

Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Français

École Doctorale Algéro-Française

Antenne de Batna

Thème :

*Les activités théâtrales comme source de motivation dans
l'enseignement/apprentissage du FLE chez les élèves de
2ème AM*

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

Sous la direction du :
Dr. METHATHA Med El Kamel

Présenté & soutenu par :
ZERARA Mohammed Abdou

Membres du jury :

Président : *Dr. DAKHIA Abd El-Wahab, M.C. Université de Biskra.*

Rapporteur : *Dr. METHATHA Mohammed El-Kamel, M.C. Université de Batna.*

Examineur : *Dr. MANAA Gaouaou, M.C. Université de Batna.*

Examineur : *Pr. DAHOU Fodhil, Pr. Université de Ouargla.*

**Année universitaire
2007 /2008**

Table des matières

Introduction générale.....	06
-----------------------------------	-----------

Partie théorique

Chapitre I : Appropriation des langues et FLE en Algérie

Introduction.....	16
1- L'acquisition de la langue maternelle.....	18
1.1- Développement cognitif de l'enfant	20
1.2- Développement social de l'enfant.....	20
1.3- Le dispositif d'acquisition linguistique.....	21
2- L'appropriation d'une langue étrangère.....	21
2.1- L'acquisition d'une langue étrangère.....	22
2.2- L'apprentissage d'une langue étrangère.....	23
3- Le français en Algérie, une langue étrangère.....	25
3.1- Situation linguistique en Algérie.....	26
3.2- Place du français et représentations.....	27
3.3- L'enseignement du français en Algérie	29
3.4- L'enseignement du français en 2^{ème} A.M	29
3.4.1- L'autorité de l'écrit.....	30
3.4.2- Les objectifs visés.....	31
3.4.3- La pédagogie	31
Conclusion.....	33

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

Introduction.....	35
1- Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant.....	38
1.1- Les facteurs relatifs à la société.....	38
1.2- Les facteurs relatifs a la vie personnelle de l'apprenant	39
1.3- Les facteurs relatifs à la classe.....	40
1.3.1- Les activités pédagogiques.....	40
a) Les activités d'enseignement.....	40
b) Les activités d'apprentissage.....	41
1.3.2- L'évaluation.....	41
c) L'évaluation axée sur la performance.....	42
d) L'évaluation axée sur le processus d'apprentissage.....	42
1.3.3- Les récompenses et les sanctions.....	43
1.3.4- L'enseignant.....	45
2- La dynamique motivationnelle.....	46
3- Sources de la motivation : Perceptions de l'apprenant.....	48
3.1- La perception de la valeur d'une activité.....	48
3.2- Les perceptions de soi dans l'accomplissement	
d'une activité.....	50
3.3- La perception de contrôlabilité.....	51
4- Conséquences de la motivation sur l'apprentissage.....	53
4.1- L'engagement cognitif.....	53
4.2- la persévérance.....	54
4.3- Le rendement.....	55

Conclusion.....	56
------------------------	-----------

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Introduction.....	58
--------------------------	-----------

1- Théâtre et éducation : Historique.....	60
--	-----------

2- Pourquoi l'activité théâtrale en classe.....	61
--	-----------

2.1- La dimension ludique dans les activités théâtrales.....	62
---	-----------

2.2- Un jeu de fiction.....	64
------------------------------------	-----------

2.3- La place de la culture dans l'activité théâtrale.....	65
---	-----------

2.4- Pour une pratique de l'oral.....	66
--	-----------

3- Les avantages des activités théâtrales.....	67
---	-----------

3.1-Sur le plan linguistique.....	67
--	-----------

3.2-Sur le plan collectif.....	68
---------------------------------------	-----------

3.3-Sur le plan affectif.....	70
--------------------------------------	-----------

3.4-Sur le plan motivationnel.....	70
---	-----------

3.5-Sur le plan de la gestuelle.....	71
---	-----------

4- Les limites de l'activité théâtrale : Le carcan du texte.....	72
---	-----------

Conclusion.....	76
------------------------	-----------

Partie pratique

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de FLE

Introduction.....	78
1- L'enseignement de l'oral en 2^{ème} AM.....	81
2- Recueil des données.....	83
2.1- Profil de la classe.....	83
2.2- Méthode du choix de l'échantillon.....	83
2.3- Définition de l'échantillon.....	85
2.4- La grille d'observation : Avant l'expérimentation.....	85
3- La préparation du projet.....	87
3.1- dans une optique d'une pédagogie du projet.....	87
3.2- Définition de l'activité proposée : Le discours théâtral.....	88
3.3- Prise de contact avec l'activité théâtrale.....	89
3.4- Le choix de l'extrait	90
3.4.1- Extrait N1 : L'arbre bleu.....	90
2.4.2- Extrait N2 : Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est.....	91
4- Les phases de l'expérimentation.....	92
4.1- Séance 01 : Phase de préparation.....	92
4.2- Séance 02 : Phase du jeu	94
4.3- Séance 03 : Phase du re-jeu.....	95
Conclusion.....	96

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

Introduction.....98

1- Remarques notées durant les moments du projet.....100

1.1- Prononciation et intonation.....101

1.2- Travail de mémoire.....101

1.3- Expression du corps.....102

1.4- Interactions et collaboration102

1.5- développement de l'esprit critique.....103

2- Étude par cas.....104

2.1- Apprenants de la première catégorie.....104

2.2- Apprenants de la deuxième catégorie106

2.3- Apprenants de la troisième catégorie.....108

3- La grille d'observation.....110

Conclusion.....115

Conclusion générale.....117

Références bibliographiques.....121

Annexes.....125

Introduction Générale

Introduction générale

L'intérêt porté à l'enseignement/apprentissage des langues connaît de nos jours, une intensité sans précédent.

En effet, suite au rétrécissement des distances entre les pays et la sophistication des moyens de transport et surtout de télécommunication, le monde s'est réduit à une petite île et le besoin de communiquer avec l'Autre s'accroît au fil des jours. Cet apprentissage qui prend continuellement de l'ampleur, vise; comme l'explique P.Martinez, à : « (...) *faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites 'd'accueil'*. »¹

Ceci a fait que la nécessité d'avoir d'autres langues dans son répertoire est, plus que jamais, indispensable pour s'adapter à la nouvelle physionomie de la vie, à l'aube d'une mondialisation des savoirs.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, cependant, ne va pas sans difficulté, d'où l'émergence d'une profonde réflexion ayant pour objectif l'amélioration de ce processus, comme convient ici P.Martinez : « (...) *parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semblerait naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement.* »²

Dans ce domaine, l'enseignement de la langue française en Algérie s'inscrit dans des circonstances particulières.

Tout en étant considérée comme langue étrangère, la langue française n'est pas pour autant étrange et bénéficie d'une perception vague.

A.Dourari estime qu' : «*Il (le français) possède un statut important à l'école, pourtant arabisée, et à l'université dans les branches techniques et dans la formation post-graduée toutes disciplines confondues...* »¹

¹ MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F, « Que sais-je? », 1996. p82

² Ibid.p3

³ DOURARI, Abderrezak. *Les malaises de la société algérienne : Crise de Langues et crise d'identité*. Alger : Casbah, 2003. p8

Introduction générale

Principale relique de la période coloniale, la langue française s'enseigne aujourd'hui dans nos écoles dès la 4ème année fondamentale et accompagne l'apprenant jusqu'aux études universitaires.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons particulièrement à l'enseignement de l'oral qui, même en étant souvent négligé, est reconnu comme un objectif à part entière par la plupart des programmes comme l'indique F.Vanoye : « *L'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.* »¹

Par ailleurs, l'oral en FLE s'est souvent trouvé marginalisé au détriment de l'écrit jusqu'à l'avènement des méthodes audio orales et SGAV. J-P Cuq explique que :

« La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement -traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués dans les méthodes directes puis audio-orales et audio-visuelles que la place de l'oral a été réellement problématisée, au point de passer parfois au premier plan. » ²

En contexte scolaire algérien, l'enseignement de l'oral a pris un nouvel essor suite à l'introduction des compétences communicationnelles dans les objectifs de l'apprentissage :

¹ VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981. p9.

² CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. p82

Introduction générale

« On attend de l'élève de 2ème A.M qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques ses compétences communicationnelles déjà ébauchés en 1ère AM, c'est-à-dire qu'il sache s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées. »¹

C'est dans cette perspective que nous proposons une activité qui n'est pas des plus répandue en contexte scolaire algérien, en l'occurrence le discours théâtral comme support pédagogique regroupant des apprenants dans une activité récréative et ludique qui exerce la compétence orale. De notre point de vue, le discours théâtral en classe pourrait stimuler l'apprenant à rompre avec le silence et à s'exprimer en français pour ainsi lui permettre d'apprendre à parler correctement.

F.Vanoye revendique : « *L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit, il constitue un ordre de réalisation de la langue différent de l'écrit.* »²

Pourtant, l'enseignement de l'oral est souvent victime de la sacralisation de l'écrit par l'école comme l'affirme P.Perrenoud : « *Si, depuis qu'elle existe, l'école primaire utilise l'oral pour communiquer en classe, elle s'est jusqu'à une époque récente préoccupée de l'apprentissage de l'écrit presque exclusivement.* »³

Il est cependant primordial de se pencher sur l'importance qu'il revêt et de s'interroger sur le rôle prépondérant qu'il joue sous l'angle de la socialisation de l'apprenant.

En effet, nous pensons comme F.Vanoye que : « *L'oral est la socialisation de*

¹ Document d'accompagnement des programmes de la 2ème AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.p25

² VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981. p9

³ PERRENOUD, Philippe. *A propos de l'oral, 1988*. In http://colegio.francia.oral.free.fr/reflexion/a_propos_de_l'oral-p.perrenoud_1988/a_propos_de_l_oral_perrenoud.htm , consulté le :04/04/2007.

Introduction générale

l'expérience individuelle et, comme tel, ne se réduit pas à la fonction de communication ou à un ensemble de technique d'expression.»¹

Introduire le discours théâtral en classe de FLE est synonyme d'une mise en relief de la communication orale entre les apprenants en classe mais aussi un moyen propice, nous l'espérons, pour motiver à prendre part à l'apprentissage. Nous rejoignons dans cela l'avis de F.Vanoye qui estime qu' :« *enseigner l'oral implique impérativement que l'on place les personnes en formation en situation de communication orale réelle ou simulée, effective en tous cas.* »²

Introduire une activité théâtrale en classe de FLE vise aussi à motiver l'apprenant. La motivation est un ingrédient qui semble faire l'unanimité des acteurs du champ éducatif quant à son importance et son implication dans les apprentissages.³

Dans tout apprentissage, la motivation de l'apprenant joue un rôle prépondérant et constitue un point essentiel qui mérite l'attention de tout chercheur soucieux de profiter au rendement des apprentissages. Un apprenant motivé est sans doute plus persévérant et plus efficace en classe, par conséquent, ses chances de réussite sont nettement supérieures en comparaison avec celles d'un apprenant démotivé. A.Lieury et F.Fenouillet affirment dans ce sens que: « *Plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante.* »⁴

Il incombe, donc, à l'enseignant de chercher comment motiver ses apprenants et de déceler les activités qui les intéresseraient afin d'obtenir leur participation et leur engagement dans le cours et favoriser de la sorte leur apprentissage.

¹ VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981. p9

² Ibid.p10

³ Voir : R.Viau (1994), M-L.Zimmerman(2002), A.Lieury et F.Fenouillet (1997).

⁴ LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. p2

Introduction générale

De par les nombreux avantages qu'elle procure, la motivation est considérée par les spécialistes comme un paramètre fondamental dans les apprentissages. J-P Cuq, entre autres, estime que : « *la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur, l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.* »¹

Instaurer un climat favorable à l'apprentissage, éveiller un vif intérêt chez l'apprenant à l'égard des activités pédagogiques et solliciter des réactions positives de sa part, c'est ce sens que recouvre aujourd'hui le terme *motivation*.

R. Viau de son côté affirme que la motivation est l'élément clé dans l'*engagement cognitif* de l'apprenant qui donne lieu à une bonne dynamique d'où l'obtention des bons résultats. Par *engagement cognitif* nous entendons le degré d'effort mental fourni par l'apprenant au moment de l'exécution d'une activité pédagogique. Ainsi, comme R. Viau l'explique :

« *Un élève motivé s'engage sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'il fait appel à des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir l'activité scolaire qu'il lui est proposée, persévère dans son accomplissement et obtient généralement de bons résultats.* »²

Il est clair que de l'engagement de l'apprenant dans le cours et l'intérêt dont il fait preuve vis-à-vis des activités proposées par l'enseignant, ont un impact remarquable dans l'obtention des résultats escomptés. Il faut tout de même préciser que la nature des activités proposées par la partie guidante est étroitement liée avec la motivation de la partie guidée. Il ajoute dans ce contexte : « *C'est par leur entremise que les enseignants*

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.p171

² VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p67

Introduction générale

peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle des élèves pour faire en sorte que celle-ci soit positive. »¹

Etant convaincu que motiver les apprenants dans un cours de FLE importe à plus d'un titre, nous nous interrogeons si le discours théâtral en classe ne serait pas une bonne pratique pour susciter leur motivation?

Pour ce faire, notre investigation sera jalonnée par deux suppositions:

- Nous émettrons, en premier lieu, l'hypothèse que le discours théâtral en classe, stimule la prise de parole chez l'apprenant, par le travail expressif qu'il exige durant le jeu et par le temps de parole qu'il procure à l'apprenant.
- En outre, nous supposerons que la dimension ludique qu'inclut le jeu théâtral est un élément motivant pour l'apprenant et constitue un espace où le plaisir et l'apprentissage font corps.

Notre intention n'est pas de transformer la classe en un atelier théâtral ni de prétendre former de futurs comédiens, nous visons par ce modeste travail une amélioration et une favorisation de l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire de scènes jouées par les apprenants en classe de FLE.

Les motifs qui sont à l'origine de ce choix sont les suivants :

- Le constat du rôle décisif de la motivation dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage d'une langue étrangère.
- Le souci de vouloir avantager l'apprentissage de l'oral par une activité d'expression orale qui procurerait plus de temps de parole à l'apprenant.

¹ Idem.p18

Introduction générale

- L'incitation de l'apprenant à dédramatiser la prise de risque inhérente à l'expression orale, en l'aidant à dépasser les difficultés causées par la timidité ou la nervosité au moment de la prise de parole.
- L'instauration d'une ambiance décontractée et permettre à l'apprenant de s'évader pendant un moment du climat austère qui règne habituellement en classe pour lui faire découvrir d'autres facettes de l'apprentissage.

La méthode que nous allons adopter pour mener cette recherche est la méthode expérimentale qui répond le mieux à notre objet.

À cet effet, nous allons faire *jouer* à un échantillon de 08 apprenants de 2^{ème} AM, des scènes choisies en fonction de leur niveau, tout en observant les changements qui interviendront chez ceux-ci lors de la prise de parole, durant les cours.

Nous tenons à préciser que le sens attribué ici au terme *jouer*, n'est pas celui d'offrir un spectacle à un public sur une scène mais plutôt, déclamer des discours produits à l'origine pour des représentations théâtrales, afin de servir le développement de l'expression orale.

Pour cela, notre plan de travail repartira sur deux parties. La première, théorique, qui s'imprénera principalement des travaux effectués sur la motivation en contexte scolaire tel que ceux de R.Viau (1994,1996) et de A.Lieury et F.Fenouillet (1997). En plus, nous nous inspirons particulièrement des travaux des C.Page (1997) et J-P.Ryngaert (1977) s'articulant autour du théâtre scolaire comme support d'aide à l'apprentissage de l' expression orale ainsi que des recherches faites par F.Vanoye sur l'oral et son apprentissage en FLE... etc. La partie pratique sera consacrée au cadre expérimental précité.

Introduction générale

La partie théorique : comporte trois chapitres, nous parlerons en premier lieu de la situation du français en Algérie, de son enseignement/apprentissage en milieu scolaire algérien - nous insisterons plus sur l'oral- et les différentes représentations qu'ont les apprenants à son égard.

Au deuxième chapitre nous tenterons de décrire la notion de *motivation* en milieu scolaire, son impact sur les apprentissages et les différents facteurs qui influencent son fonctionnement

Dans le troisième chapitre, nous aborderons l'activité théâtrale en classe de FLE et les enjeux de son introduction en milieux scolaires.

La partie pratique : comporte deux chapitres. Dans le premier il sera question de décrire notre échantillon et de décrire le support textuel qui nous servira d'appui lors de l'expérimentation mais aussi nous définirons l'activité du discours théâtral que nous proposons. Nous évoquerons, en outre, les conditions dans lesquelles nous opérerons, les différentes démarches suivies pour l'élaboration du projet pédagogique.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'observation et au recensement des changements qui se feront jour pendant et après l'expérimentation. Nous tenterons aussi de sonder la perception que nos sujets auront du *discours théâtral*, en tant qu'activité pédagogique.

Partie Théorique

Chapitre I : Appropriation des langues et FLE en

Algérie

1- L'acquisition de la langue maternelle

1.1- Développement cognitif de l'enfant

1.2- Développement social de l'enfant

1.3- Le dispositif d'acquisition linguistique

2- L'appropriation d'une langue étrangère

2.1- L'acquisition d'une langue étrangère

2.2- L'apprentissage d'une langue étrangère

3- Le français en Algérie, une langue étrangère

3.1- Situation linguistique en Algérie

3.2- Place du français et représentations

3.3- L'enseignement du français en Algérie

3.4- L'enseignement du français en 2^{ème} A.M

3.4.1- L'autorité de l'écrit

3.4.2- Les objectifs visés

3.4.3- La pédagogie

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

L'étude du langage est considérée comme étant parmi les domaines les plus anciens en terme de recherche. L'origine, en effet, remonte à l'époque du célèbre grammairien hindou Panini et ses gigantesques travaux sur le sanskrit (500 av. J-C) en passant par la Grèce antique avec Platon et Aristote et leurs contributions : universaux du langage, parties du discours...etc.

L'appropriation des langues est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre tout au long de ces dernières décennies. Ceci reflète à quel point il est important de s'attarder sur la question.

Beaucoup de travaux ont été effectués dans ce sens, tentant de faire la lumière sur les différents mécanismes qui entrent en action lors de ce processus, ces derniers semblent être complexes. Moults théories, alors, virent le jour et en se succédant chacune essaie de mieux expliquer le déroulement de cette opération et de décrire les différents facteurs qui y sont liés, chacune sous un angle précis : structural, psycholinguistique, sociolinguistique...etc.

Cet acharnement vis-à-vis des langues et leur appropriation, cible particulièrement l'enseignement/apprentissage des L.E (langues étrangères). Il s'explique par la nécessité qui s'impose à l'individu de nos jours de connaître d'autres langues afin qu'il puisse s'adapter aux besoins de l'époque, coexister et communiquer avec l'*Autre* dans un monde en rapide variation et en direction d'une mondialisation, des savoirs en particulier.

À ce sujet, P.Martinez souligne que : « *Les besoins de communication entre gens qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi grandes. (...) Alors parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement.* »¹

Devenue une préoccupation majeure, la perfectibilité de l'enseignement/apprentissage des langues devient un immense champ d'investigation et le centre d'intérêt de tout

¹ MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F, « Que sais-je? », 1996. p3

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

chercheur/enseignant soucieux de faire son devoir, c'est-à-dire, offrir ce qu'il y'a de mieux aux apprenants et être garant d'un enseignement de qualité.

Bien que notre intérêt portera spécialement sur l'appropriation guidée de la langue, nous ne manquerons pas d'aborder, en bref, le mode d'appropriation voisin, à savoir, le mode d'acquisition d'une langue.

En second lieu, nous passerons en revue la réalité qui se rattache à la langue française en Algérie, sa place officielle ainsi que ses différentes représentations sociales. Nous terminerons ce chapitre par un aperçu des objectifs d'apprentissage au niveau qui fait l'objet de notre étude; 2^{ème} A.M.

1- L'acquisition de la langue maternelle

Dès sa naissance, tout enfant normalement constitué est à même d'apprendre en quelques années une langue, celle qu'on appelle sa *première langue* ou *langue maternelle*. On parle de l'appropriation d'une première langue, lorsque l'enfant n'avait jamais encore acquis une langue auparavant. Ainsi quand il acquiert une seule langue –cas le plus fréquent- on peut parler ici d'acquisition de la langue première ou langue maternelle.

En passant à l'école primaire, il devient tout à fait capable de s'exprimer et de communiquer avec ses condisciples, issus du même milieu linguistique que lui. Ce phénomène a attiré l'attention des psycholinguistes et des didacticiens qui se sont penchés sur les spécificités de cette appropriation naturelle du langage. W.Klein revoit à l'unicité et la primauté de cette dernière lorsqu'il souligne que : « *Cette acquisition de la première langue, ou acquisition initiale, est donc doublement première : c'est la première dans le temps, et c'est une acquisition fondamentale.* »¹

De son côté J-Y Pollock signale les caractéristiques de ce mode d'appropriation en précisant que : « *la langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans effort et inconsciemment. Elle diffère donc de façon patente à d'autres cas d'apprentissage.* »²

Cependant, dans des cas, beaucoup d'individus sont amenés, sous la dictée de leurs milieux d'appartenance, à apprendre une/d'autres langue(s), notamment étrangères, pour des raisons diverses. Pour y parvenir, ces derniers sont tenus d'adopter une attitude spécifique dans un parcours d'apprentissage, de s'inscrire dans un rang d'apprenants et d'être guidés par une autorité institutrice tout au long d'un processus complexe.

¹ KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989. p13

² POLLOCK, Jean-Yves In: MERAZGA, Ghazala. *L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de F.L.E.* Mémoire de magistère. Batna : Université de Batna, 2005. p12

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

Il ne s'agit pas d'une acquisition dans ce cas mais d'un autre mode d'appropriation. Il est entrepris par l'apprenant de manière consciente, guidée et plus ou moins volontaire, ce qui exige de lui une somme d'efforts considérable, plus importante que celle fournie au cours du processus d'acquisition de la L.M.

Ce sont donc là les deux principaux modes d'appropriation d'une langue par l'enfant. Par ailleurs, bien que les deux poursuivent un même objectif, en l'occurrence la connaissance des langues, nous remarquons des divergences dans le mode d'appropriation. J-P CUQ précise que : « *C'est cette prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle du français langue étrangère.* »¹

Aussi, il est de mise de s'attarder sur cette différenciation qui est à l'origine du fondement de tout un champ disciplinaire.

La langue maternelle se définit comme étant : « *La langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la plus utilisée au sein de la communication.* »²

Elle renvoie au croisement de deux principaux facteurs, l'ordre de l'acquisition et du contexte. La fréquence de son emploi, la facilité et la spontanéité dont fait preuve le locuteur durant l'élocution, pour ne citer que ceux là, constituent ces traits saillants les plus représentatifs.

Mais le plus important demeure que l'acquisition de la langue maternelle, ou de la première langue, se fait parallèlement au développement cognitif et social de l'enfant. Celui-ci, en évoluant biologiquement dans son milieu social, acquiert la parole et l'intelligence lui permettant de se construire en tant qu'un être social.

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.p150

² Ibid.p151

1.1- Développement cognitif de l'enfant :

En évoluant sur le plan cognitif, l'enfant acquiert, entre autres, des notions qui animent les rapports logiques existant entre les temps (présent, passé, futur).

En effet, nous remarquons dans quelques cas des enfants; qui étant capables de construire des phrases grammaticalement justes, éprouvent néanmoins des difficultés à produire des énoncés conformes à la logique temporelle. Sur ce point, W.Klein précise que :

« L'élaboration de ces concepts est un processus long et complexe; beaucoup d'enfants confondent jusqu'à l'âge de l'école primaire 'hier' et 'demain' (...) il existe des éléments essentiels de la maîtrise d'une langue qui sont liés au développement cognitif et qui doivent être acquis lors de l'acquisition de la première langue. »¹

Ceci ne signifie pas que l'on ne doit pas élaborer de nouveaux concepts cognitifs lors de l'appropriation d'une L2 mais, généralement, lors de l'appropriation d'une L2, les préalables cognitifs primordiaux sont déjà présents chez l'individu, après s'être construit au cours du processus acquisitif initial.

1.2 - Développement social de l'enfant

La langue est considérée comme le moyen principal avec lequel la socialisation de l'individu dans sa communauté s'effectue. Avec la langue il apprend à exprimer sa pensée, ses sentiments, et communiquer avec ses congénères selon les normes sociales en vigueur, il découvre au fur et à mesure que la langue est un outil qui lui permet d'agir sur le réel, et apprend progressivement à contrôler le *pouvoir des mots*.

La langue est le principal vecteur des représentations et des valeurs culturelles, religieuses et d'autres, charriées par une société donnée. C'est ainsi que la langue première

¹ KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989. p15-16

est à la base même de la construction identitaire de la personne.

1.3- Le dispositif d'acquisition linguistique

Selon des spécialistes tels que R.Richterich et N.Chomsky, l'individu a des besoins langagiers auxquels il doit subvenir. Cette position s'argumente par la rapidité et la facilité de l'acquisition de la L1, phénomène qui a beaucoup fasciné les linguistes et psycholinguistes et qui a conduit certains d'entre eux d'émettre l'hypothèse de l'existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage.¹

Selon N.Chomsky, tout enfant normalement constitué, vient au monde en disposant de la capacité de se construire en un temps relativement court, une grammaire sans faute de sa langue maternelle. Ceci amène à admettre que l'homme possède un mécanisme spécifique à son espèce destiné spécialement à l'appropriation du langage.²

Par ce cheminement, nous arrivons à la déduction que ce dispositif inné n'attend qu'une stimulation extérieure pour se mettre en marche. Il s'agit d'un programme biologique préétabli qui nécessite d'être sollicité par des conditions extrinsèques pour se développer.

À première vue, Il est pertinent de s'attarder à observer de près les secrets qui régissent l'acquisition de la L1. Un tel intérêt porte essentiellement sur les implications de l'acquisition initiale lors de l'apprentissage d'une langue seconde, notamment celui des langues étrangères. Nombreuses recherches, en effet, ont été faites afin de tirer bénéfice des avantages que présente le processus d'acquisition, au profit de l'apprentissage des L2.

2- L'appropriation d'une langue étrangère

On s'approprié une langue étrangère de diverses manières, dans divers contextes

¹ Voir Les travaux de R.RICHTERICH 1985 et de N.CHOMSKY 1975.

² CHOMSKY, Noam.In: KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989. p17-18

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

et avec moult paramètres: l'âge, la motivation et les objectifs visés, le mode d'appropriation (acquérir/apprendre)...etc. On désigne par *langue étrangère*, une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle, et qui n'est pas utilisée dans la communication quotidienne, en concurrence avec la langue maternelle.

Alors que l'acquisition d'une langue se fait inconsciemment et partant assez facilement, l'apprentissage pose plus de difficultés au sujet apprenant. On accorde une importance capitale au mode d'appropriation, c'est-à-dire que la langue soit acquise ou apprise.

2.1- L'acquisition d'une langue étrangère

L'acquisition est associée à un milieu naturel, elle s'opère spontanément sans l'intervention systématique d'un processus de guidage. Nous donnons l'exemple d'un ouvrier portugais qui vient en Pologne en ignorant tout de la langue polonaise mais qu'il parvient au fil du temps à construire sa connaissance du polonais - qui est pour lui une LE- par le simple contact avec le nouvel environnement social. Cette acquisition se fait par l'intermédiaire de la communication quotidienne et sans le moindre effort intentionnel de la part du sujet.

Mais cette prédisposition d'acquérir une langue chez l'être humain, bien qu'elle soit impressionnante, n'est pas maniable et accessible à volonté. En effet, W.Klein explique qu': « *il serait déraisonnable de penser que cette faculté puisse être manipulée librement. En tout cas on pourrait supposer qu'elle oppose une résistance différente à diverses méthodes d'enseignement.* »¹

Cela suppose que l'apprentissage d'une L2 et /ou d'une LE, posera plus de difficultés au sujet, car le dispositif d'acquisition linguistique n'a pas les mêmes implications ici que lors de l'acquisition. C'est sous cet angle que l'intervention d'une discipline comme la didactique des

¹ KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989. p32

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

langues, prend du sens. Elle œuvre en vue de l'élaboration de théories qui donneraient lieu à des dispositifs didactiques favorables à l'apprentissage ainsi que l'obtention de méthodes ingénieuses susceptibles de faciliter et de bien mener les apprentissages. P.Martinez affirme dans ce sens :

« Il n'est pas sûr que tout soit objectivable, donc utilisable ensuite dans l'action, mais la position de la didactique est d'abord une recherche d'informations et dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage »¹

2.2- L'apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage des langues, en général, garde toujours un regard envieux vis-à-vis de leur acquisition et œuvre, au tant que possible, à domestiquer ce processus naturel dans un contexte d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage est définie par J-P Cuq comme : *« la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui à pour but l'appropriation. »²*

Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, le terme renvoie, ajoute le même auteur, à : *« un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoir et des savoirs faire en langue étrangère. »³*

Il se fait généralement en classe, lieu où sont créées, artificiellement, les conditions d'appropriation de savoirs et de savoirs faire relatifs à la langue cible.

Contrairement à l'acquisition, dans l'apprentissage, les données de la langue cible sont préparées pour l'apprenant de même qu'il lui est donné une description de celle-ci

¹ MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F, « Que sais-je? », 1996. p8

² CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de a didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. p22

³ Ibid. p22

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

(enseignement grammatical). On peut aussi trouver, conformément aux méthodes communicatives, des situations relevant du quotidien du natif, qui sont reconstruites de manière très élaborée et finement planifiée de telle sorte à se rapprocher le plus possible d'une situation d'acquisition.

De même que dans l'apprentissage, les phénomènes linguistiques de la LE sont différemment présentés à l'apprenant - du point de vue de la priorité- par rapport aux cas d'acquisitions. Ainsi, la morphologie qui est secondaire du point de vue de l'acquisition, jouit d'une grande importance dans le processus d'enseignement.

En outre, tout apprenant est porteur de sa propre culture, et apprendre une langue étrangère signifie connaître la culture y afférente. Cela veut dire que l'apprenant sera devant une situation délicate, où il doit gérer un contact, voire un choc, entre deux cultures (risque de déculturation). Cette situation est, généralement, synonyme d'une secousse identitaire dont l'apprenant de la LE est soumis, et nécessite de sa part, comme explique J-P Cuq : « *de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément.* »¹

Or, cette démarche ne figure pas lors de l'acquisition de la culture maternelle, qui se fait sans que l'enfant en ait conscience. Cette double tâche que l'apprenant doit assumer simultanément, en l'occurrence, acquérir un nouveau système linguistique et avec une culture étrangère, exige de lui:

- 1- Une comparaison entre sa langue maternelle et la langue cible, selon les propriétés de chacune, car si l'appropriation de la L1 coïncide avec l'acquisition du langage en général, celle de la L2, et éventuellement celle de la LE, nécessite une distinction entre deux systèmes de signes totalement différents.²

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. p64

² Berthoud, A-C. Py, B. In : MERAZGA, Ghazala. *L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de F.L.E.*

Mémoire de magistère. Batna : Université de Batna, 2005. p12

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

2- Une compétence de décentration qui renvoie à l'aptitude de se mettre à la place de l'autre - le natif de la LE- pour avoir le même aperçu, la même façon de voir sans pour autant porter atteinte à son identité ou renoncer à sa propre culture. Cette décentration permet l'ouverture vers d'autres façons de voir - sans porter des jugements de valeur- ainsi que l'acceptation de l'altérité tout en restant fidèle à son patrimoine culturel.¹

Ainsi nous concluons avec la partie qui se rattache aux différents modes d'appropriations d'une langue. Durant ce bref tour d'horizon, nous avons pu constater que lors de l'apprentissage d'une langue, plusieurs paramètres sont à prendre en considération et qu'il est essentiel de déterminer le statut de la langue cible ainsi que les conditions de son appropriation si l'on veut avoir une vue juste de la situation dans laquelle s'inscrit le processus.

Nous allons nous pencher à présent sur la réalité du français en Algérie et son enseignement au niveau qui nous importe particulièrement, celui de la 2^{ème} A.M.

3- Le français en Algérie, une langue étrangère

L'Algérie a toujours été considérée comme étant un grenier très convoité par les différents colonisateurs/conquérants (Phéniciens, Romains, Vandales, Arabes et autres français.) qui ne se sont pas privés du luxe de s'y installer longuement ou durant un bref moment. Ainsi, ces envahisseurs qui se sont succédés sur son sol, ont pu marquer de près ou de loin leurs passages dans ses terres en contribuant, aussi bien dans les évolutions que dans les dégradations qu'a connues ce pays à travers les âges.

Les éléments précités ont, entre autres, été des facteurs d'enrichissement sur le plan

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de a didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. p66

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

linguistique. Ils sont derrière la diversité que connaît le répertoire linguistique de l'algérien, qui comprend relativement l'arabe, le français et le tamazight. K. Taleb Ibrahimy souligne :

*« Le Maghreb, et donc l'Algérie a de tout temps par sa situation géographique et son histoire mouvementées; était en relation avec l'autre, avec les étrangers à des degrés et des moments divers; relations qui ont permis aux langues utilisées par ces étrangers d'être en contact plus ou moins long avec les locuteurs maghrébins et donc avec leurs variétés propres. »*¹

Ainsi, à travers son histoire très chargée de contacts avec d'autres modes culturels, l'Algérie se trouve transformée, en un terrain fertile pour les différentes thèses de recherche, offrant de sérieuses pistes aux investigations dans le domaine de la linguistique de champs.

3.1- Situation linguistique en Algérie

A.Dourari affirme que la langue dominante en Algérie est, de loin, l'arabe dialectal ou ce que certains sociolinguistes appellent le maghrébin. Il est utilisé par la majorité des locuteurs algériens comme vernaculaire et fait office, par fois, de langue véhiculaire entre locuteurs berbérophones de différentes variétés ; Chaouias et Kabyles par exemple, mais également entre locuteurs arabophones et berbérophones.²

L'arabe dialectal et la langue tamazight sont des langues maternelles des algériens, utilisées diversement dans la communication quotidienne, dans des rapports informels. Mais dans les contextes formels, notamment à l'école, dans les médias ou à l'administration, on reconnaît la primauté de l'arabe littéraire et du français, même si le premier bénéficie d'une prééminence sur le deuxième. O.Hayane précise que:

¹ TALEB IBRAHIMI, Khaoula. *Les algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Les éditions El Hikma, 1997. P 34

² DOURARI, Abderrezak. *Les malaises de la société algérienne : Crise de Langues et crise d'identité*. Alger : Casbah, 2003. p7

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

« Si les langues maternelles, est principalement l'arabe parlé, sont des données relativement stables dans le contexte linguistique, l'arabe classique et le français sont par contre en pleine évolution. Leur influence étant incontestable, il n'est pas possible de les ignorer si l'on veut avoir une vue juste de la situation. Ces langues sont écrites et diversement parlée selon les couches sociales et les circonstances. »¹

L'arabe classique est considéré comme langue officielle dans la constitution du pays, le français par contre n'est pas reconnu en tant que telle et se voit attribuer le statut de LE.

En dépit de cela, il parvient, néanmoins, de jouir d'un volume d'utilisation assez important, à tel point que le statut qu'il lui est conférer devient l'objet de litiges pour certains.

3.2- Place du français et représentations

Le français occupe une place bien privilégiée pour une langue étrangère, il peut prétendre selon A.Dourari², à un statut de langue co-officielle dans la mesure où il est peu ou prou impliqué dans des contextes formels : apparition d'une version française à coté de celle en arabe classique du JORA, l'habituel recours des politiciens à cette langue ainsi que son rôle prépondérant en contexte universitaire dans la majorité des filières. En outre, comme le note O.Hayan³, la plupart des enfants algériens arrivent à l'école primaire en disposant d'un certain bagage linguistique en langue française.

La société algérienne est régulièrement confrontée au français depuis 1830 avec l'avènement de l'ère coloniale, il est de nos jours très utilisé dans les situations de communication quotidienne par nombreux locuteurs, notamment dans les grandes villes.

¹ HAYANE, Omar. *L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962*. Alger : office des publication universitaire, 1989.p28

² DOURARI, Abderrezak. *Les malaises de la société algérienne : Crise de Langues et crise d'identité*. Alger : Casbah, 2003. p8

³ HAYANE, Omar. *L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962*. Alger : office des publication universitaire, 1989.p33

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

Cette situation tire ses origines de la politique linguistique post-coloniale qui favorisa la préservation du français comme langue d'instruction au sien du système éducatif d'alors.

Cependant, l'existence d'un contraste linguistique opposant le français à l'arabe classique est indéniable, car si les langues utilisées au quotidien dans les situations informelles jouissent d'une relative convivialité malgré la domination de l'arabe dialectal, il n'en est pas de même entre francisants et arabisants qui mènent une lutte furtive. Ce point est souligné par A.Dourrari qui convient que: « *Sous l'apparence d'une guerre linguistique se profile une lutte des élites pour sauvegarder ou améliorer leurs statuts dans l'administration et pour le contrôle du pouvoir.* »¹

Cet antagonisme prend forme de façon patente dans les efforts déployés par l'État en vue d'une arabisation des actes officiels. Née de la volonté d'éradiquer toutes les vestiges héritées de la période coloniale, l'arabisation a pris le dessus au début de la dernière décennie du 20^{ème} siècle, et devant sa suprématie, le français perdit du terrain au fur et à mesure et il ne jouit plus de la même popularité qu'autrefois.

Dans cette optique de ségrégation, où la langue utilisée devient un principal critère d'appartenance idéologique, le francisant se trouve, dans la plupart des cas, accusé d'être dans le camp des colonisateurs '*Hizb fransa*'.

Tout ce qui vient d'être cité est synonyme de l'ambiguïté qu'exhale la langue française en Algérie. Cette ambiguïté s'illustre clairement, comme l'indique D.Caubet, dans le fait que le français bénéficie à la fois du *mépris officiel*, lorsqu'il est considéré comme langue

¹ DOURARI, Abderrezak. *Les malaises de la société algérienne : Crise de Langues et crise d'identité*. Alger :

Casbah, 2003. p9

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

étrangère, et du respect public dans la mesure où il renvoie à la réussite sociale et au modernisme. ²

Le statut de la langue française en Algérie est sans doute des plus difficiles à définir. Bien qu'elle soit une langue étrangère, elle dénote le statut de langue officielle. Dans le domaine de l'enseignement, elle marque une très grande présence, dans les différents paliers scolaires, en tant que moyen avantageant l'accès aux savoirs.

3.3- L'enseignement du français en Algérie

Depuis 1987, l'enseignement du français en Algérie a cédé le pas devant l'enseignement privilégié de l'arabe littéraire ayant pour visée principale la réhabilitation de l'arabité du citoyen algérien.

À partir de 1987, le français bénéficie d'un enseignement d'une L.E, tout comme l'anglais, quand bien même son ancien statut de L.2 se fait encore sentir et continue à hériter du respect populaire, comme langue d'intellectuels qui favorise l'accès aux savoirs.

3.4- L'enseignement du français en 2^{ème} A.M

Les enseignants de français en 2^{ème}A.M disposent d'un document d'accompagnement leur précisant les démarches à suivre et les mises en application du programme institutionnel qui a pour finalité : « *d'approfondir et de développer les acquis antérieurs de l'élève dans les domaines de l'oral et de l'écrit.* »²

Il s'agit plutôt d'une reprise d'éléments qui figurent déjà en 1^{ère} A.M, une reconduction de ceux-ci. Une telle démarche trouve sa justesse dans les propos de P.Martinez, lorsqu'il

¹ CAUBET, Dominique. In : MERAZGA, Ghazala. *L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de F.L.E.* Mémoire de magistère. Batna : Université de Batna, 2005. p19-20

² Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.p24

souligne que les enseignements efficaces doivent être en forme de spirale, en d'autres termes, ils doivent être répétitifs afin de renforcer et de réactiver les acquis de l'apprenant.¹

Ce programme s'inscrit sous la bannière d'une pédagogie de projet qui organise les apprentissages en séquences, visant de la sorte l'appropriation des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant en tant que figure principale du processus d'apprentissage au lieu de le réduire à un rôle secondaire dans lequel il serait amené à recevoir passivement les informations de la part de l'enseignant.

3.4.1- L'autorité de l'écrit

Bien que dans ce document d'accompagnement il est mentionné que les activités pédagogiques reposent sur les quatre compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue (écouter/parler, lire/écrire), il y'a néanmoins une inclination flagrante en faveur des activités de l'écrit. Les programmes sont basés essentiellement sur des types textuels.

En 1^{ère} A.M l'apprenant a pris contact avec différents types de textes en privilégiant beaucoup plus le genre narratif, en 2^{ème} A.M, il est prévu qu'il poursuive dans le même cheminement, en s'intéressant cette fois plus au texte descriptif et ses implications dans les autres types de textes.²

Nous pensons que ceci renvoie à un favoritisme au profit de l'écrit au détriment de l'oral. Même si, dans le manuel, la figuration d'objectifs se rattachant aux compétences communicationnelles de l'apprenant évoque bien quelques activités de l'oral, il n'en demeure pas moins que ces activités renvoient principalement à la lecture de textes descriptifs ou quelques récitals de poésies.

¹ MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F, « Que sais-je? », 1996. p5-6

² Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.p24

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

Aussi, les activités de simulation ne sont nullement évoquées dans le manuel. Nous nous aborderons ce point de manière plus approfondie dans notre partie pratique.

3.4.2- Les objectifs visés

Sont ciblées trois types de compétences : communicationnelles, textuelles et linguistiques (structural).

Les compétences communicationnelles désignent la somme des savoirs et des savoir-faire en situation de communication, c'est-à-dire, à l'adaptation de l'apprenant à des situations d'échange verbal bien plus complexes que celles entreprises et vécues en classe de 1^{ère} A.M.

Les compétences textuelles, dans ce contexte, désignent une pratique de la langue basée principalement sur l'étude d'un type précis de texte, en l'occurrence le type descriptif.

Enfin, les compétences linguistiques renvoient aux différents exercices sur la structure de la langue cible, dans l'intention d'enrichir et/ou de réactiver les acquis de l'apprenant (grammaire, conjugaison...etc.)

3.4.3 - La pédagogie

L'enseignement du français en 2^{ème} A.M s'inscrit dans la démarche de la pédagogie du projet qui implique l'apprenant durant la construction de savoirs et qui privilégie l'apprentissage en groupes. Ce mode d'enseignement prend très au sérieux le statut et l'apport de l'apprenant lors de ses apprentissages et prône une méthodologie active :

« L'élève, désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages sera incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

chercher la seule bonne réponse, à construire des cheminement plus qu'à appliquer des formules... et ce dans une pédagogie ouverte et interactive.»¹

L'élaboration des projets pédagogiques est une tâche qui incombe à l'enseignant, elle se fait par une procédure minutieuse : analyse des besoins, détermination des objectifs ainsi que les délais de réalisation...etc.

En outre, la pédagogie prône la négociation préalable des modalités du projet avec les apprenants, avant sa réalisation. Aussi, il est permis à l'enseignant de rajouter au programme des activités décrochées, hors séquences, et ce en fonction des besoins de la classe. ²

¹ Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.p24

² Ibid.p28

Chapitre I : L'appropriation des langues étrangères

Nous arrivons au terme de ce premier chapitre, durant lequel nous avons vu, de manière globale, les principaux modes d'appropriation des langues et leur dépendance du statut de la langue cible.

Nous avons essayé, également, de donner une idée de l'ambiguïté du statut de la langue française en Algérie ainsi que la méthodologie d'enseignement/apprentissage en milieu scolaire algérien.

Nous passons maintenant au chapitre suivant dans lequel nous évoqueront le concept de *motivation* dans une perspective d'apprentissage, un concept très en vue en raison du rôle décisif qu'il joue dans la réussite scolaire de l'apprenant.

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

1- Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant

1.1- Les facteurs relatifs à la société

1.2- Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant

1.3- Les facteurs relatifs à la classe

1.3.5- Les activités pédagogiques

e) Les activités d'enseignement

f) Les activités d'apprentissage

1.3.6- L'évaluation

a) L'évaluation axée sur la performance

b) L'évaluation axée sur le processus d'apprentissage

1.3.7- Les récompenses et les sanctions

1.3.8- L'enseignant

2- La dynamique motivationnelle

3- Sources de la motivation : *Perceptions de l'apprenant*

3.1- La perception de la valeur d'une activité

3.2- Les perceptions de soi dans l'accomplissement d'une activité

3.3- La perception de contrôlabilité

4- Conséquences de la motivation sur l'apprentissage

4.1- L'engagement cognitif

4.2- la persévérance

4.3- Le rendement

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

« Plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante. »¹

C'est par cette phrase que nous avons choisi d'entamer ce chapitre, car elle évoque d'une manière fort éloquente le poids que peut avoir la motivation dans toute activité entreprise par l'homme.

Remarquons que le vocabulaire quotidien est riche en termes désignant les forces impulsives qui suscitent et animent nos activités. En effet, des termes comme : besoin, désir, mobile, envie, curiosité..., reviennent souvent dans différents contextes.

Suite à l'avènement de l'école béhavioriste², tous ces termes ont été regroupés sous le concept générique de *motivation*. Dès lors, la motivation est définie comme : « *ensemble des mécanismes biologiques et physiologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance.* »³

La motivation de l'apprenant, capte l'attention des chercheurs et des acteurs du champ éducatif qui essaient de la domestiquer pour en tirer avantage dans des situations d'enseignement/apprentissage à fin de faire gagner en efficacité l'action didactique, comme l'explique J-P Cuq :

« *Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.* »⁴

¹ LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. p2

² Approche psychologique apparue en 1913, qui se base sur l'étude des comportements observables de l'homme et leurs interactions avec l'environnement.

³ Idem. P2

⁴ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de a didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.p171

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

Il sera question dans ce chapitre de mettre en lumière le rôle prépondérant de la motivation dans un contexte d'apprentissage mais aussi un d'offrir un cadre théorique de référence expliquant son fonctionnement et les influences que d'autres facteurs exercent sur elle.

Il convient de signaler que notre objectif n'est pas de traiter la motivation d'un point de vue biologique du concept, selon la terminologie de Maslow, car nous adhérons à l'idée d'Antoine de la Garanderie lorsqu'il affirme que :

« On ne dira pas de quelqu'un qu'il est motivé parce qu'il a envie de dormir, parce qu'il éprouve le besoin de manger, de boire ou de se gratter. Ce sont là des exigences physiques qui appartiennent à l'ordre des causalités naturelles, et non pas à celui du motif. »¹

D'autre part, notre recherche s'inscrit dans la didactique des langues étrangères, par conséquent, nous aborderons le phénomène dans une perspective purement scolaire, ce qui s'accorde le mieux avec notre objet.

De ce fait, nous traiterons *la motivation* en tant que dynamique variable, qui défère d'un apprenant à un autre, et comme un processus psychologique qui pousse l'organisme à agir sur l'environnement de manière efficace.

Cette orientation s'explique par le fait que nous nous sommes imprégnés en particulier des travaux réalisés par R.Viau qui souligne que : *« La motivation est un élément complexe, car ces sources sont multiples. Le défi des chercheurs en pédagogie n'est pas tant de toutes les décrire que de préciser celles qui sont les plus importantes dans un contexte d'apprentissage scolaire. »²*

¹ LA GARANDERIE, Antoine de la. In : LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. p2

² VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p33

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

En premier lieu, nous passerons en revue les principaux facteurs qui influencent la mise en œuvre de *la motivation*, puis nous enchaînerons par la définition de *la dynamique motivationnelle* et enfin nous conclurons avec les sources qui y sont à l'origine.

La motivation est un phénomène qui concerne l'apprenant en lui même, il n'est cependant pas épargné de l'influence, un tant soit peu, d'une série de facteurs extérieurs comme la société à laquelle il appartient, sa vie personnelle ainsi qu'un nombre de paramètres présents dans sa classe. Il est donc opportun de définir la nature des relations que ces facteurs entretiennent avec la motivation de l'apprenant.

1- Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant

1.1- Les facteurs relatifs à la société

En tant qu'être humain, l'apprenant se trouve inévitablement influencé peu ou prou par une somme de valeurs que véhicule son milieu social. Confronté à ces valeurs au quotidien, l'apprenant peut parfois être sujet d'un détournement d'attention vers d'autres centres de préoccupation que celles qui concernent ses activités scolaires. Parmi lesquelles nous citerons :

- Le regard porté par la société vis-à-vis de l'instruction et de l'intellectualité comme le note C.Delannoy : « *Bien avant d'être sensible à l'utilité du savoir, l'enfant perçoit le statut du savoir dans les groupes humains qu'il fréquente. Un savoir a du sens pour un élève s'il est valorisé par un de ses groupes d'appartenance : d'abord celui de la famille, puis le groupe des pairs, les bandes qu'il fréquente, enfin le groupe culturel national perçu aujourd'hui à travers les medias, voire l'humanité dans son ensemble.* »¹
- Les valeurs diffusées par la masse médiatique, comme celles concernant les loisirs, lesquelles conditionnent les attitudes des enfants et souvent les incitent à se laisser aller et cultivent en eux une conception négative de l'école comme un lieu trop exigeant envers eux.

¹ DELANNOY, Cécile. *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette, 1997. p79

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

Comme l'explique R.Viau : « *Les facteurs qui précèdent montrent à quel point le milieu social peut contribuer à réduire la volonté des élèves à s'engager dans leurs études et de faire preuve de persévérance.* »¹

Toutefois, il est vrai que d'autres facteurs sociaux peuvent influencer positivement la motivation de l'apprenant comme par exemple, la disponibilité des ressources documentaires mises à disposition des apprenants, l'organisation d'activités culturelles offrant aux apprenants l'occasion d'enrichir leurs connaissances et d'étendre leurs expériences, la création d'espaces leur permettant d'assouvir leur curiosité : bibliothèques, musées, jardins zoologiques, médiathèques...etc.

1.2- Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant

Bien que l'apprenant passe une durée considérable à l'école, sa vie personnelle occupe la plus grande partie de son temps.

L'environnement familial est le lieu où se trouve l'apprenant le plus souvent dans la journée et des données comme la situation financière, nature de la relation entre les parents, sont à ne pas négliger et certaines situations négatives, peuvent, dans certains cas, constituer un facteur de démotivation.

Les parents eux aussi ont une très grande responsabilité dans la préparation de leur enfant à s'introduire dans le milieu scolaire. L'éducation qu'ils lui transmettent, le degré de soin dont il bénéficie ainsi que les idées qui lui sont léguées, en particulier qui se rattachent à l'instruction, sont des données susceptibles de donner une réponse concluante, aussi bien à la question de la motivation qu'à celle de l'amotivation.

Les amis mettent aussi du leur. Quasiment présents partout, que ce soit à la maison, à l'école, ou dehors, les amis exercent une influence considérable sur l'enfant. Un apprenant ayant des amis soucieux de réussir dans leurs études, a de meilleures chances de s'intéresser

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p12

à ses activités scolaires du moment qu'il partage avec eux une bonne perception de l'école et inversement.

1.3- Les facteurs relatifs à la classe

Si les facteurs précédents échappent au contrôle de l'enseignant, ceux relatifs à la classe semblent bien lui offrir plus de chance pour agir sur la motivation de l'apprenant. Il convient donc d'accorder une attention particulière à cette catégorie de facteurs.

1.3.1- Les activités pédagogiques

Deux types d'activités pédagogiques en classe s'imbriquent dans un rapport synergique.

a) Les activités d'enseignement

L'exposé magistral est la forme la plus connue et la plus illustrative des activités d'enseignement. L'enseignant est l'acteur principal dans ce genre d'activités, son rôle consiste à transmettre les connaissances à l'apprenant. Bien que l'exposé magistral soit judicieux dans quelques situations, sa pertinence est discutable dans d'autres, en particulier, lorsqu'il prend le dessus sur les activités d'apprentissage, lesquelles exigent la participation de l'apprenant. Ainsi, la classe se transforme en un lieu passif, où le rôle des apprenants se réduit à la simple écoute d'un monologue magistral. Il est tout à fait compréhensible qu'un climat de travail aussi monotone démotiverait l'apprenant.

Cette idée est mise en avant par R.Viau lorsqu'il souligne que : « *Plusieurs chercheurs mettent en doute cette forme d'enseignement qui, selon eux, se limite, pour l'élève, à recevoir passivement l'information.* » ¹

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p18

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

Il s'en suit que l'enseignant doit établir un équilibre entre le recours aux activités d'enseignement et le recours aux activités d'apprentissage de tel sorte à sensibiliser l'apprenant à son implication et lui offrir la chance d'être coopératif et entreprenant durant le cours.

b) Les activités d'apprentissage

Contrairement aux activités d'enseignement, dans les activités d'apprentissage l'apprenant se place au centre du processus. Sa tâche consiste à résoudre des séries de problèmes à l'aide des acquis emmagasinés ; la dictée, la lecture, les exercices structuraux, l'expression orale et écrite constituent une palette d'activités d'apprentissage. Pour qu'elles puissent susciter l'intérêt de l'apprenant, R.Viau voit qu'elles doivent :

- Être significatives et diversifiées.
- Être exigeantes sur le plan cognitif si bien qu'elle lui épargne la lassitude.
- Offrir la possibilité d'interagir avec autrui.
- Sensibiliser l'apprenant à sa part de responsabilité.

1.3.2- L'évaluation

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

Les pratiques évaluatives entretiennent de leur part une relation étroite avec la dynamique motivationnelle des apprenants. Bien que variables, d'un enseignant à un autre,

¹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.p90

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

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

Par pratiques évaluatives, nous entendons le choix opéré par l'enseignant concernant le mode, la fréquence des tests en plus de la façon de présenter les résultats aux apprenants.

À cet effet, deux principaux types de pratiques évaluatives sont employées pour juger de l'état d'un enseignement/apprentissage, dans un moment donné. La première se focalise notamment sur les performances de l'apprenant en les comparant à celles des autres.

La deuxième consiste à mesurer les progrès réalisés par l'apprenant d'une période à une autre, une comparaison entre ses résultats actuels et ceux du mois précédent.

a) L'évaluation axée sur la performance

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

Quand l'évaluation est axée sur la performance, on établit une relation très étroite entre la réussite et les résultats. Pour M.Covington¹, ces pratiques évaluatives poussent les apprenants à se comparer et d'entrer en compétition les uns avec les autres, en particulier dans des classes où les résultats sont annoncés ouvertement.

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

b) L'évaluation axée sur le processus d'apprentissage

Lorsque l'évaluation est axée sur le processus d'apprentissage, on accorde plus

¹ COVINGTON, Martin In : VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p21

d'attention au progrès réalisé par l'apprenant. Pour ce faire, on compare les résultats actuels de l'apprenant avec ceux obtenus précédemment, au lieu de les comparer avec ceux de ses condisciples.

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

Cependant, le choix du mode d'évaluation échappe souvent au bon vouloir de l'enseignant qui se trouve contraint de se plier aux instructions de l'institution. Il s'ensuit que l'exploitation de l'évaluation en vue de susciter la motivation demeure un défi que certains sont prêts à relever contrairement à d'autres.

Un autre facteur mériterait une attention particulière, il s'agit des récompenses et sanctions qui ont autant d'importance que l'évaluation.

1.3.3- Les récompenses et les sanctions

Les récompenses dites aussi *renforcements positifs* sont assez souvent sollicités en classe. En effet l'enseignant dispose d'un système de récompenses morales (encouragements ou félicitations verbales...), matérielles (satisfécits, prix ...), ou l'attribution d'un nombre de privilèges (congés de devoirs...).

Les sanctions ou *les renforcements négatifs*, se présentent aussi sous diverses formes : soustraction de points, privation de récompenses, réprimandes ou correction à la « férule », sachant même que cette dernière est condamnée catégoriquement par les instructions officielles.

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

L'idée de *la carotte et du bâton*, est souvent utilisée par les enseignants dans le but de maintenir l'ordre en classe et de garder un certain contrôle sur la conduite de leurs apprenants.

R.Viau mentionne que : « *Sous l'influence de la psychologie béhavioriste, un grand nombre de recherches ont montré que le fait de récompenser un élève lorsqu'il adopte un comportement l'encourage à répéter ce comportement.* »¹

L'influence behavioriste a été à l'origine du recours aux renforcements en classe. Depuis, les enseignants n'hésitent pas à y recourir, parfois même à outrance, ce qui donne lieu à un effet inverse, engendrant une sorte de dépendance chez l'apprenant excessivement récompensé ou sanctionné.

Chez les partisans du cognitivisme on ne trouve pas le même engouement vis-à-vis des renforcements positifs. Quand bien même l'intention est de donner satisfaction à l'apprenant et l'encourager à persévérer, A.Lieury et F.Fenouillet estiment que :

*«Habituer à des récompenses excessives conduit donc à casser la motivation par l'impossibilité de fournir des récompenses plus fortes. »*²

Nombreux cognitivistes³ sont unanimes quant au préjudice encouru en cas de mésusage des récompenses. L'effet boomerang est évoqué pour mettre en garde les enseignants des incidences nuisibles que pourrait avoir un excès de récompense sur la motivation intrinsèque de l'apprenant. Cette tendance trouve un argument dans le fait que *les renforcements positifs* excluent l'intérêt pour l'activité elle-même et focalisent plutôt l'attention de l'apprenant sur la collecte des récompenses au lieu d'être soucieux de son apprentissage.

Les sanctions, au même titre que les récompenses, peuvent provoquer des réactions néfastes qui peut aller jusqu'à affecter les performances de l'apprenant comme le signalent

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p23

² LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. p22

³ Voir les travaux de Lepper 1988, Deci et Ryan 1985, Kohn 1996 cité par R.Viau in : VIAU, Roland. *La motivation En contexte*

Lieury et Fenouillet : « *les renforcements négatifs (blâmes, réprimandes...) baissent les performances.* » ¹

Par ailleurs, nous pensons plus convenable une prise position mitoyenne à l'égard des renforcements. Celle de R.Viau semble être la plus juste en disant que :

« Les récompenses semblent favoriser la motivation intrinsèque lorsque cette dernière est faible au départ ou lorsque les récompenses se présentent sous forme de commentaires positifs qui amènent l'élève à se percevoir capable d'accomplir l'activité demandée. Dans les autres circonstances, les récompenses, tout comme les sanctions, peuvent diminuer la motivation intrinsèque d'un élève qui le pousse à accomplir une activité pour le plaisir ou pour la satisfaction personnelle qu'il peut en tirer. » ²

Somme toute, il convient de préciser que le débat sur la légitimité pédagogique du recours aux récompenses et sanctions et leur impacte sur la motivation de l'apprenant, est toujours ouvert en attente de réponses concluantes susceptibles de mettre un terme au litige.

1.3.4- L'enseignant

L'enseignant a une part considérable de responsabilité dans la stimulation de ses élèves, si ce n'est pas la plus grande. R.Viau note à ce sujet que : « *pour expliquer leur intérêt pour un cours, les élèves invoquent le fait que le professeur est captivant, qu'il explique bien, qu'il est facile de comprendre ces explications, qu'il est motivé, souriant, calme,...etc.* » ³

L'analyse de ce type de commentaires nous permet d'affirmer que l'enseignant se doit d'adopter une série de comportements en classe pour susciter l'intérêt de ses apprenants. Par son statut de leader dans le groupe classe, il exerce une influence fort remarquable sur ces

¹ LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. p24

² VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p25

³ Ibid. P25

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

apprenants. Sa compétence, sa motivation au travail et ses traits de personnalité sont des sources pour les perceptions de l'apprenant, il peut donc être bénéfique ou nuisible par sa seule manière d'être.

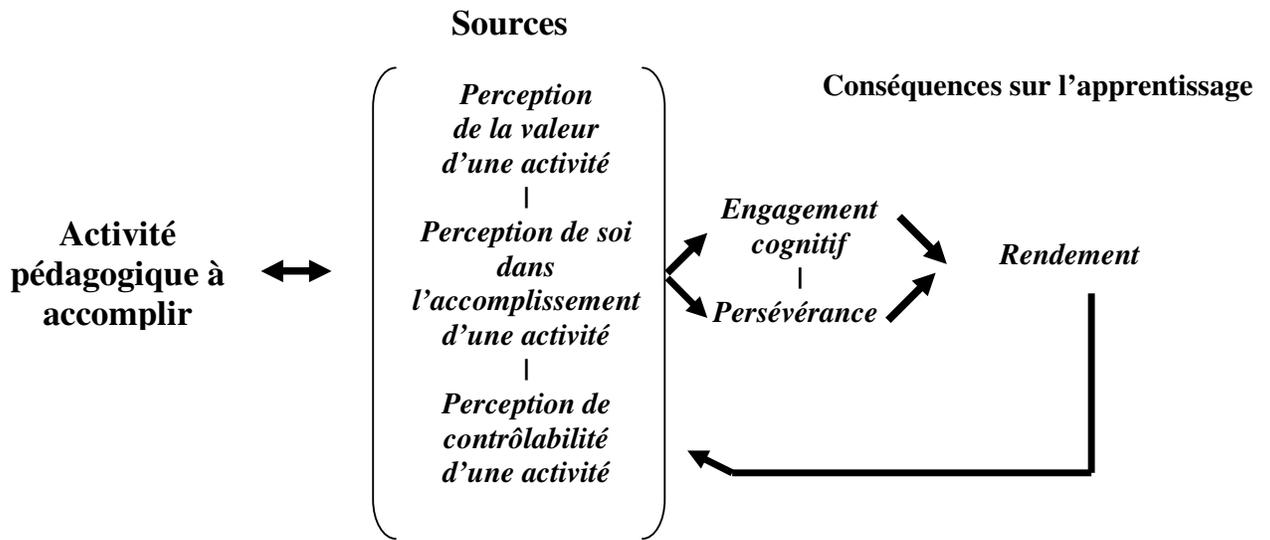
Il est, en effet, absurde de penser que l'enseignant peut offrir à l'apprenant ce dont il ne dispose pas lui-même. Par exemple, un enseignant n'ayant aucun penchant pour la lecture se trouve dans l'incapacité de transmettre aux apprenants le goût de celle-ci.

L'enseignant peut être, par ailleurs, cause de démotivation de ses apprenants en se comportant de manière inique envers eux, laissant échapper un favoritisme ou encore lorsqu'il leur fait subir un rythme de travail infernal, sans des moments de répit et de courts intermèdes pour qu'ils puissent reprendre haleine.

Si les facteurs relatifs à la société ou ceux qui sont relatifs à la vie personnelle de l'apprenant échappent au contrôle de l'enseignant, les facteurs relatifs à la classe, au contraire, semblent, dans une certaine mesure, offrir une marge considérable pour motiver les apprenants. Cependant, pour pouvoir agir à bon escient sur la dynamique motivationnelle, il importe d'être au fait sur les différents mécanismes psychiques qui s'opèrent lors de son fonctionnement, notamment perceptifs.

2- La dynamique motivationnelle

Nous définissons la dynamique motivationnelle comme la somme de perceptions qu'un apprenant a de lui-même, de son entourage et qui engendrent le choix de s'engager ou non dans l'accomplissement des activités proposées par l'enseignant. Bien entendu cette définition se rattache à un contexte purement scolaire qui met l'individu apprenant devant le fait d'accomplir des tâches ayant trait à son apprentissage.



La Dynamique Motivationnelle¹

Le schéma que nous proposons ci-dessus est profondément inspiré du modèle établi par R.Viau et tente d'expliquer et de représenter de façon fort simplifiée le mode de fonctionnement de la dynamique motivationnelle de l'apprenant au moment où il doit accomplir une activité pédagogique à la demande de l'enseignant.

Nous constatons de prime abord que la dynamique motivationnelle puise principalement ses ressources dans les perceptions que l'apprenant a de l'activité proposée. Ces perceptions peuvent être classés en trois types :

Perception de la valeur de l'activité, s'il perçoit qu'elle est intéressante et utile.

Perception de sa compétence dans son accomplissement (estime de soi) : le jugement qu'il porte vis-à-vis de ses aptitudes et capacités.

Perception de la contrôlabilité de cette activité : le degré de contrôle qu'il pense pouvoir garder sur le déroulement de l'activité.

R.Viau signale qu'il existe indubitablement d'autres sources de motivation, il estime,

¹ Schéma pris de : VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. P31, et modifié par nous.

cependant, que : « *Celles qui sont privilégiées dans ce modèle sont les plus importantes, d'après les plus récentes recherches menées sur la motivation en contexte scolaire.* »¹

Nous nous intéresserons donc, en particulier, à celles qui semblent prévaloir dans le modèle ci-dessus présenté.

3- Sources de la motivation : Perceptions de l'apprenant

Nos perceptions sont la source principale de nos motivations. Nous les définissons comme la somme des jugements qu'une personne porte vis-à-vis des événements, des autres personnes mais aussi d'elle-même.

L'être humain interprète, explique, analyse et comprend constamment les différents éléments du monde extérieur grâce à un processus, souvent inconscient, qui aboutit à des connaissances que sa mémoire emmagasine. Ces connaissances lui permettent de se forger une idée propre, se peindre une image personnelle et unique - pas forcément fidèles à la réalité - qui correspondent à chaque élément constituant l'entourage, donnant lieu ainsi à un système de références, à des perceptions purement subjectives et interprétatives car fondées souvent sur des préjugés.

L'apprenant possède de ce fait ses propres perceptions de sa classe, notamment de l'enseignant, des activités pédagogiques et des événements survenant en classe, qu'il conviendrait d'y accorder plus d'attention.

3.1- La perception de la valeur d'une activité

Pourquoi ferais-je cette activité ? A quoi va-t-elle me servir ? Cet exercice contribuerait-il à l'amélioration de mon niveau ?

Ce sont là des questions qui se profilent à l'esprit de l'apprenant devant le fait

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p30-31.

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

d'accomplir une activité pédagogique. En effet, la valeur qu'il assigne à l'activité qui lui est proposée, est un détail de poids dans sa dynamique motivationnelle.

La perception de la valeur d'une activité est définie par R.Viau comme : « *le jugement qu'ils porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce en fonction des buts qu'ils poursuivent.* »¹

L'apprenant serait donc motivé s'il perçoit, d'une part, de l'intérêt à l'égard de l'activité, c'est-à-dire, le plaisir intrinsèque que lui procure celle-ci, ou d'une seconde part, lorsqu'il s'aperçoit de son utilité. L'utilité renvoie aux avantages tirés de son accomplissement. Ainsi un apprenant désireux d'écrire des contes ou des scènes théâtrales doit nourrir son imagination par la lecture en plus d'accomplir convenablement les activités de production écrite.

Pour juger de l'intérêt et de l'utilité d'une activité, les apprenants se réfèrent à leurs objectifs d'étude. Sans buts l'apprenant serait fort exposé au désengagement suite aux difficultés relevant du parcours d'apprentissage. R.Viau met en avant l'importance des buts de l'apprenant en affirmant que : « *La majorité des modèles explicatifs de la dynamique motivationnelle dans un contexte scolaire tiennent compte des buts qu'un élève se fixe consciemment ou inconsciemment.* »²

À l'école, l'apprenant poursuit des buts d'ordre social (insertion dans la société et affirmation de soi...) ou scolaire (buts d'apprentissages ou de performances.)

R.Viau note que : « *Plus son but est d'apprendre plus il est conscient de la valeur des activités qui lui sont proposées.* »³

Ainsi, l'apprenant qui poursuit des buts d'apprentissages serait mieux placé pour évaluer à

¹ Idem. p35

² Ibid. p35.

³ Ibid. p41

juste titre l'utilité des activités pédagogiques, car il s'intéresse à la somme de connaissances et les habiletés que celles-ci lui permettraient d'acquérir.

Inversement, l'apprenant qui poursuit des buts de performances, valorise uniquement les activités notées ou qui sont récompensées, il ne dispose donc pas d'un critère pertinent pour juger de la valeur de l'activité qui lui est proposée.

3.2- Les perceptions de soi dans l'accomplissement d'une activité

Lorsque l'enseignant pose une question, nous remarquons souvent chez un nombre d'apprenants des attitudes qui pourrait être qualifiées de stratégies d'évitement. Ils essaient de se dérober et de renvoyer le quart d'heure de Rabelais pour empêcher toute scène dérisoire d'avoir lieu. Ce comportement se manifeste fréquemment aussi lors de la prise de parole en classe, dans la présentation d'un exposé par exemple ou dans la séance de lecture.

Cette attitude peut s'expliquer par le doute qu'a l'apprenant vis-à-vis de ses capacités à remplir ce qui lui est demandé, d'où des commentaires du genre : *Je n'ai rien à voir avec la grammaire. Je ne pourrais jamais m'exprimer aussi bien que mon camarade*, qui traduisent une idée négative qu'ont certains apprenants de leurs capacités.

Lorsque l'apprenant est en face d'accomplir une activité pédagogique, il possède une *perception de soi* en vertu de laquelle il évalue son potentiel d'efficacité. Cette *perception de soi* ou *estime de soi* est définie par Y.Prêteur comme : « *ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même, sur ses performances sur ses capacités et ses attributs, des jugements positifs ou négatifs.* »¹

L'influence de *l'estime de soi* sur les comportements de l'individu est cruciale, précise le même auteur, qui selon lui elle contribue : « *à orienter les décisions et l'investissement pour l'action future en motivant ou en démobilisant la personne.* »²

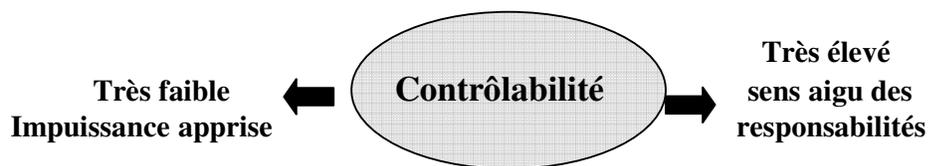
¹ PRETEUR, Yves. *Développement de l'estime de soi et réussite scolaire*. Résonances. Novembre 2002. p4

² Ibid. p4

Cette importance s'illustre encore plus dans la prise de position de certains chercheurs comme B. Weiner qui va jusqu'à dire que : « *ce ne sont pas tant les capacités réelle de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne, mais bien celles qu'il pense avoir.* » ¹

3.3- La perception de contrôlabilité

Le schéma suivant présente le degré de contrôlabilité sur un continuum allant de faible à élevé:



Les apprenants qui perçoivent leur maîtrise de la situation sont classés dans la rubrique de droite « perception de contrôlabilité très élevé ».

Lorsque l'apprenant sent qu'il contrôle totalement le déroulement des apprentissages, il acquiert un sens de responsabilité qui le pousse vers une certaine autonomie.

Quant à la rubrique « perception de contrôlabilité très faible » elle concerne les apprenants qui jugent faible leur contrôle sur les activités pédagogiques. Cette catégorie perçoit que tout lui est imposé et abandonne l'activité, avec une facilité déconcertante, devant les premières difficultés rencontrées, donnant lieu ainsi à ce que des chercheurs appellent « *impuissance apprise* », c'est-à-dire, une décision de renoncement et d'abandon dont l'apprenant fait preuve et qui provient du manque de crédit dans ses capacités à réussir. R. Viau définit la perception de contrôlabilité comme : « le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur ses résultats. » ²

¹ WEINER, Bernard. In *Les sources de la motivation*. Résonances. Novembre 2002. p6

² VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p48

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

La perception de contrôlabilité se manifeste principalement sur deux axes :

a) Déroulement des activités pédagogiques:

Dans la séance de lecture, par exemple, l'enseignant peut laisser latitude aux apprenants dans la détermination du thème ou du nombre de pages à lire par chacun. En faisant ceci, l'enseignant permet aux apprenants de définir certains aspects de l'activité pédagogique et favorise la perception de contrôlabilité de ses apprenants.

b) Conséquence de l'activité pédagogique:

Nous entendons par cela le résultat obtenu suite à l'accomplissement d'une activité pédagogique. Ainsi, un apprenant qui croit avoir un degré de contrôlabilité élevé, estime que les efforts fournis, ont un impact directe sur son rendement, en d'autres termes, il juge qu'il récolte de ce qu'il sème, il est dans ce cas conscient de sa responsabilité dans l'apprentissage.

Dans un autre cas de figure, l'apprenant peut croire que ses résultats ne dépendent pas de lui et impute son échec à des raisons qui échappent à son contrôle : complexité de l'examen, incompétence de l'enseignant, manque de temps...etc.

Mais en réalité, nous nous demandons si ces prétextes, plus ou moins subjectifs, ne font-ils pas office d'alibis pour disculper l'apprenant dans son échec.

Nous avons passé en revue les trois principales sources de motivation en situation d'apprentissage. Nous pouvons, en guise de récapitulation, résumer les aspects propres à un apprenant motivé ou démotivé à l'aide de ce tableau.

<i>Apprenant Motivé</i>	<i>Apprenant Démotivé</i>
<ul style="list-style-type: none">• Juge les activités pédagogiques proposées utiles et intéressantes.• Estime qu'il est capable de les accomplir.• Estime qu'il est responsable sur le déroulement des ses apprentissages et rattache les résultats aux efforts déployés.	<ul style="list-style-type: none">• Juge utiles est intéressantes les activités pédagogiques.• Craint ne pas posséder les capacités requises à la réalisation des exercices proposés.• Perçoit qu'il n'est pas responsable de ses résultats et pense que ceux-ci ne dépendent pas principalement de lui.

4- Conséquences de la motivation sur l'apprentissage

Les sources de motivation précédemment citées touchent principalement à trois attitudes du côté de l'apprenant. Il s'agit respectivement de : l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement.

4.1- L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est défini par G.Salomon comme : « *degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique.* »¹

¹ SALOMON, G. In : VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p48

Ainsi, un apprenant motivé témoigne du fait qu'il est engagé cognitivement quand il fait appel à des stratégies d'apprentissage afin d'accomplir des activités pédagogiques.

Inversement, un apprenant démotivé adopte des stratégies dites *d'évitement*, c'est-à-dire, des manières adoptées intentionnellement en classe pour éviter de s'engager dans une activité ou atermoyer la tâche, par exemple : solliciter l'enseignant afin qu'il répète ses explications ou demander des informations superflues pour gagner du temps...etc.

4.2- la persévérance

Un apprenant persévère lorsqu'il consacre assez de temps pour ses apprentissages : réviser le cours précédent, préparer ce qui va suivre dans le programme...etc.

En lecture ou en expression écrite, il faut du temps pour la maîtrise, or beaucoup d'apprenants croient que l'apprentissage doit être rapide et sont déçus de constater qu'on leur demande de refaire un paragraphe ou relire un passage des fois et des fois.

La persévérance sert donc à repousser les éventuels effets de la déception et de l'anxiété qui résultent de la répétition des mêmes activités pédagogiques. R.Viau note que : « *la persévérance est souvent un signe précurseur de réussite, car plus un élève persévère, plus ses chances de réussite augmentent.* »¹

4.3- Le rendement

Le rendement est la conséquence directe de la motivation d'un apprenant sur ses apprentissages. Plus ce dernier est motivé mieux est son rendement.

Bien que considéré par un très grand nombre d'enseignants et de parents comme démonstration de ce que l'apprenant a acquis en matière de connaissances, il ne faut pas

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p64

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

négliger le fait que le rendement est aussi une des sources de motivation. Il est fortement impliqué, dans la mesure où il vient renforcer ou fragiliser la perception qu'a l'apprenant des ses capacités à réussir. (Voir schéma p11)

Cette intime corrélation entre le rendement et les perceptions de l'apprenant est mise en valeur par R.Viau en affirmant que : « *la performance n'est pas seulement une manifestation de la motivation, elle en est également l'une des sources.* »¹

Partant, plus l'apprenant est motivé, mieux est son rendement et meilleure est sa perception de ses capacités.

¹ Idem. p65

Chapitre II : La motivation et l'apprentissage

Après avoir examiné tour à tour les divers facteurs influençant cette dynamique complexe, force nous est de constater que sa contrôlabilité partielle n'offre que peu chances aux agents intervenants en classe. Ces derniers doivent tirer profit de ce qui s'offre à eux, autant que faire se peut, pour mener à bon port ses apprenants. R.Viau indique que:

« Il serait illusoire de croire qu'un enseignant peut manipuler à sa guise les perceptions qui sont à la source de la motivation de ses élèves. S'il désire susciter leur motivation, il devra créer un environnement qui influera positivement sur ces perceptions pour que celle-ci, à leur tour, amènent les élèves à s'engager sur le plan cognitif et à persévérer dans leur apprentissage, de façon à réussir. »¹

Nous concluons ainsi avec ce chapitre qui avait pour visée de présenter théoriquement les principaux éléments constitutifs de la dynamique motivationnelle de l'apprenant, qui entrent en jeu lorsque ce dernier accomplit une activité pédagogique.

¹ Idem. p66.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

1-Théâtre et éducation : *Historique*

2- Pourquoi l'activité théâtrale en classe

2.1- La dimension ludique dans les activités théâtrales

2.2- Un jeu de fiction

2.3- La place de la culture dans l'activité théâtrale

2.4- Pour une pratique de l'oral

3-Les avantages des activités théâtrales

3.1-Sur le plan linguistique

3.2-Sur le plan collectif

3.3-Sur le plan affectif

3.4-Sur le plan motivationnel

3.5-Sur le plan de la gestuelle

4-Les limites du l'activité théâtrale : *Le carcan du texte*

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

En classe de langue étrangère, il est impératif de créer l'envie de s'exprimer et de communiquer chez les apprenants afin de conduire le processus d'apprentissage vers le succès.

La pédagogie de l'oral est au centre des préoccupations qui touchent à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et l'aptitude à communiquer oralement devient, explique F.Vanoye : « *un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.* »¹

Le champ disciplinaire de la didactique des langues témoigne d'une bousculade de plusieurs théories et méthodes aux objectifs perfectionnistes oeuvrant, les unes et les autres, à apporter un amendement méthodologique susceptible de parfaire l'enseignement de l'oral.

Actuellement, l'un des soucis majeur des didacticiens et pédagogues réside dans l'idéalité d'une pédagogie de l'orale, étant ainsi aux prises de la sacralisation de l'écrit par les programmes institutionnels d'une part, et d'autre part, contre les pédagogies classiques dont l'efficacité est objet à bien des critiques. P.Perrenoud note que :

*« Pour l'essentiel du corps politique et la majorité des parents, l'oral reste étranger à ce qu'ils perçoivent comme la mission essentielle de l'école dans le domaine de la langue : enseigner à lire, enseigner la grammaire, et la conjugaison, enseigner un vocabulaire de base, enseigner à rédiger correctement et sans faute d'orthographe des textes simples. »*²

Mais cette idée qui, durant une époque, prévalut est de nos jours discutée, voire renversée, par d'aucuns comme F.Vanoye, qui affirme que : « *L'oral n'est pas le brouillon de*

¹VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981. p9

²PERRENOUD, Philippe. *A propos de l'oral*.1988. In : http://colegio.francia.oral.free.fr/reflexion/a_propos_de_loral-p.perrenoud_1988/a_propos_de_l_oral_perrenoud.htm. Consulté le 30/06/2007.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

l'écrit il constitue un ordre de réalisation de la langue différent de l'écrit (...) Cela dit, l'oral est quelque chose qui se pratique et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent.»¹

C'est ainsi que les activités théâtrales obtiennent droit de cité au sein des classes de L.E. leur présence est de plus en plus remarquable dans les établissements scolaires, à l'image d'autres langages artistiques, en raison des nombreux avantages qu'elles procurent comme affirme E.Calque :

« Pour être efficace, l'enseignement d'une langue étrangère à l'école nécessite une pédagogie adaptée au développement de l'enfant (...) Actuellement, les langages artistiques sont de plus en plus utilisées comme moyen d'impliquer l'enfant dans l'apprentissage de la langue étrangère à travers des activités qui intègrent le jeu et la création.»²

Ce chapitre comportera en premier lieu un bref historique des activités théâtrales exercées en milieu d'enseignement/apprentissage des langues.

Nous évoquerons ensuite les objectifs visés par leur insertion en classe et les avantages qu'elles procurent, notamment dans l'apprentissage de l'oral. Enfin, nous concluons avec les limites des activités théâtrales.

¹ VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981.p9

² CALQUE, Elisabeth. *Activités ludiques et apprentissage de la langue*. In www.hyperbul.org/numero5/ress/calque/Calque_activit%E9s.pdf. Consulté le 30/09/2007.

1-Théâtre et éducation : Historique

Les origines des activités théâtrales en milieu éducationnel remontent au théâtre des jésuites qui connut un succès flamboyant du XVI au XVIII siècle.

Cependant, il faut attendre jusqu'au XIX siècle pour qu'une remise en question fondamentale intervienne pour faire subir au concept d'*éducation* la loi du changement et lui donner un nouveau souffle en terme de définition.

Cette saute terminologique consécutive à la rupture idéologique qui a accompagné l'avènement du mouvement d'*Education Nouvelle*, touche principalement les objectifs auxquels le terme renvoie. En effet, sous cet angle, l'éducation n'a plus pour objectif principal la communication d'un sentiment patriotique ou l'initiation à un dévouement religieux mais tend plutôt à construire la personne de l'enfant lui-même en tant que citoyen de l'avenir et comme futur architecte d'une société moderne.

Dès lors, la pratique instituée du théâtre s'est donnée pour principal objectif, le développement des compétences langagières et la socialisation conformément à une conception sociale nouvelle allant, de la sorte, à l'avenant du développement de la théorisation des pratiques pédagogiques.

Après la seconde guerre mondiale, le souci d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, notamment à l'oral, a clairement pris le dessus en terme de priorités didactiques, en raison des besoins communicatifs qui se sont fait jour. Les activités théâtrales ont été introduites pour servir cette cause et prêter main forte aux acteurs didactiques. C. Page note que : « *Des hommes de théâtre et des pédagogues militant dans l'Éducation Populaire vont offrir au plus grand nombre la possibilité de développer leurs capacités d'expression en découvrant par l'expérience le domaine des activités dramatiques.* »¹

¹ PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P8

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Le but étant de conduire l'apprenant vers la maîtrise de soi, de ses moyens ainsi qu'à favoriser sa créativité et sa compétence en terme de communication humaine par le biais du jeu, dans son sens instructif, considéré par les psychologues et pédagogues comme un instrument pédagogique efficace dans l'acquisition des savoirs. L'Education Nouvelle se définit ainsi comme un soulèvement de la pensée éducative moderne sur la pensée traditionnelle, désormais considérée comme stérile et inopérante. Elle œuvre pour un progrès de l'enfant à plusieurs niveaux ; intellectuel, physique, social, artistique...etc.

Les pratiques dramatiques sont sollicitées couramment dans des pays anglo-saxons où elles figurent dans les programmes institutionnels depuis déjà des décennies. Les pratiques dramatiques prennent diverses modes, en fonction des objectifs ciblés : théâtre scolaire, dramatisation des contes ou jeu dramatique. J.Moreno mentionne que : «*La représentation de scènes ou de pièces, en classe, peut être, soit des improvisations par le jeu dramatique, ou une véritable représentation théâtrale, en certaines occasions.*»¹

Il ajoute que ces activités sont considérées comme précieuses pour les apprenants en difficulté ou issus de milieux défavorisés.

En Algérie, Le théâtre ne bénéficie pas de la même considération que dans les pays précités, il est tout à fait absent de la scène éducative, sauf en palier secondaire où il est timidement abordé exclusivement dans la filière *lettres et langues étrangères*.

2- Pourquoi l'activité théâtrale en classe ?

L'introduction de l'activité théâtrale en classe de langue ne vise pas la transformation de celle-ci en un club amateur de théâtre destiné à former de futurs comédiens mais cherche à garantir l'exercice de l'oral dynamiquement en s'appuyant sur les points forts de l'activité.

¹ MORENO, Jacob. In : PAGE, Christiane. *Historique du jeu dramatique*. 2004. In: <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/hist-jd.pdf>. Consulté le : 01/10/2007.

2.1- La dimension ludique dans les activités théâtrales

La valeur éducative du *jeu* n'est plus à démontrer. Depuis nombreuses années, beaucoup de chercheurs s'obstinent à mettre en évidence les différents bénéfices qu'il est susceptible d'offrir au domaine de l'éducation. C'est ainsi que les activités ludiques constituent la clé de voûte d'une éducation efficiente, ceci est sans doute dû à la relation intime que le jeu entretient avec l'enfant.

Le *jeu* est une activité gratuite qui ne présente pas d'autres finalités que l'acte de *jouer*. Le plaisir est le trait saillant caractérisant son déroulement.

En jouant l'enfant cherche, avant tout, le plaisir et non pas à entreprendre un apprentissage ou d'accomplir une quelconque tâche d'un autre ordre. Comme l'affirme J.Chateau : «*L'enfant joue pour jouer et pour lui jouer c'est jouir.*»¹

Pour A.Blasco², les pratiques théâtrales en milieu scolaire tiennent essentiellement leur succès du rapport étroit les reliant au ludisme. Elle affirme qu'au théâtre on retrouve cette capacité, que les adultes ont souvent perdue, de pouvoir basculer dans le rêve, tout en cherchant à maintenir une certaine distance par rapport à la réalité.

Le jeu fait régner un climat d'assurance et de sérénité, rarement rencontré en classe, et qui permet pour ainsi au joueur d'évoluer dans une sphère onirique expérimentale, où il est, momentanément, en mesure de modifier son rapport avec le monde et d'avoir prise sur le réel.

J-P Ryngaert de son côté convient que l'activité propre à l'enfant c'est bel et bien le *jeu* dans la mesure où il y met une telle attention et une telle diligence que ça a amené les psychologues à reconnaître son efficacité et à recommander son utilisation dans les situations d'apprentissage.³

¹ CHATEAU, Jean. In PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P18

² BLASCO, Annie. *Le jeu*. In : <http://www.francparler.org/articles/blasco2004.htm#blasco>. 2004. Consulté le 09/10/2007.

³ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques.p9

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Cependant pour qu'il y ait *jeu*, l'enfant doit avoir conscience de l'action de jouer et être à même de distinguer l'espace qui sépare cette action fictive de la réalité effective.

Toute imaginaire qu'elle est, l'expérience ludique offre des avantages psychologiques inestimables par le biais d'un triomphe virtuelle et métaphorique de la réalité dominante.

Pour expliquer ceci, pas mieux que l'exemple donné par C.Page :

« Ainsi, le petit garçon peut essayer de battre son père aux échecs, de triompher de lui d'être plus fort que lui, car le combat quelle qu'en soit l'issue est finalement imaginaire. Donc après la partie, en aucun cas l'enfant ne peut inverser l'ordre des générations mais l'expérience demeure, malgré tout précieuse pour l'enfant. »²

À travers le jeu, l'enfant bénéficie d'une opportunité d'être relativement plus libre, donc potentiellement plus créatif, tout en s'accommodant des quelques règles dictées par l'adulte.

Il se défait du sentiment de contrainte qui le poursuit sans cesse et l'oblige à se plier aux diverses formes d'autorités qu'il rencontre dans son quotidien: autorité parentale, institutionnelle...et qu'il juge nuisibles pour lui dans certaines circonstances.

Nous pouvons donc déduire de ce qui précède que *le jeu* ne s'oppose nullement à la connaissance, il est au contraire l'un des moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour aider à l'acquisition du savoir. C.Page affirme dans ce contexte que:

« À l'occasion d'une activité théâtrale l'enfant joue pour son plaisir. L'enseignant, l'éducateur qui lui propose de jouer ne le fait pas seulement pour cette raison, mais parce qu'il pense que l'activité ainsi déployée va le conduire à faire des efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires (...) »²

¹ PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P19

² Ibid. P7

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Ainsi, en associant l'utilité de l'apprentissage au plaisir du jeu, l'activité théâtrale dispose d'un sérieux atout susceptible de captiver l'attention de l'apprenant et donc de gagner son engagement et sa collaboration.

2.2- Un jeu de fiction

Les activités théâtrales en milieux scolaires peuvent être classées dans la colonne des jeux de fiction au cours desquels il y a un entrelacement du réel avec l'imaginaire. Pour les apprenants, une parole prononcée n'appartienne à la réalité que par les représentations qu'ils lui attribuent, c'est-à-dire, par sa fonction métaphorique.

C. Page définit le jeu de fiction comme : « *un acte conscient qui établie une distance entre le joueur et son acte.* »¹

La fiction permet à l'apprenant, entre autres, de s'essayer à des situations fictives sans encourir un préjudice effectif, grâce à une distanciation par rapport au réel que seul le jeu propose. En plus d'être porteur d'une série d'avantages, J-P Ryngaert voit dans le jeu de fiction un essai sans risque où il est autorisé à l'apprenant de : « *se placer volontairement dans des situations qui n'appartiennent pas à la réalité mais qui lui sont homothétique.* »²

Ainsi, l'apprenant a prise sur les événements car la situation de fiction n'est jamais définitive. L'apprenant a la possibilité de contrôler le temps, d'arrêter et de reprendre lorsqu'il juge que c'est nécessaire ou même de retourner en arrière s'il pense qu'il n'a pas assimilé un passage et de tout recommencer.

Ce '*faire semblant*' permet à l'enfant d'exprimer des désirs enfouis dans son for intérieur. En s'inscrivant dans une expérience imaginaire, il peut, par exemple, se mettre dans la peau d'un héros, imiter une personne adulte ou jouer la star et séduire... etc.

¹ PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P20

² RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques. p12

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Cette démarche est à la fois ludique et édifiante, elle permet à l'apprenant de dépasser le cadre routiniers sévère de l'école mais toujours en veillant à ce qu'il respecte l'ordre et les consignes de l'enseignant. J-P Ryngaert donne l'exemple du jeu dramatique durant lequel : *« le sujet oublie le réel, nie l'activité sérieuse, se débarrasse des cadres contraignants qu'il subit dans la poursuite de ses activités quotidiennes. »*¹

Pourtant cela ne signifie aucunement que le sujet en question n'apprend rien durant cette simulation, c'est seulement la manière d'apprendre qui change.

2.3- La place de la culture dans l'activité théâtrale*

La culture dans l'apprentissage des langues étrangères est devenue une finalité dominante parmi celles que la didactique des langues cible. La classe de L.E se définit comme le lieu où la culture maternelle, de l'apprenant, et la culture étrangère entrent en contact. S.Moirand note l'importance de : *« la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et l'institution, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre l'objet sociaux. »*²

Enseigner la culture qui se rattache à la langue cible ne vise pas simplement à transmettre des savoirs y correspondant mais a pour objectif de doter l'apprenant de savoir-faire indispensables en situation de communication effective. L.Porcher précise, à cet égard, que : *« (l'enseignement de la culture) n'est pas un enseignement pour la connaissance, mais, en didactique des langues, un enseignement pour la communication. »*³

Au cours d'une activité théâtrale, la composante culturelle est présente. L'apprenant s'engage culturellement et développe ses capacités d'expression. L'accès à la culture cible

¹ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques. p10-11

² MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990. p20.

³ PORCHER, Luis. Préface. In : ZARATE, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 2004. p6.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

se fait à travers la découverte du sens inclus dans la représentation, que se soit dans des éléments textuels ou bien des exercices corporels.

C. Page note que pendant les activités dramatiques, il est, entre autres, question de faciliter l'accès à une norme culturelle, à travers le contact avec des conventions théâtrales permettant l'appropriation d'une histoire et d'une culture.¹

2.4- Pour une pratique de l'oral

Pour que l'apprentissage de l'oral ait lieu, il est impératif que les apprenants soient sollicités par la prise de parole. On ne peut apprendre une langue étrangère à l'oral sans la parler d'où la nécessité d'avoir recours à des activités d'expression orale en classe de L.E. L.Hermeline convient que: « *échanger des paroles en situations et ne pas simplement se contenter d'un savoir passif de la langue est en effet la base d'une pédagogie langagière à objectif communicatif.* »²

J-F Simpoli de sa part évoque ce point en affirmant que : « *Parler s'apprend en parlant comme marcher s'apprend en marchant. La règle d'or pour que les enfants s'expriment, c'est de les laisser parler. Toute prise de parole est une occasion d'exercer les outils langagiers que l'enfant est en train d'acquérir.* »³

L'enseignant est donc tenu de mobiliser ses ressources pour permettre à ses élèves de bénéficier de la parole dans un premier temps et les inciter, ensuite, à l'expression orale. À cet effet, il doit penser à une démarche pédagogique motivante et qui, en même temps, met en valeur l'exercice oral.

L'oral est exercice qui se pratique, un entraînement à la parole visant à faire découvrir aux

¹ PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P20.

² HERMELINE, Laurent. *Point didactique* : Le théâtre au secours de la langue. In : <http://www.fdlm.org/fle/article/329/theatre.php> . Consulté le :09/10/2007.

³ SIMONPOLI, Jean-François. *Apprendre à communiquer*. Paris : Hachette, 1991. p9-10.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

apprenants les règles explicites et implicites de la communication orale ; pas seulement la structure de la langue mais également le jeu social de la communication avec ce qu'il implique : rituels, connotations socioculturelles.

La classe est un lieu où se construit le locuteur et où il œuvre au perfectionnement de sa parole dans langue cible. Cependant, nous rencontrons souvent des apprenants qui manifestent des symptômes d'un blocage dû à différentes causes, avec lesquels le simple acte de laisser la prise de parole ouverte à tout le monde semble ne pas suffire. En ce qui concerne ceux-là, il apparaît nécessaire de les secouer par le recours à des activités d'expression orale, les inciter à s'inscrire coûte que coûte dans une communication l'orale.

Parler en langue étrangère est difficile dans la mesure où la crainte d'être ridiculisé au vu de tout le monde représente un facteur anxiogène pour les apprenants (problème d'insécurité linguistique). Ces derniers, par manque de sûreté dans la prise de parole, choisissent de se réfugier derrière le silence au lieu d'être confronté au sentiment de la faute.

Il est donc indispensable de trouver une parade contre ce phénomène qui entrave la progression de l'apprenant au niveau de l'oral.

Nous pensons que l'entremise d'une activité théâtrale, comme support pédagogique, est en mesure de débloquer la situation. En tant qu'activité de groupe à caractère ludique, nous considérons qu'elle est susceptible d'instaurer une ambiance de sérénité et de détente, offrant de la sorte à l'apprenant les conditions propices à la prise de parole.

3-Les avantages des activités théâtrales

Les activités théâtrales, envisagées comme solution pédagogique, sollicitent l'apprenant à plusieurs niveaux et propose, de ce fait, une série d'avantages qu'il convient de citer.

3.1-Sur le plan linguistique

L'activité théâtrale peut contribuer à un renforcement des acquisitions linguistiques et mettre en valeur les aptitudes langagières de l'apprenant sur le plan de l'expression orale comme l'indique J-P Ryngaert en disant que c'est : « *un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques. (...) Sa nature de langage original, élaboré à plusieurs, en fait un outil d'expression et de communication en accord avec les besoins d'un enseignement moderne (...)* »¹

Ainsi la L.E bénéficie d'un enseignement en situation de communication effective, accordant la priorité à une compétence orale comme le revendiquent nombreux spécialistes en didactique de l'oral, à l'instar de F.Vanoye qui affirme : « *enseigner l'oral implique impérativement que l'on place les personnes en formation (...) en situation de communication orale réel ou simulé, effective en tout cas.* »²

De plus, les exercices articulatoires améliorent la diction et la prononciation du sujet et permet la correction des sons et des schémas intonatifs.

On peut également travailler la musicalité de la langue, la courbe prosodique, l'enseignant est là pour intervenir à tout moment et mettre l'apprenant sur les bons rails. L'activité théâtrale semble offrir une assise fiable à l'apprentissage de l'orale avec tout ce qu'il implique d'exercices.

3.2-Sur le plan collectif

J-P Ryngaert considère que : « *le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour soi et avec les autres.* »³

¹ RYNGAERT, Jean-Pierre In PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du theatre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux. p31

² VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981.p10

³ Idem. P9

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Ce qui fait de l'activité théâtrale un moyen puissant qui agit efficacement sur le groupe et qui s'appuie sur l'esprit d'équipe.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que pour stimuler les apprenants, une activité pédagogique doit leur permettre d'interagir. R.Viau note qu' : « *Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun.* »¹

Une pratique de l'oral qui donne lieu à une interaction entre les apprenants, semble être une stratégie pédagogique idéale pour lutter contre l'amotivation. En effet, une telle pratique renforcerait à coup sûr la perception de contrôlabilité qu'ont les apprenants vis-à-vis de l'activité pédagogique et permet par le biais d'un travail coopératif de combler des lacunes et de dépasser une série de difficultés d'ordre individuel, contrairement à une activité axée sur la compétition, qui privilégierait le travail trop personnel.

M.Begot-Pronchery explique qu' : « *une équipe et l'esprit de compétition se nuance : on apprend les uns avec les autres mais aussi les uns par les autres. On s'aide, on se corrige, on triomphe ensemble. Tous les efforts sont convergents et non pas parallèles.* »²

De son côté C.Page convient que l'adolescence est l'âge propice pour entreprendre les activités dramatiques car sans compter les avantages pédagogiques qu'elles procurent, elles correspondent parfaitement au profil psychologique de l'adolescent. Néanmoins, elle ajoute que les apprenants à cet âge doivent concevoir une bonne raison pour jouer afin d'éviter de tomber dans un système régressif ; « *Pour s'engager dans le jeu, ils ont besoin de s'investir dans un projet collectif englobant le jeu, mais aussi le justifiant.* »³

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p102

² BEGOT-PRONCHERY, M et al. *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon, CRDP, 1994. p14

³ PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. 28

3.3-Sur le plan affectif

L'activité théâtrale permet de surmonter des obstacles d'ordre affectif qui entraveraient la scolarité de bon nombre d'élèves car durant le jeu il y a une implication personnelle et une prise de risque de la part de chaque membre du groupe. Cette ouverture à l'expression orale pourrait aboutir à la réalisation de l'un des objectifs primordiaux de l'activité, en l'occurrence la dédramatisation de la prise de parole en classe.

Ce court moment de théâtre aiderait l'élève à dépasser ces difficultés à la prise de parole causées principalement par la timidité ou la nervosité qui prévaut au moment de l'acte.

De plus, par le moyen du jeu, l'enfant apprend à ajuster une réplique, à analyser un sentiment ce qui cultive la sensibilité de l'individu et l'aide à contrôler ces émotions.

Cette expérience libératrice génère de l'enthousiasme et du rire et permet de la sorte de libérer les tensions psychiques négatives et inhérentes à la prise de parole en classe de langue étrangère.

3.4- Sur le plan de la motivation

Être dynamique lors d'une activité pédagogique, tirer profit d'une atmosphère détendue pour mieux apprendre, interagir avec ses camarades pour réaliser un travail collectif et atteindre un objectif commun, telles sont les caractéristiques d'une pédagogie motivante pour l'apprenant.

Participer à la représentation d'une scène théâtrale est considéré, par des spécialistes comme C.Page et R.Viau, comme une expérience stimulante. Ce dernier met clairement en valeur l'apport prolifique des activités théâtrales en classe en disant que : « *Les activités qui consistent à jouer des extraits de pièces de théâtre ou une pièce complète suscitent généralement la motivation de bon nombre d'apprenants.* » ¹

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p102

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

De son côté, C. Page insiste particulièrement sur la notion de *plaisir* qui est d'une importance prioritaire et qui doit être prise très au sérieux. Elle recommande, à cet effet, de : « *Proposer aux enfants et aux jeunes des activités qu'ils prennent plaisir à faire, car, aimant ce qu'ils font, ils le font le mieux possible.* »¹

En outre, elle met en question l'injuste dissociation du plaisir et de l'apprentissage. L'intérêt de l'apprenant, donc son plaisir, est souvent considéré comme incompatible avec les objectifs de l'institution et est ainsi renvoyé au second plan au profit d'une rigueur de travail en classe qui exclut tout recours à des activités ludiques. Elle ajoute que les activités théâtrales sont un support pédagogique sûr, où toutes les modalités d'apprentissage peuvent avoir lieu avec dynamisme et interaction, de quoi susciter la motivation de l'apprenant.

3.5- Sur le plan de la gestuelle

Pour un enseignant de langue étrangère, ce qui importe le plus dans une activité orale, c'est le langage verbal. Toutefois, il est inapproprié de négliger le langage corporel, aussi important que le premier.

L'enseignement de la L.E, note J. Arnold, doit veiller à ce que les deux canaux - verbal et para verbal ne véhiculent pas des messages contradictoires. Il est impératif que l'apprenant soit initié à l'expression corporelle et qu'il apprenne à être conséquent dans l'acte de parole.²

Pour ce faire, il doit s'exercer à l'ajustement des bons gestes avec les expressions utilisées en tenant compte également de la situation.

L'activité théâtrale est une invitation à l'éducation du corps et l'appropriation des gestes comme actes accompagnant la parole. M. Begot-Pronchery mentionne que : « *Il (cet exercice) apporte à l'enfant une vraie éducation du geste, de l'attitude, du rythme et de la diction.* »³

¹ PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P12

² ARNOLD, Jane. *Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues*. Le français dans le monde. Janvier 1999, no 309. p 164

³ BEGOT-PRONCHERY, M et al. *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon, CRDP, 1994. p15

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

L'apprenant est tenu de s'exercer à une gymnastique faciale, apprendre comment se mouvoir, comment orienter son regard, quel mouvement choisir pour telle ou telle situation, en un mot, à exploiter pleinement son corps pour bien s'exprimer.

L'expression corporelle au cours d'un acte langagier est d'une importance considérable, elle doit, par conséquent, bénéficier d'un très grand soin, au même titre que l'expression orale.

C.page explique que le corps est un vecteur déterminant du sens et que parallèlement à l'apprentissage de l'expression orale, on se doit de consacrer du temps à l'expression du corps qui, tout compte fait, n'est qu'une expansion de la première.¹

De son côté L.Hermeline ajoute dans le même sens:

« Le travail corporel permet en effet le franchissement de nombre de barrières psychologiques qui entravaient l'investissement de l'apprenant : par le travail corporel, l'apprenant prend progressivement confiance en lui-même, pour finalement s'exprimer totalement en langue étrangère, et progresser ainsi dans son acquisition. »²

A la lumière de ce qui a précédé, nous dirons que l'activité théâtrale représente un outil intéressant du fait qu'elle tient compte conjointement du verbal et du corporel dans un enseignement de l'expression orale en plus de présenter des avantages sur d'autres plans, qui sollicitent l'apprenant dans toute sa personne et l'impliquent dans l'apprentissage dans une atmosphère motivante de travail collectif.

4-Les limites de l'activité théâtrale : Le carcan du texte

Bien que l'activité théâtrale offre soit d'un concours indéniable à l'apprentissage de l'oral, comme nous l'avons montré dans un temps précédent, elle présente néanmoins

¹ PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P38-39

² HERMELINE, Laurent. *Point didactique : Le théâtre au secours de la langue*. In : <http://www.fdlm.org/file/article/329/theatre.php>.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

quelques lacunes qu'il convient de mentionner.

En effet, malgré le brillant succès que les activités théâtrales ont connues dans l'amélioration de l'expression orale et dans la motivation des apprenants dans différents contextes (États-unis, Angleterre, France...), nombreux spécialistes, mettent en question leur pertinence en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère. F.Vanoye, entre autres, estime que : « *La singulière fortune que connaît depuis plusieurs années le jeu dramatique, notamment en milieu scolaire et périscolaire, mérite en effet autant de réserves que d'applaudissement* »¹

Le recours à des activités théâtrales en classe de langue, vise à développer la créativité de l'apprenant en tant que sujet parlant autonome. Cet objectif pourrait bien être abordée dans le cas du *jeu dramatique* où le canevas de jeu, est élaboré par les efforts conjugués du groupe d'apprenants, sollicitant ainsi leurs créativité au niveau rédactionnel parallèlement à leur spontanéité dans l'expression orale et laisse une marge considérable à la libre expression.

Mais ceci ne saurait être envisageable dans une situation où les apprenants s'efforcent à imiter docilement un texte figé qui exerce sur eux une forme d'asservissement expressif.

F.Vanoye montre de la réserve à l'égard d'une pratique vouée à l'enfermement de l'expression dans un carcan contraignant en affirmant :

« *S'il s'agit véritablement de favoriser la libre expression, n'est-il pas rédhitoire d'assujettir l'exercice du théâtre à l'autorité du texte écrit ? Les comédiens professionnels utilisent à cet égard une formule dénuée d'ambiguïté : ils servent un texte. Mais l'amateur, et en particulier le jeune, vient-il à l'expression théâtrale pour se mettre au service d'un auteur dramatique (...)* »²

¹ VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981, p11

² Ibid. P11

L.Hermeline note dans le même sens que :

« Le travail théâtral vise en effet la création originale d'actions et de situations non pas spontanées mais inspirées par une œuvre. (...) cette création originale suppose que l'imagination de l'acteur rencontre l'œuvre. Alors seulement la pratique du texte peut sensibiliser l'apprenant aux dimensions structurale, phonétique et prosodique de la parole (...) »¹

Il est à priori clair que ce genre d'exercice est pauvre quand il s'agit de travailler la spontanéité et la créativité du sujet parlant, un exercice où l'apprenant singe machinalement l'acteur professionnel, en faisant abstraction de sa liberté expressive le conduirait à s'enfermer systématiquement dans le carcan du texte, ce qui n'est pas, pour ainsi dire, conforme aux objectifs modernes, où la compétence de communication est mise en avant.

Certes, faire obéir l'apprenant à l'autorité d'un texte 'sacro-saint', qu'il doit réciter à une respiration près, étouffe sa créativité et tue sa spontanéité.

Cependant cette prise de position n'est valable que lorsque le but principal est de développer la compétence communicative des apprenants.

En effet nous pensons que la pertinence d'une pratique pédagogique se négocie parallèlement et en fonction des objectifs auxquels elle aspire.

Si l'introduction des activités théâtrales a principalement pour visée la dédramatisation de la prise de parole en classe ou l'exercice phonétique et prosodique propre à la L.E, il est de mise d'y avoir recours et d'en tirer profit.

¹ HERMELINE, Laurent. *Point didactique : Le théâtre au secours de la langue*. In : <http://www.fdlm.org/fle/article/329/theatre.php>.

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Ainsi, le texte dans cette optique, perd de l'autorité comme support et devient un simple appui pour l'apprenant visant à, comme note J-P Ryngaert :

« Permettre à l'enfant – littéralement celui qui ne parle pas- d'accéder à la parole (...)»¹

¹ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques.p6

Chapitre III : L'activité théâtrale en classe de langue

Nous arrivons au terme de ce chapitre dans lequel nous avons évoqué les différentes implications que peut avoir l'activité théâtrale dans une perspective institutionnelle, précisément dans l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Nous avons pu constater que l'activité théâtrale est très sollicitée dans d'autres contextes scolaires et qu'elle offre bien une série d'avantages sur plusieurs niveaux : linguistique, affectif, collectif, gestuel...etc.

Nous avons aussi conclu que c'est une activité susceptible de motiver et de galvaniser le groupe classe par le dynamisme qu'elle procure et par la dimension ludique qu'elle véhicule.

Dans la partie pratique, nous essayerons de recenser, concrètement, l'impact que peut avoir une pratique théâtrale sur des apprenants de FLE.

Partie pratique

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de FLE

1- L'enseignement de l'oral en 2^{ème} AM

2- Recueil des données

2.1- Profil de la classe :

2.2- Méthode du choix de l'échantillon

2.3- Définition de l'échantillon

2.4- La grille d'observation : *Avant l'expérimentation*

3- La préparation du projet

3.1- dans une optique d'une pédagogie du projet

3.2- Définition de l'activité proposée : *Le discours théâtral*

3.3- Prise de contact avec l'activité théâtrale

3.4- Le choix de l'extrait

3.4.1- Extrait N1 : *L'arbre bleu*

3.4.2- Extrait N2 : *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...*

4- Les phases de l'expérimentation

4.1- Séance 01 : Phase de préparation

4.2- Séance 02 : Phase du jeu

4.3- Séance 03 : Phase du re-jeu

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Ce quatrième chapitre comportera la première moitié de notre expérimentation, celle qui aura pour objet l'insertion de la pratique du discours théâtral dans une classe de FLE.

Nous nous intéresserons particulièrement à l'oral étant donné que la pratique pédagogique que nous proposons touche essentiellement à la compétence orale de l'apprenant et vise son amélioration. Nous entamerons en premier lieu avec l'oral et son enseignement/apprentissage en 2^{ème} AM, au sein du système scolaire algérien.

Nous nous pencherons en suite sur la démarche suivie dans la sélection des membres de notre échantillon représentatif, le choix du support textuel sur lequel nous nous appuierons, en d'autres termes, l'extrait à jouer, ainsi que la façon avec laquelle nous aborderons la pratique du discours théâtral en classe.

Nous donnerons au passage, bien entendu, une définition de la pratique du discours théâtral et nous terminerons enfin ce chapitre par les différentes phases que traversera la réalisation du projet.

La sélection des membres de l'échantillon s'effectuera avec le concours de l'enseignant qui nous accompagnera tout au long de l'expérimentation et nous prodiguera de précieux conseils.

Nous voulons vérifier le degré de pertinence des hypothèses précédemment émises et mettre en relief la contribution que peut avoir l'activité théâtrale dans la motivation des apprenants en plus d'améliorer leurs compétences orales.

Il va sans dire que l'apport de l'enseignant à notre expérience sera considérable, car en tant que médiateur, il est susceptible d'enrichir nos conclusions par ses témoignages, ses suggestions durant la préparation et ses remarques sur la conduite des apprenants, avant et après l'expérience.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

De plus, nous tenons à signaler que l'enseignant en question est passé précédemment par une expérience théâtrale lors de son cursus universitaire où il a eu alors l'occasion de s'initier à la pratique théâtrale dans le cadre du module « Théâtre » en troisième année.

De ce fait, nous pensons qu'il dispose de quelques savoirs dans le domaine théâtral, même s'il n'est pas un professionnel du théâtre, il peut néanmoins apporter un plus à notre expérimentation.

Nos objectifs se présentent comme suit :

- Motiver l'apprenant – littéralement, celui qui est discret durant les cours- à parler et à s'exprimer afin de favoriser son apprentissage.
- Lui permettre de vivre la langue de manière dynamique et effective.
- Favoriser l'intégration de l'apprenant dans un groupe et fédérer ce groupe autour d'un projet.
- S'évader du milieu austère propre à la classe afin de découvrir d'autres dimensions de l'apprentissage.

Nous pensons que l'activité proposée possède les ressources nécessaires pour '*renverser la vapeur*' et donner un second souffle aux apprenants.

1- L'enseignement de l'oral en 2^{ème} AM

En examinant le manuel scolaire de l'apprenant de 2^{ème} AM¹, nous remarquons que ces concepteurs préconisent une approche fondée sur la méthode de projets que l'apprenant peut réaliser seul ou en groupe.

Tout au long de l'année scolaire, les apprenants auront à réaliser trois projets ayant pour objectif commun la maîtrise du genre descriptif. Chaque projet comporte trois séquences, chacune accompagnée d'une *fiche méthode* regroupant des consignes et des conseils accompagnant la réalisation de chaque étape du projet, procurant ainsi une aide méthodologique à l'enseignant et aussi à l'apprenant.

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, nous avons noté que chaque séquence débute par une rubrique, « *On en parle* », visant à établir un échange entre enseignant, texte et apprenants. L'enseignant pose des questions et les apprenants répondent oralement en se référant à des éléments de réponses, des indices disponibles dans leurs manuels scolaires, que ce soit des photos, des images ou des schémas illustratifs...etc.

En suite, ils passent à la lecture d'un texte (atelier de lecture), visant généralement à saisir la fonction descriptive (la fonction change en fonction de l'élément décrit : personnage, lieu...etc.)

L'atelier de lecture se devise en deux parties. Au cours de la première partie, '*lire et comprendre*', les apprenants sont appelés à lire un texte choisi par l'enseignant, parmi ceux proposés dans chaque séquence, et répondre aux questions de compréhension qui s'y rattachent.

¹ Le français en projet, 2^{ème} AM. Alger : office national des publications scolaires, 2006.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Dans la seconde partie '*lire et analyser*', l'apprenant est chargé de déceler une fonction particulière de la description en faisant travailler sa capacité analytique.

Il devra distinguer après observations entre, comment décrire une personne et comment décrire un lieu, par exemple.

En examinant le document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM qui offre des pistes méthodologiques aux enseignants, nous avons constaté que la majorité des exemples proposés en vue de réaliser des projets pédagogiques en faveur des compétences orales, manquent d'activité dynamique, c'est-à-dire, qui offrent la possibilité d'un travail collectif et en collaboration entre apprenants.

En effet, chaque activité de l'oral proposée par le document, repose principalement sur l'écoute et la lecture, l'exemple le plus fréquent : écouter des poèmes ou des chansons, les réécouter puis les lire.

Nous pensons que cette démarche manque de dynamisme dans la mesure où elle n'offre pas aux apprenants l'opportunité de mettre en évidence leurs acquis et prérequis à l'oral.

Nous n'avons pas noté la présence d'activités de simulation malgré les avantages qu'elles offrent. Selon J-P Cuq, les activités de simulation visent à reproduire avec la plus grande authenticité possible, une situation de communication. Elle met en relief de manière réaliste les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels, elles ont aussi l'avantage de motiver les apprenants par la composante ludique qu'elles recèlent².

¹ Voir Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.p28-32.

² CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. p221

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Ainsi nous est venue l'idée d'introduire une activité de simulation, afin de stimuler les apprenants et leur permettre de vivre l'apprentissage du français avec dynamisme et en interaction. Nous pensons que cela aurait un effet remarquable sur plusieurs niveaux : linguistique, psychologique et collectif.

2- Recueil des données

Pour ce faire, nous avons suivi une démarche, dans la sélection de notre échantillon représentatif ainsi que dans le choix de l'extrait que les apprenants vont jouer, qu'il convient de présenter en détail.

2.1- Profil de la classe

La classe qui va abriter notre partie pratique se trouve au niveau du C.E.M Tayeb Sahraoui, sis au chef lieu de la wilaya de Batna. C'est une classe de 2^{ème} année moyenne, hétérogène, comportant un nombre total de 43 apprenants, dont 16 garçons et 27 filles. Notre pré-enquête a révélé que la majorité des apprenants est issue d'un milieu social modeste.

2.2- Méthode du choix de l'échantillon

Notre échantillon représentatif comportera huit apprenants de la classe précitée. Ces derniers sont sélectionnés avec le concours de l'enseignant qui connaît, mieux que quiconque, ses élèves, en plus d'un certain nombre de conditions que nous avons émises.

Nous aurions préféré procéder à la sélection par nous même afin de bien cerner l'échantillon et mieux le connaître mais cela aurait pris énormément de temps dans un sens ou nous serions amené à observer régulièrement la classe durant des mois. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le choix de l'enseignant, pour gagner du temps, mais nous lui avons, néanmoins, exigé quelques critères : le sexe, le niveau dans la matière et le volume de la prise de parole en classe.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Ainsi, notre échantillon représentatif sera composé de trois catégories :

- Première catégorie : trois apprenants dont les notes oscillant entre 20/20 et 15/20.
- Deuxième catégorie : trois apprenants ayant des notes oscillant entre 14/20 et 10/20.
- Troisième catégorie : deux apprenants dont les notes se situent entre 09/20 et 06/20.

L'expérimentation a révélé que l'incorporation des apprenants de la première catégorie était pertinente. Ses sujets participent beaucoup durant le cours et n'hésitent pas à prendre la parole quand l'occasion se présente. Ils ont servi de locomotive pour la stimulation les deux autres catégories.

Dans la deuxième catégorie, nous avons choisi des apprenants qui participent moyennement dans le cours ainsi que d'autres qui font preuve de réticence ou de blocage au moment où la prise de parole devient imminente, malgré leurs niveaux passablement bons.

Dans la troisième et dernière catégorie, nous avons intégré des apprenants qui, littéralement, ne prennent jamais la parole en cours de français pour diverses raisons.

L'intérêt d'une telle démarche réside essentiellement dans notre tendance à vouloir intégrer des apprenants aux différents profils au sein de notre expérimentation pour lui faire gagner en pertinence mais aussi pour permettre une vision plus lucide et une lecture plus saine des résultats sur différents plans.

Aussi, nous nous sommes référés aux recommandations de l'enseignant qui nous communiqua des détails complémentaires sur les traits personnels de chacun des sujets.

2.3- Définition de l'échantillon

Suite aux critères précédemment évoqués, notre sélection a abouti à la désignation d'un nombre de 08 élèves dont 03 garçons et 05 filles, issus de différents milieux sociaux et dont les âges varient entre 12 et 14 ans.

2.4- La grille d'observation : Avant l'expérimentation

Cette grille, inspirée des travaux de R.Viau¹, nous sera utile lors du prochain chapitre. Elle nous communiquera un certain nombre de détails sur la manifestation de la motivation chez les apprenants de notre échantillon avant l'expérimentation, ce qui nous servira de base pour une analyse qui suivra après.

Pendant trois séances successives de français, il sera question de remplir les cases en mettant une croix chaque fois qu'un apprenant adopte un comportement manifeste de motivation (ceux cités en haut de la grille), enregistrant de la sorte la fréquence de ces comportements chez chacun des sujets de l'échantillon.

Nous l'appliquerons de nouveau postérieurement, et nous pourrons, ainsi, comparer les deux grilles afin de repérer les changements qui se manifesteront chez nos sujets.

¹ VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999. p77

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

		Comportements manifestes de la motivation					
		Lève le doigt pour répondre à une question	Pose des questions dans le cadre du cours.	Suit les explications du maître : 1 croix chaque ¼ heure s'il le fait.	Prend la parole sans permission dans le cadre du cours.	Travaille durant les exercices structuraux, la lecture, ...etc.	Total
1 ^{ère} catégorie	Apprenant A DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	10 * * * * * * * * * *	5 * * * * *	10 * * * * * * * * * *	9 * * * * * * * * *	8 * * * * * * * *	(42) 13 16 13
	Apprenant B DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	8 * * * * * * * *	2 * *	9 * * * * * * * * *	5 * * * * *	7 * * * * * * *	(31) 10 13 08
	Apprenant C DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	13 * * * * * * * * * * * * * * *	0	7 * * * * * * * *	11 * * * * * * * * * * * *	6 * * * * * * *	(37) 15 12 10
2 ^{ème} catégorie	Apprenant D DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	1 *	2 * *	10 * * * * * * * * * * * *	1 *	5 * * * * *	(19) 08 05 06
	Apprenant E DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	1 *	0	9 * * * * * * * * * *	0	6 * * * * * *	(16) 6 5 5
	Apprenant F DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	2 * *	0	9 * * * * * * * * * * *	1 *	4 * * * *	(16) 5 6 5
3 ^{ème} catégorie	Apprenant G DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	3 * * *	0	3 * * *	0	4 * * * *	(12) 3 3 4
	Apprenant H DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12	0	0	3 * * *	0	3 * * *	(6) 3 2 1

Les comportements manifestes de la motivation (Mois de décembre 2007)

3- La préparation du projet

3.1- dans une optique d'une pédagogie du projet

L'activité proposée s'organisera dans une optique d'une *pédagogie du projet*. Dans ce sens, l'idée centrale est que l'apprenant acquière les savoirs en agissant, en prenant part au cours. Cette démarche fait office d'une contre-mesure aux méthodologies traditionnelles qui prônent un enseignement magistral unilatéral, dans lequel l'apprenant est mis en instance et ne fait que recevoir passivement les informations de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, une tentative de réconciliation entre un *projet (comme le théâtre en classe)* et le *programme institutionnel* est une tâche qui ne va pas sans difficulté. L'école est souvent synonyme d'un lieu clos où les savoirs sont programmés à l'avance par l'institution, du coup, l'établissement scolaire se voit généralement perturbé par la mise en oeuvre de projets actifs. Ceci vient en conséquence de la complexité de leur élaboration en plus du volume horaire énorme que ça nécessite.

Selon C.Régis¹, l'élaboration d'un projet pédagogique passe obligatoirement par quatre étapes essentielles qui sont :

1. La gestation du projet, c'est-à-dire *l'idée* inaugurale qui précède la prise de décision.
2. La formulation du projet, *le dossier* qui prend la forme d'un cahier des charges des actions à venir.
3. *La mise en œuvre* du projet, sa réalisation avec une capacité de pilotage que l'enseignant est censé avoir.
4. *Le bilan* évaluatif de l'ensemble de l'opération.

¹ REGIS, Christine. *Le projet pédagogique en français*, Le français dans le monde, Avril 1997, no 288, p25

Aussi, tout au long de notre expérimentation, nous essayerons de suivre ces étapes qui constituent le cheminement méthodologique propre à toute action pédagogique sérieusement entreprise et soucieuse d'être fructueuse, efficace.

3.2- Définition de l'activité proposée : Le discours théâtral

Nous définissons le discours théâtral comme un jeu communicatif, collectif au cours duquel, un petit groupe d'apprenants jouent un texte théâtral (un extrait) avec expressivité en essayant à chaque fois de faire le bilan de leur expérience pour l'améliorer. Ils ont pour meneur l'enseignant de français et pour lieu la classe. Le discours théâtral ne nécessite ni costumes, ni décors, ni accessoires, la construction de l'espace de jeu se fait à partir de l'espace scolaire, c'est-à-dire, la classe. Il s'inscrit dans la même catégorie des jeux communicatifs, tel que *le jeu dramatique* ou *le théâtre scolaire*.

Bien que le discours théâtral comme activité pédagogique découle du *Théâtre*, il n'a cependant pas la même visée.

À la différence du *Théâtre*, le discours théâtral n'a pas pour objet l'interprétation d'une œuvre artistique par le biais de la représentation et sous couvert de personnages, mais comme l'entend M.Begot-Pronchery : « à l'utilisation du jeu comme moyen pédagogique (...) traduire des sensations par des gestes ou des jeux de physionomie. »¹

En plus, le langage scénique propre au théâtre ne fait pas l'objet d'un intérêt particulier, la priorité reste donc du côté de l'exercice oral visant à rendre meilleure la production orale des apprenants de FLE. Même si le paraverbal est évoqué, il ne jouit pas de la même importance que l'orale qui demeure l'objectif principal.

Ainsi, il convient de souligner que cette activité ne projette pas de former des comédiens professionnels mais, comme l'explique J-P Ryngaert: « à former des joueurs plus

¹ BEGOT-PRONCHERY, M et al. *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon, CRDP, 1994. p14

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

soucieux de maîtriser leurs discours (...) Ce n'est ni la perfection du geste ni celle de l'imitation qui est recherchée, mais un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication.»¹

3.3- Prise de contact avec l'activité théâtrale

Dans un premier temps, l'enseignant aura la tâche d'interroger les apprenants sur leurs savoirs concernant le *théâtre*. La plupart des apprenants ont une idée vague du théâtre ou ne disposent d'aucune connaissance sur cet art, cas le plus fréquent, ils n'ont pas autour d'eux suffisamment d'exemples.

Comme le souligne J-P Ryngaert qui fait cas de ce point, pour l'essentiel des apprenants – qui ont une connaissance moindre du théâtre – le terme renvoie à une représentation plutôt *négative*. Pour eux c'est simplement un spectacle peu signifiant, basé sur une intrigue banale tirée, généralement, d'un répertoire vieilli (pièces des Classiques : Molière, Racine, Beaumarchais...etc.) et auquel les gens assistent étrangement².

L'enseignant est donc tenu d'interroger les apprenants sur leurs connaissances du *théâtre* et d'apporter des informations susceptibles de renverser toute image erronée que peut avoir l'apprenant vis-à-vis de cette activité.

Dans notre cas, l'interrogation des apprenants a abouti à diverses réponses : *Le théâtre c'est comme le cinéma. C'est un spectacle ou il y'a des acteurs qui font rire (clowns)...etc.* La majorité des apprenants n'a jamais assisté à un spectacle théâtral et n'a pu voir ça qu'à la télévision.

¹ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques.p9

² Ibid. p 28

3.4- Le choix de l'extrait

Nous estimons bien faire de laisser le choix de l'extrait à jouer à la convenance des membres de l'échantillon. C'est-à-dire que nous allons proposer deux extraits à nos apprenants et procéder à un sondage, durant la phase d'imprégnation, en fonction duquel il sera décidé avec quel extrait nous mènerons notre expérimentation.

Une telle procédure prend en ligne de compte l'opinion des apprenants et de leur faire sentir qu'ils sont impliqués sérieusement dans leurs apprentissages avec les choix y afférents et qu'ils ont leur mot à dire.

Nous pensons, de cette manière, leur donner confiance en eux dès le départ dans l'intention de renforcer leurs perceptions et leur exprimer clairement leur part de responsabilité dans l'accomplissement du projet pédagogique.

En outre, nous voulons épargner au groupe l'embarras du choix qui accompagne cette opération et ce, en raison du manque du temps qui nous est imparti, c'est la raison pour laquelle nous avons limité le choix à deux textes.

3.4.1- Extrait N1 : *L'arbre bleu*¹

Nombre de personnages : 08

- *Enfant.*
- *Mère.*
- *Arbre.*
- *Vieille dame.*
- *Garçon 1.*
- *Garçon 2.*
- *Père.*
- *Gardien du jardin public.*

¹ ALBERT, Pascal. *L'arbre bleu* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Synopsis :

Une mère et son enfant sont dans un jardin public. L'enfant voit et entend des choses que la mère ne perçoit pas ou plus (ceci étant symbolisé par l'arbre bleu).

D'un côté le monde des adultes et de l'autre celui des enfants. Les adultes ont perdu de leur fraîcheur, de leur pouvoir d'imagination et de leur sensibilité. Les enfants les aideront à redevenir sensibles.

2.4.2- Extrait N2 : *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...*²

Nombre de personnages : 07

- *Le maître*
- *Alexia*
- *Alban*
- *Jérôme*
- *Dominique.*
- *Dany*
- *Muriel*

Synopsis :

Dans un avenir chaotique où les hommes sont forcés d'habiter au sous-sol, des enfants questionnent naïvement leur instituteur sur ce qui a existé autrefois, lorsque les hommes habitaient à la surface de la terre. Il ne reste plus que 4 millions d'individus qui vivent tapis dans des galeries souterraines où ils tentent de perpétuer une forme de civilisation.

² COGNARD, Claude. *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007.

Modifié par nous.

4- Les phases de l'expérimentation

Notre expérimentation connaîtra trois phases :

Tout d'abord, la phase de préparation ayant pour objet la détermination de l'extrait à jouer, l'imprégnation du texte par les apprenants à travers des lectures ainsi que la distribution des rôles.

La deuxième phase comportera la mise à l'épreuve du discours théâtral en classe, il y'aura les premiers essais du jeu ainsi que le débat sur les premières expériences du groupe. Nous évoquerons aussi le rôle attribué à l'enseignant.

Et enfin, la troisième phase qui consiste à rejouer le texte mais en apportant des améliorations au jeu en s'appuyant sur les expériences précédentes, celles faites durant la deuxième phase.

4.1- Séance 01 : Phase de préparation

Au cours de la phase de préparation les apprenants auront, premièrement, à se mettre d'accord sur l'extrait à jouer mais aussi sur la distribution des rôles. Durant cette étape, chaque membre de l'échantillon devra assumer et assurer l'action qui lui est attribuée de part son rôle, en acceptant d'être à la place ou il est le plus efficace, parfois même sans tenir compte de l'importance du rôle.

En d'autre terme, le plus important ici, ce n'est pas le rôle qu'un apprenant peut tenir mais plutôt celui qu'il peut faire le mieux et à partir duquel il peut contribuer le plus dans l'avancement du projet.

C.Page¹ préfère utiliser à la place du terme *rôle*, l'appellation de *poste de jeu* parce qu'il suggère l'idée d'une stratégie du groupe comme dans un sport collectif ou chaque joueur dans son poste a une fonction spécifique pour faire avancer le jeu.

¹PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques. P70

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Bien entendu, nous envisagerons que des désaccords interviendront au cours de cette phase, notamment en ce qui concerne le choix des rôles.

Naturellement chacun voudra s'accaparer du rôle qu'il juge le plus compatible avec son profil personnel, du rôle le plus principal au plus secondaire, en tenant compte de plusieurs paramètres : facilité et longueur des tirades, par exemple. Or il est extrêmement difficile de trouver un extrait où chacun des apprenants puisse avoir une place satisfaisante.

Alors, face à une telle situation problématique, seul l'enseignant est à même de prendre une décision, car en tant que meneur du groupe, ses décisions ne seront pas contestées de la même manière que le serait une décision prise par l'un des apprenants.

Cela dit il est impossible de gérer cette situation en garantissant une unanimité absolue. L'enseignant est cependant tenu à adopter une impartialité dans la mesure du possible, pour rétablir l'ordre et veiller, autant que faire se peut, à ne pas créer des sensibilités au sein du groupe.

Dans un second temps, les apprenants devront lire attentivement l'extrait choisi, chacun la partie qui le concerne, en commençant par une lecture silencieuse accompagnée de prises de notes. S'ils rencontrent des difficultés de compréhension : mots ou expressions ambigus, l'enseignant interviendra pour apporter des éléments de réponse.

En suite, l'enseignant lira l'intégralité de l'extrait avec expressivité, pendant que les apprenants écoutent et suivent des yeux. Après, intervient la lecture à haute voix, chacun à son tour, en forme de cercle, les apprenants liront ensemble l'extrait. Ces lectures visent, essentiellement, l'exploration du texte et la connaissance de l'intrigue, en plus de l'établissement du contact personnes/personnages. Cette étape se répétera à plusieurs reprises jusqu'à ce que l'enseignant juge que tous les apprenants –ou du moins la majorité- ont réussi dans la lecture et compréhension du texte.

4.2- Séance 02 : Phase du jeu

Dans la seconde phase, il sera question de mettre le projet à l'épreuve du jeu, c'est la première expérience qui va être abordée par les membres de l'échantillon. Elle vise l'initiation à l'activité du *discours théâtral*.

Pendant le jeu, les joueurs occupent souvent la même position que dans le groupe classe. En d'autres termes, le *leader* du groupe, aura un personnage plus influent lui permettant de favoriser le bon déroulement de l'activité, selon son point de vue, il fera office de locomotive pour le jeu.

Les moins bons, eux s'orientent vers des rôles secondaires qui n'exigent pas trop d'engagement et qui permette la participation au jeu sans pour autant les empêtrer dans une situation embarrassante, ni porter préjudice à leurs images.

Étant donné que l'espace de jeu est une salle de classe, il ne sera pas facile de mobiliser de grands moyens car il serait très prétentieux de notre part de vouloir transformer une classe de français à un club de théâtre scolaire, aussi nous sommes obligés de faire fi de plusieurs paramètres théâtraux (costumes, décors...etc.)

La phase du jeu à, principalement, pour objet la mise en place d'aptitudes à jouer convenablement le texte. L'enseignant aura pour tâche de gérer l'élaboration d'une stratégie de groupe, c'est-à-dire faire en sorte que chaque personnage puisse assumer l'action qui lui revient d'accomplir afin de participer positivement dans l'accomplissement de l'activité et se mettre au diapason des autres rôles attribués à ses partenaires.

Chacun des membres doit mener à bien sa fonction pour concrétiser un succès collectif. Si un membre s'abstient à remplir sa part du projet, alors tous les efforts du groupe tomberont en ruine et le projet devient compromis.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Il convient tout de même de signaler que les premiers jeux peuvent paraître faible d'un point de vue de construction théâtrale mais il faut les considérer comme un point de départ du travail qui donnera lieu à des progrès, au fur et à mesure des répétitions.

- **Le rôle de l'enseignant/animateur**

L'enseignant aura une fonction primordiale, celle de l'animateur, qui veille au bon déroulement de l'activité.

Sa tâche consiste, dans un temps premier, à organiser le temps de parole de telle sorte à ce que chaque apprenant puisse s'exercer oralement, il fait avancer le questionnement sans donner des solutions toutes faites ou des réponses immédiates aux apprenants, lorsqu'une difficulté est rencontrée.

Dés qu'une autorité compétente, incarnée par l'enseignant, dit : *Ce n'est pas ce qu'il faut faire*, les apprenants attendent qu'elle leur dise comment faire. Or, il est question ici de leur inculquer le sens de la responsabilité, de les amener à se considérer comme maître de leurs choix et de les conduire à analyser les problèmes rencontrés.

Il doit d'abord interroger l'opinion des apprenants sur tel ou tel passage joué et leur laisser l'initiative de l'élaboration de l'action afin de favoriser leur autonomie : c'est à eux d'abord de voir ce qui ne va pas et de suggérer des amendements pour amener l'action le plus proche de la perfection.

À cet égard, les apprenants auront à réfléchir, ensemble, sur ce qu'ils ont réussi ou raté dans leur jeu, ce qui donne lieu, nous pensons, à une atmosphère dynamique et coopérative dans le groupe.

Ils auront à faire régulièrement un bilan, collectivement élaboré, traitant de leurs actions et leurs attitudes durant l'activité en ouvrant à chaque fois des pistes de réflexions individuelles ou collectives.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

L'enseignant fera des suggestions, des remarques sur la prononciation, la diction, la prosodie et les comportements gestuels des apprenants par rapport au texte si ces derniers manifestent des carences. Il sollicite sans obliger et aide les apprenants à développer leurs capacités de jeu et d'expression. Il repère les apprenants qui font objet d'une réticence dans la prise de parole et les aide à dépasser cette difficulté.

En outre, il est présent pour écouter les apprenants et avoir de leurs avis et propositions, notamment s'ils veulent refaire un passage qu'ils jugent mal joué...etc.

Il notera les changements et surtout les progrès qui se feront jour, à l'échelle individuelle, notamment sur le plan phonétique.

4.3- Séance 03 : Phase du re-jeu

La phase du re-jeu a pour but l'amélioration progressive de l'étape précédente. Pour ce faire, la troisième séance commence par une sorte de bilan dans lequel les apprenants feront le point sur l'expérience de la séance précédente en plus ils auront à envisager la manière de poursuivre l'activité du discours théâtral.

Il s'agit pour l'enseignant/animateur de repérer les progrès réalisés d'un essai à l'autre : en particulier ceux qui se rattachent au développement des compétences d'expression orale chez les apprenants (y compris corporelle), ainsi il discutera avec le groupe sur les problèmes et les carences qui persistent jusqu'ici.

Ensuite, ils joueront à nouveau le texte en s'appuyant sur les expériences vécues dans la séance précédente. Durant le re-jeu les apprenants peuvent se concentrer sur une partie qu'ils jugent difficile ou mal faite, c'est-à-dire, doubler d'efforts pour y mettre bon ordre.

L'objectif du re-jeu est de résoudre des lacunes techniques persistantes et permettre la poursuite de l'évolution du jeu à travers de nouvelles tentatives.

Chapitre IV : Le discours théâtral en classe de F.L.E

Enfin, il donne lieu à une nouvelle expérience qui, nous pensons, servira de tremplin pour des jeux ultérieurs, s'ils sont envisagés.

Ce chapitre avait pour but l'explication détaillée de notre démarche expérimentale ainsi que la justification de nos choix et engagements.

Soulignons que les apprenants ont opté pour le premier extrait proposé, intitulé « *L'arbre bleu* » qu'ils ont eu le temps de lire à plusieurs reprises durant les vacances d'hiver.

Dans le chapitre suivant nous recenserons les résultats auxquels nous avons abouti et nous analyserons l'impact qu'aura l'activité du discours théâtral sur les apprenants de notre échantillon représentatif, à plusieurs niveaux.

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

1- Remarques notées durant les moments du projet

1.1- Prononciation et intonation

1.2- Travail de mémoire

1.3- Expression du corps

1.4- Interactions et collaboration

1.5- développement de l'esprit critique

2- Étude par cas

2.4- Apprenants de la première catégorie

2.5- Apprenants de la deuxième catégorie

2.6- Apprenants de la troisième catégorie

3- La grille d'observation

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

Dans ce cinquième chapitre, nous allons nous pencher sur les influences du discours théâtral comme activité pédagogique sur les apprenants de notre échantillon. Pour ce faire, nous allons progresser en trois étapes.

Dans un premier temps, nous allons nous référer aux remarques de l'enseignant, seul témoin de l'expérimentation durant ses trois moments. Nous nous intéresserons particulièrement aux remarques ayant trait aux productions orales des apprenants. L'enseignant nous communiquera également, les détails qui ont suscité son attention (attitudes et réactions des apprenants...etc.)

En second lieu, nous examinerons, cas par cas, les comportements des apprenants durant les moments du projet pédagogique en plus de leur impression à l'égard de l'activité théâtrale.

En second lieu, Nous étudierons, cas par cas, les comportements des apprenants pendant toute la durée du projet pédagogique ainsi que leurs impressions vis-à-vis de l'activité du discours théâtral.

Enfin, nous tenterons de déceler les changements qui se feront jour en classe de FLE, à la lumière d'une comparaison entre deux grilles d'observation des profils motivationnels de nos sujets.

Introduire le discours théâtral dans le cours de FLE, fait office d'une démarche d'intervention ayant pour principal objectif, une influence positive sur la motivation de l'apprenant à parler en classe pour que ce dernier puisse apprendre de façon effective à articuler correctement les sons de la langue cible et à s'exprimer avec moins de difficultés.

Il va de soi qu'une démarche d'intervention nécessite un bilan évaluatif qui mettrait en lumière les résultats obtenus ou non obtenus. A cet effet, nous allons évaluer l'impact de l'activité proposée sur nos apprenants.

Nous commencerons d'abord avec des remarques relevées aux moments du projet pédagogique.

1- Remarques notées durant les moments du projet pédagogique

Le discours théâtral a eu une influence notable sur les comportements langagiers des apprenants. Il faut préciser que notre présence dans le groupe - à partir de la séance du jeu-était absolument neutre et que notre tâche s'est réduite à une observation accompagnée d'une prise de notes sans interférer dans la sphère de l'activité des apprenants de peur que nous perturberions la stabilité du groupe qui semblait plus soudé de séance en séance.

Par ailleurs, pour donner plus de clarté à nos interprétations, nous avons posé quelques questions aux membres de l'échantillon à la fin des séances.

En outre, nous nous sommes attachés à quelques remarques de l'enseignant/animateur concernant des faits marquants qui ont pu attirer son attention lors du projet, aussi nous l'avons interrogé sur plusieurs points, notamment sur les circonstances de la réalisation du projet pédagogique et les attitudes des apprenants. Ses réponses nous ont été grandement utiles dans la rédaction de ce rapport.

Le discours théâtral est par essence une activité de caractère orale d'où notre intérêt privilégié aux compétences orales.

1.1- Prononciation et intonation

Les divers exercices phonétiques ont donné lieu à une amélioration remarquable au niveau de la prononciation pratiquement chez tous les apprenants.

Nous pensons que ces progrès proviennent essentiellement de l'augmentation du volume de temps consacré à la parole durant chaque séance du projet. La diminution du nombre d'apprenant en classe (08 apprenants au lieu de 43) a profité considérablement à nos sujets qui avaient beaucoup plus de temps pour s'exercer oralement.

Au fil des répétitions, l'oral des apprenants enregistrait sensiblement des améliorations, notamment l'articulation. En commençant par la lecture des tirades sans mouvements, les apprenants ont pu travailler pendant la moitié d'une séance, la prononciation et l'intonation avec l'assistance de l'enseignant.

En outre, nous avons remarqué un rapprochement du rythme et de la musicalité de la langue chez quatre apprenants, particulièrement, chez les apprenants D et F, il y a eu une très nette amélioration à ce niveau.

1.2- Travail de mémoire

Nous avons remarqué que deux apprenants (appartenant à la première catégorie) ont pu mémoriser une majeure partie de leurs répliques. Pour le reste il n'était pas envisageable de les faire jouer sans textes à la main. Ils trouvaient dans les feuilles un support rassurant mais cela gênait nettement les mouvements durant le jeu.

Si nous avions eu plus de temps à notre disposition, nous aurions, peut-être, pu faire apprendre le texte par cœur aux apprenants afin qu'il ait plus de liberté pour l'expression corporelle.

Mais cela aurait peut-être fait fuir un grand nombre d'apprenants ce qui contrarie nos objectifs. L'apprentissage par cœur nécessite généralement beaucoup de temps, d'efforts et est

peu désirable pour les apprenants. En plus, l'expression corporelle ne représente pas la priorité de notre tâche, nous ne feront donc que l'effleurer.

1.3- Expression du corps

En intégrant l'expression corporelle, le discours théâtral est un moyen propice pour l'éducation du corps comme nous l'avons précédemment mentionné. À ce propos, trois apprenants ont, passablement, fait des progrès sur le plan de la gestuelle, au fur et à mesure des séances. Il s'agit des trois apprenants de la première catégorie qui présentaient des lacunes au début du projet pédagogique.

Pour les autres nous pensons qu'il leur fallait plus de séances pour s'adapter. Nous pensons que cet exercice exigerait une sérieuse sensibilisation à l'expression corporelle, des sorties au théâtre, qui donnerait aux apprenants des exemples des démonstrations concrètes sur ce qu'on peut exprimer avec son corps, leur serait d'un concours significatif.

1.4- Interactions et collaboration

Durant le jeu, les apprenants ont fait preuve d'une collaboration et d'un travail d'interaction remarquable. Ils se corrigeaient mutuellement lorsque cela était nécessaire et se faisaient des remarques et des suggestions sur la façon de jouer. Parfois, l'intervention de l'enseignant devenait indispensable.

Notant, tout de même, que certains apprenants avaient du mal à mémoriser ce qui a été corrigé, il était donc nécessaire tantôt pour l'enseignant/animateur et tantôt pour les apprenants de la première catégorie, de répéter, sans cesse, des remarques sur l'articulation, les mouvements correspondant à telle ou telle situation ainsi que les explications de mots incompris. Mais, dans l'ensemble, à la fin il y a eu un résultat satisfaisant car le jeu a aboutit à l'instauration d'une dynamique de groupe très vivace dans laquelle chacun avait son rôle qu'il devait assumer brillamment pour contribuer à l'accomplissement collectif du projet

pédagogique. Nous avons senti qu'il y avait une prise de conscience, du côté des apprenants, quant à la responsabilité de chacun dans cette œuvre collective qui s'est traduite par un engagement sérieux et une autonomie chez quelques uns, notamment chez les trois de la première catégorie.

1.5- développement de l'esprit critique

Nous avons noté que l'activité du discours théâtral, favorise l'esprit critique de l'apprenant. Cela se manifestait souvent sous formes d'échanges sur leurs prestations ou celles des autres. Les discussions qui précédaient ou suivaient les jeux, constituaient des débats animés entre les apprenants visant à apporter des modifications ou des amendements. Parfois même, les apprenants faisaient face aux suggestions de l'enseignant et essayaient de le convaincre sur un point donné.

Parfois quelques apprenants se permettaient de produire des commentaires risibles sur la prestation de l'un de leurs camarades et de tourner la séance à la dérision, sous prétexte que c'était une critique.

L'enseignant était, cependant, très présent dans ces moments là et rappelait à l'ordre celui qui s'avisait de nuire au jeu. Les apprenants ont fini par différencier critique et dérision.

De ce fait nous pensons que le discours théâtral était une bonne pratique pour développer le sens critique des apprenants de façon positive en écartant tout jugement sans fondements.

Sur l'ensemble, nous estimons que le discours théâtral a été fructueux dans une certaine mesure. Il motivait les apprenants qui se sont investis pleinement dans le projet.

Nous avons noté néanmoins, que deux apprenants, ont manifesté au départ une indifférence vis-à-vis de cette activité mais qu'ensuite, l'un d'eux s'est progressivement intéressé à l'activité, plus exactement à la troisième séance.

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

L'autre, par ailleurs, est resté discret durant tout le projet, ce qui a poussé l'enseignant à l'interroger sur son attitude, il a répondu après insistance : *Ce jeu ne correspond pas à mon âge, c'est enfantin !*

Pour le reste des apprenants, l'idée a été, manifestement accueillie, à bras ouverts et l'engagement alla crescendo d'une séance à l'autre.

2- Étude par cas

Nous allons maintenant décrire la conduite des apprenants un par un durant l'expérience du discours théâtral. Nous avons posé à chaque apprenant une question que nous avons jugée pertinente dans son cas afin d'avoir davantage d'éclaircissements sur sa conduite.

2.7- Apprenants de la première catégorie

Apprenant A : L'enfant

De sexe féminin, très dynamique durant les moments du projet, très bonne en français et a une excellente prononciation. Elle a contribué, plus que tout le monde, à enthousiasmer ces camarades de la deuxième et la troisième catégorie. Durant le jeu et le re-jeu, elle était très engagée, et essayait de faire mieux à chaque fois en demandant l'avis de l'enseignant.

Elle donnait son avis sur les prestations de ces camarades et n'hésitait pas à intervenir lorsqu'il y'avait une prononciation erronée. Tout en prenant du plaisir dans l'accomplissement de cette activité, elle essayait d'être le plus utile à ces camarades. Ainsi, de fil en aiguille, elle dira que : *'Cette activité nous laisse plus de liberté, en plus, l'enseignant est très 'cool' avec nous'* (plus tolérant qu'il l'est d'habitude en classe).

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

Apprenant B : La mère

De sexe féminin également, calme et moins dynamique que la précédente, la meilleure élève de la classe selon l'enseignant, elle a une prononciation très correcte.

Même s'elle n'aime pas trop parler, elle s'est cependant très bien insérée dans l'activité, d'abord, en apprenant par cœur les répliques de son personnage puis en essayant de donner des suggestions à ses coéquipiers à chaque fois que le besoin se manifestait. L'incorporation de cet apprenant dans le groupe était bénéfique pour l'ensemble du groupe car sa seule présence procurait de l'assurance et de la sérénité aux autres membres. Nous lui avons demandée ce qu'elle pensait de l'activité du discours théâtral, elle a répondu : *'C'est bien mais on aimerait bien écrire notre propre texte et le jouer avec d'autres apprenants de notre choix.'*

Apprenant C : L'arbre

De sexe masculin, hyper dynamique, avec une très bonne prononciation et un bon niveau en français. Cet apprenant a appris une majeure partie de ses répliques et se permettait d'intervenir, de donner son avis et de corriger ses camarade avec, parfois, un esprit solidaire envers ses camarades du même sexe.

L'incorporation des ces membres (A, B, C) nous a été très utile dans la mesure où ils ont indirectement participé à la gestion du groupe et surtout la stimulation des autres membres.

Nous estimons que le rôle de *locomotive* qui leur était attribué a donné ses fruits comme nous l'espérions. Leur engagement et leur dévouement durant l'activité ont fait sentir aux autres membres qu'ils étaient *'la cinquième roue de la carrosse'*, ce qui les a motivés à réagir.

2.8- Apprenants de la deuxième catégorie

Apprenant D : Vieille dame

De sexe féminin, très discrète mais son niveau dans la matière est bon sauf à l'oral. Au début du jeu, cet apprenant manifestait une réticence à l'égard de l'activité proposée et avait du mal à accepter son rôle et à coopérer. Nous pensons que cette '*peur bleue*' provient tout simplement de la nature orale de l'activité proposée qui risque de révéler les faiblesses linguistique.

Nous lui avons demandé quelles étaient les raisons de cette hésitation dans la prise de parole, il nous a répondu : '*je fais beaucoup d'erreurs (de prononciation) et mes camarades vont faire des commentaires ridicules sur moi.*'

Cependant, en interagissant avec les membres de l'échantillon de séance en séance, cette difficulté qu'elle manifestait a fini par s'estomper et l'apprenant en question a donné l'impression de s'être démarqué de la mauvaise opinion qu'elle avait de ses camarades.

Nous pensons que cela provient de la dynamique de groupe que procure l'activité du discours théâtral, une dimension magique permettant à un nombre réduit d'apprenants de conjuguer leurs efforts pour progresser ensemble. Pour y parvenir ils sont donc obligés de se familiariser au travail collaboratif, de s'entraider et de banaliser l'impact de l'erreur sur leurs psychés durant ce processus.

Apprenant E : Garçon 1

De sexe masculin, timide et ne parle jamais en classe de même que son niveau dans la matière peut être qualifié de moyen.

Durant les premiers moments du projet, cet apprenant était silencieux et se contentait de suivre les consignes de l'enseignant, c'est-à-dire, remplir son rôle, autant que faire se peut,

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

pour permettre au jeu d'avoir lieu. Il était mal à l'aise lorsqu'il devait '*réciter*' devant les autres.

Nous avons remarqué que cet apprenant commençait, dès la deuxième séance, à montrer un intérêt pour l'activité. Cela se manifestait d'une part par l'enthousiasme dont il faisait preuve et qui devenait de plus en plus perceptible de séance en séance, d'autre part par la multitude de questions qu'il posait tantôt à l'enseignant, tantôt aux apprenants de la première catégorie, concernant ces prestations. Nous l'avons interrogé sur le secret de son intérêt pour l'activité, il a répondu : '*Parce que c'est marrant et qu'on rit, on dirait que c'est un jeu et pas un apprentissage.*'

Apprenant F : Garçon 2

De sexe féminin, dynamique et plein d'humour. Cependant, ce sujet ne parle pas durant cours de français. Selon l'enseignant, bien qu'elle fournisse des efforts en classe, elle fuit les activités de l'oral. Soulignons, quand même, qu'elle parle souvent dans le cadre des autres matières. En l'interrogeant sur les raisons de son silence, nous avons obtenu la réponse suivante : '*l'enseignant du français, au primaire, me faisait toujours des remarques publiquement, du coup, je n'aime plus parler.*'

Est-ce que tu détestes la matière ? : '*Non, au contraire, cet enseignant est gentil avec moi, il m'encourage quand je travaille.*'

Ces paroles proclament de manière éloquente la responsabilité de l'enseignant dans la motivation/démotivation de l'apprenant comme il a été précédemment cité.

Durant les moments de l'activité cet apprenant s'est, petit à petit, libéré et est sorti de sa coquille. Les autres ont considéré que c'était une bonne idée de l'incorporer dans le groupe, car avec son sens de la '*blague*', le plaisir était omniprésent.

En général, les trois membres de cette catégorie ont enregistré une nette amélioration au niveau de l'oral, notamment dans la prononciation avec les exercices répétitifs qu'offre

l'activité et les diverses interventions de l'enseignant et d'apprenants de la première catégorie. À la fin nous leur avons demandé s'ils étaient d'accord pour revivre cette expérience, ils ont répondu par : *'Oui, à condition que se ne soit pas devant toute la classe.'*

2.3- Apprenants de la troisième catégorie

Apprenant G : Gardien du jardin public

L'apprenant de sexe féminin, son niveau dans la matière est faible. Elle ne parle pas en classe, lit mal, et se montre turbulente.

Au départ, elle se désintéressait complètement de l'activité et se contentait de rester à l'écart en attendant son tour de parole et en regardant jouer ceux qui avaient les principaux rôles. Cependant elle a fini par céder devant l'insistance de ses copines et les encouragements de l'enseignant.

À l'issue de la dernière séance nous avons pu noter une amélioration au niveau de sa diction. Cependant il reste beaucoup de travail à faire et peut-être qu'avec plus de recours à cette activité elle enregistrera plus de progrès.

À la fin, nous lui avons fait part de ses progrès, elle commenta : *'C'est normal, je n'ai jamais parlé autant, en français, de ma vie!'*

Apprenant H : Père

De sexe masculin, très discret son niveau de l'oral est très faible, à l'image de son niveau dans la matière. Il est passé inaperçu tout au long du projet, ce qui nous a conduit à le considérer comme la plus grande déception de notre expérimentation.

Cet apprenant ne s'est pas engagé dans l'activité et n'as pas enregistré le moindre changement ou progrès par son rejet systématique de l'activité considérant qu'elle n'était pas adaptée à son âge. Suite à l'acharnement de l'enseignant contre son entêtement, il s'est tout de

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

même évertué à collaborer pour ne pas entraver le déroulement du jeu mais ce fut avec beaucoup de mal.

Ainsi nous terminons cette deuxième étape du chapitre cinq, dans laquelle nous avons pu voir de façon, plus ou moins, détaillée la réaction de chacun de nos sujets à l'égard de l'activité du discours théâtral. Nous avons aussi pu noter les changements qui sont intervenus lors de la réalisation du projet pédagogique.

Passons maintenant à la dernière étape, en l'occurrence le recensement des changements au plan des comportements manifestes de la motivation. Nous allons donc effectuer une comparaison entre la grille qui a précédé le projet pédagogique et celle qui l'a suivie.

3- La grille d'observation

		Comportements manifestes de la motivation					
		Lève le doigt pour répondre à une question	Pose des questions dans le cadre du cours.	Suit les explications du maître : 1 croix chaque ¼ heure s'il le fait.	Prend la parole sans permission dans le cadre du cours.	Travaille durant les exercices structuraux, la lecture, ...etc.	Total
1 ^{ère} catégorie	Apprenant A DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	11 * * * * * * * * * * *	4 * * * *	9 * * * * * * * * *	9 * * * * * * * * *	7 * * * * * * *	(40) 15 13 12
	Apprenant B DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	14 * * * * * * * * * * * * * * * *	4 * * * *	11 * * * * * * * * * * * * *	10 * * * * * * * * * * * * *	9 * * * * * * * * * * * *	(49) 16 16 17
	Apprenant C DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	17 * * * * * * * * * * * * * * * *	7 * * * * * * * * *	10 * * * * * * * * * * * * *	11 * * * * * * * * * * * * *	5 * * * * * * *	(47) 15 16 18
2 ^{ème} catégorie	Apprenant D DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	6 * * * * * * * * * *	4 * * * *	10 * * * * * * * * * * * * *	8 * * * * * * * * * *	7 * * * * * * * * * *	(35) 11 14 10
	Apprenant E DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	3 * * * * * *	3 * * * * * *	10 * * * * * * * * * * * * * *	2 * * * * * * * * * *	7 * * * * * * * * * * *	(24) 10 8 6
	Apprenant F DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	5 * * * * * * * * * *	5 * * * * * * * * * *	4 * * * * * * * * * *	9 * * * * * * * * * * * * * *	5 * * * * * * * * *	(28) 11 7 10
3 ^{ème} catégorie	Apprenant G DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	5 * * * * * * * * * *	0 * * * * * * * * * *	6 * * * * * * * * * *	2 * * * * * * * * *	7 * * * * * * * * * * * *	(20) 6 6 8
	Apprenant H DIM 20/01 LUN 21/01 MAR 22/01	0 * * * * * * * * * *	0 * * * * * * * * * *	4 * * * * * * * * * *	0 * * * * * * * * *	5 * * * * * * * * * *	(9) 3 2 1

- **Lecture analytique de la grille d'observation :**

Le recours à cette grille s'explique par notre intention de vouloir observer le phénomène de motivation en classe et son influence sur le processus d'apprentissage au lieu de s'atteler sur ses origines neurobiologiques. Nous nous inspirons de l'approche *sociocognitive* de R.Viau qui établit un lien intime entre les différentes perceptions de l'apprenant et sa motivation dans l'apprentissage.

Nous considérons que cette grille sert notre objectif primordial qui est de noter les améliorations chez l'apprenant de notre échantillon, principalement sur le plan de la prise de parole.

L'examen des totaux dans les colonnes de droite nous permet de repérer le nombre de changements qui se sont manifestés, les indications sur les autres colonnes nous permettent de déceler la nature de ces changements. C'est aussi pour nous un moyen d'observer l'évolution des apprenants de notre échantillon individuellement.

L'apprenant A :

Cette apprenant n'as pas enregistré un changement de comportement en classe ces *CMM* (comportements manifestes de la motivation) étant 42 avant l'expérimentation et 40 après. Nous pensons que cette régularité renvoie à la très forte implication en cours de FLE dont l'apprenant fait preuve, de son propre gré. C'est la raison pour laquelle, il a été incorporé dans la première catégorie chargée de la locomotion des autres catégories. Dans ce cas ce n'est pas tant la motivation de l'apprenant qui est recherchée mais plutôt sa préservation, étant donné qu'elle est déjà présente.

L'apprenant B :

Nous avons noté une montée en flèche de ces *CMM*, 49 au lieu des 31 du mois de décembre. Nous pensons que ce saut énorme, reflète le bénéfice qu'il a tiré de l'expérience.

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

Nous avons signalé, au préalable, le niveau excellent de cet apprenant, aussi bien à l'écrit comme à l'oral mais qu'il s'abstenait à parler en classe. Dans la grille du mois de janvier, il est indéniable que l'apprenant a fait d'énormes progrès dans cet exercice. Ces progrès se situent surtout dans la participation orale dans les cours (répond aux questions du maître et intervient sans permission pour corriger les erreurs commises par ses condisciples.

Nous pouvons donc déduire qu'il souffrait d'un blocage d'ordre psychologique et d'origine perceptive, qu'il a pu vaincre grâce à l'expérience du discours théâtral qui sollicite l'apprenant à plusieurs niveaux.

L'apprenant C :

Nous remarquons presque la même chose chez *l'apprenant C* qui a enregistré un total de 47 au lieu des 37 premiers. Cependant, le plus grand changement noté intervient dans la deuxième colonne des CMM. Nous estimons que l'apprenant s'est défait de son hésitation à poser des questions en classe. De peur de se mettre dans une situation embarrassante et d'exposer son image personnelle de « *bon élève* » à la dérision de ces camarades, il s'abstenait de prendre la parole.

Mais après l'expérience du discours théâtral, cette attitude a littéralement basculé donnant lieu à un apprenant qui n'hésite pas à demander davantage d'éclaircissements ou de précisions sur des détails relatifs au cours.

Cet apprenant a franchi un pas vers la dédramatisation de l'erreur qui est considérée en pédagogie comme un passage incontournable vers l'acquisition des connaissances.

Nous estimons dans cette perspective que l'activité du discours théâtral renforce, encore une fois, la légitimité de la présence en classe et ceci en favorisant la promotion de l'esprit critique de l'apprenant.

L'apprenant D :

La montée spectaculaire des CMM de 19 à 35 est un signe révélateur de la banalisation de la prise de parole en classe par cet apprenant. Nous ajoutons le fait que les progrès faits par cet apprenant se repartissent sur les différentes colonnes de la grille des CMM à des proportions presque égales.

L'apprenant n'est plus discret comme avant et ne se limite pas à écouter passivement l'échange en classe mais y prend part et interagit. Nous pensons qu'il n'accorde plus une grande attention aux remarques que peuvent produire ses camarades sur ses erreurs. C'est sans doute le signe d'une prise de conscience du rôle de l'erreur dans l'apprentissage.

L'apprenant E:

Une légère amélioration a été relevée chez ce sujet, une avance de 16 à 24 CMM. Nous pensons que l'activité proposée lui a permis de vaincre sa timidité qui constituait un obstacle dans son apprentissage et l'a aussi orienté vers le choix du silence et la passivité durant le cours. Cela fut pendant le projet organisé au sein d'un groupe restreint, toutefois, il semblerait que ce dynamisme n'était pas présent lors des cours. En effet, l'apprenant réagit autrement en présence de toute la classe, ce qui nous amène à penser, à travers une tentative de lecture dans ces perceptions, qu'il y'a une présence en classe qui constitue pour lui une source de gêne et le met mal à l'aise. D'autre part on peut imputer sa réaction négative à l'absence de la dimension ludique dans la majeure partie des activités pédagogiques de l'enseignant. Il se pourrait que cet apprenant réagirait positivement durant les activités présentant un aspect ludique ce qui expliquerait en partie son changement d'attitude durant les cours de FLE.

L'apprenant F:

L'amélioration de *l'apprenant F* est un fait très perceptible dans la mesure où il est devenu très actif pendant le cours, notamment au niveau du nombre de questions posées et des prises de parole spontanées. Ce changement d'attitude peut être interprété comme synonyme d'engagement cognitif de sa part résultant de la croissance de sa motivation. Nous estimons que ses perceptions vis-à-vis de la matière ont radicalement changé après l'expérience théâtrale. Bien qu'il parle souvent dans les autres cours, il s'abstenait, néanmoins, de le faire pendant le cours de FLE.

Puis, en améliorant ses perceptions vis-à-vis de l'enseignant, avec le renversement de l'image obscure qu'il a héritée de l'enseignant du primaire précédemment évoqué, nous pensons qu'il s'est libéré oralement et a ouvert la porte au changement et à la progression.

Cet exemple, sur l'implication de l'enseignant dans la motivation ou la démotivation des apprenants, est plus qu'édifiant.

L'apprenant G:

Nous avons constaté une légère amélioration chez ce sujet qui a enregistré une montée de 8 CMM. Certes, une montée peu spectaculaire mais elle reflète l'impact, un tant soit peu, qu'a eu l'activité théâtrale sur les perceptions de cet apprenant. Toutefois, il hésite toujours à poser des questions et à se mettre en évidence dans les exercices oraux comme nous pouvons le constater à travers les grilles d'observation.

Le changement qui est digne d'attention se situe au niveau de l'intérêt qu'accorde l'apprenant à la matière, débouchant sur un engagement cognitif qui se traduit par des améliorations au niveau des troisième et cinquième colonnes des CMM.

L'apprenant H:

Il n'a sensiblement pas fait le moindre progrès. En se conduisant comme il l'a fait durant le projet, c'est-à-dire en rejetant catégoriquement l'activité du discours théâtral.

Nous pensons que le rejet d'une activité pédagogique est un sérieux problème pour l'enseignant lorsqu'il atteint des proportions intolérables. Dans le cas où le rejet est minoritaire, l'enseignant « *guide et facilitateur* » doit essayer de trouver un compromis entre la nature de l'activité pédagogique utilisée et les préférences des apprenants, si le rejet persiste, il devient irréversible. Dans ce cas nous pouvons imputer ce rejet à d'autres raisons qui échappent au contrôle et aux seules compétences de l'enseignant.

Chapitre V : Résultats et évaluation du discours théâtral

Au terme de ce dernier chapitre, nous avons pu voir que l'activité du discours théâtral a exercé une influence indéniable sur la majorité des apprenants qui constituent notre échantillon représentatif.

Au vu des résultats obtenus, cette influence, sur la motivation, peut être qualifiée de positive, dans la mesure où la majorité des apprenants ont réagi à la stimulation de l'activité proposée et ont enregistré des progrès remarquables aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan psychologique. Cela s'est traduit essentiellement par la dédramatisation de la prise de parole en classe, comme nous avons pu le constater d'après les deux grilles d'observation précédemment analysées.

Conclusion Générale

Conclusion générale

Ce modeste travail avait pour objectif l'insertion de l'activité théâtrale dans une perspective didactique dans l'intention de motiver un groupe d'apprenants à prendre la parole plus couramment en classe de FLE et, de ce fait, en avantager l'apprentissage. Nous considérons cette humble initiative comme un premier sillon tracé dans un champ peu exploré, en contexte local.

Nous avons pu constater d'après les résultats obtenus, à l'issue de notre partie pratique, que l'activité du discours théâtral recèle des ressources intéressantes, motivant pour les apprenants de FLE. C'est un outil propice pour les faire parler et dédramatiser la prise de risque inhérente à la parole, en classe.

Il est vrai qu'au départ, une série de problèmes s'est présentée, notamment dans la persuasion de quelques apprenants à s'engager dans l'activité et à faire preuve de sérieux dans la réalisation du projet pédagogique.

Mais nous avons tout de même réussi à les convaincre en leur faisant part des bénéfices qu'ils pouvaient tirer de cette courte expérience et en portant à leur connaissance aussi que l'exercice n'était pas noté.

Nous avions prévu au départ de filmer les séquences du jeu mais nous nous sommes heurtés au refus des apprenants qui ont insisté rondement sur le non recours à l'outil multimédia, considérant que c'était une atteinte à leurs identités. Nous avons, suite à cela, décidé de nous plier à leur volonté pour ne pas les perturber ou diminuer leur concentration durant les exercices.

Sachant que ce travail n'était pas noté, plusieurs apprenants ont progressivement changé d'avis et ont choisi de coopérer.

Toutefois, c'est en prenant, peu à peu, conscience du nombre d'avantages que l'activité leur procurait que les apprenants ont manifesté le plus d'engagement dans la réalisation de l'activité pédagogique.

Conclusion générale

Même si l'activité théâtrale est de nature interactive et sollicite l'expression orale, nous estimons que ce n'était pas suffisant pour obtenir la coopération de tous les apprenants.

Ce constat a été fondé en tenant compte des premières réactions d'un grand nombre d'apprenants qui manifestaient beaucoup plus de la réticence et de l'hésitation devant l'accomplissement des exercices qu'impliquent l'activité.

D'après nos résultats, nous avons été amenés à conclure que le recours naïf à une activité de simulation orale ne permettait pas avec certitude, de susciter l'intérêt de l'apprenant, si la façon d'y recourir n'est pas orientée vers un aspect ludique et récréatif.

Il semble juste d'affirmer que la prise de parole en classe de langue ne peut avoir lieu, pour certains apprenants, sans passer par sa dédramatisation et sa banalisation au regard de ceux-ci.

En effet, nous avons noté que le risque inhérent à la prise de parole en classe, provoque chez l'apprenant de la L.E une insécurité et le réduit au silence de crainte qu'il tombe dans l'erreur.

Ce dernier, sachant qu'il est écouté et surveillé à la fois par l'enseignant et par ces camarades, met son image en jeu et s'expose à des situations embarrassantes qui peuvent être évitées en cas de silence.

Nous pensons, d'autre part, que la dimension ludique, incluse dans l'activité du discours théâtral, a donné ses fruits car durant la mise en oeuvre du projet pédagogique, nous avons noté un très grand enthousiasme au sein du groupe. Il faut noter cependant que le même n'a pas régné chez tous les membres du groupe.

Il convient aussi de préciser que cet engouement ne s'est pas manifesté systématiquement mais, au fur à mesure des séances. Il y avait davantage de sérieux et d'insertion dans l'activité de la part des apprenants à chaque progression du projet.

Conclusion générale

L'influence positive qu'a eue l'activité proposée en milieu didactique réside essentiellement dans son effet réconciliateur entre deux notions fondamentales : l'apprentissage et le plaisir d'apprendre. Ce dernier, sous l'effet conjugué de l'aspect ludique et de la relative autonomie accordée se transforme en une motivation.

Nous ne saurions dire quels auraient été les résultats si nous avions prolongé notre phase expérimentale, sur une plus longue durée. Cependant, nous estimons très probable qu'il y aurait eu davantage de progrès dans le groupe échantillon, notamment au niveau de la prononciation et de la diction.

Cette activité pourrait perdre tout son sens si elle n'est pas organisée à l'échelle de groupes restreints. Dans le cas contraire, il y'aurait probablement une baisse remarquable dans le volume de temps consacré à la parole, pour chaque membre ce qui réduirait à coup sûr les chances d'amélioration.

En outre, il n'est pas envisageable pour l'enseignant de garder une maîtrise technique sur un groupe très nombreux et de suivre pas à pas les progressions et les lacunes à l'échelle individuelle.

Malgré les avantages que de telles activités procurent aux apprenants, nous pensons que leur utilité ne s'arrête pas là et va au-delà des exercices phonétiques. En effet, les activités théâtrales recèlent un potentiel didactique énorme pouvant ouvrir des horizons pour un enseignement de la culture en LE, mais aussi, elles constituent un outil efficace pour travailler l'expression du corps dans une situation de communication.

Si nous avions eu assez de temps et de coopération à notre portée, nous aurions, peut-être, pu faire intervenir un expert en théâtre pour s'appuyer sur son savoir-faire, en tant que spécialiste, il saura sûrement remarquer des détails qui nous ont échappé et voir les choses sous un autre angle.

Conclusion générale

Il faut avouer qu'il nous est souvent venu à l'esprit l'idée de demander aux apprenants d'écrire leur propre texte et de concevoir leur propre canevas afin de solliciter de leur part, un travail de créativité, à la fois sur le plan de l'oral et de l'écrit.

Seulement, nous jugeons une telle idée trop prétentieuse et inadéquate dans notre cas, vu le niveau modeste de la majorité des apprenants.

Somme toute, nous tenons à exprimer notre désir de pousser plus loin la recherches dans cette orientation, dans l'espoir d'arriver, un jour, à convaincre l'institution de recourir à ce genre d'activités de simulation orale, qui privilégie, à plus d'un titre, l'épanouissement linguistique et psychologique de l'apprenant de langue étrangère, en développant ses savoirs et savoir-faire, dans le processus d'intégration harmonieuse et sans heurts au sein du tissu social de sa communauté.

Références bibliographiques

Livres :

- BEGOT-PRONCHERY, M et al. *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon, CRDP, 1994.
- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- DELANNOY, Cécile. *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette, 1997.
- DOURARI, Abderrezak. *Les malaises de la société algérienne : Crise de Langues et crise d'identité*. Alger : Casbah, 2003.
- HAYANE, Omar. *L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962*. Alger : office des publications universitaires, 1989.
- KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989.
- LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997.
- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F, « Que sais-je? », 1996.
- MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990.

- PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : Pratique du théâtre*. Paris : ESF, 2001. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Pratiques pédagogiques.
- SIMONPOLI, Jean-François. *Apprendre à communiquer*. Paris : Hachette, 1991.
- TALEB IBRAHIMI, Khaoula. *Les algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Les éditions El Hikma, 1997.
- VANOYE, Francis et al. *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin, 1981.
- VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1999.
- VIAU, Roland. *La motivation En contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. 1994.
- ZARATE, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 2004.

Documents officiels :

- Le français en projet, 2^{ème} AM. Alger : office national des publications scolaires, 2006
- Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM. Alger : office national de formation à distance, 2003.

Mémoires :

- MERAZGA, Ghazala. *L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de F.L.E.* Mémoire de magistère. Batna : Université de Batna, 2005.

Articles de revues :

- ARNOLD, Jane. *Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues.* Le français dans le monde. Janvier 1999, no 309.
- REGIS, Christine. *Le projet pédagogique en français.* Le français dans le monde, Avril 1997, no 288.
- PRETEUR, Yves. *Développement de l'estime de soi et réussite scolaire.* Résonances. Novembre 2002.
- WEINER, Bernard. In *Les sources de la motivation.* Résonances. Novembre 2002.

Sitographie :

- PERRENOUD, Philippe. *A propos de l'oral, 1988.* In : http://colegio.francia.oral.free.fr/reflexion/a_propos_de_l'oral-p.perrenoud_1988/a_propos_de_l_oral_perrenoud.htm. Consulté le : 04/04/2007.
- CALQUE, Elisabeth. *Activités ludiques et apprentissage de la langue.* In www.hyperbul.org/numero5/ress/calaque/Calaque_activit%E9s.pdf. Consulté le 30/09/2007.

- PAGE, *Christiane*. *Historique du jeu dramatique*. 2004. In : <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/hist-jd.pdf>. Consulté le : 01/10/2007.
- BLASCO, *Annie*. *Le jeu*. In : <http://www.franccparler.org/articles/blasco2004.htm#blasco>. 2004. Consulté le 09/10/2007.
- HERMELINE, *Laurent*. *Point didactique : Le théâtre au secours de la langue*. In : <http://www.fdlm.org/fle/article/329/theatre.php>. Consulté le : 09/10/2007.
- ALBERT, *Pascal*. *L'arbre bleu* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007.
- COGNARD, *Claude*. *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007.

Annexes

Annexe 01 :

Texte 02: L'arbre bleu¹

Un enfant joue dans un jardin public. Sa mère est assise sur un banc. Elle lit.

L'ARBRE : *(Sur l'air de « Au clair de la lune »)*

Au clair de mes feuilles
Petit ami Pierre
Viens poser tes rêves
D'enfant en couleur
Entend petit Pierre
Le souffle des mots
Approche petit Pierre
Je suis l'arbre bleu

L'enfant et la mère n'ont pas semblé entendre la chanson. L'enfant se lève et se dirige vers l'arbre.

L'ENFANT : Maman ! Maman ! Regarde, il est tout bleu, l'arbre !

LA MÈRE : *(toujours plongée dans sa lecture)* Mais non, mon chéri, il est marron et **vert**, comme tous les arbres.

L'ENFANT : Je te dis qu'il est bleu ! Même qu'on dirait que le ciel lui est tombé sur la tête !

LA MÈRE : *(toujours en lisant)* C'est toi qui es tombé sur la tête, oui ! Un arbre bleu ! Et quoi encore ?

L'ENFANT : Un arbre bleu. C'est tout. Comme l'eau de la mer quand elle est calme. Comme les nuages mousseux de l'été.

LA MÈRE : *(toujours le nez dans son livre)* C'est ça, c'est ça... Va jouer encore un peu. On va bientôt partir.

L'ARBRE : *(à voix basse, pour l'enfant)* Eh ! Eh gamin ! Viens par ici !

L'ENFANT : *(surpris)* Qui m'appelle ? Y a personne !

¹ ALBERT, Pascal. *L'arbre bleu* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007.

L'ARBRE : Je suis bleu comme le temps merveilleux de l'enfance. Qui suis-je ?
(*l'enfant suspend ses gestes puis court vers l'arbre*)

L'ENFANT : Tu m'as parlé, dis ? Je suis pas fou, hein ?

L'ARBRE : Pas fou bonhomme. Tu as juste du jus de rêve qui coule dans tes veines.

Les enfants s'assoient près de l'arbre. Une vieille dame arrive.

LA VIEILLE DAME: (*en désignant le banc*) Bonjour Madame. Je peux ?

LA MÈRE : Oui, oui, bien sûr, je vous en prie. (*la vieille dame s'assoit et engage la conversation*)

LA VIEILLE DAME: Il fait beau aujourd'hui. On dirait bien que l'hiver est fini. Je sens le printemps qui me chatouille le nez.

LA MÈRE : Oui, c'est agréable.

LA VIEILLE DAME: (*en désignant l'enfant*) Il est à vous ce petit garçon ?

LA MÈRE : Oui.

LA VIEILLE DAME: Il est bien mignon. Et sage avec ça. Regardez-le ce petit assis sous un arbre !

LA MÈRE : (*en soupirant*) Un arbre bleu ! ! ! Ah, il n'a pas les pieds sur terre ! Ni les oreilles ! Il entend des choses bizarres : les fleurs qui s'épanouissent, les feuilles qui se réveillent, les glands qui poussent sur la branche, les marrons qui chantent dans l'arbre. Il entend même tomber des tiges de soleil !

LA VIEILLE DAME: Il me rappelle mon fiston au même âge. Lui, il voyait des géants partout. Il y en avait un qui portait un costume en herbe avec des fleurs. Sur son tee-shirt brillait la mer. Il disait qu'on pouvait plonger dedans ! Sur son chapeau, il y avait un soleil couchant. Autour de son cou, il avait noué une écharpe bleue. Deux nuages s'étaient posés chacun sur une épaule. Et puis, il disait que des mouettes volaient autour de lui. Je m'en souviens de celui-là. Il me l'avait dessiné pour me prouver qu'il n'inventait pas. Ah, les enfants !

LA MÈRE : On se demande où ils vont chercher tout ça... (*la mère se replonge dans son livre. La vieille dame se tait*)

L'ARBRE : Bonhomme, tu veux jouer à « je dis rouge » ?

L'ENFANT : Oui. Je commence. Je dis rouge et je vois des oiseaux qui dansent la java de l'été.

L'ARBRE : Je dis rouge et j'entends le bonheur.

L'ENFANT : Je dis rouge et je respire le mal qui détruit la terre.

L'ARBRE : Je dis rouge et je touche les feuilles d'automne qui font la ronde.

L'ENFANT : Je dis rouge et je goûte le jus de mort : c'est amer !

L'ARBRE : Je dis rouge et je rêve du monde qui n'a plus peur.

L'ENFANT : Je dis rouge et j'ai peur du cauchemar sans lumière.

L'ARBRE : Je dis rouge et je refuse la pollution. (*l'enfant se lève et court vers sa mère*)

L'ENFANT : Maman ! Maman ! Je te dis rouge et tu vois quoi ?

LA MÈRE : Je ne sais pas moi... du sang.

L'ENFANT : Je te dis rouge et t'entends quoi ?

LA MÈRE : rien, rien du tout.

L'ENFANT : T'es pas marrante ! (*il retourne vers l'arbre. Sa mère reprend sa lecture en haussant les épaules. Un homme accompagné de ses deux fils arrive*)

LE PÈRE : Excusez-moi mesdames, je peux m'asseoir ici ?

LA MÈRE : Oui, allez-y.

LE PÈRE : (*il s'assoit et s'adresse à ses fils puis aux deux femmes*)

Allez jouer, mais pas trop loin et pas de bêtises, d'accord ? (*les garçons vont vers l'arbre*) Je me méfie d'eux... L'autre jour, ils ont creusé un énorme trou dans le jardin. Je voudrais pas qu'ils fassent pareil ici... Ils étaient sûrs qu'ils allaient trouver des os de dinosaures ! Et puis hier, tenez, ils ont saupoudré toute la pelouse de farine. Je leur ai demandé pourquoi ils avaient fait ça. Vous savez ce qu'ils m'ont répondu ?..... « Si on saupoudre la terre de blanc, elle deviendra magnifique, comme un rêve. »

LA VIEILLE DAME : Ah, les enfants ! (*Les garçons s'approchent de l'arbre et de l'enfant.*)

GARCON 1 : On peut jouer avec vous ?

L'ENFANT : Oui, oui ! Tu veux bien, dis ? (*en s'adressant à l'arbre*)

L'ARBRE : Tous les enfants sont mes amis.

GARCON 2 : Si on jouait aux lettres en couleur ?

L'ENFANT : Ça me va. Vas-y, commence.

GARCON 2 : M bleu, un pont enjambe une rivière.

L'ENFANT : A jaune, un volcan crache le feu.

L'ARBRE : I orange, une baguette magique qui ferait la terre plus jolie.

GARCON 1 : O mauve, une bulle d'air remplie d'eau.

GARCON 2 : V rouge, l'aileron d'un requin.

L'ENFANT : E gris, un escalier m'emmène chez un voisin pour partager l'amitié.

L'ARBRE : N violet, une grotte sombre et belle.

GARCON 1 : Je vais demander à papa.

GARCON 2 : Pas la peine. Il ne comprendra pas.

GARCON 1 : T'as raison. Il comprend jamais rien de toute façon ! Il croit pas qu'il y a des os de dinosaures dans le jardin. Il croit pas qu'on peut rendre la terre plus belle.

GARCON 2 : Il croit pas aux rêves. Il croit que ce qu'il voit, lui, avec ses yeux de grand qui sait tout. Il est désolant !

L'ARBRE : Ah, les adultes !

Le gardien du jardin public arrive. Il salue les adultes.

LE GARDIEN : Bonjour m'sieur dames. Belle journée, pas vrai ? Vous entendez les bourgeons qui éclatent ? Bientôt on entendra les belles feuilles du chêne faire de la balançoire. *(les adultes le regardent, surpris)* Je vois que vos enfants, ils le trouvent à leur goût notre arbre bleu. *(les adultes regardent l'arbre et le gardien, de plus en plus surpris)* Faut dire qu'il est pas seulement beau notre arbre. Il est drôlement sympathique. Un brin poète aussi. *(les adultes se regardent, au comble de la surprise)* Bon, m'sieur dames, j'veis saluer notre arbre et pis vos marmots. *(il salue les adultes et se dirige vers l'arbre et les enfants)* Bonjour la compagnie ! Ca va comme vous voulez ?

L'ARBRE : Au poil, Monsieur le gardien, au poil. Je me suis fait de nouveaux amis.

LE GARDIEN : C'est bien, ça. Alors les marmots, il vous plaît ce grand gaillard ? *(en désignant l'arbre)*

L'ENFANT : Oh oui, il est super ! Il connaît tous les jeux. « Je dis rouge »...

GARCON 1 : « Les lettres en couleur »...

LE GARDIEN : Pis, il ne vous a pas tout dit, pas tout montré. Faudra r'venir.

L'ARBRE : Chut.....Regardez le ciel.....

GARCON 2 : Il a des diamants sur sa chemise !

L'ENFANT : Eh ! Je vois un monsieur qui joue du violon sur son cheval blanc !

GARCON 1 : Il a des fleurs dans ses cheveux !

LE GARDIEN : Eh r'gardez ! Le ciel, il joue avec un ballon plein d'jus d'orange !

L'ARBRE : Le soleil.....Le soleil se couche sur les grands arbres.....

Les adultes suivent cette conversation, ils regardent ce que les enfants voient, et leur expression passe de la surprise à l'émerveillement

Annexe 02 :

Texte 02: *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...*¹

Alexia qui lève le doigt : Dis Maître, c'est quoi la vie ?

Maître : La vie, ma petite fille, c'est... c'est toi, c'est moi, ce sont tes frères, tes camarades.

Alexia : Ce n'est pas papa et maman ?

Maître : Mais si bien sûr, c'est maman, papa, grand-mère et tous les autres.

Dany : Dis Maître, c'est qui Dieu ?

Maître : C'est lui qui a créé l'univers, les hommes, les femmes, les plantes...

Muriel : Et les animaux ?

Denise : Et les animaux, également.

¹ COGNARD, Claude. *Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'est...* In : <http://www.leproscenium.com> Consulté le : 20/11/2007.

Muriel : Ils sont où les animaux ?

Maître : Les animaux ont disparu, tu le sais bien...

Dany : Pourquoi ?

Maître : Je n'ai pas le droit de le dire.

Jérôme : Tu sais pourquoi, toi ?

Maître : Non, je ne le sais pas.

Alexia : Dis Maître, c'est quoi la guerre ?

Maître : Une stupidité sans nom.

Alexia : Pourquoi sans nom ?

Dany : Parce que la guerre, ça n'existe que dans les films.

Muriel : La guerre, c'est de la science-fiction ?

Alban : Parce que la guerre n'a pas de nom. Moi j'ai un nom, tu as un nom, mais la guerre n'a pas de nom. C'est ça, Maître ?

Maître : Parce qu'il n'y a pas de mots assez forts pour dire combien la guerre est stupide et inutile.

Muriel : Oui, mais c'est quoi et ça sert à quoi ?

Maître : Autrefois, il y a eu la guerre. Certains hommes l'ont faite pour prendre le pouvoir sur d'autres hommes, devenir toujours plus riches et plus forts.

Alexia : Pourquoi plus forts ?

Maître : Parce que lorsqu'ils sont forts, les hommes pensent pouvoir tout obtenir des autres.

Jérôme : Et toi tu es fort, Maître ?

Maître : Oui, si l'on veut !

Alexia : Et Papa ?

Maître : Il est très fort...

Alexia : Alors il aurait pu tout obtenir des autres ?

Maître : Pas vraiment ...

Alexia : Pourquoi pas vraiment ?

Maître : Parce que si la guerre existait encore, il y aurait d'autres hommes plus forts que lui. Des hommes qui dirigeraient de grands pays.

Alexia : Pourquoi Papa lui ne gouverne pas de grands pays ?

Maître : Parce qu'il faut être élu pour gouverner...

Jérôme : Élu ?

Maître : Oui, par exemple le président des états unis était élu, ça voulait dire qu'il était choisi par son peuple et qu'il décidait pour son pays.

Muriel : Il décidait quoi ?

Maître : Il décidait des lois à mettre en oeuvre, il décidait des aides pour les pauvres, les chômeurs...

Alexia : C'est lui qui aurait décidé pour mon papa ?

Maître : Non parce que ton Papa est français et que la France possède encore son propre président.

Alexia : Et pourquoi, il ne donne pas de travail à Papa, ce président ?

Maître : Parce qu'il n'a pas assez d'argent pour créer des emplois.

Jérôme : Il est pauvre, notre président ?

Maître : Non, il est riche au contraire.

Alexia : Il ne partage pas, comme mon frère lorsqu'il joue.

Maître : Oui, c'est ça, mais lui ne joue pas. C'est lui qui a décidé d'organiser le dernier recensement.

Muriel : Recensement ?

Maître : Il a fait compter combien d'habitants occupaient encore les galeries de la terre.

Jérôme : Il y en a combien, maître ?

Maître : Pour ce que nous connaissons, il y aurait 4 millions de personnes sur notre planète.

Muriel : C'est beaucoup ?

Dominique : Évidemment que c'est beaucoup !

Alban : T'imagines si on les invitait tous pour nos anniversaires ?

Dany : Quatre millions au total, dans toutes les galeries souterraines ?

Maître : Exact ? D'ailleurs, c'est notre président qui a aussi décidé le programme d'urbanisation des galeries et la création d'espace sans masque.

Alban : Sans masque ?

Jérôme : Nous allons étouffer ?

Maître : Non, vous aurez de grands espaces alimentés en air comme le sont vos espaces de sommeil.

Muriel : Ce sera bien.

Alban : C'est quoi le nucléaire, Maître ?

Maître : Chut, on n'a pas le droit d'en parler.

Muriel : Pourquoi, on n'a pas le droit d'en parler ?

Maître : Parce que...

Alban : Pourquoi certains disent qu'il y avait des maisons autrefois au bord de la mer.

Le maître : Chut ! Il ne faut pas en parler.

Dominique : Pourquoi, il y a des choses dont on ne doit pas parler ?

Le maître : Parce que...

Alban : Et « *Parce que* », ce n'est pas un gros mot ?

Le maître : Non.

Dominique : On m'a dit, qu'autrefois, il y avait des vraies plantes qui poussaient dans de vrais jardins.

Alban : Tu plaisantes, ça ce n'est qu'à la télé. Ça n'a jamais existé...

Alexia : Si, mon père m'a dit que ses parents avaient connu les arbres et les plantes...

Dominique : Ils ont vécu dehors, comme dans les films.

Jérôme : Moi, on m'a dit ça aussi, mais mes parents m'ont dit, enlève ton masque et va te coucher sous ta tente à oxygène.

Dominique : Ils n'ont pas voulu en parler ?

Jérôme : Je ne sais pas.

Alban : Tu crois, Maître, toi qui es très vieux, qu'il y a eu de vrais jardins, dehors ?

Maître : Non, ça c'est dans les légendes, c'est ce que les hommes auraient aimé vivre. C'est comme Mickey ou Donald, cela n'existe pas.

Dominique : Certains disent qu'il y aurait eu des guerres, avec des camions et des fusils comme dans les films....

Maître. : Tu as raison, c'était dans un autre monde... Un monde imaginaire...

Alexia : Mon père m'a dit que c'était le paradis, tu y crois, toi au paradis ? Dis maître ?

Maître : Vous savez mes enfants, lorsqu'on vit au paradis, on ne le sait pas. Jérôme remet tes gants comme il faut, tu vas être contaminé...

Alban : C'est vrai alors ?...

Maître : C'est vrai, vos parents ont raison, il y a eu le paradis, une période où les hommes et les femmes s'habillaient comme dans les films...

Alexia : Avec du tissu ?

Alban : Des habits comme Mickey ?

Dany : Des robes et des pantalons ?

Maître : Absolument. Les hommes et les femmes pouvaient se toucher en dehors de leurs habitations stériles et porter autre chose que nos tenus de protections.

Jérôme : Ils pouvaient les enlever même en dehors de leurs tentes à oxygène.

Maître : Ils allaient partout, au-dessus de nos galeries, dans la rue, dans leurs voitures, ils allaient sur la côte, se baignait dans la mer.

Alexia : Dans la mer ?

Dany, Jérôme, Dominique, Alban, Muriel ensemble : Ah ! C'est dégueulasse.

Maître : À l'époque, ça ne l'était pas vraiment et la mer n'était pas gelée.

Muriel : Heureusement qu'elle a gelé, car avant il y a des villes qui ont été noyées ?

Maître : Qui te l'a dit ?

Alexia : Pas mon papa !

Maître : Il ne faut pas le répéter à vos camarades, mais c'est vrai.

Jérôme : Et la couche d'ozone ?

Maître : Tu sais que ces mots sont interdits...

Jérôme : Oui...

Maître : Tu me copieras 100 fois pour demain, je ne dois pas dire de gros mots en classe.

Alban : C'est comme Tchernobyl.

Maître : Tu me feras la même punition. Il y a des règles, respectons-les.

Dany : Pourquoi, maître toi qui sais tout, c'est quoi, Tcher... ?

Le maître : Attention ! Personne n'a jamais voulu me le dire.

Dany : Tu crois maître, qu'il y a eu des vraies couleurs comme dans les films.

Alban : Sûrement pas.

Jérôme : Si, je sais qu'il y avait autrefois des arbres dehors et que, au-dessus de nos maisons, il y avait un soleil comme ce que nous voyons au cinéma.

Maître : Vous avez tous raison. Lorsque mes grands parents se levaient, l'été, ils ouvraient leurs fenêtres pour laisser rentrer l'air. Ils ne portaient ni masque, ni bouteille. Ils se couchaient dans des lits soyeux, sans protection. Ils pouvaient se toucher.

Les enfants ensemble : S'embrasser ? Pouh ya ya !

Maître : Dans le ciel, le matin, il voyait le soleil se lever à l'Est et jusqu'au soir, l'astre les réchauffait. Il faisait l'été aussi chaud dehors que dedans.

Les enfants : Aussi chaud ?

Maître : Aussi chaud, les enfants.

Jérôme : C'était le paradis.

Maître : Je crois.

Alexia : Raconte-nous encore, Maître !

Maître : Il y avait des oiseaux qui chantaient dans les fermes, des poules et des chiens. Il y avait des vaches....

Dany : Des poules et des chiens ? Comme j'aurais eu peur.

Muriel : Et des vaches ! Moi aussi, j'aurais eu peur.

Maître : Les oiseaux, les vaches, les chiens n'étaient : pas dangereux pour l'homme.

Alexia : Moi, j'aurais eu peur quand même.

Jérôme : Tu crois qu'un jour, ces nuages vont partir.

Maître : Nous l'espérons tous.

Dominique : J'aurais peur !

Alexia : Qu'est-ce qu'on verra.

Maître : Le ciel !

Les enfants : Vous venez de dire un gros mot ! Maître !

Dany : J'ai peur !

Muriel : Et il ne fera plus nuit tout le temps ?

Maître : Le jour et la nuit alterneront et il fera plus chaud.

Jérôme : Moins cinquante ?

Maître : Non plus 20 degrés, dehors.

Les enfants : C'est chaud 20 degrés.

Maître : C'est la température qu'il y a dans cette pièce.

Les enfants : Dehors, 20 degrés ?

Maître : Il n'y aura plus de banquise ?

Jérôme : Ici, je ne vous crois pas !

Maître : Dehors, il fera jour du matin jusqu'au soir.

Dany : C'est quand le matin ?

Maître : Le matin, c'est quand le soleil se lève.

Jérôme : Il se levait à quelle heure ?

Maître : L'été vers 5 heures.

Alexia : Il serait en train de se lever, il est cinq heures.

Dany : Et on pourrait le regarder ?

Maître : Oui, vous pourriez ! Qu'est-ce que ce doit être beau. Allez les enfants, nous allons rentrer chez nous, dans nos galeries, il est tard.

Alban : Et les animaux, ça servait à quoi ?

Maître : Les hommes les mangeaient.

Alban : Ah, mais c'est vraiment dégoûtant.

Alexia : Alors, les hommes ne mangeaient pas les onnes larves que nous mangeons, nous ?

Maître : Je crois que non.

Dominique : Il y avait des couleurs, comme dans les films qu'on a retrouvés.

Maître : Il y en avait. Il y avait toutes les couleurs de l'arc-en-ciel dehors...

Dany : Maître, vous nous en raconterez encore de la science-fiction.

Les autres : Oh oui, maître, nous avons tous aimé.

Maître : Je ne sais pas si j'ai le droit.

Les enfants d'une seule voix : Oh ! S'il vous plaît.

Maître : Allez, vous vous assurez que vos masques sont toujours bien hermétiques, que vos gants sont fixés correctement et que vos combinaisons ne sont pas déchirées et nous allons.

Annexe 03 : Grille d'observation des comportements manifestes

de la motivation

		Comportements manifestes de la motivation					
		Lève le doigt pour répondre à une question	Pose des questions dans le cadre du cours.	Suit les explications du maître : 1 croix chaque ¼ heure s'il le fait.	Prend la parole sans permission dans le cadre du cours.	Travaille durant les exercices structuraux, la lecture, ...etc.	Total
1^{ère} catégorie	Apprenant A DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
	Apprenant B DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
	Apprenant C DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
2^{ème} catégorie	Apprenant D DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
	Apprenant E DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
	Apprenant F DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
3^{ème} catégorie	Apprenant G DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						
	Apprenant H DIM 15/12 LUN 16/12 MAR 17/12						