

*République Algérienne Démocratique Et Populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
*Université Mohamed Khider – BISKRA*



Faculté des Lettres et des langues  
Département des lettres et des langues étrangères  
Filière de français

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère*  
*Option : Didactique*

## *Thème :*

**Le théâtre comme outil didactique pour améliorer  
l'expression orale dans la classe de FLE**  
**Le cas des élèves de 2 ème AS lycée Boukhalfa Sebti  
– Oum El Bouaghi**

Sous la direction du :  
*Pr. MANAA Gaouaou*

présenté & soutenu par :  
*BOUZID Dzair*

*Année universitaire 2011/2012*

# Table des matières

Introduction générale.....	4
Partie théorique	
Chapitre 1. Compréhension et expression orale .....	10
Introduction .....	11
1.1. Enseignement de la compréhension orale.....	11
1.1.1 le courant intégré .....	12
1.1.2 le courant linguistique .....	14
1.1.3 le courant psychologique .....	16
1.2 Expression orale.....	20
1.2.1 la phonétique et l'enseignement de l'oral.....	20
1.2.2 la production orale.....	22
1.2.3 la compétence de communication. Dell Hymes.....	23
1.3 Place de l'oral dans l'enseignement du français.....	25
1.3.1 les objectifs assignés par les programmes scolaire (contexte algérien).....	25
1.3.2 le rapport entre l'écrit et l'oral en classe.....	27
1.3.3 l'évaluation de l'oral.....	29
Conclusion. ....	35
Chapitre 2 . Enseignement du français à travers la pratique théâtrale.....	36
Introduction .....	37

2.1	Spécificité du texte théâtral .....	38
2.1.1	Texte et représentation.....	38
2.1.2	La double énonciation.....	40
2.1.3	La communication théâtrale .....	42
2.2	Place et rôle du théâtre en FLE.....	44
2.2.1	Le théâtre pourquoi faire ?.....	44
2.2.2	La place du théâtre .....	45
2.2.3	Le rôle du théâtre .....	46
2.3	Conséquences langagières de l'apprentissage théâtral.....	48
2.3.1	placer l'apprenant au cœur d'un processus de communication.....	48
2.3.2	Le rôle pédagogique du théâtre et de l'apprentissage de l'oral.....	48
2.3.3	Le théâtre implique le travail de groupe.....	49
	Conclusion .....	50
	Partie pratique	
	Chapitre 3. Préparer l'intégration de la pratique du théâtre en classe.....	52
	Introduction .....	53
3.1	L'enseignement de l'oral en 2 <sup>ème</sup> AS.....	53
3.1.1	les objectifs.....	53
3.1.2	les démarches.....	54
3.1.3	les supports.....	56
3.2	Déroulement de l'atelier de théâtre en classe.....	57
3.2.1	L'échauffement.....	57
3.2.2	L'improvisation.....	58

3.2.3 Le rôle de l'enseignant.....	59
Conclusion .....	61
Chapitre 4. Exploitation d'un texte théâtral dans un contexte scolaire.....	62
Introduction .....	63
4.1 La pré-enquête .....	63
4.1.1 État des lieux et diagnostic.....	63
4.1.2 Profil de la classe.....	65
4.1.3 Préparation du projet .....	67
4.2 Prise en contact avec l'activité théâtrale.....	68
4.2.1 Les phases de l'expérimentation.....	68
4.2.2 Le choix de l'extrait.....	71
4.2.3 Résultats et évaluation.....	73
Conclusion .....	75
Conclusion générale .....	76
Bibliographie.....	80
Annexes .....	84

# Introduction

## générale

## Introduction générale

Le besoin et la nécessité croissante de communiquer ont porté de l'intérêt à l'enseignement / apprentissage des langues. En effet, ce besoin s'accroît au fil des jours à cause du rétrécissement 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 en Algérie a connu la mise en place d'une réforme du système éducatif. 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 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 qui est reconnu 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 à longtermes été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait 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 et audio-visuelles que la place de l'oral a été réellement problématisé, au point de passer parfois au premier plan. »<sup>1</sup>*

### Introduction générale

En contexte scolaire algérien, au cycle secondaire, la même place est accordée à l'oral et à l'écrit comme l'indique le programme de la 2<sup>ème</sup> AS : « *il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit (...) le processus de compréhension des messages oraux étant le même que celui de l'écrit. »<sup>2</sup>*

Selon le programme, l'apprenant sera appelé à réagir oralement à des textes, participer à des débats, sur environ quinze minute. L'apprenant, à titre d'exemple, peut prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, 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 proposées 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 nous proposons une réflexion sur la possibilité d'envisager une pratique théâtrale, texte et jeu, dans l'enseignement du français langue étrangère.

Au cycle secondaire, le théâtre est intégré seulement dans le programme de la 2<sup>ème</sup> année et exclusivement destiné aux filières lettres et langues, c'est l'objet de notre étude.

Introduire le discours théâtral en classe de FLE signifie une mise en relief de la communication orale entre les apprenants, F.Vanoye estime qu' : « *enseigner l'oral implique impérativement que l'on place les personnes en formation en situation de communication orale réelle ou simulée, effective en tous cas. »<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. P82

<sup>2</sup> Programme de 2ème AS. Ministère de l'éducation nationale.2003. p 70

<sup>3</sup> Vanoye, Francis et al. *Pratique de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981.p9

L'acquisition de la compétence de communication orale est une action complexe pour ceux qui apprennent une langue étrangère, il s'agit des quatre compétences. L'expression orale, qui est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

### Introduction générale

De la communication à la compétence de communication Sophie Moirand ajoute : « *c'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé.* »<sup>1</sup>

Malgré l'importance accordée à l'enseignement de l'oral dans le cadre scolaire algérien, les programmes, les manuels scolaires et les documents d'accompagnement, mais des questions se posent :

Pourquoi la majorité des apprenants ne s'expriment-ils pas en langue française ?

Peut-on améliorer l'expression orale chez les apprenants en introduisant le théâtre comme activité de classe ?

Nous avançons deux hypothèses que nous essayerons de valider au cours de notre travail d'investigation.

- 1- Nous pensons que les activités de compréhension orale sont insuffisantes pour doter les apprenants de compétences réelles en langue étrangère.
- 2- Nous supposerons que la pratique de théâtre en classe sera un moyen efficace pour améliorer l'expression orale.

Notre intention n'est pas de former de futurs comédiens ni de transformer la classe en un atelier de théâtre, nous visons une amélioration de l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire d'une activité théâtrale en classe de FLE.

---

<sup>1</sup> Moirand, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1982. p8

La méthode que nous allons adopter pour mener cette recherche est la méthode d'observation-expérimentation ou observation-implicante dans la mesure où c'était le chercheur qui propose des activités, contrôle les situations et observe les résultats.

De ce fait, nous allons faire jouer à un groupe d'apprenants en 2<sup>ème</sup> AS, des scènes choisies selon leur niveau tout en observant les changements lors de la prise de parole.

### Introduction générale

Pour cela notre plan de travail sera composé :

D'une Partie théorique : elle comporte deux chapitres, nous aborderons en premier lieu la compréhension et l'expression orale, nous insisterons sur la place et l'évaluation de l'oral.

En deuxième chapitre, nous tenterons de traiter l'enseignement du français à travers la pratique théâtrale, son rôle et ses conséquences dans l'apprentissage de l'oral.

d'une Partie pratique : elle comporte, elle aussi, deux chapitres. Dans le premier nous tenterons de décrire l'intégration de la pratique théâtrale en classe, nous essayerons de faire un aperçu sur l'enseignement de l'oral en contexte scolaire algérien, puis nous verrons le déroulement de l'atelier de théâtre.

Au deuxième chapitre, nous allons exploiter un texte de théâtre en classe, nous commencerons par une pré-enquête, puis préparation du projet et enfin, nous finirons par recenser les changements qui interviendront après l'expérimentation.

# Partie théorique

# Chapitre 1

## Compréhension et expression orale

## Introduction

« La langue en général, et la langue orale en particulier, n'est pas seulement un objet de savoir, comme pouvait le laisser penser l'appellation « enseignement du français » ; elle est aussi un outil d'apprentissage. On parle maintenant de maîtrise de la langue écrite et orale, ou plus largement des pratique langagiers. »<sup>1</sup>

Les objectifs d'apprentissage des langues étrangères, et en plus particulier du français ont énormément varié depuis les méthodologies traditionnelles.

Plusieurs méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la précédente, dès les années 1950 on a privilégié un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication en faisant de la classe lieu d'échange et de rencontre à travers l'enseignement de l'oral.

Pour tenter comprendre comment s'acquiert une compétence de compréhension et expression orale nous allons voir, dans ce premier chapitre, les différents courants de la compréhension orale, en second lieu nous aborderons la phonétique et l'enseignement de l'oral, la production orale et la compétence de communication, et en dernier lieu nous essayerons de voir la place de l'oral dans l'enseignement du français et son évaluation.

### 1.1 Enseignement de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui a pour objectif d'aider l'apprenant à acquérir progressivement des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés à l'oral. La phase de compréhension de l'oral se situe au début d'apprentissage, autrement dit, la compréhension orale précède l'expression orale. L'apprenant découvrira que les activités

---

<sup>1</sup> BRUNO, Françoise et al. *Apprendre à parler, parler pour apprendre*, CRDP. NICE, 2009, p18

de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage.

Les objectifs <sup>1</sup>d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...enfin les activités de compréhension orale les aiderons à ;

- Découvrir du lexique en question
- Découvrir différents registres de langue en situation
- Découvrir des faits de civilisation
- Découvrir des accents différents
- Reconnaître des sons
- Repérer des mots clefs
- Comprendre globalement
- Comprendre en détails
- Reconnaître des structures grammaticales en contexte
- Prendre des notes...

Depuis une vingtaine d'années, on commence à accorder une certaine importance à la compréhension orale. On ne peut pas savoir comment s'apprend une langue et plus particulièrement comment s'acquiert une compétence en compréhension orale sans puiser dans les recherches passées et récentes qui existent dans le domaine, Germain<sup>2</sup> distingue trois courants :

### **1.1.1 Le courant intégré :**

Ce courant regroupe deux principales méthodes qui accordent la même importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage, les deux méthodes : audio-orale et la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle) font partie du courant intégré.

-La méthode audio-orale :

---

<sup>1</sup> DUCROT, Jean-Michel. L'enseignement de la compréhension orale. [www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension](http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension) consulté le 13/04/2011

<sup>2</sup> Cornaire, Claudette; Germain, Claude. La compréhension orale. Paris.CLE international, 1998. p16

Cette méthode a remplacé l'approche grammaire-traduction, elle répond aux besoins de l'armée américaine pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère.

Cette méthode repose sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories behavioristes ; l'apprentissage d'une langue s'effectue d'une manière mécanique au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes et d'automatismes. Le langage , selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain qui se base sur le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement.

Il s'agit tout simplement d'imiter même si la priorité est accordée à l'oral, de ce fait l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale sont à éviter.

L'apprenant doit pendant son apprentissage obéir à des consignes grammaticales rigoureuses ce qui fait que l'apprentissage de la compréhension orale n'est que superficiel. En effet comme le souligne Germain : « l'apprenant comprend et répond de façon automatique et n'est pas en mesure d'utiliser de façon spontanée ses acquis »<sup>1</sup>

La méthode audio-visuelle a été critiqué par le manque de transfert de tout ce qui a été appris hors de la classe, les exercices structuraux ennuyaient les élèves et les démotivaient.

- la méthode SGAV

En 1953 Guberina a proposé les premières formulations théoriques de l'approche, il 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 » facilitent cet apprentissage* »<sup>2</sup>

Voix et Images de France (VIF) est une des méthodes qui met en pratique les principes de l'approche.

Cette approche propose plusieurs exercices de compréhension orale en donnant de l'importance à l'imitation de l'intonation et du rythme et à la représentation du modèle proposé. Comme le souligne Germain, ces dialogues ne répondent pas aux besoins de

---

<sup>1</sup> Idem. p17

<sup>2</sup> Idem. p18

communication véritable des apprenants. Ils ne les préparent même pas à comprendre les natifs exprimant entre eux.

Cependant la méthode audiovisuelle a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologique (cognitivism).

Les deux méthodologies ont existé en Algérie pendant plus de quatre décennies.

Pour le français, les responsables ont privilégié la méthodologie audio-orale qui était à la mode juste après l'indépendance de l'Algérie et qui a perdu de sa réputation depuis les années 1990 où l'approche communicative l'a progressivement remplacé.

Pour les anglophones, avec la méthodologie audio-orale, sœur jumelle ou presque de l'audiovisuelle, il semble qu'elle est toujours en usage chez beaucoup d'enseignants à tous les niveaux.

### **1.1.2 Le courant linguistique**

Le courant linguistique regroupe la méthode situationnelle et l'approche communicative.

- La méthode situationnelle

Palmer et Hornby sont à l'origine de la méthode orale ou situationnelle durant les années 1920 et 1930 ;

Elle s'inscrit dans le cadre du structuralisme linguistique britannique et met l'accent sur l'oral et sur les structures syntaxiques. « *de façon plus concrète, les structures syntaxiques sont utilisées en situation, « situation » qui ne renvoie pas à « un critère de sélection du contenu à présenter, mais à un mode de pratique des structures orales à l'aide d'images, de gestes, d'objets, etc.* »<sup>1</sup>

L'écoute est une étape essentielle avant la production, l'apprenant n'a qu'à écouter et reproduire ce que dit l'enseignant.

---

<sup>1</sup> Idem. p19

En principe, la priorité est accordée à l'oral mais on exclu la dimension cognitive du langage.

- L'approche communicative

L'approche communicative a remis en question les principes de l'approche situationnelle vers la fin des années soixante. La langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

Claudette Cornaire ajoute : « *il ne suffit donc plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d'une langue étrangère pour communiquer efficacement, il faut aussi en connaître les règles d'emploi « ... » il s'agit de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens et en grande partie responsable de son apprentissage* »<sup>1</sup>.

L'approche communicative présente, pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques pour transmettre un même message.

En classe, il est préférable d'utiliser la langue étrangère mais il reste possible de faire recours à la langue maternelle et à la traduction, l'erreur est considérée inévitable.

Comme l'explique Cuq<sup>2</sup>, elle vise le développement de la compétence communicative qui ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication.

### **1.1.3 -Le courant psychologique**

Germain propose deux approches qui s'insèrent dans le courant d'orientation psychologique : l'approche naturelle et l'approche axée sur la compréhension

---

<sup>1</sup> Idem. p21

<sup>2</sup> CUQ, Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : PUG. p245.

## 1) L'approche naturelle :

Dans cette approche une grande importance est accordée à la compréhension comme le souligne Claudette<sup>1</sup> : « les habiletés réceptives sont ici envisagées comme préalables à la production ».

On doit cette méthode à la collaboration de Tracey Torrel et du chercheur Krashen, ce dernier estime que l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère repose sur les hypothèses suivantes :

- L'intrant compréhensible
- Le modèle du moniteur
- La notion filtre actif
- La distinction catégorique entre acquisition et apprentissage
- L'existence d'un ordre naturel d'acquisition.

Claudette<sup>2</sup> ajoute qu'on reconnaît aujourd'hui à Krashen une qualité précieuse celle d'avoir dynamisé la compréhension, de lui avoir ouvert une voie dans laquelle elle est aujourd'hui résolument engagée.

## 2) L'approche axée sur la compréhension

D'après Krashen, la compréhension (orale et écrite) est la compétence fondamentale en apprentissage des langues.

A la fin des années soixante dix et dans les années quatre-vingt, la psychologie cognitive définit la compréhension orale comme la première étape de l'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue se fait d'une manière qui consiste à faire préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrits. Une attention spéciale est accordée à l'individu (ses intérêts, ses besoins) comme le dit Cornaire : « *le bon apprenant est celui qui sait*

---

<sup>1</sup>Cornaire, Claudette; Germain, Claude. *La compréhension orale*. Paris.CLE international, 1998 p22

<sup>2</sup> Idem. p23

*mettre en œuvre les stratégies pour gérer efficacement son apprentissage tout en essayant de résoudre certaines difficultés à la tâche pédagogique »<sup>1</sup>*

Le présent tableau résume les grands courants de l'apprentissage de la compréhension orale.<sup>2</sup>

Courants	Méthodes	Relations avec l'apprentissage de la compréhension orale
Courant intégré	Méthode audio-orale Méthode SGAV	*priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation.
Courant linguistique	Méthode situationnelle Approche communicative	* priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation. *langue : instrument d'interaction sociale ; pratique orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante.
Courant psychologique	Approche naturelle Approches axées sur la compréhension	*habiletés réceptives préalables à la production ; pratiques orientées vers la compréhension. *compréhension première étape de l'apprentissage ; accent mis sur l'apprenant et le processus d'apprentissage.

<sup>1</sup> Idem. p24

<sup>2</sup> Idem p29

L'activité de compréhension orale a été négligée parce qu'on avait l'impression que l'apprenant était passif en position d'écoute, nous nous proposons de réfléchir sur la compréhension orale comme étape qui précède la production orale.

Les enseignants pensent que l'apprenant acquiert la compétence de compréhension orale automatiquement quand ils apprennent à parler une langue étrangère. D'abord, qu'est ce que comprendre ?

En psychologie, comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes, Cuq définit la compréhension orale comme : « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* »<sup>1</sup>

Selon lui, la compréhension peut être décrite suivant deux processus : le processus sémasiologique et le processus onomasiologique. La différence entre les deux modèles réside dans les opérations utilisées par le sujet dans son interprétation.

#### 1) Le modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)

Quatre grandes opérations entrent dans le processus de compréhension ; elles se déroulent en quatre temps<sup>2</sup> :

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques ;
- Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases ;
- Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases ;
- Une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou des groupes de phrases.

---

<sup>1</sup> Cuq.J.P. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international 2002, p 49

<sup>2</sup> Idem p 152

Ce processus est mis en œuvre par des sujets (lecteurs ou auditeurs) peu expérimentés. Il est caractérisé par sa démarche linéaire. L'incapacité de ce modèle a conduit les psycholinguistes à établir un second, plus performant.

2) Le modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant)

*« Le processus de compréhension, qui s'opère selon le type « de haut en bas » résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite »<sup>1</sup>*

Au début de la phase de réception, le sujet formule les premières hypothèses en se basant sur le contenu du message, à partir de ses connaissances sur la situation de communication.

Après avoir émis des hypothèses, vient la phase de leur vérification, opération qui s'accomplit grâce à la saisie d'indices et de redondance se trouvant dans la communication et qui permettent de rejeter de confirmer des hypothèses de départ.

Le processus s'achève par la phase qui concerne le résultat de la vérification.

Le sujet se trouve devant trois situations : soit les hypothèses sont avérées la signification du message « préconstruite » s'intègre dans la construction de signification en cours, soit les hypothèses sont infirmées : le sujet reprend sa tentative en émettant d'autres hypothèses, il peut avoir recours à la procédure sémasiologique. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées le sujet suspend la construction de la signification jusqu'à ce qu'il y est d'autres indices susceptibles de l'aider. Autre alternative ; il peut simplement abandonner la recherche de construction du sens.

En résumé, ce modèle concernait des sujets expérimentés. La construction du sens par le sujet dépend de la masse des connaissances de différents ordres dont il dispose

---

<sup>1</sup> Idem p53

(sociolinguistique, socio-psychologique, culturelles...), car les hypothèses sont construites grâce à celles-ci.<sup>1</sup>

## 1.2 Expression orale

La parole est un moyen primordial de l'expression de l'homme, elle va vers l'autre pour être entendue et comprise. Toute parole exige au moins deux interlocuteurs, les deux actions : dire et écouter sont indissociable pour assurer une communication.

Colette Bizouarde montre l'importance de la parole en disant : « *nous sommes fait pour communiquer. Pour vivre pleinement, sortir de soi-même est indispensable. Sortir ce que nous avons accumulé. L'expression n'est pas que l'expression de mes idées. Elle est l'expression de mon être même, par ces médiateurs que sont ma voix, mes gestes, mon corps, tout entier, mon langage, mes mots.* »<sup>2</sup>

Pour distinguer les sons de la langue étrangère et les sons de la langue maternelle, l'apprenant doit pratiquer un entraînement auditif et articulatoire.

### 1.2.1 La phonétique et l'enseignement de l'oral :

L'enseignement d'une langue étrangère, dans le but d'être parlée par ses apprenants, est une procédure qui vise à aider à produire une suite de sons « *combinés les uns aux autres selon certaines règles produisent un sens et deviennent compréhensibles non seulement par les natifs mais aussi par les étrangers parlant la langue* »<sup>3</sup>

Il faut d'abord savoir qu'est ce que l'oral ?

Le mot « oral » vient du latin os, oris (bouche). La voix est considérée comme un pylône acoustique de la parole. En français en compte 16 voyelles et 21 consonnes et demi

---

<sup>1</sup> KHADRI, Salima, *La prise de parole en classe de langue : de la compréhension orale à l'expression orale*. mémoire de magistère : université de Batna, 2008.P 25

<sup>2</sup> BIZOUARDE, Colette. *Invitation à l'expression orale*. Chroniques sociale. 1996. p 11

<sup>3</sup> HACINI, Fatiha, *De l'articulation entre phonétique et l'enseignement de l'oral*. Synergie Algérie N° 05.2009. P2

consonnes, de plus de ce que produit la voix comme éléments prosodiques : l'accentuation et l'intonation. A partir de combinaisons particulières à la langue française, consonnes et voyelles donnerons des syllabes<sup>1</sup>

« *L'oral a sa place dans le panorama de la didactique du français langue étrangère et constitue un domaine complémentaire aux autres éléments constitutifs de la didactique des langues et des cultures(...) c'est une partie de la langue qui devient parole* »<sup>2</sup>

L'oral prend donc naissance dans sa source sonore, parler d'oral c'est entrer dans le domaine de la phonétique.

Porcher définit la phonétique comme : « *Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le béotien, dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation.*

*Hacini ajoute que cette prononciation ne peut servir l'apprentissage de l'oral si elle s'accompagne d'une appropriation de l'oralisation d'une suite sonore et non de sons ou de mots isolés* ».<sup>3</sup>

L'accent, l'intonation et les pauses jouent un rôle distinctif et sémantique, à ce propos Hacini donne l'exemple suivant :

Je veux // bien manger et je veux bien // manger.

Elle montre que le déplacement de la montée intonative déplace le sens du message, elle ajoute : « *Ainsi, en mettant la phonétique au service de l'enseignement /apprentissage de l'oral, la didactique devra assurer une connaissance minimale en la matière. Pour ce faire, on établit une sélection dans l'information du contenu à transmettre dont on manipulera*

---

<sup>1</sup>BOUMENDJEL, Lilia, Identification des difficultés à l'oral de FLE à partir d'interaction en classe de 3 AM et proposition de remédiation. université MENTOURI Constantine, 2009. P

<sup>2</sup>GUIMBRETIERE, Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris. Didier, 1994.P3

<sup>3</sup> HACINI, Fatiha, *De l'articulation entre phonétique et l'enseignement de l'oral*. Synergie Algérie N° 05.2009. p102

*avec précaution la terminologie. Une telle approche d'enseignement vise à garantir l'apprentissage de l'oral en langue étrangère »<sup>1</sup>*

La didactique de l'oral en empruntant la phonétique et ses dérivés pour parvenir à son objectif, faire en sorte que les apprenants de langue étrangère puissent communiquer tout aussi aisément et naturellement que les natifs, donne aux enseignants la possibilité de travailler sur la communication orale dans sa globalité, c'est-à-dire en utilisant les trois niveaux .

La méthodologie prend en compte séparément d'abord puis simultanément, chaque élément de la chaîne sonore (plan segmental), l'enveloppe de la substance sonore (plan suprasegmental) et la gestualité étant donné leur participation conjointe dans l'oral. Il est vrai que « le verbal est la partie émergée de l'iceberg qu'est la communication totale, et ce, en raison notamment de la trop grande prégnance du verbal » , mais le gestuel visualisant les variations prosodiques du discours fournit les informations complémentaires, nécessaires à la compréhension de l'échange. Il suffit, pour cela, d'observer les gestes de l'enseignant<sup>2</sup>

### 1.2.2 La production orale

Parmi les objectifs majeurs de l'enseignant de français langue étrangère (fle) développer chez les élèves la capacité de s'exprimer spontanément dans cette langue.

L'étape la plus importante dans l'acquisition d'une langue est la production orale, mener les élèves à prendre la parole durant l'activité du débat demeure la tâche la plus importante dans le processus d'enseignements/apprentissage de FLE.

La situation d'enseignement/apprentissage est une situation interactive. Selon Kerbrat Orecchioni [...] « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en*

---

<sup>1</sup> Idem. p2

<sup>2</sup> Idem. p107

*échangeant* »<sup>1</sup>. Donc il faut se rendre compte de quelle manière les interactants s'influencent, car c'est à travers le discours de l'enseignant et des apprenants que nous pouvons observer la manière dont les uns agissent sur les autres.

Le concept interaction est très vaste puisqu'il y a interaction chaque fois que deux personnes au moins entrent en contact soit oralement soit par écrit, ainsi l'interaction, dans l'apprentissage d'une langue, est à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir. C'est une véritable compétence qui recouvre celle de compréhension et de production, dans l'enseignement/apprentissage du FLE on accorde une grande importance à l'interaction étant donné le rôle primordial qu'elle joue dans la communication.

Le terme de communication nous incite à traiter le concept de compétence de communication que nous allons voir ci après.

### 1.2.3 La compétence de communication. Dell Hymes

La compétence de communication c'est : « *la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes sont les suivantes :*

1. *La compétence linguistique*
2. *La compétence sociolinguistique*
3. *La compétence pragmatique*
4. *La compétence stratégique*
5. *La compétence interculturelle* »<sup>2</sup>

La notion de « compétence de communication »

---

<sup>1</sup>KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Armand Colin, 1998. p17

<sup>2</sup>Hana Kylvoušková, *la compétence de communication*. Faculté pédagogique. [svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502) consulté le 17/08/2011

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, l'enseignement des langues étrangères s'appuyait sur la fonction de communication du langage. Cette notion de communication paraît ignorer la dimension sociologique du langage, pour Sophie Moirand : « *il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages* »<sup>1</sup>

Sophie Moirand ajoute que la remise en question des théories de l'apprentissage inspirées du behaviorisme a obligé de prendre en compte des facteurs socioculturels, d'une part et d'autre part les études de l'Ecole d'Oxford sur l'intention de communiquer et le langage comme action sur l'autre « c'est ainsi que l'on a emprunté aux sociolinguistes nord-américains, qui dès les années soixante ont vu dans le langage, une pratique sociale, la notion de compétence de communication »<sup>2</sup>

La notion de compétence de communication a été empruntée à l'ethnographie de la communication, discipline créée dans les années soixante par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz, cette notion a été introduite dans le domaine de la didactique et la linguistique, la plupart des manuels de français langue étrangère se réclament de cette notion.

La notion de compétence de communication est née des critiques formulées par Hymes en réaction à la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky.

Hymes pour lui, la langue est un moyen d'expression de la pensée et non pas un instrument de communication.

Chomsky distingue compétence et performance, il considère la compétence comme la capacité innée d'un locuteur à produire des énoncés nouveaux. Elle permet à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, c'est-à-dire la compétence s'intéresse donc à la connaissance de la structure de la langue.

---

<sup>1</sup>Moirand, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1982.p10

<sup>2</sup> Idem p 15

Hymes reproche à Chomsky de ne pas prendre en compte l'aspect social du langage, il dit à ce propos : « *il semble qu'il existe chez les linguistes et les logiciens une préférence très marquée pour des conceptions qui, comme celles de Chomsky, prennent pour objet ce à quoi parvient tout individu normal à partir de son seul bagage inné pour ce qui est des pouvoirs générique du langage et des calculs stratégiques rationnels pour son utilisation. Ce qui vient du dehors est secondaire. Les normes, les schémas culturels, l'écologie de la parole qui différencient divers modes d'organisation des moyens linguistiques avec des orientations et des buts distincts. Tout cela est négligé.* »<sup>1</sup>

### 1.3 Place de l'oral dans l'enseignement du français.

A l'école l'oral semble moins enseigné que l'écrit pourtant qu'il est omniprésent sous les formes les plus diverses. Les enseignants, conscients de son importance, sont incapables de définir la place à lui accorder.

#### 1.3.1 Objectifs assignés par les programmes scolaires (contexte algérien)

Un enseignant devant des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels doit suivre des démarches pour passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et faire de l'apprenant un partenaire actif et autonome dans le processus de sa formation et mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront d'apprendre pour apprendre.

Les programmes officiels de français de 2<sup>e</sup> AS (niveau retenu pour notre étude), stipulent que les apprenants, au terme de cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre les messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;

---

<sup>1</sup> DELI, Hymes, *Vers la compétence de communication* : HATIER-CREDIF, « LAL » 1988. p 138

- produit des discours écrit et oraux qui porterons la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

### Objectif terminal d'intégration

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqué par la subjectivité).<sup>1</sup>

Ces objectifs sont d'ordre général représentent le profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire, les compétences à installer en deuxième année secondaire :

- comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral<sup>2</sup>

capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.</li> </ul>
Anticiper les sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...)</li> </ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>• Repérer la structure dominante d'un message oral.</li> <li>• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du message oral.</li> <li>• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens</li> <li>• Identifier le champ lexical dominant</li> </ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.</li> <li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statiques.</li> </ul>

<sup>1</sup> Programmes 2° AS. Ministère de l'éducation nationale, 2003. pp 43-44

<sup>2</sup> Idem pp 46-47

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.</li> <li>• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique).</li> <li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du texte.</li> <li>• Etablir les relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> </ul>
Réagir face à un discours.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une image du locuteur</li> <li>• Prendre position par rapport au contenu</li> <li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.</li> </ul>

### 1.3.2 Rapport entre l'écrit et l'oral en classe

Comme nous l'avons déjà vu que parmi les objectifs assignés par les programmes :

- Utiliser la langue dans des situations d'enseignement, ce qui, en d'autres termes, signifie la maîtrise des techniques de l'écrit et de l'orale en situation de formation et/ou de documentation ;
- Produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité, que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position.

« Le niveau de français visé par les programmes est celui de l'écrit standard ; leurs contenus ignorent tout ce qui peut être considéré comme populaire ou familier en d'autre terme comme le rappelle certains auteurs, entre autres Attal, l'utilisation du français dans un cadre institutionnel tel l'école est soumise à une seule norme : celle du français standard, du français écrit. Les écarts par rapport à cette norme, tolérés à « l'oral », sont sanctionnés dans les copies des élèves lors des examens ou évaluation. (...) comme nous l'avons signalé, les cours portent beaucoup plus sur l'écrit : on fait de la compréhension de l'écrit au lieu de la lecture ; le fonctionnement de la langue est mené uniquement sur la base d'un support écrit et non sur la prononciation et/ou la conversation. Cette priorité de l'écrit, liée à la tradition des examens où l'on ne

retrouve pas d'épreuve orale, est encore l'objet et la forme privilégiés de l'évaluation des connaissances reçues. On enseigne ainsi aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits

Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral ; l'école n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. Or, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite. »<sup>1</sup>

Ceci nous amène à réfléchir sur la relation complexe entre oral et écrit en langue, cette relation s'est fortement modifiée depuis quelques années. On est passé d'une situation conflictuelle (l'oral contre l'écrit) à une présentation complémentaire (l'oral ne peut être envisagé indépendamment de l'écrit). Ce changement est dû à de nombreux facteurs et s'est déroulé en plusieurs phases successives. Une première phase a placé l'oral au centre des investigations linguistiques en raison :

- Du poids de la langue écrite dans les époques passées, qui a suscité une réaction de rejet lorsque la linguistique a délimité son champ de recherche.
- Du développement de la technique qui a permis la captation d'échanges verbaux en dehors des chambres sourdes.

Il faudrait alors attendre plus d'une dizaine d'années pour que l'oral accède à une place reconnue et soit intégré dans les travaux d'équipes variées.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>OUTALEB, Aldjia, *La place et le rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du fle*. Synergie Algérie. N° 9. 2010, pp229-231

<sup>2</sup> Claudie Garcia-debang et Sylvie Plane, comment enseigner l'oral à l'école primaire ? HATIER.2004, pp117-118

### 1.3.2 Evaluation de l'oral

L'évaluation est un acte principal dans le processus d'enseignement/apprentissage, une bonne évaluation doit être le reflet de ce qu'un apprenant est censé avoir acquis comme compétences et qu'il peut réinvestir ce qu'il a appris au moment de l'évaluation.

On parle souvent d'évaluation formative, évaluation sommative et évaluation diagnostique, le tableau<sup>1</sup> ci-dessous nous résume les différentes évaluations.

#### Evaluations diagnostique, formative et sommative

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Fonction : (pourquoi ?)	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ?</li><li>• A qui font-ils défaut ?</li><li>• Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction.</li><li>• Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné.</li><li>• Remédiation.</li></ul>	Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.

<sup>1</sup> [hist-geo.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/eval\\_2007.pdf](http://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/eval_2007.pdf) consulté le 12/04/2011

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève: ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.</li> </ul>		
<b>Moment (quand ?)</b>	Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours.	Effectuée au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en : <ul style="list-style-type: none"> <li>• regardant les élèves travailler,</li> <li>• en observant leurs cahiers,</li> <li>• en les écoutant,</li> <li>• en corrigeant leurs exercices.</li> </ul>	A la fin d'un apprentissage.
<b>Destinataires (pour qui ?)</b>	L'enseignant. L'équipe disciplinaire. L'équipe pédagogique. L'élève et sa famille	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs.</li> <li>• A l'enseignant cela lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs.</li> <li>• L'institution,</li> <li>• Les parents.</li> </ul>

		obstacles auxquels il se heurte.	
<b>Moyen (comment ?)</b>	L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé.</li> <li>• Un exercice nouveau</li> <li>• Un exercice d'application.</li> <li>• Recours à des critères (élaborés avec les élèves ?).</li> </ul>	Attribution d'une note par rapport à des critères
<b>Rôle de l'enseignant</b>	Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa	L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Aide	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepteur ou responsable du choix du contrôle.</li> <li>• Correcteur.</li> </ul>

	classe, sur les documents et exercices qu'il propose.	au repérage des réussites et des erreurs.	
<b>Rôle de l'élève</b>	Propose des réponses, des représentations.	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elles ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personnellement préparé l'évaluation ;</li> <li>• apporté le matériel nécessaire ;</li> </ul> Il sait que l'évaluation est sommative.

Parler une langue étrangère est difficile. Beaucoup d'apprenants sont incapables de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser leurs nouvelles compétences à cause de la peur de faire des erreurs.

Il est également difficile de mesurer les progrès de l'apprenant en terme d'expression orale car celle-ci dépend de plusieurs facteurs : sujet de conversation, situation de communication, interlocuteurs, etc.

Paramètres d'évaluation de la compétence de communication orale.

Maitriser la compétence de communication orale, c'est dominer les paramètres suivants<sup>1</sup>

Le fond	La forme
Les idées	L'attitude, les gestes
Avoir un objectif clair de ce que l'on va dire	On se fera mieux comprendre en étant

<sup>1</sup>La compétence de communication orale. www. Oasis fle.com. Consulté le 30/05/2011 à 13h05

<p>et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales</p> <p>Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social.</p>	<p>décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.</p>
<p>La structuration</p> <p>Les idées vont s'entraîner d'une façon logique, avec des transitions bien choisies on doit tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humeur, de métaphore. On terminera de façon brève et claire.</p>	<p>La voix</p> <p>Le volume doit être adapté à la distance qui sépare</p> <p>La personne qui parle de son ou de ses interlocuteurs.</p> <p>On langue2 on doit encore plus soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.</p>

Ces démarches sont nécessaires pour l'action d'évaluation, d'abord qu'est ce qu'évaluation ?

L'évaluation est une démarche qui vise à vérifier si les apprenants ont assimilés les connaissances transmises. L'évaluation consiste comme l'explique J-P Cuq : « à *recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages(...)* »<sup>1</sup>

Les pratiques évaluatives sont axées soit sur la performance, soit sur le processus d'apprentissage.

- L'évaluation axée sur la performance.

Dans ce mode d'évaluation, on considère que l'apprenant à bien appris puisqu'il a eu de bons résultats. On compare généralement les résultats de l'un avec ceux des autres apprenants afin de juger sa performance afin de juger sa performance obtenant ainsi un continuum allant du faible au fort.

<sup>1</sup> Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003.p90

Quand l'évaluation est axée sur la performance, on établit une relation très étroite entre la réussite et les résultats. Pour M.Covington, ces pratiques évaluatives poussent les apprenants à se comparer et d'entrer en compétition les uns avec les autres, en particulier dans les classes où les résultats sont annoncés ouvertement.

Nous pensons que de telles tendances élimineraient dès le départ les apprenants faibles ou moyens en provoquant chez eux une anxiété négative et en laissant le devant de la scène aux prétendants meilleurs de la classe.

- L'évaluation axée sur le processus d'apprentissage.

Lorsque l'évaluation est axée sur le processus d'apprentissage, le regard est porté plus sur le progrès réalisé par l'apprenant. On compare les résultats actuels de l'apprenant avec ceux obtenus précédemment, au lieu de les comparer avec ceux de ses condisciples.

Dans ce mode d'évaluation l'apprenant attribue son succès ou échec à la somme d'efforts fournis plutôt qu'à ses capacités mentales. Il est clair pour lui désormais, que s'il travaille, il a toutes les chances de réussir au même titre que ses camarades. L'évaluation axée sur le processus d'apprentissage permet de dépasser les faiblesses naturelles de l'apprenant et installe chez lui une sérénité et une confiance en ses chances de réussite.

Cependant un autre facteur mériterait une attention particulière, il s'agit des récompenses et sanctions qui ont autant d'importance que l'évaluation.<sup>1</sup>

### Les problèmes spécifiques posés par l'évaluation de l'oral

L'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est souvent jugée difficile cela est relatif à la nature même de l'oral et aux enjeux de sa pratique en milieu scolaire.

Les aspects psychologiques et affectifs jouent un rôle décisif durant la production verbale de l'apprenant, que pour les productions écrites. Comment évaluer les

---

<sup>1</sup> ZERARA, Mohamed Abdou, Les activités théâtrales comme source de motivation dans

l'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du FLE chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM : cas des élèves du CEM Tayeb Sahraoui .Batna. Université de Batna.2008. pp 41-42

compétences d'un apprenant qui ne prend jamais la parole ? D'ailleurs, l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues, c'est peut être pour cela que les principaux outils d'évaluations que l'on peut trouver portent sur la récitation ou la lecture orale qui n'engagent pas l'ensemble de la personne et mettent l'accent sur l'aspect locutoire et non verbal comme le débit, l'articulation.

L'oral est marqué par les pratiques sociales, parler fort, parler vite, parler de près relève essentiellement de variations culturelles, cette problématique, bien connue en sociolinguistique, est encore ignorée par les enseignants. Il est important de discuter l'importance de diffuser des connaissances sur ces points dans la formation des enseignants.

## Conclusion

La compréhension orale et l'expression orale sont des moyens observables permettant le développement des compétences de communication. Elles sont en étroite relation et les deux sont le résultat d'un processus cognitif complexe.

L'apprenant se voit attribuer le rôle principal dans l'élaboration de son apprentissage, les textes officiels, en accordant une place importante à l'oral, incite l'apprenant à exposer ses idées et les défendre, à organiser son discours en fonction de la situation de communication, etc.

## Chapitre 2

# L'Enseignement du français à travers la pratique théâtrale

## Introduction

A partir d'une pratique théâtrale adressée aux apprenants se propose une réflexion sur la réalité d'une parole vivante qui construit un espace pédagogique spécifique. L'ambition de la réflexion n'est pas de répondre par le théâtre aux questions qui se posent à la didactique du français langue étrangère, le mouvement de la pratique langagière et théâtrale est un chemin qui peu à peu essaie de résoudre ses problèmes issus des exigences du théâtre. « *C'est parce qu'elle n'apporte pas de réponses toutes faites à la didactique mais qu'elle vient questionner la didactique depuis le lieu où elle s'effectue, que cette recherche situe le théâtre en dehors et du même coup contre toute volonté méthodologique concernant son rapport à l'enseignement des langues. Elle place la pratique proposée à la fois en dedans et en dehors de cet enseignement* »<sup>1</sup>

Jean- pierre Cuq , dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde a abordé l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : « *le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle.* »<sup>2</sup>

Nous allons aborder dans ce deuxième chapitre les spécificités du texte théâtral, ensuite la place et le rôle que peut jouer le théâtre dans la classe de FLE et enfin nous essayerons de voir les conséquences langagières de l'apprentissage théâtral.

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. pp19-20

<sup>2</sup> CUQ, Jean-Pierre, *dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.2003. p 237

## 2.1 Spécificité du texte théâtral

Dans cet article nous allons aborder le sujet de spécificité de texte théâtral et cela dépend d'un texte à un autre, en général le texte théâtral est incomplet ; l'auteur n'y écrit que les dialogues des personnages, il laisse le metteur en scène de décider des décors, des costumes, des sons, des gestes...cette caractéristique oblige le metteur en scène à prendre parti. Ce qui nous incite à distinguer texte et représentation.

### 2.1.1 Texte et représentation

*« Chercher à donner une définition circonscrite du texte théâtral est, sinon une erreur de procédure, du moins une opération vaine et peu productive. Pourtant, c'est ce que propose assez couramment l'étude du texte de théâtre dans le contexte scolaire.*

*Texte hybride et polymorphe, il est habituellement appréhendé par le biais d'une recherche de manques ou de plus par rapport aux spécificités des autres genres littéraires. »<sup>1</sup>*

Dans son article Véronique Perruchon essaie de définir le texte théâtral : *« les définitions, issues des repérages qui en découlent font état par exemple d'un texte spécifiquement constitué de dialogues (un texte dont on aurait ôté tout le reste). Remarque qui n'est pas aberrante en soi et revendiquée par ailleurs. C'est même ainsi que Marie Ndyaye définit l'origine de son écriture théâtrale pour sa pièce Papa doit manger qui fut écrite « comme un roman dont on aurait laissé que les dialogues ».*<sup>2</sup>

En ce qui concerne la représentation, Il s'agit d'une réalisation d'un texte dans un second temps, elle est celle du monde et de l'univers poétique d'un artiste, nous pouvons reconnaître l'artiste dans l'auteur de sa mise en œuvre sur scène. A partir de là, les questions utiles à se poser sont : comment le metteur en scène se représente-t-il le monde ? Comment rend-il compte de son monde, de son univers poétique ? Sachant que nous pouvons considérer la représentation scénique comme en étant la manifestation.

---

<sup>1</sup> [www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte\\_representation.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte_representation.pdf) consulté le 12/05/2011

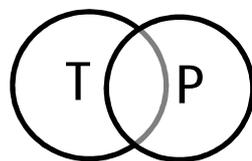
<sup>2</sup> Ibid

La représentation, à partir ou non d'un texte d'un auteur, est avant tout la manifestation d'un regard sur le monde, la manifestation d'un univers poétique singulier, l'œuvre d'un artiste metteur en scène.<sup>1</sup>

Le théâtre est un art paradoxal, il est à la fois production littéraire et représentation concrète. La première contradiction que recèle l'art du théâtre c'est l'opposition texte et représentation. Dans son livre, *Lire le théâtre*, Anne Ubersfeld<sup>2</sup> parle de l'opposition texte-représentation en affirmant que la sémiologie du théâtre doit tenir l'ensemble du discours du théâtre « comme lieu intégralement signifiant (= forme et substance du contenu, forme et substance de l'expression) » (...) Mais refuser la distinction texte-représentation conduit à toutes les confusions, d'abord parce que ce ne sont pas les mêmes outils conceptuels qui sont requis pour l'analyse de l'un et de l'autre.

- La pratique classique

Cette pratique privilégie le texte et ne voit dans la représentation que l'expression et la traduction du texte littéraire. La tâche du metteur en scène serait donc de traduire dans une autre langue un texte auquel son premier devoir serait de rester fidèle. Attitude qui suppose une idée de base celle de l'équivalence sémantique entre le texte écrit et sa représentation, or cette équivalence risque fort d'être une illusion : l'ensemble des signes visuels, auditifs, musicaux, créés par le metteur en scène, le décorateur, les musiciens, les acteurs, constitue un sens (ou une pluralité de sens) au-delà de l'ensemble textuel.



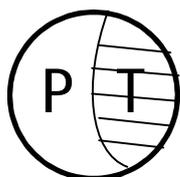
---

<sup>1</sup> [www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte\\_representation.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte_representation.pdf) consulté le 12/05/2011

<sup>2</sup> UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre I*. Paris, lettres belin sup, 1998. p12-13

- Contre le texte

L'autre attitude, beaucoup plus courante dans la pratique moderne du théâtre, c'est le refus parfois radical du texte : le théâtre est un tout entier dans la cérémonie qui se réalise en face ou au milieu des spectateurs. Le texte n'est qu'un élément de la représentation. On aurait alors quelque chose comme :



La part de T pouvant être aussi réduite que possible. C'est la thèse d'Artaud, non sans doute telle qu'il l'a énoncé, mais telle qu'elle a été trop souvent mal comprise comme refus radical du théâtre à texte. Forme d'illusion inverse et symétrique de la précédente et qui nous contraint à examiner de plus près la notion de texte au théâtre dans ses rapports avec la représentation.<sup>1</sup>

### 2.1.2 La double énonciation.

Le discours théâtral est un ensemble de signes linguistiques produits par une œuvre théâtrale. Cette définition porte également sur l'ensemble des énoncés en tant que production textuelle. Qu'est ce qu'une énonciation théâtrale ?

Selon Emile Benveniste l'énonciation « peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre.

Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

---

<sup>1</sup> Idem. pp13-15

Enfin, dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et, chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation.<sup>1</sup>

Plus que tout autre texte, le texte théâtral est dépendant de ses conditions d'énonciation, à l'intérieur de ce texte nous avons affaire à deux couches distinctes, l'une qui a pour sujet de l'énonciation l'auteur et qui comprend la totalité des didascalies, l'autre qui investit l'ensemble du dialogue, et qui a sujet de l'énonciation un personnage.

« La double énonciation correspond à une énonciation s'adressant à deux destinataires distincts. De manière générale, le théâtre est une double énonciation en ce sens qu'un personnage, sur scène, lorsqu'il s'adresse à un autre personnage, s'adresse également aux spectateurs.

La double énonciation sert également à l'auteur pour faire passer un message au public par l'intermédiaire des acteurs.

Le personnage sur scène parle en double énonciation quand il interrompt le dialogue (noté dans les didascalies comme à part ou au public, indiquant un aparté) pour parler au public ou dire sa pensée à part, pour lui, sans que l'autre personnage présent sur scène ne l'entende. Et cette double énonciation est souvent présente dans les monologues particulièrement lorsque les fonctions sensorielles du personnage sont mises en avant.

Néanmoins, pour certaines scènes théâtrales, ce procédé est particulièrement visible.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Emile Benveniste, «L'appareil formel de l'énonciation» [1970], repris dans *Problèmes de linguistique générale, II*, Paris, Gallimard, 1974, p. 82.

<sup>2</sup> [fr.wikipedia.org/wiki/Double\\_énonciation](http://fr.wikipedia.org/wiki/Double_énonciation) consulté le 10/04/2011

Pour Anne Ubersfeld dans *Lire le théâtre I*<sup>1</sup> il s'agit d'un procès de communication entre « figures »-personnages qui prend place à l'intérieur d'un autre procès de communication, celui qui unit le scripteur au public ; on comprend pourquoi toute « lecture » qui refuserait d'inclure le dialogue théâtral à l'intérieur d'un autre procès de communication ne peut que manquer l'effet de sens du théâtre.

Par conséquent, il nous faut lever l'équivoque fondamentale qui pèse sur le discours théâtral : ses conditions d'énonciation (son contexte) sont de deux ordres, les unes englobent les autres :

- a) Les conditions d'énonciation scéniques, concrètes.

Les conditions d'énonciations imaginaires, construites par la représentation.

Les premières sont déterminées par le code de la représentation (antérieur à tout texte de théâtre), elles figurent aussi dans les didascalies puisque les didascalies indiquent :

- 1) L'existence de ce procès de communication particulier qu'est la communication théâtrale.
- 2) Pour une part le code scénique qui la détermine.

Les secondes (les conditions d'énonciation imaginaires) sont essentiellement indiquées par les didascalies. Tout se passe donc comme si la situation de parole était montrée par cette couche textuelle que l'on nomme didascalies et dont le rôle propre est de formuler des conditions d'exercices de la parole.

### 2.1.3 La communication théâtrale

Nous avons vu dans texte et représentation la relation étroite entre ces derniers et que la lecture d'un texte théâtral le rend parfois difficile à comprendre, par exemple dans le cas d'une multiplicité des personnages qui interviennent dans une même scène peut rendre leur identification difficile pour le lecteur, alors que la représentation élucidera les rapports entre les personnages d'une façon très claire.

---

<sup>1</sup> UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre I*. Paris, lettres belin sup, 1998.p188

Maintenant, dans cet article, nous allons voir l'aspect communicatif du texte théâtral dans une situation d'apprentissage.

Dans son livre, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Gisèle Pierra<sup>1</sup> affirme que les conditions d'apprentissage dépendent de plusieurs facteurs qui font de la pratique théâtrale, dans son ensemble un levier de la communication authentique engageant chacun dans son désir de parole et d'écoute, légitimé par l'attention et le regard des autres, et par un rapport intense avec le texte dont la fonction poétique stimule la découverte progressive et le passage dans le corps de l'acteur.

Il ne faut pas oublier les obstacles à cette communication authentique entre les personnes qui viennent de l'inhibition provoquée par la peur des erreurs.

La communication apparaît, au cours des exercices de relaxation, par l'acceptation du corps ensuite le climat sera renforcé par des improvisations et des interprétations où les apprenants se sentiront plus à l'aise. Les erreurs seront acceptées et ensuite corrigées en travaillant le texte.

En ce qui concerne la possibilité de parler et la possibilité de communiquer qui met en mouvement le langage Gisèle Pierra ajoute : « *c'est grâce à la pulsion communicative que le travail peut s'effectuer dans le cadre pratique théâtrale en langue étrangère. C'est elle qui va permettre aux apprenants de résoudre les difficultés langagières. C'est parce que l'enseignant aura accepté une communication avec erreurs mais vivante, qu'un travail sur les erreurs pourra se développer par la suite dans le cadre de l'exigence de l'interprétation du texte. Dans un premier temps l'expression libérée est signifiante et nécessaire pour répondre à la nature et à la fonction de la langue.* »<sup>2</sup>

La pratique théâtrale propose une situation d'apprentissage qui permet aux acteurs d'effectuer à travers les personnes et les personnages cette communication tout en étant complètement et effectivement engagés dans la production du sens. Cela leur permet évidemment de mener à bien un processus d'apprentissage de la langue et de la culture.

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p 65

<sup>2</sup> Idem . p68

Anne Ubersfeld<sup>1</sup> définit la communication théâtrale comme un phénomène complexe, infiniment plus que dans tous les autres arts.

Il y a communication entre un émetteur A, le scripteur du texte (ou canevas, ou scénario), et un récepteur A', les spectateurs, le public.

La communication entre A et A' se fait à l'aide de toute une série de messages médiats, lesquels ont pour source une série d'émetteur B1, B2, B3..., qui sont le metteur en scène, le scénographe, l'éclairagiste, les comédiens. A proprement parler, on ne sait plus qui est l'émetteur principal, l'auteur ou le metteur en scène ou les comédiens. Cette décision est la base même de la communication théâtrale (...)

La communication théâtrale se fait aussi sur un plan interne : elle est communication entre les émetteurs B... qui sont les comédiens, qui communiquent entre eux par la parole et par le geste. Ce qui fait que les spectateurs des récepteurs qui reçoivent le spectacle d'une communication interne, communication dont ils sont les récepteurs « indirectes » ils peuvent juger et comprendre un procès de communication dans lequel ils ne sont pas impliqués ; tels est l'origine de la vertu critique du théâtre.

## 2.2 Place et rôle du théâtre en fle

### 2.2.1 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 surtout permet à l'apprenant de libérer ses 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

---

<sup>1</sup> UBERSFELD, Anne. Les termes clés de l'analyse du théâtre. Paris : SEUIL, 1996 p21

mettent 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 rôles et la simulation globale ce qui aide l'apprenant à libérer des inhibitions, des blocages et complexes de toutes sortes, inhérent à tout apprentissage. Le rôle de 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 laide 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.

### 2.2.2 Place du théâtre en classe en 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 ?

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 acceptation 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 réaction de peur en tant qu'il ouvre un tel espace. »*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p29

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 sens à des mots, s'approprie ces mots en même temps qu'il les retransmet. C'est l'apprenant créatif.<sup>1</sup>

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 débloquent dans l'apprentissage, de trouver une place au sein de la 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.<sup>2</sup>

### 2.2.3 Rôle du théâtre.

Dans son livre « une esthétique théâtrale en langue étrangère » Gisèle PIERRA 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 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 du travail de diction.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Idem. p30

<sup>2</sup> WEI, Chen, *Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*. Synergie Chine. N°4 2009. p43

<sup>3</sup> PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'HARMATHAN. Paris, 2008.p 23

Grâce 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.

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 la 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<sup>ème</sup> siècle, même si les méthodes de traduction et de commentaire dominant la formation en langue latine sur la pratique vivante de la langue focalisée sur le jeu théâtral. Les méthodes et les 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 profane et religieuse de l'Europe ancienne. Cet outil pédagogique en vogue jusqu'à l'heure actuelle dans les

pays anglo-saxon à contribué à l'émergence du théâtre moderne et contemporain en Europe.<sup>1</sup>

## 2.3 Conséquences langagières de l'apprentissage théâtral

### 2.3.1 placer l'apprenant au cœur d'un processus de communication

Si la pratique théâtrale permet à l'apprenant de réactiver ses acquis en les plaçant dans des conditions de communication, et si le texte traité permet lui aussi un contact permanent avec la parole, il est important d'affirmer que les conséquences de cet enseignement/apprentissage ne sont pas confondues avec son objectif.

Pendant cette pratique, l'apprenant est totalement impliqué, il investit toute son énergie pour incarner les dialogues et les mettre en place.

*« si l'objectif premier n'est pas la communication en langue française, celle-ci n'en est pas moins omniprésente tout au long du processus : elle constitue un moyen naturel et exclusif de travailler grâce aux échanges multiples indispensables à l'élaboration de la mise en scène d'une œuvre par le groupe hétérogène d'apprenants. »<sup>2</sup>*

### 2.3.2 Le rôle pédagogique du théâtre et de l'apprentissage de l'oral

L'expression orale ne s'acquiert qu'en situation plus ou moins naturelle, elle passe par une série d'entraînements qui font prendre conscience de sa complexité.

Le théâtre en classe nécessite une application d'exercices vocaux et de l'élocution pour l'amélioration de la prononciation.

Dans ce cadre Gisèle Pierra montre le rôle du théâtre en disant : *« c'est à ce moment seulement qu'une pratique intensive du texte peut familiariser les apprenants avec les dimensions structurale, phonétique et prosodique de la parole en action au cœur des répliques et des didascalies significatives pour l'acteur. Dans ce sens, le travail de compréhension lié à la lecture s'associe à celui de la prononciation et de la mémorisation*

---

<sup>1</sup> ELSIR, Elamin Hamid, théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère. Synergie Algérie. N° 2. 2008, pp 178-179

<sup>2</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p35

*propre à l'interprétation, dans les actions et les situations inspirées par l'œuvre. Les contenus de ces divers apprentissages sont sans cesse rationalisés par un travail de recherche, d'échanges et de répétitions, qui articule les différents paramètres au fur et à mesure du savoir-faire qui se développe dans un vécu de la parole catalysé par l'objectif théâtral. »<sup>1</sup>*

L'activité théâtrale a pour avantage de plonger l'apprenant dans une situation qui est mise en contexte à travers des personnages et un univers dramatique. Il faut prendre en considération que la prise de parole en français est un acte non naturel de l'apprenant. C'est le jeu qui sert à dénouer ce blocage en faisant appel à d'autres moyens de communication comme l'expression corporelle. A travers le travail de groupe, l'apprenant se libère du blocage de la prise de parole et se concentre davantage sur le jeu que sur ses peurs.

Faire le théâtre est une application concrète et une réalisation de la parole, l'apprenant se met en situation de communication où il joue aussi avec la langue qu'il apprend.

### 2.3.3 Le théâtre implique le travail de groupe.

Le fonctionnement traditionnel de l'école décrit la classe comme un lieu où un nombre d'élèves rassemblés, à tour de rôle, qui viennent recevoir auprès du maître leurs leçons, le reste du temps, ils sont censés travailler seuls à leur table.

Dans les années soixante-dix on a commencé à parler de classe hétérogène ; hétérogénéité des niveaux, hétérogénéité des origines sociales et culturelles, hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires. Il convient de distinguer ces différences pour regrouper les élèves et leur administrer un enseignement adapté.

*« tous les enfants sont capables d'apprendre, tous ont droit d'accès aux savoirs. Un formidable retournement s'est alors opéré : ce ne sont pas les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais c'est l'école qui devrait s'adapter à eux. »<sup>2</sup>*

La recherche en sciences cognitives a largement établi qu'un apprenant d'aujourd'hui puisse aller au terme de son parcours de formation sans connaître d'autre modèle

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p 37

<sup>2</sup> GRANDGUILLOT, Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : HACHETTE, 1993.p 32

pédagogique que le traditionnel face à face avec l'enseignant n'est ni pertinent pour apprendre en général ni pour apprendre à vivre avec les autres en particulier.

Kurt Lewin définit le groupe « *l'essence n'est pas dans la similitude ou l'absence de similitude entre les membres, mais plutôt leurs interdépendances un groupe peut se caractériser comme un tout dynamique ; ce qui signifie qu'un changement dans l'une de ses parties entraîne un changement dans chacune des autres.* »<sup>1</sup>

L'initiation au théâtre développe les capacités de concentration, de mémorisation et de travail de groupe à travers l'expression corporelle et vocale.

### Conclusion

Nous considérons que l'enseignement du français à travers la pratique théâtrale permet d'avoir une vision positive de la langue et donne l'envie de la parler. C'est le moyen de rendre cette langue moins « étrangère » en l'investissant de manière personnelle.

L'apport du théâtre n'est pas seulement linguistique, il est aussi culturel : « *En plus de son apport à l'apprentissage linguistique du français (vocabulaire, syntaxe et stylistique), le théâtre offre d'inépuisables 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 la classe malgré certaines difficultés d'expression ; pour d'autres, il a permis de découvrir les habitudes françaises, de mieux comprendre leur environnement, et de mieux vivre les différences culturelles.* »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> DONCKELE, Jean-Paul, *Oser les pédagogies de groupe*. Belgique : Erasmé, 2003, p.82

<sup>2</sup> WEI, Chen, *Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*. Synergie Chine. N°4 2009. P43

# Partie pratique

# Chapitre 3

Préparer l'intégration de la  
pratique du théâtre en classe.

## Introduction

Ce chapitre aura pour objet le lancement de la pratique théâtrale dans une classe de FLE. Nous nous intéressons particulièrement à l'oral parce que la pratique pédagogique que nous proposons cible principalement l'amélioration progressive de l'enseignement/apprentissage de l'oral. Par conséquent nous évoquerons en premier lieu l'oral et son enseignement apprentissage en vigueur en 2<sup>ème</sup> AS, au sein du système scolaire algérien.

Nous nous pencherons après sur les démarches suivies dans le déroulement de l'atelier de théâtre comme l'échauffement, l'improvisation, etc. Nous aborderons par la suite le sujet de la formation des enseignants.

### 3.1 L'enseignement de l'oral en 2<sup>ème</sup> AS

En examinant le manuel scolaire de l'apprenant de 2<sup>ème</sup> AS<sup>1</sup> nous remarquons que ses concepteurs préconisent une approche fondée sur la méthode de projet que l'apprenant peut réaliser seul ou en groupe.

#### 3.1.1 les objectifs

Le manuel scolaire et le document d'accompagnement sont des outils structurés pour favoriser les processus d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage à l'oral sont<sup>2</sup> :

- définir la finalité du message oral.
- Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
- Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.
- Choisir le niveau de langue approprié.

Pour utiliser la langue d'une façon appropriée les objectifs sont :

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.

---

<sup>1</sup> Le français en projet, 2<sup>ème</sup> AS. Alger : office national des publications scolaires, 2006.

<sup>2</sup> Programmes 2<sup>ème</sup> AS. Ministère de l'éducation nationale. p 82

- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.

En situation d'interlocution :

- Etablir le contact avec l'interlocuteur.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt
- Manifester ses réactions par le non verbal, par l'intonation, par des interjections.
- Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
- Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.
- Adopter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.

En général, l'apprenant en 2<sup>ème</sup> année secondaire, devrait démontrer sa capacité de communiquer oralement dans des situations dont la complexité et les exigences augmentent progressivement.

### 3.1.2 Les démarches

La démarche<sup>1</sup> de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Trois projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Les trois projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Les trois projets suivants sont donnés à titre d'exemple :

1. Réaliser une recherche documentaire portant sur les grandes découvertes techniques et leur évolution en ciblant (par groupe), l'aérospatial la médecine, les médias. Puis en faire un compte rendu dans le cadre d'une journée scientifique.

Ce projet vise à :

- Transférer les savoir-faire acquis par l'étude du discours objectif.

---

<sup>1</sup> Programmes 2<sup>ème</sup> AS. Ministère de l'éducation nationale. pp 74-77

- Créer des passerelles entre les différentes disciplines scientifiques et technologiques pour le recueil de l'information ;
  - Faire prendre conscience de l'impact de l'évolution des domaines sus cités dans la vie de l'homme.
2. Ecrire une petite pièce de théâtre et le livret qui lui correspond pour la présenter dans le cadre d'un échange culturel. Cette pièce, qui opposera deux instances adverses dans un tribunal imaginaire (avec juge, jurés et témoins à charge et à décharge) présentera un événement historique qui s'inscrirait dans les grands tournants de la pensée humaine (par exemple : le procès de Galilée, le combat de Larbi Ben M'Hidi)

Ce projet vise à :

- Transférer les savoir- faire acquis par l'étude du texte argumentatif et du texte théâtral ;
- Agir sur l'autre par toute sorte de moyens rhétoriques.
- Développer la capacité de prise de parole à l'oral.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

#### 1- Conception :

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

#### 2- Réalisation :

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement/apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

### 3.1.3 Les supports

Comme nous l'avons déjà dit que parmi les compétences de production à l'oral cité dans le programme de 2<sup>ème</sup> AS<sup>1</sup> est de produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

Les processus de réception et de production d'un discours oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici d'adapter son discours à la situation de communication (monologue ou échange).

Les supports peuvent être : textes didactiques, articles d'encyclopédies. Par contre en traitant le discours théâtral, exclusivement dans les classes de lettres, le niveau discursif du discours théâtral est :

- Inférer la visée du texte théâtral
- Théâtre et mise en scène : présentation et organisation du discours théâtral
- La double énonciation du texte théâtral
- Le dialogue comme mode narratif
- Personnages et stéréotypes

Le type de support : extrait de pièce de théâtre, saynètes, synopsis de pièces, récits respectant les trois unités (temps, lieu, action) et celles les transgressant (théâtre moderne). Pièces de théâtre filmées, monologues.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrement de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillés dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans les énoncés authentiques.

---

<sup>1</sup> Idem. p 78

## 3.2 Déroutement de l'atelier de théâtre : parole et langage du corps.

### 3.2.1 Échauffement.

Jouer une scène demande plus d'efforts et prend beaucoup de temps. C'est pour cette raison que le théâtre a été pendant longtemps exclu de l'apprentissage des langues

La première démarche consiste le choix du texte, le texte proposé doit intéresser l'élève doit intéresser l'apprenant et lui donne l'envie de jouer. En observant le manuel de 2<sup>ème</sup> AS filière lettres et langues, nous remarquons que plusieurs textes théâtraux sont proposés, nous prenons l'exemple de : « Monsieur Moi » de Jean Tardieu, « Le Cid » de Pierre Corneille, « Soyez moderne, que diable » de Raymond Queneau. Ces textes sont imposés pour familiariser l'apprenant avec le texte théâtral en général parce qu'en principe il ne s'agit pas de commencer par lui imposer des contenus. C'est à lui qu'il appartient d'exprimer vivement ce qu'il l'intéresse au moment de l'apprentissage.

Après avoir pris contact avec le texte, on passe à la phase d'échauffement qui permet au groupe de se préparer à l'activité principale, c'est une activité d'éveil, elle oriente les besoins et les désirs d'expression des apprenants

Le rôle de l'enseignant est celui d'animateur, il corrige leur prononciation, leur syntaxe, et leur fournit les moyens linguistiques nécessaires au fur et à mesure, selon leurs besoins et les aides à élargir leur possibilité d'expression.

Pendant l'échauffement deux types d'exercices sont proposés qui montrent bien que le théâtre est une véritable gymnastique du corps et de l'esprit :

- 1- relaxation, détente, oubli du stress, respiration, mobilisation des énergies et concentration.
- 2- Mise en condition physique.

L'échauffement aide à travailler la voix ce qui enrichit une présentation théâtrale, c'est une étape très importante, dans ce cadre Gisèle Pierra ajoute : « *les premières séances sont donc décisives elles permettent au groupe de tisser des relations dans l'interlangue en construction en créant un climat de confiance et de désinhibition indispensable à la libération de l'expression, dans l'acceptation des erreurs pour ce qui est de la parole non-scénique, et une exigence de précision langagière associée à la singularité du travail gestuel et émotionnel pour ce qui est de la parole scénique* »<sup>1</sup>

La voix fournit des informations précieuses pour surgir les sens dans le texte, dans ce sens Patrice Pavis dans son livre « l'analyse des spectacles » nous parle de la voix : « *Elle doit faire l'objet d'un décodage psychologique (si elle véhicule des situations tirées de la communication ordinaire) : l'analyse psychologique se fait tout naturellement et renseigne sur les motivations des personnages, notamment grâce à l'analyse des éléments paraverbaux de la communication. Elle donne aussi une dimension corporelle et matérielle au texte qui est beaucoup plus difficile à percevoir que les émotions et les motivations.* »<sup>2</sup>

### 3.2.2 L'improvisation

L'aspect ludique du travail de l'atelier crée les conditions à la relation réelle entre les participants, ils se réunissent par petits groupes pour lire leurs premières scènes, l'enseignant passe dans les groupes pour explications éventuelles. Sans attribuer encore de rôles particuliers aux apprenants, cette lecture donne un premier accès au texte dramatique.

Les apprenants devront se réunir une fois dans la semaine en dehors du cours pour penser à une première mise en espace de leur scène.

Lorsque les apprenants maîtrisent les exercices préparatoires, il est possible de passer à des situations d'improvisation plus complexes.

Nous essayons tout d'abord qu'est ce que théâtre d'improvisation ?

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère: L'HARMATHAN. Paris, 2008. p78

<sup>2</sup> Patrice Pavis, l'analyse des spectacles. Nathan. France. 1997. p199

« *Le théâtre d'improvisation est une technique du jeu dramatique utilisant l'improvisation théâtrale. Cela consiste en la création d'un spectacle ou d'une performance sur l'instant, sans répétitions de la part des comédiens (ce qui n'exclut pas un travail régulier lors d'entraînements pour affûter son corps et son esprit). Lors de ces spectacles interactifs, le public peut parfois proposer des thèmes (une courte phrase par exemple), et les comédiens improvisent ensemble pendant plusieurs minutes en construisant une histoire, des personnages, des décors à partir de ce thème de départ.*

*Une ou plusieurs improvisations peuvent s'enchaîner pour créer un spectacle complet. »<sup>1</sup>*

Gisèle Pierra propose l'improvisation par deux. Le scénario est simple : un conflit (scène de couple dont les apprenants discutent les grandes lignes avant de se lancer dans l'improvisation). Elle ajoute : « *cette improvisation est très libératrice du mouvement grâce à l'agressivité qui peut y être exprimé par le jeu. Elle fait franchir un pas aux apprenants : celui de la peur d'eux-mêmes et des autres. Ils se lancent avec confiance dans le jeu et découvrent groupe après groupe les carences de chaque improvisation et avancent ainsi, par les prises de conscience qui se font grâce à l'observation et les rectifications de comportements qui s'en suivent. »<sup>2</sup>*

Un plaisir est naît de la mise en espace du texte, les apprenants se réunissent au cours de la semaine afin qu'ils pénètrent davantage le sens de la parole de l'œuvre. Sans ce travail personnel, le théâtre ne peut pas avancer. Il reste plusieurs séances de préparations jusqu'à l'assimilation du texte.

### 3.2.3 Le rôle de l'enseignant.

On peut attribuer à l'enseignant plusieurs rôles :

- Un diplomate : qui négocie le contrat de réalisation du projet, il fixe les objectifs
- Un évaluateur : le statut de l'erreur et la notion de réussite sont à revoir. Il aide l'apprenant à se fixer des objectifs. L'évaluation est à la charge de l'apprenant.
- Un guide : organiser l'accès aux informations en fonction de la progression des apprenants, de leurs goûts, de leurs objectifs.

---

<sup>1</sup> fr.wikipedia.org/wiki/Théâtre 'improvisation consulté le 04/08/2011 à 16h00

<sup>2</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère: L'HARMATHAN. Paris, 2008. p 91

- Metteur en scène : gérer les tours de paroles, principalement lors des jeux de rôles et autres simulations, le rôle de l'enseignant est de dresser le cadre, les aider à dépasser l'artificialité du système, créer une ambiance propice au bon déroulement du jeu.

Dans une optique d'une pédagogie de projet, l'accent est mis sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. Il s'agit de mettre l'apprenant dans une situation de communication la plus proche du réel et qui prendra en compte les aspects affectifs de toute interaction sociale.

De ce fait, l'enseignant aura une tâche primordiale, celle de l'animateur, qui veille du bon déroulement du jeu.

Dans un premier temps, il est censé organiser le temps de parole d'une façon que chacun puisse parler, lorsqu'une difficulté est rencontrée, il fait avancer le questionnement du groupe sans donner des réponses immédiates.

Il s'agit de leur inculquer le sens de responsabilité, de les amener à analyser les problèmes rencontrés.

Il doit d'abord interroger l'opinion des apprenants sur tel ou tel passage joué et leur laisser l'initiative de l'élaboration de l'action afin de renforcer leur autonomie. A ce moment, les apprenants auront à réfléchir, ensemble, à ce qu'ils ont aimé ou raté dans le jeu.

L'enseignant fera des suggestions, des remarques sur la prononciation, la diction, la prosodie et comportements gestuels des joueurs par rapport au texte. Il sollicite et aide les apprenants à développer leur capacité de jeu et d'expression.

Il repère les apprenants qui manifestent une réticence dans la prise de parole, il les aide à dépasser cette difficulté.

En outre, il est présent pour écouter les apprenants et avoir de leurs avis et propositions, notamment, s'ils veulent refaire un passage qu'ils jugent mal joué par exemple. Il sera là aussi pour noter les modifications et les progressions qui interviendront à l'échelle individuelle, notamment sur le plan phonétique.

## Conclusion

Ce chapitre avait pour but la préparation de l'intégration de la pratique théâtrale en classe (la classe de 2<sup>ème</sup> AS pour notre cas), nous avons fait un aperçu sur l'enseignement de l'oral en 2<sup>ème</sup> AS, ses objectifs, ses démarches et ses supports qui sont assignés par le programme scolaire, en général, et en général, nous avons vu comment se déroule un atelier de théâtre en classe sans oublier le rôle primordial de l'enseignant pour pouvoir l'appliquer dans le chapitre suivant.

# Chapitre 4

## Exploitations d'un texte théâtral en contexte scolaire

## Introduction

Dans ce dernier chapitre nous allons, enfin, exploiter un texte théâtral en classe, nous commençons par une pré-enquête concernant la classe objet de notre étude, une description de cette classe est fortement nécessaire, ensuite nous allons établir un diagnostic et état des lieux grâce à un questionnaire destiné à l'enseignante et des séances d'observation de classe.

En second lieu nous allons passer à l'étape de l'expérimentation en suivant les différentes phases, nous allons proposer des extraits à jouer que les apprenants vont choisir et en dernier lieu nous allons aboutir à des résultats qu'on va évaluer à partir du diagnostic observé au début de ce chapitre.

### 4.1 La pré-enquête

Dans le cadre de notre travail d'investigation, nous avons procédé à une pré-enquête ayant un objectif bien déterminé : celui d'établir un état des lieux et un diagnostic qui pourront nous aider dans le cheminement de cette recherche.

Dans un premier temps, nous avons opté pour une vue d'ensemble du niveau des élèves à l'oral.

La pré-enquête s'est déroulée sur une période de 4 jours, l'observation s'est faite en 7 séances et chaque séance prend 1 heure.

La première partie de cette démarche a été réservée à l'enseignante (questionnaire) et la deuxième partie au contact des élèves.

#### 4.1.1 Etat des lieux et diagnostic

Nous avons commencé le stage par l'élaboration d'un court questionnaire destiné à l'enseignante :

1) arrivés de la 1<sup>ère</sup> AS, le niveau de vos élèves en expression orale est :

Très bon       moyen       faible

2) Les élèves qui prennent la parole en classe représentent :

La majorité

Une moyenne partie

Une infirme partie

3) Prennent ils la parole avec :

Peu de difficulté

Beaucoup de difficulté

4) Le volume horaire consacré à l'oral (compréhension/expression) est- il suffisant pour doter l'élève de compétences réelles ?

Oui  non  plus ou moins

5) Le support que vous utilisez pour les activités de compréhension orale :

Lecteur K7  vidéo  tableau

6) Organisez vous des débats en vue d'amener les élèves à prendre la parole ?

Souvent  quand le temps le permet  rarement

7) Les élèves s'expriment :

Pour répondre sur votre demande

D'une manière spontanée

L'analyse du questionnaire.

L'enseignante affirme que les élèves arrivent de la première année avec un niveau moyen en expression orale, une petite partie s'exprime en classe, Ils prennent la parole avec beaucoup de difficulté.

L'enseignante trouve que le volume horaire consacré à l'oral n'est pas suffisant, elle utilise le tableau pour les activités de compréhension orale et jamais de moyens de multimédias. Quant aux débats en vue d'amener les élèves à prendre la parole, l'enseignante affirme qu'elle les organise quand le temps le permet, et que les élèves ne s'exprime jamais d'une manière spontanée mais sur sa demande.

La deuxième partie est réservée au contact des élèves, ce sont des séances d'observations.

#### 4.1.2 Profil de la classe.

La classe que nous avons choisie pour notre partie pratique se situe au niveau du lycée Boukhalfa Sebti, sis au chef lieu de la wilaya d'Oum El Bouaghi. C'est une classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire, filière : lettres et langues, comportant un nombre total de 38 apprenants dont 08 garçons et 30 filles.

Le volume horaire consacré au français est de 08 heures par semaine.

Nous avons débuté notre stage au début du mois d'octobre avec une enseignante âgée de 32 ans qui a cinq ans d'expérience professionnelle.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu du déroulement des séances d'observations :

	durés	activité	remarques
Le 14/03/2011	1 heure	Production écrite (en utilisant la progression à thèmes dérivés, écrivez un court paragraphe pour répondre à la question suivante : comment peut-on se connecter sur internet ?	Les élèves s'expriment en langue arabe pour chercher des pistes. Elèves posent des questions inachevées.
Le 14/03/2011	1 heure	Correction d'un devoir	L'enseignante sollicite les élèves à répondre aux questions du devoir. Seulement 2 élèves qui lèvent le doigt.

			Les autres préfèrent répondre sans sortir au tableau avec des phrases très courtes
Le 15/03/2011	1 heure	Lecture Compréhension orale : le texte « la science »	L'enseignante demande aux élèves de lire le texte mais personne ne lève le doigt, alors elle fait un choix. L'élève choisi met un peu de temps, il fait des erreurs même en lisant du manuel, ses camarades le corrigent
Le 16/03/2011	1 heure	Débat autour du thème Pollution atmosphérique	5 élèves s'expriment de manière spontanée, le thème semble les intéressé. Ils veulent transmettre ce qu'ils savent à leurs camarades, une réelle interaction.
Le 17/03/2011	1 heure	Production : résumez le texte : « le nucléaire, parade à effet de serre ? »	La majorité pose des questions à propos des techniques du résumé en faisant recours à la langue arabe.
Le 17/03/2011	1 heure	Correction de la production écrite	L'enseignante demande aux élèves de lire leur résumé. 6 élèves qui lèvent le doigt, les autres semblent désintéressés, essayent d'éviter le regard de l'enseignante.

Ces séances d'observations ainsi que le questionnaire nous ont permis de noter quelques remarques :

Le niveau des élèves, en production orale surtout, est faible, ils prennent la parole d'une manière spontanée que lorsque le sujet les intéresse, sinon c'est l'enseignante qui demande et c'est elle qui désigne celui qui va répondre.

En observant les résultats des élèves en langue française dans les examens annuels, nous avons remarqué qu'une dizaine d'élèves qui ont la moyenne dans une classe de 38 élèves, soit le taux de 26,31 %

En ce qui concerne le programme qui demande à l'enseignant de se limiter au rôle de facilitateur par contre les élèves ne font rien s'ils ne sont pas sollicités à chaque fois, en effet les élèves sont distraits, désintéressés.

#### 4.1.3 Préparation du projet

Dans une optique d'une pédagogie du projet.

La pédagogie par objectif consiste à découper les apprentissages en objectifs opérationnels, à atteindre par les élèves. Elle amène à répondre à la question suivante : « qu'est-ce qu'un élève doit savoir, ou doit savoir faire à la fin d'une activité donnée ? ».

Elle permet donc à l'enseignant de vérifier si l'objectif de son intervention est atteint ou non, à travers des petites évaluations, en cours d'activité, ou à la fin d'activité.

L'activité<sup>1</sup> qui va être réalisée, bien sûr, s'inscrit dans l'optique d'une pédagogie de projet. Dans ce sens l'idée centrale est que l'apprenant acquiert les savoirs en agissant. Cette démarche fait office d'une contre-mesure aux méthodologies traditionnelles qui prônaient un enseignement magistral, unilatéral, dans lequel, l'apprenant ne fait que recevoir passivement les informations de l'enseignant.

Cependant, une tentative de réconciliation entre un projet, comme le théâtre, et le programme institutionnel est une tâche qui ne va pas sans difficulté. L'école est souvent synonyme d'un lieu clos où les savoirs sont programmés par l'institution, du coup, l'établissement scolaire se voit généralement perturbé par la mise en œuvre de projets

---

<sup>1</sup> ZERARA, Mohamed Abdou, Les activités théâtrales comme source de motivation dans l'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du FLE chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM : cas des élèves du CEM Tayeb Sahraoui .Batna. Université de Batna.2008.p86

actifs. Ceci est causé par la complexité de leur élaboration en plus du volume horaire énorme que ça prend.

#### 4.2 Prise en contact avec l'activité théâtrale.

L'enseignant doit interroger les apprenants sur leurs savoirs en ce qui concerne le théâtre. La majorité des apprenants ont une idée vague du théâtre, le reste ne dispose d'aucune connaissance sur cet art.

L'enseignant est donc censé donner des définitions courtes et précises du terme théâtre en adoptant des informations susceptibles d'effacer toute image erronée que peut avoir l'apprenant vis-à-vis de cette activité.

Dans notre cas, l'interrogation des apprenants a abouti à plusieurs réponses, nous avons choisi ces réponses :

- 1) Le théâtre c'est comme le cinéma
- 2) Le théâtre c'est Roméo et Juliette
- 3) C'est le spectacle où il y a les acteurs

La majorité des apprenants n'a jamais assisté à un spectacle théâtral et n'a pas vu ça qu'à la télévision.

#### Le choix de l'extrait

La prise en considération de l'opinion des apprenants est très importante à ce stade, pour leur faire sentir qu'ils sont impliqués sérieusement dans leurs apprentissages et qu'ils ont leur mot à dire, nous devons discuter avec eux le thème choisi dans la pièce à jouer. Une fois le thème est choisi et bien défini, nous proposons un extrait à jouer qui convient aux participants.

##### 4.2.1 Les phases de l'expérimentation :

Trois phases sont essentielles pour notre expérimentation :

D'abord la phase de préparation ayant pour objet la détermination de l'extrait à jouer et la prise de contact avec ce dernier ainsi que la distribution des rôles.

La deuxième phase comportera la mise à l'épreuve du projet, il y aura les répétitions et les premiers essais de jeu.

Enfin, la troisième phase vise à jouer le texte en s'appuyant sur les expériences précédentes.

Séance 1 : Phase de préparation :

Le premier pas dans cette phase est de se mettre d'accord sur le choix de l'extrait à jouer et ensuite sur la distribution des rôles.

Durant cette étape, même sans tenir compte du rôle attribuer, chaque membre devra assurer l'action qui lui est attribué en acceptant d'être à la place où il est le plus efficace. En d'autre terme, le plus important c'est qu'il peut faire le mieux pour aider l'avancement du projet.

Durant l'attribution des rôles, nous envisagerons que les désaccords interviendront, naturellement chacun voudra choisir le rôle qui lui convient et cela dépend de plusieurs paramètres et varie d'un apprenant à un autre, du rôle le plus principal au plus secondaire en tenant compte de sa longueur, facilité...

Face à cette situation, l'enseignant, en tant que guide du groupe, doit prendre des décisions qui ne seront pas contestées de la même manière que le serait une décision prise par l'un des apprenants.

Dans un second temps, les apprenants devront lire attentivement l'extrait choisi en commençant par une lecture silencieuse accompagnée de prise de notes au cas de mots ou expression ambigu.

Ensuite, l'enseignant lira l'extrait avec expressivité, après intervient la lecture à haute voix, dans ce cadre Gisèle Pierra dit : « *la lecture du texte de la pièce avec attribution des personnages et correction phonétique précise afin que ne soient pas mémorisées les erreurs. Ce n'est de toute façon qu'au fil du travail, long et difficile que celles-ci pourront disparaître en partie. La première moitié du texte, qui est encore une énigme, est corrigée, ou plutôt, c'est un repérage d'erreurs qui est fait.* »<sup>1</sup>

En forme de cercle, les apprenants lisent l'extrait, chacun à son tour. Ces lectures visent, essentiellement, l'établissement du contact personne/personnage, cette opération se répétera à plusieurs reprises jusqu'à ce que l'enseignant juge que tous les apprenants ont maîtrisé la lecture du texte.

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p 92

Séance 2 : phase de répétitions :

Il convient de signaler que les premiers jeux peuvent paraître faibles de point de vue de construction théâtrale, mais il faut les considérer comme un point de départ du travail qui permet une progression au fur et à mesure des répétitions.

Dans cette phase, les apprenants tentent leur première expérience en essayant de se familiariser avec le discours théâtral. Gisèle Pierra décrit cette étape comme secondaire : « *initiations aux actions théâtrales dites « secondaires » qui donnent plus d'épaisseur et de mystère aux personnages.*

*Marcher puis adresser la parole à quelqu'un en établissant un contact avec le regard et en exerçant une action physique sur soi : se remonter les manches, s'arranger les cheveux, tripoter une chaîne en or, etc....puis l'exercice se poursuivra par une action du même type sur un partenaire : réaliser une action sur lui parce que cela fait ludiquement plaisir qu'il ait sa chemise bouffante, ses chaussettes rabaisées, ses cheveux coiffés autrement, etc.<sup>1</sup>... »*

Dans les répétitions, les joueurs occupent souvent la même position que dans le groupe classe. En d'autres termes, *le leader* du groupe, aura un rôle très influent lui permettant d'assurer le bon déroulement de l'activité.

La phase des répétitions vise principalement la mise en place d'aptitudes à jouer convenablement le texte. Il est question d'élaborer une stratégie de groupe de la part de l'enseignant, autrement-dit, chaque participant doit assurer l'action qui lui revient d'accomplir afin de participer positivement dans l'avancement du projet.

Séance 3 : phase du jeu.

Cette séance commence par une sorte de bilan dans lequel les apprenants feront le point sur l'expérience de la séance précédente. Ensuite, le groupe présente le jeu devant son public, Gisèle Pierra dit à ce propos :

« *Les apprenants ont alors eu le temps d'assimiler l'expérience pédagogique et créative qu'ils ont vécu en relation les uns aux autres. Cette expérience s'était provisoirement*

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'HARMATHAN. Paris, 2008. p 93

*conclue par la répétition publique qui avait pour finalité d'actualiser ainsi les efforts accomplis en donnant au travail théâtral tout son sens : être vu par des spectateur. »<sup>1</sup>*

Elle ajoute :

*« grâce à la stimulation qu'induit cette gratification, une nouvelle motivation apparaît, qui porte encore plus loin l'exigence esthétique et la solidarité du groupe qui doit maintenant œuvrer à améliorer la qualité du jeu d'acteur en même temps que la prononciation. »<sup>2</sup>*

#### 4.2.2 Le choix de l'extrait

En observant le manuel scolaire, nous remarquons que les textes proposés sont par exemple : *suivez le guide, monsieur moi, Pinocchio, etc*

Nous avons proposé aux apprenants de choisir parmi ces textes, un qui les convient, en prenant en considération leur opinion, pour leur faire sentir qu'ils sont impliqués effectivement dans leurs apprentissages et qu'ils ont leur mot à dire.

Cet acte pouvant leur donner confiance en eux dès le départ afin de renforcer leurs perceptions et leur exprimer clairement leur responsabilité dans un projet pédagogique.

En plus nous avons préféré épargner au groupe l'embarras du choix qui accompagne cette opération.

Après de longues discussions avec les apprenants, nous nous sommes arrivés à une conclusion ; nous allons proposer deux extraits qui ne sont pas dans le manuel que les apprenants ont lu et apprécié et c'est à eux de choisir l'un des deux.

Les deux extraits sont pris du site : [www.leproscenium.com](http://www.leproscenium.com)<sup>3</sup>

L'extrait 1 : La petite voiture

Personnages :

Maman

Mariette

Synopsis :

Mariette, petite fille va à l'anniversaire d'une copine, elle est très excitée. La maman est très calme. Au cours du sketch, la maman devient hyper énervée et Mariette très sereine.

---

<sup>1</sup> Idem. p100

<sup>2</sup> Idem. p100

<sup>3</sup> [www.leproscenium.com](http://www.leproscenium.com) consulté le 13/03/2011

## L'extrait 2 : l'anniversaire de papa.

### **Personnages :**

- Anaïs
- Martin
- Charles

Les personnages peuvent être indifféremment des filles ou des garçons

(adapter le texte).

### **Synopsis :**

Trois enfants préparent un gâteau pour l'anniversaire de leur père ou de leur mère (adapter le texte). La lecture et la compréhension de la recette sont plus difficiles que prévues. Ce sketch est l'occasion de découvrir quelques expressions amusantes liées aux ustensiles de cuisine que l'on trouve dans toutes les cuisines familiales mais dont on ne connaît pas forcément le nom.

### **Vocabulaire :**

*Fouet* : Ustensile composé de plusieurs fils d'acier (inox) entremêlés destiné à battre les œufs, les sauces et les crèmes.

*Moule à manqué* : Plat à gâteau rond à bords hauts (3 à 4 centimètres).

*Chemiser un moule* : Enduire le moule de beurre, puis de farine. Ce qui évite au gâteau d'attacher aux parois du moule et donc permet un démoulage plus facile.

*Poche à douilles* : Poche de tissu munie à son extrémité d'un embout métallique ou en plastique. On remplit la poche d'une préparation (crème par exemple), on ferme la poche et on appuie dessus. La préparation sort par la douille et permet de décorer un gâteau par exemple.

*Chinois* : Passoire (en général de forme conique) à mailles très fines pour tamiser la farine par exemple.

Après de longues discussions et de commentaires sur les deux extraits concernant la longueur du texte à jouer, le nombre de personnages, les décors et les costumes l'ensemble des apprenants s'est mis d'accord pour l'extrait 1 : l'anniversaire de papa.

L'extrait a été joué par trois apprenants durant cinq minutes, après deux semaines de répétitions et de préparations, nous avons fait passer treize représentations, les groupes de trois apprenants (trois personnages) passaient à tour de rôles.

L'objectif de cette opération est de faire jouer tous les apprenants de la classe. Cette opération a pris trois séances, en plus l'activité n'était pas notée.

#### 4.2.3 Résultats et évaluation

A ce stade final, nous allons nous pencher sur les influences de l'activité théâtrale sur les apprenants.

L'introduction de cette activité en cours de FLE fait preuve d'une démarche visant à avoir un effet positif sur l'expression orale des apprenants qui se manifeste dans la prise de parole de ceux-ci.

L'activité théâtrale a donné lieu à plusieurs effets notables sur les comportements langagiers des apprenants que nous avons pu noter sur les lieux de l'expérimentation.

Notre présence n'était pas passive, c'est-à-dire que nous ne sommes pas contentes de regarder et de prendre des notes, nous avons aidé l'enseignante dans son rôle d'animatrice, comme le choix du décor, des costumes...pour le reste, nous avons préféré rester neutre pour ne pas perturber la stabilité du groupe.

L'objectif principal de cette activité, c'est porter l'intérêt sur l'expression orale ; la prononciation, l'intonation...des divers exercices ont donné lieu à une amélioration remarquable au niveau de la prononciation pratiquement chez tous les apprenants. Nous pensons que ces progrès proviennent essentiellement du volume horaire consacré à parole ; durant chaque séance du projet, tous les apprenants doivent parler en lisant leur rôle devant leurs camarades.

Cette opération a permis à l'enseignante d'entendre la voix de quelques apprenants (ceux qui ne parlent jamais) qui ont préféré sortir du silence.

En commençant à lire leurs rôles à haute voix, les apprenants ont pu travailler l'intonation et la prononciation que l'enseignante corrigeait à chaque fois, même les apprenants brillants ont participé à la correction phonétique de leurs camarades.

En ce qui concerne le travail de mémoire, deux groupes seulement sur dix-huit ont pu mémoriser une grande partie de leurs réplique, pourtant l'extrait choisi est très court. Pour le reste il était impossible de leur faire lâcher les feuilles du texte à jouer, ils trouvaient dans la feuille un support rassurant.

L'activité théâtrale est un moyen propice pour l'éducation corporelle, elle libère l'apprenant de ses peurs, le diagnostic que nous avons fait au début de notre travail a montré que les apprenants ne prennent la parole qu'à la demande de leur enseignante, par contre durant l'activité, chaque apprenant, pour demander des informations, n'hésitait pas à parler à haute voix en exprimant ses besoins même si sa phrase est incorrecte ou incomplète.

Nous ne pouvons pas nier le recours des apprenants à la langue arabes en discutant entre eux ou même en s'adressant à l'enseignante, mais, puisque le texte est écrit en français les apprenants ne peuvent pas sortir du contexte.

Durant le jeu, les apprenants ont fait preuve d'une collaboration et d'un travail d'interaction remarquable. Ils se faisaient des remarques et des suggestions sur la manière de jouer mais parfois, l'intervention de l'enseignante devenait indispensable.

Il est important de signaler que la moitié des participants ont eu du mal à mémoriser les corrections, les erreurs persistent, malgré les efforts de l'enseignante d'un côté et leurs camarades brillant d'un autre côté, il leur faut encore plus de temps. Mais, dans l'ensemble, à la fin il y a eu un résultat satisfaisant dans la mesure où les apprenants ont pris conscience de l'accomplissement collectif du projet, et la responsabilité de chacun dans cette œuvre collective qui s'est traduit par un travail sérieux.

Au terme de ce dernier chapitre, nous avons pu voir que l'activité théâtrale a exercé une influence remarquable sur la majorité des apprenants.

Au vu des résultats obtenus, comparés au diagnostic du début de notre travail, nous disons que les comportements langagiers des apprenants ont évolué au niveau de la prononciation, l'articulation, l'intonation. Au même temps, leurs comportements psychosociologiques ont clairement changé ; aimer le travail de groupe, se libérer de ses peurs,...

## Conclusion

Ce dernier chapitre est la concrétisation de tout ce que nous avons pu voir dans les chapitres qui les précèdent, nous ne considérons pas que la tâche était facile, le fait d'accéder à l'établissement scolaire, contacter l'administration puis l'enseignante, et enfin assister au cours pour mieux connaître les apprenants, mais il faut signaler que mener cette recherche en tant qu'observateur et non pas comme enseignant nous a beaucoup aidé surtout pour pouvoir rester objectif.

Nous pouvons dire que l'expérimentation s'est déroulée dans un court délai par défaut de temps consacré à ce projet mais, en général nous disons qu'elle était très bénéfique pour les apprenants.

# *Conclusion* *générale*

*Conclusion générale*

Ce modeste travail avait 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.

Nous avons pu constater, d'après les résultats obtenus au terme de notre partie pratique, que l'activité théâtrale possède des 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 large du (des) champ (s) de la didactique de la langue étrangère et servir à d'autres cadres de pratiques qui se sont données, de manière différentes, l'objectif de l'expression en langue étrangère.* »<sup>1</sup>

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 pouvaient 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.* »<sup>2</sup>

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

---

<sup>1</sup> PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'HARMATTAN, Paris, 2001.p165

<sup>2</sup> Idem. p 172

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, d'autres préfèrent écrire leur propre pièce...

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 cause et en question, personne n'accepte de se mettre à nu ( au sens figuré) devant 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, entre autres formes de critiques destructive, sera proscrite et pourra entraîner l'exclusion du groupe. Pour les mêmes raisons, aucun spectateur ne pourra assister au travail du groupe. S'il veut s'incorporer au groupe, il devra participer, dès la première séance. »*<sup>1</sup>

Il nous paraît également important de préciser que nous considérons que l'enseignement du français langue étrangère par le théâtre permet à l'apprenant d'établir un rapport plus étroit avec le langage qui diminue le blocage lié au fait de parler français.

Il s'agit d'une réflexion sur l'apprentissage comme processus qui prend vie dans la communication du jeu comme l'affirme Gisèle Pierra :

*« dans une expérience de la rencontre, qui pose la question de la nature des relations où s'implique la parole en construction, dans un espace qui n'est pas exclusivement pédagogique, où l'enseignement est aussi en question et en chemin, avec sa propre compétence, dans un vécu relationnel avec les étudiants en action, qui créent leur propre objet en même temps qu'ils réalisent leur apprentissage. »*<sup>2</sup>

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

---

<sup>1</sup> QUENTIN, Gérard. *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*, Chronique sociale. Lyon, 2004.p 33

<sup>2</sup> PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'HARMATTAN, Paris, 2001. pp 27-28

constitue aussi un outil efficace pour travailler l'expression du corps dans une situation de communication.

Il faut rappeler que durant l'expérimentation que nous avons menée et spécialement pendant la phase du choix du texte à jouer, certains apprenants ont préféré écrire leur propre pièce, nous pensons qu'on aurait dû les laisser faire afin de solliciter de leur part, un travail de créativité, à la fois sur le plan de l'oral et de l'écrit.

Enfin, nous tenons à exprimer notre intention de 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.

# Références

## bibliographiques

### Livres :

- BENVENISTE, Emile. L'appareil formel de l'énonciation [1970], repris dans Problèmes de linguistique générale, Gallimard, 1974.
- BIZOUARDE, Colette. *Invitation à l'expression orale*. Chroniques sociale. 1996.

- CORNAIRE, Claudette, Germain, Claude. *La compréhension orale*. Paris. CLE international, 1998.
- CUQ, Jean-Pierre, *dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.2003.
- CUQ, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. 2008.
- DELL, Hymes. *Vers la compétence de communication*. HATIER-CREDIF, 1988.
- DONCKELE, Jean-Paul, *Oser les pédagogies de groupe*. Belgique : Erasme, 2003
- GARCIA, Claudie, PLANE Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* : HATIER.2004.
- GRANDGUILLOT, Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : HACHETTE, 1993.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris. Didier, 1994.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Armand Colin, 1998.
- Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982.
- PAVIS, Patrice, *L'analyse des spectacles*. France, NATHAN, 1997.
- PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'HARMATHAN. Paris, 2008.
- QUENTIN, Gérard, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon, CHRONIQUE SOCIALE.2004
- UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre I*. Paris, lettres belin sup, 1998.
- UBERSFELD, Anne. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : SEUIL, 1996
- Vanoye, Francis et al. *Pratique de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981.

### Mémoires :

- KHADRI, Salima, *La prise de parole en classe de langue : de la compréhension orale à l'expression orale*. Mémoire de magistère : université de Batna, 2008.
- BOUMENDJEL, Lilia, *Identification des difficultés à l'oral de FLE à partir d'interaction en classe de 3 AM et proposition de remédiation*. université MENTOURI Constantine, 2009
- ZERARA, Mohamed Abdou, *Les activités théâtrales comme source de motivation dans l'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du FLE chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM : cas des élèves du CEM Tayeb Sahraoui* .Batna. université de Batna.2008

#### Articles de revues :

- HACINI, Fatiha, *De l'articulation entre phonétique et l'enseignement de l'oral*. Synergie Algérie N° 05.2009
- OUTALEB, Aldjia, *La place et le role de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du fle*. Synergie Algérie. N° 9. 2010.
- WEI, Chen, *Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*. Synergie Chine. N°4 2009.
- ELSIR , Elamin Hamid, *théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère*. Synergie Algérie. N° 2. 2008

#### SITOGRAPHIE :

- DUCROT, Jean-Michel. *L'enseignement de la compréhension orale*. [www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension](http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension) consulté le 13/04/2011.
- : [www.leproscenium.com](http://www.leproscenium.com)
- Hana Kyloušková, *la compétence de communication*. Faculté pédagogique. [svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502) consulté le 17/08/2011

- <sup>1</sup>La compétence de communication orale. www. Oasis fle.com. Consulté le 30/05/2011 à 13h05
- [www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte\\_representation.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/lettres/file/texte_representation.pdf) consulté le [12/05/2011](#)
- [fr.wikipedia.org/wiki/Double\\_énonciation](http://fr.wikipedia.org/wiki/Double_énonciation) consulté le 10/04/2011

# Annexes

L'extrait : 1

## La Petite Voiture

Mariette, petite fille va à l'anniversaire d'une copine, elle est très excitée. La maman est très calme. Au cours du sketch, la maman devient hyper énervée et Mariette très sereine.

Maman : Tu as attaché ta ceinture ?

Mariette : Oui maman... On est bientôt arrivé ?

Maman : Ma chérie, on vient juste de partir, regarde, on voit encore la maison.

Mariette : Maman, j'ai faim.

Maman : Ça ne m'étonne pas, tu n'a rien mangé au repas de midi, tu es tellement excitée d'aller chez ta copine. Au fait comment s'appelle t-elle ?

Mariette : Jacqueline.

Maman : Drôle de nom. Enfin, bon. Tu seras sage.

Mariette : Oui Maman... On est bientôt arrivé ?

Maman : Pas encore. Occupe-toi un peu.

Mariette : On joue à ni oui ni non ?

Maman : Non, je conduis.

Mariette : T'as perdu !

Maman : écoute, je ne joue à ni oui...

Mariette : T'as perdu !

Maman : Ça suffit ! Tu n'as qu'à compter les oiseaux.

Mariette : D'accord. Un, deux...tourne à droite, à droite.....

*Maman freine brutalement. Elle sort de la voiture : bien montrer le fait qu'elle soit minuscule.*

Maman : mais il n'y a pas de route par là ! Pourquoi tu me dis de tourner ?

Mariette : Y avait un oiseau, tu allais l'écraser.

*Elle remonte dans la voiture*

Maman : Ecoute Mariette. Je conduis alors tu restes calme, oui !

Mariette : Perdu !

Maman : Je t'ai dis que je ne jouais pas à ni oui ni non

Mariette : T'as perdu, t'as perdu.

*Le portable sonne.*

Maman : Allô ? Ah c'est toi. Je suis sur la route

Mariette : T'as pas droit de téléphoner

Maman : Tais-toi Mariette. Quoi qu'est-ce que tu dis... J'entends pas.

*Un piéton traverse, elle l'évite et sort de la route. Mariette pleure Maman sort Mariette de la voiture : jeu de voiture minuscule*

Maman : Tu n'as rien Mariette.

Mariette : J'ai eu très peur maman. Tu as failli écraser le monsieur qui traversait

Maman : Bon tout va bien. Tu as raison Mariette, je n'aurais pas dû téléphoner en conduisant. Allons tout va bien partons.

*Elles remontent dans la voiture*

Maman : Tu vas bien t'amuser chez ta copine. Tu as pris le cadeau ?

*Mariette cherche dans la voiture, devant, derrière*

Mariette : Maman, le cadeau... il est pas là, il est là-bas

Maman : Dans la malle, ce n'est pas grave

Mariette : Non, plus loin...

Maman : Quoi ? Tu as oublié le cadeau de ta copine, et c'est maintenant que tu t'en aperçois, après 38 kms. Tu te moques de moi ? Eh bien tu iras sans cadeau.

Mariette : Je veux le cadeau.

Maman : Ce n'est pas grave. Dis-moi plutôt par où il faut passer.

Mariette : Alors, elle m'a expliqué. C'est toujours tout droit, toujours tout droit, toujours tout droit, tu tournes et toujours tout droit toujours tout droit, tu tournes....

Maman : Oh ça va ! toujours tout droit, toujours tout droit, toujours tout droit, tu sais où c'est oui ou non ?

Mariette : Perdu ! T'as dit oui

Maman : Arrête un peu Mariette. Alors tu connais le chemin ?

Mariette : Je sais, elle me l'a dit. C'est toujours tout droit, toujours tout droit, toujours tout droit, tu tournes et toujours tout droit toujours tout droit, tu tournes....

Maman : Stop ! Tais-toi. Je ne veux plus t'entendre.

*Musique. On voit le temps qui passe.*

Maman : Et voilà , on est perdues ! Ce n'est pas possible, avoir un enfant pareil ! Non, mais c'est pas possible... C'est quoi cette odeur ? Ça sent mauvais.

Mariette : Cette odeur.... c'est moi !

Maman : Quoi ? Ne me dis pas que...

Mariette : Et si Maman, c'est moi.

Maman : Tu pouvais pas demander

Mariette : Tu m'as dit : plus un mot, alors je me suis tais.

Maman : Tue. Je me suis tue. Ah non, ce n'est pas vrai

Mariette : Perdu, t'as dit non ! Là regarde, des ballons, on est arrivées. Super.

*Maman et Mariette descendent de la voiture.*

Maman : Eh bien ma chérie, tu iras te dé... crotter chez ta copine. A ce soir.

*Maman remonte dans la voiture.*

Mariette : Au revoir.... maman. ...l'odeur... C'était pas moi....c'était une boule puante.

## Annexe2 :

### L'extrait : 2 L'anniversaire de papa

Personnages :

Anais

Martin

Charles

Les personnages peuvent être indifféremment des filles ou des garçons

(adapter le texte).

Synopsis :

Trois enfants préparent un gâteau pour l'anniversaire de leur père ou de leur mère (adapter le texte). La lecture et la compréhension de la recette sont plus difficiles que prévues. Ce sketch est l'occasion de découvrir quelques expressions amusantes liées aux ustensiles de cuisine que l'on trouve dans toutes les cuisines familiales mais dont on ne connaît pas forcément le nom.

Vocabulaire :

*Fouet* : Ustensile composé de plusieurs fils d'acier (inox) entremêlés destiné à battre les œufs, les sauces et les crèmes.

*Moule à manqué* : Plat à gâteau rond à bords hauts (3 à 4 centimètres).

*Chemiser un moule* : Enduire le moule de beurre, puis de farine. Ce qui évite au gâteau d'attacher aux parois du moule et donc permet un démoulage plus facile.

*Poche à douilles* : Poche de tissu munie à son extrémité d'un embout métallique ou en plastique. On remplit la poche d'une préparation (crème par exemple), on ferme la poche et on appuie dessus. La préparation sort par la douille et permet de décorer un gâteau par exemple.

*Chinois* : Passoire (en général de forme conique) à mailles très fines pour tamiser la farine par exemple.

Anais : Bon, alors qu'est-ce qu'on fait pour l'anniversaire de Papa ?

Martin : On pourrait l'inviter au restaurant.

Charles : T'es fou, ça nous coûterait trop cher. Et puis il y va tous les jours au restaurant.

Martin : Alors on pourrait l'emmener au parc d'attractions. Il y a un nouveau manège qui a l'air super.

Anais : C'est son anniversaire, pas le tien. Il faut trouver quelque chose qui lui fasse plaisir à lui, pas à toi.

Martin : Vous n'avez qu'à trouver si vous êtes si malins.

Anais : J'ai une idée : un gâteau d'anniversaire.

Martin : Bravo pour l'originalité !

Charles : Comment veux-tu qu'on aille tout seuls jusqu'à la boulangerie ?

Anais : On va pas l'acheter, on va le faire. (*Elle sort un livre de recettes*). J'ai trouvé ça : « La pâtisserie des chefs » par Jean-Jacques Le Marchand, le chef des quatre étoiles.

Martin : C'est un astronaute ?

Charles : Non. Pourquoi tu dis ça ?

Martin : Parce que Anais elle a dit que c'était un chef des étoiles. Alors je pensais qu'il était astronaute et pour faire un gâteau dans une fusée ça doit pas être facile...

Anais : Mais non, c'est parce qu'il a quatre étoiles sur son maillot regarde (*elle lui montre la couverture du livre avec le cuisinier en photo*).

Charles : Ouah ! Il a gagné quatre fois la coupe du monde des gâteaux ! Il doit être super fort !

Anais : Qu'est ce que vous pensez d'un gâteau aux pommes ?

Charles : C'est nul !

Martin : N'y pense même pas.

Charles : Un gâteau d'anniversaire, c'est au chocolat.

Martin : Moi, je discute pas, c'est au chocolat ou rien.

Anaïs : Bon d'accord. (*Elle ouvre le livre et cherche une recette*). Alors je vous propose « Emotion de chocolat en fulgurance » ou « Suprême de croustille chocolatée ».

Charles : On t'a dit gâteau au chocolat.

Martin : Tu es sourde ou quoi ?

Anaïs : Mais ce sont des gâteaux au chocolat bande d'ignares, regardez (*elle leur montre les photos dans le livre*). Alors, lequel on fait ?

Charles : Le truc fulgurant, ça m'a l'air pas mal.

Martin : Oui, « fulgurant » c'est bien dans l'esprit astronaute, guerre des étoiles et tout ça...

Anaïs : J'y peux rien, c'est ce qui est écrit.

Martin : Facile, je m'en occupe (*il sort*).

Anaïs : Un moule à manqué.

Charles : N'importe quoi ! On ne veut pas le manquer ce gâteau ! On n'a qu'à dire que c'est moule à réussir, il faut avoir une positive attitude. (*Il cherche dans un placard et sort un moule à gâteau*).

Anaïs : Attends, ce n'est pas tout ! Un moule à manqué que vous chemiserez.

Charles (*enlevant sa chemise*) : J'espère que ça ne fera pas trop de tâches !

Il n'a pas dit la taille de la chemise Jean-Jacques Truc-Bidule ?

Anaïs : Non, mais la tienne à l'air d'aller.

*Charles place sa chemise dans le moule à manqué. Martin revient déguisé en Zorro avec un fouet à la main.*

Martin : Voilà, j'ai le fouet.

Charles : Et pourquoi tu as mis ton déguisement ?

Martin : Je te demande pourquoi tu as enlevé ta chemise ?

Anaïs : Bon, on continue. Une poche à douille.

Martin : Les douilles, c'est pour les ampoules électriques. C'est un gâteau au chocolat ou à l'électricité qu'on fait ?

Anaïs : Un peu des deux. Il faudra de l'électricité pour le cuire.

Charles : Oui, mais on n'en met pas dedans pour le cuire. On en met autour dans le four.

Anaïs : De toute façon, on ne touche pas à l'électricité, c'est dangereux.

Martin : Bon, alors on n'a qu'à mettre la poche mais sans les douilles.

Charles : Il y a une poche à ma chemise qui est déjà dans le moule.

Anaïs : Bon alors ça ira. Ensuite, une cuillère en bois.

Charles : J'ai (*il sort une cuillère en bois*).

Anaïs : Et pour finir un chinois.

Martin : Un chinois de Chine ?

Anaïs (*vérifiant la recette*) : Ils disent pas.

Charles : Moi, je ne connais pas de Chinois. J'ai un copain qui est vietnamien. Le Vietnam c'est pas très loin de la Chine.

Martin : Tu crois qu'il serait d'accord pour nous aider ?

Charles : Je pense que oui, mais il est né ici, alors c'est pas sûr que ça marche pour la recette.

Martin : Et qu'est qu'il doit faire le Chinois ?

Anaïs : Il faut le remplir de farine.

Charles : Mon copain, ça m'étonnerait qu'il accepte qu'on le remplisse de farine...

Martin : Et puis une fois que la farine sera dans ton copain, je ne vois pas comment on finira le gâteau.

Anaïs : Bon, je crois qu'on ne va pas s'en sortir avec cette recette.

Charles : Qu'est ce qu'on fait alors pour l'anniversaire de Papa ?

Martin : On pourrait lui préparer un petit déjeuner d'anniversaire.

Anaïs : Bonne idée et on va lui porter au lit pour lui faire la surprise.

Charles : Qu'est ce qu'on lui prépare alors ?

Martin : D'habitude il mange de la brioche, du beurre, de la confiture, du thé et du jus d'orange.

Anaïs : Tout ça ? On pourrait trouver autre chose pour changer et lui faire la surprise.

Charles : Oui, on pourrait faire des céréales.

Martin : D'accord, mais au chocolat parce que, quand même, se sont des céréales d'anniversaire.

Anaïs : Bonne idée.

*Charles sort un bol, Martin sort un paquet de céréales chocolatées, Anaïs sort une bouteille de lait.*

Charles : Le lait ce n'est pas une bonne idée. Il risque d'en renverser dans le lit, il vaut mieux éviter.

*Anaïs repose la bouteille de lait. Martin verse des céréales dans le bol.*

Martin : Voilà, c'est prêt.

Charles : C'est parfait non ?

Anaïs : Je crois qu'il sera très content.

Charles : Bon alors on y va !

*Ils sortent en chantant « Joyeux anniversaire Papa... »*