

REPUUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHETRCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MUSTAFA BENBOULAIID BATNA 2
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTERATURE FRANCAISE



THÈSE DE DOCTORAT
ES-SCIENCES

Spécialité : Français

Option : Didactique

Thème

L'enseignement/apprentissage du français par le théâtre

Pour une amélioration de l'expression orale

**Le cas des étudiants du département de français de l'université
Mentouri Constantine**

Dirigée par : Pr. MANAA Gaouaou

Elaborée par : Mme BOUZID Dzair

Pr	Mr. ABDELHAMID Samir	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	président
Pr	Mr. MANAA Gaouaou	Centre universitaire Barika	rapporteur
Pr	Mr. DAKHIA Abdelouahab	Université Mohamed Khider Biskra	examineur
MCA	Mr. FAID Salah	Université Mohamed Boudhiaf M'sila	examineur
MCA	Melle. BOUDJIR Ilhem	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	examinatrice
MCA	Mme. BOUTAMINE Leila	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	examinatrice

2018/2019

REPUUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHETRCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MUSTAFA BENBOULAIID BATNA 2
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTERATURE FRANCAISE



THÈSE DE DOCTORAT
ES-SCIENCES

Spécialité : Français

Option : Didactique

Thème

L'enseignement/apprentissage du français par le théâtre

Pour une amélioration de l'expression orale

**Le cas des étudiants du département de français de l'université
Mentouri Constantine**

Dirigée par : Pr. MANAA Gaouaou

Elaborée par : Mme BOUZID Dzair

Pr	Mr. ABDELHAMID Samir	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	président
Pr	Mr. MANAA Gaouaou	Centre universitaire Barika	rapporteur
Pr	Mr. DAKHIA Abdelouahab	Université Mohamed Khider Biskra	examineur
MCA	Mr. FAID Salah	Université Mohamed Boudhïaf M'sila	examineur
MCA	Melle. BOUDJIR Ilhem	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	examinatrice
MCA	Mme. BOUTAMINE Leila	Université Mustafa Benboulaïd Batna 2	examinatrice

2018/2019

DEDICACES

A mon père qui nous a quittés avant

l'achèvement de ma thèse

A ma très chère maman

A Anís

REMERCIEMENTS

Enfin nous y voici.....!!!

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à **M^r MANAA GAOUAOU** ; Qui fut pour moi un directeur de thèse très attentif et responsable. Sa rigueur scientifique, son savoir et sa modestie m'ont beaucoup appris, il a été et restera l'exemple idéal dans ma carrière professionnelle.*

Mes remerciements s'adressent également au président et aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Je souhaiterai aussi remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse.

Sommaire

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	11
CHAPITRE 01 : ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FLE	19
INTRODUCTION	19
1.1 STATUT DU FRANÇAIS DANS LA REALITE SOCIOLINGUISTIQUE ALGERIENNE	
INTRODUCTION	19
1.1.1 LE CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU FRANÇAIS EN ALGERIE.....	21
1.1.2 L'OFFRE DE FORMATION EN LICENCE DE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME LMD.....	27
1.2 LA PLACE DE L'ORAL EN FLE :	31
1.2.1 QUEL ORAL ENSEIGNER ?	36
1.2.2 LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	40
1.2.3 LES COMPOSANTES DE L'EXPRESSION ORALE	43
1.3 LES SPECIFICITES DE L'ORAL	46
1.3.1 LES TRAITES PROSODIQUES	47
1.3.2 LE JEU SOCIAL.....	48
1.3.3 LE CORPS	50
1.4 LES GENRES FORMELS DE L'ORAL	54
1.4.1 L'EXPOSE ORAL	55
1.4.2 L'INTERVIEW	58
1.4.3 LE DEBAT REGULE.....	60
1.4.4 LA LECTURE EXPRESSIVE OU THEATRALE	63
1.5 SEQUENCE DIDACTIQUE SELON DOLZE & SCHNEUWLY	68
1.5.1 LA MISE EN SITUATION.....	70
1.5.2 LA PRODUCTION INITIALE.....	71
1.5.3 LES ATELIERS	72
1.5.4 LA PRODUCTION FINALE.....	73
CONCLUSION	74
CHAPITRE 02 : L'EVALUATION DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE	76
INTRODUCTION :.....	76
2.1 L'EVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE.	76
2.2 LES TYPES D'EVALUATION	86
2.2.1 <i>L'évaluation diagnostique</i>	87
2.2.2 <i>L'évaluation sommative</i>	89
2.2.3 <i>L'évaluation formative</i>	90
2.3 L'EVALUATION DE L'ORAL SELON LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL)	92
2.3.1 <i>Qu'est-ce que le CECRL ?</i>	92
2.3.2 <i>D'une approche communicative à une perspective actionnelle</i>	97
CONCLUSION	100
CHAPITRE 03 : THEATRE ET FLE	102

INTRODUCTION.....	102
3.1 APERÇU HISTORIQUE DU TEXTE THEATRAL EN CLASSE DE FLE	102
3.2 SPECIFICITES DU TEXTE THEATRAL EN CLASSE DE FLE	108
3.3 DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PAR LE THEATRE	113
CONCLUSION	117
CHAPITRE 04 : METHODOLOGIE.....	121
INTRODUCTION	121
4.1 OBJECTIF DE LA RECHERCHE-ACTION	121
4.1.1 <i>Identification du problème</i>	122
4.1.2 <i>Etablissement d'un plan d'action</i>	123
4.1.3 <i>Mise en place de l'action</i>	123
4.1.4 <i>Evaluation des effets de l'action</i>	124
4.1.5 <i>Communication des conclusions et valorisation de la recherche</i>	124
4.2 PRESENTATION DE LA POPULATION	125
4.3 DEROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION	127
4.3.1 <i>Première étape</i> :	127
4.3.2 <i>Deuxième étape</i> :	128
4.3.3 <i>Troisième étape</i> :	128
CONCLUSION	129
CHAPITRE 05 : L'EXPERIMENTATION.....	131
INTRODUCTION.....	131
5.1 LE PRE-TEST :	131
5.1.1 <i>Analyse des prestations du groupe- classe expérimental</i>	135
5.1.2 <i>Analyse des prestations du groupe-classe témoin</i>	145
5.2 INTEGRATION DE LA PRATIQUE THEATRALE EN CLASSE DE FLE	159
5.2.1 <i>Mise en place et déroulement de l'atelier</i>	159
5.2.2 <i>Les phases de la pratique théâtrale</i>	165
5.3 LE POST-TEST :	174
CONCLUSION :	188
CHAPITRE 06 : ANALYSE DES RESULTATS	191
INTRODUCTION.....	191
6.1 INTERPRETATION DES RESULTATS	191
6.2 VALIDATION OU INVALIDATION DES HYPOTHÈSES	197
CONCLUSION	201
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	203
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	211
ANNEXES	216

Liste des tableaux

TABLEAU N° 1: REPRESENTE LES CONTENUS ET LE VOLUME HORAIRE	26
TABLEAU N° 2 : DIFFERENCE ENTRE LA LANGUE ORALE ET LA LANGUE ECRITE	46
TABLEAU N° 3 :LA GRILLE D’EVALUATION DE L’INTERVIEW.....	60
TABLEAU N° 4 :LA GRILLE D’ANALYSE DES ENREGISTREMENTS DES DEBATS DES APPRENANTS	63
TABLEAU N° 6 : LES OBJECTIFS D’APPRENTISSAGE	95
TABLEAU N° 7 : NIVEAUX COMMUNS DE COMPETENCES – ÉCHELLE GLOBALE	96
TABLEAU N° 8 : LES DEUX TYPES DE TACHES	98
TABLEAU N° 9 :GRILLE D’EVALUATION DE LA LECTURE EXPRESSIVE.....	135
TABLEAU N° 10 :TABLEAU RECAPITULATIF	157
TABLEAU N° 11 : TABLEAU RECAPITULATIF 2.....	188

Liste des Figures

FIGURE N° 1 :LA COMPETENCE LINGUISTIQUE DE L'APPRENANT.....	50
FIGURE N° 2 : SEQUENCE DIDACTIQUE	70
FIGURE N° 3 : LA DEMARCHE DE LA COMMUNICATION DANS L'EVALUATION.	80
FIGURE N° 4: LES DIDASCALIES	110

Introduction Générale

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère c'est avant tout apprendre à parler, donc à communiquer dans cette langue. L'objectif primordial de l'enseignement du français langue étrangère est d'amener l'apprenant à communiquer, la rénovation méthodologique et pédagogique consiste à mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

L'histoire de la didactique montre que l'oral a souvent été relayé au second plan et rangé du côté du ludique et du spontané. Aujourd'hui, le tournant communicatif convainc de la nécessité de dépasser la compétence linguistique pour cerner les enjeux d'une activité de parole en classe de langue. Un débat existe dans le champ de la didactique ; il s'agit d'amener l'apprenant à développer des capacités dans le domaine de l'oral.

Les recherches en didactique ont permis de dépasser le clivage oral/écrit et de faire de l'oral un objet d'apprentissage. Pour développer chez les apprenants cette compétence de communication orale, il est très important de réfléchir sur les objectifs à fixer, les démarches à suivre, les moyens à utiliser et les modes et outils d'évaluation les plus adéquats. Dans ce contexte Jean Maurice ROSIER explique :

« Qui peut nier que les interactions verbales en classe construisent donc des modes d'accès au savoir ? Enfin, l'air du temps accorde de l'importance à la prise de parole comme facteur d'intégration et de socialisation dépassant les enjeux purement communicatifs et manifestant des préoccupations citoyennes : modaliser son opinion par respect d'autrui, écouter l'autre autant que ne pas perdre de face et marquer son territoire ».¹

Autrement-dit, apprendre à communiquer oralement dépasse les obligations scolaires de l'apprenant, pour chercher à satisfaire d'autres besoins d'ordre professionnel, culturel, familial, touristique,...). Cela ne peut se réaliser que

¹ ROSIER, J-M. (2002), *La didactique du français*, Paris, PUF. P. 89

lorsqu'on considère la classe comme un lieu où l'oral n'est plus seulement appris mais permet d'apprendre, où la langue devient fonctionnelle, où enseignant et enseigné interagissent.

Elisabeth, NONON² identifie trois perspectives d'études de l'oral en classe :

- 1- la première appréhende l'oral par le biais des échanges verbaux quotidiens de la classe ;
- 2- la seconde s'intéresse à l'oral pour apprendre dans toutes les disciplines scolaires ;
- 3- la troisième fait de l'oral un objet explicite et autonome d'enseignement-apprentissage, et le situe comme un sous-volet de la discipline français à côté de la lecture, l'écriture, la grammaire et la littérature.

Nous nous intéressons à la troisième perspective où l'oral est un objet explicite et autonome.

En Algérie, le français est enseigné en tant que langue étrangère mais avec un statut privilégié, l'oral est programmé dans les cycles primaire et secondaire pour le secteur de l'éducation nationale et en licence de français pour le secteur de l'enseignement supérieur. Ce dernier dont nous faisons partie et au cours de notre modeste expérience dans l'enseignement de l'oral à l'université, nous avons été attentive aux difficultés que les étudiants rencontrent souvent. Le constat que nous avons fait relatif aux difficultés des étudiants est lié aux points suivants :

- opacité des objectifs dans les programmes sur l'oral
- absence de modèle de référence pour l'étudiant
- la spontanéité est rarement encouragée, ce qui implique que les étudiants ne disposent pas d'assez d'occasions pour développer les capacités de réflexion, d'imagination et d'initiative.

Un rapide bilan de compétence des étudiants que nous enseignons relève des faiblesses en expression orale. Nous avons pu constater, en tant qu'enseignante au département de français de l'université de Constantine, que la majorité des

² NONON E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, p.89

étudiants de ce même département ont des difficultés d'expression orale, ils éprouvent d'énormes difficultés à participer à des échanges verbaux en classe.

Nous avons pu observer aussi un blocage lors de la prise de parole en public, ils ont tendance à répondre par des phrases inachevées sinon complétées par des mots de la langue maternelle et une inaptitude de lire un texte en prose à haute voix.

Nous nous verrons donc confrontée à des situations qui feraient émerger quelques questions.

- Pourquoi les étudiants préparant une licence de langue française ont du mal à communiquer ?
- Pourquoi se trouvent-ils encore dans l'embarras lors de la prise de parole avec des problèmes de prononciation et d'articulation, hésitation, difficultés à trouver les mots ?
- Quelles démarches nécessaires l'enseignant doit-il adopter afin de surmonter le déficit des apprenants en matière d'expression orale ?

Pour répondre à ces questions nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1- Pour libérer sa parole, le théâtre en classe permettrait à l'apprenant de se découvrir personnellement et de dépasser l'inhibition en se mettant en scène. Il aura donc moins de réticence à parler dans une langue qui n'est pas la sienne.
- 2- En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français est codifié systématiquement par des exigences institutionnelles, avec le théâtre, serait émergée une dimension sans doute rare en classe de langue : celle du plaisir. La pratique théâtrale permettrait d'inverser cette tendance, ce qui favoriserait l'apprentissage de l'expression orale.
- 3- La mémorisation des répliques en vue d'une représentation sur scène, permettrait à l'apprenant d'intérioriser des structures syntaxiques par la prosodie. A travers les exercices de répétition d'une pièce de théâtre,

l'apprenant s'approprié des modèles prosodiques et expressifs en favorisant leur adaptation à une pratique quotidienne de la langue cible.

C'est dans ce cadre-là que nous allons définir notre champ d'étude qui s'inscrit dans la didactique de l'oral dans une perspective actionnelle. Notre recherche intitulée : « *l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère par le théâtre. Pour une amélioration de l'expression orale. Le cas les étudiants de département de français de l'université de Constantine* ». Nous visons, à travers ce projet, mettre la lumière sur les problèmes des étudiants en expression orale en proposant une activité théâtrale comme moyen favorisant la maîtrise de la compétence langagière, pour réaliser ce travail de recherche, nous nous fixons donc les objectifs suivants :

- 1- Permettre aux apprenants de se réconcilier d'une manière ludique avec le français et développer en eux la compétence à communiquer.
- 2- Par rapport à l'institution où le cours d'oral est généralement limité à une intention quasi-exclusive de l'enseignant, nous visons par notre recherche à stimuler l'apprenant, à le mettre au centre de ses apprentissages en le rendant responsable, actif et autonome.
- 3- En se basant sur l'auto-apprentissage, élaborer un dispositif pour l'enseignement du FLE dans l'idée de jeter les bases d'une didactique de l'oral par le théâtre.

S'il importe de rassembler les ressources susceptibles d'enrichir une recherche sur l'enseignement/apprentissage du français par le théâtre au cycle universitaire, c'est parce que la situation actuelle est caractérisée par un manque de travaux universitaires traitant le sujet. La pratique théâtrale est mise à l'écart dans le cadre institutionnel et de la recherche didactique sur l'enseignement du français par le théâtre à l'université algérienne.

Cette difficulté à intégrer la pratique du théâtre dans le cursus universitaire est justifiée par le manque de ressources bibliographiques traitant le sujet, ce que nous a motivé en plus de notre sensibilité personnelle et passion pour le théâtre.

Au-delà des aspects ludiques de la prise de parole à travers la pratique théâtrale en classe de FLE, l'absence d'objectifs langagiers empêche l'apprenant de comprendre l'intérêt d'un travail sur l'oral par le théâtre. Pour l'enseignant aussi, la situation peut ainsi devenir une simple situation d'animation à objectifs variables. Le défi d'une didactique de l'oral qui prend en considération les difficultés langagières des apprenants implique une prise en charge des besoins des apprenants et un choix de méthodes à mettre en place.

Notre recherche suppose une interaction intentionnelle entre une démarche de recherche et des actions, cette interaction suppose une collaboration entre un chercheur et un praticien pour assurer une meilleure objectivité. Cette perspective actionnelle tracée par le *Cadre Européen Commun de Référence* a pour finalité de former un « acteur social » en agissant avec l'autre et en proposant des situations de « co-action » pour une finalité collective.

Le travail d'investigation que nous menons est caractérisé par la validation ou l'invalidation des hypothèses citées ci-dessus, notre but est de vérifier l'apport de la pratique théâtrale en classe de langue sur l'amélioration de l'expression orale des apprenants.

En conséquence, notre thèse se constitue en deux parties ; une partie théorique et une autre pratique.

- La partie théorique a pour objectif de focaliser l'attention sur les trois termes clefs de notre recherche : l'enseignement de l'oral, l'évaluation de l'oral et le théâtre en classe de FLE, ainsi sont organisés respectivement les trois premiers chapitres.

Le premier chapitre sera introduit par la détermination du statut du français dans la réalité sociolinguistique en Algérie, nous tenterons de démontrer la place de l'oral en FLE ainsi ses spécificités, nous exposons ensuite les différents genres oraux et enfin nous aborderons le modèle d'une séquence didactique selon Dloze & Schneuwly.

Le deuxième chapitre est consacré à l'évaluation de l'oral en FLE, nous commençons par la définition de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en général, ensuite nous exposons les types d'évaluation et enfin de essayerons de mettre en lumière l'évaluation de l'oral selon le CECRL.

Le troisième chapitre sera dédié au théâtre et FLE, il sera initié par un aperçu historique du texte théâtral en classe de FLE, nous déterminerons par la suite les spécificités du texte théâtral en classe et nous conclurons ce chapitre en abordant la dimension interculturelle de l'enseignement du français par le théâtre.

- La deuxième partie est consacrée au cadre pratique.

Nous débuterons le quatrième chapitre par un aperçu méthodologique de notre travail de recherche ; puisque nous nous inscrivons dans une perspective actionnelle, nous allons essayer d'exposer les objectifs de la recherche-action, nous présenterons la population et enfin, nous expliquerons comment se déroulera notre recherche.

Le cinquième chapitre est réservé à l'expérimentation ; nous adopterons une méthode comparative de pré-test et post-test pour comparer et mesurer le degré de changement qui se produira à la suite de l'intégration de la pratique théâtrale en classe.

Le dernier chapitre sera lieu d'exposer et d'analyser les résultats de notre recherche, cette interprétation nous conduira à valider ou non nos hypothèses.

Partie théorique

Chapitre 1

Enseignement de l'oral en

FLE

Chapitre 01 : Enseignement de l'oral en FLE

Introduction

Dans ce premier chapitre consacré à l'enseignement de l'oral en FLE, nous avons pensé qu'il est important de commencer par présenter le statut du français dans la réalité sociolinguistique algérienne, puis nous allons voir la place de l'oral en FLE ainsi que ses spécificités. Nous essayerons d'approfondir nos recherches théoriques en exposant les genres formels de l'oral et nous clôturons ce chapitre en présentant une séquence didactique selon Dolze & Schneuwly.

1.1 Statut du français dans la réalité sociolinguistique algérienne

Introduction

La didactique du français langue étrangère est l'étude systématique des pratiques de l'enseignement du français, particulièrement pour une classe et un cycle d'étude. Elle porte essentiellement sur les différentes pratiques et méthodes d'enseignement.

Dans leur ouvrage intitulé : « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », 1989, Henri BOYER, Michèle BUTZBACH-RIVERA et Michèle PENDAX définissent la didactique du FLE comme :

« Une articulation plus ou moins idéale, plus ou moins effective de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe »³.

Pour eux, la didactique est un ensemble de réflexions, de propositions et de réalisations sur tout ce qui se passe en classe.

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont apporté une autre définition à ce terme, dans leur *Cours de didactique langue étrangère et seconde*, ils désignent par didactique du FLE la discipline qui a

³ BOYER, H, BUTZBACH-RIVERA, M, PENDAX, M. (1989). « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Paris, CLE International. P.7

« Pour objet d'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu non naturel. Cela veut dire que le champ d'investigation de la didactique du FLE est limité à l'enseignement conçu comme le guidage d'un ou plusieurs apprenant(e-s) dans son (leur) acte d'appropriation linguistico-culturel »⁴

D'après les précédentes définitions, nous remarquons que le terme qui revient fréquemment chez les spécialistes est l'enseignement. Ce concept a été traité de différentes façons et sous différents angles en fonction du type d'apprentissage. Plusieurs méthodes ont traité cette relation enseignant/enseigné/savoir, pour en arriver finalement à la notion de compétence de communication qui prend la place petit à petit de la notion de compétence linguistique.

Pour ce faire, et vu les transformations que connaît le monde, plusieurs points ont contribué à l'évolution du champ d'investigation de la didactique du FLE comme le montre Louis PORCHER

« il faudra examiner les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, la place respective de l'enseignant, de l'apprenant et de la matière, les compétences à développer, les besoins des apprenants, leurs stratégies, et celles des enseignants, le rôle des médias, la place de la culture dans la maîtrise langagière, l'autonomie de l'apprenant et sa prise en charge de sa propre démarche, la formation adéquate des enseignants, les modes d'évaluation, et les niveaux atteints, les buts singuliers que vise chaque apprenant, bref tout ce qui fait d'une langue un instrument à une communication effective entre deux ou plusieurs êtres humains »⁵.

D'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage en mettant l'accent sur l'apprenant est l'une des exigences dans certaines approches comme l'approche communicative, l'approche fonctionnelle et l'approche actionnelle. Toutes ces approches visent la même compétence, celle de communication ; l'objectif à atteindre est celui d'amener les apprenants à être capables de communiquer à l'écrit comme à l'oral. Nous nous intéressons dans notre étude à la didactique du français oral.

⁴ CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005), *« cours de didactique du français langue étrangère et seconde »*, PUG, P.27

⁵ PORCHER, L. (2003). *« L'enseignement des langues étrangères »*. France, Hachette. P.10.

Avant d'aborder le sujet du français oral, il est question de connaître tout d'abord le contexte sociolinguistique du français en Algérie.

1.1.1 Le contexte sociolinguistique du français en Algérie

L'Algérie est un territoire qui a été occupé par de nombreuses civilisations, ce pays habité déjà par des populations berbères, plusieurs peuples s'y sont succédé dans un but colonisateur. Le résultat, plusieurs langues sont présentes sur le territoire algérien qui sont : l'arabe standard, l'arabe algérien, le berbère et le français.

Effectivement, ces langues n'ont pas toutes le même statut. Avant l'année 2016, seul l'arabe avait le statut de langue officielle, après, et depuis la révision constitutionnelle de 2016, l'Algérie reconnaît deux langues nationales et officielles : l'arabe et le tamazight.

La présence de la langue française en Algérie est due à la période coloniale ; l'Algérie a été colonisée par la France pendant 132 ans, il reste de cette période, entre autre, un héritage culturel dont la langue française fait partie. Lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. Durant cette période, le français est représenté comme moyen d'accéder à certains postes administratifs ; il est enseigné en tant que langue maternelle, autrement dit, les programmes et les méthodes enseignés en France étaient les mêmes appliqués pour les élèves algériens.

« Cette langue devient quasi exclusive dans l'administration, l'enseignement et l'affichage ce qui a favorisé l'apprentissage de cette langue par une bonne partie de la population algérienne, mais tout en rejetant l'école coloniale qui était considéré comme une « entreprise d'évangélisation » »⁶

Donc il était clair que le contact des algériens avec la langue française restait relativement craintif et moins rassurant et cela se voyait beaucoup plus à travers les inégalités langagières qui varient d'une région à l'autre ; Une minorité

⁶ Queffelec, A et all. (2002). « *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues* », édition Duculot.p.21

scolarisée dans les zones rurales préférant l'école traditionnelle appelée déjà *medersas* ou école coranique assurant l'enseignement de la langue arabe, le coran dans le but de conserver la culture et la religion arabo-musulmane. En revanche, un taux relativement élevé de population qui intègre l'école française située aux villes urbaines, ces villes sont généralement occupées par des européens en particulier des colons français. Dans ce contexte Khawla-Taleb Ibrahimi explique :

*« la forte opposition des colons à tout effort d'instruction des « indigènes musulmans », mais aussi par la sélection brutale à l'entrée dans l'école. Celle-ci ouvrant ses portes aux enfants des couches de la grande et petite bourgeoisie, a favorisé l'émergence d'une élite francisée et dans l'ensemble francophile qui formera l'ossature du jeune Etat après l'indépendance ».*⁷

Au lendemain de l'indépendance, le nombre d'algériens qui parlent le français est bien plus important qu'à l'époque coloniale. Pratiquement, la population algérienne postcoloniale a presque triplé. Mais, il est important de signaler que la jeune école algérienne a réussi à l'évolution et la promotion de la langue française, ce qui traduit l'exclusivité de cette langue dans les discours politiques officiels, l'administration et les matières scientifiques.

Un nombre important d'institution économiques et bancaires continuent, jusqu'à nos jours, à fonctionner en français. Le français est aussi omniprésent dans le quotidien des algériens, dans leur lexique et leur moyen de communication.

Pour les partisans de la « francisation », cette langue assure une distinction socioculturelle en inspirant l'émancipation de ses utilisateurs, par leur accession à un rang social plus élevé.

*« la possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citations cultivées...elle est récurrentes exclusivement ou concurremment avec l'arabe... »*⁸

En revanche, pour la majorité des algériens ne parlant que l'arabe ou le berbère, l'utilisation du français est pour eux, une autre forme de colonisation, ils sont

⁷ ASSALAH, S. (2004). « Plurilinguisme et migration », L'Harmattan, Paris, P.29

⁸ Idem

même allés plus loin en attribuant le titre de « parti de France » (*hezb frança*) à tous ceux qui proclame cette langue. A ce propos Khawla Taleb Ibrahimy ajoute :

« le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de destruction, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère partie », la France »⁹

Après les années 1970, il était primordial, sur le plan linguistique, pour les politiciens algériens de redonner à l'arabe sa place légitime d'où l'application de la politique d'arabisation. Cette politique avait comme objectif principal : rendre à la langue arabe tous ces droits et à la proclamer langue nationale et officielle. De ce fait, une série de réformes concernant l'enseignement/apprentissage du français en Algérie ont été mises en place. Depuis l'arabisation du système éducatif, et ce dans le but de réapproprié l'identité arabo-musulmane, la place du français s'est réduite dans l'école.

Le français, lui, est catégorisé comme langue étrangère malgré son utilisation la plus répandue dans l'environnement sociolinguistique algérien. Il s'accorde une situation des plus confuses en Algérie :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme langue étrangère...), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme »¹⁰

Dans son article « *contact de langues, contact de didactiques ? de la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie* » Jean Pierre Cuq, résume le point de vue de Malika Boudalia Greffou, spécialiste dans les sciences de l'éducation, son ouvrage intitulé « *l'école algérienne de IBN BADIS à*

⁹ TALEB-IBRAHIMI, KH. (1995). « *Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* », Alger, Dar El-Hikma, P.240

¹⁰ CAUBET D.(1998). « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* » in Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, N° 14, Décembre, P.122

PAVLOV » que l'école algérienne dès 1965 est fondée sur l'enseignement spécial français et qu'une énorme disproportion existe entre les discours extrascolaires sur l'arabisation et la place qui lui a accordée et les instruction officielles où on ne parle que « d'enseignement de la conversation » c'est-à-dire l'oral :

*« c'est un désir d'enseigner un oral usuel qui a conduit selon l'auteur, au choix de méthodes d'enseignement de type langue étrangère en particulier la méthode Frère Jacques, largement expérimentée au Maroc, aurait servi de référence pour les instructions officielles de 1965 et de modèle pour la méthode Malik et Zina. Toutes les références didactiques de la « pédagogie nationale algérienne » sont donc selon Malika Boudalia Greffou, des références d'enseignement des langues étrangères de type structuro-global et ignorent les changements survenus depuis lors dans le domaine ».*¹¹

Un dysfonctionnement et une baisse du taux de réussite des élèves étaient le résultat de l'instauration de cette politique d'arabisation. Les événements de 1988 suivis par une expérience démocratique ont permis une ouverture vers les autres langues existantes en Algérie (arabe classique, arabe algérien «*daridja*», français et tamazight).

Avec l'arrivée du président Abdelaziz Bouteflika, le 27 avril 1999, et pour la première fois, la politique linguistique prend un tournant historique à travers les discours politiques notamment celui du 18 octobre 2002 lors de l'ouverture du neuvième sommet de la Francophonie au Liban :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement par nous-mêmes. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (...) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité (...), sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française

¹¹ CUQ, J-P, « Contact de langues, contact de didactiques ? » in revue LIDIL autour du multilinguisme N° 6 p. 147

permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (...) Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français »¹²

Officiellement, l'Algérie ne fait pas partie de la Francophonie, cette dernière qui est reconnue comme institution politique depuis le sommet de Paris en 1986. Le président de la république Abdelaziz Bouteflika, a toujours soutenu l'idée de l'ouverture de l'Algérie sur les langues étrangères, notamment le français.

Actuellement, le français est passé d'une langue d'enseignement à une simple « matière à enseigner », il est imposé dans les trois paliers du système éducatif. A partir de l'année 2004/2005, le français est introduit dès la deuxième année du primaire alors qu'auparavant, cette matière n'est enseignée qu'en quatrième année du primaire. Le 25 juillet 2006, l'enseignement du français est reporté en troisième année à la rentrée 2007. Ainsi ajoute le professeur DERRADJI yacine, professeur à l'université de Constantine :

« Ainsi il se dégage de la lecture des données statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et des résultats des deux enquêtes une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98,72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise — tout simplement — le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves et montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie. Ces données statistiques montrent donc que, dès 1996, la plus grande partie des parents des élèves scolarisés avaient pris option pour la langue qui avait — pour diverses raisons — une incontestable existence dans la réalité sociolinguistique du pays. Leur choix est un choix concret, diamétralement opposé aux discours politiques mais en concordance parfaite avec la situation linguistique et culturelle du pays. »¹³

¹² Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?) AID Samia Doctorante, université de Tizi-Ouzou. P.3

¹³ DERRADJI, Y, (2002). « Vous avez dit langue étrangère ? Le français en Algérie ? », dans les cahiers de SLAAD, Université Mentouri Constantine, P.21

Chapitre 1 Enseignement de l'oral en FLE

Quant à l'université, la langue française demeure l'outil d'enseignement particulièrement dans les filières dites scientifiques, une panoplie de formations est offerte aux étudiants ayant eu leur baccalauréat par l'université algérienne, nous pouvons citer comme filières scientifiques : sciences médicales (pharmacie, chirurgie dentaire, médecine...) ou encore des filières techniques (informatique, architecture, génie civile...). Toutes ces filières sont donc enseignées en français. Le présent tableau représente les contenus et le volume horaire de quelques filières scientifiques et techniques de l'université de Constantine.

Tableau N° 1: représente les contenus et le volume horaire

Filières	Nombres de matières enseignées en français	Présentation de la filière	Volume horaire consacré
Sciences vétérinaires	35 matières	ingénierie	Environ 400 h
biologie	35 matières pour chacune des spécialités	Licence de 3 ans avec 8 spécialités différentes	400h
Chirurgie dentaire	45 matières	Ingénierie (la 1 ^{ère} année est un tronc commun médical)	300h
Génie civile	30 matières pour chacune des spécialités	Ingénierie : la filière propose 2 options (géométrie/structures et matériaux)	350h

Décidément, la langue française garde un statut privilégié dans tous les domaines : administration, école, banque, commerce, art, presse, télévision et autres, malgré cette place particulière, et plus précisément dans le système éducatif algérien, la volonté de doter l'apprenant d'une compétence linguistique assurant la poursuite de sa formation supérieure, la situation s'avère de plus en plus compliquée. De nombreuses réflexions sont nécessaires pour une remise en question du rapport des sujets parlants français à cette langue concernant sa place et sa culture qu'elle véhicule dans la société algérienne.

1.1.2 L'offre de formation en licence de français dans le système

LMD

Comme nous l'avons déjà souligné, le français est enseigné et apparaît dans les programmes depuis la troisième année de l'enseignement primaire. A l'université, certaines disciplines sont enseignés en arabes et d'autres, dites scientifiques ou techniques, sont enseignées en langue française telles que médecine, sciences vétérinaires, architecture,...

Le français est aussi enseigné comme langue d'enseignement et de formation dans le domaine des lettres et langues étrangères, le cas de notre recherche.

Le secteur de l'enseignement en Algérie, a lancé une réforme « LMD » à l'instar des pays voisins et influencé par le modèle d'enseignement supérieur dans les pays évolués. Cette réforme a pour but d'harmoniser le cursus de formation et de mettre en place une nouvelle architecture des diplômes reconnus mondialement, elle vise comme objectif une formation supérieure de qualité et une construction d'un projet d'avenir qui permet, d'un côté l'insertion des universitaires dans le marché du travail, et d'un autre côté, la satisfaction des besoins du secteur socioéconomique du pays.

Le système de formation LMD s'organise autour d'une architecture de trois cycles : Licence, Master, Doctorat. Sur le plan des enseignements, le système LMD, selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, se caractérise par ¹⁴:

- 1- Une nouvelle architecture des enseignements
- 2- Une réorganisation des enseignements
- 3- L'évaluation et l'habilitation des offres de formations
- 4- Des contenus et des programmes pédagogiques innovants

L'architecture LMD (licence-Master-Doctorat) offre une meilleure lisibilité des diplômes sur le marché du travail. Elle s'articule en trois cycles :

¹⁴ <https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd> consulté le 13/03/2016

Chapitre 1 Enseignement de l'oral en FLE

- Un premier cycle conduisant au diplôme de Licence
- Un deuxième cycle conduisant au diplôme de Master
- Un troisième cycle conduisant au diplôme de Doctorat

Les enseignements supérieurs sont organisés en semestres composés d'unités d'enseignements (UE).

Les formations sont regroupées en domaine de formation.

Un domaine de formation est un édifice cohérent recouvrant plusieurs disciplines.

Les enseignements et la formation sont mesurés en crédits et non en années d'études :

- Il faut réunir 180 crédits pour obtenir la Licence
- Il faut obtenir 120 crédits, après la Licence, pour obtenir le Master

Les crédits sont l'unité de compte de mesurer le travail de l'étudiant pendant le semestre (cours, TD, TP, stage, mémoire, travail personnel...). Les crédits sont capitalisables et transférables d'un parcours à l'autre.

Selon le guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, toute offre de formation comporte en général quatre grandes catégories d'UE agencées de manière pédagogique cohérente :

- Les UE fondamentales (UEF) : correspondant aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.
- Les UE découvertes (UED) : permettant l'approfondissement, l'orientation, les passerelles, la professionnalisation...
- Les UE transversales (UET) : enseignements destinés à donner des outils aux étudiants : langue, informatique...

En effet, l'offre de formation en licence de français langue étrangère se décline en programme d'enseignement réalisée par un groupe d'enseignants spécialisés dans le domaine des lettres et langue française, ce groupe est désormais appelé : équipe de formation.

L'université de Constantine fut l'une des premières universités à avoir adopté le LMD dès sa première année d'instauration en Algérie, l'équipe de formation du département de français de l'université de Constantine a élaboré une progression des enseignements du Socle Commun de Licence, cette progression a pour objectif la mise en place des unités d'enseignement et la mobilisation de tous les moyens techniques et pédagogiques. Le tableau ci-dessus décrit les unités d'enseignement.

Module : Compréhension et Expression Orale

Unité Fondamentale

NIVEAU 1^{ère} année

Objectifs : à l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

1. comprendre et décoder un message oral
2. identifier une situation de communication orale
3. produire un message oral (dans différentes situations)
4. structurer et planifier sa production orale

Semestre 1

Introduction : Présentation

1. Se présenter et présenter quelqu'un
2. Demander des informations (s'orienter,)

Chapitre 1 : Décrire

1. Faire un portrait (personne, ...)
2. Décrire une situation
3. Qualifier une attitude
4. Examiner Les émotions
5. Décrire des évènements

Semestre 2

Introduction : Rappel

Chapitre 2 : Justifier et expliquer

1. Donner les raisons et les causes
2. Exprimer l'interdiction, l'obligation
3. Donner des conseils
4. Partager ses impressions
5. Exprimer son accord et son désaccord et justifier sa position

Mode d'évaluation du module (évaluation : Examen/Contrôle continu)

Nombre de TD par semestre ? **04**

Les TD s'effectuent sous forme de :

Travail de groupe	Travail individuel
Devoir à la maison	Exposés (travaux de recherche)

Il est clair, d'après cette progression, en observant les objectifs et le contenu de la matière nous remarquons que l'oral est intégré comme matière à part entière nommée « *compréhension et expression orale* », de même pour la matière de l'écrit « *compréhension et expression écrite* », cette progression a rompu avec la tradition de l'oral/écrit qui s'est accompagnée durant des décennies en une seule matière qui est : « *techniques d'expression écrite et orale* ».

La matière qui fait l'objet de notre étude c'est la compréhension et expression orale, cette matière est programmée dans l'unité d'enseignement fondamentale (UEF1.1) avec un coefficient (2) et de volume horaire hebdomadaire de trois heures répartis en deux séances par semaine.

1.2 La place de l'oral en FLE :

L'objectif de l'enseignement des langues est d'amener les élèves à communiquer dans cette langue étrangère, la communication orale garde la place qui lui convient en didactique des langues.

Neus Figueras, membre, expert auprès de Conseil d'Europe a parlé de l'oral dans son article « *Les évolutions dans l'évaluation de l'oral* » en rappelant la définition de l'enseignement de l'oral donnée par Bygate en 1987 :

« parler est le moyen par excellence d'exprimer sa solidarité sociale, le rang social, les progrès professionnels. C'est aussi le moyen d'apprentissage de la langue, mais pour beaucoup de gens il est aussi la porte qui mène à beaucoup d'autres apprentissages. Voilà pourquoi l'enseignement de l'oral mérite qu'on lui voue plus d'attention, plus d'égards. »¹⁵

D'après cette définition, la maîtrise de la compétence orale permet au sujet parlant de s'intégrer dans la société, autrement dit, savoir former des phrases de façon abstraite n'est pas suffisant, il est nécessaire de les adapter au contexte et de les prononcer correctement et avec aisance parce qu'on ne peut plus effacer et corriger ou reformuler.

Avec les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui consistaient à présenter un modèle de phrases correctes que les apprenants devaient, par la suite, répéter et mémoriser tel que. L'objectif dans la méthode audio-orale était d'aboutir à une situation spontanée en se référant à une construction particulière, c'était aux apprenants de réciter oralement des modèles et des structures grammaticales de phrases simples.

Ces méthodes qui privilégiaient l'oral tentaient d'assurer une bonne prononciation aussi proche que possible à celle des autochtones, en accordant une grande importance à l'imitation fidèle de modèles enregistrés par des voix de natifs : c'était le seul moyen de pouvoir pénétrer dans la « communauté » étrangère.

¹⁵ BYGATE, M cité par FIGUERAS, N in: « *l'évaluation des compétences orales en langues vivantes* ». PP 23.24

La méthode audio-visuelle a du moins eu le mérite d'attacher une importance particulière aux situations de communication qui conditionnent la forme et le contenu des échanges oraux.

« Il fallait créer des automatismes, des réflexes au moyen du conditionnement. Celui-ci exigeait une somme d'efforts assez considérable dans un délai de temps relativement court afin de minimiser la dispersion de l'apprenant. La stimulation devait être la plus naturelle possible tout en inhibant le mieux la langue maternelle ; pour cela, il fallait utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses agissantes, l'intensité, le mouvement, le temps de la phrase, l'intonation. »¹⁶

Autrement-dit, la méthode audio-visuelle reconnaît la primauté de la langue parlée en utilisant toutes les ressources du langage verbal et non verbal.

Dans l'approche communicative, l'aspect social de la langue est mis en évidence ; pour qu'un apprentissage de la langue soit efficace, il faut communiquer effectivement. Le rôle de l'enseignant est d'amener les apprenants à s'exprimer et à agir de manière à aboutir à la compréhension.

« Toutes ces caractéristiques qui font les forces de l'approche communicative, mènent vers un but commun : la construction d'une compétence de communication chez l'élève. Le but ultime étant de permettre la communication hors de la classe. »¹⁷

Selon cette approche, la langue est donc enseignée comme un moyen de communication qui favorise l'interaction orale comme le souligne Jean-Pierre Cuq :

« ... l'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle : les canevas proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent souvent l'usage de l'implicite de la langue...la conjonction de ces facteurs permet de

¹⁶ <http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>

¹⁷ tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/.../Approche-communicative.docx

proposer une véritable grammaire de l'oral qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales. »¹⁸

Il s'agit donc de rendre l'apprenant capable de s'exprimer oralement et par écrit, autrement dit, la langue orale est enseignée comme un objet scolaire au même titre que la langue écrite. Dans le cadre du rapport entre l'oral et l'écrit Françoise BRUNO ajoute :

« Nous en sommes arrivés à la conclusion que si les codes langagiers étaient si étroitement imbriqués dans les pratiques scolaires, il fallait sans doute renforcer cette relation (...) à partir de là, oral et écrit ne seront plus des frères ennemis(...) mais ils apparaissent aux élèves comme deux formes complémentaires et indispensables de l'accès au savoir et l'activité scolaire dans son ensemble »¹⁹

Il est question aujourd'hui de se placer dans la situation de l'apprenant en se posant la question : qu'est-ce qu'apprendre à communiquer oralement ?

Tout individu (enfant ou adulte), avant d'apprendre une langue étrangère, passe d'abord par l'expérience de la langue maternelle qui lui permet, donc, de communiquer dans cette langue, ce qui suscite chez lui un besoin d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Evidemment, il ne s'agit pas d'un enseignement obligatoire d'une langue étrangère, il est question d'un apprentissage manifesté par un réel besoin d'apprendre. Robert Galisson dit à ce propos :

« c'est avec l'émergence d'un public nouveau, ou plus exactement d'un moyen légal pour répondre aspirations légitimes de ce public(loi de juillet 1971, sur le droit de formation continuée), que l'intérêt de nombreux psychologues, sociologue, pédagogue, didacticiens se porta vers ces demandeurs inhabituels que sont les adultes en général et les migrants en particuliers. De nouvelles structures d'enseignement et de

¹⁸ CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005), « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », PUG, pp 267-268

¹⁹ BRUNO, F et.al. (2009), « Apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire ». Nice, P.29

*recherche se mirent alors en place et donnèrent naissance à une méthodologie originale ».*²⁰

Pour notre cas, comme nous l'avons cité plus haut concernant le statut du français en Algérie, cette langue n'est pas ordinairement parlée dans le milieu naturel de l'enfant elle est présente certes, dans la télévision, la radio, les panneaux publicitaires, le cinéma, la chanson... tout cela mène l'enfant à prendre conscience d'une situation de plurilinguisme dans la société où il vit.

Nous savons, d'après les travaux des spécialistes en éducation comme Piaget par exemple que l'enfant apprend en agissant et non pas en écoutant sagement les cours de son maître. Piaget affirme que :

*« L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait ; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce que l'on leur offre »*²¹

Autrement dit, l'un des objectifs majeurs de l'éducation est de créer des personnes qui soient capables d'apporter des nouveautés, de la créativité et de la découverte et ne pas se contenter de répéter ce que d'autres générations ont fait.

Il est clair que le jeune enfant, dès sa naissance, par son inconscient, développe des capacités langagières opérationnelles, cela veut dire que savoir parler est un acquis spontané qui précède tout autre apprentissage guidé. Donc l'homme est programmé pour acquérir le langage oral, par contre l'écrit ne peut être acquis qu'à travers un enseignement et au soutien d'une pédagogie.

Le terme « oral » n'a pas été évoqué dans les instructions officielles, toujours en contexte algérien, avant les années soixante, il était question de faire parler les

²⁰ GALISSON, R. (1981), « D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères », Clé International, P.8

²¹ <https://nospensees.fr/piaget-theorie-de-lapprentissage/> consulté le 12/07/2017

élèves en respectant les normes du français écrit. Le rôle du maître consiste à inciter les élèves à apprendre leurs leçons en utilisant la parole. Durant les années soixante dans tous les pays francophones, avec la rénovation de l'enseignement du français, un enseignement de l'oral comme domaine propre du français s'installe. L'oral devient alors un objet scolaire au même titre que l'écrit en allant jusqu'à « la priorité de l'oral ». L'objectif de l'enseignement était rendre l'apprenant capable de s'exprimer dans de véritables situations de communication, dans ce contexte Jean-Jacques Besson affirme :

« la pratique de l'oral figure donc désormais comme une activité d'enseignement pleine et entière, au même titre que les activités qui s'appuient sur l'écrit (lecture, écriture). Comment expliquer ce fait qui apparaît nettement comme promotion de l'oral dans l'enseignement du français »²²

Enfin, nous pouvons dire que l'écrit et l'oral ce sont deux modes de production verbale qui exigent de la part de l'apprenant un effort cognitif pour une concrétisation de la pensée et de la communication, c'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'accorder à chacun d'eux sa place dans la classe, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon.

Le Cadre d'Enseignement Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a pris en compte toutes les contributions qui prétendent répondre à la question : qu'est-ce que l'oral ? En commençant par Austin 1955 « *Dire, c'est faire* » ; parler est un verbe qui vise une action et ce n'est seulement un exercice déclaratif. Cette idée se trouve développée plus avant avec le concept « d'acte de parole », qui est désormais devenu d'usage courant en linguistique pragmatique.

Bachman²³, en 1990, a défini la compétence linguistique communicative selon les points suivants :

²² Besson, J.-. (1999), *l'oral au collège*. DELAGRAVE. Paris. P. 15

²³ Direction générale de l'enseignement scolaire : « *l'évaluation des compétences orales en langues vivantes* ». p 20

- La compétence langagière, organisationnelle et pragmatique (comment les langues s'organisent-elles dans la phrase et dans le texte et comment cette organisation se met-elle en pratique en réalité ?) ;
- La compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter (la maîtrise de la langue doit être transformée en actes. Chomsky parle de compétence performance. certains ont ainsi besoin d'un entraînement, même s'ils possèdent une bonne compétence linguistique, ce que révèlent les débats télévisés par exemple. La question suivante serait ce qu'on peut enseigner ou pas. Ainsi, on ne peut exprimer en langue étrangère des choses qu'on ignore en langue maternelle. Certains éléments sont propres à la personne non transmissibles ;
- Les mécanismes psycho-physiologiques (les difficultés à parler ou à entendre)

1.2.1 Quel oral enseigner ?

La question qui se pose : quel oral enseigner ? Autrement dit, comment déterminer les objets d'enseignement de l'oral ? L'oral, outil ou objet d'apprentissage ?

Avant de répondre à ces questions, il est nécessaire de mettre la lumière sur les enjeux et les conditions de l'oral. Ce dernier exige un climat de confiance partagé entre l'enseignant et l'apprenant, de même, l'objectif de l'école est de faire de l'apprenant un adulte autonome ; l'enjeu de l'oral pour l'apprenant c'est d'affronter l'Autre, exposer et dévoiler sa personnalité, qualités et défauts confondus tout en mettant en évidence la tâche de l'enseignant. Aude Plaquette²⁴ définit ces tâches comme suit :

- il contrôle davantage la forme que le fond.
- Il incite chacun à écouter et le vérifie en amenant le groupe à des reformulations.

²⁴ Aude, P. (2006), « *L'expression orale* ». Ellipses. P.16

- Il synthétise régulièrement le contenu oral en proposant des traces écrites, qui attestent pour l'élève d'une progression et d'une finalité.

Naturellement, les tâches évoquées ci-dessus exigent des efforts et des savoirs plus ou moins multiples : quand on a à reformuler un énoncé, les exemples donnés ne sont pas semblables à celles qu'on doit résoudre. Décrire un phénomène complexe et résumer un discours ne supposent pas les mêmes savoirs. Mais, pratiquement tous ces savoirs faire exigent qu'un apprenant soit capable de mémoriser la parole d'autrui, cette compétence n'est pourtant jamais soulignée dans les instructions officielles.

Dans une tentative de donner une réponse à la question : quelle oral enseigner ? Nous commençant d'abord par citer des représentations concernant la notion de l'oral qui découlent des propositions suivantes :

- L'oral consiste à répondre dans un cours.
- L'oral exclut les silences.
- L'oral, c'est s'exprimer avec la parole.
- Seuls comptent à l'oral les propos tenus, ce qu'on dit.
- L'oral consiste à parler et à écouter.
- L'oral est une communication à plusieurs.
- A l'oral, il faut changer sa façon de parler selon l'interlocuteur.
- L'oral est activité indépendante de l'écrit.
- Quand je fais un exposé oral, je dois penser à mes propos et à mes gestes.

Nous avons estimé indispensable d'étendre, dans un premier temps, notre investigation en y présentant les repères définitoires de l'oral en tant que facteur déterminant pour la maîtrise du langage. Nous nous sommes permis, en effet, d'emprunter certaines définitions qui répondent largement aux besoins de notre recherche, du moment qu'elles se distinguent par leurs caractères spécifique. Certains didacticiens de l'oral à l'exemple de COLLETTA Jean-Marc (2002) affirme pour sa part que la définition de l'oral suscite des difficultés et parfois même des controverses, dans la mesure où l'éventail de la recherche s'élargie à

la fois à l'étude du discours, l'interaction, l'échange, la conversation, la pensée et le langage. Le même auteur affirme que :

« Maitriser l'oral, c'est d'abord savoir prendre la parole, écouter autrui et être pertinent dans ses propos, savoir raconter, décrire, expliquer et défendre son point de vue (...) maitriser l'oral c'est aussi savoir adapter son langage en fonction des interlocuteurs et des situations »

Christian Degache²⁵ résume les travaux de J-F. Halté et M. Rispaïl autour de l'oral, ces auteurs, en tentant de donner une définition au terme d'oral, prennent appui sur une définition anthropologique pour clarifier la polysémie de la notion d'oral à travers la prise en compte de trois critères fondamentaux de l'oralité :

- le fait que l'oral suppose une acquisition naturelle
- le rôle déterminant du contexte dans la construction du sens en situation de communication tout au long de l'acquisition
- la primauté de la dimension interactive

Il est question donc d'interroger les fondements d'une didactique de l'oral et de repenser l'idée du choix des objets à enseigner les compétences orales ; des questions sont alors nécessaires comme :

« faut-il travailler l' « oral spontané » des échanges quotidiens, en mettant en place des situations de communication aussi authentiques que possible, ou une parole publique plus formelle et formalisée ? Doit-on privilégier des objets langagiers censés servir dans des situations correspondant aux besoins immédiats de l'apprenant ou prendre de la distance par rapport à ces pratiques quotidiennes, les analyser, voire même esquisser une « grammaire de l'oral » ? Code linguistique de la langue parlée, oral

²⁵ DEGACHE, C. (2005), « L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activité », *Lidil* [En ligne], 32 | 2005, mis en ligne le 18 juillet 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/122>

pragmatique et acte de parole, dialogues préconstruits, conduites langagières (justifier, reformuler, expliquer, etc.) »²⁶

Le problème de l'oral à enseigner exige ainsi une clarification et une distinction entre :

- l'oral comme moyen d'apprentissage
- l'oral comme objet d'apprentissage

L'oral est considéré comme outil d'apprentissage lorsque l'importance est accordée au contenu d'une discipline ; il s'agit pour l'apprenant de présenter un exposé en français pour une matière d'histoire par exemple. L'oral devient objet d'apprentissage si les pratiques langagières de l'apprenant en classe de langue donnent lieu à des observations ou des analyses faites par l'enseignant en vue d'améliorer la qualité de ces pratiques langagières.

« Bien que l'oral en tant qu'objet d'enseignement soit plus difficile à cerner pour les enseignants, il s'avère tout à fait nécessaire. D'abord, le fait de considérer l'oral comme objet d'enseignement favorise l'élaboration de stratégies d'enseignement et de moyens didactiques pour éviter qu'il reste attaché à l'écrit. »²⁷

Il existe des situations d'enseignement consacrées exclusivement à l'oral par exemple celles dans lesquelles on apprend la lecture à haute voix, à maîtriser les règles de communication, bref, à utiliser au maximum sa voix. Autour de cette problématique J-F. Halté et M. Rispaïl ajoutent :

« penser la question de l'enseignement et de « l'enseignabilité » de l'oral dans l'autre sens : non pas seulement affirmer qu'il faut ou qu'il ne faut pas l'enseigner, non pas non plus se demander comment caser l'oral (et quoi dans l'oral) concerne le français et d'autre part comment reconfigurer la

²⁶ Roxane Gagnon et al. « *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* » in recherches en didactique du français. N° 9. 2017.p 14

²⁷ PELESSIS, G, Bélair, Lafontaine, L, Bergeron, R. (2007), « *la didactique du français oral au Québec recherches actuelles et application dans la classe* », presse universitaire du Québec 13

matière de façon à ce qu'elle intègre dans la cohérence les problématiques pertinentes issues de l'oral »²⁸

La tâche qui consiste à distinguer ces deux facettes de l'oral ; oral objet d'étude et oral outil d'apprentissage nous semble difficile à réaliser. En utilisant la parole en classe, l'enseignant vise un savoir à transmettre ou découvrir ou construire, que l'objectif soit un savoir concernant l'oral lui-même ou bien un autre objet d'apprentissage. Autrement dit, l'oral peut être travaillé dans n'importe quelle situation scolaire mais ce qui est primordial pour les apprenants c'est le fait de faire la part du savoir en jeu et du savoir langagier.

Pour améliorer et développer les pratiques langagières en classe, l'enseignant fait recours à plusieurs types d'interactions orales. Tout d'abord un oral pragmatique qui a pour objectif de développer les capacités des élèves en matière de communication et d'analyse comme l'enseignement des actes de parole (exprimer un souhait, poser une question, accepter un compliment,...

1.2.2 Les stratégies d'enseignement de l'oral

Comme nous l'avons déjà mentionné, apprendre à communiquer oralement en langue étrangère permet à l'apprenant de s'intégrer dans la société d'où l'importance de l'enseignement de l'oral. Or, on ne peut pas parler de l'enseignement de l'oral sans aborder les stratégies de son enseignement, ces stratégies qui contribuent automatiquement au développement de la communication orale.

Par stratégies d'enseignement, nous entendons les questions et les réflexions posées par l'enseignant, afin de créer les conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral. Dans ce contexte, PLESSIS-BELAIR, G ajoute :

« Le consensus social et didactique pour la maîtrise d'une langue orale soignée chez les futurs enseignants est aujourd'hui clair. Au-delà de l'exigence d'employer une langue de qualité, ces derniers doivent

²⁸ HALTE, J-f et RISPAIL, M. (2005), « *l'oral dans la classe* ». L'Harmattan. P.21

également être sensibles aux divers usages sociaux de la langue pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. »²⁹

Autrement dit, les futurs enseignants doivent établir une distinction entre la langue qu'on utilise en classe pour apprendre et l'usage naturel de cette langue dans différentes situations de communication en dehors de la classe de langue.

Au Canada, deux chercheurs Claude Germain³⁰ Montréal, Québec et Joan Netten St. John's, Terre-Neuve-et-Labrador se sont intéressés au développement des fondements théoriques et à l'implantation en milieu scolaire canadien d'un nouveau type de régime pédagogique en français. Leurs recherches s'articulent autour de l'autonomie de l'apprentissage qui présuppose l'autonomie de l'enseignement, ils recensent ainsi trois stratégies d'enseignement de l'oral : la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction).

1. La modélisation

Il s'agit d'un modèle linguistique que l'enseignant doit fournir avec des énoncés authentiques, ces énoncés censés être acquis oralement par l'apprenant. Par modélisation Germain et Netton entendent un modèle linguistique ; ils désirent mettre l'accent sur le principe d'authenticité de la communication. Ils renforcent cette idée qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques ; le principe d'authenticité signifie pour eux qu'une langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaire décontextualisés et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur.

Ils entendent, par langue authentique, l'utilisation d'énoncés, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel. Par exemple, dans le cadre de l'apprentissage de parler des animaux domestiques, pour que l'apprenant soit exposé dès le départ à une langue authentique de communication, ils

²⁹ PLESSIS-BELAIR et al.(2007), « *la didactique du français oral au Québec* », presse de l'université du Québec, Canada, P.29.

³⁰ GERMAIN, C et NETTON, J.(2005), « *place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2* », in Babylonia.

recommandent que l'enseignant fasse référence à sa propre situation à l'aide de gestes ou même d'une illustration.

2. La correction

Germain et Netton Partent du principe que l'erreur est inévitable, et que l'on ne saurait tout corriger ; cela dépend du degré de difficulté de la forme langagière erronée d'une part et des effets négatifs possibles d'une hyper correction chez les apprenants les plus timides d'où la nécessité d'une sélection. Ces auteurs pensent que si l'on veut que l'apprenant utilise une langue qui soit la plus correcte possible, et qu'il formule, implicitement ou de manière non consciente, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. Ils pensent, dans cette perspective, que la correction des erreurs à l'oral devrait être préférée à l'enseignement de la grammaire à condition que cette dernière doive contribuer à l'acquisition d'un savoir déclaratif.

3. L'interaction (avec correction)

Dans la classe de langue, l'interaction est toujours présente que ce soit entre enseignant et apprenant ou bien entre apprenant et apprenant dans le cadre d'un travail de groupe, ce qui permet d'utiliser la langue sous toutes ses formes. Lors d'échanges en classe, l'apprenant censé interagir en se concentrant sur le message qu'il veut transmettre, il, tentera à chaque fois de rendre les structures langagières et le vocabulaire utilisé de plus en plus automatiques.

La tâche principale de l'enseignant est d'assurer que l'apprenant se pose des questions implicitement sur le fonctionnement de la langue en proposant des corrections appropriées. En fonction de ces corrections, l'apprenant arrivera à se corriger lui-même mutuellement

1.2.3 Les composantes de l'expression orale

L'expression orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans des situations de communication diverses en classe de FLE, c'est une compétence que l'apprenant doit progressivement acquérir. Ce dernier est appelé, après avoir surmonté les problèmes de prononciation, d'hésitation, du rythme, à produire oralement des énoncés pour pouvoir répondre, demander, communiquer, etc.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues stipule que dans toute situation de communication,

« L'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération »³¹

Autrement dit, dans une situation de communication orale, le sujet parlant, pour se faire comprendre, doit capter l'intérêt de l'auditeur en utilisant la parole.

Il est question de réfléchir sur ce qui, en fait, entre dans cette forme d'expression dite orale. Colette Bizouarde³², pour parler un langage plus apprêté, recense trois composantes de l'expression orale :

1- Niveau corporel :

Le corps et certains de ses fonctions ont une place prépondérante dans la facilitation de l'expression.

- **Le corps en général** : il faut se connaître et choisir si possible la position qui favorise son bien-être il s'agit de trouver sa position d'équilibre sans soutien extérieur, nous avons besoin de points d'appui ; si nous n'utilisons pas un point d'appui correct nous en chercherons d'autres qui peuvent en devenir des « tics ». Colette donne les exemples suivant : se gêner le nez, se cramponner à son collier, sa ceinture, enfiler des trombones, danser d'un pied sur l'autre. Ces tics peuvent

³¹ Le Cadre Européen Commun de Référence. 2005 .page 60

³² BIZOUARDE, C. (1996), « Invitation à l'expression orale, chronique sociale », Lyon. pp59-68

ne pas déranger l'auditoire s'ils sont discrets par contre, enfoncer ses mains dans sa poche ou encore remuer des clefs ou pièces de monnaie, faire des mouvements de va et vient de tout le corps, d'avant en arrière, talon, pointe, bref, tous ces mouvements donne le vertige au spectateur et risque même de l'agacer et de perdre son attention. il faut donc trouver une position d'équilibre. Tout d'abord, établir la verticalité générale du corps ; retrouver aussi le confort de la situation debout correct sans pour autant se tenir tordu.

- **La place occupée, les gestes, les postures** : il ne faut pas rester figer comme une statue et ne déambulez pas non plus. Il faut faire des gestes souples et mesurés suivant son rythme intérieur mais pas théâtraux

- **Le regard** : parler son public, et toujours en commençant, c'est créer un accord avec lui. Porter son regard dans chaque direction sans en abuser, il faut aussi surveiller son expression en contrôlant son attitude intérieure que les yeux traduisent toujours.

- **La respiration** : celui qui ne maîtrise pas sa respiration, il n'arrivera pas à s'exprimer avec aisance, il faut alors apprendre à respirer profondément jusqu'au ventre, la respiration est une source de détente et de renouvellement.

- **La forme, la santé** : bien entendu, l'état de santé joue sur le plaisir de s'exprimer ; une migraine par exemple ou une digestion laborieuse risque de mener cette expression vers l'échec. C'est normal que des fois nous n'avons pas la forme parfaite pour parler en public ; la langue est sèche, le cœur chavire et on transpire, mais tous ces maux vont disparaître au fur et mesure qu'on s'échauffe et se laisse prendre par le sujet.

- **La voix** : la voix servira d'agent de transmission des messages et se rattache aussi au contexte physique. Il faut maîtriser sa voix d'une certaine façon pour un meilleur usage ; ce n'est pas une affaire de gorge et de cordes vocales uniquement, la voix puise son énergie du centre du corps, d'où la nécessité d'un bon équilibre et d'une respiration profonde.

1- Niveau intellectuel :

-langage, vocabulaire

Bien parler c'est être simple, un vocabulaire demande une clarté, un choix des mots, une précision et un maniement souple et vif. Colette, pour montrer l'importance du choix du vocabulaire donne l'exemple de la technique du bouquet de fleurs : certaines personnes enfonce leur bouquet de fleurs « à la va-comme-je-te-pousse », dans le premier vase venu. D'autres prennent un peu de temps et beaucoup de plaisir à le disposer joliment.

-structure de pensée

Le but de parler c'est se faire comprendre. Transmettre des informations, communiquer des sentiments ou des expressions exige d'apporter nos idées sous une forme cohérente et de les organiser.

2- Niveau relationnel

On ne s'exprime pas pour soi tout seul, il s'agit de communiquer avec d'autres, de partager dans les conditions déterminées. Un climat de relation demande évidemment amabilité, maîtrise de soi face à l'agressivité ou ses propres blocages, mais aussi respect des opinions, compréhension des différences.

1.3 Les spécificités de l'oral

Nous avons toujours tendance, lorsqu'on parle de pratique du langage, à généraliser, voire globaliser avec des formules comme : « pratiquer l'oral », « progresser à l'oral », « compétence ou interaction orale », « oralité », « écrits oralisé », « oral scolarisé » alors que toute approche plus approfondie fait apparaître les multiples dimensions de cet objet.

L'oral, se caractérise donc, par son aspect éphémère contrairement à l'écrit, dans le cadre des approches communicative, il est considéré comme un système autonome, régi par ses propres lois, distinctes de celle de l'écrit, cette différence linguistique entre oral et écrit est généralement expliquée par des contraintes de présence physique, distance et temps, l'interaction orale est caractérisée par la présence physique des interlocuteurs alors qu'à l'écrit l'absence physique du récepteur est plus que nécessaire.

Il existe un certain nombre de différence entre la langue orale et la langue écrite, le tableau suivant les résume.

Tableau N° 2 : différence entre la langue orale et la langue écrite

	Langue orale	Langue écrite
L'expression est...	spontanée, en face à face	différée: l'auteur du message a le temps de réfléchir pour produire son message.
Le sens...	ne passe pas entièrement par la langue : ainsi, les gestes peuvent remplacer la parole (ce qu'on appelle le paraverbal).	passe par la langue et par le paratexte
La forme...	présente une moins grande stabilité morphologique c'est-à-dire que toutes les règles ne sont pas respectées sans pour autant que ce soit une faute. Ex. :	présente une plus grande stabilité morphologique.

	« j'serais » au lieu de « je serais »	
Les répétitions	sont multiples mais ne sont pas gênantes.	sont généralement moins bien tolérées.

C'est de cette contrainte que découle la différence entre l'écrit et l'oral et ce qui nous amène à parler des spécificités de l'oral.

Fabienne³³ Desmons, dans son ouvrage « enseigner le FLE, pratiques de classe » distingue trois spécificités de l'oral :

1.3.1 Les traits prosodiques

Ce sont les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe intonative, le débit.

Si l'on prend comme exemple les pauses, M. Leybre Peytard et L-L.Malandain³⁴ leur accorde quatre fonctions :

- Une fonction « syntaxico-sémantique », car les pauses opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique ;
- une fonction « sémantique et argumentative », car elles peuvent produire des effets d'emphase sur certaines unités ;
- une fonction « modalisante », car elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur ;
- une fonction « sémiologique », en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée.

Il est facile de démonter l'intonation car elle correspond, au cours de l'énonciation, à la variation de la hauteur de la voix et possède principalement trois fonctions :

³³ DOSMONS, F et al.(2005), « Enseigner le FLE pratiques de classe », BELIN, P.40

³⁴ LEYBRE-PEUTARD, M.(1982), « Décrire et découper la parole », BELC,.P. 23

- une fonction expressive : elle exprime un contenu expressif, une opinion, un sentiment...
- une fonction organisationnelle : elle contribue, grâce à l'accent, à la segmentation de l'énoncé en groupes délimités.
- Une fonction syntaxique : qui permet de différencier les types de phrases.

Le débit : c'est généralement, la vitesse d'élocution qui en rapport avec l'intention du sujet parlant ; si l'objectif est d'assurer la compréhension, le débit est lent, et il est moyen lorsqu'on vise à informer, préciser ses propos et rapide pour se montrer dynamique, stimuler le destinataire. Ainsi, le débit varie en fonction de l'intention du locuteur.

Le ton : varie selon la hauteur de la voix au cours de l'articulation des mots. En français, il sert à marquer l'expressivité et est étroitement lié à l'intention, aux sentiments de l'auteur et son intention.

Les liaisons et les enchaînements : le français impose des règles de prononciation dans une certaine continuité. Cela veut dire que les mots ne sont pas prononcés isolément, bien au contraire, il est très important de les enchaîner les uns aux autres.

La liaison c'est lorsque deux mots sont liés en ajoutant un son correspondant à la fin du premier mot pour former une syllabe avec la voyelle initiale du mot qui suit. Si la liaison et l'enchaînement ne sont pas bien maîtrisés, on obtient ceci :

« ils ont peut-être envie » et « ils sont peut être en vie » (confusion [s] vs [z]).

1.3.2 Le jeu social

Il s'agit des accents régionaux, des accents sociaux, des registres de langue et des implicites culturels

Les accents régionaux : les français parlent avec des accents différents, un étranger qui arrive en France percevra une langue tantôt chantante, tantôt pointue en se déplaçant d'une région à l'autre. A Paris, il existe un éventail d'accents :

l'accent « pied-noir », c'est-à-dire celui des français d'Algérie, l'accent « beur », caractéristiques de certains jeunes français d'origine maghrébine...

Les accents sociaux : on distingue l'accent « BC-BG » (bon chic-bon genre) des classes sociales du 16^{ème} arrondissement de Paris ou de Neuilly et l'accent des jeunes des quartiers populaires de certaines banlieues

Les registres de langue :

Il est évident qu'on ne s'adresse pas de la même façon à un supérieur hiérarchique, à un ami. Au ce n'est qu'au début des années 60 qu'on a commencé à travailler sur les registres de langues, avec l'avènement des méthodes audiovisuelles qui prônaient un enseignement centré exclusivement sur l'oral pendant plusieurs dizaines d'heures avant d'envisager le passage à l'écrit. L'accent était pour la première fois mis sur l'apprentissage par l'élève d'une langue courante. Le matériel lexical était dispensé en fonction des listes de vocabulaire établies suite à l'enquête du Français Fondamental. L'excellent tableau ci-après illustre la problématique qui se posait aux méthodologues de l'époque. Il convenait d'enseigner d'abord une, langue courante passe-partout. Puis, de glisser progressivement vers d'autres niveaux au fur et à mesure de la compétence linguistique de l'apprenant.³⁵

³⁵https://www.verbotonale-phonetique.com/loral-cest-au-fait/#_Les_registres_de_langue_une_creation_didactique_de_la_variation_a_loral consulté le 12/01/2015

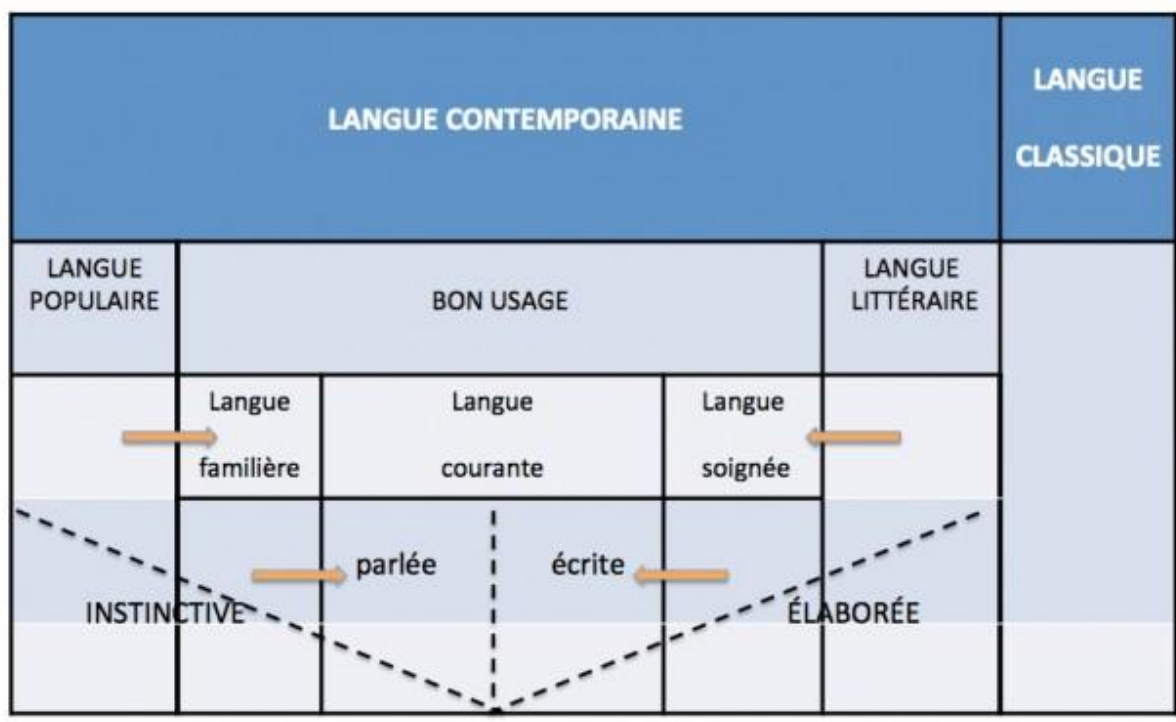


Figure N° 1 : la compétence linguistique de l'apprenant

1.3.3 Le corps

L'analyse des pratiques d'enseignement de l'oral, d'une manière générale, montre des résistances des enseignants vis-à-vis de la dimension corporelle par rapport aux autres dimensions ; certains évoquent un manque d'expertise et de formation artistique et théâtrale qui pourrait combler ces lacunes.

Or, le corps et la voix constituent des dimensions clés de l'expression orale. L'expression non verbale est définie comme :

« l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par le locuteur au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles occupant la parole »³⁶

Nous pouvons citer comme exemple de ces conduites les regards, la posture, les expressions faciales, la gestualité et l'apparence physique sans oublier les conduites de toucher et la gestion de la distance ; en France par exemple, un haussement d'épaule peut exprimer le doute ou le désintérêt. Or, un même geste

³⁶ COLLETTA, J.-M. (2004). « Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps » langage et cognition. Sprimont, Mardaga.p.75

peut avoir une autre signification totalement différente selon les cultures et variera aussi selon les situations de communication et le statut social du locuteur :

« le geste de la main, l'expression du visage et la posture du corps sont également soumis à l'orientation et structurés par elle ; « les mauvaises manières » reflètent l'absence de prise en compte de l'interlocuteur, la méconnaissance du lien social et hiérarchique qui existe entre le locuteur et l'auditeur, l'habitude, souvent inconsciente, de ne pas modifier l'orientation sociale de ses énoncés qu'ils soient exprimés par la parole ou par le geste – alors que les conditions sociales de l'auditoire se trouvent modifiées »³⁷

Généralement, le locuteur ne peut pas contrôler ses différentes expressions faciales, ces dernières donnent des indications sur son état et ses motivations, de même pour les auditeurs, eux qui disposent de plusieurs moyens non verbaux pour régir au discours du locuteur, il devient alors très important d'y prêter attention pour pouvoir adapter son discours. R.Gagnon ajoute :

« Le traitement du corps constitue l'un des principaux défis de l'enseignement de l'expression orale : l'implication de l'ensemble de la personne et la difficile délimitation de ce qui appartient à la sphère publique (dans notre cas, scolaire) et ce qui relève de la sphère privée. Il est notamment difficile de travailler le positionnement de soi face à autrui, la prise en compte de l'autre à l'aide d'un enseignement magistral ou de travaux individuels. »³⁸

La prise en compte de la dimension corporelle de l'apprenant en classe de FLE et pour la didactisation de ce genre oral, il convient de dire qu'il est important d'étudier la sphère privée et intime de l'apprenant en évitant de porter des

³⁷ OLOCHINOV, V.N. ([1930] 1981). « La structure de l'énoncé ». In T. Todorov, Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique (Paris : Seuil.p 300

³⁸ GAGNON, R.et.al. (2016). « corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? » in le français aujourd'hui. N° 195. P.7

jugements subjectifs qui risquent de bloquer la prise de parole chez l'apprenant, comme l'explique cette citation :

*« le genre préfigure les actions langagières possibles, car « sa maîtrise au moins partielle est la condition langagière ». Certains gestes ont une valeur spécifique argumentative : le haussement des sourcils ou certaines mimiques réfuteront, voire discréditeront les propos de l'allocutaire du débat. Dans un entretien d'embauche, o, évitera de se tenir les bras croisés, car cela peut dégager une attitude de défi ou de fermeture ; de même, un dénit trop rapide ou un ton arrogant discréditeront le candidat ».*³⁹

Le corps ou plus précisément, la dimension corporelle comme spécificité de l'oral constitue le noyau de notre travail de recherche qui s'articule autour des deux volets : théâtre et oral, les différentes caractéristiques de l'oral se manifestent à travers le corps, ce qui rend la tâche de l'évaluation difficile. Donc, il serait judicieux d'élaborer une grille d'observation mobilisant les différentes composantes abordées, et il serait encore idéal si cette grille est élaborée en classe par l'enseignant et ses apprenants.

Le plus grand intérêt dans la pratique théâtrale en classe de langue est de faire intégrer l'aspect ludique et culturel.

*« L'enseignement d'une langue au moyen de la pratique théâtrale fait en sorte que l'apprentissage ne passe pas seulement par les mots, mais par un certain nombre d'aspects qui comprennent tout autant le corps, la voix, ainsi que l'environnement culturel et sémiotique dans lequel toute action intervient »*⁴⁰

Pour montrer l'importance du travail corporel dans le déblocage de la parole Gisèle PIERRA ajoute :

« le texte (...) va donner matière à travailler son corps en jouant et servira de médiation à toutes les formes relationnelles en présence. C'est donc le corps créatif et émotionnel autorisé par l'expressivité esthétique qui

³⁹ idem. P.8

⁴⁰ ALIX, C. et al. (2013), « Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale », Chambéry, Université de Savoie. p.8

plongera l'étudiant dans un rapport profond à lui-même et à ses potentiels, grâce à la protection permise par la création du personnage, inducteur d'une altérité indispensable à l'expression en train de se libérer. »⁴¹

D'après G.PIERRA, la question du corps et du sujet parlant dans la reconquête de son expression permet d'avancer la proposition de la création esthétique de la parole et du geste comme expérience qui fait révéler le sujet dans la langue étrangère.

⁴¹ PIERRA, G. (2001), « *une esthétique théâtrale en langue étrangère* ». L'Harmattan. Paris. P.156.

1.4 Les genres formels de l'oral

Suzanne-G. Chartrand, et al, dans leur ouvrage intitulé « *caractéristiques des 50 genres pour développer les compétences langagières en français* » définissent le genre en faisant référence aux travaux de J-M Adam, aux théoriciens du cercle Bakhtine et aux travaux de l'équipe de Genève (Bronckart, Dolze, Noverraz et Schneuwly) qui mettent l'accent au premier plan sur l'aspect social des productions langagières, comme :

« un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps »⁴²

La question des genres d'oral à enseigner en classe a toujours été l'une des préoccupations majeures des spécialistes de l'oral, ainsi affirme Catherine KERBRAT-ORECCHIONI :

« pourtant que les productions orales relèvent elles aussi de « genre » divers, c'est-à-dire se distribuent en « familles » constituées de productions variées mais présentant un certain « air de famille ». Cela est attesté par l'existence de nombreux termes que la langue met à la disposition des usagers pour caractériser tel échange particulier comme étant une conversation, une discussion ou un débat, un bavardage ou un marchandage, une interview, un entretien ou une consultation, un cours ou un discours, une conférence ou une plaidoirie, un récit ou un rapport, confidence ou une dispute, etc., l'hétérogénéité d'une telle liste (...) confirmant la remarque de Mainqueneau dans laquelle se trouvent mêlés genres d'écrit et d'oral »⁴³

L'objectif de notre travail ce n'est pas l'étude de l'oral informel, c'est-à-dire l'oral utilisé en dehors de la classe, c'est plutôt l'oral présent dans la classe qui

⁴² CHARTRAND, S. (2015), *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca.p.3

⁴³ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004), « *types d'interactions et genres de l'oral* » in *Langage*. 2004 N° 153. P.41

est enseigné à travers diverses activités. Le rôle de l'école c'est d'amener les élèves à dépasser les formes de productions langagières qu'ils maîtrisent quotidiennement en dehors de la classe pour les confronter à d'autres formes formelles ou institutionnelles. Pour améliorer et développer les pratiques langagières en classe, l'enseignant fait recours à plusieurs types d'interactions orales, ces types ou genres impliquent des modes de gestion médiatisés et exigent une anticipation et nécessitent une préparation. Parmi ces genres oraux nous pouvons citer :

- L'exposé oral
- L'interview
- Le débat régulé
- La lecture expressive ou théâtrale

1.4.1 L'exposé oral

L'exposé oral relève d'une longue tradition, il est pratiqué dans des disciplines diverses ; français, sciences humaines, histoire, etc. c'est une activité dans laquelle tous les acquis antérieurs de l'apprenant viennent s'exposer devant la classe. Dolze et Schneuwly définissent l'exposé oral comme :

« l'exposé est un discours qui se réalise dans une situation de communication spécifique qu'on pourrait appeler bipolaire, réunissant l'orateur ou l'exposant et son auditoire. L'exposé pourrait ainsi être qualifié, en suivant Bronckart et al. (1985), comme un espace-temps de production où l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière véhiculant un contenu référentiel. »⁴⁴

D'après cette définition, nous réalisons l'importance de l'exposé oral qui réunit les différentes composantes du schéma de la communication. C'est un échange entre un émetteur et un récepteur, ce dernier est présent et disposé à apprendre quelque chose, par contre, l'énonciateur représente un expert, il tient compte du destinataire, de son intérêt et de ses attentes.

⁴⁴ DOLZE et SCHNEUWLY. (1998), « pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral », ESF, Paris, P. 142

L'exposant, lui seul qui gère son exposé à travers sa planification dans un cadre interactionnel, cette planification exige en premier lieu de faire le tri des informations disponibles, à regrouper les éléments retenus et à les hiérarchiser en soulevant les idées principales en les distinguant des idées secondaires afin de garantir une meilleure progression thématique.

L'exposé doit être réalisé dans un ordre de parties et de sous- parties, cet ordre garantit la distinction les phases successives de sa construction interne. Dolze et Schnewly énumèrent les parties suivantes :⁴⁵

- a) Une phase d'ouverture dans laquelle l'exposant prend contact avec l'auditoire, le salue, légitime sa prise de parole.
- b) Une phase d'introduction du thème, un moment d'entrée dans le discours, il s'agit d'une étape de présentation qui fournit à l'orateur l'occasion de légitimer les raisons de ses choix.
- c) La présentation du plan de l'exposé
- d) Le développement et l'enchaînement des différents thèmes (dont le nombre doit correspondre à celui qui a été annoncé dans le plan).
- e) Une phase de récapitulation/synthèse, elle constitue une phase de transition entre l'exposé proprement dit et les deux étapes de conclusion.
- f) La conclusion qui porte un message final mais qui peut aussi soumettre aux auditeurs un problème nouveau sur lequel l'exposé débouche.
- g) La clôture. L'exposé se clôt par une dernière étape qui constitue en quelque sorte la symétrie de l'ouverture, comportant souvent des remerciements à l'auditoire.

Pour préparer un exposé oral, il existe différentes méthodes :

1. Ecrire un texte pour le lire devant l'auditoire : cette méthode rend l'exposant « victime » de sa feuille, il a tendance à se coller au texte et par la suite perd de vue son auditoire. Il risque aussi de sauter une ligne ou perdre un mot surtout lorsque son travail n'a pas été bien préparé.

⁴⁵ idem .p144

2. Un canevas : c'est une structure constituée comme une table des matières c'est un plan détaillé de l'exposé qui ne contient que les points essentielles et non pas le texte intégral. La limite de cette méthode réside dans la mémorisation ; on risque à ne pas se souvenir de certains points la présence du plan.

3. Apprendre par cœur et à réciter le texte écrit : c'est la méthode qui peut causer le plus de problème, premièrement, le fait d'apprendre par cœur est une tâche très difficile, deuxièmement, il pourrait devenir difficile de retrouver le fil si quelqu'un provoque une interruption en posant une question ou en faisant un commentaire.

4. Un ensemble de phrases : il s'agit de la meilleure méthode par ce qu'elle consiste à décrire le contenu et les éléments importants dans l'exposé, cette méthode donne l'occasion à un échange entre l'exposant et son auditoire tout en assurant la prise en main de l'ensemble des informations et du fil du discours.

Enfin, pour l'évaluation d'un exposé oral, elle se fait selon deux critères :

- Le fond : l'exposant est évalué à travers sa maîtrise du sujet ; plusieurs éléments sont pris en compte comme la pertinence et la cohérence de l'information.

- La forme : c'est la capacité à communiquer les idées et les informations, c'est aussi la qualité de la langue utilisée et la posture.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'exposé occupe donc une place importante dans les pratiques de classe et pour le développement de l'expression orale. Pour enseigner l'exposé, il devient nécessaire d'établir un projet d'enseignement/apprentissage en se basant sur une séquence didactique tout en déterminant les caractéristiques fondamentales du genre.

Il est important de proposer aux apprenants des moyens langagiers et des techniques spécifiques pour l'élaboration d'un exposé ; toutes ces méthodes deviendront des objets d'apprentissage au cours des activités en classe en partant de l'hypothèse que l'oral s'enseigne.

1.4.2 L'interview

L'interview orale ou bien l'entrevue est un échange de parole entre deux individus : le premier appelé interviewer, c'est lui qui interroge et pose des questions, le second, interviewé, qui prétend être l'expert en la matière, répond aux questions. L'interview a pour objectif une diffusion dans un journal télévisé ou une émission, son but est transmettre à l'auditeur ou aux téléspectateurs des informations lesquelles ont été collectées auparavant, en rapportant les propos de l'interviewé.

Dolze & Schneuwly définissent l'interview comme :

« un genre journalistique de longue tradition qui rend compte d'un entretien entre un journaliste (interviewer) et un spécialiste ou une personne qui présente un intérêt particulier dans un domaine (interviewé). Une interview consiste donc à faire parler cette personne «experte» à des titres divers sur un problème ou sur une question, dans le but de communiquer les informations fournies à des tiers qui représentent, théoriquement au moins, la demande d'informations. »⁴⁶

Pour transmettre des informations en contexte scolaire, le genre d'interview est utilisé fréquemment, cette technique consiste généralement à poser des questions à une personne adulte experte en la matière. Ce genre permet de développer des capacités langagières des apprenants à travers la prise de parole. Pour aborder un genre comme l'interview en classe de FLE, il est primordial de cerner les dimensions enseignables en recensant les caractéristiques de ce genre ainsi que les finalités institutionnelles. Dans leur ouvrage intitulé : *pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Dolze et Schneuwly⁴⁷ ont répertorié les points qui semblent fondamentaux pour l'enseignement de l'interview sous trois rubriques : la situation de communication, l'organisation interne de l'interview, les caractéristiques linguistiques.

- La situation de communication :

⁴⁶Idem. p.115

⁴⁷Idem. pp.115-116

- De la situation de communication, trois dimensions sont retenues :

Le rôle de l'interviewer est conçu comme un médiateur dans une situation de communication entre un interviewé, spécialiste dans un domaine particulier, et un public destinataire, généralement novice. une représentation pertinente des compétences de l'interviewé comme détenteur du savoir puisqu'il est spécialiste dans un domaine particulier en rapport avec les disciplines scolaire et de l'interviewé comme médiateur de ceux-ci pour un public novice.

Pour enseigner ce genre, il convient de distinguer les différentes parties qui composent la structure globale d'une interview (ouverture, phase de questionnement ou noyau et clôture). Deux éléments sont à retenir dans l'ouverture : la présentation de l'interviewé et du sujet de l'interview. Le thème peut être simplement annoncé e termes généraux, problématisé sous forme de questions générales pour éveiller l'intérêt du public.

La phase de questionnement est composée d'échanges qui débutent généralement par une question et se poursuivent par des tours de paroles. L'interviewer doit être capable d'enchaîner selon plusieurs procédures : reprendre un mot, reformuler, résumer, demander une explication, demander un complément, reprendre pour s'assurer qu'on a bien compris.

La grille d'évaluation ci-dessous montre comment on peut élaborer des items relativement simples pour mettre en évidence les dimensions principales travaillées dans une séquence didactique.

Tableau N° 3 :La grille d'évaluation de l'interview

Items	Note 20/20
1. Ouvrir l'interview - Présenter le sujet - Présenter l'interviewé - Saluer l'interviewé	
2. Utiliser les notes comme aide-mémoire	
3. Se détacher de l'écrit	
4. Poser des questions clairement formulées	
5. Rester dans le sujet	
6. Choisir des questions pertinentes par rapport au sujet	
7. Utiliser la réponse de l'interviewé pour enchaîner une nouvelle question	
8. Ne pas poser une question alors que la réponse a déjà été donnée	
9. Clore l'interview - Remercier l'interviewé - Prendre congé	

1.4.3 Le débat régulé

Le troisième genre que nous tentons d'aborder c'est le débat régulé, d'abord un débat c'est quoi ?

« (...) se caractérise par une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire. Il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre les adversaires. »⁴⁸

D'après cette définition, nous dirons que le débat un genre qui fait intervenir plusieurs partenaires qui porte toujours sur une question controversée, ces

⁴⁸ Idem. p.163

partenaires expriment leurs opinions en tenant de d'apporter des modifications sur celles des autres. On l'appelle débat régulé lorsqu' :

« un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées »⁴⁹

D'après cette définition nous pouvons maintenant distinguer un débat régulé d'un débat public, dans ce dernier le modérateur n'est pas considéré seulement comme un médiateur entre les participants, mais aussi entre les participants et l'auditoire.

Utiliser le débat en classe demande une certaine préparation, les élèves disposent déjà de moyens langagiers qu'ils devront développer à travers des activités qui consistent à confronter des opinions diverses pour aboutir finalement et collectivement à une meilleure maîtrise de leur objet d'apprentissage qui est l'oral.

La première condition pour la réussite d'un débat en classe c'est bien évidemment le choix de la question de départ qui répond aux contenus proposés aux élèves, ce choix devrait les intéresser et leur permettre de progresser.

Dans une perspective didactique, J-F.DELPIETRO et R.GAGON⁵⁰ définissent trois dimensions qui doivent être prise en compte :

Une dimension sociale :

Qui concerne la vraisemblance du thème, son épaisseur sociale, le fait qu'il sous-tende une controverse par rapport à laquelle coexistent des opinions différentes sinon opposées, ses enjeux; c'est dans cette dimension, principalement, que se joue la préparation des élèves à leur future vie de citoyen.

⁴⁹ Idem. p.166

⁵⁰ DELPIETRO, J-F et GAGON, R.(1998), « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école », Bulletin VALS-ASLA , 2013.p.165

Une dimension cognitive :

Qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves. Un thème peut en effet s'avérer trop complexe pour les élèves, faisant appel à des connaissances qui ne leur sont guère accessibles. Mais il peut aussi s'avérer trop simple. On pense moins à cette situation qui, pourtant, rend tout aussi difficile l'apprentissage des élèves, car ceux-ci ne parviennent pas alors à construire des arguments qui ne soient pas triviaux et qui les forcent à exploiter au maximum leur répertoire langagier.

Une dimension psychologique :

Qui invite à prendre en compte les motivations, les affects et les intérêts des élèves. Il est par exemple difficile de motiver des élèves à débattre d'un thème dont ils savent qu'il est factice; mais, comme d'autres l'ont souligné avant nous¹², le thème ne doit pas non plus être passionnel (l'avortement, la peine de mort, etc.) car il risque alors de bloquer toute possibilité d'évolution des positions, ou même de discussion. Ce type de thème présente de plus l'inconvénient d'empêcher que les élèves puissent à certains moments se distancer du débat et endosser une posture d'apprentissage.

Le débat régulé constitue évidemment un objet didactique particulièrement difficile à aborder que ce soit de la part des apprenants ou des enseignants. Il mérite qu'on lui consacre du temps vu son importance sociale, pour permettre aux élèves de détecter les mécanismes et les techniques du débat et de prendre la parole dans des situations argumentatives diverses. Les élèves se concentrent sur l'élaboration et l'étayage argumentatif des interventions, la formulation d'une objection et le dialogue entre les participants. Quant au rôle de l'enseignant, il est axé sur la réfutation et l'intégration de la parole de l'autre dans les interventions des débatteurs.

Une autre difficulté pour l'enseignement de l'oral en introduisant le débat régulé réside dans son évaluation ; on ne peut pas faire participer tous les apprenants à des débats. L'enseignant évaluateur se focalise sur les progrès observés à travers

la comparaison entre la production finale et initiale. Dolze et schneuwly⁵¹ proposent la grille suivante que l'enseignant peut utiliser pour analyser les enregistrements des débats des apprenants.

Tableau N° 4 :la grille d'analyse des enregistrements des débats des apprenants

Nom des élèves						
	Oui	non	oui	Non	oui	non
- L'élève prend la parole						
-L'élève donne son opinion						
-l'élève donne plusieurs arguments						
-l'élève respecte les tours de parole						
-l'élève écoute ses camarades						
-l'élève entre en dialogue avec les autres						
-la voix est audible par le public						

1.4.4 La lecture expressive ou théâtrale

La lecture à voix haute est une activité largement et traditionnellement pratiquée en classe, elle consiste à lire un texte en présence d'auditeurs. La majorité des enseignants font recours à la lecture à voix haute comme outil d'évaluation des compétences de déchiffrage de l'écrit.

« La lecture à voix haute exige une interprétation qui aide les élèves à comprendre les structures morphosyntaxiques et textuelles, ce qui permet une interprétation plus rigoureuse et nuancée. Ceci est particulièrement net en ce qui concerne le théâtre lu et les récits dramatisés. C'est encore le cas pour la lecture à voix haute de mémoires, lettres, articles, lorsqu'on veut

⁵¹ Dolze p.182

faire partager des informations, comparer des opinions ou ratifier des données car ce type de lecture facilite la réflexion en commun. »⁵²

La lecture que nous visons comme genre oral n'est pas celle qui vise une mise en relation des graphèmes de l'écrit et des phonèmes à l'oral dont le but est le déchiffrage, mais plutôt, la lecture à autre ou expressive ; ajouter de l'expression à la lecture c'est aussi analyser la phrase dans le texte, chercher le mot le plus significatif, faire la gymnastique de l'esprit qui donne vie au texte pour aboutir à la fin à une activité intellectuelle générale.

Ce qui devrait être une lecture expressive se limite à lire à haute voix une simple juxtaposition de mots et de phrases .les apprenants lisent juste parce que c'est la séance de lecture sans y prendre plaisir. Par contre une lecture expressive est une lecture individuelle, oralisée, faite à l'intention d'un auditoire ; c'est une lecture répétée du texte ; c'est lire en mettant des sentiments qu'on essaie de ressentir à son auditoire.

C'est aussi rendre un texte vivant, c'est faire le lien entre la compréhension orale et écrite, le passage de ce qui est écrit à ce qui est lu ; il s'agit d'expression orale sur la base de l'écrit.

La lecture expressive implique un lecteur, un auditoire et un texte. Elle permet de faire un lien entre celui qui lit et celui qui écoute. l'apprenant-lecteur doit donc connaître son auditoire et pourquoi il fait cette lecture.

Nous pouvons citer les objectifs de la lecture expressive :

- 1- Elle permet renfoncer et perfectionner les mécanismes de lecture
- 2- de travailler la prononciation des apprenants, ainsi que la diction, le rythme (fluidité de la lecture) et la modulation de la voix.

⁵² Maria Victoria Reyzabal « *La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes* »in revue internationale d'éducation de Sèvres.1994.p.84

3- Habituer les apprenants à dire de manière claire et expressive le texte.

La beauté de la lecture expressive réside dans le fait que le lecteur communique un contenu textuel ou une forme à des auditeurs qui ne disposent pas de ce texte. Cette pratique de classe permet de développer les compétences langagières, de respecter le rythme, et plus encore de distraire et donner la chance de rêver. Elle permet aussi de partager le plaisir de lire en jouant le rôle d'imprégnation.

Pour réussir cette activité et rendre compréhensible ce qu'il lit, le lecteur doit obligatoirement préparer et analyser le contenu et la forme du texte à lire, puisqu'il est le médiateur de ce texte vers l'auditeur, le lecteur doit prendre en compte la situation de communication et l'expressivité vocale.

Le lecteur réussira son rôle de médiateur entre un texte et un auditoire lorsqu'elle est intelligible pour un auditoire qui ne dispose pas de texte et doit être aussi vocalement expressive pour permettre une réelle compréhension.

Les démarches à suivre pour une lecture expressives :

1- Moment de la découverte :

Les apprenants découvrent le texte sur le plan visuel, la prise en contact avec le texte se fait sur la recherche des éléments périphériques (le paratexte) à l'aide de questions.

2- Moment d'observation méthodique :

Une première lecture à voix haute se fait par l'enseignant. L'apprenant fait donc une double découverte du texte : sur le plan visuel et sur le plan auditif.

Il est indispensable de faire un travail de compréhension avant la lecture expressive (seul le texte compris peut bien lu à haute voix). Il s'agit de mettre en place une méthode préparatoire à une lecture expressive de qualité, qui n'est possible que si le texte est bien compris.

Dolze et Schneuwly⁵³ citent quatre dimensions enseignables de cette lecture :

1- La situation de communication :

Le lecteur devra adapter sa performance à la situation, et la mise en scène est essentielle ; présence ou absence (en cas d'enregistrement) de l'auditoire, adaptation du volume et du timbre de la voix en fonction du cadre de production, éventuellement adaptation du texte en fonction de l'auditoire, anticipation des effets produits. La mise en valeur du texte, le fait de retenir l'attention de l'auditoire de le charmer ou de l'intéresser, tout cela est à la charge du lecteur.

2- Sens et structure du texte :

Il s'agit de repérer et d'analyser l'organisation du texte. le lecteur est appelé à aider l'auditeur à identifier la trame de l'histoire grâce à la mise en relief des différents types de discours entrecroisés (la narration, les dialogues, les commentaires et les évaluations). S'il s'agit d'un conte, il lui faut donc repérer sa structure et prévoir conséquemment une mise en voix qui soit en cohérence avec la structure dégagée : ainsi il devra utiliser des habiletés relatives à l'utilisation de l'intonation expressive et à l'aménagement des pauses.

3- La mise en voix proprement dite :

C'est la maîtrise des capacités associées à la mise en relation grapho-phonétique, ce qui suppose que l'opération de déchiffrage de l'écrit soit largement automatisée en veillant sur la bonne réception phonique du discours : on pense en particulier à l'articulation des consonnes doubles en fin de mot, au volume suffisant de la voix, au maintien du souffle jusqu'à la fin de l'énoncé et du respect de la ponctuation par des accents et des pauses appropriés.

4- Le lecteur expert et le lecteur débutant :

⁵³ DOLZE et SCHNEUWLY. (1998), « pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral », ESF, Paris, PP.188-189

Le lecteur expert maîtrise simultanément des dimensions distinctes : la dimension de la compréhension générale du texte, celle de l'organisation du texte en tant que structure discursive mais également syntaxique et la dimension de la performance elle-même, à savoir l'oralisation du texte, grâce au jeu impératif sur la clarté de l'articulation, sur les variations volontaires d'intonation expressive, mais également sur le débit, sur les pauses et les silences qui, tout en mettant en valeur la structure du texte, permettent à l'auditoire d'assimiler ce qu'il écoute.

Enfin, nous pouvons dire que l'intégration progressive de la lecture d'un roman par exemple dans les programmes de français nécessite une remise en question des pratiques d'enseignement. C'est une tâche de lecture complexe sur le plan des habiletés des apprenants.

« si l'œuvre intégrale s'est affirmée avec autant de force ces dernières années, c'est qu'elle se trouve à la convergence de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles réflexions sur l'acte de lecture, de nouvelles recherches notamment dans le domaine de la narratologie, mais aussi de nouvelles exigences didactiques »⁵⁴

Pour conclure, il est important de signaler que la lecture expressive a le mérite de faire surgir des questions et une motivation chez les apprenants ; sur le plan langagier, ils ont bénéficié de tout le temps qui a été consacré à la prise de parole et ont assuré une prise en charge de nombreuses conduites discursives plus ou moins complexes comme l'enchaînement, les questionnements et les reformulations (habituellement assurées par l'enseignant).

⁵⁴ Houdart.Merot, V. (1997), « l'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », in le français aujourd'hui, N° 117. p.12

1.5 Séquence didactique selon Dolze & Schneuwly

Pour développer les capacités langagières des élèves, l'enseignant qui s'interroge sur l'enseignement de l'oral est toujours à la recherche de repères pour mieux organiser ses diverses activités en classe. Pour réaliser cela, il faut d'abord formuler les finalités d'un travail sur l'oral comme suit :

- Recenser les différents outils langagiers qui constituent les genres textuels et les maîtriser
- Concevoir une activité langagière interactive dans des situations de communications plus ou moins complexes.

A l'issue de chaque unité d'enseignement, les élèves auront un travail à réaliser sous forme de tâche définie par un objectif terminal, tout cela est organisé sous forme de séquence.

Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?

Une séquence didactique est une étape établie par l'enseignant qui correspond à un objectif d'apprentissage.

Nombreux sont les didacticiens qui ont contribué à la théorisation et à la conception d'outils didactiques liés à ce dispositif, parmi ces didacticiens, nous pouvons citer Dolz et Schneuwly. Ces deux chercheurs ont défini la séquence comme un ensemble de « *modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* »⁵⁵

Dans leur ouvrage intitulé *pour un enseignement de l'oral*, Joaquim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY ont montré comment s'élabore un modèle didactique et une séquence pour une activité langagière donnée.

« *Nous espérons transformer notre approche en une démarche « générative » permettant aux didacticiens, aux formateurs et aux enseignants de construire, de « générer » leurs propres moyens*

⁵⁵ DOLZE et SCHNEUWLY. (1998), « *pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral* », ESF, Paris, P. 57

d'enseignement adaptés aux situations particulières d'un degré ou d'une classe, en vue de développer les capacités langagières des élèves »⁵⁶

Avant d'entamer la démarche d'enseignement de l'oral : la séquence didactique. Une courte biographie (tirée de la couverture de leur ouvrage) des deux auteurs semble nécessaire.

Joaquim DOLZ est maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève. Après avoir travaillé plusieurs années comme formateur collaborateur scientifique au département de l'instruction publique au canton de Genève. Spécialiste en didactique des langues, il mène actuellement des recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la production des genres de textes écrits et oraux.

Bernard SCHNEUWLY est professeur en didactique des langues à l'université de Genève. Ses travaux portent actuellement sur le développement et l'enseignement du langage oral et écrit et sur la notion du genre de texte en didactique des langues. Avec un groupe de chercheurs et d'enseignants, il contribue à l'élaboration des principes et des méthodes d'une nouvelle didactique du français.

Dloz et Schneuwly définissent la séquence didactique comme suit :

« Un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe la structuration de base d'une séquence peut être représenté par le schéma suivant »⁵⁷

⁵⁶ idem p.22

⁵⁷ Idem. p. 93

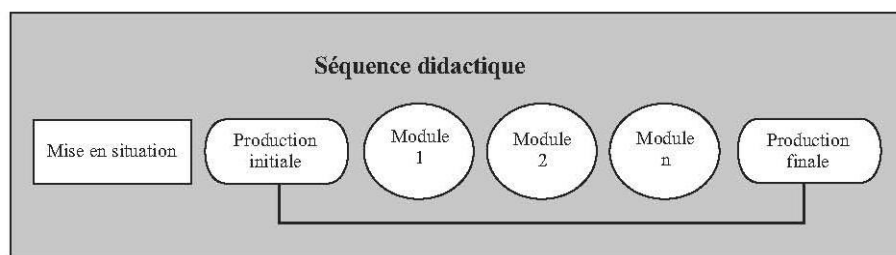


Figure N° 2 : Séquence didactique

La parole des élèves constitue le point de départ de toute séquence didactique, ils sont mis dans une situation de communication correspondant à un projet de classe, les élèves utilisent les moyens qu'ils disposent pour réaliser le genre oral qui est l'objet de la séquence. Prenons l'exemple d'une interview qui peut constituer une production initiale, le plus important est que les élèves sont confrontés aux problèmes que pose le genre ou l'activité proposée. La parole des élèves est donc considérée comme le centre de travail scolaire, cette parole est orientée vers un modèle de référence.

Les difficultés rencontrées par les élèves sont travaillées graduellement de manière approfondie dans des ateliers « de structuration », dans ces ateliers, les dimensions du genre sont traitées et les problèmes apparus dans la production initiale sont abordés pour offrir aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter.

La séquence débouche sur une production finale qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés. La séquence se résume alors à la réalisation entière d'une activité en situation de communication.

1.5.1 La mise en situation

Cette étape consiste à présenter aux élèves un projet de communication réalisable dans la production finale, à travers cette opération, les élèves seront préparés à la production initiale, cette dernière sera réalisée dans des ateliers. Cette phase permet de présenter aux élèves toutes les informations nécessaires pour connaître le projet communicatif.

On distingue deux dimensions principales :

- la première dimension : il s'agit de proposer aux élèves un projet à réaliser collectivement qui nécessite la production d'un genre oral ; l'enseignant est appelé à donner des indications pour répondre aux questions suivantes :

- * quelle est l'activité langagière qui va être abordée ?
- * à qui s'adresse la production ?
- * dans quel contexte la production va-t-elle être écoutée ?
- * qui va participer à la production ?

Autrement dit, il s'agit de définir un projet de communication aussi précis que possible à réaliser en fin de séquence.

1.5.2 La production initiale

C'est la phase de la première réalisation de l'activité langagière de la part des élèves et est également le premier lieu d'apprentissage de la séquence. C'est une sorte de d'évaluation formative qui sert à motiver les élèves en jouant un rôle central de régulateur de la séquence didactique à condition qu'elle soit bien définie pour qu'ils puissent la réaliser.

Ceci va permettre d'introduire un premier langage commun entre apprenants et enseignants, d'élargir et de préciser l'espace de problème qui fera l'objet du travail dans les ateliers.

La production initiale joue un rôle central de régulateur de la séquence didactique et ce aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.

Pour les élèves, la réalisation d'une performance orale concrétise les éléments donnés et cela permettra de découvrir leurs lacunes, la séquence dans ce cas commence par la définition des capacités langagières des élèves par pouvoir réaliser la production finale. Pour l'enseignant, cette production initiale ou première constitue des moments où il peut les réserver à l'observation tout en l'adaptant aux capacités réelles des élèves. Il obtient ainsi des informations pour différencier son enseignement à travers une utilisation modulaire des ateliers

1.5.3 Les ateliers

Il s'agit d'un travail en commun sur des problèmes soulevés par la production de textes oraux dans une situation de communication bien définie. Donc il est question de savoir quels problèmes traiter dans une séquence didactique et par quel moyen peut-on concevoir chacun des ateliers pour atteindre les objectifs fixés

Il faut tenir compte de plusieurs considérations avant de construire un atelier pour aborder un problème dans la réalisation d'une activité langagière

- Les problèmes et difficultés à traiter sont liés à l'objet de la séquence et décrits par le modèle didactique lequel définit en quelque sorte ce qui est enseignable.
- Le choix, parmi l'ensemble des possibles, dépend des capacités langagières des élèves.
- Le choix définitif se fait en fonction des données concrètes d'une classe à un moment donné de son histoire.

Toute activité langagière doit faire objet de modélisation pour être enseignable. Le modèle constitue un outil indispensable qui indique les aspects centraux à travailler, dans ces modèles en général, on distingue quatre niveaux du fonctionnement langagier qui peuvent être travaillé dans des séquences :

-1 se représenter la situation de communication :

C'est à ce niveau où l'élève doit apprendre à envisager le but visé, il doit également se représenter le destinataire du texte et son propre statut en tant qu'auteur. Ces paramètres sont étroitement liés au genre de texte à produire ou au type de performance orale à réaliser qui codéfinissent la situation de communication.

-2 élaborer et connaître les contenus :

Le problème des contenus se pose de manière différente selon les activités langagières envisagées. L'élève doit connaître les techniques et les méthodes

pour trouver ou élaborer des contenus. Enfin, dans les activités d'oralisation de l'écrit, contenus et structures des textes à dire doivent être parfaitement connus et compris, ce qui implique encore un autre travail sur les contenus.

-3 organiser et planifier l'activité :

Toute activité orale publique nécessite une préparation qui diffère fortement selon le cas. La production orale obéit à des critères qu'il faut les suivre, le plan dépend de l'interaction, pour l'oralisation de textes écrits par exemple, les techniques de préparation ont comme référence, d'une part, les textes dont la structure doit être mise en évidence, d'autre part, le situation, le public ,etc.

-4 mettre en texte :

L'élève doit choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par ses auditeurs. La mise en texte à l'oral présente des dimensions particulières très liés à l'implication corporelle qui suscite le mode oral.

Dans une séquence didactique, il est question de prévoir des ateliers qu'on les consacre à des problèmes qui se situent à plusieurs niveaux du fonctionnement langagier .le choix des ateliers se fait en diversifiant les niveaux des problèmes à traiter, la séquence dans son ensemble permettant aux élèves d'observer, d'analyser et de pratiquer l'activité langagière. Ce principe signifie que la structure d'une séquence comporte des aspects incontournables pour atteindre une vision pertinente de l'activité travaillée.

1.5.4 La production finale

La production finale est l'aboutissement véritable de la séquence didactique, c'est le moment de réalisation définitive du projet communicatif en donnant sens à l'enseignement/apprentissage de cette compétence communicative. C'est aussi une situation d'évaluation certificative des élèves dans la mesure où les critères d'évaluation portent précisément sur les dimensions qui sont celles d'une communication optimale.

La production finale est le moment de vérification s'il y a eu progression par rapport au point de départ aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant

*« on pourrait aussi décrire la séquence didactique pour l'oral comme la tentative d'instaurer en classe une véritable culture de la parole publique : à travers le dialogue entre enseignants et élèves et entre élèves, les textes oraux des élèves, nombreux et diversifiés, sont mis en rapport avec des textes oraux publics provenant de l'extérieur de la classe. Le texte oral devient un objet de discours multiples produits en classe. »*⁵⁸

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pouvons dire que l'enseignement de l'oral en FLE est un sujet très vaste que l'on ne peut pas le résumer dans un chapitre, nous avons tenté de présenter le statut du français dans la réalité sociolinguistique algérienne puisque notre travail de recherche se situe en Algérie. Puis nous avons préféré d'aller du général vers le particulier en évoquant la place de l'oral en FLE et ses spécificités. Puisque nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage de l'oral, nous avons mis en lumière les différents genres formels de l'oral et enfin nous avons donné un exemple d'une séquence didactique selon Dolze & Schneuwly.

⁵⁸ Idem. p. 112

Chapitre 2

L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Introduction :

Dans le contexte scolaire, l'évaluation est considérée comme l'une des dimensions essentielles de l'apprentissage et l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel. Durant le processus d'enseignement, l'évaluation est présente et constitue une partie intégrante de l'activité didactique. Dans son article intitulé « *évaluer l'oral* », Claudine Garcia-Debanc dit à ce propos :

« Dis-moi ce que tu évalues, je te dirais ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées. »⁵⁹

Trois points essentiels seront abordés dans ce chapitre, nous commençons par définir l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, nous aborderons ensuite les types d'évaluation et nous terminons ce chapitre en mettant en lumière l'évaluation de l'oral selon le CECRL.

2.1 L'évaluation dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

Au cours des années 1990, l'évaluation est devenue l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères, et en particulier, du FLE.

Plusieurs ouvrages spécialisés en didactique du FLE se sont intéressés à l'enseignement de l'oral et aux moyens inédits que les enseignants disposent afin de réussir à répondre aux problèmes rencontrés lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences orales des apprenants en classe de FLE. Mais la question qui se pose : qu'est-ce-que l'évaluation ?

L'évaluation est une partie intégrante et obligatoire de l'action pédagogique. Evaluer c'est mesurer les acquis d'un élève en utilisant des critères déterminés ; elle mesure également l'efficacité des pratiques enseignantes et elle est au service du public éducatif.

⁵⁹ GARCIA-DEBANC, C. (1999), « *Evaluer l'oral* », in *Pratiques*, n°103-104, nov. 1999, p. 193-212.

J. COURTILON pense que

« l'évaluation devrait être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage. Parce qu'elle le conditionne, elle permet de se poser les bonnes questions : où est-ce que je veux amener les étudiants ? Et est-ce que les moyens utilisés les y entraînent ? »⁶⁰

Elle affirme que tout apprentissage doit être basé sur des questionnements de départ que la tâche évaluative permettrait de répondre à ces questions tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, autrement dit, on ne peut pas concevoir un apprentissage sans évaluation.

J-F. HALTE quant à lui, définit l'évaluation en mettant la lumière sur le rôle qu'elle joue :

« Elle recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de reconnaître les processus dont ils sont le résultat. (...). Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet le déclenchement des projets d'apprentissages dans les projets de faire »⁶¹.

Pour HALTE, il ajoute que l'évaluation permet de nous renseigner à propos des lacunes des actes enseignants.

L'évaluation se caractérise, donc, par une action ponctuelle souvent conditionnée par des résultats quantitatifs. L'observation des comportements langagiers des étudiants, en licence de français, nous incite à s'interroger sur les paramètres d'évaluation de la compétence orale ; ce qu'il faut évaluer ? Comment évaluer ? Et quand faut-il évaluer ?

La démarche traditionnelle de l'évaluation la définit comme étant une action où l'enseignant communique les résultats en fin de séquence à ses élèves.

⁶⁰ COURTILLION, J. (1995). « *L'unité didactique.* », In *Le Français dans le monde*, n° spécial, janvier, P. 120

⁶¹ HALTE, J-F. (1992), « *La didactique du français* ». PUF. PARIS p. 118

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

La situation de communication dans ce cas est linéaire puisque le rôle de l'élève est passif et réceptif. Le but dans ce modèle est la reproduction de la norme en répétant les connaissances transmises. Le rôle de l'enseignant-évaluateur est de contrôler le savoir appris en se référant toujours à la norme.

C'est une évaluation sanction puisqu'elle ne prend pas en considération les différences individuelles et qui se repose uniquement sur la notation.

Avec les approches communicatives, les recherches ont montré qu'une approche fondée sur l'interaction en classe, mobilise les apprenants, le statut de l'élève a changé d'un élève passif, réceptif à un apprenant actif. Au moment de l'évaluation, l'enseignant communique les résultats aux apprenants en faisant apparaître les objectifs d'apprentissage de façon concrète. C. Tagliante dit à ce propos que :

*« L'évaluation ne doit pas être envisagée comme « une sanction » mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va ».*⁶²

Autrement-dit Cette approche interactive permet de concevoir l'évaluation comme une démarche d'explicitation des attentes de l'enseignant quant à l'acquisition d'un savoir et/ou l'appropriation d'un savoir-faire. C'est le procédé réflexif qui est enclenché, la correction devient une logique de transmission d'informations qui vise l'explicitation et la rectification des erreurs, des difficultés et des lacunes

Ces nouvelles approches fondées sur l'interaction demandent que l'apprenant devienne autonome, et qu'il peut devenir un sujet plurilingue, c'est-à-dire qu'il est capable de mobiliser plus d'une langue et à l'envisager du point de vue de ceux qui la parlent, tout en prenant appui sur ses ressources langagières apprises pour interagir.

L'évaluation de la langue comme outil de communication s'est développée en référence à des comportements d'échange observables entre divers intervenants comme le souligne Dell HYMES dans son ouvrage *« vers la compétence de communication »* :

⁶² TAGLIANTE, C. (2001). *« L'évaluation »*, Clé International. P.12

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

*« Il (l'enfant) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de telle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'acte de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces action ».*⁶³

C'est-à-dire la compétence communicative naît et se développe dès l'acquisition du langage, ceci varie bien évidemment d'une culture à l'autre. Dès lors que le langage est reconnu comme un acte social, d'où l'importance de la langue telle qu'elle est utilisée en situation. Cette utilisation de la langue suppose l'habileté de l'apprenant à comprendre et à produire des messages oraux et écrits. Les tâches évaluatives doivent permettre d'apprécier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'utiliser la langue dans des situations de communication. Il s'agit surtout d'évaluer son aptitude à agir de façon appropriée en langue étrangère dans telles ou telles situations de communication.

Louise-M BELAIR, spécialiste dans l'évaluation des apprentissages et des compétences de l'université de Montréal, Canada pense que, développer sa compétence à évaluer les apprentissages scolaires, en tenant compte du lien étroit qu'entretiennent les processus d'évaluation et d'apprentissage suscite un regard critique sur diverses pratiques et politiques relatives à l'évaluation en contexte scolaire. Elle propose le schéma suivant qui résume la démarche de la communication dans l'évaluation.

⁶³ HYMES, D. (1972). « Vers la compétence de communication », LAL, P. 74

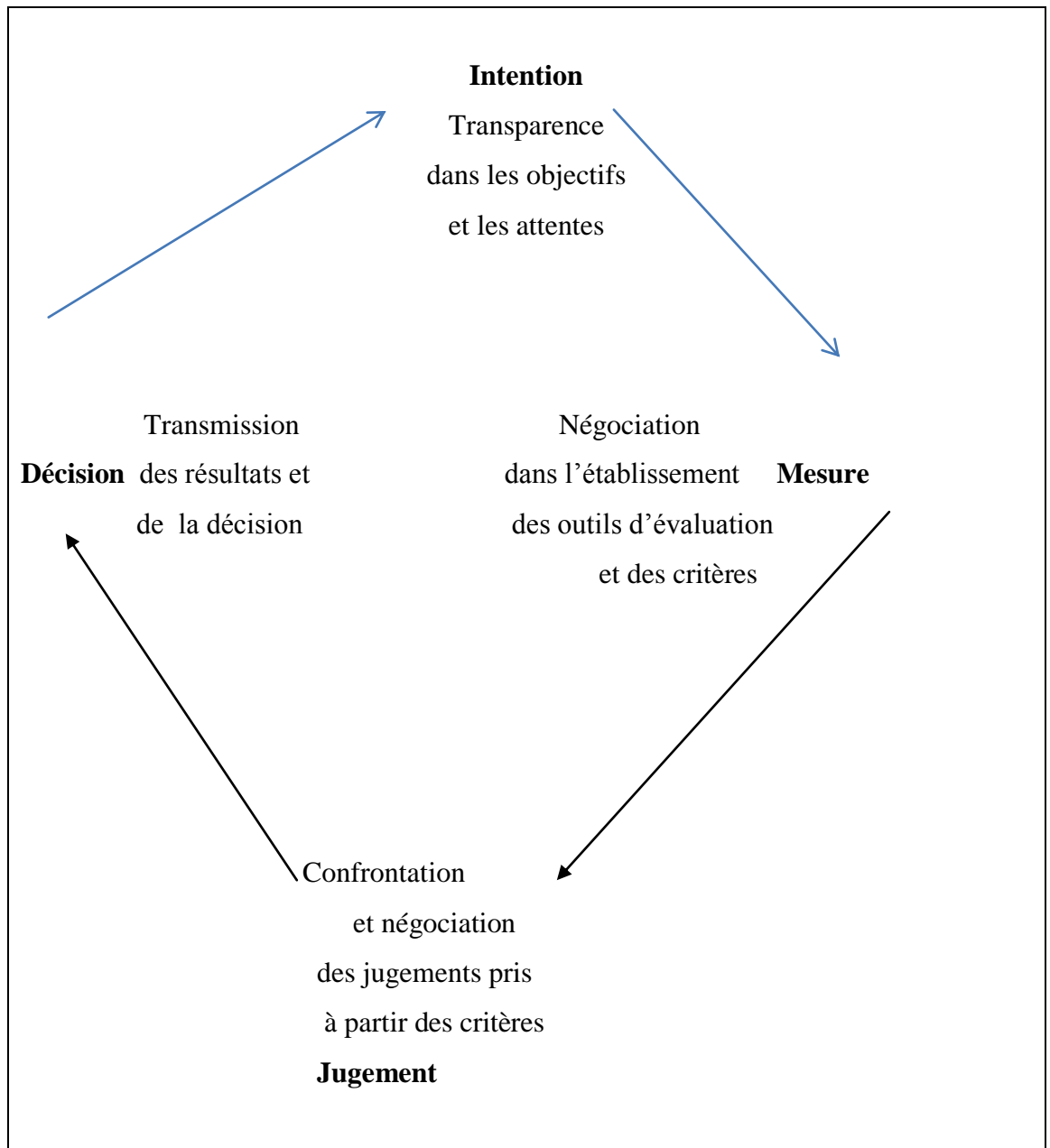


Figure N° 3 : la démarche de la communication dans l'évaluation.⁶⁴

Ce schéma nous rappelle le contrat didactique comme étant l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'apprenant ce qui exige qu'un enseignant est appelé à être transparent dans les objectifs et les attentes, de négocier dans l'établissement, les outils et les critères d'évaluation, de poser et d'explicitier les critères, et de transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements et les décisions pris à partir des critères. Toutes ces opérations reflètent le processus de communication.

⁶⁴ BELAIR, L-M. (1999). « *L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques* », ESF éditeur.P.34

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Après avoir démontré l'utilité de l'évaluation dans un cours de langue, il est question maintenant de savoir que représente ce terme dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et que faut-il évaluer exactement ?

L'évaluation est considérée comme un processus de communication et doit donc être développée dans ce sens, c'est ce qu'exprime J.CARDINET :

« *l'évaluation scolaire doit être conçue (...) comme un échange d'information entre le maître et l'élève au cours duquel chacun s'efforce de s'adapter à la représentation de l'autre(...) même en supposant que l'enseignant est ait présenté aux élèves au départ, l'objectif à atteindre en fin d'étude, il n'est pas sûr que ces derniers l'aient assimilé . C'est grâce aux corrections que le maître leur demande d'apporter à leur qu'ils peuvent découvrir ce qu'il exige et par là la signification concrète de l'objectif qu'il a formulé. L'évaluation est donc le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. L'évaluation est ainsi à concevoir moins comme une activité de mesure que comme un effort de communication* ». ⁶⁵

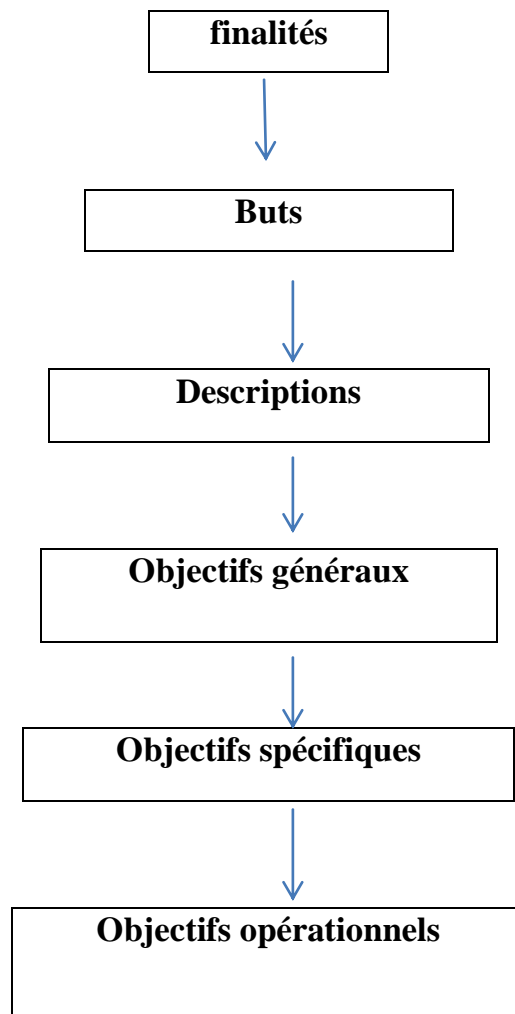
Le modèle structuraliste de l'évaluation en langue s'intéressait plus aux savoirs (connaissances) qu'aux savoir-faire. La compétence en langue ne pouvait se mesurer que par le biais de la maîtrise des éléments linguistiques.

La pédagogie par objectif stipule que l'apprentissage passe par une modification du comportement que l'on pouvait obtenir en découpant la matière à enseigner en unités courtes d'apprentissage.

L'analyse par objectifs a permis de clarifier l'ensemble du système éducatif, depuis les finalités attribués à l'enseignement jusqu'à l'évaluation de celui-ci. Christine TAGLIANTE dans son ouvrage intitulé « *l'évaluation et le cadre européen commun* » ⁶⁶ propose le schéma suivant qu'on peut toujours appliquer à tout type de formation.

⁶⁵ CARDINE, J. (1993), *une évaluation adaptée aux démarches souples*, paru dans le n° 256 des cahiers pédagogiques, 1987, cité par O et J, VESELIN. « Corriger les copies, évaluer pour former », France, Hachette, P.94

⁶⁶ TAGLIANTE, C. (2005), *l'évaluation et le cadre européen commun*, Clé International. P.21



- **Finalités** de l'enseignement des langues vivantes : on les trouve dans les discours officiels. Les finalités énoncent des principes idéaux, liés à des valeurs politiques, sociales, morales.

- **Buts** : ils définissent, de façon générale, les intentions poursuivies. En langues, il s'agit de la conception du programme.

- **Description** : il s'agit de la description du programme d'enseignement total ou partiel, énoncé sous la forme d'une énumération de savoirs et de savoir-faire.

- **Objectifs généraux** : dans l'enseignement des langues, ils sont centrés sur l'élève et indiquent les résultats escomptés à la fin du cursus, de la séquence ou de l'unité de cours.

-Objectifs spécifiques : toujours centrés sur l'élève, ils affinent l'objectif général en le démultipliant en autant d'objectifs spécifiques à faire acquérir.

-**Objectifs opérationnels** : ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qu'il est absolument nécessaires de faire acquérir avant de passer à un objectif opérationnel.

Comment rendre évaluable un objectif opérationnel ?

C. TAGLIANTE pense qu'un objectif opérationnel bien formulé est directement évaluable. Pour elle, et selon R.Mager, puis D.Harmeline, quatre principes doivent être respectés :

- **l'univocité** : rien ne doit être équivoque dans la formulation de l'objectif si deux enseignants ont le même objectif, ils doivent en attendre tous deux les mêmes résultats. A terme, la consigne de l'activité de l'évaluation doit également pouvoir être de la même façon par tous.

- **le comportement observable (la performance)** : l'objectif opérationnel se décline sous la forme de verbes d'action qui permettent d'observer le comportement (performance) de l'élève. Les verbes « mentalistes » du type « connaître, savoir, saisir l'importance de,... » Sont à proscrire, le verbe d'action à l'élève pour sujet.

-**les conditions** : elles seront formulées clairement. Par exemple : durée vingt-cinq minutes ; support autorisé : à l'aide d'un dictionnaire, etc. le temps imparti est suffisant si la grande majorité des élève termine la tâche demandée à temps.

-**les critères** : précis et communiqués aux élèves afin qu'ils connaissent les conditions de l'évaluation, ils sont définis par l'enseignant, en fonction de l'objectif opérationnel. Il peut s'agir de critères d'accessibilités de la performance, mettant l'accent soit sur les savoirs de type linguistique, soit sur les savoir-faire de type communicatif.

Comme nous avons déjà cité précédemment qu'il s'agit de l'évaluation de l'oral, cet oral qui n'est pas une matière d'enseignement comme les autres, que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant. L'oral fait donc intervenir plusieurs habiletés qu'il est très difficile à isoler les unes des autres et de les classer dans une démarche méthodique d'apprentissage.

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

L'évaluation de l'oral est souvent jugée de la part des enseignants comme activité difficile comme le souligne Claudine Garcia-DEBANC :

« On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engage pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. »⁶⁷

Selon, elle, la difficulté dans l'évaluation de l'oral réside dans les points suivants :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations.
- L'oral implique l'ensemble de la personne.
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser
- L'oral est profondément par les pratiques sociales de référence.
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps.
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcription.
- L'oral est souvent mal connu.
- Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.
- Il existait jusqu'ici peu de matériels pédagogiques pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles de l'écrit.

Malgré les difficultés liées à l'évaluation, Christian DUMAIS⁶⁸ cite les recherches menées par Lafontaine 2001 et de Messier 2004 en expliquant que pour pouvoir

⁶⁷ GARCIA-DEBANC, C. (1999), *évaluer l'oral*, in pratiques N° 103/104. P. 195

⁶⁸ www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf consulté le 05/06/2016

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

évaluer efficacement l'oral, il faut d'abord qu'il y ait eu un enseignement explicite de l'oral. Il ajoute qu'il faut enseigner l'oral selon une démarche didactique claire et qu'il faut évaluer ce qui a été enseigné et seulement cela.

De plus, si des évaluations formative sont effectuées tout au long du processus d'apprentissage, l'évaluation de de l'oral prend tout son sens lors de l'évaluation finale puisque les élèves savent déjà sur quoi ils sont évalués.

2.2 Les types d'évaluation

Fabienne Desmons⁶⁹ pense que l'expression orale est la compétence la plus difficile à évaluer pour son caractère éphémère, elle distingue deux formes d'évaluation :

L'évaluation immédiate : à travers les échanges en classe, l'enseignant intervient fréquemment sous forme de reprise ou de reformulation. Cet outil est employé fréquemment en classe. On compte quatre modalités verbales en classe :

- l'évaluation positive directe. Les propos de l'apprenant sont repris tel quel, en général ils sont accompagnés de « oui, bien, d'accord... ».
- l'évaluation positive indirecte : l'énoncé de l'apprenant est repris sans qu'il y ait une marque de satisfaction de la part de l'enseignant.
- L'évaluation négative indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant et apporte des corrections sans jugement.
- L'évaluation négative directe : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant et apporte des corrections sans jugement, et en ajoutant des commentaires.

L'évaluation différée : cette évaluation permet à l'enseignant de faire un recul par rapport aux énoncés des apprenants, sans interrompre l'apprenant qui prend la parole, F. Desmons pense que ce serait la manière la plus désastreuse de faire. Elle donne comme exemple le jeu de rôles (à proposer systématiquement en début d'apprentissage), l'enseignant organise l'évaluation de l'oral avec tout le groupe-classe qui écoute et intervient après le jeu d'oral présenté par les apprenants-acteurs. Cette correction-évaluative est prétexte à révision, reformulation de la langue...donc elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole, et à l'aide d'une grille, l'enseignant mesure les compétences des apprenants.

Les spécialistes s'accordent généralement à définir trois fonctions ou types d'évaluation :

⁶⁹ DOSMONS, F et al.(2005), « *Enseigner le FLE pratiques de classe* », BELIN p .33

2.2.1 L'évaluation diagnostique

Le terme diagnostic, utilisé généralement en médecine, indique l'identification d'une maladie à partir de symptômes ; en didactique des langues, l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de faire un « état des lieux » pour voir une idée du niveau langagier et linguistique de l'apprenant au début de la formation, ce diagnostic, appelé, généralement, test de niveau.

J-P CUQ et I GRUCCA l'appelle aussi évaluation prospective ou pronostique la définissent comme suit :

« Orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. A partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées »⁷⁰

Cette définition, nous informe que ce type d'évaluation est lié aux objectifs de formation ainsi qu'aux besoins de celui qu'on envisage à former. Cette évaluation permettra à l'évaluateur de situer et d'orienter l'évalué au même temps, elle aide à localiser d'éventuels problèmes.

C. TAGLIANTE définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui :

« (...) est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier ».⁷¹

En ce qui concerne l'évaluation de l'oral, nous citons comme exemple, les travaux de Dolz & Schneuwly sur les pistes pour évaluer les exposés oraux :

« Une première évaluation, qu'on pourrait considérer comme diagnostique, a lieu, au secondaire, au début de la séquence après les productions initiales des élèves (...). Ces productions sont, en effet, censées faire apparaître les capacités initiales ou préexistantes ainsi que les

⁷⁰ ⁷⁰ CUQ, J-P et GRUCCA, I. (2005). « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », PUG, Grenoble.P.211

⁷¹ TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, P. 15

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

représentations que les élèves ont du genre textuel objet de l'apprentissage. Cette évaluation doit ainsi servir, comme son nom l'indique, à la mise en place d'un projet d'apprentissage permettant de résoudre les difficultés rencontrées par les élèves. Elle servira aussi de justification ou de motivation à la suite du travail qui reste à accomplir tout au long de la séquence. »⁷²

Il est, donc, clair d'après cette citation que l'objectif primordial d'une évaluation diagnostique est d'informer d'un côté, l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et d'un autre côté, à l'apprenant pour savoir quels efforts doit-il fournir pour entreprendre son apprentissage. Toujours, et dans le même contexte, Christine TAGLIANTE ajoute que cette évaluation ne se fait que :

« par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau »⁷³

C'est à travers ces tests que l'on peut examiner si l'apprenant possède les aptitudes nécessaires qui lui permettent d'approprier ou d'acquérir de nouvelles compétences. Ces tests déterminent également les faiblesses individuelles ce qui donne à l'enseignant évaluateur les réponses à la question : quelle compétence a acquis l'apprenant pour pouvoir entamer un cursus.

Pratiquement, ces tests cherchent à vérifier si les connaissances ont été acquises mais ils ne permettent pas de fournir un diagnostic précis qui nous informe sur l'état de la progression de l'apprenant, une question pertinente se pose : Ce qu'on observe lors d'un test d'oral correspond-il à la performance de l'apprenant dans une situation de communication réelle ?

⁷² DOLZE et SCHNEUWLY. (1998), « pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral », ESF, Paris, P. 158

⁷³ TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, P.14

2.2.2 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative, comme son nom l'indique, ne s'intéresse généralement qu'aux résultats en intervenant à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle a pour but d'établir un bilan en testant les compétences des apprenants dans un temps bien précis et se traduit par une note

L'évaluation sommative, appelée aussi certificative puisqu'elle permet d'attribuer des diplômes comme le baccalauréat au terme d'un parcours scolaire, Dans ce cadre, elle devient une épreuve terminale qui permet une lecture de la hiérarchisation des apprentissages. Puisqu'elle se situe à la fin d'une action pédagogique, elle a pour mission de contrôler les acquis d'une série de leçons et de tester ces savoirs au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Les résultats obtenus sont donc traduits en note certifiant l'état de cette formation. On pratique ce type d'évaluation lors des examens ou bien les tests de niveau, c'est pourquoi on l'appelle aussi évaluation certificative ou normative, parce que les résultats permettent de situer l'évalué par rapport à une norme, le bilan de ce type d'évaluation sert principalement à certifier des savoirs et des savoir-faire acquis tout au long d'un cursus d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation des productions orales des élèves, une enquête a été menée par Annie LHERETE, inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe langue vivante, anglais. Cette enquête a été réalisée en 2006 à l'échelle nationale, auprès des professeurs de toutes les langues enseignées en France il s'agit principalement d'enquêter sur l'efficacité d'une évaluation sommative des productions orales chez les élèves. Le résultat de cette enquête est annoncé par Annie LHERETE comme suit :

« En guise de conclusion, et aussi de perspective pour nos réflexions en ateliers, je retire des résultats de cette enquête que la note en langue n'est aujourd'hui ni référée aux niveaux (sinon il serait possible d'avoir la note

20), ni aux contenus prescrits par les programmes. C'est un vaste champ de travail ». ⁷⁴

Cela confirme ce que nous avons avancé au début de ce chapitre concernant l'évaluation de l'oral et que le problème majeur de l'enseignement de l'oral réside dans son évaluation.

2.2.3 L'évaluation formative

« L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique. Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées. Elle peut être animée par l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'autoévaluation ou de rétroaction par les pairs. Aucun point, note ou pourcentage n'y est associé ». ⁷⁵

D'après cette définition, nous remarquons que l'évaluation formative a pour fonction de renseigner l'enseignant et l'apprenant sur les acquis à améliorer, cela veut dire qu'elle est présente tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. son but est d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages parce qu'elle est conduite tout au long de l'action pédagogique. Elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur, nécessitant pour ce dernier des ajustements et une modification des attitudes d'évaluation. Nous citons aussi la définition de l'évaluation formative donnée par J-P CUQ et I GRUCCA :

⁷⁴ Direction générale de l'enseignement scolaire.(2007). « L'évaluation des compétences orales en langues vivantes », EDUSCOL. Paris. P.60

⁷⁵ <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

« Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant »⁷⁶.

Cette définition montre le rôle de l'évaluation formative qui est celui de réguler l'apprentissage ce qui permet évidemment à l'enseignant d'ajuster et de réorganiser son cours en fonction des lacunes et des besoins spécifiques des apprenants.

L'évaluation formative s'appuie sur la connaissance des programmes et des parcours des élèves ainsi que leurs processus d'apprentissage afin de pouvoir prendre des décisions sur la suite des enseignements et des apprentissages pour que l'enseignant-évaluateur puisse agir plus efficacement.

On ne peut pas parler d'évaluation formative sans parler d'objectifs d'apprentissage, les deux notions sont liées comme le souligne C.TAGLIANTE :

« L'analyse par objectifs nous a appris à démultiplier un objectif général en autant d'objectifs spécifiques que nécessaire pour que la maîtrise de cet objectif général soit atteinte. Mais, par essence, un objectif général n'est pas assez ciblé pour pouvoir être directement évaluable- il est trop général »⁷⁷

Autrement-dit, ce qui est important ce n'est pas uniquement enseigner et évaluer en se fiant à l'efficacité de la pratique des objectifs opérationnels mais c'est aussi le résultat de l'évaluation de ces objectifs.

⁷⁶ CUQ, J-P et GRUCCA, I. (2005). « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », PUG, Grenoble.P.210

⁷⁷ TAGLIANTE, C. (2001). « L'évaluation », Clé International. P.12

2.3 L'évaluation de l'oral selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

2.3.1 Qu'est-ce que le CECRL ?

L'évolution de la didactique du FLE, en ce qui concerne la langue à enseigner ou la conception de l'enseignement, a été marquée par plusieurs outils comme : *le français fondamental, le niveau seuil et le cadre européen commun de référence*. Ce dernier a vu le jour au début des années 90, précisément en 1991. TAGLIANTE⁷⁸ précise que c'est l'année où Les experts, réunis en symposium intergouvernemental à Rüsclinkon, en Suisse, à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique, ont décidé de la création d'une part d'un outil commun à tous les pays, qui permettrait de faire le point sur les méthodologies de l'enseignement de toutes les langues et de leur apprentissage, et d'autre part de créer un outil qui rendrait transparent les résultats de cet apprentissage.

Alors qu'est-ce que le cadre commun de référence ?

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »⁷⁹

Le but général de la mise en place d'un cadre commun de référence est donc de fournir une base commune de référence afin d'assurer la facilité de mobilité

⁷⁸ TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, P.8

⁷⁹ Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.(2001) Didier.P.9

personnelle et professionnelle en Europe tout en comparant les objectifs et les méthodes d'apprentissage . parmi ses objectif J-P CUQ ajoute :

« Il doit également servir d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistique des pays membres pour une Europe multilingue et multiculturelle. Ainsi, l'élaboration d'un cadre commun de référence s'inscrit dans la volonté d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues, de promouvoir et de faciliter la coopération entre les acteurs de l'enseignement des langues, de permettre la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. »⁸⁰

L'objectif ne se limite pas simplement en l'acquisition d'une ou deux langues, le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les compétences langagières se mettent en place. C'est un outil de promotion du plurilinguisme, il propose notamment une mise en forme des rapports interculturels et des expériences d'apprentissage des langues qui permettent une utilisation formelle. Le CECR⁸¹ se fixe comme objectifs :

1- Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.

2- L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

3- Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays

⁸⁰ CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005), « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », PUG, P.205

⁸¹ Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) Didier, P.11

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

D'après ces objectifs nous concluons que les principes du CECRL s'articulent autour de ces trois points essentiels : apprendre, enseigner et évaluer.

- Apprendre : le cadre a été créé pour permettre d'établir pour tous les apprenants et toutes les langues les éléments communs à atteindre, il permet à chacun de définir ses objectifs d'apprentissage.

- Enseigner : le cadre européen commun définit six niveaux de compétences en langue (de A1, utilisateur élémentaire à C2 utilisateur expérimenté), il ce qu'englobent ces niveaux de compétences en terme de capacité ; par exemple au niveau B1 la personne est capable de

- *« comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.*
- *Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.*
- *Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.*
- *Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. »⁸²*

Il détaille les compétences langagières en réception, en production et en interaction à l'écrit et à l'oral dans les domaines personnels, éducationnels, professionnels et publics dans lesquels une langue étrangère est employée.

- Evaluer : c'est l'évaluation de la mise en œuvre des différentes compétences de la langue.

« la possibilité de se référer, pour toutes les langues aux mêmes six niveaux de compétences offre l'immense avantage de pouvoir comparer entre les résultats des évaluations en langue (évaluation sommative : diplôme, certificat, ou évaluation formative) »⁸³

⁸² Idem. p. 25

⁸³TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International. P.34

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Le cadre décrit également les critères de l'utilisation d'une langue pour mesurer son degré de maîtrise. Les utilisateurs du cadre peuvent donc trouver les paramètres à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils se fixent. Le tableau ci-dessous englobe ces paramètres :⁸⁴

Tableau N° 5 : Les objectifs d'apprentissage

N°		
1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	5 Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation indirecte	Évaluation directe
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	8 Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Le Schéma descriptif et les Niveaux de compétences ont été conçus pour décrire les niveaux de compétence exigés par les tests, les normes et les examens pour faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification.

⁸⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) Didier. P.139

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Pour l'organisation et l'apprentissage en langue, le CECRL décrit six niveaux généraux appropriés pour couvrir complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues.

Tableau N° 6 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale⁸⁵

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets Complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	. Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui

⁸⁵ Idem. p 25

	appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
--	--

Ce qui nous intéresse c'est l'évaluation orale, une inspection sur l'évaluation en langues en 2007 a proposé de généraliser l'évaluation orale ce qui obligeait les enseignants qui n'évaluaient que l'écrit à changer leurs pratiques.

Ce désir de renforcer l'évaluation orale s'impose dans la mesure où l'apprenant participe activement en classe et qu'il soit capable de présenter un exposé très correct en langue, mais cela serait toujours le cas lorsqu'il est mis en face d'un locuteur natif au cours d'une simple discussion ?

2.3.2 D'une approche communicative à une perspective actionnelle

Le cadre de référence, comme nous l'avons déjà cité ci-dessus, qui vise l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues doit se situer par rapport à une perspective de type actionnel. Ce modèle dit « actionnel » se démarque de l'approche dite « communicative », cette dernière, et ce depuis les années 1970, place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage le rendant ainsi autonome, actif et responsable de son apprentissage et de son progrès. Dans ce contexte C.TAGLIANTE ajoute:

« L'approche actionnelle reprend, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. »⁸⁶

De ce point de vue, nous admettant ici qu'il s'agit d'une évaluation qui traite de la compétence langagière au niveau de réception, de production et d'interaction et qui réalise des tâches communicative en vue de parvenir à un résultat déterminé. la tâche est défini ainsi comme :

« visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à

⁸⁶ TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, P. 36

Chapitre 02 : L'évaluation de l'oral en classe de FLE

remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »⁸⁷

Toutes les tâches que nous effectuons quotidiennement comme par exemple : passer un coup de téléphone, raconter un film à quelqu'un, acheter un billet pour voyager, nécessitent un recours au langage oral ou écrit, ceci est pratiqué automatiquement dans sa propre langue, mais s'il s'agit de les accomplir en langue étrangère cela posera problème.

En classe, l'approche actionnelle vise les tâches que l'on demande à l'apprenant de réaliser ; il existe alors une différence entre les tâches d'un individu effectuées dans la vie quotidienne et celles qu'un apprenant pratique en classe. C.TAGLIANTE⁸⁸ distingue les deux types de tâches dans le tableau ci-dessous

Tableau N° 7 : les deux types de tâches

En situation réelle dans le pays de la langue cible	En situation d'apprentissage ou d'évaluation en classe de langue
<ul style="list-style-type: none"> - on a parfois le temps de réfléchir à la tâche qu'on va effectuer et de penser aux stratégies que l'on va mettre en œuvre (par exemple, consulter un dictionnaire, regarder les horaires de train avant d'aller réserver son billet ou savoir lire un plan de métro ou d'autobus pour descendre à la bonne station) - la tâche n'est pas anodine : elle peut même être parfois vitale (savoir appeler un médecin ou service d'urgence en cas de grave problème médical) - pour mener la tâche à bien, on peut mettre en œuvre d'autres éléments que les moyens linguistiques dont on dispose (faire un appel à quelqu'un que peut me traduire ce que je ne comprends pas) 	<ul style="list-style-type: none"> - on ne choisit pas la tâche que l'on va effectuer, c'est l'enseignant qui la choisit en fonction de ses objectifs - on sait qu'on va être évalué sur la façon dont on effectue la tâche demandée. - On sait que l'enseignant attend de nous non seulement l'accomplissement de la tâche, mais également sa réalisation linguistique correcte. - Cependant, il n'y a aucun caractère « vital » : si on se trompe, on peut recommencer. - On peut toujours se faire aider soit par l'enseignant, soit par un apprenant.

⁸⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) Didier. P 16

⁸⁸ TAGLIANTE, C. (2005), « l'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, P.37

Quant à l'adaptation de CECRL en contexte non européen J-P CUQ dit à ce propos :

« S'il répond au besoin actuel de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement en Europe, ne tend pas nécessairement à l'élaboration d'un système unique et uniforme, mais chercher à rester ouvert et flexible pour pouvoir être appliqué à des situations particulières qui nécessitent des adaptations : s'il vise l'exhaustivité, la transparence et la cohérence, il entend également répondre aux exigences de la flexibilité et de la diversité »⁸⁹

J-P CUQ pense que le CECRL nécessite une adaptation si l'on veut appliquer en contexte non européen, il s'agit d'adoption et d'adaptation au CECRL hors Europe. Le CECRL vise à unir au mieux les pays membres et à faciliter la mobilité entre Européens et non-Européens, il «*représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà* »⁹⁰

Le problème auquel on est ainsi confronté est que si le cadre nommé européen dépasse-t-il les frontières européennes ? Qu'en est-il de son application en Algérie ?

Le but principal du cadre est de donner une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues/cultures étrangères en Europe, tout en laissant le champ ouvert à d'éventuelles adoptions ou adaptations par les pays non-européens.

« Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action »⁹¹

L'enseignement du français en Algérie a connu des changements importants traduits par une réforme du système éducatif, cette réforme est caractérisée par

⁸⁹ ⁸⁹ CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005), « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, p.206

⁹⁰ Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) Didier. P.3

⁹¹ Ibid.P.6

la focalisation sur les langues étrangères du moment où l'Algérie veut s'engager dans un processus d'intégration économique internationale.

L'Algérie a adopté plusieurs méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, cette recherche d'une meilleure pédagogie a poussé les spécialistes de l'enseignement à opter pour des méthodologies venues d'ailleurs. L'école algérienne s'inspire donc d'une perspective actionnelle qui se manifeste dans le cadre du projet pédagogique.

Nous avons déjà mentionné que le CECRL se base essentiellement sur une approche actionnelle, une question qui se pose : dans l'école algérienne, le projet reflète-t-il celui qui est décrit dans le CECRL ?

Pour répondre objectivement à cette question nous pensons que des recherches doivent être menées pour montrer l'impact de cette adoption sur l'échec ou la réussite de ces réformes.

Conclusion

Enfin nous pouvons dire que l'enseignement de l'oral constitue un objet difficile à observer, à analyser et donc à évaluer à cause de plusieurs paramètres : le vocabulaire, la syntaxe, la prosodie ou encore la gestion d'éléments non verbaux tels que la gestuelle ou le regard.

Les didacticiens préconisent souvent le recours à une grille d'évaluation pour pouvoir évaluer les productions orales des élèves de manière objective en se basant sur des critères bien définis.

Dloze et Schneuwly proposent de réaliser des évaluations en adoptant des grilles d'évaluation des séquences d'apprentissage, ce que nous verrons en détail dans notre partie pratique.

Chapitre 03
Théâtre et FLE

Chapitre 03 : théâtre et FLE

Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous allons mettre en lumière la question du théâtre et son utilisation comme moyen d'enseignement et d'apprentissage en classe de français langue étrangère. D'après nos expériences personnelles, en tant qu'enseignante d'oral dont l'objectif est l'amélioration de la compétence à communiquer oralement, nous proposons des activités théâtrales, qui, d'après nos constats, sont souvent malaimées des enseignants. Nous essayons alors en premier lieu d'exposer l'historique de la pratique du théâtre en classe, ensuite, nous allons détailler les spécificités du texte de théâtre et enfin, nous verrons la dimension interculturelle à travers la pratique théâtrale en classe de FLE.

3.1 Aperçu historique du texte théâtral en classe de FLE

Enseigner par le théâtre est une tâche qu'on peut qualifier d'expressive, mouvante avec laquelle l'apprenant et l'enseignant entretiennent des relations où chacun s'éloigne de son statut pour travailler la langue par un texte théâtral. A travers cette relation, la pratique théâtrale rencontre la didactique du français langue étrangère.

Dans leur livre « *littérature en FLE état des lieux et nouvelles perspectives* », DEFAYS Jean-Marc et al. ont essayé de démontrer les avantages et les inconvénients du théâtre en classe en disant que :

*« Le théâtre joué peut être une très bonne pratique optionnelle dans le cadre d'un cours de FLE, mais nullement à titre obligatoire. En effet, d'après leur culture d'origine ou leur sensibilité individuelle, les apprenants se montrent parfois rétifs à l'idée de mise en situation spontanée, d'improvisation ou de rôle emprunté. Dès lors, la complexité linguistique ne fait dans leur cas que surajouter à un faisceau de blocage qui aurait l'effet inverse à celui recherché ».*⁹²

Nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer ces hypothèses qu'après avoir testé l'intégration d'une pratique théâtrale en classe de FLE que nous

⁹² DEFAYS, J-M et al.(2014), « *littérature en FLE état des lieux et nouvelles perspectives* », HACHETTE, Paris, P.51

verrons en détail dans notre partie pratique. Nous tenterons tout d'abord de creuser dans l'histoire du texte théâtral en classe de français pour voir l'évolution de ce dernier en FLE.

Les questions autour de l'enseignement du théâtre et son intégration en classe de FLE n'est pas récente. Au fil du temps, le théâtre a toujours été lié à la cité et s'est chargé de la formation intellectuelle du citoyen. Les « petites écoles » ont trouvé dans le jeu théâtral un mode privilégié de pédagogie et de comportement : les scènes religieuses ou morales que les manuscrits du X^{ème} siècle nous ont conservées se sont manifestement développés .ceux-ci ont créé dans l'enseignement des langues un véritable art communautaire du théâtre.

« Ses fins esthétiques et didactiques étaient les mêmes que celles de l'architecture des églises, romanes, puis gothiques, et de leur décoration : portail, chapiteaux, statues, fresques, retables, mosaïques, vitraux. De la Bible à Térence, du « jeu de Saint-Nicolas » à celui de « Robin et Marion », le théâtre a été mis, par les collègues et les Universités, au service du développement intellectuel et culturel, spirituel et philosophique des étudiants à travers la France. »⁹³

Avec la Renaissance, le mouvement intellectuel et religieux a longuement cheminé dans les esprits critiques dès leur formation à l'école et à l'université. Les jésuites⁹⁴ pendant deux siècles s'assignaient un programme dont ils mettaient l'accent sur la souplesse de voix et de geste et une assurance du visage en faisant jouer leurs élèves dans des pièces en latin puis en français

«C'est avec le renouveau pédagogique de la Renaissance, en particulier grâce à Erasme, que les dialogues de théâtre et les dialogues de langue sont utilisés ensemble et de façon complémentaire pour l'apprentissage du latin: le théâtre de Térence et de Plaute à titre d'exemple d'œuvres authentiques de la latinité classique, les colloques scolaires, et spécialement les colloques d'Erasme, élaborés dans l'intention de mettre à la disposition des enfants des modèles de

⁹³ Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.(1973), le théâtre à l'école, I.N.R.D.P. Paris.p.13

⁹⁴ Des hommes intellectuels de l'église formés avec des cours de philosophie, théologie et de science

conversation (et non pas seulement des recueils de règles de grammaire ou de vocabulaire) au travers d'interactions vraisemblables.»⁹⁵

Dans un but de formation morale et humaniste, les jésuites fondaient des écoles et des collèges où ils faisaient jouer aux apprenants des pièces de théâtre d'où la naissance des pléiades.

« La Pléiade est née de la petite Académie scolaire qu'avait fondée un jeune élève de collège Coqueret qui s'appelait Pierre de Ronsard. Autour de lui, les poètes essaimèrent et se groupèrent. Leurs drames, leurs pastorales, leurs chansons, leurs bergeries furent d'abord joués par eux-mêmes dans les collèges. »⁹⁶

La pédagogie théâtrale des jésuites prit son essor non seulement à Paris mais dans les provinces. Les fêtes et les spectacles étaient en grand honneur, ils montèrent d'extraordinaires pièces en l'honneur de leurs fondateurs.

Ces représentations devant un public en dehors de l'institution et en présence de leurs maîtres constituaient un grand facteur motivant les apprenants.

Dans son article intitulé « *Théâtre et enseignement du français langue étrangère* » ELSIR Elamin Hamid Mohamed a précisé que :

« 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'acquiescer activement les différentes formes de la langue cible »⁹⁷

Il ajoute que cet enseignement formel n'offre pas une formation solide, il pense que pour un enseignement rentable de la langue cible, pour un apprentissage réussi et pour une acquisition meilleure, il est nécessaire que soit pris en considération tous les éléments d'une communication réussie : le non-verbal et le

⁹⁵ Godard, A. et al. (2005). « *Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales* ». In *Le Français dans le Monde*, CLE international, pp. 122-131.

⁹⁶ Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.(1973), *le théâtre à l'école*, I.N.R.D.P. Paris.p.15

⁹⁷ ELSIR, E.H.M. (2008). « *Théâtre et enseignement du français langue étrangère* », in *Synergie Algérie* N° 2.P.179

para-verbal, et la pratique théâtrale semble pour lui pouvoir être, dans ce domaine, d'une grande utilité.

Pendant le XVII^e et XVIII^e siècle le théâtre scolaire a pris véritablement son essor grâce aux jésuites qui voyaient dans le théâtre scolaire une manière d'instruire en divertissant, ils montaient des spectacles avec la jeunesse scolarisée à la fin de chaque année scolaire.

« Le roi, la reine, les princes, la Cour et la Ville se pressaient à ces spectacles qui faisaient figure d'évènements mondains, puisque les élèves-acteurs des grands collèges appartenaient tous à la bourgeoisie parisienne. Le rayonnement de la pédagogie des jésuites s'était ainsi décuplé. »⁹⁸

Les travaux consacrés au théâtre scolaire du XIX^e siècle sont rares, c'est un siècle qui est marqué par des révolutions, le théâtre jouait donc un rôle d'enseignement d'une éducation socio—politique. Les dramaturges utilisent le comme intermédiaire pour faire passer leur idéologie, à l'instar de Constantin STANILAVSKI cité par PIERRA Gisèle qui dit :

« Nous faisons vivre ce qui est caché derrière les mots, nous faisons passer nos propres pensées dans le langage de l'auteur et nous établissons nos propres rapports avec les personnages de la pièce. »⁹⁹

Il s'agit d'un nouveau théâtre engagé appelé « citoyen » dont le but est celui de former l'homme nouveau. Béatrice FERRIER décrit le théâtre scolaire du XIX^e siècle en disant :

« Par conséquent, au XIX siècle, deux courants, hérités du XVIII^e siècle, perdurent en s'écartant l'un de l'autre. L'un issu du théâtre d'éducation, s'inscrit dans le cadre privé des maisons d'éducation, du préceptorat ou des familles, selon des objectifs similaires à ceux du siècle précédent. A l'éducation morale, s'ajoutent l'assurance et la mémorisation. L'autre

⁹⁸ Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. (1973), « *le théâtre à l'école* », I.N.R.D.P. Paris.p.15

⁹⁹ PIERRA, G. (2001). « *Une esthétique théâtrale en langue étrangère* ». L'HARMATTAN. P.55

poursuit ponctuellement la tradition du théâtre de collège en maintenant les représentations »¹⁰⁰

Cela veut dire qu'au cours de ces deux siècles le théâtre en classe avait pour visée la socialisation longuement soutenue par les jésuites dans leurs collèges.

C'est au début du XX^e siècle qu'on a donné aux activités artistiques un cadre qui privilégiait l'évolution de l'individu comme le souligne Christiane PAGE :

« L'éducation n'est plus dans cet esprit, destinée à servir l'Etat, la patrie ou la religion, mais à servir l'enfant lui-même qui, une fois adulte, construira une société nouvelle. Cette conception optimiste a été à l'origine de grands changements dans les pratiques éducatives et participe d'un bouleversement social et idéologique qui touche aussi le domaine artistique ».¹⁰¹

L'intérêt est donc porté à cette nouvelle forme d'expression ; une prise en compte des spécificités des enfants et de leur désir d'apprendre tout en leur donnant le pouvoir d'agir en apprenant constituait un objectif primordial. La relation entre le théâtre et l'éducation devient plus étroite et enrichissante. Cette relation qui affirme l'importance d'une éducation artistique offrant la possibilité aux jeunes d'exprimer leurs émotions. Dans ce contexte Christiane. PAGE ajoute :

« de la rencontre de l'éducation nouvelle et le jeu dramatique, on peut dégager quelques principes construits à partir du postulat de la liberté de l'enfant que Cousinet définissait non par la suppression de toute crainte, mais par la recherche et la mise en place de situations nécessaires à la progression de l'enfant et définies par ses besoins »¹⁰²

C.PAGE pense que les difficultés de jouer des textes existants résident dans le fait que ces textes privilégiaient un héros ou un petit groupe de personnage, le manque de personnage féminin sont des facteurs qui ont conduit les éducateurs à

¹⁰⁰ FERRIER, B. (2013). « *Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle* » in le français aujourd'hui, N° 180. P.24

¹⁰¹ PAGE, C. (2001). « *Eduquer par le jeu Dramatique pratiques théâtrales et éducation* ».ESF.P.7

¹⁰² PAGE, C. (2005). « *Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation* », in études théâtrales N° 34.PP.78.84

proposer aux enfants d'autres solutions : la dramatisation des comptes, l'invention collective de textes, puis les improvisations à partir de canevas. Pour elle, l'éducation artistique, qui est devenue une composante non négligeable de la formation générale, constitue un terrain fragile et mouvant qui symbolise la rencontre entre transmission des connaissances et expérimentation d'une pratique qui ne se laisse pas se réduire à une somme de savoir.

Il s'agit de permettre à l'enfant l'accès à une diversité d'activités pour construire ses propres formes d'expériences artistiques et théâtrales.

A partir de l'idée que l'accès à la culture vivante passe par une pratique artistique, plusieurs recherches ont été menées en France et en Europe ces dernières années ont montré la nécessité d'introduire une éducation artistique dans le cursus scolaire.

Nous pouvons citer à titre d'exemple la Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages, un bilan de trois ans de recherche (2005-2008). Cette recherche est réalisée sous la responsabilité scientifique de de Jean-Paul Filiod (Université Claude-Bernard Lyon 1, conduite durant trois ans par l'équipe de l'IUFM auprès des écoles et des artistes engagés dans le programme Enfance Art et Langages, cette recherche a précisé comment la résidence d'un artiste au sein d'une école, sur une durée longue de deux à trois années, impacte les métiers, les fonctions des adultes et les apprentissages des élèves.

A partir de ces recherches des textes officiels précisent qu'une éducation artistique doit se poursuivre obligatoirement tout au long de la scolarité, un plan de formation a été mis en place pour que les enseignants du premier et du second degré recevront une formation artistique à l'IUFM et que dès leur recrutement une dimension artistique sera prise en compte.

3.2 Spécificités du texte théâtral en classe de FLE

Avant d'aborder les spécificités du texte théâtral, nous tenterons de prime à bord de répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'un texte théâtral ?

« La pièce de théâtre, aussi appelé texte dramatique, est le type de texte qui raconte une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages. C'est un texte spécifiquement conçu pour la représentation théâtrale, le spectacle. C'est pourquoi on désigne souvent le théâtre comme « l'art de la représentation »¹⁰³

Cette définition met l'accent sur le caractère fictif du texte théâtral, sur la présence d'échanges entre les personnages et la représentation qui caractérise le texte théâtral par rapport aux autres types de texte.

Umberto Eco, cité par Jean-Pierre RYNGAERT, définit le texte comme :

« une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit resté en blanc,(...) le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle »¹⁰⁴

La définition d'UMERTO Eco touche tous les textes et non seulement le texte de théâtre précise Jean-Pierre RYNGAERT en ajoutant que le texte théâtral a la réputation d'être une machine encore plus paresseuse que les autres. Paresseuse, parce qu'il exige l'intervention de plusieurs médiateurs pour exister comme : metteur en scène, comédien, scénographe. Pour se transformer véritablement en théâtre, le texte théâtral sera dit par les acteurs et a besoin de tout un ensemble d'autres signes non verbaux.

Anne UBERSFELD quant à elle définit le texte théâtral comme un texte « incomplet » qui ne sera complété qu'avec une représentation, elle parle de « texte troué » puisqu'il présuppose un ensemble de signes non-verbaux avec lesquels ses signes verbaux entrent en relation dans la représentation. Elle pense aussi que :

« La sémiologie du théâtre doit tenir l'ensemble du discours du théâtre comme lieu d'intégration 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 ce sont ce ne

¹⁰³ <https://esprdg.cscmonavenir.ca/files/2013/09/Le-texte-theatral.pdf> consulté le 12/05/2018

¹⁰⁴ RYNGAERT, J-P. (1997). « Introduction à l'analyse du théâtre ». Dunod.P.5

*sont pas les mêmes outils conceptuels qui sont requis pour l'analyse de l'un et de l'autre »*¹⁰⁵

La définition d'Anne UBERSFELD réunit deux éléments indissociables et indispensables : texte et représentation. Le texte prend tout son sens au moment de la représentation qui est un acte de communication complexe parce qu'il exige plusieurs autres éléments comme : le metteur en scène, le comédien, le spectateur, ... pour elle, le spectateur qui est en définitive le maître du sens, mais le sens ne lui a jamais donné, il est toujours à construire.

Ces définitions nous poussent à chercher pour comprendre les spécificités qui caractérisent un texte théâtral.

Contrairement au roman, le texte théâtral s'organise selon un mode que l'on ne peut porter atteinte, deux aspects différents qui le caractérisent : le dialogue et les didascalies. Le dialogue, comme nous le savons tous, contient la totalité du discours dit par les personnages durant la représentation. Les didascalies ou bien les indications scéniques, regroupent tout ce qui hors du texte qui aide à interpréter le texte.

1- Les didascalies :

Nous présentons la définition de didascalies extraite de wiki dictionnaire comme :

« Didascalie \di.da.ska.li\féminin

1. (*Antiquité grecque*) *Instruction que le poète dramatique donnait aux acteurs sur la manière dont ils devaient jouer ses pièces.*
2. (*Par extension*) *Documents grecs sur les pièces jouées, l'époque de leur représentation, etc.*
3. (*Théâtre*) *Courte notice placée en tête des pièces de théâtre.*
 - *Alfred Jarry écrit cette didascalie pour Ubu : « L'histoire se passe en Pologne, c'est-à-dire nulle part. » — (Amélie NOTHOMB, *Attentat*, Albin MICHEL, Paris, 1997, p. 162)*
4. (*Théâtre*) *Dans les dialogues d'une pièce de théâtre ou d'un film, notes de l'auteur ne faisant pas partie de ce dialogue, donnant aux acteurs et aux metteurs en scène des indications sur le jeu, les personnages, les déplacements.*
 - *Le texte de cette pièce contient beaucoup de didascalies.*

¹⁰⁵ UBERSFELD, A. (1989). « Lire le théâtre », lettres belin .pp.12-13

- *Désiré Reniflard, régisseur et souffleur, accessoiriste et figurant, qui accompagne et guide les personnages en prononçant les didascalies à voix haute. Trouvaille irrésistible.— (Jean-Claude Raspiengeas, Une cavalcade hispanique à huis clos, Journal La Croix, Éditorial du 13 octobre 2014) »¹⁰⁶*

D'un point de vue étymologique, le terme didascalie est un emprunt du grec ancien qui désigne les instructions données aux acteurs dans la réalisation de l'œuvre sur scène.



Figure N° 4: les didascalies¹⁰⁷

Cette image nous montre avec les couleurs la distinction entre le dialogue et les didascalies, il est donc clair qu'il concerne la partie du texte qui n'est pas destinée à être dite par les acteurs. Dans le théâtre classique, les didascalies étaient peu abondantes comme le souligne PRUNER.M :

« Relativement peu abondantes dans le théâtre classique, comme si les auteurs estimaient que le texte se suffisait à lui-même ou que le

¹⁰⁶ <https://fr.wiktionary.org/wiki/didascalie> consulté le 15/05/2018

¹⁰⁷ <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-didascalie/> consulté le 15/05/2018

*représentation, dont ils surveillait eux-mêmes l'exécution (Molière, Racine)
obéissait à des codes suffisamment établis pour se passer d'indications »¹⁰⁸*

Il ajoute que les didascalies au vingtième siècle chez de nombreux dramaturges occupent une place considérable, il donne comme exemple *Acte sans paroles* de Beckett ou *Le pupille veut être tuteur* de Peter Handke qui sont de longues didascalies sans dialogue. PRUNER Michel dans son ouvrage intitulé « *l'analyse du texte de théâtre* »¹⁰⁹ distingue quatre types de didascalies.

- Didascalies initiales

Elles regroupent la liste initiale des personnages de la pièce, apportant souvent des précisions sur les rapports de parenté ou de hiérarchie qui existent entre eux, et parfois des indications concernant leur âge, leurs costumes, leur caractère.

Ces didascalies initiales apportent aussi des informations sur les lieux et le moment où l'action se situe, elles induisent un traitement de l'espace et du temps qui est déterminant pour la mise en situation de l'énonciation théâtrale et dont la mise en scène devra tenir compte, d'une manière ou d'une autre.

- Didascalies fonctionnelles

Ces didascalies définissent l'identité de celui qui parle ce qui représente une condition indispensable à la compréhension du dialogue. Elles indiquent les grandes séparations dramaturgiques de l'œuvre et les diverses unités de jeu. Dans le théâtre classique, avant chaque nouvelle scène, la liste des personnages présents sur le plateau est donnée. Des indications sur l'environnement scénique et les éléments sonores ou visuels sont parfois fournis par les didascalies.

- Didascalies expressives

Ces didascalies s'adressent au lecteur et aux interprètes et à qui elles suggèrent parfois comment intervenir : façon de dire le texte (haussant le ton), rythme (brusquement), timbre de voix (rauque, grave), débit de la parole (hésitant). Elles peuvent exprimer le sentiment qui détermine la réplique et l'intention qui la soutient, que celle-ci soit liée à l'humeur (en colère) ou au caractère du personnage (insolent). Il n'est pas rare qu'elles s'accompagnent d'indications gestuelles.

¹⁰⁸ PRUNER, M. (1998). « *L'analyse du texte de théâtre* ». DUNOD. Baume-Les-Dames. P.16

¹⁰⁹ Ibid. PP.17-19

- didascalies textuelles

Des indications scéniques sont parfois introduites à l'intérieur même du texte. Dans le théâtre de Shakespeare, la plupart des informations destinées aux acteurs se trouvent insérées dans le dialogue, sans que l'auteur éprouve la nécessité de préciser ce qui se passe sur scène.

2- Le dialogue

Le texte théâtral comporte essentiellement des dialogues qui sont composés de répliques propres à chaque personnage.

Ce qui distingue le langage théâtral de la langue écrite c'est l'utilisation exclusive du style direct. Il s'inscrit dans un système du présent : celui qui parle se place toujours dans l'actualité d'un ici-maintenant qu'il partage avec son allocutaire.

- La double énonciation

Le langage dramatique est sous-tendu par une double énonciation. Le spectateur entend et voit deux personnages-énonciateurs dialoguant entre eux ; en réalité, derrière eux, se tient un autre énonciateur, celui-là absent, il s'agit de l'auteur qui s'adresse au public par l'intermédiaire de ses personnages.

- La double destination

Le dialogue théâtral a toujours deux destinataires. L'auteur s'adresse au public au même temps que ses personnages se parlent entre eux. A l'exception des apartés qui ne doivent pas être entendus par les autres protagonistes, les paroles d'un personnage semblent formulées à l'intention de son interlocuteur ; elles sont également destinées aux spectateurs.

3.3 Dimension interculturelle dans l'enseignement du français par le théâtre

L'enseignement/apprentissage a connu une évolution remarquable, cette évolution, d'un point de vue diachronique, voit se succéder plusieurs méthodes fondées sur des concepts différents de la langue et de son rapport à la culture.

Geneviève ZARATE, spécialiste française en matière d'enseignement des civilisations et des compétences culturelles étrangères dans la classe de langue, elle définit la classe de langue comme :

« La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entre en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. »¹¹⁰

Autrement-dit, les élèves doivent construire une relation dialectique entre leur identité sociale et la culture de la langue cible, dans ce sens ZARATE ajoute :

« La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable ».¹¹¹

Pour ZARATE, langue et culture sont deux entités indissociables et étroitement liées. Mais d'un point de vue anthropologique, leur rapport n'est pas complet et direct, selon Edward SAPIR, un anthropologue et linguiste américain qui a travaillé principalement sur le langage en tant que fait culturel à part entière, qui pense que :

« Quoi qu'il en soit des autres types de comportement culturel, les formes du langage sont en tous lieux à la fois spontanées et nécessaires, à l'instar de toutes les productions artistiques. Les formes linguistiques n'ont aucun

¹¹⁰ ZARATE, G. (1993). « Représentation de l'étranger et didactique des langues », Didier, Paris.P.11

¹¹¹ Ibid. P.11

rapport avec les besoins culturels de la société où elles se manifestent, mais en tant que produits esthétiques, elles offrent une grande uniformité »¹¹²

Sapir ne nie pas le caractère indissociable de la langue et de la culture mais précise que les phénomènes linguistiques sont des phénomènes culturels au même temps il pense que les comportements linguistiques sont des signes qu'on y utilise pour qui sait les interpréter en fonction de ce qu'ils représentent.

Le rapport entre la langue et la culture s'est établi progressivement dans les années quatre-vingt, des travaux ont été menés portant attention aux cultures en didactique des langues, ces travaux s'articulent autour des pédagogies interculturelles initiées par le Conseil de l'Europe. Des recherches qui se réfèrent à la pensée de Claude LEVIS-STRAUSS qui, pour lui, l'émergence du langage est en pleine coïncidence avec l'émergence de la culture.

L'enseignant de FLE vise par son cours plusieurs compétences : une compétence linguistique, une compétence communicative et compétence culturelle, il tente le plus souvent possible d'équilibrer entre ces compétences, de ce fait, il utilise la langue pour introduire la culture et vice versa. Il s'agit d'une pédagogie interculturelle définie par Luc COLLÈS comme suit:

« la pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrants, les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants des travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel, pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles ».¹¹³

En didactique des langues-cultures, l'approche interculturelle envisage la compréhension de l'Autre au détriment de sa culture qui résulte de contact de deux langues. Geneviève ZARATE utilise souvent le terme de « représentation » pour

¹¹² SAPIR, E. (1967). « *Anthropologie 1 Culture et personnalité* », Ed. De Minuit. Paris.P.42

¹¹³ COLLÈS, L. (2006). « *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* », E.M.E, Fernelmont.P.9

expliquer la relation entre culture maternelle et culture cible à enseigner d'une part et d'autre part pour désigner la relation entre l'élève et son identité.

Pour étudier la culture dans une classe de langue étrangère une perception de la différence surgit, c'est-à-dire l'apprenant est attiré par la culture de l'Autre, il est curieux pour découvrir et connaître ce qui est distinct au même temps des sentiments de peur qui peuvent surgir envers le différent, de mettre en risque sa propre identité. C'est pour cette raison que la plupart des cas le contact de langues est souvent accompagné de stéréotype ou préjugé.

Il est donc important que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses apprenants, il les amène à prendre connaissance de certains codes culturels propre à la culture cible et il leur apprend à les manipuler.

La littérature en classe de langue est considéré comme le moyen le plus adéquat qui pourrait véhiculer la culture cible, la didactique de texte littéraire en classe de français langue étrangère et ce depuis les années quatre-vingt-dix tend à associer littérature, culture et interculturel. Porcher et Abdallah-Preteille voient en la littérature un « *lieu emblématique de l'interculturel* »¹¹⁴. Les formes littéraires sont exploitables sous l'angle du vocabulaire, de la grammaire, de la stylistique et de la langue-culture cible. Parmi ces formes littéraires, le théâtre offre d'énormes possibilités pédagogiques comme le souligne Jean-Pierre CUQ :

*« le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classique 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'état 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 ».*¹¹⁵

¹¹⁴ Porcher, L., Abdallah-Preteille, M. (1996). « *Education et communication interculturelle* » PUF. Paris .P.162

¹¹⁵ CUQ, J-P. (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Clé International, Paris.P.237

Pour Jean-Pierre CUQ, théâtre et Français Langue Etrangère sont évidemment associés et voit que le théâtre, d'un point de vue langagier, apparait comme un vecteur naturel d'apprentissage, il offre d'énormes possibilités pédagogiques dans lesquelles enseignants et apprenants trouveront leur compte.

Pratiquement, le théâtre en classe de FLE est souvent perçu comme pratique marginale, cela est dû aux représentations des apprenants et celles de l'institution. Il s'agit de définir la relation entre pratique théâtrale et situation d'enseignement/apprentissage. Autrement-dit, les objectifs institutionnels et pédagogiques liés à l'apprentissage de la langue-culture cible ne cadrent pas les finalités des activités théâtrales, le problème réside plus particulièrement dans l'évaluation certificative de ces activités théâtrales qui apparaissent comme des activités en dehors du cadre prévu, des questions se posent : l'enseignement du théâtre est-il un objectif en soi ? S'agit-il d'enseigner le théâtre ou le français ?

Le CECRL tente de répondre à ces questions à travers la définition de la compétence interculturelle en s'appuyant sur le rôle de l'enseignement du théâtre et sa pratique dans la construction des apprentissages en français langue étrangère. A ce propos Yamna ABDELKADER ajoute :

« (...) le travail sur la langue, la langue cible, comme la prise en compte des langues premières des apprenants coïncide avec le travail sur le langage théâtral ; cette collusion n'est possible qu'au sein d'échanges langagiers enchâssés, échanges authentiques du temps de la fabrication du texte et de la représentation, échanges fictifs de la représentation elle-même, échanges de « cercles de paroles » de l'après-représentation ».¹¹⁶

Nous pensons que ces échanges seront plus utiles qu'avec des enseignants formés déjà dans l'enseignement interculturel ; une formation didactique à l'interculturel dans l'intégration des activités théâtrales dans l'enseignement du FLE est donc nécessaire.

¹¹⁶ ABDELKADER, Y. (2013). « Pour un Théâtre-Monde plurilinguisme, interculturalité, transmission », PUB, Bordeaux. P.256

La pratique théâtrale en classe de FLE permet aux apprenants de mieux connaître les spécificités du texte étudié et d'assurer sa compréhension. . Cette approche culturelle du sens théâtral reste insuffisante, du moment où les apprenants accèdent et se familiarisent seulement avec la culture cible.. Or, une nouvelle réflexion sur le théâtre nous incite à penser que l'exploitation culturelle du théâtre en FLE vise en même temps dimension, interculturelle.

Partons du principe que le corps fait partie intégrante de la communication ; nous communiquons avec un code linguistique avec le soutien des gestes et des mimiques. Pour enseigner l'oral, l'enseignant se voit obligé d'attirer l'attention des apprenants à l'importance du geste et à la nécessité d'adapter les attitudes corporelles propres à la langue-culture cible pour éviter tout bruit de communication.

Ainsi, pratiquer le théâtre en classe de FLE permettra aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle en associant le geste à la langue-culture étrangère, ce qui donnera au geste en didactique de l'oral une place primordiale.

Conclusion

Nous avons essayé, à travers ce chapitre, de mettre en lumière deux termes clés de notre travail de recherche : théâtre et FLE. Notre objectif était en premier lieu, celui de comprendre le processus d'enseignement/apprentissage du FLE par le théâtre en creusant dans l'histoire du texte théâtral ainsi que ses spécificités, et en dernier lieu, nous avons abordé la dimension interculturelle dans l'enseignement du français par le théâtre et nous avons abouti à l'idée que la pratique de théâtre est un

outil efficace pour la construction de la compétence interculturelle en mêlant langue et culture.

Partie pratique

Chapitre 4

Méthodologie

Chapitre 04 : Méthodologie

Introduction

Ce que notre démarche ambitionne le plus, c'est l'amélioration de l'expression orale des apprenants universitaires par la pratique théâtrale. Il serait donc important de faire de l'oral un objet enseignable pour l'installation et le développement des compétences langagières.

D'abord en partant de l'idée de faire de l'oral un objet d'enseignement favorise l'adoption de stratégies d'enseignement et d'outils didactiques appartenant exclusivement à l'oral en définissant de manière très claire ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage de l'oral.

Nous ne pouvons pas nier qu'aujourd'hui, les recherches en didactique du français oral est en construction. Ce qui est commun dans ces recherches c'est : une didactique de l'oral centré sur l'apprenant et sur son langage spontané pour lui faire acquérir des compétences de communication orale. Cependant, notre regard objectif ne nous a pas permis de trouver des solutions aux problèmes rencontrés à travers l'enseignement et l'évaluation de l'oral, un enseignement qui se caractérise par un manque de critères fiables, basé majoritairement sur un seul genre qui est l'exposé oral.

Toutefois, nous ne pouvons pas se baser sur des impressions ou de constatations générales pour construire une image fiable et fidèle au protocole scientifique. Pour être efficient, nous allons proposer à travers notre expérimentation, la lecture expressive comme moyen de recherche pour poser un diagnostic.

4.1 Objectif de la recherche-action

La recherche –action est une recherche appliquée aux pratiques quotidiennes de classe. Michèle CATROUX la définit comme :

« La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs

pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche »¹¹⁷.

A partir de cette définition, nous pouvons dire que la recherche-action est un processus qui relie la théorie à la pratique en impliquant tous les acteurs concernés (enseignants, chercheurs, étudiants). L'objectif de la recherche-action est de fournir un outil exploitable de la part des enseignants ou des chercheurs qu'ils peuvent appliquer en situations complexes de classe. Nous avons alors jugé que l'enseignement de l'oral représente, dans ce cas, l'une des situations complexes de la classe.

Les étapes principales d'une recherche-action :

4.1.1 Identification du problème

La première phase de la démarche commence évidemment par l'identification du problème, dans notre cas par un constat des problèmes liés à la compétence orale et une réflexion approfondie de l'enseignement de l'oral à l'université. Cette réflexion peut être à l'issue d'observations faites par un enseignant de sa propre pratique ou celle d'un autre, à la suite d'une conversation avec un collègue, etc.

Quelle que soit l'élément précurseur et quelle que soit la méthode utilisée, l'importance est accordée au praticien ; l'objectif est l'amélioration des pratiques, dans notre cas : l'expression orale.

Comme nous l'avons déjà cité, la recherche-action relie la théorie à la pratique, dans cette phase, l'observation et la réflexion permettent d'identifier un problème, ce problème s'applique à l'objet de l'observation, et doit être en relation directe avec le changement désiré.

L'observation dans notre cas nous permet de détecter et d'identifier le problème d'expression orale chez les étudiants, ce problème d'expression orale doit évidemment être en relation directe avec les changements que nous tenterons de les proposer au terme de notre travail

¹¹⁷ CATROUX. M. (2002), « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » in Cahier de l'APILIUT. N°3.2002.p.8

4.1.2 Etablissement d'un plan d'action

Le plan d'action nécessite la mise en œuvre d'une méthode de recherche en utilisant d'outils rigoureux pour collecter les données

Les méthodes qualitatives les plus souvent choisies incluent :

- les entretiens approfondis,
- l'observation des participants,
- les études de cas,
- les comptes rendus d'événements.

La prise de note qui accompagne ces méthodes peut se faire sous forme de prescription détaillée des acteurs et des contextes, dans notre cas nous nous considérons comme acteur dans la mesure où nous observons les pratiques des autres acteurs qui sont : l'enseignant et les étudiants. Cette prise de note peut prendre, par exemple la forme d'enregistrement vocal des apprenants la prise de parole.

Les méthodes quantitatives, quant à elles, peuvent être des fiches d'observation et d'évaluation de la lecture expressive des étudiants afin de mesurer le degré de la maîtrise de cette compétence d'expression orale.

Une démarche de recherche-action doit se baser sur la découverte et la maîtrise des outils existants correspondant aux nécessités de la recherche en cours, cette planification est une étape cruciale ; plus l'enseignant anticipe sur l'action plus il peut inclure des détails dans le plan et il ne sera dans ce cas pas contraint de prendre des décisions instantanées sans le bénéfice de la réflexion.

4.1.3 Mise en place de l'action

Une fois le plan établi, la recherche-action proprement dite peut commencer.

En dépit de toutes les démarches qu'on a suivies depuis le début du processus, il est nécessaire de savoir qu'il est possible de modifier au fur et à mesure le plan malgré sa pertinence. Il est aussi important de prendre le temps d'examiner en

détails les données, d'évaluer les effets des actions menées et d'y apporter des corrections.

Cette analyse permet un contrôle ultérieure sur la recherche, la possibilité de vérifier et mesurer la fiabilité d'une analyse donne à celle-ci un statut scientifique rassurant.

4.1.4 Evaluation des effets de l'action

A la fin de la phase d'action, vient le moment de l'évaluation, pour orienter cette évaluation, le chercheur peut poser des questions suivantes :

- Quels changements ai-je observés ?
- Quel effet de changement a-t-il eu sur les étudiants ?
- Qu'ai-je appris à propos de mes étudiants ? A propos de l'apprentissage ? A propos de la matière enseignée ?
- Ce changement devrait-il désormais faire partie de ma pratique régulière ?

4.1.5 Communication des conclusions et valorisation de la recherche

La recherche-action ne peut se concevoir dans l'isolement, donc il est indispensable de discuter et de partager ses observations avec d'autres membres de l'équipe éducative. Bien que la réflexion dans une démarche de recherche-action soit une activité individuelle, les enseignants ne peuvent s'engager avec succès sans l'aide d'autres enseignants ou d'autres éducateurs qui ont déjà fait ou qui sont engagés dans une recherche-action au même moment. Cette aide apparait lors des discussions de la situation étudiée, à travers la communication dans un environnement critique mais objectif.

Le message qui comporte les observations et les expériences partagées sera donc composé d'éléments importants exposés de manière lucide concise et explicite tout en montrant les relations logiques entre le problème, l'action, les informations collectées et l'évaluation de cette action.

L'approche de la recherche-action fournit un cadre théorique susceptible de donner des réponses aux interrogations du praticien-chercheur et de délimiter ses modalités d'action.

La finalité majeure d'une recherche-action dans notre contexte c'est la liberté de parole pour tous les apprenants en s'appropriant de nouveaux outils mis à leur disposition. Il s'agit non seulement de conceptualiser et de mettre en œuvre des pratiques de classe innovantes, mais de décrire et de comprendre l'impact des pratiques théâtrales appliquées en classe sur les compétences d'expression orales chez ces étudiants.

4.2 Présentation de la population

La recherche menée porte sur deux groupes d'étudiants de première année filière français au département de français, université de Constantine située à l'Est de l'Algérie, pour l'année universitaire 2017-2018. Ce choix n'est fait qu'après discussion avec les enseignants assurant la matière « compréhension et expression orale » de première année du premier cycle LMD.

Un seul enseignant (qui prend en charge deux groupes : (G 05 et G 6) qui a accepté de participer à cette recherche-action, nous avons expliqué avec détails notre démarche et les objectifs de notre recherche, l'enseignant étant motivé puisqu'il a déjà pratiqué le théâtre avec des étudiants. Quant aux autres enseignants de cette matière qui prennent en charge les autres groupes, ils ont hésité et n'ont pas été motivés, cela nous paraît très naturel vu le manque d'expérience dans l'enseignement du français par la pratique de théâtre.

L'échantillon comporte deux groupes-classe, un groupe-classe expérimental qui est le groupe 05 (G05) et un groupe-classe témoin, le groupe 06 (G06). Chacun de ces groupes comporte quarante étudiants, donc nous avons au total quatre-vingt étudiants.

Le groupe 05 est un groupe hétérogène regroupant 40 étudiants (35 filles et 5 garçons) dont la moyenne d'âge varie entre 18 et 21 ans.

Le groupe 06 est aussi groupe hétérogène regroupant 40 étudiants (34 filles et 6 garçons) dont moyenne d'âge varie entre 18 et 21 ans.

Il est à signaler que la majorité de ces étudiants sont issus de la circonscription de Constantine, le reste arrive des provinces limitrophes. Tous inscrits pour la première fois en licence de français LMD.

Après une courte discussion avec ces étudiants nous avons remarqué que la majorité n'a pas choisi cette filière ; ils sont orientés selon la moyenne obtenue au baccalauréat.

Selon la progression des enseignements du Socle Commun de Licence, département de lettres et langue française, université de Constantine, dix matières sont programmées :

- 1- compréhension et expression écrite
- 2- compréhension et expression orale
- 3- grammaire de la langue d'étude
- 4- phonétique correctrice et articulatoire
- 5- initiation à la linguistique
- 6- initiation aux textes littéraires/ littérature de la langue d'étude.
- 7- Culture et civilisation de la langue
- 8- Techniques du travail universitaire
- 9- Sciences humaines et sociales.
- 10- Langue étrangère- anglais-

Notre objectif de recherche est l'amélioration de l'expression orale, cela implique que nous nous intéressons à l'enseignement de la matière : compréhension et expression orale.

Cette matière fait partie d'une unité fondamentale UF1 est enseignée avec un volume horaire de trois heures hebdomadaires, répartis en deux séances d'une heure et demi chacune.

Les objectifs de cette matière :

A l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

1. Comprendre et décoder un message oral
2. Identifier une situation de communication orale

3. Produire un message oral (dans différentes situations)
4. Structurer et planifier sa production orale.

4.3 Déroulement de la recherche-action

Il s'agit de construire et d'évaluer une compétence langagière chez les apprenants dans des situations proposées par l'enseignant.

Comme nous l'avons déjà cité, nous menons une expérimentation auprès des étudiants universitaires, cette expérimentation sera réalisée suivant trois étapes :

4.3.1 Première étape :

Il s'agit d'établir un pré-test, parce que nous avons estimé qu'il est important de poser au préalable un diagnostic, l'objectif est celui d'établir un état des lieux qui pourrait nous aider dans le cheminement de notre recherche. Ce diagnostic nous permettra aussi de nous donner une idée claire et objective des lacunes des étudiants.

Pour atteindre cet objectif, nous devrions d'abord mettre les étudiants en situation d'oral, de ce fait, nous avons jugé que la lecture expressive constituerait l'exercice le mieux adapté à notre recherche.

D'après nos lectures, et parmi les genres oraux que nous avons cités dans notre cadre théorique, nous avons estimé que la lecture expressive constitue le genre le plus adapté à notre contexte de recherche parce qu'elle suppose la prise en compte de la situation de communication, de l'intelligence du texte et l'expressivité vocale.

Il est important de dresser le profil des étudiants de première année fraîchement arrivés lors du premier semestre d'étude avant que leur expression orale ne soit influencée par les autres cours au département de français. Nous procéderons comme suit :

Nous proposerons aux deux groupes-classe un texte théâtral à lire à haute voix, une lecture expressive, cette activité qui est réalisée par tous les étudiants sera enregistrée pour deux raisons ; la première est pour que chaque étudiant puisse établir une auto-évaluation, et la deuxième raison, nous permettra d'établir un premier diagnostic de la situation générale des étudiants des deux groupes.

A partir de cet enregistrement vidéo des premières prestations des étudiants, nous les soumettons à une grille d'évaluation¹¹⁸

Cette grille d'évaluation nous permettra de situer chacun des apprenants en prenant en considération les composantes suivantes: écouter, prendre part à la conversation, lire. Au terme de cette étape nous aurons un diagnostic pour les deux groupes ; le groupe expérimental et le groupe témoin.

4.3.2 Deuxième étape :

Nous travaillerons uniquement avec le groupe expérimental, le groupe témoin suivra les cours de compréhension et expression orale selon la progression de cette matière, l'enseignant proposera des activités travaillant l'oral, il aura le choix du support employé sauf la pratique théâtrale. Cette pratique est réservée uniquement au groupe expérimental ; il s'agit de proposer un texte théâtral aux étudiants. La classe sera donc un atelier de théâtre où on va décrire toutes les étapes commençant par le choix du texte théâtrale jusqu'à la représentation finale de la scène théâtrale.

4.3.3 Troisième étape :

Vers la fin de l'année universitaire, nous revenons aux deux groupes pour proposer un autre texte à lire, nous suivons les mêmes démarches utilisées dans la première étape en appliquant la même grille d'évaluation, et enfin, nous comparons les deux résultats obtenus de notre expérimentation.

Cette étape représente pour nous, à partir de la comparaison des résultats de groupe-classe expérimental avec ceux du groupe-classe témoin, l'outil de vérification de nos hypothèses de recherche que nous sera utile de les confirmer ou les infirmer.

¹¹⁸ Cette grille est inspirée des travaux de Dolze & Schneuwly (1998)

Conclusion

Ce chapitre intitulé « méthodologie » représente un soubassement de notre partie pratique, nous avons essayé de citer les objectifs de la recherche-action, cette recherche à laquelle nous nous inscrivons, puis nous avons présenté la population qui constitue le cas d'étude de notre expérimentation et enfin nous avons procédé à la description des étapes que nous comptons suivre pour la réalisation de notre travail de recherche.

Chapitre 5

L'expérimentation

Chapitre 05 : L'expérimentation

Introduction

Dans ce chapitre nous entamons notre expérimentation, comme nous l'avons déjà cité, nous commençons par un pré-test qui consiste à proposer un texte théâtral à lire (une lecture expressive) pour les deux groupes-classe (expérimental et témoin) pour poser un diagnostic, puis nous intégrons la pratique théâtrale en classe pour le groupe expérimental seulement et enfin nous réaliserons un deuxième test en proposant la lecture expressive d'un deuxième texte théâtral pour les deux groupes-classe, nous analyserons et comparerons les résultats obtenus.

5.1 Le pré-test :

Le pré-test nous permettra d'obtenir une vue d'ensemble du niveau des étudiants en matière d'oral.

Les enseignants des départements de français à l'université algérienne savent bien que la majorité des étudiants nouvellement arrivés et inscrits en filière de français ont de sérieux problèmes de langue. Il est vrai que les classes sont hétérogènes ; nous y retrouvons des étudiants qui ont l'occasion de pratiquer cette langue au quotidien et parviennent à mener une conversation relativement correcte et d'autres, représentant la majorité, qui ne pratiquent la langue française qu'en salle de classe, arrivent difficilement à communiquer dans cette langue.

Il est important de noter, scientifiquement parlant, qu'une simple constatation générale ou impression ne peut pas être considérée comme une affirmation. Il est alors judicieux de choisir une activité qui nous aidera à identifier et évaluer les lacunes des étudiants en matière d'oral.

Plusieurs activités travaillant l'expression orale comme l'exposé oral, l'interview, le débat et la lecture, nous avons jugé que la lecture semble l'activité la plus adaptée à notre contexte de recherche. Il s'agit plutôt de la lecture expressive.

La lecture expressive n'est pas seulement une oralisation spontanée d'un texte, c'est une lecture préparée et interprétée, une forme rythmique et musicale, c'est l'activité la plus proche au théâtre parce que les pratiques théâtrales et la lecture expressive permettent à l'apprenant de mettre en jeu une part de lui-même, il devient en quelque sorte, un acteur en jouant le texte et un lecteur en lisant le texte.

La lecture expressive considérée comme un exercice complet qui met en œuvre plusieurs capacités comme la prononciation, le décodage des mots, intonation, articulation, s'impose alors. De plus, le texte théâtral constitue une source incontournable de variation d'intonation. En outre, la pratique théâtrale favorise la prise de parole et la compétence d'expression orale. Par ailleurs, le texte théâtral implique le travail de groupe qui renforce la cohésion de la classe et de désinhiber les étudiants les plus timides.

Pour mener notre recherche, nous avons besoin d'un support pour pouvoir évaluer et comparer les prestations des étudiants d'une façon objective, pour cela, nous allons proposer un texte théâtral aux deux groupes ; le groupe 05 (G05) considéré comme groupe expérimental et le groupe 06 (G06) considéré comme groupe témoin.

Ce pré-test se déroulera au début de semestre, nous avons choisi un texte théâtral parce qu'il répond le mieux à nos objectifs, de plus le texte théâtral de par sa nature fait travailler plusieurs apprenants en même temps. Nous ne pouvons pas négliger cet aspect, vu le nombre important d'étudiants que nous avons par groupe (quarante étudiants), ça serait quasiment impossible de les évaluer en une heure et demi, donc faire travailler un groupe d'étudiants nous aidera à gagner du temps.

Durant ce pré-test, nous exploiterons un texte théâtral qui servira de support pour poser un diagnostic. Notre objectif est double ; en premier lieu nous souhaitons l'amélioration de la lecture d'une scène théâtrale, en second lieu, nous visons l'amélioration des compétences communicatives des étudiants.

Nous avons proposé à l'enseignant un texte théâtral intitulé : *la leçon de madame Chotoffva* qu'il a distribué aux apprenants. En voici l'extrait :

la leçon de madame Chotoffva

Aurore Heeren (12 ans), Caroline Palm (12 ans), Viktoria Tortchinskaia (12 ans), Danaïe Burgeff (12 ans) et Maximilien Franssen (12 ans) accompagnés de leur professeur :

Véronique

Roelandts.

Remerciements : nous remercions Mme Bernadette Magis, assistante sociale qui nous a aidés par ses conseils.

Pièce de théâtre réalisée pour aider à faire comprendre aux jeunes les causes de la pauvreté.

Synopsis :

Jour de grève pour les professeurs de l'école Père Damien.

La surveillance des rares élèves qui se présentent est censée être organisée, mais ceux-ci se retrouvent désœuvrés dans une classe.

Dans le couloir adjacent, une technicienne de surface nettoie et tend l'oreille aux propos des adolescents

Personnages : 10 personnes

1) Élèves de l'école : **Abigaëlle** : 13 ans, sympa, sûre d'elle, médiatrice avec un esprit critique développé.

2) **Paris** : 13 ans, superficielle, coquette, sexy, glamour, accumule-les copains, se prend pour le nombril du monde.

Amandine : 13 ans, la meilleure amie de Paris, naïve.

Barbara : 13 ans, intello à lunettes, rat de bibliothèque, sens social très Développé

Jean-Edouard : 13 ans, riche, prétentieux, gourmand et voleur, à ses heures, pour le plaisir.

2) Invités : **Huberte** : 13 ans, fille unique de père retraité et de mère au chômage.

Selma : jolie Tchétchène, 15 ans, réfugiée politique

Ariane : 13 ans, l'aînée d'une famille de six enfants dont le père alcoolique a quitté le foyer.

Céline : 14 ans, parents victimes de la société de consommation et en règlement collectif de dettes.

Christopher : 14 ans, allemand, fils d'un garagiste qui a fait faillite, orphelin de mère. »

Les étudiants sont réunis, lors de la première séance, en petits groupes selon le nombre de personnages. L'enseignant leur demande de commencer par une lecture silencieuse.

Après la lecture silencieuse et dans le but de faciliter la compréhension du texte, l'enseignant, pose des questions aux étudiants en ajoutant des éclaircissements pour s'assurer que le texte est compris par tous les étudiants. Quelques étudiants ont demandé une deuxième lecture, l'enseignant leur alors a accordé cinq minutes, une fois la lecture silencieuse est terminée, nous avons proposé à l'enseignant, avec l'aide des étudiants de positionner les tables sous forme de U. la raison pour laquelle nous avons positionné les étudiants de la sorte est pour que chaque étudiant puisse voir son camarade pendant la lecture. L'enseignant prend l'initiative de lire le texte pour donner un exemple aux étudiants. L'enseignant tend par sa lecture à montrer aux étudiants un travail sur l'intonation (comment exprimer par la voix le désespoir, la colère, la joie, etc.).

Nous sommes conscients que la lecture est une activité qui s'apprend, autrement dit nous devons enseigner d'abord la lecture expressive puis nous pouvons procéder à son évaluation, mais l'objectif de cette lecture c'est de dresser un profil, nous voulons seulement avoir un diagnostic.

Après avoir distribué les rôles, les étudiants ont commencé à lire, chacun d'eux lit son passage, l'enseignant a demandé aux autres étudiants d'écouter attentivement sans corriger les erreurs de leurs camarades, pendant ce temps, nous nous sommes contentée de filmer les prestations. L'enseignant, quant à lui observait les étudiants en leur laissant la liberté d'adopter la posture et l'intonation qu'ils trouvent nécessaires.

Vu le nombre important des étudiants (quatre-vingt au total) cette activité a duré quatre semaines. Nous avons réussi à filmer chaque étudiant. Nous avons attribué le code de EE1 à l'étudiant N° 1 de la liste nominative du groupe expérimental, cela veut dire que nous avons des codes de : EE1 jusqu'à EE40. La même chose pour le groupe témoin, nous leur avons attribué le code : ET, c'est-à-dire nous avons des codes de : ET1 jusqu'à ET40.

Nous passons maintenant à l'étape la plus importante dans notre processus, l'évaluation. Nous avons adopté une grille d'évaluation inspirée des travaux de Dolze et Schneuwly, cette grille est conçue spécialement à l'évaluation de la compétence de la lecture.

Tableau N° 8 :Grille d'évaluation de la lecture expressive

l'apprenant :	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
-1 fluidité de la lecture :			
- 2 articulations des mots			
-3 groupes rythmiques			
- 4 respirations			
- 5 fin de phrase			
- 6 pauses			
- 7 variations du débit			
- 8 volume			
- 9 intonations expressives			

5.1.1 Analyse des prestations du groupe- classe expérimental

Nous avons soumis les prestations de chaque étudiant à cette grille d'évaluation, au total nous avons obtenu quatre-vingt grilles d'évaluation.

Les enregistrements des prestations des étudiants peuvent être écoutés, regardés et évalués en fonction de deux démarches :

5. Une démarche quantitative globale, aisée à mettre en place, en fonction des neuf (9) critères identiques pour tous les étudiants
6. Une démarche qualitative des productions des étudiants

Ces quatre-vingt grilles seront donc soumises à une étude quantitative et qualitative.

Cette étude sert à collecter les données concrètes pour nous aider à tirer des conclusions de notre étude.

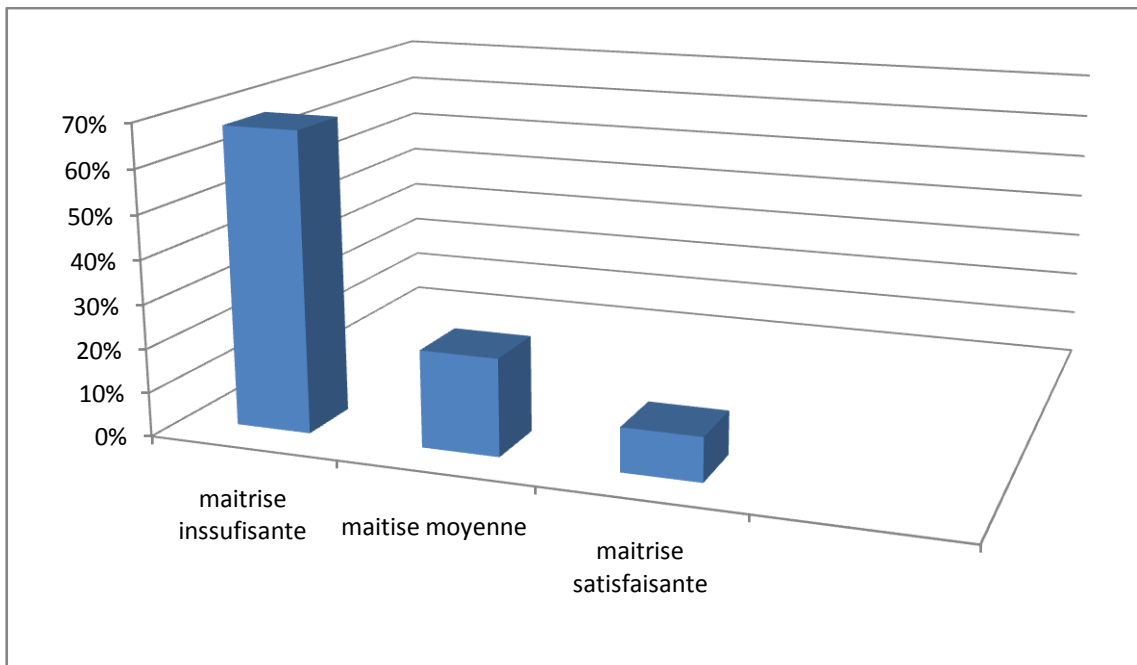
Les prestations des étudiants sont donc évaluées selon neuf (9) critères correspondant aux principaux objectifs visés.

Nous présentons les résultats d'analyse des grilles correspondant aux quarante étudiants du groupe-classe expérimental, nous les détaillons ici, critère par critère.

1- Fluidité de la lecture :

Les indicateurs de fluidité concernant ce critère sont notamment les accrochages lors de la lecture d'un mot, les reprises et les hésitations.

Critère -1-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Fluidité de la lecture	68%	22%	10%

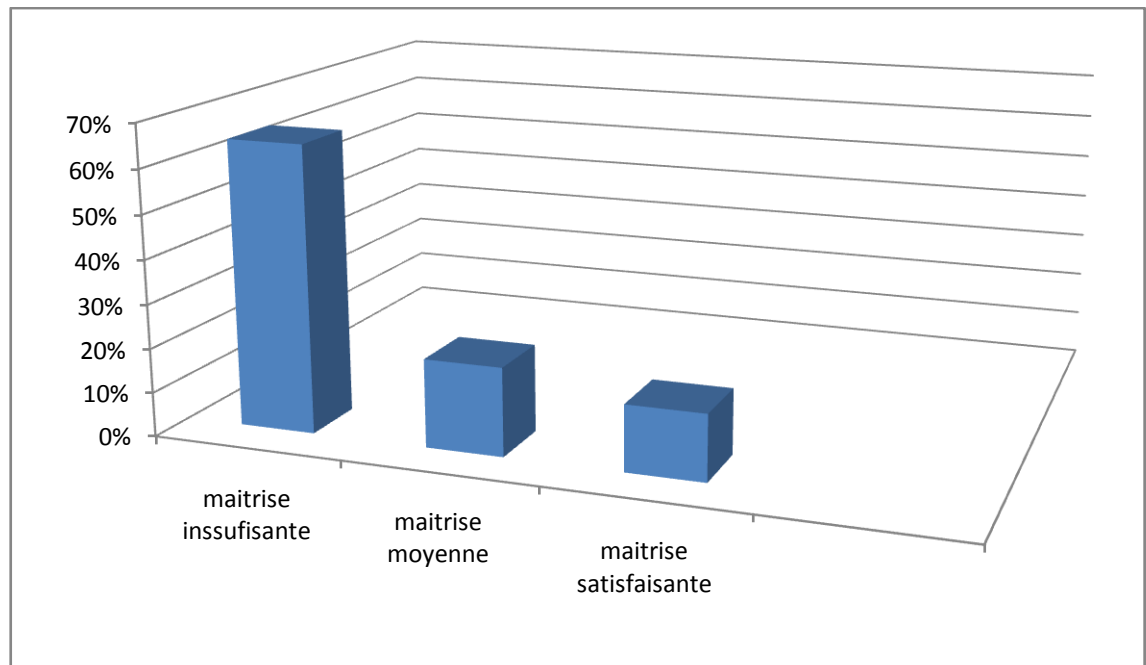


Commentaire :

Les résultats démontrent que 68% des étudiants éprouvent des difficultés concernant une lecture fluide, cela est marqué essentiellement par les hésitations et les reprises de mots. 22% des étudiants ont réalisé une lecture moyenne, par contre seulement 10% des étudiants ont montré une maîtrise satisfaisante du texte, leur prestation était claire en reconnaissant et prononçant syllabe par syllabe, ils ont donné l'impression qu'ils ont bien compris le texte.

2- Articulation des mots

Critère-2-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Articulation des mots	65%	20%	15%

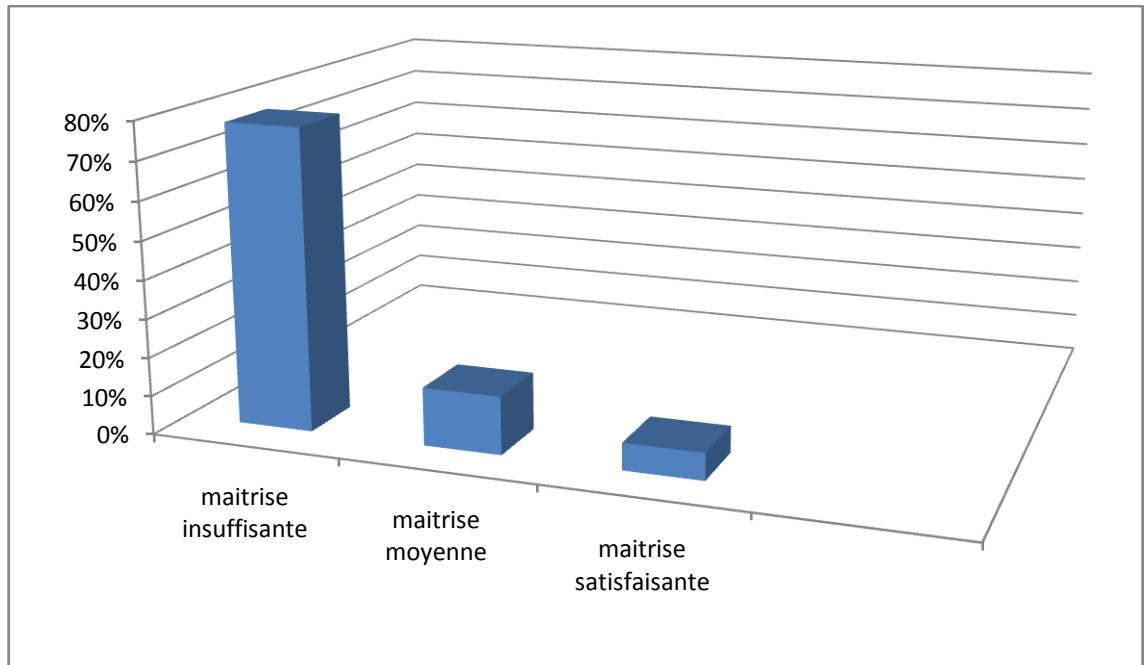


Commentaire :

Il s'agit ici de l'articulation des finales des mots, parmi les quarante prestations, 65% d'étudiants ont montré qu'ils ont des difficultés concernant l'articulation, ils ne font aucune liaison, les finales des mots ne sont pas bien prononcées 20% d'étudiants ont réalisé une maîtrise moyenne par contre seulement 15% d'étudiants qui ont réussi à maîtriser une bonne articulation.

3- Groupes rythmiques

Critère-3-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupes rythmiques	78 %	15 %	7 %

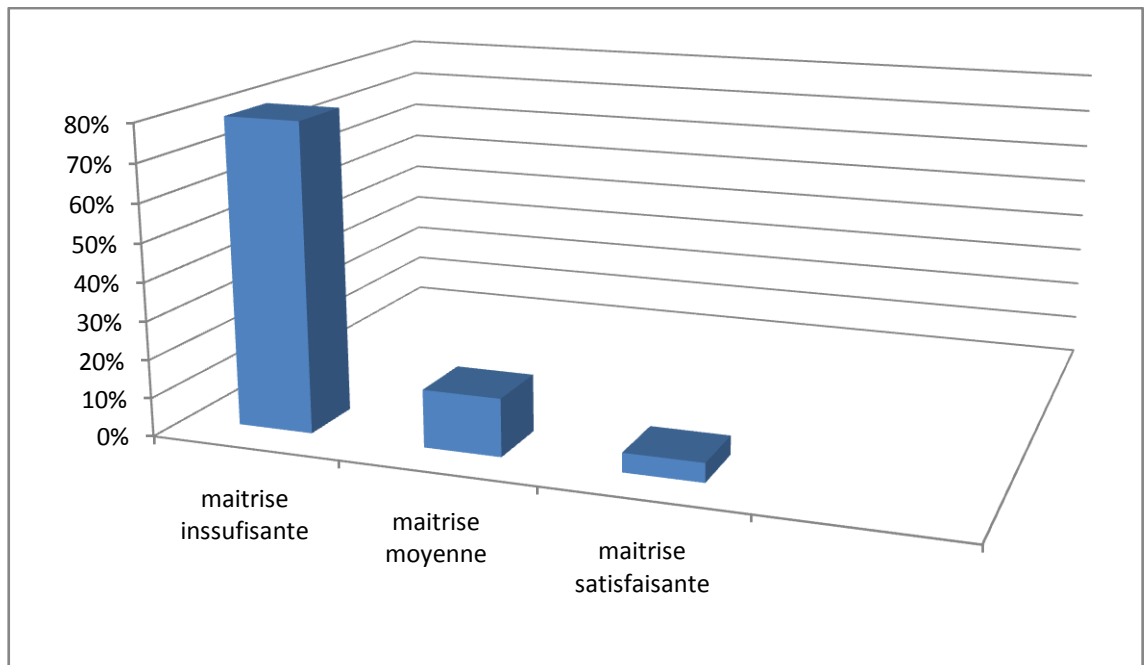


Commentaire :

Les résultats ont montré un taux très élevé (78%) des étudiants qui ne maîtrisent pas le découpage du texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses ou des accents toniques en délimitant les constituants syntaxiques de la phrase. 15% des étudiants ont maîtrisé ce critère de manière moyenne, nous avons observé seulement 7% des étudiants qui ont respecté le découpage en fonction de la structure syntaxique de la phrase.

4- Respiration

Critère-4-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Respiration	80 %	15 %	5 %

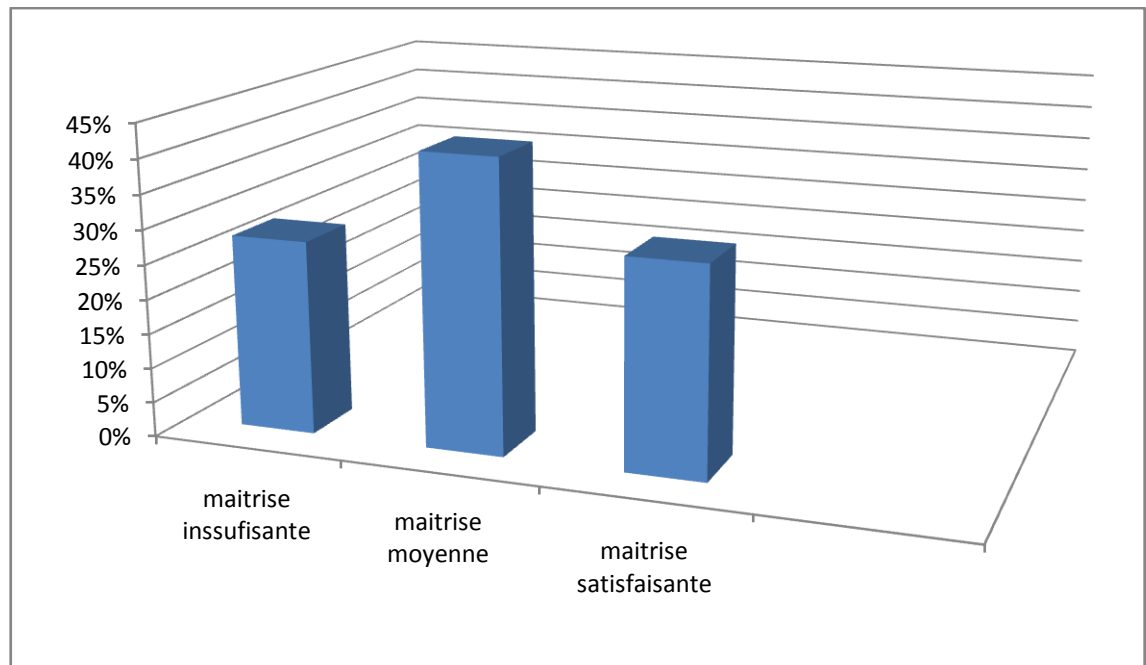


Commentaire :

Etant donné que le critère de respiration est très lié au critère précédant qui est les groupes rythmiques, nous avons obtenu des résultats très proches. Ce qui fait que la majorité des étudiants ont montré une maîtrise insuffisante, puisque le découpage n'a pas été réalisé correctement, cela implique que même la respiration n'a pas été systématiquement respectée. Automatiquement 15% des étudiants ont maîtrisé la respiration de façon moyenne et seulement 5% des étudiants que nous avons jugé qu'ils ont bien maîtrisé ce critère.

5- Fin de phrase

Critère-5-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Fin de phrase	28 %	42 %	30 %

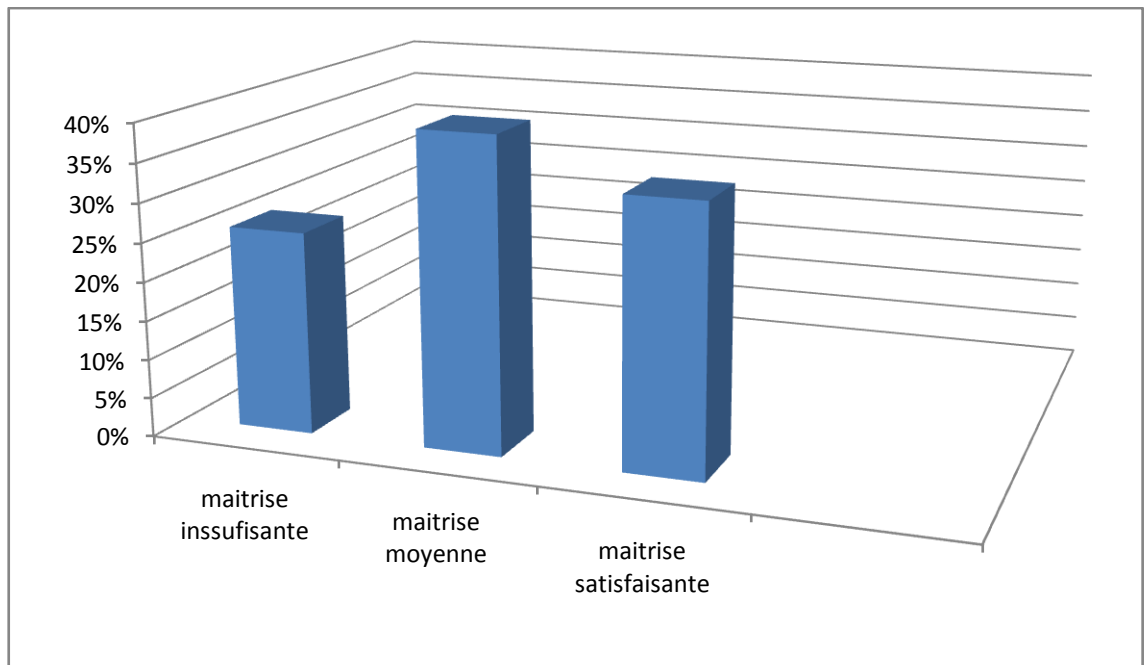


Commentaire :

Les résultats, cette fois ci, ont montré que la majorité des étudiants (42%) ont réussi moyennement à marquer les fins de phrase par une intonation particulière, il s'agit surtout avec les phrases interrogatives. 30 % des étudiants ont très bien maîtrisé ce critère en marquant des fins de phrase avec intonation montante et descendante pour créer des effets particuliers. 28 % des étudiants n'ont pas réussi à maîtriser ce critère, leur lecture était très linéaire.

6- Pauses

Critère-6-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Pauses	26 %	40 %	34 %

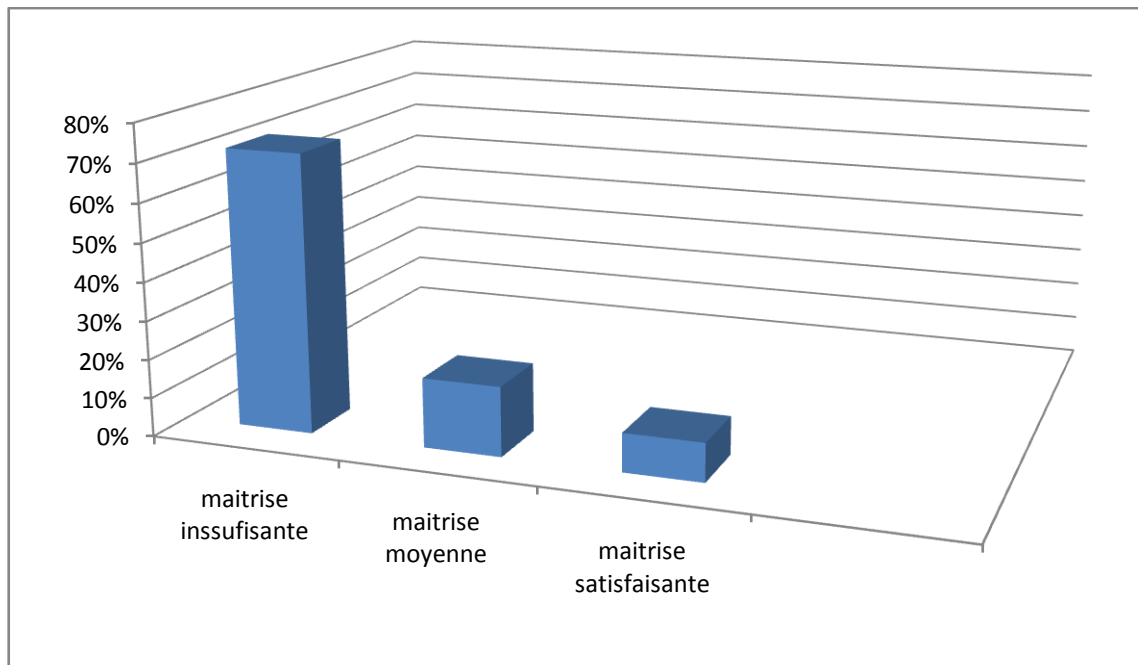


Commentaire :

Ce qui est observable concernant les pauses, ce sont les silences servant à marquer le passage d'une partie à une autre du texte, l'histogramme nous montre déjà que 40 % des étudiants ont prouvé une maîtrise moyenne c'est-à-dire les silences qui marquent le passage d'une partie à une autre n'était pas respecté tout au long de la lecture, cela nous a fait penser qu'il s'agit de pauses aléatoires et non pas réfléchies. 34 % représente le taux d'une maîtrise satisfaisante par contre 26 % des étudiants n'ont pas du tout marqué de pauses.

7- Variation du débit

Critère-7-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Variation du débit	72 %	18 %	10 %

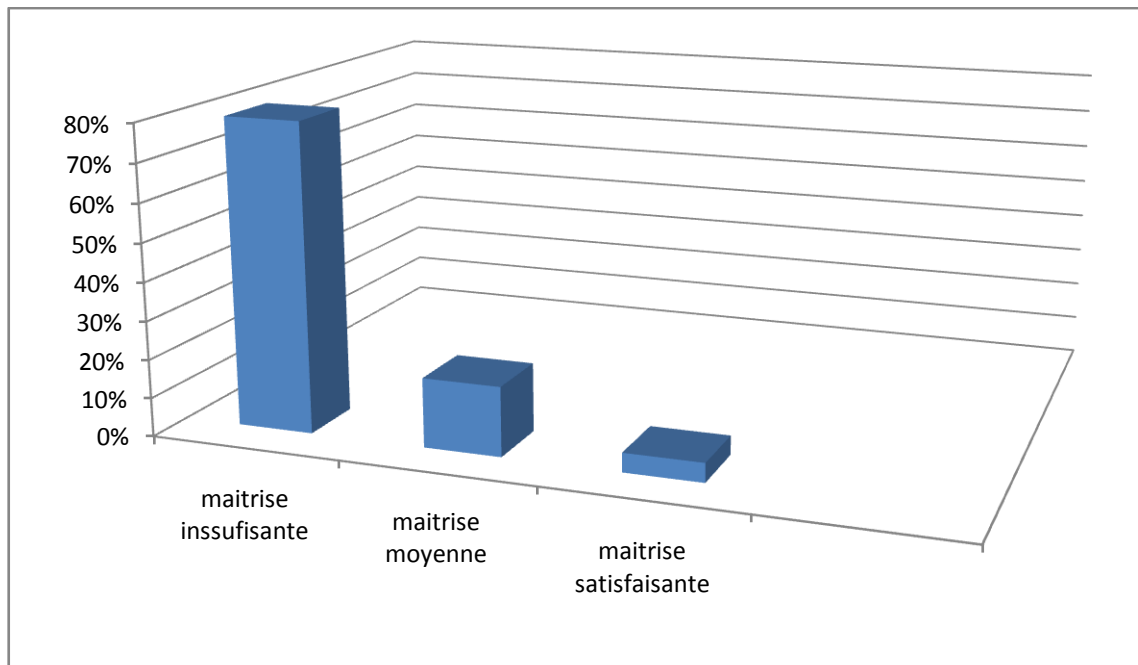


Commentaire :

Nous observons d'après les résultats obtenus que 72 % des étudiants ne maîtrisent pas la variation du débit ; un débit soit trop lent, soit trop rapide qui ne s'accorde nullement avec les émotions dans le texte. La maîtrise de ce critère a été moyenne pour 18 % des étudiants et satisfaisante pour les 10 %.

8- Volume

Critère-8-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Volume	80 %	15 %	5 %

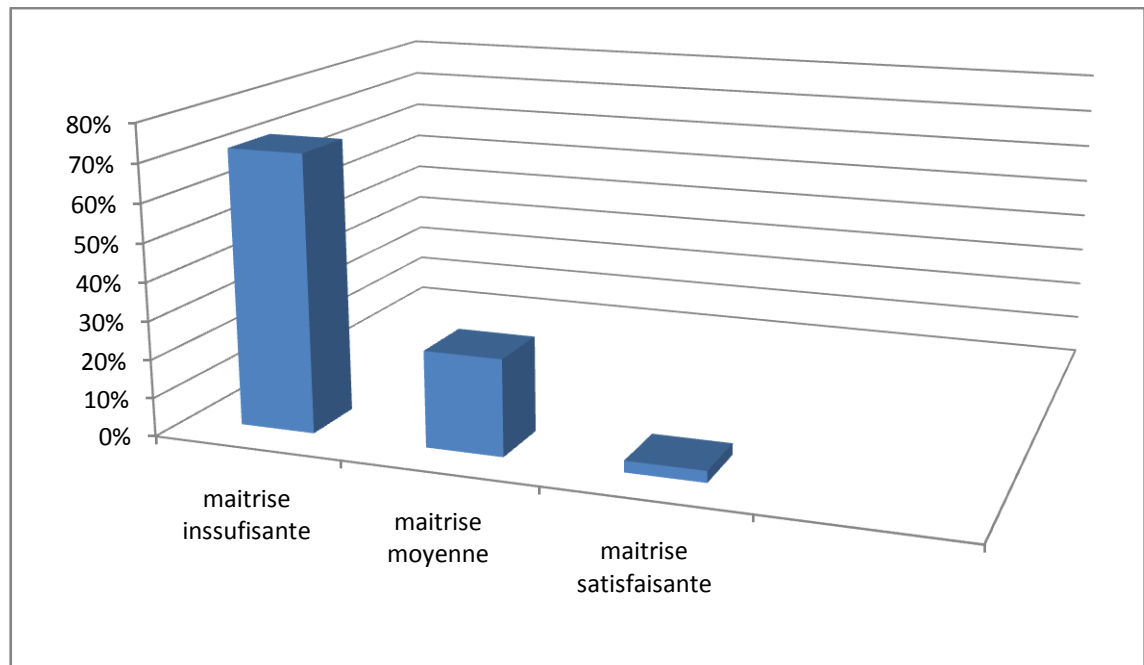


Commentaire :

Par ce critère nous voudrions savoir si l'étudiant se fait bien entendre, malheureusement, la majorité des prestations étaient à peine entendues, malgré les remarques que l'enseignant faisait à chaque fois, ce qui fait que 80 % des étudiant non pas maîtrisé leur volume, 18 % ont réalisé une maîtrise moyenne et uniquement 5 % d'entre eux qui ont vraiment réussi à faire entendre leur voix dans la totalité de la classe.

9- Intonation expressive

Critère-9-	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Intonation expressive	72%	25 %	3 %



Commentaire :

A travers ce critère, nous pourrions observer les changements d'intonation expressive dans les dialogues en fonction des personnages qui parlent et selon leur état psychologique (colère, peur, etc.). Les résultats nous montrent qu'uniquement 3 % des étudiants ont réussi à maîtriser cette intonation expressive, 25 % d'entre eux l'ont maîtrisée de façon moyenne, par contre la majorité, ce qui représente 72 % n'ont pas du tout maîtrisé cette intonation, au contraire, ils rigolaient là où il fallait être en colère.

5.1.2 Analyse des prestations du groupe-classe témoin

Après avoir évalué les prestations des étudiants du groupe-classe expérimental, nous passons à l'évaluation du groupe-classe témoin, nous analyserons les prestations et nous comparerons les résultats au même temps.

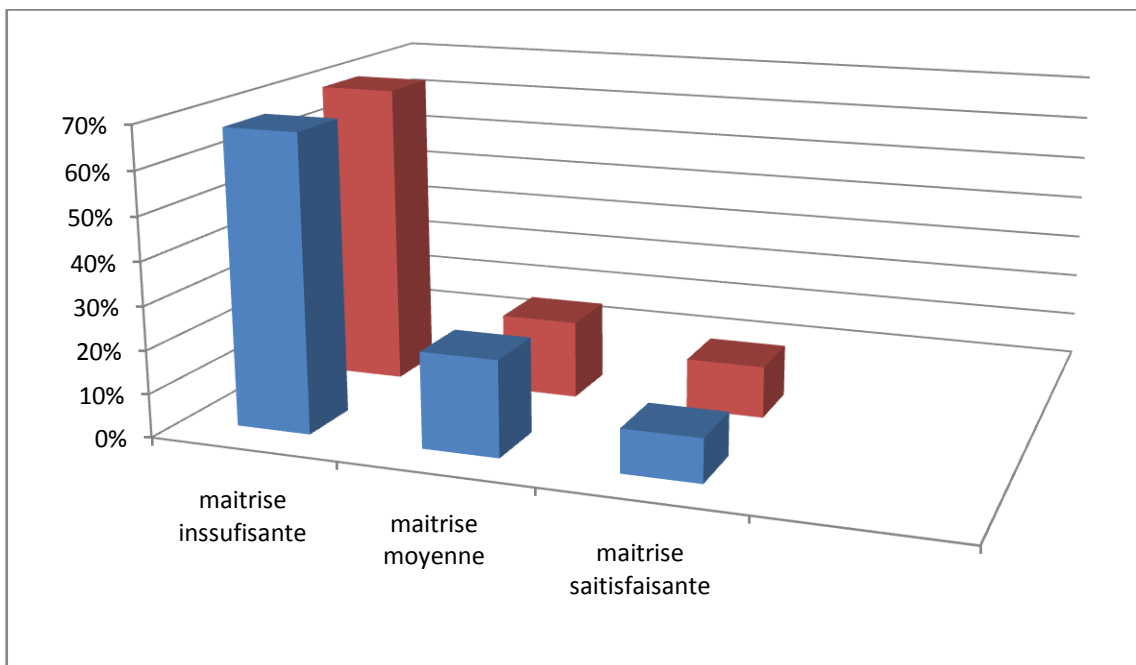
Nous suivons les mêmes démarches réalisées avec le groupe-classe expérimental, c'est-à-dire nous allons soumettre les quarante (40) prestations à notre grille d'évaluation et nous comptabiliserons le pourcentage de chaque critère.

Nous avons préféré présenter les résultats du groupe-classe témoin dans le même tableau et sur le même histogramme de celui du groupe expérimental pour

pouvoir comparer les résultats. Sur l'histogramme, les panneaux en bleu représentent les résultats du groupe expérimental, et les panneaux en rouge en deuxième position, représentent les résultats du groupe témoin.

1- Fluidité de la lecture

Critère-1- Fluidité de la lecture	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	68 %	22 %	10. %
Groupe-classe témoin	70 %	18 %	12 %



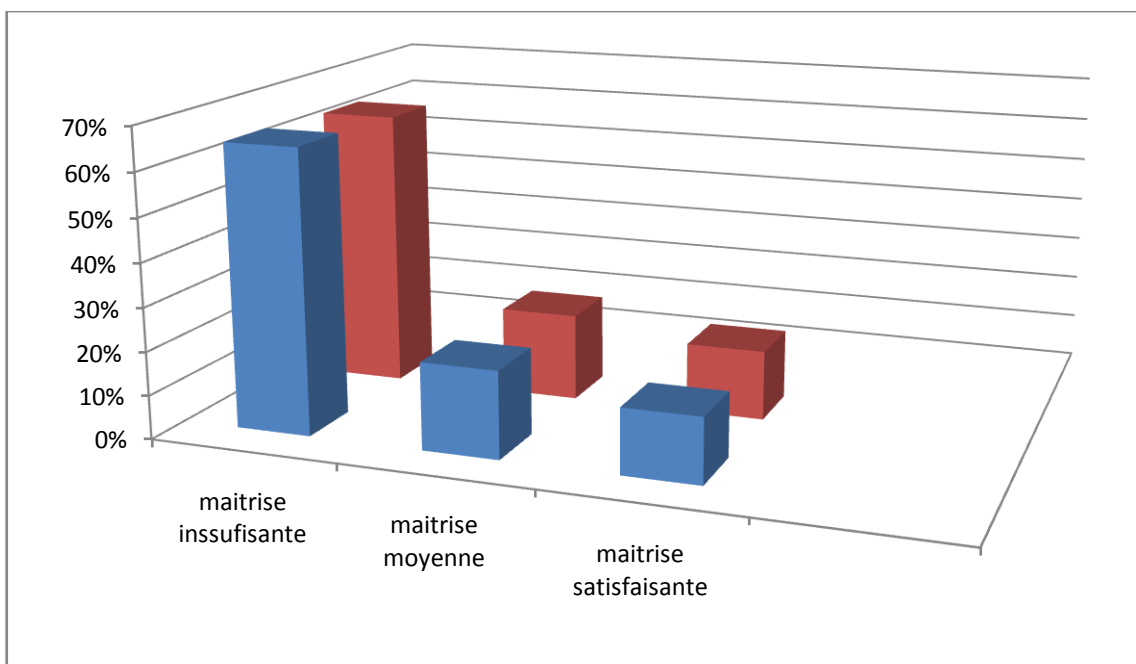
Commentaire :

Nous avons obtenu des résultats presque identiques ; 70 % des étudiants ne maîtrisent pas ce critère, c'est-à-dire que leur lecture n'est pas fluide, nous avons

enregistré beaucoup d'hésitation et des reprises de mots. Le taux des étudiants qui ont réalisé une lecture moyenne est 18 %, c'est un taux qui n'est pas aussi loin du groupe expérimental. Une minorité ne dépassant pas 12 % ont réussi à bien prononcer le texte avec une certaine fluidité.

2- Articulation des mots

Critère-2- articulation des mots	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	65 %	20 %	15 %
Groupe-classe témoin	64 %	20 %	16 %

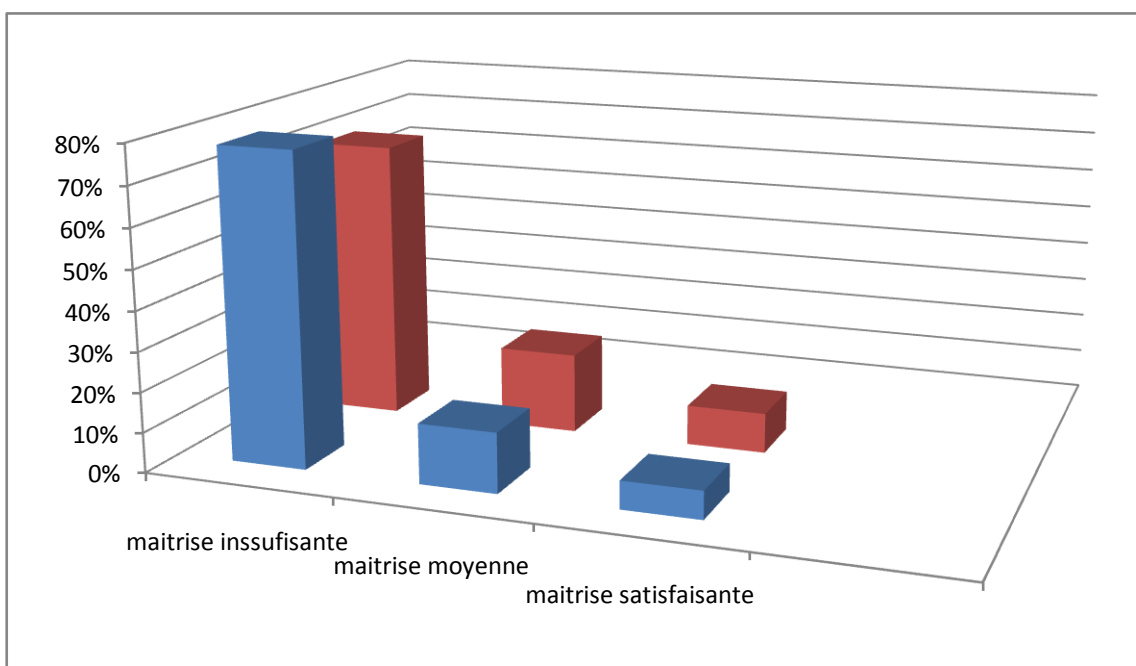


Commentaire :

Pour une première lecture, nous avons remarqué que la majorité des étudiants (64 %) presque c'est le même taux chez les étudiants du groupe-classe expérimental, ont des lacunes concernant l'articulation des mots, cela est visible essentiellement quand il s'agit des fins de mots et les liaisons. Ce critère a été de façon moyenne chez une minorité (20 %) comme dans le groupe expérimental où nous avons enregistré le même taux. Le taux des prestations soit disant satisfaisante est aussi inférieur comme celui du groupe expérimental, il est estimé à 16 %

3- Groupes rythmiques

Critère-3- groupes rythmiques	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	78 %	15 %	7 %
Groupe-classe témoin	70 %	20 %	10 %

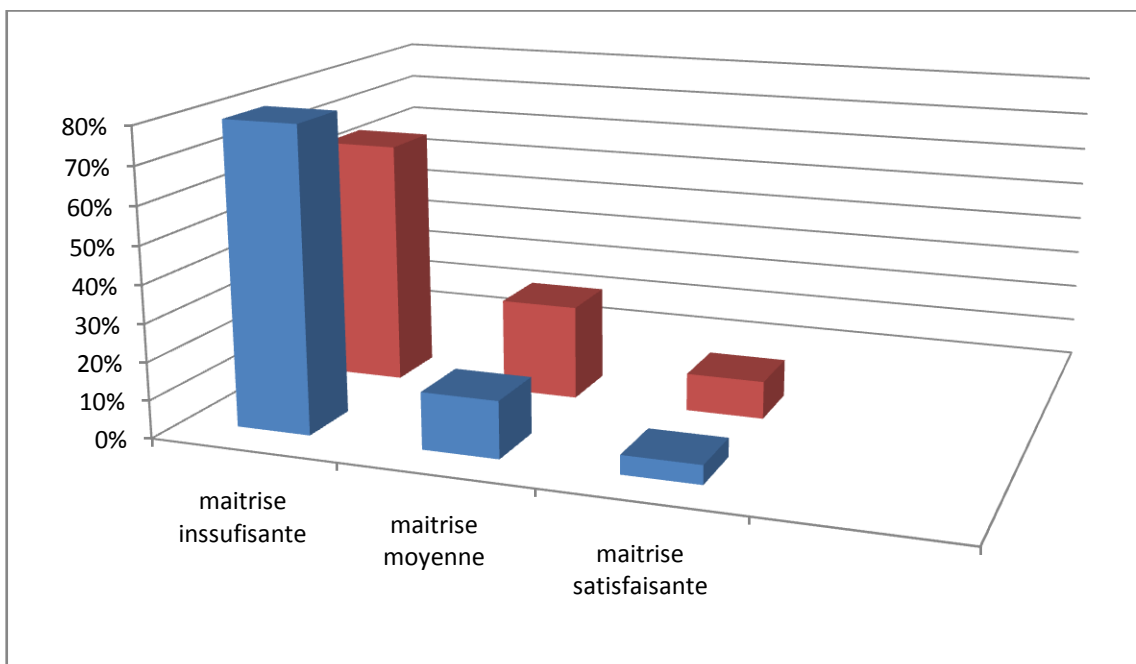


Commentaire :

Les résultats ont montré un taux très élevé (78%) des étudiants qui ne maîtrisent pas le découpage du texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses ou des accents toniques en délimitant les constituants syntaxiques de la phrase. 15% des étudiants ont maîtrisé ce critère de manière moyenne, nous avons observé seulement 7% des étudiants qui ont respecté le découpage en fonction de la structure syntaxique de la phrase

4- Respiration

Critère-4- respiration	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	80 %	15 %	5 %
Groupe-classe témoin	65 %	25 %	10 %

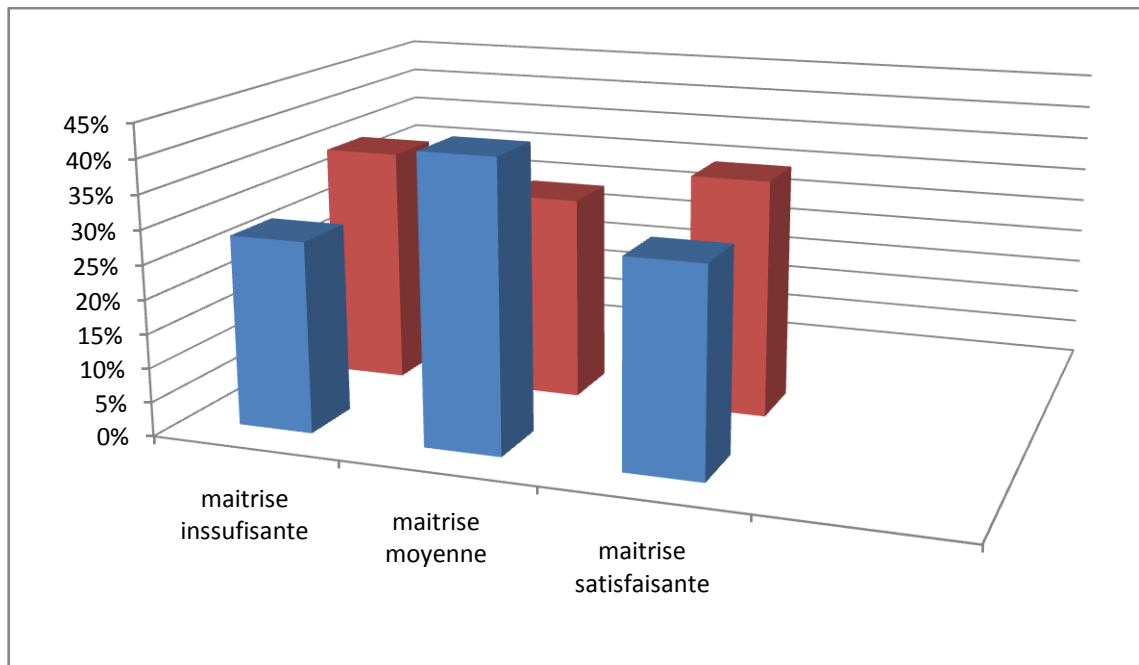


Commentaire :

Le critère de respiration consiste à introduire nécessairement une pause d'une certaine durée, la respiration découpe également le texte. La respiration forme ainsi potentiellement des groupes rythmiques d'un ordre supérieur, sans qu'une telle règle puisse cependant être respectée systématiquement ; cela veut dire que cette compétence doit être bien enseignée et bien préparée, pour pouvoir la maîtriser, ce qui explique le taux supérieur des étudiants qui ne l'ont pas maîtrisé (65 %) cela reste un taux un peu inférieur à celui du groupe expérimental. Le taux des prestataires qui ont réussi à respecter la respiration est toujours inférieur (10 %) mais semble plus élevé que celui du groupe expérimental (5 %). Et enfin les étudiants qui ont réalisé une lecture avec une respiration moyenne représentent 25 %.

5- Fin de phrases

Critère-5- fin de phrase	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	28 %	42 %	30 %
Groupe-classe témoin	35 %	30 %	35 %

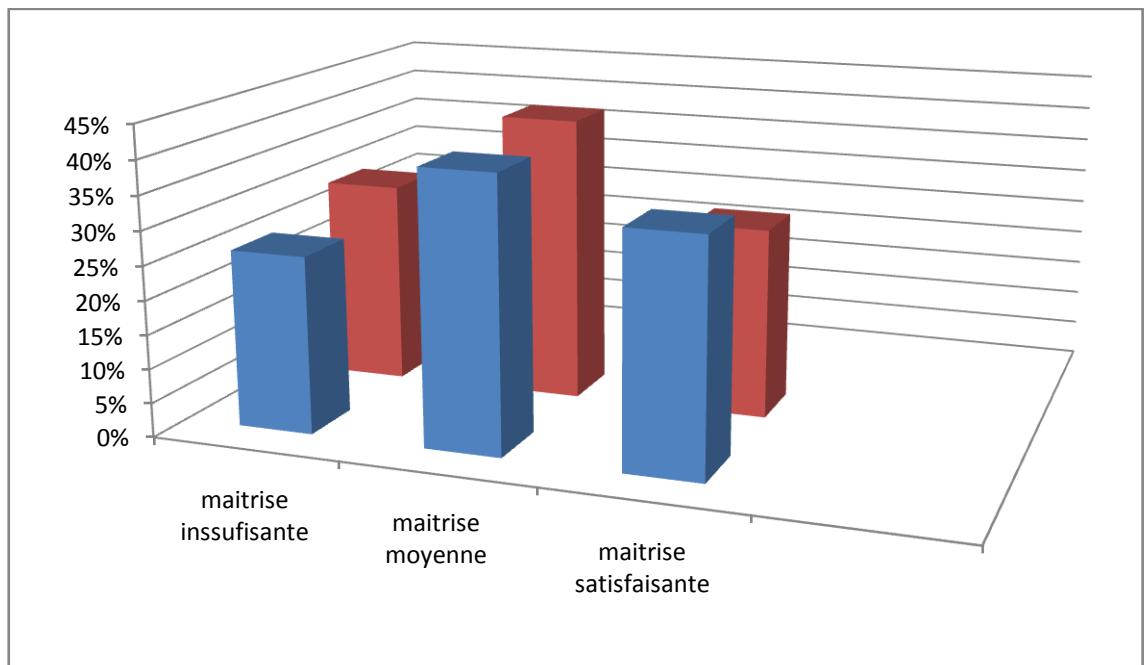


Commentaire :

Nus nous sommes basée, pour l'évaluation de ce critère, sur le marquage des fins de phrase pour rendre audible la structure phrastique du texte, plus particulièrement les fins de phrases interrogative. Cette compétence a été maîtrisée sans décalage remarquable, c'est-à-dire qu'un taux de 35 % des étudiants qui n'ont pas réussi à marquer les fins de phrase constitue le même taux de ceux qui l'ont très bien maîtrisé, cela peut être expliqué du fait que les étudiants ont été influencé par les prestations de leurs camarades, et encore un taux de 30 % représente des prestations moyennes.

6- Pauses

Critère-6- Pauses	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	26 %	40 %	34 %
Groupe-classe témoin	30 %	42 %	28 %



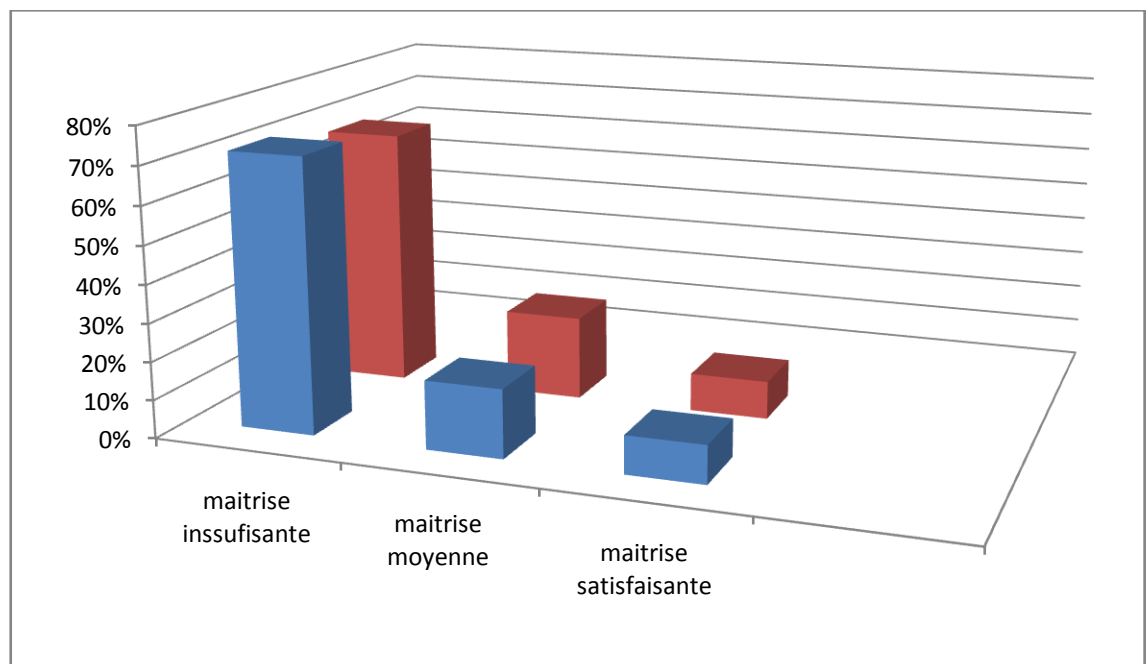
Commentaire :

Encore une fois, nous remarquons des résultats obtenus avec le groupe témoin qui sont proches à ceux du groupe expérimental ; la majorité des étudiants (42 %) ont réussi de façon moyenne à marquer des pauses entre les parties du texte, cette maîtrise a été considérée comme moyenne parce que d'après les prestations des étudiants nous avons enregistré qu'ils marquent des pauses dans une partie du

texte et ne le font pas dans d'autres parties. Le reste des prestations varient entre une maîtrise insuffisante et une maîtrise satisfaisante avec des taux respectivement de 30 % et de 28 %.

7- Variation du débit

Critère-7- Variation du débit	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	72 %	18 %	10 %
Groupe-classe témoin	68 %	22 %	10 %

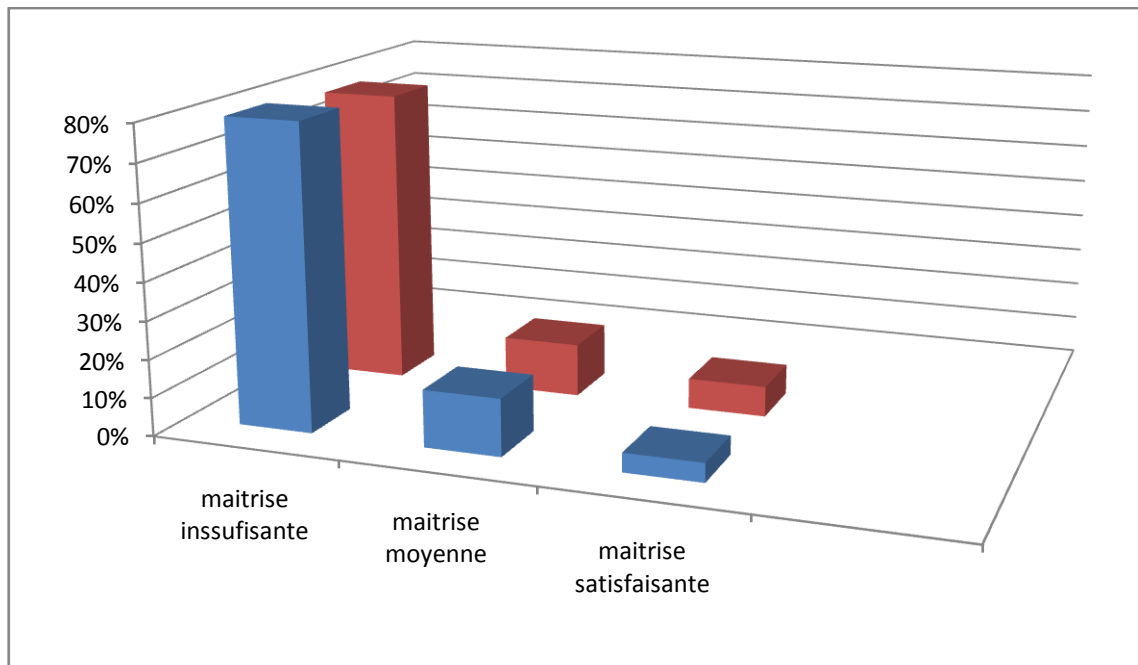


Commentaire :

Entre parties du texte ou à l'intérieur des parties, la variation du débit peut être utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte. C'est une compétence qui doit être enseignée ce qui explique le taux élevé des étudiants qui ne maîtrisent pas la variation du débit 68 %, ce taux n'est pas loin de celui du groupe expérimental. Les résultats montrent aussi qu'un taux de 22 % des prestations considérée comme moyenne, nous enregistrons un taux de 10 % identique à celui du groupe expérimental avec une maîtrise satisfaisante, il est vrai que ce taux est inférieur mais cette tranche d'étudiants a réussi à maîtriser un débit qui s'accorde avec les émotions du texte.

8 -Volume

Critère-8- Volume	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	80 %	15 %	5 %
Groupe-classe témoin	78 %	14 %	8 %

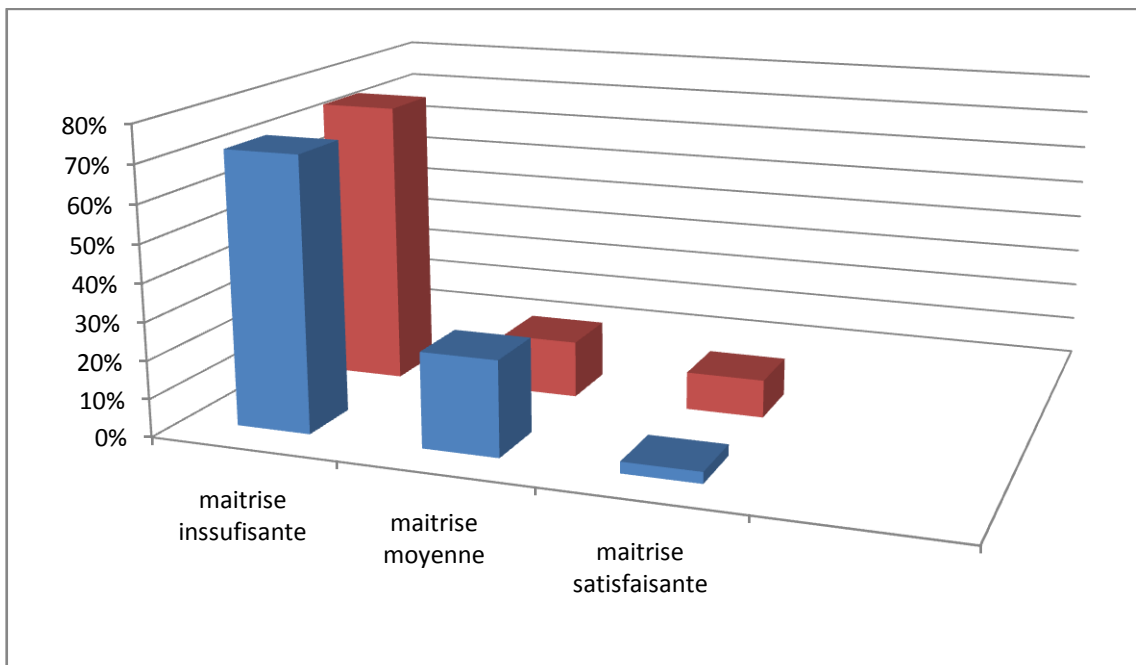


Commentaire :

Le tableau précédant, montre que nous avons obtenus des résultats avec le groupe témoin qui sont très proches de ceux du groupe expérimental ; la majorité des prestations (78 %) n'était pas entendue, les étudiants s'exprime avec un volume très bas, seulement les camarades qui sont installés à côté de l'étudiant qui prenait la parole arrivent à peine d'entendre, nous avons expliqué ces lacunes par la timidité et le manque d'entraînement à la lecture. 14 % des prestataires se sont exprimés avec un volume moyen et uniquement 8 % d'entre eux qui ont vraiment réussi à faire entendre leur voix dans la totalité de la classe.

9 – Intonation expressive

Critère-9- Intonation expressive	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	72 %	25 %	3 %
Groupe-classe témoin	75 %	15 %	10 %



Commentaire :

Ce qui distingue la lecture expressive et la lecture à haute voix ce sont les changements d'intonation expressive, ce critère nous permettra d'évaluer comment l'étudiant-lecteur pourrait incarner le personnage à travers son état psychologique il est évident que pour maîtriser cette performance il faut l'apprendre tout d'abord, ce qui explique que la majorité des prestations (75 %)

ne sont pas maîtrisées comme est le cas avec le groupe expérimental. En ce qui concerne les étudiants qui ont vraiment réussi à montrer leurs sentiments (de joie par exemple) ils représentent 10 %, ce pourcentage est un peu plus élevé par rapport au groupe expérimental qui n'a pas dépassé les 3 %. Pour les étudiants qui ont réalisé une lecture expressive moyenne leur taux n'a pas dépassé les 15 % comparés aux taux des étudiants du groupe expérimental qui est estimé à 25 %.

Conclusion :

Notre grille d'évaluation de la lecture expressive, inspirée des travaux de Dloze et Schneuwly, nous a permis de dresser un profil des étudiants nouvellement inscrits en première année filière français.

L'objectif de ce pré-test est d'identifier et d'évaluer les lacunes des apprenants au niveau de l'expression orale. Nous avons synthétisé les résultats des deux groupes dans le tableau comparatif suivant.

Tableau N° 9 : Tableau récapitulatif

critère	pourcentage					
	Groupe-classe expérimental			Groupe-classe témoin		
	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
1-fluidité de la lecture	68 %	22 %	10 %	70 %	18 %	12 %
2-articulation des mots	65 %	20 %	15 %	64 %	20 %	16 %

3-groupes rythmiques	78 %	15 %	7 %	70 %	20 %	10 %
4-respiration	80 %	15 %	5 %	65 %	25 %	10 %
5-fin de phrase	28 %	42 %	30 %	35 %	30 %	35 %
6-pauses	26 %	40 %	34 %	30 %	42 %	28 %
7-variation de débit	72 %	18 %	10 %	68 %	22 %	10 %
8-volume	80 %	15 %	5 %	78 %	14 %	8 %
9-intonation expressive	72 %	25 %	3 %	75 %	15 %	10 %

A partir de ce pré-test, nous avons pu poser un diagnostic précis et objectif. Après évaluation et comparaison des prestations des étudiants des deux groupes-classe : expérimental et témoins, nous avons obtenu des résultats presque identiques.

Malgré les lacunes des étudiants, en général, nous n'étions pas étonnée, étant donné que l'activité de lecture expressive est une activité qui doit être apprise pendant plusieurs séances, mais notre objectif n'est pas l'enseignement de la lecture expressive, nous avons utilisé cette forme d'oral comme moyen pour dégager un profil des apprenants, nous visons, à travers la lecture expressive, établir un état des lieux de la compétence d'expression orale des étudiants.

Ce pré-test nous a permis de déclarer que les étudiants ne s'expriment pas avec aisance, d'où le taux de maîtrise insuffisante de la majorité des critères dépasse les 65 %, cela veut dire que plus que la moitié des étudiants des deux groupes-classe éprouvent d'énormes problèmes de fluidité, d'articulation, de pauses, d'intonation expressive et de volume de la voix, toutes ces lacunes sont généralement causées par la peur, la timidité et le manque d'entraînement à ce genre d'activité.

5.2 Intégration de la pratique théâtrale en classe de FLE

Nous arrivons à l'étape la plus importante de notre travail de recherche : intégrer la pratique théâtrale en classe. Cette pratique nous permettra de mettre en place, d'une manière informelle, des ateliers de théâtre où les étudiants de français de l'université de Constantine s'exerceront à la mise en jeu d'un texte théâtral. Dans cette activité et dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, l'accent sera mis sur la pratique de l'apprenant, cet apprentissage ne se passe pas seulement par les mots mais aussi par un certain nombre d'aspects qui comprennent tout autant le corps et la voix.

Cette étape a pour objectif de mettre les étudiants en situation d'oral ; nous proposerons cette pratique au groupe-classe expérimental, cela veut dire que le groupe-classe témoin sera dépourvu de cette pratique, comme son nom l'indique, son rôle sera donc témoin.

Avec les étudiants du groupe expérimental, nous monterons un atelier de théâtre ; il s'agit d'une initiation à une pratique artistique.

5.2.1 Mise en place et déroulement de l'atelier

Pour réussir un projet d'intégration d'une pratique théâtrale en classe, nous envisageons une mise en place d'un atelier théâtre avec un groupe d'étudiants qui s'engagent et découvrent cette expérience collective pour la première fois. Cette expérience nécessite au préalable un cadre qui détermine les modalités d'un travail collaboratif.

Nous nous inscrivons donc, dans une perspective actionnelle, notre objectif vise à engager ces apprenants dans une co-action à finalité collective, comme le souligne Christian PUREN :

*« dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. »¹¹⁹*

Autrement dit, cette perspective actionnelle de formation d'un apprenant acteur social défini par le CECRL montre l'importance de la réalisation de véritables tâches ayant un sens non seulement scolaire mais encore social. Le CECRL considère la tâche de la façon suivante :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »¹²⁰

Il s'agit de ce fait, de créer artificiellement en classe des situations de simples interactions langagières des apprenants. Ils s'entraident et agissent ensemble d'où l'importance d'un travail de groupe durant lequel, chaque apprenant met à profit ses compétences, participe et s'investit dans le groupe. Dans son ouvrage intitulé *oser la pédagogie du groupe*, J-P DONCKELE reporte la définition du groupe donnée par Kurt LEWIN dont :

« 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

¹¹⁹ PUREN, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*. *Langues modernes*, 96(3), p.59

¹²⁰ (Conseil de l'Europe, 2005 : 15).

*dans l'une de ses parties entraîne un changement dans chacune des autres. »*¹²¹

Pour qu'il y ait groupe, il faut collaboration, construction commune des savoirs, savoirs-être et savoir-faire. Nous insistons, dans cette perspective d'introduire la pratique théâtrale que nous proposons aux étudiants, qui permettra de renforcer le travail collaboratif.

Quant au choix du texte théâtral à mettre en pratique Marie-Cécile LEBLANC dit à ce propos :

*« D'une façon générale, les thèmes peuvent être choisis par l'enseignant à partir de la méthode ou conditionnés par l'enseignement lexical et sémantique dispensé au cours mais ils peuvent aussi être totalement inventés par les étudiants selon leurs intérêts. Le thème exerce indéniablement une incidence sur la motivation du joueur et sur son engagement : certains thèmes plus motivants peuvent faciliter la prise de parole, tandis que d'autres peuvent mettre mal à l'aise ou, inversement, provoquer un excès d'engagement. »*¹²²

Comme le souligne l'auteure, nous sommes conscients de l'importance du choix du texte pour aboutir aux résultats attendus, nous avons préféré proposer trois textes aux étudiants, l'enseignant leur a accordé un délai d'une semaine, pendant ce délai, chaque étudiant aura le temps de lire les trois textes.

Extrait du texte N° 01 :¹²³

Les Animaux malades de la peste

Gérard William

Personnages : Le narrateur – La cigale – La cigogne – Le rat – Le renard – Le lion – Le tigre

Le loup – l'âne

Le narrateur : - Les Animaux malades de la peste :

« Un mal qui répand la terreur,

Mal que le Ciel en sa fureur

Inventa pour punir les crimes de la terre... »

¹²¹ DONCKELE, J-P. (2003), « Oser les pédagogies de groupe ». Belgique, Erasme, P.82

¹²² LEBLANC, M-C. (2002), « Jeu de rôle et engagement ». L'HARMATTAN, Paris, P.33

¹²³ <https://www.leproscenium.com/>

La cigale (entrant avec sa guitare) : - Quoi ? il y a une nouvelle catastrophe ? Viiiite... il faut agir ! Il faut... composer une chanson de solidarité, enregistrer un CD avec toutes les stars de la variété internationale et redistribuer les bénéfices pour lutter contre... contre quoi au fait ?
Le narrateur : - « La Peste (puisque'il faut l'appeler par son nom) »
La cigogne (médecin) : - Ha non permettez, la peste a été éradiquée, ce n'est plus une maladie actuelle...
Les rats : - Quel dommage, nous autres les rats étions les vedettes à l'époque...
Le renard : - On pourrait parler plutôt de moi !... je veux dire, de ma maladie : la rage...
Le narrateur : - Non ! pas à c't'heure !... Hé ! Pasteur... la rage... Bon ! Si on commence de parler des bobos de chacun, on va y passer la nuit !
La cigogne : - Permettez, la santé est un sujet essentiel ! Rien n'est plus passionnant que les symptômes de la grippe aviaire, le diagnostic de la Pneumonie porcine, l'épizootie de la tremblante du mouton... ou l'encéphalopathie spongiforme bovine...
Le rat (sortant en baillant) : - En effet, captivant...
Le renard (même jeu) : - Envoûtant, fascinant...

Le narrateur : - Vous voyez ? Les bobos des autres, tout le monde s'en tape ! Je peux

Extrait du texte N° 02¹²⁴

Le Meunier son Fils et l'Ane
Gérard William

Personnages : La narratrice – La « girouette » - Le meunier – Le fils du meunier - La 1ère passante – la 2ème passante - Yolande-Ernestine - Armande-Jeanne - Jacqueline – 1er jeune - 2ème jeune – 3ème jeune – La mère – La fille – 1ère fille – 2ème fille
*La narratrice : - Mesdames et Messieurs quittons un peu le monde de la faune – marre de toutes ces bestioles à la fin ! – et prenons un bon bol d'oxygène dans le monde végétal : voici la fable « Le chêne et le roseau » ! Vous serez pliés – de rire – mais ne rompez pas – les rangs ! Un jour, le chêne dit au roseau : - Le moindre vent te fait tourner la tête, t'es une vraie girouette...
La « girouette » déboule sur scène.
*La « girouette » : - C'est toi qui parle de girouette ? C'est exactement mon problème en ce moment, je ne sais pas quoi choisir !...**

¹²⁴ <https://www.leproscenium.com/>

La narratrice : - Oui, mais là, je raconte une fable...

La « girouette » (apercevant le public, sans se démonter) : - Ah ? Bonsoir ! Je te disais donc : qu'est-ce que je dois choisir ? Est-ce que je dois me cloîtrer dans ma chambre et étudier

étudier jusqu'à ce que j'aie un diplôme qui me permette de travailler travailler ? Ce qui plairait bien à mon père et assurerait mon avenir... Ou est-ce que je dois sortir avec Alexandre, tu sais le grand là... lui faire confiance, l'épouser, devenir femme au foyer et me

laisser entretenir ? Ce qui ne plairait qu'à moitié à mon père et qu'à moitié à moi aussi, faut

bien le dire... Ou est-ce que je dois laisser s'exprimer mon penchant pour les hommes, en

séduire plusieurs et former une troupe de Chippendales ? Ce qui ne plairait pas du tout à mon

père, mais conviendrait bien à ma mère !...

La narratrice : - Ecoute ma chérie, pour toi j'ai une fable de La Fontaine, qui pourrait t'aider

à choisir. (Au public) Ça ne vous fait rien si on change de fable ? (Sans attendre de réponse)

Bon, et bien voici « Le Meunier son Fils et l'Âne » - après les animaux et les végétaux, les

humains... euh... les humains ! J'ai lu quelque part qu'un meunier et son fils de 15 ans, allaient vendre leur âne à la foire...

Arrivent le meunier et son fils, portant un vélomoteur (en le soulevant).

La narratrice : - Mais qu'est-ce que c'est que ce vélomoteur ? C'est un âne que vous devriez

avoir...

Le meunier : - Mais, chère narratrice, de nos jours on ne se déplace plus à dos d'âne !

Le fils (genre banlieusard) : - Hé ouais la meuf ! Vaudrait z'y voir pour te câbler USB sur le

vingt et unième siècle !

La narratrice : - Mais c'est à cause de la fable...

Le fils : - Bon ! si tu y tiens, la mobilette on va l'appeler Âne... ça te va ?

Extrait du texte N° 03¹²⁵

6 éléments et une catastrophe

Scène 1

Tournie : Salut la gang !

Terry : T'as ben l'air essoufflé toi, ça va ?

Tournie : (incertaine) Oui, tout va bien...

¹²⁵ <https://www.dramaction.qc.ca/fr/textes-a-jouer-avec-vos-eleves/textes-a-jouer/>

Fire : T'es pas bien convaincante, on dirait que tu nous caches quelques chose...

Tournie : Non...

Vic et Pensée entre...

Pensée : Hmmm ! Je sens qu'il se passe des choses ici...

Terry : Oui, c'est Tournie, je crois qu'elle ne veut pas en parler.

Tournie : (impatiente) De quoi voulez-vous que je vous parle ?

Pensée : De ce qui te tracasse, je peux presque le voir. Tu sais que tu ne peux rien me cacher...

Tournie : (se croisant les bras en boudant) Moi, j'ai rien à dire.

Vic : Ouais, on dirait pas !

Tournie : Laissez-moi souffler un peu!

Pensée : Ok, quand tu voudras parler, tu viendras me voir.

Tournie et Pensée sortent chacune de leur côté.

Pour les étudiants qui participent à l'atelier de pratique théâtrale, la première rencontre avec les pièces proposées par l'enseignant ne représente pas une difficulté, parce qu'ils étaient initiés à la lecture d'un texte de théâtre pendant la phase du pré-test. Le temps qu'on leur avait accordé pour choisir le texte concerne le thème. Après discussion, les étudiants se sont mis d'accord pour choisir le texte N° 02 : **le meunier, son fils et l'âne**.

Les étudiants ont choisi ce texte pour sa dimension interculturelle, le texte est la première fable de La Fontaine, édité pour la première fois en 1668. Les étudiants connaissent très bien cette fable qui existe déjà dans leur répertoire culturel arabe.

« Joha, son père et l'âne », cette pièce traduite du français par Nadine Khoury est une transposition de la fable de La Fontaine. Joha est un personnage très connu de la tradition orale commune orientale, les étudiants connaissent bien cette histoire, ils veulent découvrir la version française avec tout ce qu'elle porte comme charge culturelle.

Il est important à noter que le texte choisi est une fable théâtralisée, écrite par Gérard William, auteur suisse, artiste professionnel dans le domaine du théâtre. Il écrit des sketches et des chansons pour les humoristes et des spectacles pour des troupes, des sociétés et des écoles.

Nous étions étonnée du fait que le groupe ait facilement choisi le texte à jouer, nous avons imaginé que nous aurons besoin de plus de temps pour le faire, finalement l'acceptation de la proposition forme déjà le groupe.

Cette première étape aide les apprenants à sortir d'une situation de blocage, nous avons remarqué qu'ils veulent jouer et réussir ce qui représente pour nous un départ très positif.

Nous avons apporté des modifications concernant le nombre de personnages en éliminant quelques rôles pour aboutir à une pièce de dix personnages, sans que cela change le sens global du texte théâtral.

5.2.2 Les phases de la pratique théâtrale

Le groupe d'étudiants devra faire aboutir collectivement à la mise en scène d'une œuvre destinée à être représentée, à ce propos Gisèle PIERRA ajoute :

*« pour cela, ils ont besoin de se former en se sensibilisant à certaines techniques théâtrales adaptés à leur situation d'apprenants en langue étrangère qui nécessitent quelques outils-repères propres à rendre leur expression globale dans le texte et hors du texte de plus en plus vivante, inventive et efficace. »*¹²⁶

Monter un projet de théâtre constitue un projet très important qui demande assez de temps pour le réaliser, puisqu'il s'agit d'une initiation à une pratique artistique, le groupe expérimental devra faire aboutir collectivement à la mise en scène d'une œuvre destinée à être représentée publiquement, ces apprenants doivent passer par trois phases de l'action collective.

¹²⁶ PIERRA, G. (1999), « une esthétique théâtrale en langue étrangère », L'HARMATTAN, P. 77

1- Phase de préparation :

La réalisation d'activité théâtrale passe tout d'abord par une phase de préparation durant laquelle l'enseignant doit mettre en place des conditions qui vont permettre la réalisation de la mise en scène ; cette phase consiste à prévoir le matériel nécessaire, nous entendons par matériel nécessaire le décors (cela peut se limiter à une table et deux chaises seulement pour une scène d'entretien d'embauche par exemple), les costumes aussi aideront les apprenants à mieux interpréter leurs rôles.

Les étudiants ont utilisé les chaises dans le but d'imiter une mobylette et ont ramené des costumes pour interpréter quelques personnages, et ont utilisé même la musique à partir de leurs smartphones pour ajouter des effets à leur représentation.

L'enseignant utilise aussi le tableau comme support pédagogique pour donner le vocabulaire, les notions grammaticales ou la consigne du jeu.

Il est aussi important d'utiliser et d'adapter l'espace, parce qu'il faut connaître à l'avance l'espace destiné à la réalisation, Michel PRUNER dit à ce propos :

« Le théâtre s'inscrit nécessairement dans l'espace. Celui-ci est présent dans le texte théâtral, dont il constitue une catégorie dramaturgique essentielle. Car même s'il peut se présenter d'abord sous une forme purement livresque, le texte théâtral ne devient pleinement théâtre qu'à partir du moment où il est projeté dans une spatialité déterminée par le travail de la représentation. »¹²⁷

Nous distinguons alors deux types d'espace :

- L'espace scénique : il s'agit de l'espace devant le tableau, c'est généralement l'espace occupé par l'enseignant ou/et un étudiant qui doit présenter un exposé ou autre activité devant ses camarades. Cet espace comporte une scène et une ou plusieurs rangées de chaises pour le public.
- L'espace de jeu : il s'agit d'aménager la classe en un espace plus grand, les étudiants placent les chaises et tables contre les murs de la classe pour avoir plus d'espace central.

¹²⁷ PRUNER, M. (1998), *L'analyse du texte de théâtre*, Baume-les- Dames, P.46

Pendant la phase de préparation du jeu tout l'espace de la salle est investi comme le souligne Christiane PAGE :

*« Le dispositif, garant du jeu, délimite l'espace et le temps de liberté qui permet que s'élabore progressivement une distance entre le joueur et son jeu : dans la préparation, il y a projection du jeu futur, dans le bilan on considère le jeu fait. Il n'y a pas l'obligation de réussite nécessaire à l'accomplissement d'un spectacle théâtral. »*¹²⁸

Durant la phase de préparation, l'enseignant définit le nombre de participants dans cette étape Adrien PAYET explique :

*« le nombre de participants dépend principalement des dimensions de la classe et de l'espace scénique. Les jeux de découverte et de dynamisation demandent une participation de tous les membres du groupe, contrairement aux scénettes qui se réalisent généralement avec quatre participants maximum. »*¹²⁹

Pour ce qui est de notre pièce qui comporte dix personnages, l'enseignant a créé quatre groupes au sein du groupe classe qui est composé déjà de quarante étudiants, c'est-à-dire nous assisterons à quatre représentations. Au départ l'enseignant a laissé le choix aux étudiants pour former des groupes, puisqu'il s'agit d'une pièce de dix personnages, l'enseignant attend des étudiants qu'ils forment des groupes de dix étudiants. Etant conscient de l'importance de la cohésion du groupe pour l'activité théâtrale, il a laissé ce choix aux étudiants en sachant que les étudiants qui s'entendent bien entre eux peuvent travailler plus à l'aise que si c'est à l'enseignant d'imposer les groupes.

Cette étape a pris plus de temps que prévu ; car un seul groupe qui a été formé, l'enseignant était confronté à plusieurs petits groupes de cinq à six étudiants. Dans cette situation l'enseignant se voit obligé d'imposer la formation des groupes en les regroupant pour avoir au final quatre groupes de dix étudiants. L'atelier théâtre est un moment dédié à l'interaction et à l'activité ce qui implique qu'une cohésion du groupe sera créée rapidement grâce aux jeux de dynamisation et au caractère ludique de l'activité. Nous nous sommes basée sur

¹²⁸ PAGE, C. (1997), *Eduquer par le jeu dramatique*.ESF.P.30

¹²⁹ PAYET, P. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*. CLE INTERNATIONAL. Paris,P.33

les techniques du jeu d'acteur de M.PIERRE et F, Treffondier dans leur ouvrage intitulé *jeux de théâtre*, ils disent à propos de la cohésion du groupe :

« *Le théâtre est un lieu de rencontre. Les individualités de chacun vont entrer en contact, interagir, se confronter, s'effleurer, se toucher, etc. l'expérience du théâtre parvient à rassembler et à unir comédiens et spectateurs.* »¹³⁰

Parmi les activités et les techniques pédagogiques que nous proposent ces auteurs, la technique du cercle ; cette technique favorise l'unité du groupe. Nous avons demandé aux étudiants de former un grand cercle de parole; ce cercle représente le lien symbolique qui unit le groupe. Chaque étudiant constitue un maillon de la chaîne.

L'enseignant donne la consigne de se présenter, chaque étudiant, à partir de sa place dans le cercle prend la parole et se présente à ses camarades. Cette première activité implique d'accepter d'avoir des partenaires de jeu, l'apprenant apprend à connaître ses camarades, à les apprivoiser à travers le regard et le toucher. Dans ce contexte Christiane PAGE ajoute :

« *Le groupe se réfère à un modèle remettant en question le fonctionnement « monarchique » courant des groupes de travail (qu'ils appartiennent à l'éducation, à la formation ou au théâtre). C'est ainsi que chaque individu assume le projet collectif dans un contexte où l'adulte, animateur, artiste ou enseignant n'est pas la référence unique d'un savoir à acquérir ou d'une vérité à découvrir, mais un accompagnateur vigilant et exigeant.* »¹³¹

Nous avons donc essayé, avec l'enseignant, d'observer le comportement des étudiants au sein du groupe en donnant l'occasion à chaque participant de prendre la parole .parce que nous sommes conscients que l'implication de l'enseignant influe directement sur le déroulement de l'activité.

La dernière étape durant cette phase est la distribution des rôles. L'enseignant a consacré une séance pour cette étape ; il a donné le temps aux étudiants de se regrouper, chaque étudiant dans son groupe, et a expliqué aux étudiants s'il y aurait des difficultés concernant la distribution des rôles, l'enseignant sera obligé

¹³⁰ PIERRE, M et TREFFONFIER, F. (2012), *jeux de théâtre*, PUG, P.13

¹³¹ PAGE, C. (1997), *Eduquer par le jeu dramatique*, ESF, P. 30

de distribuer les rôles à partir d'un tirage au sort. Finalement les quatre groupes ont réussi à distribuer les rôles très rapidement.

2- La phase de réalisation :

Le temps du jeu proprement dit débute lorsque les groupes sont prêts à jouer. Les étudiants n'ont pas un modèle à suivre, ils se servent seulement de leur imagination; le texte théâtral va être mis à l'épreuve, chaque étudiant jouant à son tour face à ses camarades, les autres étant témoins de ce premier essai. Cet essai permet de confronter l'imaginaire de l'ensemble des étudiants à une mise à l'épreuve du projet.

Le message que l'enseignant essaie de transmettre est qu'il n'y a pas de honte à jouer, dans le groupe, tout le monde est à la fois acteur et spectateur. Une fois un étudiant est sur scène, personne ne doit le juger ni le corriger. Pendant cette première expérience, puisque les étudiants n'ont pas encore mémorisé leurs rôles, l'enseignant autorise aux étudiants d'utiliser le texte écrit. Le résultat : toutes les prestations étaient médiocres ; la voix des étudiants était très faible, des étudiants qui riaient, d'autres étaient timides. Nous étions obligés d'intervenir en proposant à l'enseignant de suspendre le jeu et de créer une atmosphère de bien-être, un climat propice à l'expression théâtrale.

Pour mettre les étudiants en condition de jeu, une phase de relaxation est nécessaire. Grâce aux formations sur le théâtre en classe de FLE que nous avons effectuées ; la première était à Lyon avec Adrien PAYET, auteur de l'ouvrage : activités théâtrales en classe de langue. Et la deuxième formation avec le groupe DRAMACTION, une « Master Class 10 sur 10 – le théâtre en classe de FLE- ». Cette formation nous a permis d'appliquer la méthode d'apprentissage du français par le théâtre mis en place par le programme 10 sur 10, nous avons acquis les outils pour animer des ateliers pratiques de théâtre en langue française.

Parmi les techniques que nous avons pratiquées durant ces formations : l'échauffement. J-P RYNGAERT montre l'importance de la formation de l'enseignant pour l'application des techniques d'échauffement en disant que :

*« La mise en train peut être centrée sur l'échauffement corporel. Dans ce cas, elle se caractérise plutôt par son caractère technique et nécessite une formation appropriée du formateur. L'emprunt d'exercices peut s'avérer dangereux s'ils sont réutilisés n'importe comment,(...) il est souhaitable que cet échauffement trouve son sens par rapport aux travaux qui suivent, et qu'il ne reste pas suspendu en l'air, sans qu'on sache très bien à quoi rimait cette dépense d'énergie ».*¹³²

L'exercice d'échauffement est donc idéal pour préparer le corps et l'esprit ; il s'agit d'un échauffement physique qui comprend des activités simples comme le fait de demander aux étudiants de marcher dans tous les sens par exemple, comme le souligne M.PIERRE et F. Treffondier :

*« tout commence par la position neutre : le participant se tient debout , les bras le long du corps, jambes et bras au repos, détendu, silencieux, regardant devant lui. Cette position de départ précédera tout jeu. A partir de là, tout est possible : le participant se laisse guider par les consignes du meneur du jeu. Ce sont les premiers pas vers l'interprétation »*¹³³

Ou encore un travail sur la respiration permettant la détente et la concentration. ; la respiration abdominale aidera les étudiants les plus stressés à gérer leur prise de parole en public : ils apprennent à gérer leur souffle et mieux contrôler le débit et la projection de leur voix. Les étudiants, grâce aux exercices d'échauffement des cordes vocales, ont appris à mieux connaître leurs organes en parlant forts et projettent leur voix sans crier.

Nous ne pouvons pas nier que nous avons rencontré des problèmes avec des étudiants timides qui se voient bloqués par rapports à leurs camarades qui se sont mis en jeu facilement. Le rôle de l'enseignant dans ce cas, est d'imposer une approche ludique pour dédramatiser l'activité et aider les étudiants à dépasser leurs peurs. Le meneur de jeu ne doit en aucun moment oublier que l'approche théâtrale constitue un outil ludique pour la cohésion du groupe et la prise de parole.

¹³² RYNGAERT, J-P. (2010), Jouer, représenter. ARMAND COLIN. PP.34-35

¹³³ . PIERRE, M et TREFFONFIER, F. (2012), *jeux de théâtre*, PUG, P.46

Pendant les répétitions qui se déroulent sur plusieurs semaines, les étudiants mémorisent petit à petit leurs rôles, nous nous contentons d'observer, par contre l'enseignant tente à chaque fois de corriger les erreurs de langage ; étant conscient que son intervention risque de déconcentrer l'étudiant au milieu de son jeu, l'enseignant prend note des erreurs en les écrivant sur le tableau à l'aide d'un tableau comme indiqué ci-dessous.

	Apprenant 01	Apprenant 02	Apprenant 03
prononciation	Les liaisons	Attention au volume de la voix	Attention aux lettres finales
interprétation	Plus de gestes	Parler moins fort	Gérer son regard

Il est important de signaler que l'enseignant ne peut pas s'empêcher de corriger spontanément quelques erreurs. Pour éviter que l'erreur phonétique par exemple persiste, l'enseignant procède à une correction systématique soit par le geste ou par la parole carrément. Ces corrections aident l'étudiant à s'autocorriger. Pour éviter les débordements, l'enseignant doit suivre des règles de base avant le début de l'activité qu'Adrien PAYET¹³⁴ a défini :

- Ne pas couper la parole à son partenaire.
- Sur scène on joue ; quand on fait partie du public, on écoute en silence.
- Jouer un personnage et jamais une personne pour éviter de manquer de respect aux autres.
- Eviter les gestes et mouvements brusques.

Pendant les représentations, nous avons souligné plusieurs comportements provenant surtout des autres étudiants qui regardent et censés être des spectateurs, nous citons quelques exemples ; l'enseignant ne cesse de demander silence pendant que le sous-groupe est sur scène, les autres étudiants bavardent,

¹³⁴ PAYET, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. CLE INTERNATIONAL. Paris.p.38

d'autres corrigent les prestations de leurs camarades et d'autres révisent leurs rôles. Il était obligatoire que l'enseignant intervienne pour corriger ces comportements.

Après des répétitions de quatre semaines, les étudiants ont finalement mémorisé leurs rôles, nous les avons filmé dans le but de regarder leur représentation, ce qui nous fait passer à la troisième phase : phase d'exploitation.

3- La phase d'exploitation

C'est le moment de dresser un bilan avec l'ensemble de la classe, l'enseignant s'interroge sur les difficultés rencontrées par les étudiants, il leur demande d'effectuer un retour sur ce qu'ils ont vécu sur scène et même avant de monter sur scène. Pourquoi avant de monter sur scène ?

Parce que nous avons remarqué que l'enseignant était parfois obligé d'imposer à un groupe de commencer puisque personne ne voudrait prendre l'initiative. Nous comprenons que les premières représentations sont considérées comme les plus difficiles parce que les étudiants ont peur d'être critiqués par leurs camarades. Après discussions avec les étudiants, ils ont déclaré qu'au départ ils préfèrent tous ne pas monter sur scène qu'après avoir regardé leurs camarades, ils ont déclaré aussi qu'une fois ils ont commencé, cette hésitation a disparu. Les encouragements et les félicitations que l'enseignant adresse surtout aux étudiants les plus timides ont aidé ces derniers à se libérer de leur peur de prendre la parole en public. Il ne faut pas oublier que les bons éléments souhaitent avoir le titre du meilleur comédien, l'enseignant dans ce cas apprend à ses étudiants que la qualité du jeu se mesure du point de vue pédagogique par les efforts d'améliorer leur expression orale ; on ne cherche pas la célébrité.

Pendant la lecture des enregistrements, l'enseignant demande aux étudiants de repérer leurs propres erreurs, des erreurs d'ordre langagier et gestuel. Les étudiants ont apprécié la présentation d'un camarade qui a su joindre sa parole avec le geste. Cette autocorrection a permis aux étudiants de voir leurs lacunes ce qui pourrait les aider à les surmonter. Les étudiants sont devenus encore plus motivés après cette séance d'autocorrection, ils demandent plus de séances pour une phase du « rejeu ».

Cette nouvelle motivation, qui apparaît après une critique constructive de l'expression de leur vécu, encourage l'étudiant à améliorer la qualité du jeu d'acteur en même temps que la prononciation.

L'objectif commun des étudiants de ce groupe expérimental, est l'élaboration de la mise en scène qui sera représentée publiquement dans deux semaines. Nous avons remarqué une modification importante des comportements d'apprentissage, les sous-groupes travaillent de plus en plus même en dehors des cours ; malgré l'esprit compétitif naturel dans ce genre d'activité, chacun se voit impliqué au même temps dans le travail de ses camarades en tentant de les aider. Une véritable progression est nettement remarquable ; la classe est devenue un groupe de théâtre. Nous avons alors affaire à un groupe d'étudiants totalement impliqué et responsabilisé ; une fois les corrections sont établies, la conquête du sens est réalisée, un travail sur l'association de la parole au geste s'impose. Le rôle de l'enseignant est d'accorder suffisamment de temps pour que les étudiants, à travers les répétitions, puissent associer le verbal et le para-verbal pour aboutir à un résultat esthétique. Nous assistons à la naissance d'un désir de communication en langue étrangère et d'un plaisir des découvertes qui se font grâce à l'auto-apprentissage.

5.3 Le post-test :

Le post-test est la méthode idéale pour comparer et mesurer le degré de changement qui se produit après le test ou bien l'expérimentation menée avec le groupe expérimental.

Ce pré-test vise essentiellement à rendre compte de la situation des étudiants en matière d'oral, c'est un moment consacré à l'étude des prestations orales des étudiants réalisées au cours des séquences d'enseignement et pratiques langagières. Nous allons examiner de près les conditions de l'analyse des données quantitatives et qualitatives obtenues.

Comme nous l'avons cité ci-dessus, le groupe témoin a suivi des cours de compréhension et expression orale en introduisant des activités telles que l'exposé oral, le débat,... sauf la pratique théâtrale, cette activité a été pratiquée uniquement avec le groupe expérimental.

Une fois l'expérimentation est achevée, après douze semaines de travail intensif, il est donc temps de procéder à un post-test. Il s'agit donc d'une lecture expressive, l'enseignant propose aux deux groupes un texte à lire à haute voix.

Nous allons proposer un texte théâtral aux deux groupes pour une activité de lecture expressive. Il s'agit d'un texte intitulé *Le Petit Poucet*. Adaptation théâtrale de : Ivan Gusset en voici l'extrait :

Le Petit Poucet

Acte 1

Scène 1

La scène commence dans la maison du bûcheron. Le bûcheron, sa femme et leurs cinq garçons terminent leur pauvre dîner. Les enfants vont se coucher et, les croyant profondément endormis, les parents se mettent à s'apitoyer sur leur sort. Le petit Poucet, tapi dans l'ombre écoute tout.

Le bûcheron : Hélas, comment nourrir nos cinq enfants ? Voici notre dernier morceau de pain et nous n'avons plus d'argent.

La femme : Nous allons tous mourir de faim.

Le bûcheron : Non, non cela ne se peut ! Je vais nous sortir de ce mauvais pas. Laissez-moi réfléchir ma bonne amie (silence). Je ne vois qu'une solution : demain, lorsque je m'en irai avec nos fils au fond des bois à la recherche d'un arbre à abattre, je profiterai de leur temps de repos pour les perdre.

La femme : Que dites-vous là mon ami ? Abandonner mes petits, la chair de ma chair ?

Le bûcheron : Nous le devons sinon nous mourrons tous de faim.

La femme : Je ne peux m'y résoudre.

Le bûcheron : Tranquillisez-vous, je les abandonnerai non loin d'un village afin qu'une bonne âme les recueille.

La femme : O malheur de malheur !

Ils vont se coucher

Le Petit Poucet se lève et sort de la maison.

Le Petit Poucet : Ma parole, je ne vais pas me laisser abandonner ainsi ! Comment pourrais-je marquer le chemin pour retrouver mes pas vers notre logis ? J'ai trouvé ! Je laisserai tomber sur la route de ces petits cailloux blancs. Ainsi nous reviendrons aisément sur nos pas. »

Nous suivrons les mêmes démarches réalisées pendant le pré-test, la tâche de l'enseignant est tout d'abord aider les étudiants à atteindre le sens du texte. Il leur demande de commencer par une lecture silencieuse ; c'est une tâche individuelle à travers laquelle, l'étudiant construit le sens et entre dans le texte afin de réaliser une compréhension détaillée de ce texte.

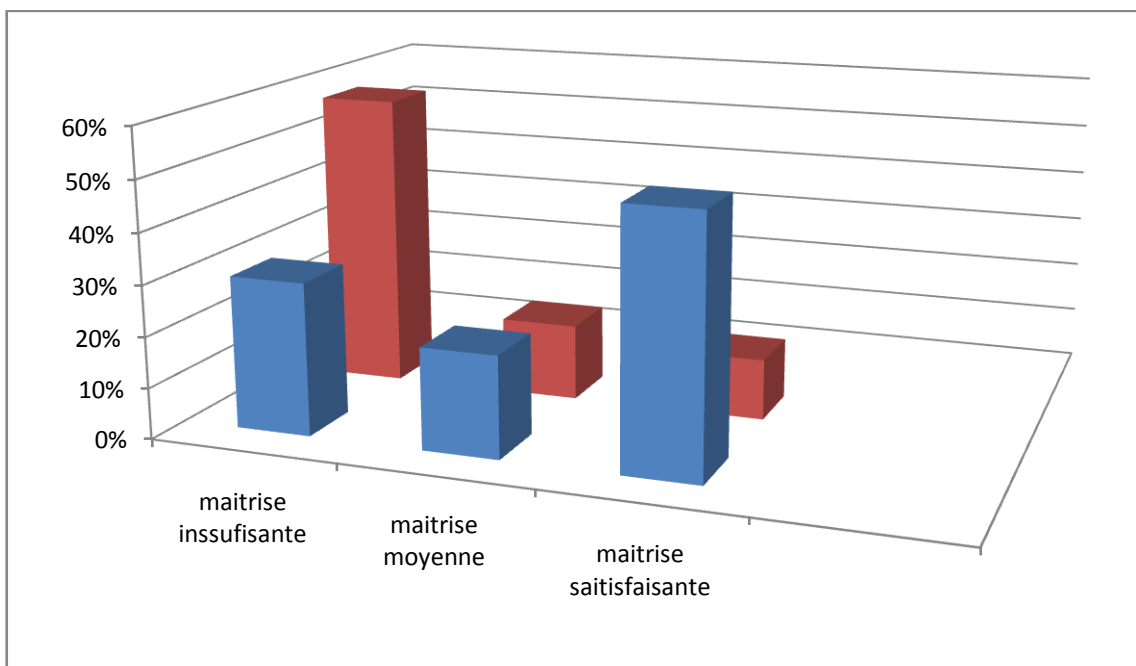
Pour favoriser l'échange et la communication entre les étudiants, l'enseignant ouvre une discussion pour faire réagir les lecteurs en les questionnant sur les informations fournies par la forme et le fond du texte lu.

Une fois le texte lu et compris, l'enseignant demande aux étudiants de former les sous-groupes selon le nombre de personnage dans le texte. Nous suivrons donc les mêmes étapes en observant les étudiants des deux groupes (expérimental et

témoin) nous soumettons leurs prestations à notre grille d'observation puis nous comparons et analyserons les résultats.

1- Fluidité de la lecture

Critère-1- Fluidité de la lecture	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	30 %	20 %	50. %
Groupe-classe témoin	58 %	15 %	27 %



Commentaire :

En observant les prestations des étudiants, nous avons enregistré un écart important concernant la maitrise de la fluidité de la lecture chez le groupe expérimental ; ils sont passés de 10 % à 50 %, cela veut dire que le taux des

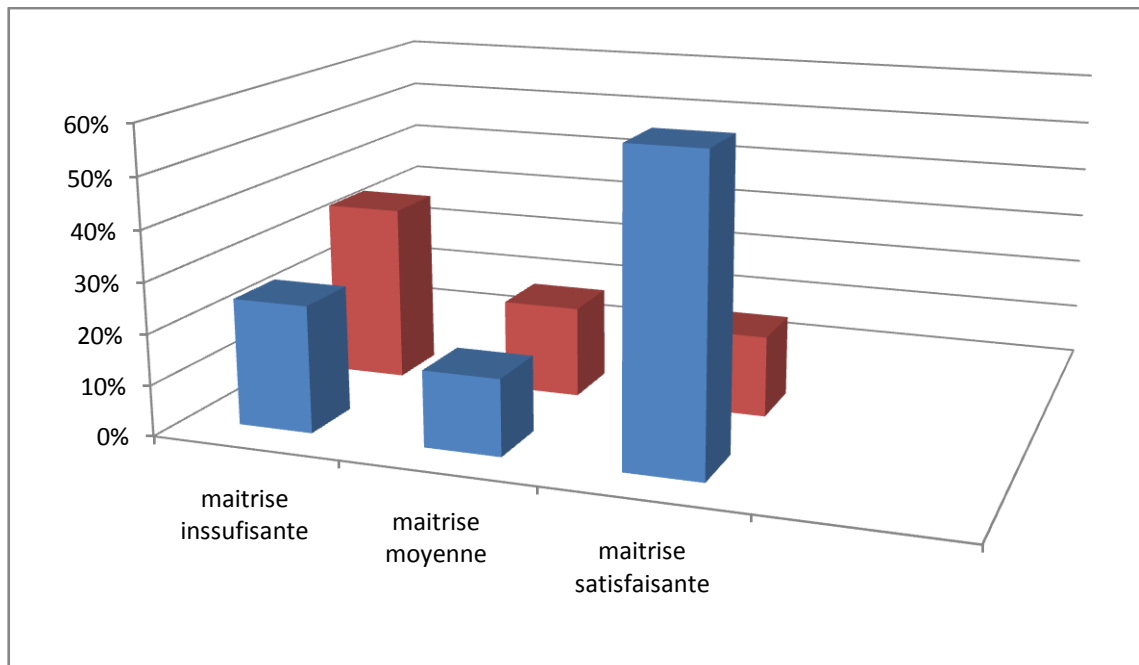
prestations insuffisantes a diminué de 68% à 30 % et le taux des prestations moyennes n'a pas beaucoup changé de 22% à 20%.

Par contre, nous enregistrons un changement léger des résultats du groupe témoin : de 12 % à 27 % pour une maîtrise suffisante, de 18 % à 15 % pour une maîtrise moyenne et de 70 % à 58 % pour une maîtrise insuffisante.

Cela nous emmène à dire que la pratique théâtrale a vraiment influencé positivement la fluidité de la lecture chez les étudiants.

2- Articulation des mots

Critère-2- articulation des mots	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	25 %	15 %	60 %
Groupe-classe témoin	35 %	18 %	47 %



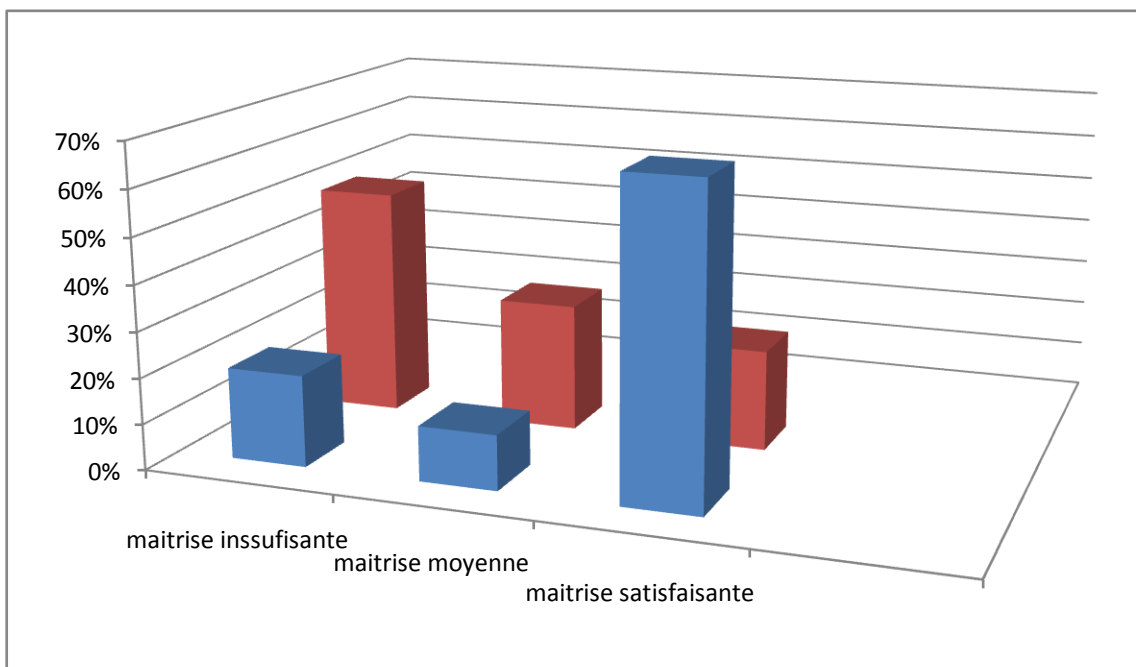
Commentaire :

Nous avons remarqué qu'avec le groupe expérimental 60 % des étudiants articulent correctement, n'accrochent pas les mots et les liaisons sont faites correctement ; une amélioration remarquable de 15 % à 60 %. Le taux des étudiants moyens à travers ce critère est passé de 20 % à 15 %. Par contre le taux des prestations insuffisantes a été baissé de façon importante ; de 65 % à 25 %.

Des changements sont aussi à enregistrer avec le groupe témoin ; avec la maitrise satisfaisante on est passé de 16 % à 47 %, avec la maitrise moyenne de 20 % à 18 % et la maitrise insuffisante on est passé de 65 % à 35 %.

3- Groupes rythmiques

Critère-3- groupes rythmiques	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	20 %	12 %	68 %
Groupe-classe témoin	50 %	28 %	22 %



Commentaire :

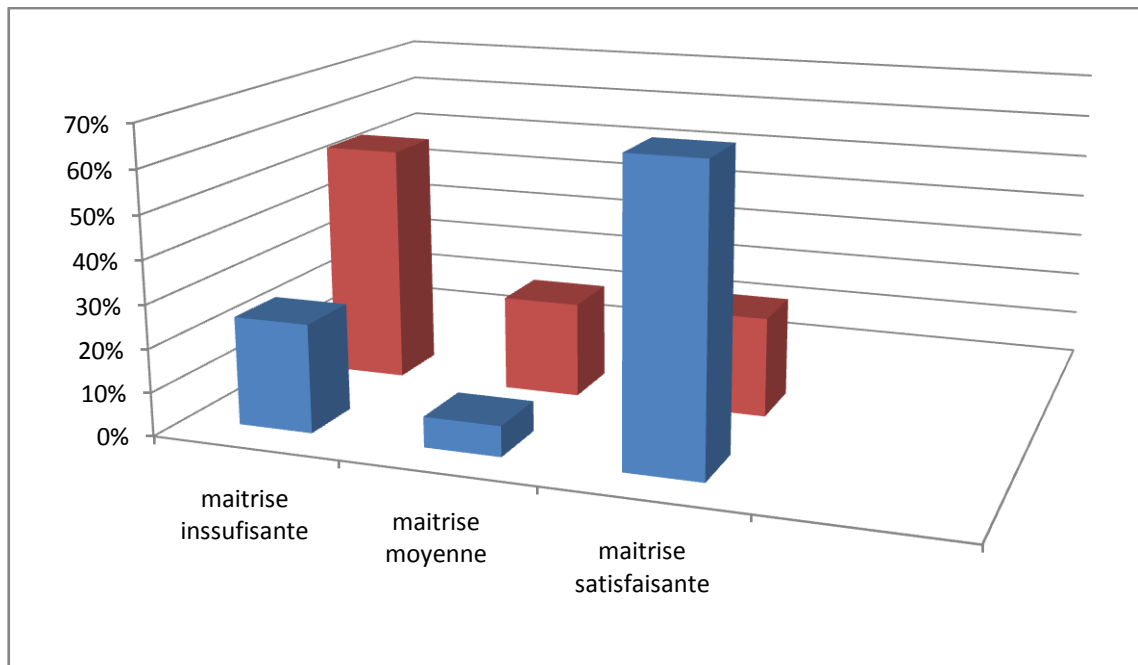
Ce critère consiste à découper le texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses ou des accents toniques, nous avons enregistré, avec le groupe-classe expérimental, une baisse importante du taux des étudiants qui ne maîtrisent pas 20 % alors qu'au début ce taux a été estimé à 78 %, pour ceux qui

maitrisent cette compétence de façon moyenne le taux est presque identique ; de 20 % à 15 %, et automatiquement nous enregistrons une amélioration très importante quant aux taux des étudiants qui ont parfaitement maitrisé cette compétence ; ce taux est passé de 7 % à 68 %.

Par contre, nous avons remarqué un changement de taux de maîtrise de cette compétence chez le groupe témoin, mais ces changements ne sont pas très importants comparés au groupe expérimental ; pour une maîtrise insuffisante le taux est passé de 70 % à 50 %, pour la maîtrise moyenne de 20 % à 28 % et pour la maîtrise suffisante de 10 % à 22 %.

4- Respiration

Critère-4- respiration	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	25 %	7 %	68 %
Groupe-classe témoin	55 %	22 %	23 %



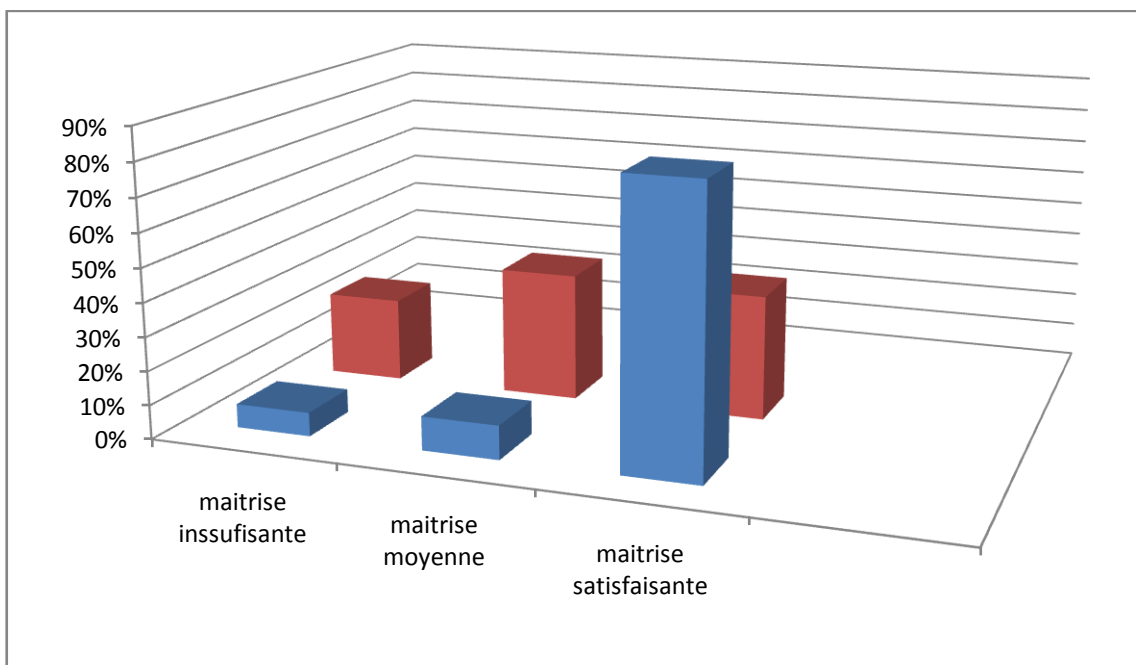
Commentaire :

La maitrise de la respiration est liée à la maitrise des groupes rythmiques parce que la respiration consiste à découper le texte en introduisant nécessairement des pauses d'une certaine durée, ce qui implique la formation des groupes rythmiques. Autrement-dit, il est important d'être bien préparé à ce genre de technique pour pouvoir la maitriser. Avec le groupe expérimental nous avons enregistré une amélioration remarquable ; de 7 % à 68 % pour une maitrise suffisante, de 15 % à 7 % pour une maitrise moyenne et le taux des étudiants qui ne maitrisaient pas cette technique a baissé considérablement ; il est passé de 80% à 25 %.

Le critère de respiration avec le groupe témoin qui n'a pas été préparé au préalable, reste presque au même niveau de maitrise au cours du pré-test ; nous avons enregistré une maitrise suffisante avec un taux de 23 % au lieu de 10 %, une maitrise moyenne avec un taux de 22 % au lieu de 25 % et un taux de 55 % au lieu de 65 % pour les étudiants qui maitrise la respiration de manière insuffisante.

5- Fin de phrases

Critère-5- fin de phrase	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	7 %	10 %	83 %
Groupe-classe témoin	25 %	38 %	37 %



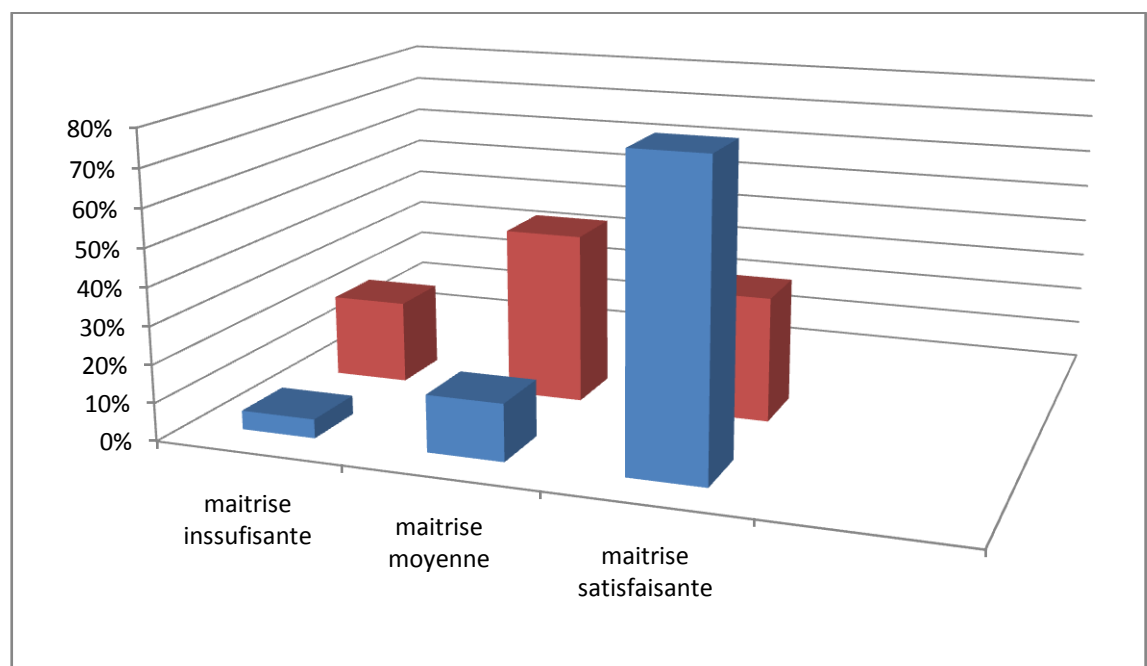
Commentaire :

Ce critère consiste à marquer les fins de phrases par une intonation qui correspond au type de phrase, ceci est très marqué avec les phrases interrogatives et exclamatives, il s'agit de distinguer les intonations montantes, descendantes et linéaires.

Nous n'avons pas enregistré des changements remarquables avec le groupe témoin, mais avec le groupe expérimental, il y a eu une augmentation de 30 % à 83 % pour les étudiants qui ont réussi à marquer des fins de phrases, cette maîtrise est considérée moyenne chez 10 % des étudiants, et le taux des étudiants qui ne maîtrisent pas cette compétence a baissé ; il est passé de 28 % à 7 % seulement.

6- Pauses

Critère-6- Pauses	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	5 %	15 %	80 %
Groupe-classe témoin	22 %	45 %	33 %

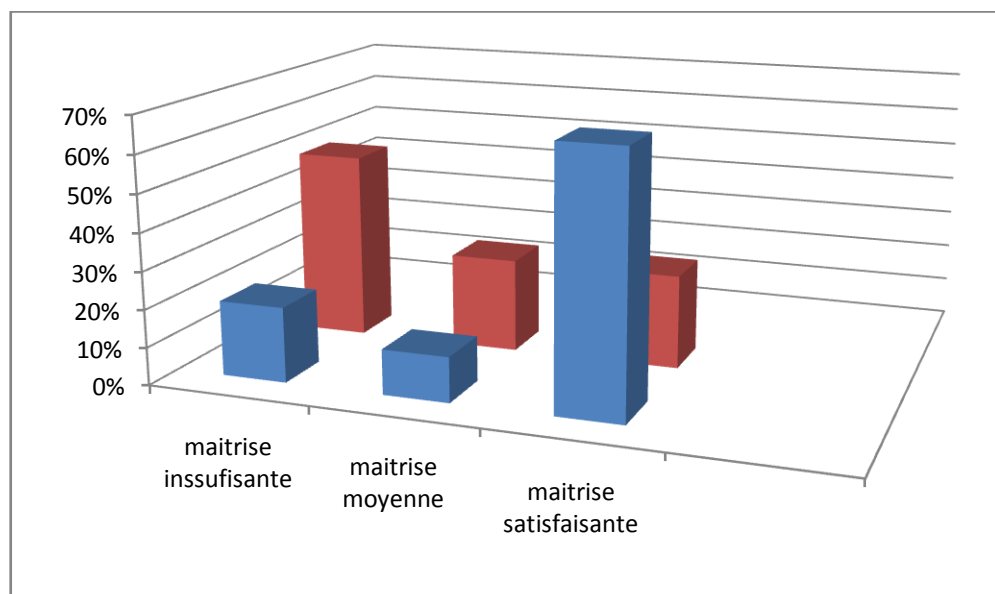


Commentaire :

Un décalage important a été enregistré avec le groupe expérimental ; le taux des étudiants qui ont réussi à marquer des pauses entre les parties du texte est arrivé à 80 % alors qu'il ne dépassait pas les 34 % au cours du pré-test. Ce taux a baissé chez les étudiants qui maîtrisent ce critère moyennement et est passé de 40 % à 15 % et de 25 % à 5 % pour les étudiants qui ne marquaient pas des pauses pendant leur lecture.

7- Variation du débit

Critère-7- Variation du débit	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	20 %	12 %	68 %
Groupe-classe témoin	50 %	25 %	25 %



Commentaire :

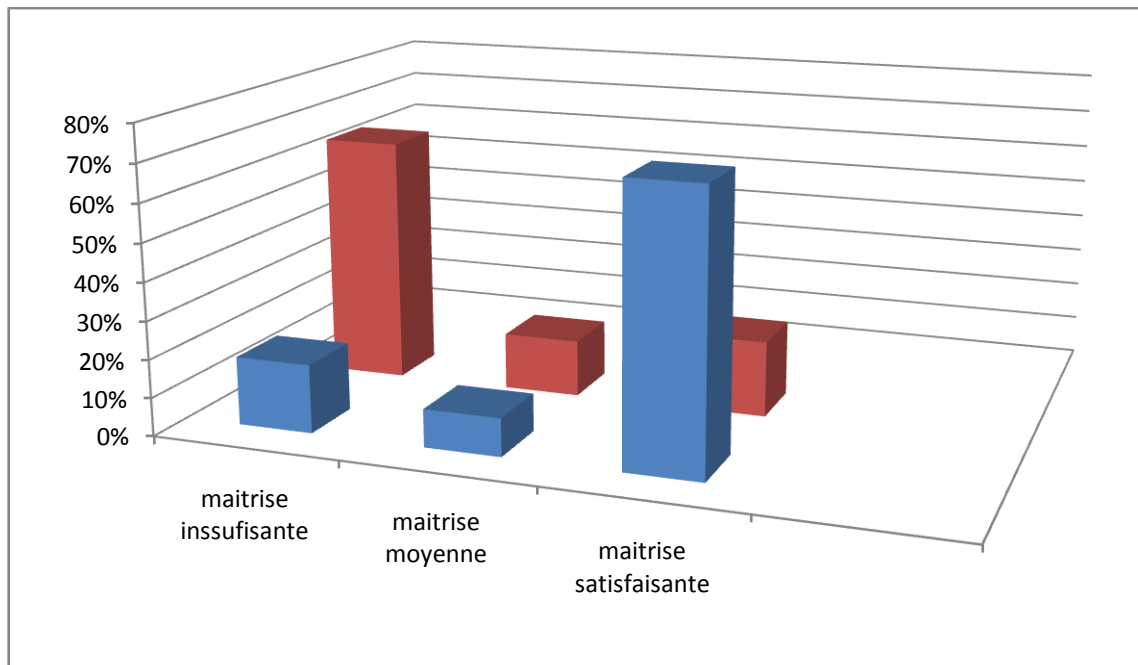
La variation du débit est un critère qui est lié à la compréhension du texte d'une part et à l'intention du locuteur d'une autre part. C'est une fonction purement expressive, il faut alors qu'elle soit bien préparée pour savoir passer d'un débit lent à un débit moyen ou rapide.

Chez le groupe expérimental, le taux de maîtrise satisfaisante est passé de 10 % à 68 % ce qui représente une amélioration importante, et de 40 % à 15 % pour une maîtrise moyenne, ce taux est baissé considérablement de 72 % à 20 % pour les étudiants qui ont marqué une maîtrise insuffisante.

Une légère amélioration avec le groupe témoin a été remarquée, avec la maîtrise insuffisante ils sont passés de 30 % à 22 %, pour une maîtrise moyenne de 42 % à 45 % et enfin pour une maîtrise satisfaisante de 28 % à 33 %.

8 - Volume

Critère-8- Volume	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	18 %	10 %	72 %
Groupe-classe témoin	65 %	15 %	20 %



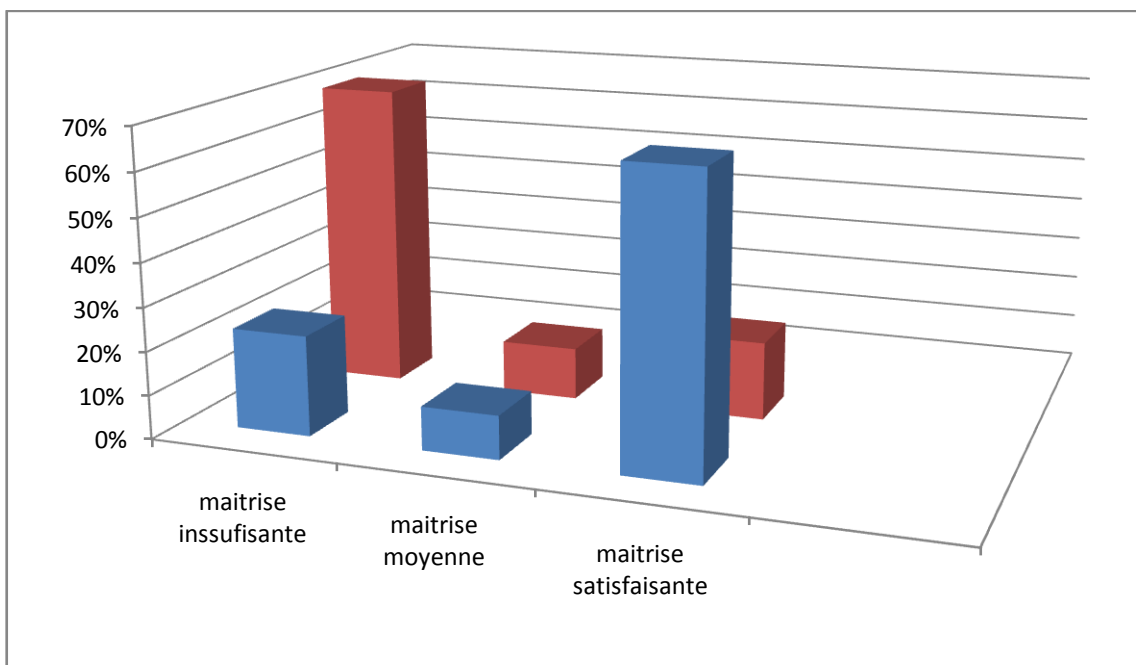
Commentaire :

Le volume est un critère qui est caractérisé par la force de la voix ; le locuteur doit s'assurer que sa voix est entendue par tous ceux qui écoutent. La maîtrise de la lecture expressive repose aussi sur le fait d'ajuster le volume de sa voix selon l'auditoire, cette technique s'apprend à travers des exercices répétitifs.

Nous constatons, chez le groupe expérimental que le taux des étudiants qui ne maîtrisent pas le volume de leurs prestations ; ils parlent avec un volume très faible, a fortement baissé de 80 % à 18 % ; c'est une amélioration importante. Le taux des étudiants qui ont maîtrisé ce critère moyennement est passé de 15 % à 10 %, par contre le taux des étudiants qui ont réussi à contrôler le volume de leur voix a considérablement augmenté de 5 % à 72 %. Malheureusement, ce critère n'a pas été enregistré avec modification importante chez le groupe témoin, une augmentation du taux de maîtrise satisfaisante est passé de 8 % à 20 %, et pour une maîtrise moyenne et insuffisante les taux est passé respectivement de 14 % à 15 % et de 78 % à 65 %.

9 – Intonation expressive

Critère-9- Intonation expressive	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
Groupe-classe expérimental	23 %	10%	67 %
Groupe-classe témoin	70 %	12 %	18 %



Commentaire :

L'intonation expressive correspond à la variation de la voix ; dans une situation d'énonciation, nous remarquons qu'avec le même énoncé, une courbe intonative montante ou descendante sera assimilée par le récepteur de manières différentes, tout cela dépend de l'intention de l'émetteur. C'est une performance qui doit être enseignée et pratiquée au préalable. C'est la raison pour laquelle, nous n'étions

pas étonnée des résultats de la lecture chez le groupe expérimental, nous avons enregistré baisse légère concernant les étudiants qui présentent une maîtrise insuffisante ; de 75 % à 70 %, une maîtrise moyenne de 14 % à 15 % et une maîtrise satisfaisante de 10 % à 18 %.

Nous avons remarqué qu'avec le groupe expérimental une très grande amélioration enregistrée avec le taux d'une maîtrise satisfaisante qui est passé de 3 % à 67 %, et un taux d'une maîtrise moyenne qui est passé de 25 % à 10 % et une baisse remarquable d'une maîtrise insuffisante de 72 % à 23 %.

Conclusion :

Le pré-test que nous avons effectué avec les deux groupes, expérimental et témoin nous a permis de vérifier nos hypothèses de recherche à travers notre grille d'évaluation inspirée des travaux de Dolze et Schneuwly. Nous allons consacrer le dernier chapitre pour analyser en détails les résultats de notre recherche. Nous synthétisons les résultats d'observation des deux groupes dans le tableau suivant :

Tableau N° 10 : Tableau récapitulatif 2

critère	Pourcentage					
	Groupe-classe expérimental			Groupe-classe témoin		
	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
1-fluidité de la lecture	30 %	20 %	50 %	58 %	15 %	27 %
2-	25 %	15 %	60 %	35 %	18 %	47 %

articulation des mots						
3-groupes rythmiques	20 %	12 %	68 %	50 %	28 %	22 %
4-respiration	25 %	7 %	68 %	55 %	22 %	23 %
5-fin de phrase	7 %	10 %	83 %	25 %	38 %	37 %
6-pauses	5 %	15 %	80 %	22 %	45 %	33 %
7-variation de débit	20 %	12 %	68 %	50 %	25 %	25 %
8-volume	18 %	10 %	72 %	65 %	14 %	20%
9-intonation expressive	23 %	10 %	67 %	70 %	12 %	18 %

Nous nous contentons de présenter les résultats tels qu'ils sont en les regroupant dans ce tableau récapitulatif, et nous consacrons le chapitre suivant pour l'analyse de ces résultats.

Chapitre 6

Analyse des résultats

Chapitre 06 : Analyse des résultats

Introduction

Nous consacrons ce dernier chapitre à l'analyse détaillée des résultats de notre recherche qui seront interprétés selon les objectifs de notre recherche. Nous concluons ce chapitre par la validation ou l'invalidation des hypothèses émises au départ. .

6.1 Interprétation des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons préféré exposer les résultats du post-test tels qu'ils sont, et nous avons consacré ce chapitre à leur interprétation en suivant les critères utilisés dans la grille d'évaluation. Il nous semble important de rappeler que notre grille d'évaluation comporte neuf critères, nous analyserons donc les résultats du post-test critère par critère comme suit :

- 1 fluidité de la lecture :

La fluidité de la lecture est caractérisée par une certaine aisance dans l'identification des mots, c'est une habileté qui permet de lire un texte avec une rapidité et une certaine expression. Cette habileté doit donc être bien préparée et travaillée.

Les résultats nous montrent un écart important entre le groupe-classe expérimental et le groupe-classe témoin, ce dernier, n'a pas été préparé à la lecture expressive, ce qui explique le taux inférieur (27%) des étudiants qui ont bien lu avec une certaine fluidité. Le groupe expérimental, quant à lui, a montré que la pratique théâtrale en tant que dispositif a permis de développer une fluidité de lecture chez les étudiants. En travaillant le texte théâtral, ces étudiants ont eu l'occasion de pratiquer au préalable leurs lectures et d'entendre celles de leurs camarades considérés plus ou moins bon.

- 2 **Articulation des mots :**

La mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue étrangère représente un défi pour une bonne prononciation de cette langue, ce qui explique le nombre important des étudiants des deux groupes-classe qui n'articulent pas bien pendant la lecture expressive (plus de 60 %).

L'atelier théâtre que nous avons participé à son animation, mené avec le groupe expérimental et qui a duré douze semaines, vise l'intégration d'une dimension affective à l'enseignement en s'inspirant de la psycholinguistique et la psychodramaturgie puisque la prononciation est étroitement liée à des facteurs émotionnels.

Durant les séances d'échauffement, l'enseignant travaille avec ses étudiants des techniques de relaxation physique et mentales ; ils sont donc mis dans des conditions propices à l'apprentissage, les étudiants sont dès lors conscients des différences articulatoires, rythmiques et mélodiques du français en se mettant dans la peau du personnage et prenant l'identité d'un locuteur de cette langue étrangère.

Le groupe témoin n'a pas été entraîné avec ces techniques, ce qui explique que les cours d'oral qui l'ont suivi pendant les douze semaines n'ont pas corrigé leurs erreurs d'articulation comme le théâtre l'a fait avec le groupe expérimental.

- 3 **groupes rythmiques :**

Nous nous retrouvons encore une fois affrontée à un écart remarquable au sujet des groupes rythmiques entre le groupe-classe expérimental et le groupe-classe témoin ; ceci est visible à travers le taux d'une maîtrise satisfaisante chez le groupe-classe expérimental estimé à 68 % alors que chez le groupe-classe témoin ce taux ne dépasse pas 22 %. Comment expliquer cet écart ?

Nous savons qu'en didactique de l'oral, la parole est considérée comme une organisation temporelle reposant sur des variations et des récurrences ce qui constitue également une structure rythmique. Une étude qui analyse le rythme textuel semble donc nécessaire pour une meilleure lecture expressive.

Des exercices sur la voix ont été proposés au groupe-classe expérimental pendant l'atelier théâtre. Dès les premières lectures des étudiants, l'enseignant a identifié les limites des prestations des étudiants. Une lecture d'un texte théâtral par rapport à un autre genre, est caractérisée par le rythme. Dans ce cas, un travail sur le rythme du texte semble être primordial pour réussir toute mise en scène d'une œuvre dramatique. Effectivement, les résultats obtenus avec le groupe*classe expérimental montre l'importance des exercices théâtraux dans la maîtrise des groupes rythmique durant la lecture expressive

- **4 respirations :**

Comme nous l'avons déjà mentionné, la maîtrise de la respiration est liée à la maîtrise des groupes rythmiques parce que la respiration consiste à découper le texte en introduisant nécessairement des pauses d'une certaine durée, ce qui implique la formation des groupes rythmiques. Autrement-dit les apprenants qui ont déjà pratiqué des exercices sur le découpage rythmique du texte sont préparés à des exercices sur la voix à travers la pratique théâtrale. Cette pratique aide les étudiants à explorer et accorder leur instrument vocal, puisque la voix vient du souffle, elle dépend donc en premier lieu de la respiration.

Les résultats obtenus nous confirment ce que nous avançons, nous avons enregistré une amélioration très importante avec le groupe expérimental : de 5 % pour ceux qui maîtrisent la respiration de façon satisfaisante à 68 %. Par contre, avec le groupe témoin, une légère amélioration de 10 % à 27 %. Cela ne nous a pas étonnée puisque ce groupe n'a pas eu un apprentissage sur la respiration.

- **5 Fin de pauses :**

Lire un texte à haute voix c'est offrir son interprétation à un auditoire, nous avons déjà mentionné que la lecture expressive est précédée par la lecture silencieuse pour assurer la compréhension du texte, c'est-à-dire, l'enseignant, dans un atelier théâtre, avant même de demander aux étudiants une lecture expressive du texte, tente de mettre la lecture au service de l'intelligibilité du texte, puis leur demande de bien repérer les signes de ponctuation pour marquer les fins de phrase en précisant le rôle de chacun.

Dans une réplique par exemple, où il s'agit d'une phrase interrogative, l'étudiant-acteur doit exprimer son rôle par une intonation montante pour que le spectateur comprenne qu'il s'agit bien d'une question. Durant notre pratique théâtrale, nous avons rencontré des problèmes avec des étudiants qui ne font pas de différence entre une intonation montante, descendante ou linéaire pourtant ils savent bien de quel type de phrase s'agit-il. Nous avons compris que la timidité et la peur d'être critiqués par leurs camarades qui ont fait que ces étudiants n'arrivaient pas à s'exprimer avec aisance, nous avons proposé à l'enseignant de faire passer toujours les étudiants qui maîtrisent cette habileté pour que les autres feroient pareil, après des répétitions, nous avons réussi, avec la majorité des étudiants à surmonter ces obstacles.

Le post-test n'a fait que confirmer nos résultats ; avec le groupe expérimental, le taux de maîtrise est passé de 30 % à 83 %. Avec les étudiants de groupe témoins, eux qui n'ont pas eu un apprentissage sur le marquage de fin de phrases, le degré d'amélioration reste inférieur, c'est-à-dire qu'on est passé de 35 % à 37 % avec une maîtrise satisfaisante.

- **6 Pauses :**

Le post-test nous a encore montré que les étudiants du groupe expérimental ont amélioré leur maîtrise des pauses lors de la lecture expressive alors qu'avec les étudiants du groupe témoin, nous avons enregistré une maîtrise satisfaisante ne dépassant pas les %.

Pour expliquer cet écart, nous devons d'abord comprendre l'utilité des pauses en didactique de l'oral.

Les pauses sont intimement liées au débit de la phrase, le flux de la parole est interrompu et certaines syllabes sont notablement allongées grâce aux pauses. Durant nos observations de classe lors du pré-test, nous avons remarqué que la majorité des étudiants des deux groupes réalisent souvent tous les types de pauses en n'importe quel endroit de la chaîne sonore, même en milieu de mots par exemple. Ils lisent une réplique avec un allongement syllabique qui fait perdre la valeur esthétique du texte lu.

L'enseignant doit dans ce cas intervenir pour mettre le rythme à sa place ; la syllabe terminale de l'unité rythmique qui est un point essentiel en français oral, doit faire l'objet d'une extrême attention.

Cet apprentissage dans l'atelier théâtre a donné ses fruits avec le groupe expérimental durant la lecture expressive en post-tes.

- **7 Variation du débit :**

Nous nous retrouvons encore une fois devant un écart remarquable des résultats du groupe-classe témoin par rapport à ceux du groupe-classe expérimental, nous essayons d'expliquer pourquoi le critère de variation de débit n'a pas été maîtrisé de manière satisfaisante chez le groupe témoin lors de la lecture expressive.

Il est tout d'abord question de comprendre en quoi la variation du débit joue sur la maîtrise de la lecture expressive; maîtriser son débit c'est jouer sur la vitesse du rythme de la lecture; soit avec des accélérations ou des retardements pour renforcer certaines significations ou traduire des émotions. Cela dépend donc de l'intention de l'émetteur; pour s'assurer que son message est compris, il lit avec un débit lent, pour stimuler le destinataire et se montrer dynamique, il lit avec un débit rapide.

Il revient alors à l'enseignant, lors de l'atelier théâtre, de travailler avec les étudiants sur la variation du débit, nous lui avons suggéré un travail sur la vitesse de diction à partir d'un énoncé écrit au tableau, les étudiants commencent par un travail individuel puis collectif; cette lecture collective d'un texte rythmé a corrigé les erreurs de débits chez les étudiants aux niveaux moins avancés.

- **8 Volume :**

Notre modeste expérience en tant qu'enseignante de la matière : compréhension et expression orale dispensée aux étudiants de première année LMD, nous avons souvent comme objectif faire parler les étudiants le plus longtemps possible. Parmi les lacunes que nous avons jugées récurrentes chez les étudiants, c'est le volume de leur voix.

Le pré-test que nous avons effectué avec les deux groupes-classe nous confirment ce constat; le taux des étudiants qui ne maîtrisent pas ce critère est estimé à 80% chez le groupe expérimental et 78% chez le groupe témoin.

Les résultats du post-test nous informent que les étudiants du groupe-classe expérimental ont réussi à améliorer le critère lié au volume; ils ne chuchotent plus au contraire, leur voix atteignait le fond de la classe, ils ont maîtrisé leur voix en ajustant le volume selon l'auditoire. Cette technique a été apprise grâce à l'atelier théâtre.

- 9 Intonation expressive

Le critère lié à l'intonation expressive constitue le noyau de la lecture expressive, il résume tous les critères précédents; c'est-à-dire que sa maîtrise est conditionnée par la maîtrise des autres critères ce qui justifie les résultats du post-test; le degré de maîtrise de l'intonation expressive chez le groupe-classe expérimental est plus élevé comparé aux étudiants du groupe-classe témoin. Ce qui nous pousse à revenir à la pratique théâtrale pour essayer de mieux comprendre.

L'objectif primordial de la pratique théâtrale en classe c'est la représentation, les apprenants doivent, à travers la mise en scène, transmettre à un public ce qu'ils ont ressenti dans leur rapport à l'œuvre.

Au théâtre, la parole de l'étudiant-acteur se charge d'intentions et d'émotions. Ce que nous avons observé, est que cette parole est bloquée et a besoin d'être libérée. Nous avons demandé à l'enseignant à ce que l'attention sera accordée à l'apprenant et non pas sa parole. Dans ce contexte Gisèle PIERRA explique :

« L'apprenant doit en passer par la parole qui lui est étrangère, pour interpréter le texte de manière sensible ou échanger ses idées de mise en scène. Cela ne peut se faire sans entrer en contact avec son être profond et la libération de ses émotions, ce qui ne va pas sans frustration car souvent, les moyens langagiers ne suivent pas. »¹³⁵

Les obstacles langagiers chez les étudiants sont d'ordre psychologique (timidité, inhibition, manque de confiance en soi,...) les techniques d'échauffement au cours du travail d'un atelier permet à l'étudiant le plus timide d'affronter ses peurs et ses hésitations en comprenant l'importance de son corps et de ses gestes

¹³⁵ PIERRA, G. (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'Harmattan. Paris.p.39

ainsi l'importance du travail du groupe dans le développement des compétences langagières et expressives.

6.2 Validation ou invalidation des hypothèses

Après l'interprétation des résultats de notre recherche, il est temps de vérifier si nos hypothèses émises au début de notre travail sont validées ou non. Nous commençons par rappeler les trois hypothèses :

- 1- Pour libérer sa parole, le théâtre en classe permet à l'apprenant de se découvrir personnellement et de dépasser l'inhibition en se mettant en scène. Il aura donc moins de réticence à parler dans une langue qui n'est pas la sienne.
- 2- En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français est codifié systématiquement par des exigences institutionnelles, avec le théâtre, sera émergée une dimension sans doute rare en classe de langue : celle du plaisir. La pratique théâtrale permet d'inverser cette tendance, ce qui favoriserait l'apprentissage de l'expression orale.
- 3- La mémorisation des répliques en vue d'une représentation sur scène, permet à l'apprenant d'intérioriser des structures syntaxiques par la prosodie. A travers les exercices de répétition d'une pièce de théâtre, l'apprenant s'approprie des modèles prosodiques et expressifs en favorisant leur adaptation à une pratique quotidienne de la langue cible.

1- La première hypothèse :

Nous avons émis cette hypothèse après nos observations de classe qui montrent que la parole des étudiants est bloquée par des obstacles psychologiques; l'étudiant ayant des difficultés d'expression est en général un étudiant timide, qui a peur des regards et des critiques des autres. Cela se manifeste lors de la prise de parole, nous avons enregistré des lacunes au niveau de la fluidité de la lecture, le volume très bas de sa voix, la non maîtrise du débit et les hésitations.

Avec la pratique théâtrale, l'étudiant a eu l'occasion de se mettre en jeu en impliquant la parole et le corps, il découvre l'utilité de son corps pour pouvoir s'exprimer. Martine MEIRIEU, dans son ouvrage intitulé *Se (re) connaître par le théâtre* nous montre l'intérêt d'un travail sur la geste et la parole en disant :

« sans que la parole advienne en tant que telle, au théâtre tout est parole. L'interaction entre l'acteur et le spectateur donne sens au geste comme au silence. Regard, main, sourire, ouverture ou fermeture corporelle, un nouveau langage s'invente sous nos yeux, langage qui permet à chacun de se saisir de sa parole »¹³⁶

Partant du principe qu'on parle pour l'autre, il faut qu'il nous entende, à travers la pratique de théâtre, l'apprenant s'engage dans un groupe interlocutif où un travail sur le regard, le geste, le débit et le volume assure que la voix de l'apprenant puisse atteindre la salle.

Les premiers exercices dans l'atelier théâtre impliquent la réalisation d'actions physiques en bougeant dans tout l'espace de la classe; à travers ses exercices, l'étudiant ne s'intéresse plus à son image et à ses difficultés d'expression, il s'oublie et oublie les regards des autres, il est concentré uniquement sur les tâches et les actions à accomplir.

Les résultats positifs obtenus avec le groupes-classe expérimental nous confirment cette première hypothèse parce que l'étudiant est parvenu à être sujet créateur d'un personnage grâce à la libération de ses énergies, à la libération de ses mouvements dans l'espace de la classe. L'expérience de ces exercices fait donc libérer la parole de l'étudiant.

2- Deuxième hypothèse :

Cette hypothèse vise à montrer que l'introduction d'une pratique théâtrale en classe de langue fait naître une approche ludique qui vise à la fois le plaisir de jouer et le plaisir d'apprendre.

La méthodologie adoptée par l'enseignement de l'oral est très similaire à celle de l'enseignement d'autres matières comme la grammaire, la littérature,... bref, la classe est ordinaire; généralement remplie par des tables et des chaises où les étudiants sont assis deux par deux selon deux ou trois rangées. Le bureau de l'enseignant est généralement placé en face des étudiants dans l'un des coins (à droite ou à gauche). Lorsque le cours débute, l'enseignant parle et les étudiants l'écoute puis interagissent en prenant des notes le plus souvent.

¹³⁶ MEIRIEU, M. (2002). *Se (re) connaître par le théâtre*. Chronique sociale. Lyon.P.14

Dans un atelier théâtre, les étudiants sortent du cadre classique de l'enseignement; comme nous l'avons déjà signalé, les tables et les chaises sont placées en face des murs pour dégager l'espace de la salle. Les étudiants se déplacent librement dans cet espace, ils deviennent acteurs de leur apprentissage. Nous avons assisté à des moments où tous les étudiants s'éclataient de rire lorsqu'une étudiante s'est habillée comme un vieil homme arabe en mettant une barbe et des moustaches et changeant sa voix pour incarner le personnage du Meunier. Cet acte a créé une atmosphère ludique où le jeu est associé à l'acte d'apprendre.

Au terme de notre expérimentation, les résultats du groupe-classe expérimental nous ont révélé le progrès des étudiants en ce qui concerne la fluidité en lecture, ces étudiants, motivés, ont fait preuve d'une amélioration à l'égard de leur attitude face à la lecture, chose que nous n'avons pas enregistrée avec le groupe-classe témoin.

Nous confirmons donc notre hypothèse en disant que la pratique théâtrale a influencé positivement les compétences orales des étudiants en jouant sur la motivation et le plaisir de jouer et d'apprendre. Cette pratique a permis aux étudiants de se réconcilier d'une manière ludique avec le français et de développer en eux la compétence à communiquer.

3- Troisième hypothèse :

Dans un atelier théâtre, les étudiants du groupe-classe expérimental sont inscrits dans un projet théâtral dans la finalité est la représentation. Lorsque la représentation devient l'objectif commun, elle provoque une solidarité au sein du groupe; chaque étudiant devient responsable et doit assumer son rôle pour le bon déroulement de la pièce. Pour réaliser ceci, la première tâche de l'étudiant consiste à apprendre la pièce en mémorisant ses répliques.

Au début de notre atelier, nous avons rencontré un problème avec les étudiants face au texte à apprendre. Ils ne veulent plus répéter leurs rôles sans avoir le texte écrit sous les yeux. Notre rôle en tant qu'animatrice avec la collaboration de l'enseignant est d'aider les étudiants à ne pas céder au découragement et leur donner les outils nécessaires pour atteindre leur objectif.

Pour réaliser cela, nous avons insisté, dès le début de l'atelier à travers les exercices de dynamisation, à des entraînements sur la mémoire. Nous vous présentons quelques exercices que nous avons la chance de les apprendre lors de notre formation à Lyon avec Adrien PAYET sur les activités théâtrales en classe de langues, avec notre groupe expérimental, au niveau de la respiration, nous avons coupé les répliques en plusieurs parties; les étudiants doivent répéter les parties des répliques en additionnant à chaque fois une autre partie, regroupant ainsi phrase par phrase et paragraphe par paragraphe. Nous nous sommes appuyée, dans cet exercice sur des techniques de respiration.

Le deuxième exercice consiste à chanter le texte en découpant et allongeant les syllabes, découpage du texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses ou des accents toniques en délimitant les constituants syntaxiques de la phrase, cet exercice cible ainsi le perfectionnement de l'habileté des groupes rythmique qui constitue le troisième critère dans notre grille d'évaluation.

Les étudiants travaillant avec leur texte en main sont en quelque sorte concentrés par la lecture et oublient de travailler la gestuelle. Nous avons donc interdit le texte sur scène, il est autorisé uniquement sur l'espace pré-scénique ; un espace où l'étudiant aura le droit de répéter ses répliques devant ses camarades, pour éviter que l'étudiant mémorise le texte en incluant des erreurs phonétique, il revient à l'enseignant de repérer et de corriger les erreurs de prononciation avant l'entrée des étudiants en scène.

Les étudiants sont alors motivés pour jouer sur scène; ce désir de jouer sur scène devient une source importante pour l'apprentissage du texte et la mémorisation des répliques. Ce qui fait que dès que l'apprenant mémorise sa réplique il sera autorisé à la jouer sur scène. Puisqu'il s'agit d'un travail de groupe, et pour éviter que chaque étudiant répète avec une vitesse différente, un travail sur le débit est nécessaire, ils s'entraident pour pouvoir monter sur scène au même moment pour avoir ce plaisir de jouer ensemble. Autrement-dit pour travailler la mémorisation d'un texte théâtral, l'enseignant a entraîné les étudiants avec des exercices en perfectionnant : la respiration, le découpage du texte en groupes rythmiques, et le marquage de fin de phrase. Ce qui nous pousse à déclarer que notre hypothèse est confirmée à travers les résultats positifs du groupe-classe expérimental quant à la maîtrise ces habiletés.

Conclusion

Ce dernier chapitre, représente le fruit de notre travail, nous avons pu analyser les résultats de notre recherche en les interprétant selon les objectifs dessinés au départ. L'interprétation des résultats a été effectuée en suivant les neuf (09) critères utilisés dans la grille d'évaluation, puis nous avons procédé à la validation ou l'invalidation des trois hypothèses émises au départ de notre recherche.

Conclusion Générale

Conclusion générale

A l'heure actuelle, de nombreuses approches sont proposées pour enseigner et faire apprendre la communication orale, vu son importance dans la recherche en didactique, en sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage. Si l'oral a toujours été présent en classe de langue, il a rarement été enseigné pour lui-même et selon ses propres spécificités.

S'exprimer oralement c'est apporter ses réflexions et ses émotions pour échanger avec l'autre. L'expression orale est une habileté qui ne se limite pas seulement à un travail sur la voix, la diction ou le vocabulaire; c'est aussi un travail où l'apprenant se sert de ses mains, de son visage et de son regard : de tout son corps. Le domaine qui lie le corps et la parole c'est le théâtre.

Autrement dit, l'un des objectifs majeurs de l'éducation est de créer des personnes qui soient capables d'apporter des nouveautés, de la créativité et de la découverte et ne pas se contenter de répéter ce que d'autres générations ont fait.

Il est clair que le jeune enfant, dès sa naissance, par son inconscient, développe des capacités langagières opérationnelles, cela veut dire que savoir parler est un acquis spontané qui précède tout autre apprentissage guidé. Donc l'homme est programmé pour acquérir le langage oral, par contre l'écrit ne peut être acquis qu'à travers un enseignement et au soutien d'une pédagogie.

Le terme « oral » n'a pas été évoqué dans les instructions officielles, toujours en contexte algérien, avant les années soixante, il était question de faire parler les élèves en respectant les normes du français écrit. Le rôle du maître consiste à inciter les élèves à apprendre leurs leçons en utilisant la parole. Durant les années soixante dans tous les pays francophones, avec la rénovation de l'enseignement du français, un enseignement de l'oral comme domaine propre du français s'installe. L'oral devient alors un objet scolaire au même titre que l'écrit en allant jusqu'à « la priorité de l'oral ». L'objectif de l'enseignement était rendre l'apprenant capable de s'exprimer dans de véritables situations de

communication, dans ce contexte Jean-Jacques Besson affirme :

« la pratique de l'oral figure donc désormais comme une activité d'enseignement pleine et entière, au même titre que les activités qui s'appuient sur l'écrit (lecture, écriture). Comment expliquer ce fait qui apparaît nettement comme promotion de l'oral dans l'enseignement du français »¹³⁷

Enfin, nous pouvons dire que l'écrit et l'oral ce sont deux modes de production verbale qui exigent de la part de l'apprenant un effort cognitif pour une concrétisation de la pensée et de la communication, c'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'accorder à chacun d'eux sa place dans la classe, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon.

Le Cadre d'Enseignement Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a pris en compte toutes les contributions qui prétendent répondre à la question : qu'est-ce-que l'oral ? En commençant par Austin 1955 « *Dire, c'est faire* » ; parler est un verbe qui vise une action et ce n'est seulement un exercice déclaratif. Cette idée se trouve développée plus avant avec le concept « d'acte de parole », qui est désormais devenu d'usage courant en linguistique pragmatique. Bachman¹³⁸, en 1990, a défini la compétence linguistique communicative selon les points suivants :

- La compétence langagière, organisationnelle et pragmatique (comment les langues s'organisent-elles dans la phrase et dans le texte et comment cette organisation se met-elle en pratique en réalité ?) ;
- La compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter (la maîtrise de la langue doit être transformée en actes. Chomsky parle de compétence performance. certains ont ainsi besoin d'un entraînement, même s'ils possèdent une bonne compétence linguistique, ce que révèlent les débats télévisés par exemple. La question suivante serait-ce qu'on peut enseigner ou pas. Ainsi, on ne peut exprimer en langue étrangère des

¹³⁷ Besson, J-J. (1999), l'oral au collège. DELAGRAVE. PARIS. P. 15

¹³⁸ Direction générale de l'enseignement scolaire : l'évaluation des compétences orales en langues vivantes. p 20

choses qu'on ignore en langue maternelle. Certains éléments sont propres à la personne non transmissibles ;

- Les mécanismes psychophysiologiques (les difficultés à parler ou à entendre)

C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressée à l'enseignement du français par le théâtre en partant du constat que la majorité des étudiants de français ont de nombreux problèmes liés à l'expression orale. Parmi ces difficultés nous avons enregistré un blocage lors de la prise de parole, des hésitations, des reprises, des interruptions, leurs phrases sont inachevées.

Pour tenter de résoudre ces problèmes, nous nous sommes posée les questions suivantes :

.

- Pourquoi les étudiants préparant une licence de langue française ont du mal à communiquer ?
- Pourquoi se trouvent-ils encore dans l'embarras lors de la prise de parole avec des problèmes de prononciation et d'articulation, hésitation, difficultés à trouver les mots ?
- Quelles démarches nécessaires l'enseignant doit-il adopter afin de surmonter le déficit des apprenants en matière d'expression orale ?

Pour répondre à ces questions nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 4- Pour libérer sa parole, le théâtre en classe permet à l'apprenant de se découvrir personnellement et de dépasser l'inhibition en se mettant en scène. Il aura donc moins de réticence à parler dans une langue qui n'est pas la sienne.
- 5- En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français est codifié systématiquement par des exigences institutionnelles, avec le théâtre, sera émergée une dimension sans doute rare en classe de langue : celle du plaisir. La pratique théâtrale permet d'inverser cette tendance, ce qui favoriserait l'apprentissage de l'expression orale.

- 6- La mémorisation des répliques en vue d'une représentation sur scène, permet à l'apprenant d'intérioriser des structures syntaxiques par la prosodie. A travers les exercices de répétition d'une pièce de théâtre, l'apprenant s'approprie des modèles prosodiques et expressifs en favorisant leur adaptation à une pratique quotidienne de la langue cible.

En menant notre recherche, nous nous sommes appuyée sur une démarche qui s'inscrit dans une perspective actionnelle qui vise à intégrer une pratique théâtrale en classe de langue. Nous avons commencé par se fixer les objectifs suivants :

- 1- Permettre aux apprenants de se réconcilier d'une manière ludique avec le français et développer en eux la compétence à communiquer.
- 2- Par rapport à l'institution où le cours d'oral est généralement limité à une intention quasi-exclusive de l'enseignant, nous visons par notre recherche à stimuler l'apprenant, à le mettre au centre de ses apprentissages en le rendant responsable, actif et autonome.
- 3- En se basant sur l'auto-apprentissage, élaborer un dispositif pour l'enseignement du FLE dans l'idée de jeter les bases d'une didactique de l'oral par le théâtre.

Pour atteindre les objectifs cités ci-dessus, nous avons élaboré une thèse constituée de deux parties ; une partie théorique à travers laquelle nous avons essayé de cerner les réflexions autour de notre thématique en se basant sur les axes suivant : l'enseignement et l'évaluation de l'oral et le théâtre en français langue étrangère.

La deuxième partie dite pratique est consacrée à l'expérimentation, notre recherche s'est appuyée sur une démarche méthodologique visant à combiner des données quantitatives et qualitatives. Par recherche-action, nous avons tenté de relier la théorie à la pratique en impliquant tous les acteurs concernés (l'enseignant de la matière d'oral, les étudiants et nous en tant que chercheuse)

Nous nous sommes fixée comme objectif : fournir un outil exploitable à l'enseignant pour qu'il puisse l'appliquer en classe. Nous avons commencé par

l'identification du problème à partir des observations, puis nous avons établi un plan d'action en utilisant des outils rigoureux pour collecter des données.

Notre expérimentation a été menée avec deux groupes classe de première année de formation diplômante (licence de français) de l'université de Constantine en Algérie .pour éliminer les variables, nous avons choisi deux groupes : un groupes-classe expérimental et un groupe-classe témoin; deux groupes identiques par rapport au nombre, âge, etc.

Pour mesurer le degré de maîtrise de l'expression orale à travers la pratique théâtrale, nous avons eu besoin d'un pré-test qui nous permettra de dresser un profil et de poser un diagnostic pour avoir une idée claire et objective sur le niveau des étudiants. Pour cela, nous avons choisi la lecture expressive comme outil adapté à notre pré-test. Une grille d'évaluation est ainsi inspirée des travaux de Dolze & Schneuwly qui cerne les différents critères liés à la lecture expressive.

Les résultats, que nous considérons comme diagnostic, nous ont montré que les deux groupes-classe éprouvent d'énormes difficultés au niveau de l'expression orale.

La deuxième étape a été réservée à l'exploitation d'un texte théâtral avec le groupe-classe expérimental dans le but d'une représentation scénique. Un travail qui a été étalé sur douze semaines où les étudiants sont passés d'un statut étudiant à un statut acteur, en commençant par la lecture d'un texte de théâtre jusqu'à sa représentation en public.

Au terme de cette pratique théâtrale, nous avons procédé à un post –test avec le groupe-classe expérimental et le groupe-classe témoin en suivant la même démarche utilisée durant le pré-test, en proposant évidemment un autre texte à lire.

Les résultats quantitatifs et qualitatifs nous ont montré une amélioration remarquable concernant la maîtrise de la lecture expressive avec le groupe-classe expérimental, lui qui a pratiqué le théâtre en classe comparé au groupe-classe témoin qui était dépourvu de cette pratique

Confirmant les hypothèses de départ, l'analyse montre que le théâtre en classe de FLE constitue une véritable activité communicative tant au plan individuel que collectif. Il permet de vivre la langue en incarnant le personnage, l'apprenant est mis dans une situation de communication authentique où il peut s'exprimer librement sans avoir peur des regards et des critiques des autres grâce au rôle désinhibant des activités théâtrales. Cette participation active aide les apprenants à se libérer de leur timidité surtout lorsqu'ils jouent un texte comique, ils sont donc plus à l'aise et plus détendus, bref nous avons noté un gain de confiance à l'oral. Cela constitue pour nous en tant que chercheuse, une satisfaction principale de cette approche théâtrale, ce qui ambitionne notre choix de solliciter de la part des étudiants une compétence en expression orale par le théâtre bien supérieure à celles des autres cours.

Si la pratique théâtrale permet, entre autre, de réactiver l'acquis des apprenants en les mettant dans des conditions authentiques de communication au cours du processus de création et si le texte ainsi abordé suscite un contact permanent avec une parole diversifiée et toujours en situation (même si celles-ci appartiennent à la fiction, elles sont matérialisées au sein de l'espace scénique), il est important de souligner que les conséquences de cet enseignement/apprentissage ne sont pas confondues avec son objectif. Le théâtre est lui-même sa propre justification et son authenticité ne s'oppose aucunement à sa valeur didactique.

L'acquisition de la langue qui se produit au cours du travail d'atelier permet l'accès progressif au théâtre en tant que réalisation esthétique impliquant le perfectionnement langagier. C'est un processus que l'enseignant partage avec les apprenants en leur apportant toute l'aide et les techniques utiles.

Le cours de théâtre d'après G. PIERRA tel qu'il se configure a pour ambition de se questionner de point de vue de sa spécificité afin de pouvoir stimuler un questionnement didactique dont les nombreuses dimensions restent à explorer. Il est, par vocation, insuffisant, et ne peut combler les besoins langagiers, culturels et esthétiques que dans la limite de sa cohérence propre. Ainsi il se situe dans l'éventail très vaste de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère et

revendique la singularité d'un travail de nature artistique, s'attachant à révéler une œuvre en l'interprétant selon l'exigence théâtrale requise dès le départ.

Pour cela il faut du temps, de l'espace, et des conditions propices à l'expression des apprenants. Ceux-ci se voient donner la possibilité de participer à une création collective et d'entrer en rapport à un texte en agissant avec et pour lui, dans la compréhension de ce qu'il dit jusque dans ses non-dits.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- ABDELKADER, Y. (2013). « Pour un Théâtre-Monde plurilinguisme, interculturalité, transmission », PUB, Bordeaux.
- ALIX, C. et al. (2013), Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale, Chambéry.
- ASSALAH, S. (2004), plurilinguisme et migration, L'Harmattan, Paris.
- Aude, P. (2006), L'expression orale. Ellipses.
- BELAIR, L-M. (1999). « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », ESF éditeur.
- Besson, J-J. (1999), l'oral au collège. DELAGRAVE. PARIS.
- BIZOUARDE, C. (1996), Invitation à l'expression orale, chronique sociale, Lyon.
- BOYER, H, BUTZBACH-RIVERA, M, PENDAX, M. (1989). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International.
- BRUNO, F et.al. (2009), Apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire. Nice.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. (2001) Didier.
- CARDINE, J. (1993), une évaluation adaptée aux démarches souples, paru dans le n° 256 des cahiers pédagogiques, 1987, cité par J, VESELIN. « Corriger les copie, évaluer pour former », France, Hachette,
- CHARTRAND, S. (2015), Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca.
- COLLÈS, L. (2006). « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? », E.M.E, Fernelmont.
- CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG.
- DEFAYS, J-M et al.(2014), littérature en FLE état des lieux et nouvelles perspectives, HACHETTE, Paris.

- DELPIETRO, J-F et GAGON, R.(1998), Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Bulletin VALS-ASLA , 2013.
- DERRADJI, Y, (2002), Vous avez dit langue étrangère ? Le français en Algérie ? dans les cahiers de SLAAD, Université Mentouri Constantine.
- Direction générale de l'enseignement scolaire.(2007). « L'évaluation des compétences orales en langues vivantes », EDUSCOL. Paris.
- DOLZE et SCHNEUWLY. (1998), pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral, ESF, Paris.
- DONCKELE, J-P. (2003), Oser les pédagogies de groupe. Belgique , Erasme.
- DOSMONS, F et al.(2005), Enseigner le FLE pratiques de classe, BELIN.
- GALISSON, R. (1981), D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, Clé International.
- HALTE, J-f et RISPAIL, M. (2005), l'oral dans la classe. L'Harmattan.
- HALTE, J-F. (1992), La didactique du français. PUF. PARIS
- HYMES, D. (1972). Vers la compétence de communication, LAL.
- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. (1973), le théâtre à l'école, I.N.R.D.P. Paris.
- Le Cadre Européen Commun de Référence. 2005 .
- LEBLANC, M-C. (2002), Jeu de rôle et engagement. L'HARMATTAN, Paris.
- LEYBRE-PEUTARD, M.(1982), Décrire et découper la parole, BELC.
- MEIRIEU, M. (2002). Se (re) connaître par le théâtre .Chronique sociale. Lyon.
- PAGE, C. (2001). « Eduquer par le jeu Dramatique pratiques théâtrales et éducation ».ESF.
- PAYET, A. (2010). Activités théâtrales en classe de langue. CLE INTERNATIONAL. Paris.
- PELESSIS, G, Bélair, Lafontaine, L, Bergeron, R. (2007), « la didactique du français oral au Québec recherches actuelles et application dans la classe », presse universitaire du Québec.

- PIERRA, G. (1999), une esthétique théâtrale en langue étrangère, L'HARMATTAN,
- PIERRE, M et TREFFONFIER, F. (2012), jeux de théâtre, PUG.
- PORCHER, L. (2003). L'enseignement des langues étrangères. France, Hachette.
- Porcher, L., Abdallah-Preteille, M. (1996). « Education et communication interculturelle » PUF. Paris .
- PRUNER, M. (1998). « L'analyse du texte de théâtre ». DUNOD. Baume-Les-Dames.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. Langues modernes.
- Queffelec, A et all. (2002) le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, édition Duculot.
- ROSIER, J-M. (2002), La didactique du français, Paris, PUF.
- RYNGAERT, J-P. (1997). « Introduction à l'analyse du théâtre ». Dunod.
- RYNGAERT, J-P. (2010), Jouer, représenter. ARMAND COLIN. PP.34-35
- SAPIR, E. (1967). « Anthropologie 1 Culture et personnalité », Ed. De Minuit. Paris.
- TAGLIANTE, C. (2001). « L'évaluation », Clé International. P.12
- TAGLIANTE, C. (2005), l'évaluation et le cadre européen commun, Clé International, P. 15
- TALEB-IBRAHIMI, KH. (1995). Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Alger, Dar El-Hikma.
- tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/.../Approche-communicative.docx
- UBERSFELD, A. (1989). « Lire le théâtre », lettre belin .
- ZARATE, G. (1993). « Représentation de l'étranger et didactique des langues », Didier, Paris

Articles

- BYGATE, M cité par FIGUERAS,N in: l'évaluation des compétences orales en langues vivantes.

- CATROUX. M. (2002), Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique in Cahier de l'APILIUT. N°3.2002.
- CAUBET D. (1998), Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? in Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, N° 14, Décembre.
- COLLETTA, J.-M. (2004). Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition. In Sprimont, Mardaga.
- COURTILLION, J. (1995). L'unité didactique. », In Le Français dans le monde, n° spécial, janvier.
- CUQ, J-P, Contact de langues, contact de didactiques ? in revue LIDIL autour du multilinguisme N° 6.
- DEGACHE, C. (2005), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activité , Lidil [En ligne], 32 | 2005, mis en ligne le 18 juillet 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/122>
- ELSIR, E.H.M. (2008). « Théâtre et enseignement du français langue étrangère », in Synergie Algérie N° 2.
- FERRIER, B. (2013). « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXIe siècle » in le français aujourd'hui, N° 180.
- GAGNON, R.et.al. (2016). corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? in le français aujourd'hui. N° 195.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999), « Evaluer l'oral », in Pratiques, n°103-104, nov. 1999.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999), évaluer l'oral, in pratiques N° 103/104.
- GERMAIN, C et NETTON, J. (2005), place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2, in Babylonia.
- Godard, A. et al. (2005). « Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales ». In Le Français dans le Monde, CLE international.
- Houdart.Merot, V. (1997), l'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux , in le français aujourd'hui, N° 117.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004), types d'interactions et genres de l'oral » in Langage. 2004 N° 153.
- NONON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Revue française de pédagogie.
- OLOCHINOV, V.N. ([1930] 1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov, Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique (Paris : Seuil.
- PAGE, C. (2005). « Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation », in études théâtrales N° 34.
- REYZABAL, M. V (1994). « La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes » in revue internationale d'éducation de Sèvres
- Roxane Gagnon et.al. « L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques » in recherches en didactique du français. N° 9. 2017.

Sitographie

- <http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>
- <https://esprdg.cscmonavenir.ca/files/2013/09/Le-texte-theatral.pdf> consulté le 12/05/2018
- <https://fr.wiktionary.org/wiki/didascalie> consulté le 15/05/2018
- <https://nospensees.fr/piaget-theorie-de-lapprentissage/> consulté le 12/07/2017
- <https://www.dramaction.qc.ca/fr/textes-a-jouer-avec-vos-eleves/textes-a-jouer/>
- <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>
- <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-didascalie/> consulté le 15/05/2018
- <https://www.leproscenium.com/>
- <https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd> consulté le 13/03/2016
- https://www.verbotonale-phonetique.com/loral-cest-au-fait/#_Les_registres_de_langue_une_creation_didactique_de_la_variation_a_loral consulté le 12/01/2015
- www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf consulté le 05/06/2016

Annexes

Annexe N° 01: Programme des enseignements du socle commun de Licence

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence

Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 4	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 2	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue(s) étrangère(s) 4	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Technologies de l'information et de la communication 1	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
Total semestre 4		30	16		22h30		360h00	450h00		

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Annexe N° 02 : Fiche d'organisation des unités

Semestre : 1

UE: Unité d'Enseignement Fondamentale 1

Répartition du volume horaire de l'UE et de ses matières	Cours: 00h00 TD : 7h30 TP: 00h00 Travail personnel : 06h00
Crédits et coefficients affectés à l'UE et à ses matières	UE : UEF1.1.1 crédits : 10 Matière 1 : Compréhension et Expression Écrite 1 Crédits : 6 Coefficient : 4 Matière 2 : Compréhension et Expression Orale 1 Crédits : 4 Coefficient : 2
Mode d'évaluation	Continu et Examen
Description des matières	Compréhension et Expression Écrite et Orale 1: renforcer les capacités de compréhension et d'expression à l'écrit et à l'oral.

Annexe 3 : Grille d'évaluation de la lecture expressive

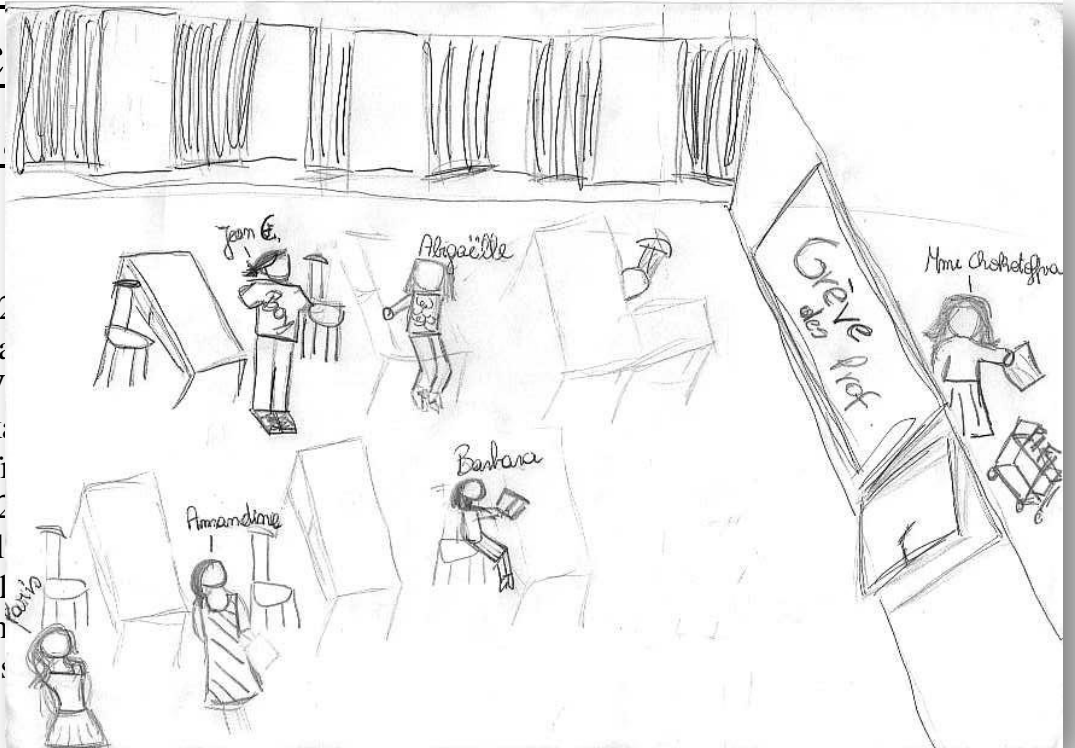
l'apprenant :	Maitrise insuffisante	Maitrise moyenne	Maitrise satisfaisante
-1 fluidité de la lecture :			
- 2 articulations des mots			
-3 groupes rythmiques			
- 4 respirations			
- 5 fin de phrase			
- 6 pauses			
- 7 variations du débit			
- 8 volume			
- 9 intonations expressives			

Annexe N° 04 : La leçon de madame chocotoffva

La leçon de Mme Choc ffv

Auteurs :

Aurore Heeren (12 ans), Caroline Paillard (12 ans), V. Tortchinskaya (12 ans), Danaï Burgeff (12 ans) et Maximilien Franssen (12 ans) accompagnés de leur professeur Véronique Roelandts.



Remerciements :

nous remercions Mme Bernadette Magis, assistante sociale qui nous a aidés par ses conseils

Pièce de théâtre réalisée pour aider à faire comprendre aux jeunes les causes de pauvreté.

Synopsis :

Jour de grève pour les professeurs de l'école Père Damien.

La surveillance des rares élèves qui se présentent est censée être organisée, mais ceux-ci se retrouvent désœuvrés dans une classe.

Dans le couloir adjacent, une technicienne de surface nettoie et tend l'oreille aux propos des adolescents

Personnages : 11 personnes Durée 15 minutes

1) Élèves de l'école : **Abigaëlle** : 13 ans, sympa, sure d'elle, médiatrice avec un esprit critique développé

Paris : 13 ans, superficielle, coquette, sexy, glamour, accumule-les copains, se prend pour le nombril du monde.

Amandine : 13 ans, la meilleure amie de Paris, naïve.

Barbara : 13 ans, intello à lunettes, rat de bibliothèque, sens social très développé

Jean-Edouard : 13 ans, riche, prétentieux, gourmand et voleur, à ses heures, pour le plaisir.

2) Invités : **Huberte** : 13 ans, fille unique de père retraité et de mère au chômage.

Selma : jolie Tchétchène, 15 ans, réfugiée politique.

Ariane : 13 ans, l'aînée d'une famille de six enfants dont le père alcoolique a quitté le foyer.

Céline : 14 ans, parents victimes de la société de consommation et en règlement collectif de dettes.

Christopher : 14 ans, allemand, fils d'un garagiste qui a fait faillite, orphelin de mère

3) La technicienne de surface :

Mme Chocotoffva : médecin russe, réfugiée qui a fui la Mafia. Cultivée, elle travaille en tant que technicienne de surface à l'école et suit des formations à horaire décalé, car son diplôme russe n'est pas reconnu.

Décor :

Classe d'école, porte entrouverte donnant sur le couloir.

Acte 1

Jean-Edouard : Ce n'est pas vrai ! Ils ne foutent décidément rien, ces profs.

Non seulement ils nous donnent plein de devoirs, mais en plus, ils se la coulent douce chez eux.

Paris : Oui, c'est vrai... si, nous, on arrive en retard ou que l'on sèche ... on se fait engueuler.

Par contre, eux, ils se permettent d'être absents, et sont quand même payés.

Amandine : Ouais, et en plus pas mal!

Abigaëlle : Mais non ce n'est pas vrai ! Dans les premiers temps, ils ne gagnent pas beaucoup d'argent.

Barbara sort le nez de son gros livre.

Barbara : Oui, c'est vrai. J'ai lu que ce n'est pas un métier facile. Ils ne gagnent pas de l'or et bien que tout le monde puisse être prof, il n'y a pas beaucoup de volontaires.

Abigaëlle, étonnée, descend du bureau sur lequel elle s'était assise.

Abigaëlle : Tout le monde peut être prof?

Barbara : Oui, bien sûr, réfléchis ! À partir du moment où il manque un prof, n'importe qui, c'est mieux que personne.

Jean-Edouard : Même les ratés, les clodos, les pauvres?

Barbara : Qu'est-ce que t'en sais toi de la pauvreté, gosse de riches. Ce n'est pas parce qu'on est pauvre qu'on est con!

Jean-Edouard : Je sais, en tout cas, que ce sont des profiteurs. Que ce soit des immigrés, des endettés ou des cas sociaux, en tout cas, ce sont tous des parasites qui nous volent notre fric. Ils n'ont qu'à faire profs puisqu'il en manque tellement!

Dans le couloir, Mme Chocotoffva étrangle avec force et insistance son torchon.

Paris : T'as raison ! On leur offre tout ce qu'ils veulent et eux, ils n'essaient même pas de

travailler.

Amandine : Oui, vraiment, ce ne sont que des fainéants!

Mme Chocotoffva, furieuse, jette de toutes ses forces le torchon au sol et rumine tout bas :

Mme Chocotoffva : Bandes de sales gosses, ils auraient bien besoin d'une leçon! Ne savent-

ils pas ce qui se passe sur la Terre?

Elle pend son tablier à un crochet, lisse ses habits, remet en ordre sa coiffure et pénètre dans la classe en claquant la porte de toutes ses forces.

Mme Chokotoffva : On ne se lève plus à l'arrivée d'un professeur?

Les élèves, surpris, bondissent de leur banc sauf Jean-Edouard qui, ironique, s'adresse à l'interlocutrice.

Jean-Edouard : Madame Chocotte ! Avez-vous perdu votre tablier?

Mme Chocotoffva : Chokotoffva, petit impertinent!

Vu le manque de professeurs, la directrice m'a demandé d'assumer le remplacement. Comme vous le savez sans doute, le décret 3747 b permet à toute personne de remplacer les professeurs en période de pénurie.
Donc, jeune homme, levez- vous immédiatement.

Jean-Edouard se lève lentement, à contrecœur.

Barbara : Vous êtes bien sûr du décret 3747 b? Je ne le connais pas!

Paris : Et que pourriez-vous nous apprendre, vous, une femme de ménage? Peut-être à

nettoyer le sol ? On n'a pas besoin d'apprendre cela On a des boniches pour le faire.

Amandine (ironique) : Fais gaffe, Paris! Tu pourrais te casser un ongle.

Mme Chocotoffva frappe un bon coup sur le bureau du professeur et hausse le ton.

Mme Chokotoffva : Silence! Vous avez le choix : m'écouter ou passer la journée à m'aider
à nettoyer. Cela aussi, c'est écrit dans le décret 3747 b.

Agigaëlle : Bon, ça va! Écoutez-la! Cela ne va pas nous tuer et puis cela risque fort d'être
rigolo.

Le GSM d'Amandine se met à sonner.

Mme Chocoffva : Amandine, l'utilisation du GSM en classe est interdite.
Donne-le-moi ! De toute façon, j'en ai besoin pour inviter des amis que je
désire vous présenter.

Amandine : Madame! C'est mon GSM! Vous n'avez pas le droit!

Mme Chocoffva : Si ! Aujourd'hui, le décret 3747b me donne tous les droits!

Jean-Edouard : Ce sont des copines à vous que vous désirez nous présenter?
(*ironique*) De grandes spécialistes du nettoyage?

Mme Chocotoffva : Change de ton, Jean-Edouard! Tu penses que tu sais tout,
que tu n'as
plus rien à apprendre?

Les autres élèves ricanent.

Paris : Si vous pouviez lui apprendre quelque chose sur l'hygiène, cela
arrangerait toute
l'école!

Fou rire général. Jean- Édouard gêné, vexé, va s'asseoir seul au fond de la classe.

*Mme Chocoffva quitte les élèves un instant pour téléphoner dans le couloir.
Les élèves dans la classe se concertent.*

Barbara : Cela me semble quand même un peu louche, cette histoire de décret.

Abigaëlle : Peut-être, qui sait? Mais, si on réclame à la direction, on risque d'être surveillés
par la directrice elle-même. Et, là je ne vous dis pas ... on va moins rigoler!

Paris : Laissons-la parler ! Tant qu'elle ne nous demande pas de toucher une lavette!

Amandine : Tant qu'on ne doit pas décoller les chewing-gums qu'on a collés en dessous des bancs.

Dégout général

Jean-Edouard : Je le dirai à mon père. Il est contrôleur des impôts. Je parie qu'elle travaille au noir.

Barbara : Cela ne m'intéresse pas, je replonge dans mon livre!

Mme Chocotoffva revient en classe, le sourire aux lèvres.

Mme Chocotoffva : Paris, que font tes parents?

Paris : Ma mère est styliste chez Christian Dior, mon père « manager ».

Mme Chocotoffva : Et toi, Amandine?

Amandine : Je n'ai que ma mère. Elle avait épousé un millionnaire qui est mort l'année passée. Bon débarras!

Mme Chocotoffva : Abigaëlle...et tes parents?

Abigaëlle : Mon père est chimiste et a inventé un moyen de craquer le pétrole.

Amandine : C'est quoi, craquer le pétrole?

Barbara : C'est une façon de transformer le pétrole en ses dérivés, cela rapporte beaucoup d'argent.

Mme Chocotoffva : Et toi, Barbara?

Barbara : Mon père est écrivain.

Paris, d'un air taquin.

Paris : Cela rapporte, l'écriture?

Barbara : Tu sais Paris, la valeur des gens ne se mesure pas à l'argent qu'ils gagnent!

Paris : Cela dépend pour qui ! Pour moi, si ton père n'est pas riche, c'est que ses livres
sont de la merde.

Barbara : C'est la remarque d'une cervelle d'oiseau. Toi, tu ne sais même pas écrire sans
faire dix fautes par phrase.

Paris se rue sur Barbara et lui tire les cheveux.

Paris : Toi, la bigleuse, on t'a pas sonnée!
Retourne dans tes livres, tu risques de ne pas avoir le maximum au prochain test.

Amandine, ironique.

Amandine : Tu survivras?

Abigaëlle : Arrêtez ! Vous n'avez pas d'autres problèmes que ces conneries!

Mme Chocotoffva : T'as raison, Abigaëlle. Si on essayait de discuter gentiment?
Jean-Edouard, tu viens te joindre à nous ou tu rassembles un dossier
d'infos pour ton père?

Jean-Edouard, gêné qu'elle ait entendu sa remarque, rejoint le groupe d'élèves à l'avant de la classe.

Acte 2

On frappe à la porte.

Mme Chocotoffva : Entrez!

Une jolie jeune fille entre dans la classe.

Jean-Edouard : C'est la princesse des éboueuses?

Abigaëlle prend la voix prétentieuse de la mère de Jean-Edouard.

Abigaëlle : Jean-Edouard ! Tu me déçois, tu peux essayer un instant d'avoir l'air bien

éduqué? Je m'inquiète pour ta réputation!

Jean-Edouard : Ha Ha Ha!

Mme Chocotoffva invite Selma à rejoindre les élèves.

Mme Chocotoffva : Je vous présente Selma. Selma est tchéchène.

Paris : Qu'est-ce que tu fais chez nous?

Selma : J'ai dû quitter mon pays, car la vie était impossible et j'ai dû m'enfuir avec mes
parents et ma petite sœur de 4 ans.

Jean-Edouard : Ah oui, je comprends ! Et je suppose que tes parents n'ont pas trouvé de
travail chez nous. Tu es sur l'aide sociale?

Selma : Mon père aimerait bien travailler comme jardinier et ma mère pourrait faire des
ménages, mais s'ils travaillent avant d'avoir leurs papiers en ordre, ils feront quelque
chose d'illégal et risqueraient d'avoir de gros problèmes.

Abigaëlle : Bien sûr, s'ils travaillent, ils auront des problèmes avec ton père, Jean-Edouard.
Ton père va les accuser de travailler au noir. Donc, c'est à cause de ton père qu'ils
ne peuvent pas travailler!

Jean-Edouard : Mon père n'y peut rien, c'est la loi qui est mal foutue.

Jean-Edouard se console en déballant une sucette.

Barbara : Tu comptes retourner un jour dans ton pays?

Selma : Oui, absolument ! J'ai tout le reste de ma famille qui est encore là-bas :
ma sœur de
19 ans, mes grands-parents, mes cousins, mes amis ... Toutes ces
personnes me
manquent!

Abigaëlle : Moi, je ne pourrais pas quitter tous ceux que j'aime.

Selma : Tu sais, dans ma famille, il y a déjà pas mal de personnes qui sont mortes : mon

grand-frère, mes deux oncles, ma petite cousine Emiranda ...
On n'a pas eu vraiment le choix!
Toi, si t'avais le choix, tu préférerais quitter tes amis ou mourir?

Les élèves répondent à l'unanimité :

Quitter mes amis!

*Quelqu'un frappe à nouveau à la porte.
Mme Chocotoff va accueillir ses invités.
Huberte et Ariane entrent timidement dans la classe.*

Mme Chocotoff : Entrez, n'ayez pas peur, ils ne sont pas vraiment méchants, seulement

ignorants!
Voici Huberte et Ariane.

Jean-Edouard : Huberte ! C'est pourri comme nom!

Huberte : Ce n'est pas moi qui l'ai choisi : mes parents sont très âgés, très vieux jeu.

Amandine : Depuis quand les vieux peuvent-ils faire des gosses?

Huberte : Quand ils se sont rencontrés, mon père avait 65 ans et ma mère 40 ans.

La classe, en chœur, s'exclame. Les élèves sont dégoutés.

Amandine : Ils savent encore faire l'amour à cet âge-là? Tout ridés?

Paris : Même quand ils sont moches à crever?

Huberte : Tu sais, pour mon père, ma mère est toujours la plus belle femme de la Terre.

Barbara : Et ils font quoi comme boulots tes parents?

Huberte : C'est là le problème : mon père était charpentier, mais il est trop vieux pour
travailler et aujourd'hui, comme retraité, il ne reçoit que des noisettes.

Amandine : Et ta mère alors?

Huberte : Elle a été licenciée à cause de la crise économique.

Barbara : Au moins, elle, elle reçoit l'argent du chômage!

Huberte : Oui, mais ce n'est pas beaucoup. Elle était seulement vendeuse à mi-temps.

Elle a dû s'occuper de moi.

Jean-Edouard : Elle n'avait qu'à engager une nounou comme mon père l'a fait.

Abigaëlle : Tu sais ce que cela coûte, une nounou?

Et t'as vu le résultat avec toi?

Jean-Edouard, vexé, remet sa sucette en bouche et retourne dans le fond de la classe où il ouvre une fenêtre.

Jean-Edouard : Oh, vous faites chier, foutez-moi la paix!

Amandine : Et ta copine, c'est qui?

Ariane : Je m'appelle Ariane, je suis l'aînée d'une famille de 6 enfants.

Paris : Ta mère doit être complètement déformée, usée.

Ariane : C'est peut-être pour cela que mon père nous a quittés ou... il a eu peur d'élever 6

enfants.

De toute façon, ce n'est pas une grande perte!

Il est alcoolique et passe son temps entre la prison et les hôpitaux.

Barbara : Pourquoi la prison?

Ariane : Parce que, quand il est soul, il tape sur tout ce qu'il trouve.

Avant, c'était nous et ma mère, maintenant il s'en prend à d'autres.

Amandine : Elle travaille ta mère au moins?

Ariane : Quand veux-tu qu'elle travaille? Elle doit s'occuper de Benjamin qui a 1 an, de Lisa

qui a 4 ans, des devoirs des jumeaux qui ont 9 ans, de mon frère qui a 13 ans et qui

n'est vraiment pas un cadeau. Il ne fait qu'attirer les problèmes!

Barbara : Comment s'en sort-elle financièrement?

Ariane : La nuit, quand je suis là pour garder les plus jeunes, elle sort rencontrer des hommes.

Jean-Edouard : C'est une pute, ta mère?

Ariane : Si, toi, tu n'avais pas l'argent pour soigner tes enfants, tu ne ferais pas n'importe quoi?

Jean-Edouard : Moi, je préférerais crever!

Les filles en chœur contestent la remarque de Jean-Edouard.

Abigaëlle : Moi, je ferais n'importe quoi pour sauver mes enfants!

Mme Chocotoffva : Vous savez, en Afrique, il y a énormément de femmes qui attrapent le SIDA parce qu'elles se prostituent pour pouvoir nourrir leurs enfants.

Abigaëlle : Pourquoi ne se protègent-elles pas?

Mme Chocotoffva : Parce que les hommes le demandent et que, de toute façon, elles ont le choix entre mourir de faim aujourd'hui avec leurs enfants ou seule du SIDA dans 10 ans.

Amandine : Je comprends mieux pourquoi il y a tant de malades du SIDA en Afrique!

Ce n'est pas seulement parce qu'ils sont ignorants ... c'est parce qu'ils sont pauvres.
Ils ne sont pas vraiment responsables de leur malheur.

La porte de la classe s'entrouvre et la tête de Céline apparait :

Céline : C'est ici que Choco donne cours?

Jean-Edouard : Oui, si on peut appeler cela un cours!
C'est plutôt une initiation à de mauvaises fréquentations!

Abigaëlle : C'est toi, la mauvaise fréquentation! Tu es égoïste, raciste, prétentieux, cruel et

en plus malhonnête. On sait tous que c'est toi qui as volé le sac de l'éducatrice!

Jean-Edouard : Oh ! Vous ne comprenez rien ; c'est pour rigoler ; c'est un sport comme un autre.

Barbara : Et tu trouves cela marrant ? On a tous été en retenue à cause de toi. T'as de la chance ! On ne t'a pas dénoncé ! On est vraiment trop bons!

Céline entre dans la classe.

Céline : Bonjour tout le monde.

Jean-Edouard : T'as l'air normale, toi.
Qu'est-ce qui ne va pas chez toi?

Céline : Pourquoi irais-je mal?

Paris : Tu es amie avec Mme Chocotoffva, donc tu dois être pauvre!

Céline : Choco, tu leur as dit quoi?

Mme Chocotoffva : Juste que j'allais leur présenter des amis.

Paris : As-tu de beaux habits, des parfums, un jacuzzi, un « home cinéma », des bijoux...?

Céline : Tout cela, je l'ai eu, mais maintenant, je n'ai plus rien!

Paris : Quelle horreur ! Cela ne pourrait quand même pas m'arriver?

Céline : Ben, cela dépend si tu achètes cash ou à crédit?

Paris : Cela veut dire quoi?

Mme Chocotoffva : Si tu payes avec de l'argent que tu as ou avec de l'argent que tu empruntes.

Paris : Mais pourquoi tu as emprunté de l'argent?

Céline : Pourquoi n'aurais-je pas comme toi envie de parfums, de beaux habits, de vacances

à l'étranger... ? Et puis, puisqu'il y a des banques qui veulent bien me prêter l'argent!

Paris : Ben, où est le problème alors?

Céline : C'est qu'elles t'en prêtent un temps, mais... pas indéfiniment!
Un jour, elles te réclament beaucoup plus que ce qu'elles t'ont prêté et si tu ne peux pas leur rendre... elles viennent tout reprendre ... et même, cela ne leur suffit pas.
Maintenant, il y a un avocat qui gère notre argent et on ne reçoit plus que le minimum vital.

Paris : Oh, la tuile ! J'espère que mes parents n'ont pas emprunté!

Un jeune homme entre énergiquement dans la pièce.

Christopher : Salut la compagnie!
C'est ici la fête?

Jean-Edouard : Enfin, un mec!
Entre. Plus on est de fous, plus on s'amuse!
Toi aussi, tu as des problèmes financiers?

Christopher : De quoi je me mêle?
Je te demande, toi, la couleur de ton string?

Mme Chocotoffva : Attends, Christopher! Faut que tu comprennes.
Je t'ai invité pour leur expliquer ce que c'est d'être pauvre en Belgique,
aujourd'hui.

Christopher se tourne vers Mme Chocotoffva.

Christopher : sympa, Choco ! T'aurais pu leur dire ...je vais vous présenter le mec le plus sympa du coin, le plus beau, le plus intelligent ... Non, toi, tu me présentes comme le gars le plus pauvre!

Jean-Edouard : Ne le prends pas mal!

C'est pour une bonne cause. J'ai appris plus en un cours avec
Mme Chocotte
qu'en un an avec mon prof attiré.

Mme Chocotoffva : Chocotoffva!

Pour Jean-Edouard, c'est visiblement du pareil au même. Pas pour Mme Chocotoffva.

Christopher : Qu'est-ce que vous voulez savoir?
Comment suis-je devenu « pauvre »? (*ironiquement*)

Jean-Edouard : Oui, explique-nous!

Christopher : Ben, c'est tout simple.
Mon père travaillait comme garagiste indépendant. Il vendait des
voitures
de haute gamme. Avec la crise, il n'a plus rien vendu et a fait
faillite.

Jean-Edouard : C'est con, ça!

Barbara : Que gagne un indépendant quand il a fait faillite?

Christopher : Le revenu d'intégration sociale, c'est-à-dire moins de 1000 euros
par mois.

Paris : On ne peut pas vivre avec cela!

Jean-Edouard (*qui rigole*): C'est à peine mon argent de poche!

Paris : (*ironique*) Que ça?

Abigaëlle : Et tu as encore besoin de voler en plus?

Jean-Edouard : Je vous ai dit que je fais cela par sport! Pas par besoin!

Barbara : Comme sport, ce serait mieux pour ton corps de faire de la course à
pied.

Et en plus, t'emmerderais moins les gens!

Jean-Edouard, à nouveau vexé, tire la tête et enfourne sa sucette.

Tout à coup, il se met à hurler.

Annexe N° 05 : Le meunier, son fils et l'âne

Gérard William

Personnages : La narratrice – La « girouette » - Le meunier – Le fils du meunier -
La 1ère passante –

la 2ème passante - Yolande-Ernestine - Armande-Jeanne - Jacqueline – 1er jeune
- 2ème

jeune – 3ème jeune – La mère – La fille – 1ère fille – 2ème fille

La narratrice : - Mesdames et Messieurs quittons un peu le monde de la faune –
marre de

toutes ces bestioles à la fin ! – et prenons un bon bol d'oxygène dans le monde
végétal : voici

la fable « Le chêne et le roseau » ! Vous serez pliés – de rire – mais ne rompez
pas – les

rangs ! Un jour, le chêne dit au roseau : - Le moindre vent te fait tourner la tête,
t'es une vraie

girouette...

La « girouette » déboule sur scène.

La « girouette » : - C'est toi qui parle de girouette ? C'est exactement mon
problème en ce

moment, je ne sais pas quoi choisir !...

La narratrice : - Oui, mais là, je raconte une fable...

La « girouette » (*apercevant le public, sans se démonter*) : - Ah ? Bonsoir ! Je te
disais

donc : qu'est-ce que je dois choisir ? Est-ce que je dois me cloîtrer dans ma
chambre et étudier

étudier jusqu'à ce que j'aie un diplôme qui me permette de travailler travailler ?

Ce qui

plairait bien à mon père et assurerait mon avenir... Ou est-ce que je dois sortir
avec

Alexandre, tu sais le grand là... lui faire confiance, l'épouser, devenir femme au
foyer et me

laisser entretenir ? Ce qui ne plairait qu'à moitié à mon père et qu'à moitié à moi aussi, faut bien le dire... Ou est-ce que je dois laisser s'exprimer mon penchant pour les hommes, en séduire plusieurs et former une troupe de Chippendales ? Ce qui ne plairait pas du tout à mon père, mais conviendrait bien à ma mère !...

La narratrice : - Ecoute ma chérie, pour toi j'ai une fable de La Fontaine, qui pourrait t'aider à choisir. *(Au public)* Ça ne vous fait rien si on change de fable ? *(Sans attendre de réponse)*

Bon, et bien voici « Le Meunier son Fils et l'Âne » - après les animaux et les végétaux, les humains... euh... les humains ! J'ai lu quelque part qu'un meunier et son fils de 15 ans, allaient vendre leur âne à la foire...

Arrivent le meunier et son fils, portant un vélomoteur (en le soulevant).

La narratrice : - Mais qu'est-ce que c'est que ce vélomoteur ? C'est un âne que vous devriez avoir...

Le meunier : - Mais, chère narratrice, de nos jours on ne se déplace plus à dos d'âne !

Le fils *(genre banlieusard)* : - Hé ouais la meuf ! Vaudrait z'y voir pour te câbler USB sur le vingt et unième siècle !

La narratrice : - Mais c'est à cause de la fable...

Le fils : - Bon ! si tu y tiens, la mobilette on va l'appeler Âne... ça te va ?

La narratrice : - Ben... On va dire que oui ! Donc le meunier et son fils, pour ne pas endommager la « mobilette Âne », la portaient ! Les premières passantes qui les virent

éclatèrent de rire.

La 1ère passante (*hilaré*) : - Ha ha ha quelle farce ! Porter un vélomoteur !

Pourquoi pas

marcher sur la tête ?!

La 2ème passante : - Le plus âne des trois n'est pas celui qu'on pense ! Ha ha ha
! *Elles*

sortent.

Le meunier : - Ces mégères ont raison fils, nous sommes ridicules. Pose le
vélo et monte
dessus...

Le fils : - Mais p'pa, on va user les pneus !...

Le meunier : - Toi, y'a autre chose que tu m'uses, si tu vois c'que je veux dire !

Le fils : - Ok ok. keep cool men !

Le fils pose le vélomoteur et monte dessus. Arrivent trois vieilles dames.

Yolande-Ernestine : - Oh regardez Armande-Jeanne, Jacqueline, quelle honte...

Armande-Jeanne : - Vous avez raison Yolande-Ernestine, c'est un scandale !

Jacqueline (*au fils*) : - Quelle vergogne jeune homme de laisser marcher ainsi
son vieux père !...

Armande-Jeanne : - Voyou dégénéré, avorton de terroristes...

Yolande-Ernestine (*au meunier*) : - Et vous, si vous aviez éduqué votre fils, vous
n'iriez pas à pieds!

Jacqueline (*aux deux*) : - Vous devriez avoir honte ! *Les trois femmes sortent.*

Le fils : - Quelles vieilles chipies...

Le meunier : - Fils ! Elles n'ont pas tout à fait tort. D'ailleurs je me sens un peu
fatigué ! Je
prends ta place.

Le fils : - Mais p'pa,, ça glisse bien comme ça, c'est d'la balle...

Le meunier : - Dé-gage !

Le fils : - Ok ok, j'veux pas d'salade dans mon burger !

Le fils cède sa place au père. Arrivent trois jeunes.

1er jeune : - Hé regardez les mecs, un ancêtre sur un boguet...

2ème jeune : - Hé la momie, retourne dans ta pyramide

3ème jeune : - Le vioc, y te manque deux roues, va t'acheter une papy mobile !

Ils s'en vont en riant.

Le fils : - Désolé p'pa !

Le meunier : - Ils ont raison. Monte.

Le fils s'assied sur le porte-bagages. Une femme et sa fille les croisent.

La fille : - Maman, regarde ce vieil imbécile sur cette mobilette ! On dit que l'homme devient

sage avec le temps... le temps l'a oublié celui-là !

La mère : - Il n'y en a pas un pour racheter l'autre ! Le fils est aussi gratiné dans son genre :

en rajoutant le poids de sa connerie à celle de son père... le vélomoteur sera dans un belle

état !

La fille : - Il vont complètement le destroy ! *Elles sortent.*

Le fils : - J'les kiff pas ses meufs, mais j'crois qu'elles ont raison father ! Si on veut vendre

« Ane » un bon prix, faut caser les noisettes dans la caisse de l'écureuil... (*le père reste*

dubitatif) ... faut l'épargner quoi!

Le meunier : - Peut-être... Ha ! Comment contenter tout le monde !

Les deux descendent du vélomoteur. Deux filles les croisent.

1ère fille : - Et voici la nouvel mode, la M C, la mobilette de compagnie !

2ème fille : - Certes il faut la promener, mais au moins, elle ne fait pas de crottes !

1ère fille : - Hé les comiques, vous pouvez arrêter de jouer, y'a pas de caméra !

2ème fille : - L'hôpital psychiatrique, c'est par là ! *Elle sortent.*

Le fils : - P'pa... alors ? Qu'est-ce qu'on fait ?

Le meunier : - On s'en fout !

Le fils : - On s'en fout de quoi ?

Le meunier : - De ce que pense l'opinion publique ! Qu'on nous blâme, qu'on nous loue, on fait ce qu'on veut !

Le fils : - Vrai ? Je peux faire c'que j'veux ?

Le meunier : - Oui mon fils ! Voilà la morale de la fable : chacun fait fait fait c'qui lui plaît plaît plaît...

Le fils : - OK, cool ! JE vais boire une petite canette avec mes potes, TU vas vendre la mob, et tu me files l'argent ce soir ! *Il sort. Le meunier éberlué sort avec la mob.*

La narratrice : - Alors ? Tu as compris ? Quoi que tu fasses, ça fera jaser ! Alors fais carrière, marie-toi ou éclate-toi chaque soir avec un autre mec, le meilleur choix c'est le tien ! il t'appartient !

La « girouette » : - Oui d'accord, mais qu'en pensera mon père ? Si TOUT LE MONDE EN PARLE... ÇA VA SE SAVOIR !

La narratrice : - C'est A PRENDRE OU A LAISSER ! ON NE PEUT PAS PLAIRE À TOUT LE MONDE et à son père ! Faire ce qu'on veut, C'EST PAS SORCIER ! Allez salut ! Quel boulet !

La « girouette » : - ÇA SE DISCUTE...

La narratrice : - Non ! C'EST MON CHOIX ! A BON ENTENDEUR, salut !
Elle sort.

La « girouette » : - Non mais... c'est VIDEO-GAG ! pour qui elle se prend celle - là ! Un TOP MODELE ? La NOUVELLE STAR!? Plus jamais de la vie je ne lui demande son avis...

C'EST MON DERNIER MOT ! *Elle sort.*

Annexe N° 05

Le Petit Poucet
Adaptation théâtrale
Ivan Gusset

Personnages

Le bûcheron
La femme du bûcheron
Le Petit Poucet
Les quatre frères
L'ogre
La femme de l'ogre
Un oiseau

Acte 1

Scène 1

La scène commence dans la maison du bûcheron. Le bûcheron, sa femme et leurs cinq garçons terminent leur pauvre dîner. Les enfants vont se coucher et, les croyant profondément endormis, les parents se mettent à s'apitoyer sur leur sort. Le petit Poucet, tapi dans l'ombre écoute tout.

Le bûcheron : Hélas, comment nourrir nos cinq enfants ? Voici notre dernier morceau de pain et nous n'avons plus d'argent.

La femme : Nous allons tous mourir de faim.

Le bûcheron : Non, non cela ne se peut ! Je vais nous sortir de ce mauvais pas.

Laissez moi réfléchir ma bonne amie (*silence*). Je ne vois qu'une solution : demain, lorsque je m'en irai avec nos fils au fond des bois à la recherche d'un arbre à abattre, je profiterai de leur temps de repos pour les perdre.

La femme : Que dites-vous là mon ami ? Abandonner mes petits, la chair de ma chair ?

Le bûcheron : Nous le devons sinon nous mourrons tous de faim.

La femme : Je ne peux m'y résoudre.

Le bûcheron : Tranquillisez-vous, je les abandonnerai non loin d'un village afin qu'une bonne âme les recueille.

La femme : O malheur de malheur !

Ils vont se coucher

Le Petit Poucet se lève et sort de la maison.

Le Petit Poucet : Ma parole, je ne vais pas me laisser abandonner ainsi !

Comment pourrais-je marquer le chemin pour retrouver mes pas vers notre logis ? J'ai trouvé ! Je laisserai tomber sur la route de ces petits cailloux blancs. Ainsi nous reviendrons aisément sur nos pas !

Il retourne se coucher.

Noir

Scène 2

Devant la maison, la mère dit au revoir à ses enfants. Elle les serre un par un sur son cœur, ils sont très étonnés de ces inhabituels marques d'affection.

Le bûcheron : Allons mes fils, il est temps que nous partions. Le soleil sera bientôt haut et chaud et nous avons une grande marche avant d'atteindre l'arbre que je veux abattre aujourd'hui.

Le Petit Poucet : Soyez sûre, mère, de nous revoir pour le souper !

Ils s'en vont en file indienne.

La femme : Hélas !

Noir

Scène 3

Nous retrouvons le père et ses enfants marchant dans la forêt, le soleil est haut dans le ciel, les fils montrent des signes de fatigue. Le Petit Poucet lache régulièrement un caillou blanc.

Le bûcheron : Mes fils, voilà quatre heures que nous marchons, arrêtons-nous donc un instant pour nous reposer.

A peine, les enfants endormis, le Bûcheron, doucement, fuit.

Le Petit poucet : Mes frères, réveillez-vous !

Tous : Qu'y a-t-il ? Où est notre père ?

Le Petit Poucet : Il est parti, il nous a abandonnés.

Tous : Abandonnés ? Quel malheur ! Pauvre de nous !

Le Petit poucet : Ne craignez rien, j'ai semé sur le chemin des petits cailloux blancs qui nous ramèneront prestement à notre logis. En route !

Noir

Scène 4

Les cinq enfants s marchent en suivant les cailloux. Ils arrivent devant la pauvre maison fatigués, essoufflés. La mère pleure et se lamente devant sa porte.

La femme : Qu'ai-je fait ? Abandonner mes enfants, que pouvais-je faire de pire que cela ? Ils seront morts de faim ou dévorés par des loups.

Tous : Séchez vos larmes, mère nous voici tous ! Fatigués sûrement, affamés assurément, assoiffé c'est évident mais bien vivants !

La femme : Quelle joie ! Venez ici mes enfants que je vous sers tous sur mon cœur.

Ils se précipitent entre ses bras.

Le bûcheron : Ah ça mais comment êtes vous revenus ?

Tous : Grâce à Poucet, le plus malin d'entre nous ! Il a semé des cailloux blancs tout le long du chemin. Pour revenir, nous les avons suivis.

Le bûcheron : Ah ça, par ma barbe, c'est bougrement intelligent !

La femme : Venez donc manger et boire mes enfants.

Après le frugal repas, les enfants vont se coucher.

Nouveau conciliabule des parents.

Le bûcheron : Femme, voici ce qu'il reste comme pain et nous n'avons plus d'argent.

La femme : Nous trouverons bien des racines pour nous nourrir.

Le bûcheron : Vous savez bien que c'est impossible de nourrir cinq garçons comme les nôtres avec des racines. Nous abandonnerons nos enfants demain dans la forêt. Il le faut !

La femme : Encore !

Le bûcheron : C'est notre seule chance de survie. Mais cette fois, fermez bien les portes et les fenêtres à double tour afin que ce garnement de Poucet ne marque pas le chemin avec des pierres.

Ils ferment les portes, les fenêtres et vont se coucher.

Le Petit poucet : Ah, ça, foi de Petit Poucet, je ne me laisserai pas abandonner une seconde fois !

Il essaie de sortir par la porte mais elle est bloquée. Il tente d'ouvrir la fenêtre mais rien n'y fait. Il regarde autour de lui, cherche partout dans la pièce et aperçoit le morceau de pain laissé sur la table. Il le coupe en deux, fourre la moitié dans sa poche et va se recoucher.

Noir

Scène 5

Le lendemain matin, le père partage le dernier morceau de pain, la femme embrasse ses fils

Le bûcheron : Allons mes fils, il est temps que nous partions. Le soleil sera bientôt haut et chaud et nous avons une grande marche avant d'atteindre l'arbre que je veux abattre aujourd'hui.

Le Petit Poucet : Soyez sûre, mère, de nous revoir pour le souper !

Ils se remettent en route en file indienne.

La femme : Hélas !

Noir

Scène 6

Nous retrouvons le père et ses enfants marchant dans la forêt, le soleil est haut dans le ciel, les fils montrent des signes de fatigue. Le Petit Poucet lache régulièrement un morceau de pain. Malheureusement, aussitôt lâché, un oiseau s'abat dessus et l'avale sans que Poucet s'en aperçoive.

Le bûcheron : Mes fils, voilà quatre heures que nous marchons, arrêtons-nous donc un instant pour nous reposer.

A peine, les enfants endormis, le Bûcheron, doucement, fuit.

Le Petit poucet : Mes frères, réveillez-vous !

Tous : Qu'y a-t-il ? Où est notre père ?

Le Petit Poucet : Il est parti, il nous a abandonnés.

Tous : Abandonnés ? Encore une fois ? Quel malheur ! Pauvre de nous !

Le Petit poucet : Ne craignez rien, j'ai semé sur le chemin des morceaux de pain qui nous ramèneront prestement à notre logis. En route ! Oh, mais, où sont-ils ? Mon dieu, quelques oiseaux les auront avalés. Nous voici bel et bien perdus, perdus !

Tous : Perdus !

Noir

Acte 2

Scène 1

La scène commence dans les bois. Les cinq frères cherchent leur chemin. Ils se lamentent et pleurent tous, sauf le petit poucet qui ne veut pas se laisser décourager.

Le petit poucet aperçoit au loin une lumière.

Le Petit poucet : Mes frères, j'ai aperçu une lumière au loin. Ne perdez pas courage !

Frère 1 : Ne nous donne pas de faux espoirs !

Frère 2 : Nous allons nous faire manger par des loups !

Frère 3 : Nous allons mourir de faim.

Frère 4 : Nous allons mourir de soif.

Le Petit Poucet : Marchons vers cette lumière, nous verrons bien.

Ils se mettent en marche et arrivent devant la porte d'un château.

Scène 2

Le Petit Poucet : Et bien mes frères, ne vous l'avais-je pas dit ? Un château !
Frappons et demandons l'hospitalité.

Il frappe. Toc toc toc

Frère 1 : Personne ne répond. Rebroussons chemin, nous allons avoir des ennuis.

Frère 2 : Oui tu as raison, c'est effrayant comme endroit.

Frère 3 : Non, je suis affamé, rentrons.

Frère 4 : Et moi je suis assoiffé.

Le Petit Poucet : Chut, j'entends des pas.

La porte s'ouvre, une femme apparaît.

La femme de l'ogre : Qui êtes-vous, que voulez-vous mes petits ?

Frère1 : Nous sommes perdus

Frère 2 : Nous avons faim et soif.

Frère 3 : Nous ne savons pas où dormir.

Frère 4 : Pourriez-vous nous accueillir pour la nuit ?

La femme de l'ogre : Mes pauvres petits ! Vous voilà bien mal tombés ! Cette maison est celle d'un ogre qui dévore les petits enfants. Je suis son épouse. Je ne peux vous laisser entrer.

Le Petit Poucet : Je vous en prie madame, regardez mes frères, aucun d'eux ne pourra faire un pas de plus dans ces bois effrayants.

Tous : Nous allons être dévorés par les loups.

La femme de l'ogre : Entrez donc mon mari n'est pas encore revenu de la chasse. Mais dès qu'il sera là, pas un bruit et cachez vous sous le buffet.

Scène 3

Les petits entrent et se mettent à table. Après quelques instants, un grand bruit de porte de claque se fait entendre puis de lourds bruits de pas. Les enfants sursautent tous ensemble. La femme de l'ogre se lève rapidement.

La femme de l'ogre : Mes chers petits, cachez-vous sous le buffet, pas un bruit !

L'ogre entre.

L'ogre : Bonsoir femme. Mmmm... Ca sent la chair fraîche. Que m'avez-vous donc préparé pour le souper ?

La femme de l'ogre : Heu, rien de spécial, du veau bouilli, du sanglier rôti et de l'agneau saignant.

L'ogre : Et bien, cela sent rudement bon ! Mais... (*il renifle*) Je suis sûr que ça sent la chair fraîche. (*Il se lève, va au buffet, se baisse et sort les enfants. Ils sont pétrifiés de terreur*). Comment, femme, voilà ce que tu voulais me cacher ? Tu mériterais que je te dévore sur le champ !

La femme de l'ogre : Mais non mon cher mari, je ne voulais rien vous cacher. Heu, c'était, pour... (*elle réfléchit*). C'était une surprise pour votre repas de demain. Venez donc manger la viande qui est servie et boire le vin qui est tiré. Retirez donc vos bottes de sept lieues.

L'ogre : Tu as raison, j'en ai bien assez pour ce soir. Donne-leur donc à manger pour qu'ils ne maigrissent pas pendant la nuit. Et demain...Héhéhé, quel festin !

La femme de l'ogre : Venez les enfants.

Les enfants la suivent.

Scène 4

Ils entrent dans la chambre à coucher. Deux lits dans la chambre. Un lit vide et l'autre occupé par cinq filles dont les cheveux sont recouverts de couronnes. (On peut utiliser des mannequins pour limiter le nombre de personnages).

La femme de l'ogre : Mes pauvres enfants, voici ce que je craignais. Comment vous sauver ? L'ogre ferme toutes les portes à clé pendant la nuit.

La femme sort. Les enfants s'assoient sur le lit.

Le Petit Poucet : Nous n'allons pas nous laisser dévorer ainsi ! Nous avons échappé aux loups, ce n'est pas pour finir dans le ventre d'un ogre dégoûtant.

Frère 1 : Mais comment lui échapper ?

Frère 2 : Les portes sont fermées !

Frère 3 : Si nous nous enfuyons, il nous rattrapera toujours avec ses grandes jambes.

Frère 4 : Nous sommes perdus !

Le Petit Poucet : Je crois que nous sommes tous fatigués. Couchons-nous, je trouverai bien une solution.

Tous se couchent sauf Poucet

Le petit Poucet : Si l'ogre a un petit creux pendant la nuit, il va nous surprendre dans notre sommeil et nous dévorer tout crus ! Comment lui échapper ? *Il réfléchit.* Je sais ! Je vais mettre les couronnes des filles de l'ogre à mes frères et leur enfiler nos bonnets, ainsi dans le noir, lorsque l'ogre s'approchera de notre lit, il sentira les couronnes et croira s'être trompé de lit. Nous serons sauvés !

Il fait l'échange puis se recouche.

Quelques instants plus tard, l'ogre entre avec un grand couteau, va au lit des frères, sent les couronnes, se dirige vers le lit des filles, se met à les manger. Puis il s'endort au pied du lit, épuisé par son festin. A sa taille pend une grande clé. A ses pieds, les bottes de sept lieues.

Le Petit Poucet s'assied sur son lit.

Le petit Poucet : Mes frères réveillez-vous !

Tous : Que se passe-t-il ?

Le Petit Poucet : L'ogre s'est trompé, il a mangé ses filles, je vais aller voler sa clé pour pouvoir fuir.

Il s'approche tout doucement de l'ogre, prend la clé, les bottes et fait signe à ses frères de sortir. Avant de quitter la chambre, il prend sur une table un coffre rempli de pièces et de bijoux précieux.

Scène 5

Les frères courent sans s'arrêter.

Le Petit Poucet : courez mes frères, courez, l'ogre est à nos trousses !

Tous : Nous sommes fatigués de courir. Nous ne savons même pas où nous allons.

Le Petit Poucet : Vous avez raison. Je vais enfiler les bottes de sept lieues et retrouver le chemin jusqu'à notre maison.

Il disparaît un moment puis reparaît.

Le Petit Poucet : J'ai fait le tour de la terre ! J'ai retrouvé notre maison qui n'est qu'à quelques lieues d'ici. Suivez-moi mes frères.

Tous : En route !

Scène 6

Les cinq frères arrivent devant la pauvre maison fatigués, essoufflés. La mère pleure et se lamente devant sa porte.

La femme : Qu'ai-je fait ? Abandonner mes enfants, que pouvais-je faire de pire que cela ? Ils seront morts de faim ou dévorés par des loups.

Tous : Séchez vos larmes, mère nous voici tous ! Fatigués sûrement, affamés assurément, assoiffé c'est évident mais bien vivants !

La femme : Quelle joie ! Venez ici mes enfants que je vous sers tous sur mon cœur.

Ils se précipitent entre ses bras.

Le bûcheron : Ah ça mais comment êtes vous revenus ?

Tous : Grâce à Poucet bien entendu !

Le Petit Poucet : Nous avons bravé la faim, la soif et même un ogre affamé mais nous voici pour de bon cette fois. Regardez ce que je vous apporte.

Il sort le trésor volé chez l'ogre.

Le bûcheron : De l'or, des pierres précieuses. Nous sommes sauvés.

Il saute et pleure de joie

La femme du bûcheron : Nos ennuis sont finis, je peux garder mes enfants, quelle joie !

Tous les frères embrassent le Petit Poucet, lui tapent dans le dos, éclatent de rire.

Les Animaux malades de la peste

Gérard William

Personnages : Le narrateur – La cigale – La cigogne – Le rat – Le renard – Le lion –

Le tigre

Le loup – l'âne

Le narrateur : - Les Animaux malades de la peste :

« Un mal qui répand la terreur,

Mal que le Ciel en sa fureur

Inventa pour punir les crimes de la terre... »

La cigale (*entrant avec sa guitare*) : - Quoi ? il y a une nouvelle catastrophe ?

Viiiite... il faut

agir ! Il faut... composer une chanson de solidarité, enregistrer un CD avec toutes les stars de

la variété internationale et redistribuer les bénéfices pour lutter contre... contre quoi au fait ?

Le narrateur : - « La Peste (puisqu'il faut l'appeler par son nom) »

La cigogne (*médecin*) : - Ha non permettez, la peste a été éradiquée, ce n'est plus une maladie actuelle...

Les rats : - Quel dommage, nous autres les rats étions les vedettes à l'époque...

Le renard : - On pourrait parler plutôt de moi !... je veux dire, de ma maladie : la rage...

Le narrateur : - Non ! pas à c't'heure !... Hé ! Pasteur... la rage... Bon ! Si on commence de parler des bobos de chacun, on va y passer la nuit !

La cigogne : - Permettez, la santé est un sujet essentiel ! Rien n'est plus passionnant que les symptômes de la grippe aviaire, le diagnostic de la Pneumonie porcine, l'épizootie de la tremblante du mouton... ou l'encéphalopathie spongiforme bovine...

Le rat (*sortant en baillant*) : - En effet, captivant...

Le renard (*même jeu*) : - Envoûtant, fascinant...

Le narrateur : - Vous voyez ? Les bobos des autres, tout le monde s'en tape ! Je peux continuer... oui ?

La cigale : - Je n'attends que ça... s'il n'y a plus de peste, quel sera le sujet de ma chanson ?...

J'avais déjà les rimes : la peste qui empeste de Budapest au far-west... I am the best, I am modeste !...

Le narrateur : - Mais on n'en veut pas de votre chanson, on s'en fout de votre chanson ! On s'en contrefout et on s'y fout contre !

La cigogne : - C'est vrai... A moins qu'elle ne parle de la maladie de la carpe...

La cigale : - La carpe ? (*inspirée*) Ouais, je l'ai... les métacarpes en écharpes...

Au fait, qu'est-ce qu'elle a la carpe ?

La cigogne et le narrateur : - ELLE EST MUETTE !

La cigale sort, vexée...

La cigogne : - Bien ! Maintenant que nous sommes tranquilles, si nous parlions un peu des salmonelloses ?...

Le narrateur : - NOOOOOOOON !...

La cigogne sort en fuyant...

Le narrateur : - Ouf !... Les Animaux malades... Les Animaux complètement malades !

La cigale (*revenant*) : - Ouais... ça c'est bon comme début de chanson : ma-la-de,

complètement ma-la-des... j'ai trouvé, on va parler de la maladie du Lama !

La cigogne : - La maladie du lama dont le nom scientifique est Lama laria et...

Regard noir du narrateur... la cigale et la cigogne se cassent !

La cigale et la cigogne : - Bon... bon... ça va... on se fait Lamal !

Le narrateur : - Je crois qu'on va se la jouer classique : Les Animaux malades de la peste...

Le lion (*entre et déclame*) : «Mes chers amis,

Je crois que le Ciel a permis

Pour nos péchés cette infortune ;

Que le plus coupable de nous

Se sacrifie aux traits du céleste courroux,

Peut-être il obtiendra la guérison commune... »

Au narrateur : - J'arrive trop tôt ?

Le narrateur : - Un peu trop tôt Sire... mais c'est tellement bien, continuez...

Le lion (*nettement moins poétique*) : - En ce qui me concerne, j'ai rétamé pas mal de moutons,

les bêlants fêlés d'la cafetière, et j'ai fait la tête au carré à leur berger allemand... quant à

l'autre berger, l'humain, j'ai taillé un costume griffé « Lion »! Je me sacrifierai donc s'il le

faut...

Le renard : - Majesté, si vous permettez, vous pétez un câble ! Etre dévoré par vous, c'est d'la

balle ! pas d'souffrance, c'est propre, c'est net... tu fais l'grand saut dans la piscine des anges

avec le sourire !

Le tigre : - Moi j'étais tellement naze au volant de mon cinq tonnes que j'ai dégommé un

troupeau de biches... quand le cerf est arrivé, j'finissais de claper la dernière patte ... j'l'ai

assommé... au pied de biche !

Le renard : - Banal accident d'la circulation Sire Tigre, j'vous jure, ces piétons !...

Le loup : - Moi c'est avec un flingue que j'me suis pas maîtrisé, et c'était pas un soir de pleine

lune, non, c'était en plein soleil... j'ai descendu tout c'qui bougeait... et je peux vous dire que

ça bouge dans une cours de récréation !

Le renard : - Et ça piaille ! Vous avez seulement remis un peu de discipline Sire Loup ! Les

enfants d'aujourd'hui n'ont plus aucune éducation !

L'âne : - Et bien moi j'ai...

Le Lion :- Oui, qu'est-ce que tu as fait l'âne ?

Le tigre : - Quelle catastrophe immonde as-tu provoquée ?

Le loup : - Quel crime odieux as-tu commis ?

L'âne : - J'ai... j'ai fumé dans les toilettes !

(Les prédateurs se regardent, dubitatifs !)

Le renard : - Quoi ! Au risque d'incendier toute une usine et de faire périr des centaines de

pères et de mères de famille !

Les autres : - Ouah la honte !

Le renard : Pire encore, tu as fumé pendant tes heures de travail... spoliant ainsi ton patron !

Ça va être ta teuf !

Les autres : - Ça va être ta teuf !

Le narrateur : « Haro sur le baudet » !

Le tigre: - D'où il sort celui-là ?

Le lion : - C'est le narrateur de notre fable, il est encore branché 17ème siècle !

(se tournant

vers le narrateur) Elle te convient notre version ?

Le narrateur : - Oui... ce n'est pas à proprement parlé la version « classique »...

mais la

morale est sauve...

Tous : - Hein ?

Le narrateur : - Oui, la morale de la fable :

« Selon que vous serez puissant ou misérable,

Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir. »

(Les animaux emmènent l'âne à son châtiment)

Annexe N°06 :

Les Animaux malades de la peste

Gérard William

Personnages : Le narrateur – La cigale – La cigogne – Le rat – Le renard – Le lion –

Le tigre

Le loup – l'âne

Le narrateur : - Les Animaux malades de la peste :

« Un mal qui répand la terreur,

Mal que le Ciel en sa fureur

Inventa pour punir les crimes de la terre... »

La cigale (*entrant avec sa guitare*) : - Quoi ? il y a une nouvelle catastrophe ?

Viiiite... il faut

agir ! Il faut... composer une chanson de solidarité, enregistrer un CD avec

toutes les stars de

la variété internationale et redistribuer les bénéfices pour lutter contre... contre quoi au fait ?

Le narrateur : - « La Peste (puisque'il faut l'appeler par son nom) »

La cigogne (*médecin*) : - Ha non permettez, la peste a été éradiquée, ce n'est plus une maladie

actuelle...

Les rats : - Quel dommage, nous autres les rats étions les vedettes à l'époque...

Le renard : - On pourrait parler plutôt de moi !... je veux dire, de ma maladie : la rage...

Le narrateur : - Non ! pas à c't'heure !... Hé ! Pasteur... la rage... Bon ! Si on commence de

parler des bobos de chacun, on va y passer la nuit !

La cigogne : - Permettez, la santé est un sujet essentiel ! Rien n'est plus passionnant que les

symptômes de la grippe aviaire, le diagnostic de la Pneumonie porcine,
l'épizootie de la
tremblante du mouton... ou l'encéphalopathie spongiforme bovine...

Le rat (*sortant en baillant*) : - En effet, captivant...

Le renard (*même jeu*) : - Envoûtant, fascinant...

Le narrateur : - Vous voyez ? Les bobos des autres, tout le monde s'en tape ! Je
peux
continuer... oui ?

La cigale : - Je n'attends que ça... s'il n'y a plus de peste, quel sera le sujet de
ma chanson ?...

J'avais déjà les rimes : la peste qui empeste de Budapest au far-west... I am the
best, I am
modeste !...

Le narrateur : - Mais on n'en veut pas de votre chanson, on s'en fout de votre
chanson ! On
s'en contrefout et on s'y fout contre !

La cigogne : - C'est vrai... A moins qu'elle ne parle de la maladie de la carpe...

La cigale : - La carpe ? (*inspirée*) Ouais, je l'ai... les métacarpes en écharpes...
Au fait,

qu'est-ce qu'elle a la carpe ?

La cigogne et le narrateur : - ELLE EST MUETTE !

La cigale sort, vexée...

La cigogne : - Bien ! Maintenant que nous sommes tranquilles, si nous parlions
un peu des
salmonelloses ?...

Le narrateur : - NOOOOOOOON !...

La cigogne sort en fuyant...

Le narrateur : - Ouf !... Les Animaux malades... Les Animaux complètement
malades !

La cigale (*revenant*) : - Ouais... ça c'est bon comme début de chanson : ma-la-
de,

complètement ma-la-des... j'ai trouvé, on va parler de la maladie du Lama !

La cigogne : - La maladie du lama dont le nom scientifique est Lama laria et...

Regard noir du narrateur... la cigale et la cigogne se cassent !

La cigale et la cigogne : - Bon... bon... ça va... on se fait Lamal !

Le narrateur : - Je crois qu'on va se la jouer classique : Les Animaux malades de la peste...

Le lion (*entre et déclame*) : « Mes chers amis,

Je crois que le Ciel a permis

Pour nos péchés cette infortune ;

Que le plus coupable de nous

Se sacrifie aux traits du céleste courroux,

Peut-être il obtiendra la guérison commune... »

Au narrateur : - J'arrive trop tôt ?

Le narrateur : - Un peu trop tôt Sire... mais c'est tellement bien, continuez...

Le lion (*nettement moins poétique*) : - En ce qui me concerne, j'ai rétamé pas mal de moutons,

les bêlants fêlés d'la cafetière, et j'ai fait la tête au carré à leur berger allemand... quant à

l'autre berger, l'humain, j'ai taillé un costume griffé « Lion » ! Je me sacrifierai donc s'il le faut...

Le renard : - Majesté, si vous permettez, vous pétez un câble ! Etre dévoré par vous, c'est d'la

balle ! pas d'souffrance, c'est propre, c'est net... tu fais l'grand saut dans la piscine des anges avec le sourire !

Le tigre : - Moi j'étais tellement naze au volant de mon cinq tonnes que j'ai dégommé un

troupeau de biches... quand le cerf est arrivé, j'finissais de claper la dernière patte ... j'l'ai

assommé... au pied de biche !

Le renard : - Banal accident d'la circulation Sire Tigre, j'vous jure, ces piétons !...

Le loup : - Moi c'est avec un flingue que j'me suis pas maîtrisé, et c'était pas un soir de pleine

lune, non, c'était en plein soleil... j'ai descendu tout c'qui bougeait... et je peux vous dire que

ça bouge dans une cours de récréation !

Le renard : - Et ça piaille ! Vous avez seulement remis un peu de discipline Sire Loup ! Les

enfants d'aujourd'hui n'ont plus aucune éducation !

L'âne : - Et bien moi j'ai...

Le Lion :- Oui, qu'est-ce que tu as fait l'âne ?

Le tigre : - Quelle catastrophe immonde as-tu provoquée ?

Le loup : - Quel crime odieux as-tu commis ?

L'âne : - J'ai... j'ai fumé dans les toilettes !

(Les prédateurs se regardent, dubitatifs !)

Le renard : - Quoi ! Au risque d'incendier toute une usine et de faire périr des centaines de

pères et de mères de famille !

Les autres : - Ouah la honte !

Le renard : Pire encore, tu as fumé pendant tes heures de travail... spoliant ainsi ton patron !

Ça va être ta teuf !

Les autres : - Ça va être ta teuf !

Le narrateur : « Haro sur le baudet » !

Le tigre: - D'où il sort celui-là ?

Le lion : - C'est le narrateur de notre fable, il est encore branché 17ème siècle !

(se tournant

vers le narrateur) Elle te convient notre version ?

Le narrateur : - Oui... ce n'est pas à proprement parlé la version « classique »... mais la

morale est sauve...

Tous : - Hein ?

Le narrateur : - Oui, la morale de la fable :

« Selon que vous serez puissant ou misérable,

Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir. »

(Les animaux emmènent l'âne à son châtimen

Annexe N° : 07

Parodies de Roméo et Juliette

R&J – 1 – Introduction - Résumé Roméo et Juliette (joué avec 17 acteurs)

Escalus		M. Montaigu		Mère de J.	
Roméo		Mme Mont.		Nourrice J.	
Rosaline		Montaigu 1		Tybalt	
Mercutio		Montaigu 3		Comte Pâris	
Juliette		Benvolio		M. Capulet	
Fr. Laurent		Speaker 1		Speaker 2	
Speaker 3		Speaker 4		Speaker 5	
Messenger		Capulet 1			

Speaker 1 : Un spectacle sur l'amour se doit évidemment de parler de Roméo et Juliette. Comme vous le savez certainement, Roméo et Juliette sont des personnages légendaires d'une tragédie de William Shakespeare – un écrivain anglais de la fin du 16^e et du début du 17^e siècle.

Vous connaissez très certainement tous l'histoire tragique de Roméo Montaigu et de Juliette Capulet, mais il est peut-être quand même préférable de faire un rapide résumé en images :

L'histoire commence dans la ville de Vérone sur fond de rivalité entre la famille des Capulet et celle des Montaigu. Le prince de la ville Escalus ne peut pas faire grand chose...

Roméo, héritier des Montaigu est amoureux fou de la belle Rosaline, mais Rosaline le repousse. Roméo est donc triste, désespéré.

Speaker 2 : Pour lui remonter le moral, ses amis Benvolio et Mercutio le persuadent de s'inviter incognito à la fête (*lumières disco*) que Monsieur Capulet donne en l'honneur de sa fille, Juliette ; Roméo accepte puisque Rosaline y sera. Pour Juliette, persuadée par sa mère et sa nourrice, le bal sera l'occasion de rencontrer un possible futur époux, même si Monsieur Capulet n'est pas pressé de marier sa fille.

Cependant, durant la soirée, les Montaigu sont reconnus. Monsieur Capulet empêche Tybalt, le cousin de Juliette, de leur chercher des noises pour éviter un scandale chez lui, et aussi parce que Monsieur Capulet apprécie Roméo. Juliette remplace totalement Rosaline dans le cœur de Roméo et Juliette tombe également éperdument amoureuse de Roméo. Les deux jeunes gens sont accablés lorsqu'ils découvrent qu'ils appartiennent aux deux familles rivales.

Dans la deuxième partie, Roméo entre dans le jardin des Capulet pour apercevoir Juliette. Lorsqu'elle apparaît à sa fenêtre, Juliette déclare son amour pour Roméo alors qu'elle pense être seule, Roméo lui déclare ensuite le sien. C'est la fameuse scène du balcon.

Speaker 3 : Roméo va demander conseil à son confesseur, le moine frère Laurent. Ce dernier est étonné Roméo de voir à quelle vitesse Roméo a remplacé Rosaline, mais il voit en ce mariage avec Juliette l'espoir de réconcilier les Capulet et les Montaigu.

Par l'intermédiaire de la Nourrice, Roméo donne rendez-vous à Juliette chez le frère Laurent pour qu'il célèbre leur mariage. (*se prennent les mains*)

Dans la troisième partie de l'histoire, Juliette et Roméo sont désormais mari et femme, même si cela reste secret.

Roméo refuse de se battre contre le cousin de cette dernière, Tybalt, qui l'insulte. Mercutio prend alors sa place et Roméo, en s'interposant, est involontairement responsable de la blessure qui tue son ami. Désespéré, il tue Tybalt par vengeance. Le prince Escalus décide alors de bannir Roméo.

Speaker 4 : Juliette, accablée par la nouvelle de cet exil (*la Nourrice lui chuchote dans l'oreille*), réussit à passer une nuit de nocce avec Roméo avant qu'il ne prenne le chemin de l'exil (*Juliette et Roméo regarde le speaker, un peu gênés...*). Mais les parents de Juliette ont décidé de hâter son union avec le comte Pâris. Juliette refuse, provoquant ainsi la colère de Monsieur et Madame Capulet. Juliette décide d'aller voir le frère Laurent pour obtenir de l'aide.

Dans la quatrième partie, le Frère Laurent propose alors à Juliette de prendre une potion qui lui donnera l'apparence de la mort. Elle sera déposée dans le caveau des Capulet. On prévient ensuite Roméo par une lettre et Roméo viendra la faire sortir.

Le matin, la nourrice découvre Juliette inanimée et tous se lamentent. Les obsèques se déroulent selon le plan du frère Laurent.

Speaker 5 : Dans la dernière partie, une épidémie de peste empêche le messager du frère Laurent (*il tousse, chiffonne la lettre et la jette*) de porter sa lettre à Roméo, et seule la nouvelle de la mort de Juliette parvient jusqu'à lui. Roméo revient à Vérone, résolu à mourir sur la tombe de sa jeune épouse. C'est là qu'il croise le comte Pâris. Celui-ci le provoque en duel et Roméo le tue. Roméo entre dans le caveau et fait ses adieux à Juliette avant d'avalier une fiole de poison. Le frère Laurent, horrifié, découvre son corps sans vie. Juliette se réveille et comprenant que Roméo est mort, lui donne un dernier baiser avant de se tuer avec le poignard de Roméo.

Le prince Escalus, M. Montaigu (dont la femme est morte de chagrin pendant la nuit (*En entendant ça, Mme Montaigu, surprise, regarde autour d'elle, pleure, puis « meurt »*)) et Monsieur et Madame Capulet se retrouvent dans le cimetière. Frère Laurent leur raconte alors la véritable histoire des deux amants. Il a pour preuve une lettre que Roméo a écrite avant d'aller voir Juliette au cimetière. Les deux familles se réconcilient... et voilà. (*tout le monde se relève et salue*)

Maintenant que les choses sont claires, que tout le monde se rappelle de l'histoire de Roméo et Juliette, nous vous proposons quelques variations sur ce thème :

R&J 2 – Affaires de familles (10 acteurs)

(Pendant que Roméo parle à Juliette, des membres des deux familles apparaissent et se mêlent à la discussion.)

Roméo	Juliette
Père de Roméo	Mère de Juliette
Soeur de Roméo	Un Capulet
Un Montaigu	Un Capulet
Un Montaigu	Un Capulet

- (Juliette) O Roméo ! Roméo ! Pourquoi es-tu Roméo ? Renie ton père...
- (Père de Roméo) Hein ? Non, mais ça va pas ?
- (Juliette)... et abdique ton nom...
- (Montaigu 1) Y a un problème avec notre nom ? i te plaît pas notre nom d' f a m i l l e ?
- (Juliette, continue imperturbable)... ou, si tu ne le veux pas, jure de m'aimer, et je ne serai plus une Capulet.
- (Mère de Juliette) Mais ma fille ça va pas ? Tu veux plus être une Capulet ?
- (Montaigu 2) Ouais ben ça se comprend... T'as vu la famille !?
- (Capulet 1) Quoi !? Qu'est-ce qu'i y a là ?
- (Capulet 2) C'est quoi le souci avec la famille Capulet ?
- (Montaigu 3) Ben... ça paraît évident... Capulet... Capulet... Pulet... Cot cot cot...
- (Les Capulet s'avancent - Capulet 1) ola oh ! ça suffit, là !
- (Capulet 3) Ouais, Montaigu, ça rime pas avec ... ?
- (l'interrompant, Les Montaigu) quoi ? Quoi ? qu'est-ce que t'insinues ?
- (Capulet 3) non non rien...
- (Roméo, tient la main de Juliette) Euh... Papa ?! J'y vais, là...
- (Père de Roméo) Ouais vas-y, ouais...
- (Juliette) Salut maman, à plus tard...
- (Mère de Juliette) C'est ça, c'est ça... A plus tard...(Roméo et Juliette quittent la scène, main dans la main)
- (Mère de Juliette) Bon alors on en était où ?
- (Montaigu 2) on nous expliquait en quoi Montaigu était plus ridicule que Capoulet (tous les Montaigu miment la poule)
- (les Capulet s'avancent) OOOH ça va hein !? (→ noir)

R&J – 3 - On ne choisit pas sa famille (4 acteurs)
--

Roméo		Juliette	
Mère de Roméo		Mère de Juliette	

Mère de Juliette : Bonjour Madame Montaigu
Mère de Roméo : Bonjour Madame Capulet
Mère de Juliette : C'est le petit Roméo qui vous accompagne ?!
Mère de Roméo : Oui c'est lui ! Dis bonjour à la dame, Roméo !
Roméo : 'jour...
Mère de Juliette : Mais ce qu'il a grandi ! C'est à peine croyable !!! ça lui fait quel âge ?!?
Mère de Roméo : Tu réponds à la dame ?
Roméo : (marmonne) dbviwndsjcinze...
Mère de Juliette : Comment ?
Roméo : QUINZE !
Mère de Roméo : attention, Roméo !!! Tu restes poli !!!
Roméo : Woh ça va !!!
Mère de Juliette : Mais alors tu as exactement le même âge que ma Juliette !
... Juliette, viens dire bonjour...
Juliette : 'jour.
Mère de Juliette : (montrant Roméo à Juliette) Tu connais le petit Montaigu ?
Roméo Montaigu ?
Juliette (levant les yeux deux secondes) salut !
Roméo : 'lut !
Mère de Juliette : Vous avez vu Madame Montaigu ? On sent qu'il y a déjà quelque chose qui se passe entre ces deux-là...
Mère de Roméo : Mais vous avez raison !!! On devrait les laisser seuls pour qu'ils puissent faire mieux connaissance... Puis ça nous permettra de discuter du mariage... Parce que ça va sûrement finir par un mariage, hein, vous deux ?!?
Roméo et Juliette : heeeeiinnn !!! (les mères quittent la scène, Roméo et Juliette restent seuls, silence)
Roméo : toi aussi tes parents i't'gonflent ?!
Juliette : Ah ouais ! hyper !
(silence, gênés. On entend deux signaux sonores de sms. → ils sortent tous les deux leur téléphone portable. C'est le même)
Juliette : Eeeeh ?! toi aussi t'as le nouveau samkia 54 22 10 ?!
Roméo : Ouais il est super hein ?!
Juliette : Ouais t'as vu les nouveaux fonds d'écran ? (ils sortent de la scène en continuant de discuter)
Roméo : Ouais moi j'ai mis le coucher de soleil
Juliette : Wah trop kitsch !
Roméo : Mais t'as vu ce que tu peux faire, là, quand t'es là, tu peux....

R&J – 4 - Juliet-speed-dating (7 acteurs + 2)

Romeo
La présentatrice de la soirée (fille peu motivée)
La Belle au Bois Dormant
Barbie
Cendrillon
Blanche-Neige
Juliette
Assistant/e 1
Assistant/e 2

Présentatrice (fille peu motivée, elle tient dans les mains un porte-document-écritoire) – voilà, je vous réexplique les règles : Les paires se forment pour un tête-à-tête de 30 secondes précisément. Au son de la cloche qui marque la fin du temps imparti (elle sonne la cloche) – mais là, c’est juste un exemple - les couples changent. Quand tous les hommes et toutes les femmes se sont rencontrés, les participants remettent à l’organisateur le (ou les) nom(s) des personnes qu’ils souhaiteraient revoir. Tout le monde a compris ?! (pas de pause) Bien ! Bonne soirée !

Présentatrice (sonne la cloche) Mesdemoiselles, veuillez rejoindre votre 1^{ère} table.

(La Belle au bois dormant s’approche de la table)

R : Salut !

La Belle au bois dormant : (s’assied, en baillant) ‘halut (s’accoude contre la table, s’appuie sur sa main, lutte ensuite pour rester éveiller)

R : Alors je me présente : Moi, c’est Roméo, je sors d’une relation problématique avec Rosaline, alors je suis à la recherche d’une partenaire sérieuse pour une relation solide et durable...

BABD : hunhun... Moi, j’attends le prince charmant... (s’endort complètement)

R : Le prince charmant ? Mais qu’est-ce que tu veux dire ? Le prince charmant pour de vrai ? Ou bien tu penses que tu vas tomber sur quelqu’un de super ? (silence) Hein ?! (silence) hé ?! (silence)

Présentatrice (sonne la cloche) Au suivant – changez de table, s’il vous plaît...

(La belle au Bois dormant ne bouge pas, dort sur la table)

R (à l’attention de la présentatrice, en désignant la BABD) : euh... ?! S’il vous plaît ?!

Prés. : Encore elle ?! Assistants ! (2 assistants viennent chercher la BABD et l’emmènent en coulisse...)

Barbie : Ah ! C’est libre !

R : Salut !

B : Hellô !

R : Assieds-toi et parle-moi de toi...

B : Ben je m’appelle Barbie et je ne peux pas m’asseoir parce que je n’ai pas

d'articulation aux genoux... Mais sinon, je suis super belle !

R : Bon ok... Parle-moi un peu de ta personnalité...

B : (silence) euh... Je suis super belle ?

R : Non, ... je veux dire, ce que tu aimes, ce que tu fais, tes hobbies, qui tu es, ce que tu attends d'une relation de couple... tout ça, quoi !

B : Ah excuse-moi... (réflexion, parle avec les yeux vers le haut, év. en comptant sur ses doigts) heu, alors... Je suis super belle. J'ai 58 paires de chaussures, j'ai 37 robes, je suis super belle, j'ai un chien qui fait comme ça (agite lentement la tête de haut en bas), je suis super belle... euh et quoi encore ? ... j'ai une voiture rose, une maison... rose... une baignoire rose... des sacs à main roses... une cuisine rose... un camping-car... rose et un cheval... beige.

R : (ironique) Super...

Présentatrice (sonne la cloche) Au suivant – changez de table, s'il vous plaît...

(Cendrillon arrive avec du matériel de nettoyage)

R : Salut

C : Salut

R : Alors... parle-moi un peu de toi...

C : Oulala ! Mais c'est sale ici !!! (elle se met à quatre pattes et frotte par terre. Ensuite elle se relève) Euh tu disais ?

R : Je te demandais de me parler un peu de toi...

C : Et bien ma mère est morte et mon père s'est remar... Ola c'est vraiment immonde ! (elle frotte ailleurs, puis se relève) euh... J'ai deux demi-sœurs... Mais comment on peut laisser les choses dans cet état ! (elle se remet à nettoyer. Elle s'interrompt, relève la tête) Sinon, j'aime la citrouille.... (Elle se remet à frotter)... Mais c'est dégoûtant...

Présentatrice (sonne la cloche) Au suivant – changez de table, s'il vous plaît...

C : attendez, j'ai pas fini, là !

Présentatrice : changez de table, s'il vous plaît... (C. sort en marmonnant)

Blanche- neige (chantonne « un jour mon prince viendra » (?) vient s'asseoir) :
Salut !

R : Salut. Moi, c'est Roméo !.. euh... Si tu devais te décrire, qu'est-ce que tu dirais ?

BN : Je dirais que j'ai les lèvres rouges comme le sang, les cheveux noirs comme l'ébène, et le teint blanc comme la neige...

R : Ok... sinon ?!... parle-moi un peu de toi...

BN : Ben... Je vis dans la forêt avec sept colocataires... d'ailleurs, je tiens à dire que je ne pourrais pas m'en séparer, donc euh... si tu veux sortir avec moi, il faut que tu les acceptes... (sort des photos de son sac à main ou de sa poche) tiens ! Regarde comme ils sont choux !!! ... et lui ! Et lui ! et lui... Ah lui, il est tellement mignon, un peu grognon, mais tellement mignon !

Présentatrice (sonne la cloche) Au suivant – changez de table, s'il vous plaît...

BN : Déjà ? (ramasse ses photos – pendant ce temps, Juliette arrive - , BN s'en

va)

R : Salut ! Parle-moi un peu de toi...

J : Ben... J'habite à Vérone, mais ma langue maternelle, c'est l'anglais de la Renaissance... Ma famille a toujours eu des relations un peu compliquées avec mes petits copains... J'aime bien parler toute seule sur mon balcon, la nuit... et j'aime bien faire semblant d'être morte...

R (se lève) : Je t'aime C'est toi ! Ma Juliette ! C'est toi ma Juliette !

J : (se lève aussi) Ah ben ça tombe bien, c'est justement comme ça que je m'appelle !

R&J – 5 - J'entrave que dalle, Juliette... (2 acteurs)

Roméo	Juliette
-------	----------

- Juliette : O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?
Deny thy father and refuse thy name;
Or, if thou wilt not, be but sworn my love,
And I'll no longer be a Capulet.
- Roméo : Quoi ? Mais qu'est-ce tu racontes, Jujú ?! On comprend rien !?!
- Juliette : pardonne-moi donc, mon Roméo, et permets-moi de répéter à nouveau ces mots qui déchirent ma poitrine...
- Roméo : bwf... euh... ouais... vas-y toujours...
- Juliette : - ô Roméo ! Roméo ! pourquoi es-tu Roméo ? Renie ton père et abdique ton nom ; ou, si tu ne le veux pas, jure de m'aimer, et je ne serai plus une Capulet.
- Roméo : Hein ?! t'as parlé en français, là ?... Ecoute, euh... ch'crois qu'ça va pas l'faire, là... Bye... A plus !

R&J 6 – sitcom (2 acteurs)

Roméo	Juliette
-------	----------

(Juliette se lime les ongles sur le balcon)

- R : Ah t'es là, Juliette ?
- J : Ben non en fait, je suis ailleurs... (rires enregistrés)
- R : C'est parce qu'on m'a dit que tu étais à une soirée dansante complètement idiote ...
- J : Ben non, tu vois bien, chuis sur un balcon ...
- R : En fait, c'est ce que je voulais dire... (rires) euh.. si je suis là c'est que j'ai un truc à te dire...
- J : OOOOouui !?!
- R : Ben c'est pas facile à dire...

- J : ben écris-le, alors... (elle lui balance du matériel pour écrire → rires)
- R : euh... ben... euh...
- J : Tu veux que je propose des trucs et tu dis si c'est ce que tu voulais m'annoncer ou pas ? (rires)
- R : euh... écoute c'est sérieux, laisse-moi parler, là...
- J : attends... attends... pour détendre l'atmosphère, je te propose une devinette : Qu'est-ce qui est rouge avec une cape noire ?
- R : écoute, je sais pas, j'm'en fiche ... je ...
- J : (l'interrompt) c'est Supertomate !!! (rires)
- R : Ecoute, Juliette je...
- J : attends... attends... j'en ai une autre : Qu'est-ce qui est vert avec une cape noire ?
- R : Juliette, je...
- J : (l'interrompt) c'est un haricot déguisé en Supertomate (rires)
- R : Juliette !
- J : attends... attends... encore une : qu'est-ce qui est petit, carré et jaune... (rires)
- R :
- J : (l'interrompt) c'est un petit carré jaune (rires)...(reprend son sérieux lentement) Bon... alors... tu avais un truc à me dire ?
- R : Euh ... non finalement, c'est bon là.... Rosaline ??? (il sort, noir)

Résumé

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère par le théâtre le cas des étudiants de l'université Mentouri de Constantine pour une amélioration de l'expression orale.

Peu d'études ont porté sur l'impact de la pratique théâtrale sur le développement des compétences langagières des apprenants en contexte universitaire algérien. Nous nous intéressons, dans cette thèse, à l'enseignement/apprentissage du français par le théâtre ; nous visons par cette pratique, l'amélioration de l'expression orale des apprenants.

Nous assistons à une mise en pratique d'un texte théâtral au service de la langue pour une finalité de développer les compétences langagières des apprenants.

Mots clefs : français langue étrangère, théâtre, expression orale, enseignement/apprentissage.

Abstract

Teaching / learning French as a foreign language through theater The case of the students of the French department of Constantine Mentouri University.

For an improvement of the oral expression

Few studies have examined the impact of theatrical practice on the development of the language skills of learners in the Algerian university context. In this thesis, we are interested in the teaching / learning of French through theater; we aim by this practice, the improvement of the oral expression of the learners.

We are witnessing the putting into practice of a theatrical text in the service of language with the aim of developing the language skills of learners.

Keywords: French as a foreign language, theater, speaking, teaching / learning.

ملخص:

تدريس / تعلم الفرنسية كاللغة أجنبية من خلال المسرح حالة طلاب القسم الفرنسي بجامعة منتوري قسنطينة لتحسين التعبير الشفوي

درست دراسات قليلة تأثير الممارسة المسرحية على تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين في سياق الجامعة الجزائرية. في هذه الرسالة ، نحن مهتمون بتدريس / تعلم اللغة الفرنسية من خلال المسرح. نحن نهدف من خلال هذه الممارسة ، وتحسين التعبير الشفوي للمتعلمين. نشهد تطبيق نص مسرحي في خدمة اللغة بهدف تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية كاللغة أجنبية ، المسرح ، التحدث ، التدريس / التعلم.