans des situations embarrassantes se réduit au silence.

« La technique particulière employée ici (exercices, improvisations et interprétations) suscitera par conséquent avant toute autre chose une désinhibition propre à conduire à la libération de l'expression, à une prise de risque plus grande de la parole et du geste, ainsi qu'à une réduction de la peur des fautes avant d'aborder le travail du texte »⁸⁴

Nous avons pu dépasser ces contraintes grâce à l'aspect ludique et amusant du texte théâtral, le choix du thème à traiter semble très important aussi, pour réussir un enseignement il faut que le sujet soit motivant, de cette condition, l'enseignant n'est pas souverain, il doit suivre un programme où certains sujets sont intéressants et d'autres pas. Pour les apprenants aussi, certains aspects peuvent l'être, d'autres pas.

Durant la mise en œuvre de l'activité théâtrale, nous avons noté un grand enthousiasme au sein des groupes. Mais il faut préciser que cet engouement ne s'est pas manifesté chez tous les apprenants et de la même manière. Les apprenants les plus brillants sont plus motivés que les moins brillants.

Parmi les points positifs de cette pratique nous avons noté la nécessité d'un travail de groupe, Gérard QUENTIN pense :

« Il est préférable, je pense, dès le début, le fait que chaque membre du groupe sera amené à se mettre personnellement « en jeu », donc en n'importe qui. Une condition indispensable à la réussite de ce travail sera donc la constitution d'un groupe où chacun se sent « en confiance ». Au sein de ce groupe, la critique constructive sera admise mais la moquerie,

⁸⁴ PIERRA, Gisèle. *op. cit.* P. 172.

entre autres formes de critiques destructives, sera proscrite et pourra entraîner l'exclusion du groupe. S'il veut s'incorporer au groupe, il devra participer, dès la première séance »⁸⁵

Malgré les avantages de cette pratique en classe, nous pensons que son utilité ne s'arrête pas seulement aux exercices phonétiques, elle recèle un potentiel didactique énorme qui peut ouvrir des horizons pour un enseignement de la culture en langue étrangère et elle constitue aussi un outil efficace pour travailler l'expression du corps dans une situation de communication.

Il faut signaler qu'il ne faut pas confondre objectif communicatif et objectif théâtral : le travail théâtral vise en effet la création originale d'actions et de situations non pas spontanées mais inspirées par une œuvre. On doit se référer à un texte parce que seule la pratique du texte peut sensibiliser l'apprenant aux dimensions structurales, phonétiques et prosodiques de la parole, une parole mise en action dans les répliques et les indications scéniques. Alors, la source mère où on doit puiser pour répondre au processus enseignement apprentissage du FLE est le texte avec ses atouts internes et externes.

Enfin, nous tenons à exprimer notre intention à vouloir pousser plus loin notre recherche dans cette perspective en mettant l'accent sur le rôle des enseignants et leur formation dans l'espoir de convaincre l'institution de faire recours à ce genre d'activité en le généralisant à tous les paliers de l'enseignement du français.

⁸⁵ QUENTIN, Gérard, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale, 2004. P. 33.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Ouvrages :

- 1-ARON, Paul et. al, *Dictionnaire du littéraire*. Paris : Presse universitaire de France, 2002. 654 p.
- 2-BENBOUZID, Boubekour, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*. Alger : Casbah Editions, 2009..
- 3-BERARI, Evelyne, *L'approche communicative : Théorie et pratique*. Paris : Clé international : 1991.126 p.
- 4-BESSE, Henri, et. al, *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*. Paris : CREDIF, 1975.195 p.
- 5-BOUDHED, Bachir, *Théâtre, Comédien, Un tout*. Alger : Elhikma, 2000. 92 p.
- 6-CABROL, Laurent, *Apprendre à mieux communiquer à partir d'une séquence sur la lecture à voix haute dans une classe de sixième*. 2000. 36 p. Mémoire professionnelle, lettres modernes, IUFM de l'Académie de Montpellier, 2000.
- 7-CHARVET, Pascal et. al. *Pour pratiquer le texte du théâtre*. Bruxelles : De Boeck, 1986. 131 p.
- 8-CORNAIRE, Claudette, *Le point sur la lecture en didactique des langues étrangères*. Paris : Nathan, 1991. 127 p.
- 9-CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, *La compréhension orale*. Paris : Clé international : 1998. 221 p.
- 10-COUPRIE, Alain, *Le Théâtre*. Paris : Nathan, 1995.128 p.
- 11-COURTILLON, Janine, *Elaborer un cours en FLE*. Paris : Nathan, 2003.159 p.
- 12-CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international, 2003.303 p.
- 13-DESMONS, Fabienne et.al, *Enseigner du FLE : Pratique de classe*. Paris : Belin, 2005.271 p.
- 14-*Document d'accompagnement de la 3^{ème} AM*. Alger : O.N.P.S, 2004.

- 15-DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathé, et. al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse ,1994.514 p.
- 16-GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette : 1976.612 p.
- 17-*Glossaire du document d'accompagnement de la 3^{ème} AM*. Alger : O.N.P.S : 2004.
- 18-GOULLIER, Français, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier, 2005.127 p.
- 20-KOWZAN, Tadeusz, *Sémiologie du théâtre*. Paris : Nathan, 1997.205 p.
- 21-MARAI, Hassan, *le théâtre scolaire (المسرح المدرسي)*. Bayreuth : Dar El-Hillel, 2002.177 p.
- 22-MERCUZOT, Irène et NOURY, Marie-Noelle, « *Théâtre et Oral* », Dossier : l'oral, Blé 91 n°28, avril 2000.
- 23-Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle de 3^{ème} année*. Canda: Ontario Edition : 2008.39 p.
- 24-MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982.188 p.
- 25-OLLIVIER, Bruno, *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette : 1992.287 p.
- 26- PIEERA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, 2008.238 p.
- 27-*Programme de la 3^{ème} A.M*. Alger : O.N.P.S, 2004.35 p.
- 28-QUENTIN, Gérard, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale, 2004.163 p.
- 29-RAYMOND, Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Larcier s.a , 2002.336 p.
- 30-ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys : 2002.176 p.
- 31-ROGIERS, Xavier, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. In : BENBOUZID, Boubekour. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : O.N.P.S :2006.225 p.
- 32-RYNGAERT, Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : CEDIC, 1977.190 p.
- 33-SOREZ, Hélène, *Prendre la parole*. Paris : Hatier, 1995.79 p.
- 34-TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : Clé International, 1994.199 p.
- 35-UBERSFELD, Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Seuil, 1996a.87 p.
- 36-UBERSFELD, Anne, *Lire le théâtre Tome I*. Paris : Belin, 1996b.237 p.
- 37-VINH, Sandrine, *La gestion de l'oral dans une classe indisciplinée. L'oral un outil de démocratisation ?*. 2001. 32p. Mémoire, lettres modernes, Académie de Montpellier. 2001.
- 38-VION, Robert, *La communication Verbale*. Paris : Hachette, 2000.304 p.

39-WILKINSON, Jane, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais au niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Québec : université Laval, 2011.196 p.

Sites :

-BOURIANE, Nadine, *compte-rendu du stage de formation intitulé : activités langagières : entraînements, évaluations*, [en ligne] <http://ww2-acpoitiers.fr/espagnol/spip.php?article111>. le 20-04-2015.

- DE MESSEY, Lionel, *CIEL ! QUELLE AGENCE !*, [en ligne] <http://www.leproscenium.com>, le 19-03-2015

-ELISIR, Elamin Hamid, *Théâtre et enseignement du français langue étrangère*. Synergie Algérie N°2. 2008, le 02-03-2015.

- *Initiatif francophone de la formation à distance*, http://www.ifadem.org/IMG/pdf/Fab-module-IV-corr_ige.pdf, le 20-04-2015.

-MEDIONI, Maria-Alice, *Pour apprendre une langue il faut la parler*, http://gfen.langues.free.fr/articles/article_ALPHA-pdf, le 20.04.2015

-WEL, Chen, *un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*. Synergie Chine. N°4. 2009, le 20-04-2015.

-ZOUBEIDI Linda, et.al, *Le théâtre en 2°A.S*, [En ligne] http://www.oasisfle.com/documents/projet_de_classe_Theatre_el_oued_zoubeidi_1.htm. le 19-04-2015.