

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

**Département des lettres et de la langue
française.**



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master académique**

Domaine : Lettres et Langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**La dramatisation en classe de langue et son impact
sur l'apprentissage**

Rédigé et présenté par :

Beghdadi Younes Abdelkader

Sous la direction de :

Sofiane Abdelatif

Membres du jury

Président : M. Sedairira Hychem

Rapporteur : M. Sofiane Abdelatif

Examineur : M. Kamel Sayed

Année d'étude 2020/2021

Remerciement

Je remercie du fond de mon cœur Allah qui m'a guidé tout au long de ce travail.

Je remercie énormément ma grande famille qui m'a beaucoup soutenue lors de ma maladie.

Je remercie aussi grandement M. Abdelatif qui m'a beaucoup soutenu et a su rester patient avec moi malgré tout.

Je remercie mes enseignants M. Abu Issa, M. Mouassa, M. Zrara , M. Sayed, M. Hmamdia et tant d'autres qui m'ont donné le sentiment de valoir le coup de l'attention qu'ils m'ont offerte

Je pense à Mme Ikhtiah qui m'a donné espoir par son éthique de travail

Je remercie Abderrahmen, Obada et Sofiane pour m'avoir prêté conseil et encouragé

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mes chers amis Saloha et Houssem

Mes cousins que j'aime beaucoup

Mes camarades de classe avec qui j'ai beaucoup de
souvenirs qui resteront inoubliables

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 01 : Bases théoriques de réflexion	3
1. Terminologie.....	3
1.1 Improvisation et mémorisation.....	5
2. Pourquoi le théâtre aurait sa place en classe de FLE ?	6
2.1 Le corps, un canal d'apprentissage.....	6
2.1.1 Apprendre avec le corps.....	6
2.1.2 Le corps à l'origine du langage	7
2.1.3 Le corps au théâtre :.....	8
2.2 Les pratiques théâtrales : une solution au problème identitaire	9
2.2.1 Le projet du cadre européen commun de référence.....	9
2.2.2 L'identité dans et par la langue.....	10
Chapitre 02 : La dramatisation en classe de langue	12
1. Les enjeux d'une pratique corporalisée de l'oral.....	12
2. Le mime	13
3. Avantages des activités théâtrales en classe de langue	14
3.1 Donner l'envie d'apprendre	14
3.2 Du sens à notre apprentissage	15
3.3 Exploiter le potentiel de notre instrument vocal	16
3.4 L'apprenant face à l'erreur.....	17
3.5 Les intelligences multiples.....	17
4. Le problème de l'évaluation	18
Chapitre 04 : De la théorie à la pratique.....	19
1. Le déroulement de l'activité :.....	19

2. Résultats.....	23
2.1 Par groupes	23
2.2 En général.....	38
3. Analyse	40
3.1 L'investissement de l'enseignant	40
3.2 L'erreur	40
3.3 La grammaire.....	41
3.4 Le temps	41
3.5 L'identité.....	41
3.6 La voix du narrateur.....	42
3.7 L'Âge	43
3.8 Le sexe	43
3.9 L'humeur.....	43
3.10 L'influence de l'institution scolaire	44
Conclusion	45
Bibliographie.....	46

Introduction

En Algérie, bien parler le français est un atout majeur ce qui n'est pas le cas de tout le monde, néanmoins ce fut le nôtre. Ainsi, nous fûmes témoins de nombreuses plaintes quant aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du français ; deux difficultés étaient toujours présentes, la première qui est commune à toutes les langues, en l'occurrence l'incapacité de communiquer en français en dehors de la classe et la deuxième qui est propre au français n'est autre que l'apprentissage de la conjugaison (qui rend la première plus compliquée).

Dans les méthodologies d'apprentissage traditionnelles on se concentrait beaucoup sur la grammaire, l'apprenant doit absolument connaître le fonctionnement de langue, or « il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Martinez, 1996 :76). Dans des termes plus techniques, J.P. Cuq et I. Gruca affirment que « la simple possession des savoirs déclaratifs (...) paraît effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère » (2005 : 133). On se rend donc compte que cette première difficulté est au centre des intérêts de la didactique des langues.

Récemment, nombre de chercheurs ont proposé l'intégration des pratiques théâtrales pour pallier ce problème¹, les pratiques théâtrales s'avèrent capables de munir les apprenants de savoir procéduraux. En effet, il nous vient directement à l'esprit que ces pratiques permettent d'améliorer la compétence orale chez les apprenants, mais pas seulement. Le potentiel de ces activités n'est jusqu'à maintenant pas pleinement exploré et encore moins exploité et ce même pour ce qui est du développement de la compétence orale. De plus que ces pratiques permettent de solliciter le grand présent de la communication et le grand absent lors de son enseignement, le corps (Françoise Berdal-Masuy & Christine Renard, 2015).

En outre, ces pratiques permettent de faire revivre chez l'apprenant le désir d'apprendre, « en le laissant naître à son désir de parole » (Pierra, 2011 : 114). Nous allons tester ces pratiques et voir si elles sont capables d'amener les apprenants à

¹ Citons notamment les ouvrages de Pierra (2006), Payet (2010) et Perrier & Treffandier (2012), références dans le domaine.

prendre plaisir lors de l'apprentissage de notions jugées « désagréable », en l'occurrence la conjugaison. Amener l'apprenant à éprouver du plaisir dans l'apprentissage de certains domaines qu'il n'aimait pas auparavant fut toujours un objectif et une grande source de motivation pour nous.

Au cours de notre recherche, nous réaliserons une activité de dramatisation avec un petit groupe d'apprenant de niveau A2 pour principalement, mais sans s'y limiter, mettre en pratique des notions grammaticales que l'on a abordées.

Dans ce travail, nous sommes posés la question suivante : « Qu'est-ce qu'implique l'intégration des pratiques théâtrales, plus spécifiquement la dramatisation, dans le développement de l'expression orale en langue étrangère ? À quel point contribuent-elles à motiver les apprenants dans leur apprentissage de notions telles que la conjugaison dans un petit groupe ? ».

Pour réaliser cette recherche, nous avons employé la méthode observatoire participative.

Nous supposons que la pratique théâtrale permet de motiver les élèves à apprendre et offre de très bonnes conditions dans lesquelles l'apprenant peut mettre à l'épreuve ses compétences communicatives et les améliorer, et est un très bon support qui motive les apprenants à l'apprentissage de la grammaire.

Nous avons dans un premier chapitre, présenté les bases théoriques qui vont soutenir notre réflexion tout au long de notre recherche, nous avons notamment justifié le choix du terme « dramatisation ». Dans le deuxième chapitre, nous avons évoqué ce qu'implique l'intégration de la dramatisation en classe de langue. Enfin, le troisième chapitre a été dédié à l'expérimentation, sa présentation et son analyse.

Chapitre 01 : Bases théoriques de réflexion

1. Terminologie

Nous avons eu le choix entre différents termes renvoyant tous à peu près à la même réalité : jeu théâtral, théâtralisation, jeu de rôle, dramatisation, expression dramatique, approche kinesthésique, pratiques théâtrales et bien sûr, théâtre.

À travers notre recherche on s'est rendu compte que les auteurs ne faisaient pas beaucoup la différence lors de l'emploi de ces termes, car la réalité qu'on tente de verbaliser ici est assez complexe comme le montre Jean-Pierre RYNGAERT « Qu'existe-t-il actuellement sous l'étiquette « jeu dramatique » ou « expression dramatique » en classe ? Un peu de « mime », des « saynètes », [...]. Et tout ce qui se rapproche de cela sans porter la même étiquette. », il continue et ajoute : « le concept de théâtre renvoie à tant d'images différentes, il recouvre tant d'idéologies contradictoires, [...], parfois tout à fait involontairement. » (1997 : pp. 66-78).

Nous ne prétendons pas pouvoir faire le tri dans cette recherche, les différentes terminologies pourront apparaître sans que cela veuille dire qu'on parle de pratiques différentes sauf s'il y a indication. Nous essayerons toutefois dans ce sous chapitre de justifier notre choix.

« Théâtre » demeure néanmoins le terme le plus large et tend à inclure les autres, J.P. Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et seconde, pour « jeu dramatique », nous renvoie à la définition du terme théâtre ; nous y trouvons : « l'étude, dans la classe, de textes de théâtre ouvrant sur un apprentissage par cœur des répliques avec mise en scène des personnages » et aussi « La formation à l'improvisation de type commedia dell'arte [...] » (2003 : 237) nous remarquons que Cuq a englobé toutes les images différentes de cette pratique sous le terme « théâtre ». Premièrement le paradoxe entre improvisation et mémorisation dans ce type d'activités nous a fortement influencé, non pas à cause d'un souci terminologique mais d'usage aussi car la majorité des travaux qui ont repris le terme « théâtre » (et ses dérivés) dans leur intitulé, ont proposé comme

exemples pratiques des projets théâtraux, des pièces de théâtre ou des scènes de dialogues dans les contes que les apprenants ont appris par cœur et non des petites scènes courtes comme cela a été le cas de notre travail, nous nous étalerons sur ce point plus tard. Le souci d'être spécifique nous a donc poussé à éviter ce terme générique et à ne pas le choisir dans le titre. Ainsi, « dramatisation » ne donne pas à penser à des projets de représentations de pièces de théâtre comme c'est souvent le cas avec les recherches où l'on trouve « théâtre » ou « théâtralisation ».

« Jeu de rôles » a aussi été écarté car trop restreint, J.P. Cuq le définit ainsi :

« Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. » (2003 : 142)

Dans notre optique, cette définition est trop restreinte car les activités de mime où l'apprenant est seul dans l'espace scénique par exemple, en sont en dehors. Dans les jeux de rôles il faut être au minimum deux sur « scène » sinon on ne peut plus appeler cela ainsi.

Jean-Pierre Cuq donne la définition suivante pour « dramatisation » : « En méthodologie audiovisuelle, la dramatisation est une technique systématisée, qui vise la mise en action par les élèves du dialogue de la leçon : après l'avoir mémorisé, les élèves le rejouent. Ils sont censés ainsi s'identifier aux personnages, et s'approprier leur langage par imitation. » Ceci fut le cas de la méthodologie audiovisuelle.

« Dans une acception plus récente, la dramatisation est une interprétation plus ou moins fidèle d'un dialogue de méthode ou bien encore d'un récit dont les apprenants imaginent la suite en endossant les personnages. Même si le rôle est prescrit et le dialogue imposé, on laisse aux étudiants la liberté de changer les répliques de façon à éviter l'exercice de pure mémorisation. »

On remarque qu'il ne s'agit pas ici de mémorisation, « Aujourd'hui en effet, les activités de simulation ou de jeu de rôles visent moins la répétition d'éléments prédéterminés, et permettent de s'entraîner de façon plus personnelle, plus riche et plus variée aux situations de communication. » (2003 : 76)

Nous remarquons dans cette définition que les concepts de « jeu de rôle » et « activité de simulation » y sont incluse.

Landier Jean-Claude et Barret Gisèle donnent la définition suivante dans « Expression dramatique » :

« En expression dramatique le joueur doit s'adapter aux situations de paroles, de communications les plus variées. C'est un lieu d'interaction entre individus qui permet un mieux-être, un mieux-connaître, un mieux-comprendre [...] c'est un apprentissage global (cognitif, sensoriel, moteur, esthétique) qui permet de développer l'expression (orale et corporelle), l'imaginaire et la créativité, la communication, la confiance en soi, et une approche culturelle du théâtre ». (1991)

Nous nous reconnaissons bien dans ces deux dernières définitions¹.

1.1 Improvisation et mémorisation

À travers nos recherches nous avons trouvé que beaucoup préférerait miser sur la mémorisation au lieu de l'improvisation, même si celle-ci n'existe pas vraiment et ce pour différentes raisons.

L'improvisation met de la pression sur l'enseignant qui ne sait plus à quoi il peut vraiment s'attendre, s'il n'est pas très expérimenté son anticipation sera très faible, de plus il n'est pas sûr de bien pouvoir gérer toutes les situations problèmes.

De plus on tend beaucoup à sous-estimer les apprenants parce que ce que l'on voit d'eux c'est souvent une timidité et une aversion envers ce qui les pousse à parler devant tout le monde.

Dernièrement, nous tenons ici à dire que pour certains chercheurs la dramatisation ne fait pas partie des pratiques théâtrales comme nous l'avons expliqué et adopté durant cette recherche, pour eux le théâtre renvoi aux pratiques où il est question d'apprentissage tandis que dramatisation renvoi aux pratiques où il y a improvisation.

¹ Dans les parties suivantes nous utiliserons tout de même le terme « théâtre » ou « activités théâtrales » car il y sera question de toutes les pratiques théâtrales en général et non seulement celles que nous proposerons pour répondre à la problématique et qui nous intéresseront plus tard durant l'expérimentation.

2. Pourquoi le théâtre aurait sa place en classe de FLE ?

Dans cette première partie, nous présenterons les bases théoriques qui soutiennent l'idée d'intégrer les pratiques théâtrales en général en classe de FLE et qui montrent les bienfaits d'une telle pratique sur l'apprentissage d'une langue et aussi le développement des compétences communicationnelles en général.

Nous allons d'abord vérifier la légitimité de l'intégration des pratiques théâtrales en classe puis nous allons voir sa relation avec l'identité, enfin nous verrons ce que mettent ces pratiques en jeu concernant l'oral et la grammaire.

2.1 Le corps, un canal d'apprentissage

Plusieurs spécialistes du langage sont d'accord sur le fait que le corps est un vecteur d'acquisition langagière (et d'apprentissage). Nous allons dans ce qui suit exposer les recherches qui ont montré que le corps est un bien plus qu'un simple moyen de communication, il est aussi un moyen de réception et non seulement de transmission de connaissance. Ainsi que l'investissement du corps dans les pratiques théâtrales et par conséquent l'intérêt de sa présence en didactique du FLE. À prendre en compte ici que l'on ne s'éloigne un peu de l'enseignement/apprentissage des langues que pour fournir les prémisses et poser les bases théoriques qui légitiment les pratiques théâtrales au sein de la classe de langue.

2.1.1 Apprendre avec le corps

L'accès à la connaissance ne se limite pas au seul vecteur de la conceptualisation et du travail intellectuel, on sait désormais que nos sens permettent aussi l'accès à la connaissance grâce aux informations qu'ils reçoivent (Coletta : 2004). Ainsi la multiplication des canaux à travers lesquels on accède à la connaissance permet d'augmenter l'efficacité du processus d'apprentissage. Colletta affirme que : « les travaux de Goldin-Meadow [nous le montrent], les nouvelles acquisitions cognitives de l'enfant sont d'abord exprimées par le corps avant de l'être par les mots, qu'il s'agisse d'acquisitions linguistiques ou d'acquisition en matière de résolution de problème » (2004 : 309), un peu plus loin l'auteur en est arriver, après

avoir mené plusieurs expériences sur des enfants de 6 à 11 ans, à conclure que « toute nouvelle acquisition peut prendre appui sur la connaissance en actes du sujet, une connaissance constituée de ses expériences perceptives et motrices antérieurs ».

Colletta attire notre attention sur le fait que notre corps « fournit des supports signifiants multimodaux et, conjointement, sert d'un instrument à l'élaboration cognitive et affective » (2003 : 62). Plus spécifiquement, pour ce qui est de l'apprentissage des langues, Mehler, Argentieri et Canestri soutiennent qu'adultes et enfants abordent les langues étrangères de manière différente. Les enfants retiennent plus facilement tout ce qui est en relation avec des démarches plus concrètes et perceptibles, les auteurs arrivent à « repérer clairement, chez les enfants, les racines corporelles et concrètes des mots » (1994 : 51).

Nous en arrivons donc à la conclusion que l'accès à la connaissance ne se fait pas par le seul biais du mental, du cerveau, l'ensemble du corps entre aussi dans ce processus. Une question émerge alors : admettons que le corps permet la connaissance, qu'en est-il de sa mémorisation ?

Nous répondrons à la question de la mémorisation un peu plus tard dans notre recherche.

2.1.2 Le corps à l'origine du langage

Avant d'entrer dans ce champ de mine qu'est l'origine du langage, nous tenons à préciser que nous ne tenons pas pour vrai le fait que le corps soit le canal « originaire » à travers lequel nous accédons à la connaissance. Il s'agit ici d'exposer les théories qui soutiennent cette hypothèse pour ce qu'elles peuvent nous apporter, en l'occurrence le fait qu'il est très pertinent d'intégrer dans nos classes de langue étrangère des pratiques corporelles tels que le théâtre.

Nous trouvons chez Vinsonneau la réflexion suivante :

« Le corps est avant tout le substrat social de l'être humain. Il forme le matériau premier des expressions humaines : mimiques, gestes, postures, dynamique corporelle [...]. Les expressions corporelles constituent un langage antérieur à la parole et qui la submerge » (2002 : 74).

Nous avons aussi les travaux de Colletta, dans « Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans » (2004 : 309) il affirme, après de nombreuses expériences et analyses des pratiques gestuelles lors d'une communication menée auprès d'enfant, que les gestes permettent d'exprimer bien mieux que les mots « des représentations visuo-kinésiques ou des états cognitifs particuliers ». Nous pouvons alors soutenir, à la lumière de cette citation, que le corps est un meilleur outil de communication que la parole et qu'avant de s'exprimer avec la parole nous nous exprimons corporellement surtout qu'au paragraphe suivant nous trouvons : « l'idée que la pensée tire ses ressources du corps rend plus pertinente encore la thèse de Kendon et McNeil d'un processus unique de production de la parole mêlant représentations verbales et visuo-kinésiques » (2004 : 309). Ainsi, précèdent nos verbalisations une origine corporelle.

Arrivé à ce niveau il ne demeure nul doute que le corps est vecteur d'apprentissage et ce, pas seulement en matière d'acquisition-apprentissage linguistique. Avant de clore ce sous-chapitre nous allons nous intéresser à la participation du corps dans les pratiques théâtrales pour enfin légitimer leur présence dans la classe de FLE.

2.1.3 Le corps au théâtre :

« Faire du théâtre ce n'est pas seulement « dire ». C'est aussi et avant tout « agir » » (2013 : 97-114), c'est ce que nous dit Dulibine et Grosjean, mais même sans que l'on n'ait à le rappeler cela apparaît comme une évidence, Au théâtre on va même dire le corps « parle ».

Au théâtre, la langue et le corps sont associés, Schropfer l'exprime très bien elle dit que lors de l'acte théâtral « la langue est liée à un état du corps qui fait entendre ses potentialités esthétiques et qui lie les effets de langue et de sens. » — et là vient la partie qui nous intéresse en tant que didacticiens — « Or dans les pratiques pédagogiques que j'ai pu observer, l'enseignant considère, la plupart du temps, la langue comme un vecteur de sens, rarement comme matière sensuelle ou du moins sensible. » (2013 : 146).

Au fil de ce sous-chapitre nous avons pu démontrer que le corps est un outil pour l'acquisition. De plus nous avons vu qu'il est intrinsèquement lié au langage — certains théoriciens le considère même comme étant à l'origine du langage — , ajoutant à cela le fait que le corps est très présent au théâtre, cela nous permet d'atterrir sur le fait que le théâtre est une mise en scène « artificiel » de ce qui se joue dans la vraie vie et que son intégration au sein de la classe de langue est très pertinente afin d'optimiser ce que le corps peut nous fournir en apprentissage.

2.2 Les pratiques théâtrales : une solution au problème identitaire

Durant ce chapitre nous allons essayer de prouver que les pratiques théâtrales sont un très bon outil à exploiter dans l'optique de l'approche interculturelle que vise le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL).

On devra — comme dans le sous-chapitre précédent— poser des bases théoriques, ce qui donne, au premier abord, que l'on sort du sujet de notre recherche et même du domaine de la didactique des langues étrangères, mais tout est au final relié car nous le rappelons, la didactique est au carrefour des disciplines des sciences humaines.

2.2.1 Le projet du cadre européen commun de référence

Les auteurs du CECRL dans leur présentation du cadre nous informe sur leur conception de l'apprenant de langue :

« En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »

Comme on peut le lire dans ce passage le cadre a un projet interculturel, l'apprenant, selon lui, doit être capable d'aborder les différentes cultures et jouer le rôle d'intermédiaire culturel dans le dessein de : « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des

Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (CECRL : 9).

L'idée est d'aboutir à une identité façonnée par les rencontres des individus, mais aussi des langues. Cela sous-entend aussi que l'identité est changeante et modelable et c'est ce que souligne Prieur : « il semble alors pertinent de considérer la subjectivité [l'identité] comme une tension, une circulation, voire une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction » (2006 : 111-118).

Prieur se rapproche de cette conception du CECRL de l'apprenant qui médiateur entre les cultures, en utilisant le terme « sujets entre langues », il parle des situations de contact qui font des personnes impliquées des « sujets entre les langues, échangeurs et passeurs entre diverses langues » (2006 : 111-118).

La question qui se pose est l'utilité de ce travail en contexte algérien, en effet cela semble s'éloigner totalement de ce contexte, toutefois nous comptons nous en inspirer pour palier au problème identitaire et culturelle face à la langue française présent en Algérie. Ainsi en prouvant que les activités théâtrales peuvent remédier à ce genre de problème cela peut s'appliquer en contexte algérien par voie de conséquence.

2.2.2 L'identité dans et par la langue

Établissons d'abord un fait, identité et culture sont intimement liées, « Aujourd'hui, les grandes interrogations sur l'identité renvoient fréquemment à la question de la culture. » (2010 : 97-114) affirme Denis Cuhe. Nous savons aussi que « Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et apprentissage composé d'un idiome et d'une culture » comme nous l'explique ici J.P. Cuq et Isabelle Gruca dans leur cours de didactique du français langue étrangère et second (2017 : 73). Ainsi on peut dire que la langue, porteuse de culture, influence l'identité.

De plus, comme le dit Bange « la somme de tous les mots, la langue, est un monde intermédiaire entre le monde qui apparaît en dehors de nous et celui qui agit en nous » (2014 : 53), la langue contient donc une forte charge identitaire

Nous l'avons tout à l'heure avec la citation de Prieur (2006 : 111-118) qui affirme que l'identité contient des éléments qui entrent en contradiction, nous pouvons alors nous poser des questions sur la tension que provoque cette charge identitaire contenue au sein des langues pour un locuteur plurilingue, ou en d'autres termes un apprenant d'une langue étrangère qui souhaite devenir un futur-plurilingue.

Mais où sont donc les pratiques théâtrales de tout cela ? Identité et langue sont intimement liées comme nous l'avons montré or le théâtre consiste en l'interprétation d'un personnage fictif et donc se munir d'une « identité fictive ».

L'apprenant se crée alors une identité linguistique avec laquelle il peut prendre des distances et éviter l'éventuel conflit interne, les sentiments d'incompatibilité identitaire sont limités et l'apprenant peut se dire « je ne fais qu'interpréter ».

C'est alors un processus de décentration qui est en marche, l'apprenant prend de la distance par rapport à soi-même pour pouvoir se mettre à la place de l'autre et essayer de le comprendre. En Algérie, et sans trop rentrer dans les détails, parler en français a son influence sur l'identité et peut même créer de grandes tensions internes, voilà pourquoi il serait pertinent de les intégrer ici.

Chapitre 02 : La dramatisation en classe de langue

1. Les enjeux d'une pratique corporalisée de l'oral

Dans l'enseignement en général, le corps est le grand absent, cela peut être justifié dans des disciplines comme les mathématiques ou la physique mais pas dans l'enseignement des langues. L'importance du corps dans la communication n'est plus à démontrer aujourd'hui, pensons au nombre de muscles qui entrent en jeu lors de la communication — mis à part ceux de l'appareil phonatoire —, cela suffit pour prouver que le corps doit être beaucoup plus intégré et bien plus présent en classe de langue. Sinon nous formons seulement des personnes qui seront capables de « chater » en langue étrangère comme nous le faisons avec les différents réseaux sociaux, ce qui n'est pas du tout l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Nous avons vu dans le chapitre précédent à quel point il est bénéfique d'intégrer le corps dans le processus de l'apprentissage et qu'il pouvait l'être grâce aux pratiques théâtrales, mais plus spécifiquement, « intégrer les pratiques théâtrales dans les cours de langue permet de développer l'expressivité globale, la compétence interculturelle des étudiants en associant l'apprentissage linguistique au geste, « jumeau de la parole » » (Calbris et al., 2012) et cela revient au fait que les gestes et les mimiques ont un grand rapport avec la culture, « par exemple, dans un environnement francophone, on mettra en évidence le contact visuel avec le public, le sourire lors d'un exposé en continu, la gestuelle des mains pour soutenir le discours etc. » (Berdal-Masuy & Renard, 2015). Cela nous donne l'opportunité d'éveiller l'attention des apprenants — de façon plus pratique et concrète — à l'importance de l'adaptation des attitudes corporelles aux différentes situations de communications pour éviter les malentendus.

Les gestes du corps rendent vivante la parole, qu'ils la précèdent, l'accompagnent ou la suivent (mouvement de sourcils, soupir etc.). C'est aussi le refuge lors de blocage linguistique, le corps permet d'exprimer des notions abstraites qu'on ne saurait parfois verbaliser.

De plus « le théâtre permet aux apprenants de révéler leur singularité, en créant des ponts entre le corps et l'esprit » (Berdal-Masuy & Renard, 2015) en effet durant les activités d'expression dramatiques les apprenants peuvent révéler des facettes d'eux-mêmes inconnues jusqu'à présent — parfois même à l'apprenant en action — ce qui ouvre leur appétit d'apprendre, ils gagnent alors en autonomie et en confiance en soi.

Ces activités viennent souvent arracher les apprenants de leurs bancs d'écoliers et les jettent dans un nouveau décor, leur procure de nouvelles sensations et ce dans la classe ce qui les stimule et les motive.

Il faut prendre en compte cependant qu'il y a des difficultés à surmonter pour pouvoir instaurer la bonne ambiance permettant le bon déroulement des activités surtout que si elles ne sont pas bien dirigées et organisées beaucoup de temps sera perdu. De plus, la nature souvent imprévisible de ces activités demande de la souplesse et de la patience de la part de l'enseignant.

Nous présenterons les difficultés à surmonter plus en détail dans un sous-chapitre dédié à ce sujet.

2. Le mime

Comme nous l'avons dit plus tôt le choix du terme « dramatisation » a grandement été influencé car on a l'intention de beaucoup investir dans le mime.

Le mime offre une possibilité qui très importante pour un enseignant de langue, il crée chez l'apprenant le besoin de parler, Jacques Lecoq nous dit que dans une situation silencieuse on se trouve dans un état de pudeur qui permet à la parole de naître du silence, donc être plus forte en évitant le discours, l'explicatif.

Mais concrètement qu'est-ce que cela donne ? Nous avons proposé un jeu de mime à nos apprenant qui s'appuie justement sur cela, deux apprenants passaient au tableau sans au départ savoir ce qu'ils allaient faire, on leur donnait des consignes au fur et à mesure. Voici un exemple : on explique aux apprenants qu'ils ne sont pas

obligés de parler, ils ne se connaissent pas, l'un d'entre eux est dans un ascenseur, le second doit vite rejoindre l'ascenseur pour monter avec le premier, ils montent dans l'ascenseur mais par malheur il se bloque, le pire c'est que le premier personnage a la phobie des endroits fermés et étroits et commence à faire une crise ! à ce moment là l'apprenant ne peut pas s'empêcher de parler.

De plus le mime permet aussi un apprentissage ludique de la grammaire, On a vu la concordance des temps, notamment l'imparfait et le passé composé, ainsi pour bien ancrer cela chez eux surtout que cette leçon est compliquée et souvent ennuyante, on a utilisé le mime. On a d'abord réalisé au tableau deux actions que les apprenants devaient reconnaître, puis ils devaient choisir laquelle des deux actions devrait se mettre à l'imparfait ou au passé simple dans une phrase. Après quelques entraînements on peut donner la chance aux apprenants de passer sur scène.

3. Avantages des activités théâtrales en classe de langue

Intégrer des pratiques théâtrales au sein de la classe de langue permet d'avoir plusieurs avantages aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan personnel. Nous analyserons dans ce sous-chapitre ces différents avantages afin d'en prendre conscience et de pouvoir les exploiter pleinement. Nous donnerons aussi quelques pistes concrètes pour en profiter.

3.1 Donner l'envie d'apprendre

Grâce aux activités théâtrales, qui permettent aux apprenants à trouver du plaisir à s'exprimer en langue étrangère, ils sont pleinement investis dans leur apprentissage. Ces pratiques leur permettent de devenir acteur de leur propre apprentissage, leur offre une chance d'auto-évaluation ce qui fait d'elles un vrai moteur de motivation et de dynamisme pour la classe.

La grande majorité des apprenants sont fiers d'avoir pu franchir les barrières de leur timidité, même s'il n'est pas facile au départ d'instaurer ce climat où tout le monde est très à l'aise, cela prend du temps pour les plus timorés. D'autres, découvrent même un talent caché.

3.2 Du sens à notre apprentissage

La quête de sens dans la vie humaine en général à une place très importante, elle l'est aussi en classe, que ce soit une classe de langue ou autre. En classe de langue les apprenants ont souvent leurs arguments pour ne pas apprendre et c'est souvent pour masquer certaines de leurs faiblesses et ne pas y faire face, ainsi pas mal d'étudiant trouvent qu'il n'est pas très nécessaire de « parler » français tout simplement. En effet, en contexte algérien par exemple, on peut dans plein de situations se passer de « parler » français, même dans les universités et dans le domaine professionnel.

Le professeur a donc pour mission de générer chez l'apprenant le désir d'apprendre à « parler » français, et de donner du sens à cette apprentissage. Souvent c'est dans une perspective future que les enseignants essayent de stimuler la prise de parole en langue étrangère chez les apprenants mais sans que cela ne les stimule vraiment.

En proposant une activité théâtrale, on génère des situations de communication - certes imaginaires – mais qui crée un réel besoin d'utiliser la parole en langue étrangère et donne du sens à l'apprentissage, les apprenants sont alors en immersion totale dans l'univers francophone et théâtral. Se déroule alors différentes situations réalistes ou fictives du monde extérieur au sein de la classe de FLE

Adrien Payet, spécialiste très intéressé par l'intégration des pratiques théâtrales nous dit : « À travers le théâtre, l'expression orale revêt un intérêt nouveau aux yeux de l'apprenant. L'activité vise une communication globale, intégrant la gestuelle, la voix et la transmission des sentiments » (2010 : 14). Ces activités procurent effectivement à l'apprenant du plaisir à entendre sa voix en langue étrangère surtout qu'il sera amené à jouer sur l'intonation et le rythme lors de son expression dramatique.

Par le biais des activités théâtrales les apprenants trouvent du sens à « prendre la parole en français ».

3.3 Exploiter le potentiel de notre instrument vocal

On peut très bien comparer notre appareil phonatoire à un instrument de musique — même s'il est extrêmement plus complexe — toutefois ils se rejoignent sur le fait qu'ils peuvent à chaque accord différent émettre un son et une tonalité différente. Chaque instrument selon son potentiel permet d'émettre un certain nombre de sons qui se distinguent et tel est le cas de l'appareil phonatoire chez l'humain, et les pratiques théâtrales sont un excellent outil pour exploiter le potentiel de cet appareil.

Adrien Payet nous explique : « Les pratiques théâtrales nous aident à explorer et à accorder notre instrument vocal. La première étape consiste à prendre conscience de sa propre voix et de ses mécanismes. » (2010 : 14). Cette prise de conscience se fait grâce à des exercices logo-cinétiques.

Une fois le fonctionnement de l'appareil phonatoire assimilé, on peut se lancer en quête des sonorités propre à la langue cible « Comme un musicien ajoutant de nouvelles notes à son répertoire, l'apprenant émet les nouveaux sons en recherchant les résonances et vibrations repérées lors des exercices logo-cinétiques. » (Adrien Payet, 2010 : 16).

Les exercices logo-cinétiques n'ont pas de relation avec l'expression dramatique qui rappelons est le sujet de notre recherche, toutefois comme notre approche est dramatique il nous importe d'interpréter ces sonorités et de les vivre de sorte que chaque son soit associé à une image que l'apprenant connaît bien peu importe sa culture.

Adrien Payet nous propose ces exemples d'activités qui viennent de l'orthophonie :

« - pour le [r] : prononcer le mot TIGRE en interprétant l'animal qui ramène sa patte vers lui, griffe sortie, en insistant sur le R.

- pour le [s] : prononcer le mot SERPENT en réalisant un mouvement ondulatoire à partir des hanches et en prolongeant le S. » (2010 : 16)

Il est vrai que ces activités ne pourront pratiquement être pratiqué que par des enfants, effectivement les activités doivent varier en fonction de l'âge. On a donné

cet exemple pour tenter d'illustrer nos propos il n'en demeure pas moins qu'on peut trouver des activités qui reprennent ce même principe d'association son-image-geste pour des jeunes ou des personnes plus âgées.

Ce genre d'activités s'avère très pertinent surtout en contexte algérien où la prononciation du français est très mal maîtrisée principalement car les enseignants ne trouvent pas d'activités — hormis les classiques écouter-répéter — pour palier à ce problème.

3.4 L'apprenant face à l'erreur

En intégrant ce genre d'activité, on donne aux apprenants un espace dans lequel ils pourront se tromper, lâcher prise et se détendre. Bien sûr cela ne se fera pas lors des premières activités le temps nécessaire pour s'habituer et ne plus avoir peur de se tromper dépend des personnes¹ et des groupes aussi. Certains seront très content de d'avoir l'attention de tout le monde tandis que d'autres, plus timorés, tenteront d'éviter à tout prix ces situations.

La dramatisation permettra aux apprenants de prendre conscience de certaines de leurs faiblesses car ils révéleront, lors des activités de dramatisation, certaines de ces dernières à leur insu sachant que la plupart du temps un recours aux gestes pour communiquer une information reflète une faiblesse au niveau linguistique. Les apprenants n'ont souvent pas conscience de cela au départ, ils sont très tenté de combler leur manque linguistique par des gestes, l'enseignant devra alors attirer leur attention sur ce point.

3.5 Les intelligences multiples

. Il y a selon Gardner (1996 et 2005) différentes formes d'intelligences, malheureusement ce sont les formes logico-mathématiques et verbale qui sont privilégiées dans l'enseignement, Il reste encore six autres formes d'intelligences que l'on ne sollicite pas en l'occurrence kinesthésique, rythmique, intrapersonnelle, interpersonnelle, naturelle, visuo-spatiale.

¹ Selon Ken Robinson ne pas avoir peur de se tromper est la clé pour donner libérer sa créativité

Dans notre cas ce sera principalement l'intelligence kinesthésique que l'on pourra solliciter grâce aux jeux de dramatisation, mais aussi l'intelligence rythmique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence spatiale et l'intelligence intrapersonnelle (Garas & Chevalier, 2013).

« L'intelligence kinesthésique ou corporelle est la capacité à produire avec toutes les parties de son corps et l'habileté à résoudre des problèmes pratiques. L'intelligence rythmique ou musicale est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales. L'intelligence interpersonnelle est la capacité à entrer en relation avec les autres. L'intelligence spatiale est la capacité à créer des images mentales, à percevoir le monde avec précision et à raisonner en deux ou trois dimensions. L'intelligence intrapersonnelle est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même. » (Berdal-Masuy & Renard, 2015).

On peut ainsi motiver et toucher un public plus large en utilisant multiples canaux.

4. Le problème de l'évaluation

Les dispositifs d'évaluation pour les pratiques théâtrales sont très peu et la majorité sont à un stade exploratoire, ils demandent à être utilisés en expérimentation pour être testés et affinés. Certains des dispositifs qui s'avèrent efficaces reposent sur des évaluations formatives et donc sur le long terme, ce qui n'a pas été réalisable pour nous à cause de la situation sanitaire.

Chapitre 04 : De la théorie à la pratique

1. Le déroulement de l'activité :

Avant de relater le déroulement de l'activité il nous importe de clarifier d'abord certains points :

- La classe se trouve au sein d'un centre des langues, la durée d'une séance est de 3 heures.
- C'est un groupe de 15 personnes de niveau A2.
- L'activité proposée est inspirée d'un ouvrage d'Adrien Payet, nous y avons aussi ajouter beaucoup du nôtre pour obtenir l'activité qui nous convient le mieux.
- Il faut savoir que nous proposons dans notre classe de FLE souvent des activités de dramatisation, toutefois cette fois c'est là la première scène parlée qu'ils auront à réaliser. Les activités précédentes étaient toutes des activités de mimes où l'apprenant ne reste pas plus de deux minutes sur scène, le mime étant une activité de dramatisation ne sollicitant pas la parole ce qui le rassure énormément et l'action à réaliser est très simple,

Par exemple on inscrivait au tableau une liste d'une vingtaine de verbes qu'ils doivent connaître à leur niveau et on donne leurs traductions aux apprenants puis on partage la classe en deux groupes qui vont devoir s'affronter, le groupe A écrit sur un petit bout de papier un des verbes qui ont été écrit au tableau puis un apprenant du groupe B devra monter sur scène et sans dire un mot, reconnaître le verbe, mimer l'action et son groupe devra deviner de quel verbe il s'agit en s'aidant du mime de leur partenaire, ils gagnent ainsi un point. Tout le monde doit monter sur scène au moins une fois.

Plusieurs apprenants qui ont d'habitude du mal à participer en classe deviennent très investis dans l'activité surtout à cause de l'ambiance de compétition.

- Certains apprenants refusent avec hésitation de participer à l'activité, nous respectons tous les refus mais en signalant qu'on leur donne encore du temps mais que leurs tours viendront après, les apprenants susceptibles de refuser sont sollicités assez tôt durant l'exercice afin d'amorcer leurs refus.

Ce travail demande de la patience pour « débloquer » certains apprenants qui refusent catégoriquement au début.

- Le peu de résistance que montre les apprenants lors de notre expérimentation revient aux points cités précédemment.

L'activité proposée aux apprenants s'est déroulée ainsi :

En début de séance on invite les apprenants à parler de l'avenir qu'ils souhaitent avoir, en commençant par désigner des volontaires puis donner la chance à certains timides et certains apprenants qui préfèrent être désigné au lieu de se porter volontaire. Nous donnons quelques pistes très vagues, en l'occurrence les guider à travers les différents domaines de la vie : travail, mariage, amitié, maison, relations familiales, le physique, le niveau culturel et intellectuel etc.

Après environ 40 minutes on annonce le passage à l'activité suivante — tous les apprenants sont sollicités —.

On présente rapidement la règle pour la conjugaison des verbes au futur de l'indicatif — futur simple et futur proche — :

Pronom personnel + infinitif des verbes en -er et -ir + les différentes terminaisons du futur selon le pronom personnel.

Pour les verbes en -re on prend l'infinitif du verbe sans le -e final + la terminaison du futur.

On propose quelques exemples de conjugaison, et on s'assure que tout le monde a compris comment conjuguer un verbe au futur simple en s'aidant de la règle.

On pose alors la question suivante : lorsque je dis « je vais manger un sandwich » il s'agit de quel temps ? (ce questionnement aurait pu être anticipé par un

des apprenants, ce qui n'a pas été le cas pour nous). Les apprenants se rendent compte qu'il y a une autre façon d'exprimer le futur — ils le savaient déjà mais cette information ne leur est pas venue à l'esprit — la règle est alors rapidement induite et la question de la différence entre les deux temps est aussi rapidement posée — ce genre de question est à anticiper et il faut préparer une réponse qui convient au niveau des apprenants à l'avance —.

Ce genre de question qui cherche à connaître les nuances pose souvent problème d'une part l'enseignant doit parfois faire une recherche et bien saisir la nuance, ce qui est parfois difficile, d'autre part il faut expliquer à l'apprenant seulement ce qu'il est prêt à comprendre. On a expliqué que le futur proche évoque des événements liés au moment de parole et qui sont considérés comme certains et moins hypothétique car il s'agit d'un futur qui est « proche », on attirera aussi leur attention sur le fait que le verbe « avoir » est conjugué au présent. Quant au futur simple, c'est un peu le contraire car les événements sont séparés du moment présent de plus qu'il est assez hypothétique car on parle d'un futur lointain. Le futur proche est beaucoup plus utilisé à l'oral, on explique qu'il ne faut pas aussi trop se soucier de la différence, que cela vient avec de la pratique. Pour conclure les explications, on demande quel temps on est censé utiliser lorsqu'on parle de l'avenir qu'on souhaite avoir pour qu'il soit clair de quel temps il va s'agir lors de l'activité de dramatisation avec la voyante.

S'en suit alors la conjugaison de quelques verbes en y introduisant certains cas particuliers, en s'assurant que les exemples proposés soient accessibles à tout le monde. Cela nous a pris environ 30 minutes.

Vient alors au tour de l'activité d'expression dramatique. La consigne est donnée : les apprenants jouent une voyante et son client. La voyante utilisera différentes techniques pour prédire le futur du client comme la lecture des traits de la main ou en tirant des cartes ou en regardant dans une boule. Le client va parfois poser des questions précises sur son avenir qu'il souhaite connaître. Il laissera paraître différentes émotions en fonctions des différentes prédictions qu'il recevra.

La classe est répartie en deux groupes, un groupe pour les voyants et un autre pour les clients, chaque apprenant a son propre cahier sur lequel il va noter des informations pour les utiliser lors de l'activité de dramatisation. La voyante ne saura alors pas à quelle cliente elle aura affaire, on choisira au hasard. Les apprenants prévoyants qu'ils choisiront eux-mêmes leurs partenaires ont éprouvé un peu de résistance mais très vite se livrent à leur sort et suivent les autres membres du groupe qui ont accepté la consigne pour ne pas perdre de temps. Les réponses des voyants devront alors être improvisé, bien sûr, elles s'inspirent des préparations qu'elles ont réalisées et des questions du client. Les apprenants peuvent à tout moment demander de l'aide de l'enseignant durant la préparation.

Avant de demander aux apprenants de commencer leurs préparations, nous leur avons demandé s'ils voulaient d'abord me voir jouer pour avoir une idée du déroulement de l'activité et la réponse fut affirmative. J'ai alors choisi une apprenante qui « n'a pas froid aux yeux » et qui accepté volontiers d'être ma cliente. Après avoir terminé notre petite scène les apprenants ont commencé leurs préparations, 10 minutes leur ont été accordées.

Après que les 10 minutes se furent écoulées, l'activité de dramatisation a enfin pu commencer. J'ai choisi une voyante du groupe des voyants et une cliente du groupe des clients. J'ai moi servi de narrateur, je disais par exemple : « un jour, une jeune fille est entrée chez une voyante... elle avait très peur... elle avait l'impression que plein de personnes étaient là et la regardait ce qui la stressait encore plus... la voyante lui dit de s'asseoir et lui demanda qui elle était... » et ainsi de suite.

À partir du troisième groupe il a été demandé aux apprenants de compter combien de verbes au futur vont être employé et de compter les erreurs

Les binômes sont alors passés à tour de rôles et j'ai rejoué la scène avec l'apprenante qui s'était porté volontaire en premier mais cette fois-ci en inversant les rôles.

- Les différents points de grammaire qui ont été abordés durant cette activité sont les suivants :

- Le futur proche
 - Le futur simple
 - Les formes interrogatives
 - Les formes affirmatives
 - Les formes négatives
-
- Le lexique utilisé a été celui de :
 - L'amour
 - L'amitié
 - L'argent
 - Le travail
 - Le bonheur
 - La mort
-
- Le matériel utilisé :
 - Une table
 - Un jeu de cartes
 - Une boule

La durée fut de 5 minutes maximum par scène.

2. Résultats

2.1 Par groupes

On attire l'attention du lecteur que le choix des partenaires n'était pas le pur fruit du hasard, on s'est arrangé pour que certaines personnes ne tombent pas ensemble.

❖ Le premier groupe :

Prénom	Meriem	Chahrazed
Rôle	Cliente	Voyante
Âge	17 ans	19 ans
Niveau Scolaire	Passage en 3 ^{ème} année secondaire	Passage en 2 ^{ème} année universitaire (langue anglaise)
Description	Apprenante discrète, dispose d'un bon niveau qu'elle aime dissimuler et n'a pas beaucoup confiance en ses capacités, aime être un peu « supplier » pour participer à l'oral mais très impliquée et très active dans les activités de dramatisation	Apprenante très impliquée dans son apprentissage, respecte toujours son tour de parole et celui des autres, a un bon niveau par rapport au reste du groupe, major de sa promotion à l'université
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	6.5/10	9.5/10
Remarques et justification du choix	Il faut savoir que ces deux filles ne se connaissaient pas, le défi pour Chahrazed sera d'arriver à faire parler Meriem qui sans la participation de celle-ci ne pourra pas trop s'exprimer Ce groupe fut choisi en premier, car il pourra se débrouiller s'il coince au niveau linguistique, voir cela pourra rassurer un peu les autres apprenants et leur montrer que le blocage est très probable et qu'il est possible de le contourner.	

Le résultat n'était pas du tout comme attendu, Le premier groupe a directement bloqué à cause du stress — la cliente s'était directement assise et n'a pas joué le jeu de faire semblant d'entrer chez la voyante — les deux apprenantes ont voulu arrêter et reprendre leur place ce qui était très troublant pour tout le groupe, cela a ouvert la porte qui avait peur de cette activité de montrer cela et qu'ils aimeraient bien se contenter de regarder. Après avoir calmé le groupe, on a proposé d'aborder les choses autrement de façon à ce que je puisse les guider et en leur proposant de voir cela comme une sorte de défi.

La première cliente étant reconnue pour être une personne qui regarde énormément les films je lui ai donc proposé de se croire dans un film — lui procurer

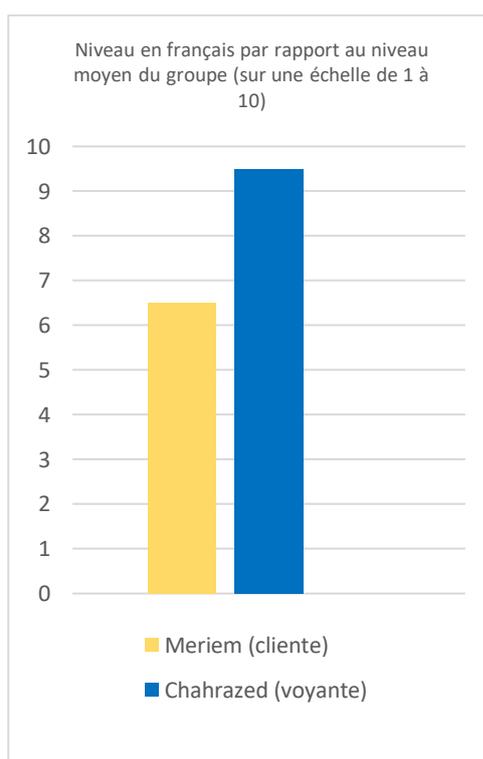
une nouvelle identité — et je ferai moi le rôle du narrateur. On a dû recommencer du début. La cliente avançant du fond de la classe vers la voyante tandis que ma voix l’accompagnait.

Le narrateur en disant des choses comme : « tout à coup ! la voyante attrapa la main de sa cliente » la voyante se rappelle alors de cette option et le déroulement se fluidifie.

De là est venue l’idée de jouer le narrateur qui n’était pas du tout planifié au départ.

Les apprenantes ont réussi au final à surmonter leur stress grâce notamment à la voix de la narration qui les guidait et on les a applaudies.¹

La scène a duré 2 minutes et 04 secondes.



¹ Tous les groupes ont été applaudis.

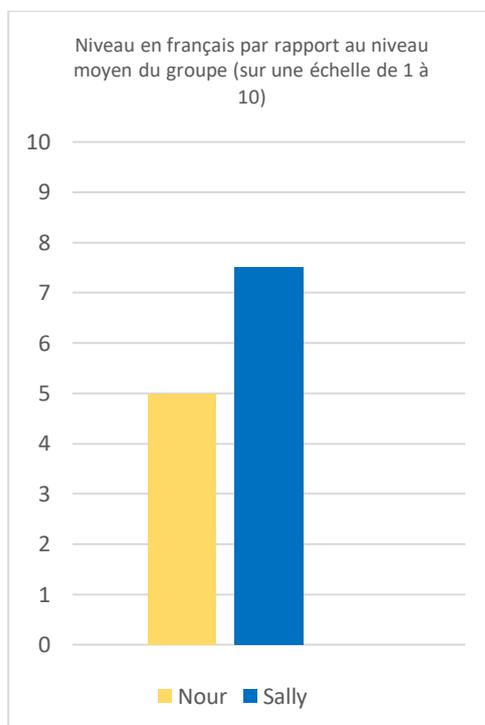
❖ **Le deuxième groupe :**

Prénom	Nour	Sally
Rôle	Cliente	Voyante
Âge	23 ans	16 ans
Niveau Scolaire	Passage en 2 ^{ème} année master (science juridique)	Passage en 2 ^{ème} année secondaire
Description	Apprenante active mais qui essaye de garder le statut d'apprenante qui « n'a pas le niveau nécessaire », « s'étonne » souvent d'avoir réussi à donner une bonne réponse mais en réalité très ambitieuse	Apprenante très active, ne rate aucune occasion pour participer, aime marquer sa présence au sein du groupe, réclame souvent lors des activités où il y a compétition et très sensible aux remarques et aux critiques
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	5/10	7.5/10
Remarques et justification du choix	On a annoncé que les personnes qui vont choisir de passer maintenant sont vraiment très courageuses et on peut compter sur elles. Sally s'est directement manifestée, j'ai choisi Nour de l'autre côté qui n'a pas dit non	

En montant sur scène les apprenantes avaient l'air déterminés surtout Sally. J'ai expliqué que la voix du narrateur ne sera pas autant présente que pour le groupe précédent mais qu'elle sera quand même présente en cas de blocage. Sally faisait parfois quelques grimaces — qui sortent du cadre de la scène — à sa camarade lors de certains de ses blocages pour la mettre en garde de ne pas « gâcher » leur mise en scène, elle n'était pas très patiente et bienveillante envers sa camarade même si elle a dû aussi parfois faire de courtes pauses pour réfléchir. Ces grimaces ont dérangé

Nour qui a quand même continuer de jouer. La scène s'est plutôt bien passée, il y avait aussi certains blocages que rattrapait la voix du narrateur mais pas d'arrêt total.

Nour a utilisé le futur 4 fois correctement et Sally a utilisé le futur 10 fois avec une erreur. La scène a duré 2 minutes et 51 secondes



❖ **Le troisième groupe :**

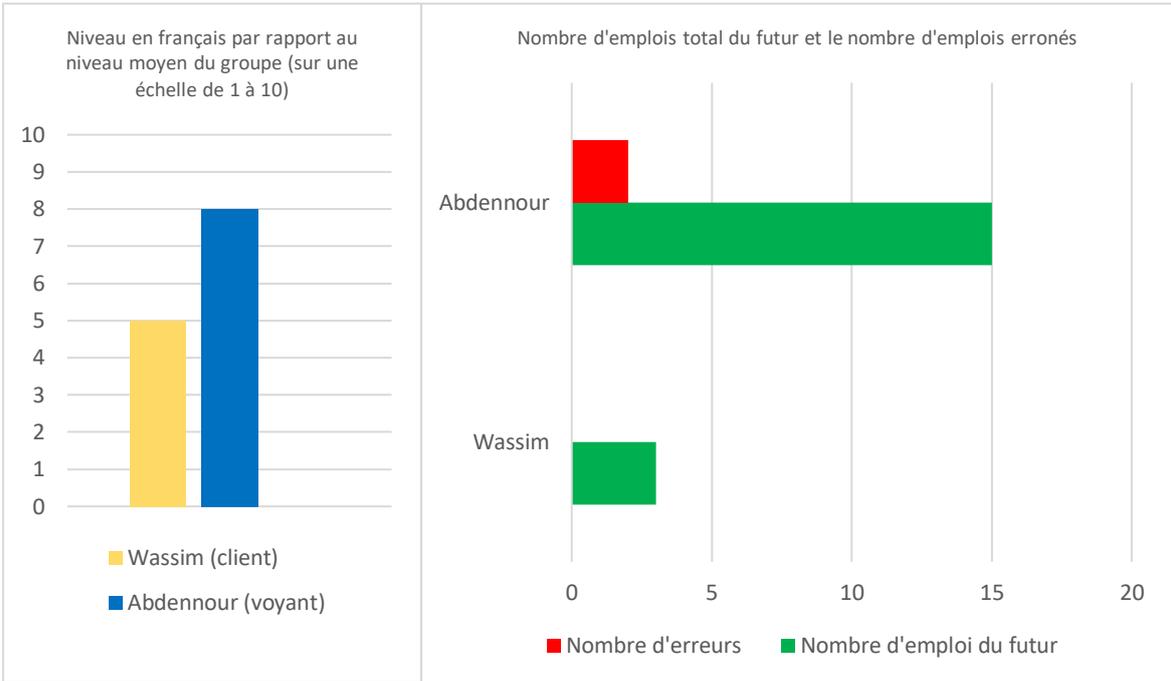
Prénom	Wassim	Abdenmour
Rôle	Client	Voyant
Âge	16 ans	17 ans
Niveau Scolaire	Passage en 2 ^{ème} année secondaire	Passage en 2 ^{ème} année secondaire
Description	Apprenant assez discret, a un trouble de l'articulation	Apprenant discret, compétent et intelligent, pose des questions pertinentes, très actif lors des activités où il y a compétition sans trop vouloir se faire remarquer.
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	4.5/10	8/10

À partir de ce groupe les spectateurs on a demandé aux spectateurs de compter le nombre d'emploi du futur pour chaque apprenant et les erreurs, on a commencé avec ce groupe pour ne mettre trop de pression sur les deux précédent.

Wassim n'a pas beaucoup parlé et ne réagissait pas à certains propos du voyant qui devaient provoquer chez lui un choc, Abdenmour a réussi ici à produire plusieurs phrases successives ce qui est très remarquable à son niveau.

Wassim a employé le futur 3 fois correctement tandis que Abdenmour l'a employé 15 fois avec deux erreurs.

La scène a duré 2 minutes et 20 secondes



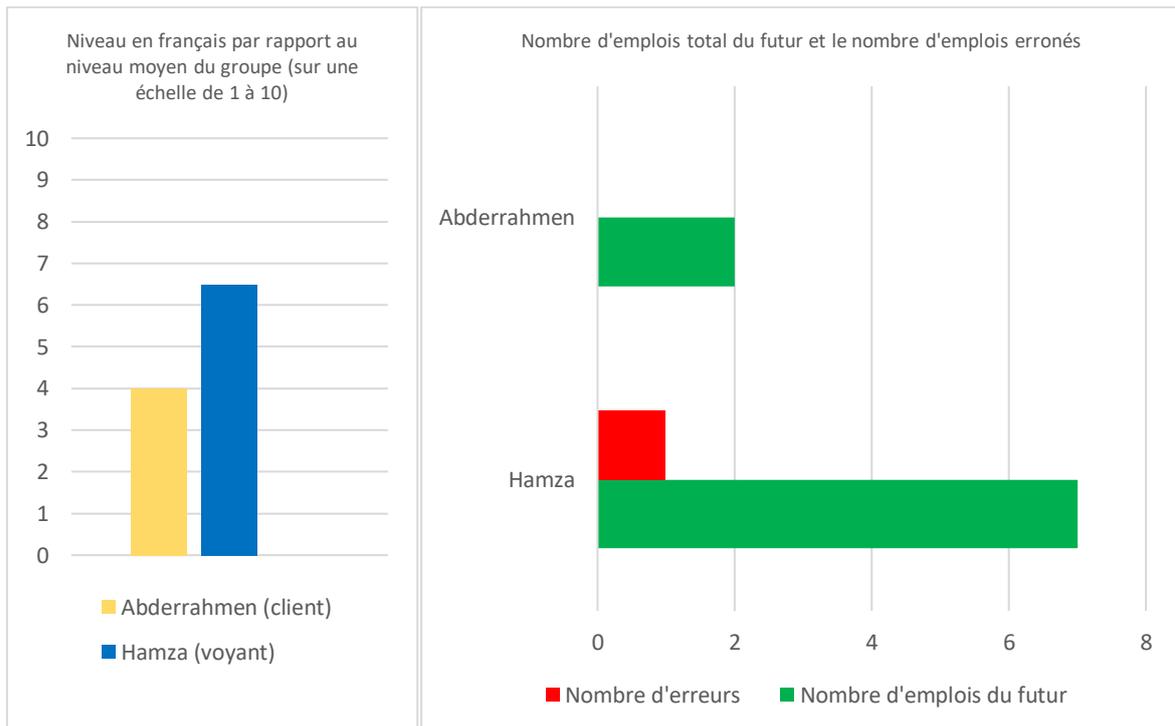
❖ Le quatrième groupe

Prénom	Abderrahmane	Hamza
Rôle	Client	Voyant
Âge	26 ans	21 ans
Niveau Scolaire	Passage en 2 ^{ème} année universitaire (école préparatoire en science économique)	Employé
Description	Apprenant assez discret, a un faible niveau et qui souhaiterait ne pas du tout être amené à participer mais qui n'affiche pas trop de résistance	Apprenant actif, qui pose des questions et qui demande plus d'explication s'il n'a pas compris, plus âgé que l'enseignant et que la plupart des apprenants, participe aux activités de dramatisation un peu contre son gré
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	4/10	6.5/10
Remarques et justification de choix	Il fut intéressant de joindre ces deux personnes qui détestent tous les deux monter sur scène devant les autres	

Hamza s'est directement porté volontaire lorsque le groupe précédent a terminé, par conséquent Abderrahmane qui n'était pas de bonne humeur s'est vu obligé de participer, il a répliqué en suggérant de choisir un autre client mais Hamza a insisté pour que ce soit lui son client parce qu'il sera très mal à l'aise face à une fille (il l'a dit en arabe) il a dû l'encourager vivement pour qu'il cède enfin, à contre-cœur. Nous n'avons pas voulu faire partie de cet échange visant à faire monter Abderrahmane sur scène, tout le groupe y a participé.

Abderrahmane n'a quand même pas voulu jouer le jeu, il était très effacé et a vite décidé de mettre fin à la scène¹. Hamza quant à lui était bien investi dans son rôle même s'il ne faisait pas beaucoup de gestes, il était déçu du comportement de son camarade.

Abderrahmane a employé le futur 2 fois correctement et Hamza a employé le futur 7 fois et a commis une erreur. La scène a duré 57 secondes.



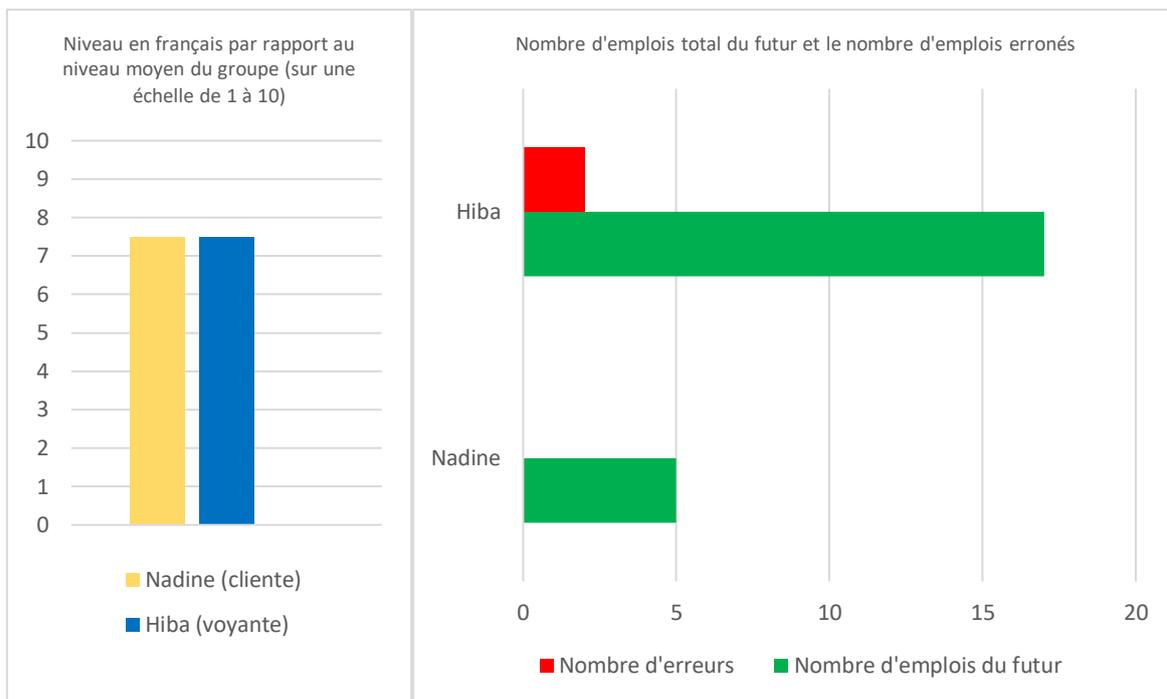
¹ La scène prend fin lorsque le client décide de finir sa consultation chez le voyant.

❖ Le cinquième groupe

Prénom	Nadine	Hiba
Rôle	Cliente	Voyante
Âge	15 ans	14 ans
Niveau Scolaire	Passage en 3 ^{ème} année secondaire	Passage en 4 ^{ème} année secondaire
Description	Apprenante très timide, la plus petite de tous, première de sa classe à l'école, participe à l'oral très difficilement, n'aime pas se tromper et prend beaucoup de temps pour réfléchir avant de parler, assez sensible aux remarques, mais bavarde souvent avec sa camarade Hiba qui n'a qu'un an de plus qu'elle	Apprenante discrète, assez petite par rapport aux autres apprenants, première de sa classe à l'école, ne participe pas à l'oral très facilement, pas très à l'aise avec le système de la classe de FLE qui diffère énormément du style de l'enseignement à l'école
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	7.5/10	7.5/10

Il était apparent que pour Nadine cet activité était une grosse perte de temps de plus qu'elle est très timide, elle était très peu investie et répondait aux affirmations de la voyante de façon assez neutre, Hiba a beaucoup apprécié le rôle qui lui a été attribué, elle parlait bien plus que d'habitude. Elle s'amusait à prédire, et d'être créative dans ses prédictions, un avenir noir à Nadine.

Nadine a employé le futur 5 fois correctement, Hiba a employé le futur 17 fois avec 2 erreurs. La scène a durée 2 minutes 24 secondes

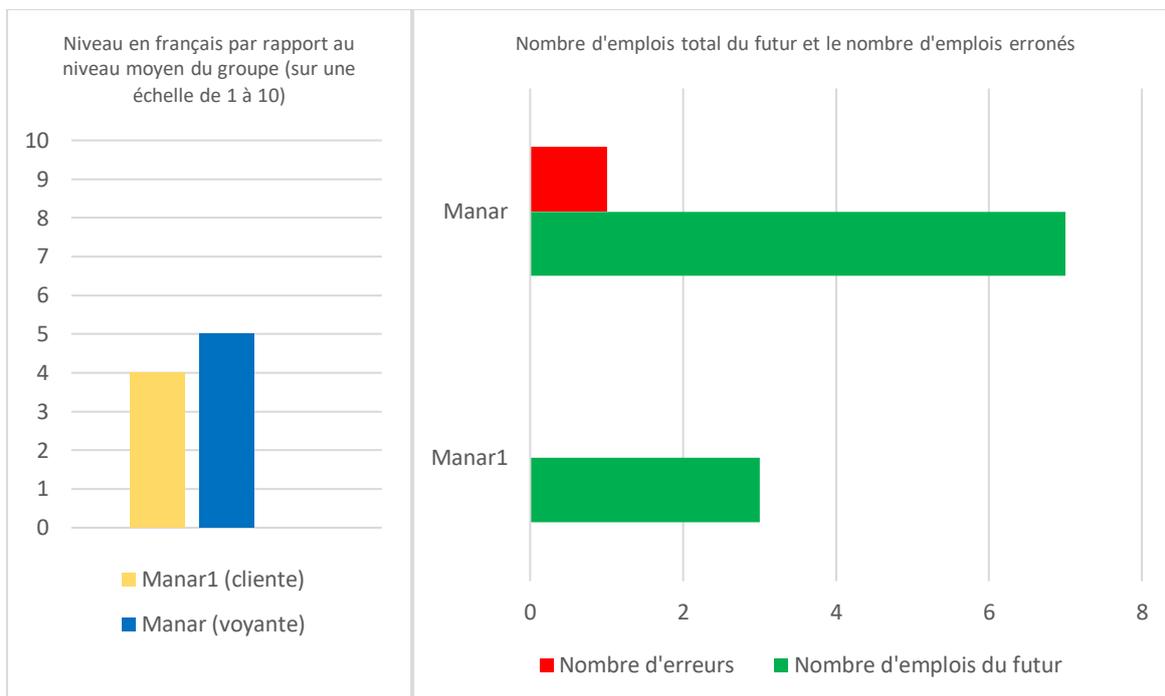


❖ Le sixième groupe

Prénom	Manar 1	Manar
Rôle	Cliente	Voyante
Âge	19 ans	16 ans
Niveau Scolaire	Passage en 3 ^{ème} année secondaire	Passage en 2 ^{ème} année secondaire
Description	Apprenante assez discrète, son niveau est plus bas que celui de la moyenne ses réponses à l'oral prennent du temps à sortir	Apprenante assez discrète, réactive aux questions posées par l'enseignant
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	4/10	5/10

Elles étaient un peu angoissées au départ mais la voyante a su créer le suspens ce qui leur a permis d' « oublier » leur angoisse.

Manar1 a employé le futur 3 fois correctement. et Manar a employé le futur 7 fois avec une erreur La scène a durée 1 minutes et 43 secondes

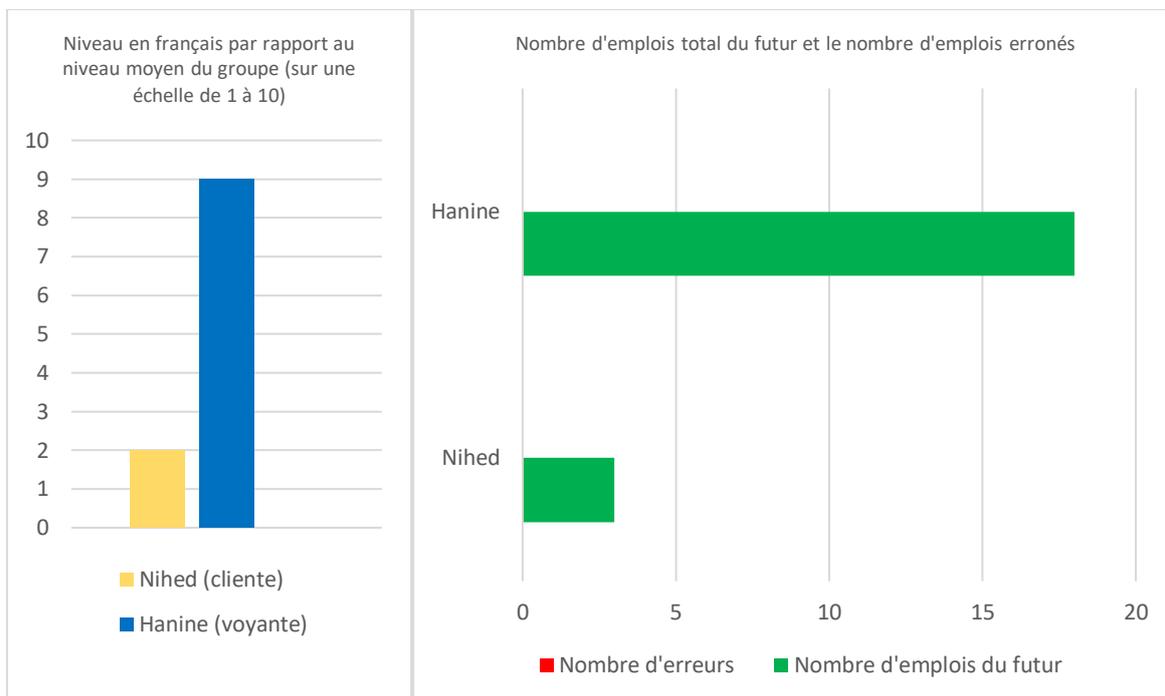


❖ Le septième groupe

Prénom	Nihed	Hanine
Rôle	Cliente	Voyante
Âge	16 ans	17 ans
Niveau Scolaire	Passage en 4 ^{ème} année moyenne	Passage en 3 ^{ème} année secondaire
Description	Apprenante active mais très peu impliqué dans son apprentissage, se sous-estime beaucoup, a redoublé plusieurs classes, met en avant le fait « qu'elle ne sait pas » même si elle peut trouver la réponse toute seule, a beaucoup besoin d'encouragement et de soutien, aime faire rire le reste du groupe, se déconcentre rapidement	Apprenante active, a un bon niveau par rapport au reste du groupe, très bonne prononciation en français, a déjà suivi des cours de FLE dans un centre de langue contrairement à tous les autres
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	2/10	9/10
Remarques et justification de choix	Ce fut le groupe que nous redoutions le plus, Hanine et Nihad sont cousines et il y a un grand écart entre leurs niveaux, nous avons voulu voir ce que cela allait donner	

La scène a bien démarré, Nihed a beaucoup utilisé le langage corporel et était très expressive, mais elle ne comprenait pas bien ce que disait Hanine, elle a utilisé l'arabe deux fois et a décroché au bout d'un moment car elle ne savait plus quelle émotion il fallait qu'elle joue. Hanine aussi a trouvé un grand plaisir à prédire un avenir noir à sa cousine.

Nihed a utilisé 3 fois le futur correctement, Hanine a utilisé le futur 15 fois correctement. La scène a durée 2 minutes et 47 secondes.

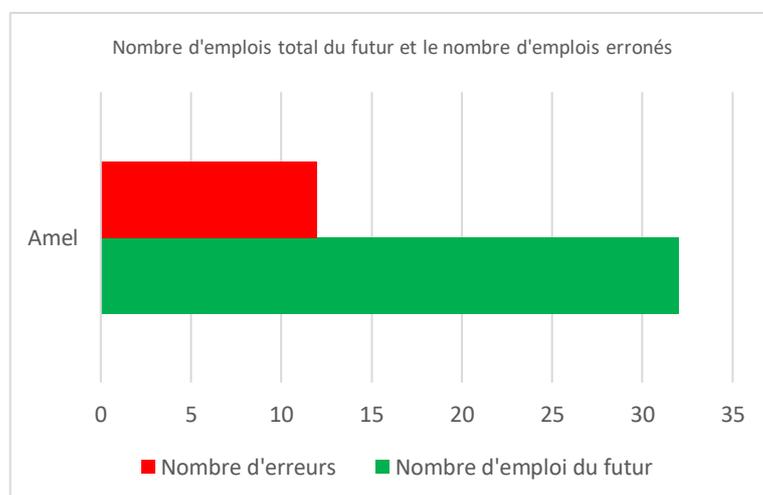


❖ Le huitième groupe

Prénom	Amel
Rôle	Voyante
Âge	≈ 36 ans
Emploi	Officier de police
Description	Apprenante très impliquée, celle à toujours se porter volontaire, s'exprime oralement sans avoir du tout peur de commettre des erreurs malgré son niveau moyen, sort toujours l'enseignant de l'embarras lorsque personne ne veut participer, profil idéal pour apprendre efficacement
Niveau en français par rapport au niveau moyen du groupe (sur une échelle de 1 à 10)	6.5/10

J'ai été moi-même le client, et la scène était assez longue par rapport aux autres, Amel a trouvé un grand plaisir à me confectionner un avenir rempli de péripéties, elle n'avait pas du tout peur et était plus à l'aise que lors de son premier essai. Elle a commis plein d'erreurs grammaticales, elle s'en rendait parfois compte mais sans trop se soucier.

Amel a utilisé le futur 32 fois et a commis 12 erreurs. La scène a duré 3 minutes et 43 secondes.



2.2 En général

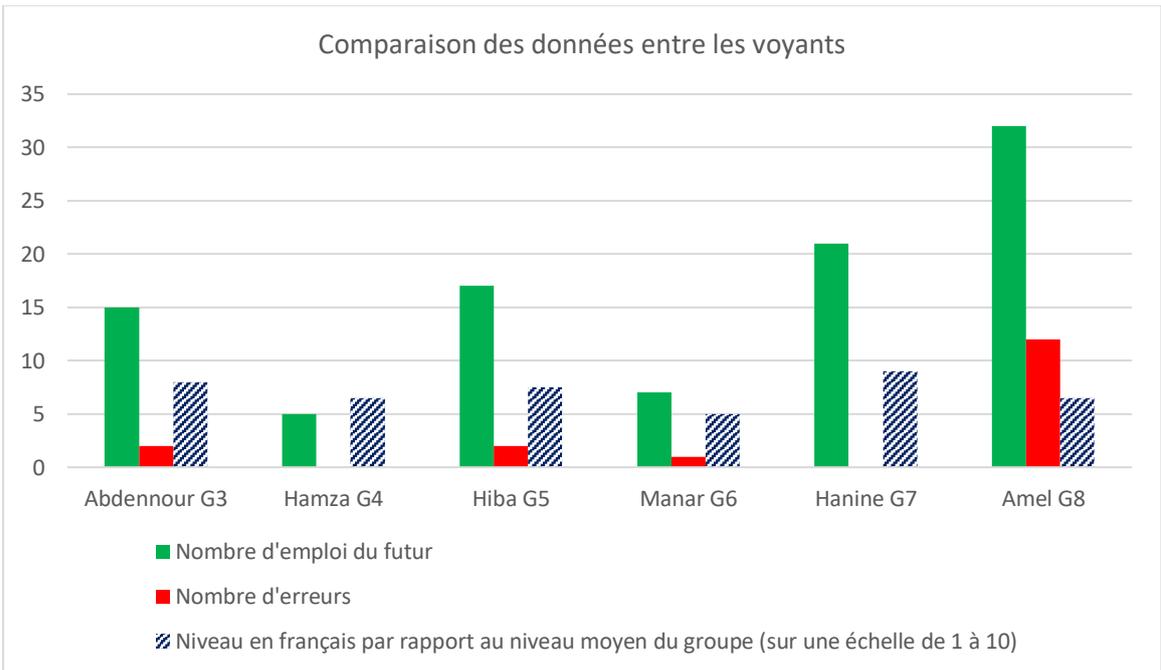
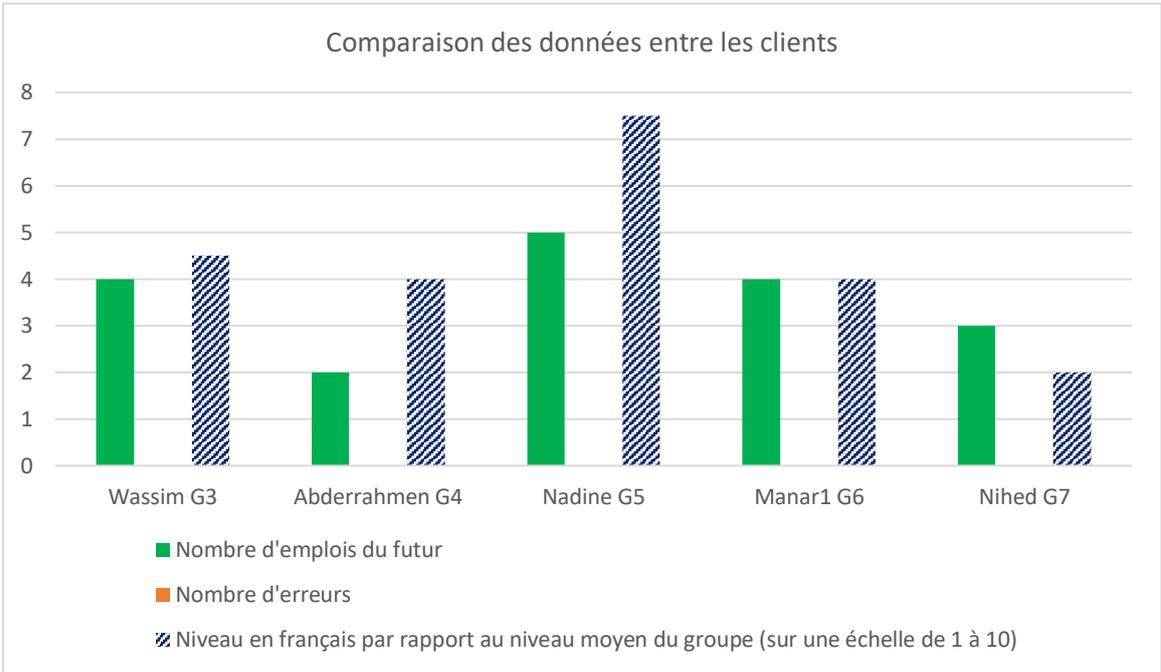
On remarque en général une haute motivation à vouloir faire cet exercice, au début de la séance lorsqu'il leur a été demandé de dire ce qu'ils voulaient faire à l'avenir, hormis ceux qui se débrouille bien à l'oral les apprenants n'étaient pas très enthousiastes.

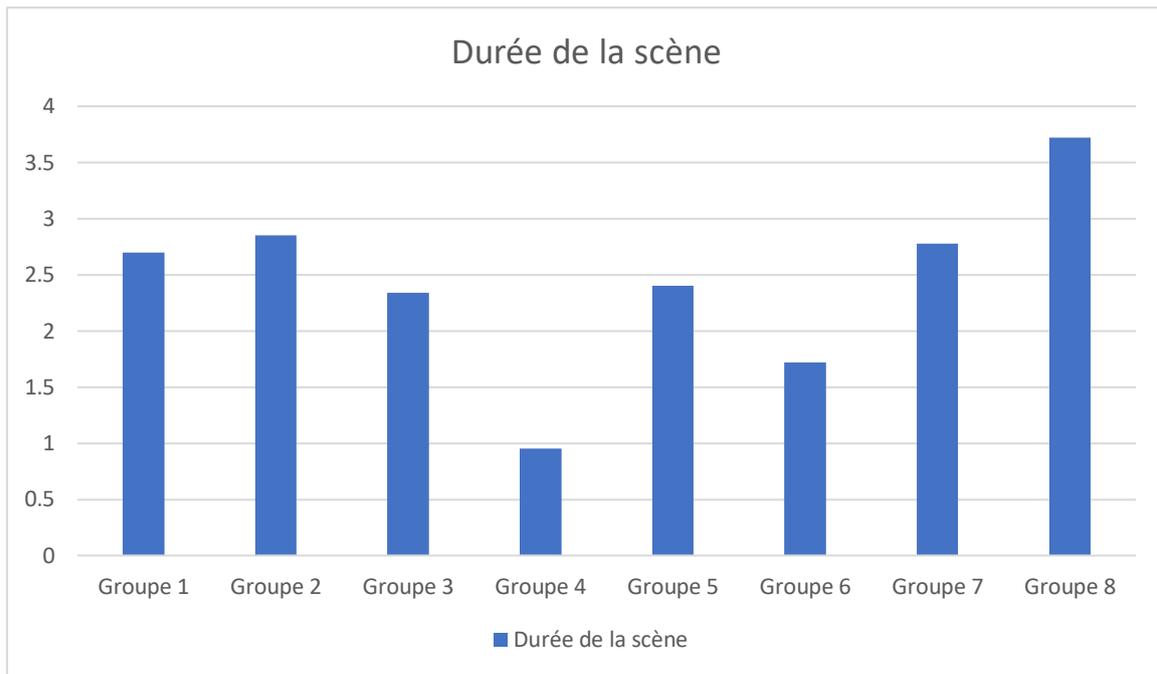
On remarque aussi que les apprenants ont beaucoup plus utilisé le futur de façon correcte.

Les apprenants ont été extrêmement investis dans l'activité, même s'il était clair qu'elle les angoissait, il y avait pas mal de moments de rire

Le futur simple et le futur proche ne sont plus du tout vu de la même manière par les apprenants, lors de la deuxième activité les apprenants étaient certes attentifs, mais il n'y avait pas d'exercice qui pouvait contenir leur enthousiaste qui se voit alors s'estomper. Or avec l'exercice de dramatisation le repérage de l'utilisation du futur était très tentant et absorbait beaucoup leur attention à tel point que parfois certaines des prédictions de la voyante me faisait rire à moi tout seul et pas eux.

Les apprenants ont parlé de travail, d'amour et d'amitié, de trahison, d'argent, de classe social, de bonheur, la dépression revenait souvent aussi.





3. Analyse

3.1 L'investissement de l'enseignant

Il faut avouer qu'en tant qu'enseignant cela ne fut pas facile d'ouvrir le bal car il fallait que j'exagère mon rôle, ce qui ne m'a pas mal perturbé. L'enseignant, dans notre représentation des choses, n'est pas quelqu'un qui pourrait avoir des attitudes un peu ridicules, c'est quelqu'un qui doit être sérieux et « respectable » chacun de ses gestes est « calculé ».

Ce qui met encore plus la pression c'est le fait de se dire que si mon angoisse atteint le point d'être remarquable c'est foutu et notre initiative aura l'effet inverse. Les apprenants se diront alors « si l'enseignant lui-même est stressé, qu'attend-il de moi ? »

3.2 L'erreur

Les apprenants ont commis pas mal d'erreurs et cela indique qu'ils essayent d'apprendre et qu'ils sont plus impliqués.

Toutefois un défaut est rapidement apparu, les questions des clients se répétaient beaucoup,

3.3 La grammaire

Sans s'en rendre compte, les apprenants cherchaient à savoir comment formuler des phrases interrogatives surtout ceux qui avait le rôle du client, ce qui fut très bénéfique.

Il faut le dire les erreurs grammaticales furent très nombreuses, néanmoins cela est, pour nous, une bonne chose car commettre une erreur est le premier pas vers l'apprentissage.

3.4 Le temps

Ce genre d'activité prend un temps énorme, il était prévu au départ qu'on allait commenter les scènes, mais cela n'a pas pu avoir lieu à cause du manque de temps. Il faut prendre en compte qu'à notre niveau, après avoir réalisé plusieurs activités de dramatisation, les apprenants ont conscience de la notion du temps car il est arrivé qu'on ne puisse faire passer tout le monde par manque de temps, paradoxalement cela encourage certains apprenants à être plus entêté dans leur refus espérant que le temps ne nous permette pas de les faire passer.

L'enseignant doit être très strict et mettre en place des règles concernant ce point, les rires ne doivent pas beaucoup durer, lorsque l'enseignant demande le silence les apprenants doivent se taire le plus vite possible, au départ il est difficile de se faire obéir sur ce point mais avec le temps les apprenants comprennent non pas qu'il faut « obéir » l'enseignant parce que c'est comme ça, mais que le groupe a besoin d'un gérant qui doit être obéi pour l'activité fonctionne dans les meilleurs conditions, cela augmente aussi fortement la confiance des apprenants envers leur enseignant.

3.5 L'identité

Nous avons parlé dans le chapitre consacré aux bases théoriques de la problématique de l'identité, et que le théâtre permet à l'apprenant d'avoir une nouvelle identité le temps d'une activité de dramatisation. Néanmoins on a remarqué que cela a du mal à s'instaurer, il est vrai que Meriem par exemple a trouvé l'astuce de se croire dans un film très pertinente mais cela en soi est très révélateur car à la base lorsqu'on monte sur scène on se croit dans un film cela va de soi, or notre conseil

fut comme une révélation ce qui montre que les apprenants n'arrive pas à vraiment adopter l'identité du rôle qu'ils jouent, ce qui devrait dire que — dans notre cas — ce n'est pas Meriem qui ne parle pas bien français mais la voyante qui a un problème de langue. Ce problème revient, selon nous, de la peur du regard des autres.

Selon nous, le fait que Hamza par exemple n'ai pas pu bien jouer le rôle du voyant revient au fait qu'il pense que l'on dira que « Hamza a tenté d'imiter un voyant mais a été ridicule ». Hollywood et les films jouent un grand rôle dans cela, on a tous une certaine représentation de ce qu'est un voyant — à titre d'exemple — et de comment il se comporte, à notre insu, et cette image est très souvent « Hollywoodienne », lorsqu'on essaye de jouer ce rôle on s'appuie sur cette conception du voyant que l'on a. Or, elle ne peut être atteinte et c'est ce qui fait beaucoup d'apprenants se sentir ridicule et les empêche de livrer au rôle pleinement.

La voix du narrateur fut un puissant outil pour remédier à ce problème, avec la voix du narrateur, il ne s'agit plus d'un voyant qui « ne parle pas bien français parce qu'il est nul » mais un voyant qui « vient tout juste d'arriver en France et essaye de dissimuler le fait qu'il ne parle pas encore bien français » cela absorbe grandement la gêne.

3.6 La voix du narrateur

Nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent la voix du narrateur est très efficace, nous allons parler ici d'un autre avantage qu'elle nous procure.

Elle a permis dans de nombreuses situations de débloquent des situations, par exemple lorsqu'un apprenant qui joue le rôle du client bloque sur le plan linguistique, la voix du narrateur dira « le client était sous le choc... le pauvre ne savait plus comment parler ». L'apprenant se sent littéralement sauvé, il a une deuxième chance de réfléchir à ce qu'il doit dire sans que son silence soit très dérangent.

La voix du narrateur peut passer la parole à un autre rôle, lors d'un blocage qui fut très stressant pour une apprenante qui jouait le rôle du client, la voix du narrateur intervenu « tout à coup la voyante dit à sa cliente de se taire... tais toi ! dit-elle ...Je

vois quelque chose de très important ». À noter ici que cela peut vexer un peu l'apprenant à qui on est venu en aide ou créer une tension.

3.7 L'Âge

La différence d'âge entre les apprenants a été très impactante, pour le deuxième groupe par exemple, Sally voulait montrer à tout prix qu'elle était courageuse et qu'elle était une très bonne actrice ce qui n'était pas le cas de Nour, qui nous le rappelons est bien plus âgée que Sally. Comme nous l'avons mentionné Sally faisait des grimaces à Nour qui avait un du mal à s'exprimer, ce fut pour Sally une tentative de distanciation de Nour, elle disait à travers ses grimaces « ce n'est pas de ma faute si notre scène n'a pas été très bonne ». Ce genre de réflexions est très mauvais dans le processus d'apprentissage et pour Nour et pour Sally.

Nour a réussi à continuer jusqu'à la fin même si ces grimaces la dérangent, nous n'avons pas voulu faire la remarque à Sally car trop sensible.

Amel néanmoins qui est la plus âgée de tous ne trouve aucun problème, ce qui est très rare chez les personnes de son âge.

Nadine et Hiba posent également problème, elles sont très petites par rapport au reste du groupe et ne commettent pas beaucoup d'erreurs, on peut remarquer que cela impacte notamment les plus âgés, qu'ils se disent que ces filles parlent meilleur qu'eux alors qu'elles sont beaucoup plus petites, qu'ils n'ont pas bien su investir leur temps durant leur vie.

3.8 Le sexe

Ce facteur, n'a pour nous pas été très impactant sachant qu'il y a 4 hommes au milieu de 11 femmes. Néanmoins, après que le premier groupe ait terminé sa présentation, nous avons dit que les membres du groupe qui vont passer maintenant son des personnes très courageuses supposait que ce soit un groupe de garçon qui réponde à l'appel ce qui n'a pas été le cas.

3.9 L'humeur

Abderrahmane n'était pas du tout de bonne humeur ce qui était très visible dès le début de la séance. Le faire passer fut une erreur de notre part.

3.10 L'influence de l'institution scolaire

Certains apprenants n'ont pas apprécié cette activité et ont trouvé que cela faisait perdre du temps, cela revient à la méthode d'enseignement qu'on trouve souvent à l'école, l'enseignant donne le cours ou l'écrit au tableau explique un peu et c'est tout.

Cela a été reproché par Nadine, qui est première de sa classe, on pourrait penser que la classe classique permet de bien la mettre en avant par rapport à ses camarades, ce qui n'est pas du tout le cas ici où le but est que tout le monde participe.

Conclusion

Attiré par les bénéfices qu'offre l'intégration des pratiques théâtrales, nous avons décidé de les vérifier et de voir jusqu'où peut-on aller dans cette démarche.

Nous nous sommes posés la question de savoir ce qu'allait impliquer l'intégration des pratiques théâtrales, nous avons choisi les activités de dramatisation, et leur potentiel de développement de la compétence de l'oral et éventuellement la grammaire.

La pratique théâtrale implique un grand nombre de paramètres qui favorisent l'apprentissage, notamment la motivation à apprendre et l'identité.

La dramatisation permet en effet de développer les compétences orales et surtout de les mettre à l'épreuve. La motivation à apprendre que l'on retrouve chez les apprenants les pousse à commettre beaucoup d'erreurs qui sont le premier pas — qu'ils ont toujours peur de faire — vers l'apprentissage et le développement.

On a réussi, grâce à une activité d'expression dramatique, d'avoir des apprenants très concentrés et très impliqués dans un apprentissage qui concerne la plus redoutée de tous, la grammaire.

Enfin, nous admettons que nous avons été favorisés ici par le peu d'apprenants dans le groupe et de la longueur de la séance, nous nous demandons si ce genre d'activité peut être modelé pour pouvoir être introduit au sein de l'institution scolaire où il y a plus d'apprenants et où leur niveau n'est pas très proche. Une recherche sur l'impact de l'utilisation des activités de mimes en classe de langue serait une excellente idée

Bibliographie

- Bange Pierre. *La philosophie du langage de Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)*. Paris : L'Harmattan, 2014, (Ouverture philosophique).
- Calbris Geneviève & Montredon Jacques. *Clés pour l'oral*. Paris : Hachette, 2012.
- CECRL, C. *Cadre européen de référence commun pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier, 2001
- Denat, Nina. *Enseignement du français langue étrangère par les pratiques théâtrales*. 2016. Université de Lille 3, Mémoire de master.
- Denys Cuche. Culture et identité, In : *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, 2010, pp. 97-114. (Repères).
- Dulibine Chatal, Grosjean Bernard. Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? . In : *Le français aujourd'hui /1 (n°180)*. Paris : Armand Colin, 2013, pp. 121-135.
- Françoise Berdal-Masuy, Christine Renard. *Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE, Lidil* [en ligne], 52 | 2015, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3872> (consulté le 7 septembre 2021).
- Gisèle Pierra Ducros. Pratique théâtrale en FLE : spécificités d'une recherche-action en didactique. *Actes du Colloque de l'Université du Sud de Chine, Canton et ambassade de France, "L'enseignement du français en Chine", novembre 2010*, 2011, Paris, France.
- Jean-Claude Landier, Gisèle Barret. *Expression dramatique, théâtre*. Paris : Hatier, 1991.
- Jean-Marc Colletta, Tcherkassof Anna. *Les émotions – cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga, 2003.
- Jean-Marc Colletta. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga, 2014.
- Jean-Pierre Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, 2017.
- Laidoudi, Assia. *Le jeu théâtral en classe de FLE et son impact sur l'apprentissage*. 2017. Université Sétif 2, Mémoire de master.
- Langevin, Vanessa. *L'approche kinesthésique dans l'apprentissage de la grammaire anglaise*. 2014. Université d'Angers, Mémoire de master.
- Lecoq Jacques. *Le corps poétique*. Actes Sud – Papiers, 1997
- Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, 1996, (Que sais-je ?)
- Mehler Jacqueline, Simona Argentieri, Jorge Canestri. *La Babel de l'inconscient: langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse*. Presses universitaires de France, 1994.

- Ménard, Emmanuelle. *L'expression dramatique au service de la communication en français langue étrangère et en français langue maternelle*. 2005. IUFM de Bourgogne, Mémoire de master.
- Payet Adrien. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International, 2010.
- PRIEUR, Jean-Marie. *Contact de langues et positions subjectives*, *Langage et société*/2 (n°116), 2006, pp. 111-118.
- Ryngaert Jean-Pierre. Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°15-16, 1977. Théâtre. pp. 66-78.
- Schropfer Denise. Les pratiques théâtrales au service de l'enseignement du français, stratégie didactique et/ou expérience culturelle et artistique : « la puissance de la voix ». In : Alix et al.. *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. 2013, pp. 80-97.
- Véronique Garas, Claudine Chevalier. *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences*. Paris : RETZ, 2013
- Vinsonneau Geneviève. *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin, 2002.