



THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de
Doctorat LMD de français
Option : Didactique et sociodidactique

Titre :

**La mise en scène des fables de La Fontaine
comme une stratégie d'apprentissage de la
compétence orale en FLE.
Cas des élèves de 1AS à Djelfa.**

Présentée par :

M. Selamat Brahim

Sous la direction de :

Pr. ELBAKI HAFIDA

Jury :

Mme AIT DAHMANE Karima.	Professeure Université Alger2.	Présidente.
Mme ELBAKI Hafida.	Professeure Université Alger2.	Rapporteur.
Mme BENHAMLA Zoubeida.	M.C.A. Université Alger2.	Examinatrice.
M. DJEBLI Mohamed.	M.C.A. Université Alger2.	Examinateur.
Mme WAHIB Imène.	M.C.A. Université Blida2.	Examinatrice.
M. MENGUELLAT Hakim.	M.C.A. Université Blida2.	Examinateur.

DEDICACE

Je dédie ce travail à la mémoire de mon père.

Toute ma reconnaissance à ma mère.

A mes sœurs et mes frères.

A mon épouse et mes petits anges pour leur encouragement et leur patience.

A tous ceux qui m'ont soutenu.

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à remercier :

Exceptionnellement ma Professeure et directrice de recherche :

Mme. ELBAKI HAFIDA pour son soutien volontaire et permanent, je la remercie aussi pour ses précieux conseils.

Tous mes Enseignants du Département de Français d'Alger 2 pour leurs encouragements.

Mes amis : Abdelmalek, Ali, Abderrahmane, Lazhar et Hicham, pour leur aide.

A tous les amis et toutes les amies de ma promotion.

Table des matières

Table des matières

Introduction.....	15
Première partie : Fondement du cadre théorique.....	22
Chapitre I : L’enseignement du français dans le secondaire. Quelles approches	23
Introduction.....	24
1- L'enseignement du français.....	24
1-1 Finalités de l'enseignement du français au secondaire.....	24
1-2 L’encadrement des apprenants.....	27
1-3 Le rôle de l'enseignant	32
1-4 Le contexte scolaire au lycée.....	34
1-4-1: Contexte psychologique des apprenants	34
1-4-2: Les difficultés.....	38
1-4-3: Le travail de groupe.....	42
2- L'enseignement de la production orale.....	45
2-1 : Les mécanismes du langage parlé.....	46
2-2 : En situation de monologue (exposé).....	50
2-3 : L'interaction.....	50
2-4 : L'interaction non-verbale ou paraverbale.....	52
2-5 : Gestes et actions non-verbales.....	54

2-6 : Le comportement paralinguistique.....	54
2-7 : Les paramètres d'évaluation dans la communication orale.....	60
3- L'approche énonciative et communicationnelle.....	61
3-1 : La méthodologie structuro-Globale et Audio-visuelle (SGAV) ...	64
3-2 : L'approche par compétence.....	67
3-3 : La tâche actionnelle.....	68
3-4 : La pédagogie du projet.....	70
3-5 : La pédagogie de Freinet.....	71
3-6 : Le cognitivisme.....	72
Conclusion.....	75
Chapitre II : Les Fables et le théâtre en milieu scolaire.....	76
Introduction.....	77
1- Perspectives fondatrices du théâtre scolaire.	77
1-1:Dichotomie : Drame / Théâtre.....	78
1-2: Démocratiser l'enseignement.....	79
1-3: La fonction communicative authentique.....	80
1-4: L'enseignement pragmatique.....	81
1-5: La perspective sicoconstructiviste.....	82
2-Théâtre et enseignement de l'oral.....	84

2-1 Mécanismes théâtraux de parole.....	85
2-1-1 Principes du fonctionnement des mécanismes.....	87
2-1-2 Modes d'observation.....	88
2-1-3 La mise en scène et la prise de parole.....	89
2-1-4 Les indices du travail.....	91
3- Corps et mouvement, lieu d'apprentissage.....	94
3-1: Espace et temps.....	97
3-2: L'expression théâtrale.....	98
3-3: La communication.....	98
3-4: Le jeu et l'expression.....	101
4- Les Fables en classe de FLE.....	105
4-1: Créativité.....	106
4-2: vivacité de la langue.....	106
4-3: Instruire sans déplaire.....	107
4-4: La pédagogie des Fables.....	108
4-4-1: L'immersion pédagogique.....	109
4-4-2: L'art à l'école.....	111
4-4-3: La dimension thérapeutique des Fables.....	112
Conclusion.....	114

Deuxième partie : L'expérimentation.....	115
Chapitre I : Protocole de l'expérimentation.....	116
Introduction.....	117
1- Conditions de l'expérimentation.....	117
1-1 Le terrain.....	118
1-2 Le public visé.....	118
1-3 La taille du groupe.....	119
1-4 L'organisation matérielle.....	119
2- Le questionnaire.....	119
2-1 Le questionnaire proposé aux élèves.....	120
2-2 Analyse des réponses.....	123
2-3 Interprétation.....	126
3-Le cadre didactique.....	129
3-1 La mise en scène et le jeu de rôle.....	130
3-2 Deux actions communicatives.....	130
3-3 Objectifs visés.....	132
3-4 La tâche fondamentale.....	134
3-5 Deux volets fondamentaux.....	135
3-5-1Le volet espace.....	136
3-5-2Le volet temps.....	137

4 Etapes de la séquence.....	138
4-1 La constitution des groupes.....	141
4-2 Les règles de base dans l'exercice des mécanismes.....	142
4-3 L'élaboration de la mise en scène.....	143
4-4 La mise en scène.....	143
4-4-1 L'information.....	144
4-4-2 Les cartes	145
4-4-3 La répétition.....	146
4-5 La représentation.....	148
Conclusion.....	149
ChapitreII : Déroulement de l'expérimentation.....	150
Introduction.....	151
1- Les séances d'application des mécanismes.....	151
1-1 La première séance : Le test diagnostic.....	151
1-2 La deuxième séance : Présentation des mécanismes.....	153
1-3 La troisième séance : 1^{er} mécanisme : Groupage de mots.....	156
1-4 La quatrième séance : 2^{me} mécanisme : Variation du flux verbal.....	158
1-5 La cinquième séance : 3^{me} mécanisme : Le geste articulatoire.....	161
1-6 La sixième séance : 4^{me} mécanisme : Organiser les séquences parlées.....	163

2- La mise en scène des Fables.....	165
2-1 Le choix des fables.....	166
2-2 Délimitation du corpus.....	167
2-2-1 Première fable : La cigale et la fourmi.....	167
2-2-2 Deuxième fable : Le loup et l'agneau.....	169
2-3 Les répétitions.....	170
2-4 Phase de la mise en scène.....	170
3-Transcription des extraits.....	171
3-1 Conventions de la transcription des extraits.....	171
3-1-1 Orthographe utilisée.....	171
3-1-2 la ponctuation utilisée.....	172
3-1-3 Les majuscules.....	173
3-1-4 Prononciation.....	173
3-1-5 Notation des segments incomplets, inaudibles ou difficiles à interpréter.....	173
3-2 Les transcriptions.....	174
3-3 Analyse des faits prosodiques et non-verbaux.....	194
Conclusion.....	218
3-4 Analyse comparative entre les deux fables.....	219
Conclusion.....	223

4- Test final et analyse quantitative.....	224
5- Analyse qualitative des comportements langagiers des élèves.....	226
Conclusion.....	232
6- Analyse comparative d'amélioration entre les mécanismes.....	233
Conclusion.....	237
7- Analyse comparative d'amélioration entre les groupes.....	238
Conclusion.....	241
Interprétation des résultats et validation des hypothèses.....	242
Conclusion générale et perspectives.....	248
Bibliographie.....	253
Annexes.....	258

INTRODUCTION

Introduction :

L'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère a adopté une nouvelle approche, celle des sciences du langage telles que : les actes de paroles et la pragmatique, dans une dimension communicative actionnelle. Cette dimension est conventionnellement perçue comme étant la plus efficace pour les langues vivantes, un groupe d'experts du Conseil de l'Europe affirme que :

« La didactique des langues repose sur le principe, selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. »¹.

Une approche qui vise à former un apprenant capable de faire des échanges avec des locuteurs natifs, de développer ses compétences et d'interpréter les énoncés dans leur contexte socioculturel. Un enseignement-apprentissage de l'oral reposant sur des supports plus appropriés aux attentes communicatives ciblées à chaque cycle d'enseignement, est conçu comme prioritaire en faisant l'objet d'un vaste domaine de recherche et d'expérimentation.

En effet, cette visée communicative de la langue est au centre d'intérêt des pédagogues et des didacticiens consciencieux d'un meilleur apprentissage de l'oral, d'où vient la nécessité de diversifier les stratégies et les méthodes pour qu'elles puissent répondre aux besoins de chaque situation d'apprentissage. Ainsi, il y a bien des manières d'investir en classe le texte littéraire comme porteur de contenus : d'une part, enrichir le vocabulaire enseigné par l'exploitation d'une thématique et d'un lexique provenant des registres éducatifs, après une transposition des supports littéraires didactiques comme les Fables en situations authentiques revisitées et sous forme de scènes théâtrales. D'autre part, la mise en œuvre des mécanismes théâtraux propres au langage parlé favorise la pratique de la langue avec tous ses moyens verbaux et non-verbaux.

Le théâtre est l'art de la représentation et de l'imitation, il est le miroir qui reflète la vie avec ses divers aspects culturels, politiques et socio-économiques. Il enseigne, instruit et incite à la pensée critique du soi-même. Considéré comme un produit d'une société ayant les traits d'une époque, entretenant avec le culte, avec le pouvoir, des relations humaines et culturelles, ce qui permet à l'apprenant de toucher réellement un monde résumé en scène, lui faire assimilé les principes et les valeurs humanistes héritées universellement et d'une manière éducative ludique.

¹CONSEIL DE L'EUROPE, 2005 : *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL)*. Strasbourg, p.150.

Le choix du sujet :

Le choix de notre thème, se justifie par le fait que les Fables de la Fontaine, ont pour objectif d'instruire et de plaire. Celles-ci ont été introduites dans le cadre scolaire dès les premières années et pour de nombreuses raisons ; ses textes sont massivement diffusés et valorisés par les institutions culturelles, ils donnent lieu à des réécritures diverses dans les moyens médiatiques contemporains, considérés comme une source riche de citations, d'allusions et des adaptations dans les différents genres.

Les textes littéraires sous leur forme écrite ou orale sont inspirés du monde du « beau » pour être réinvestis en guise de supports authentiques, afin de servir la didactique des langues étrangères. De plus, dans une perspective de diversifier les processus, voire les approches en fonction de la particularité et la richesse de ces faits littéraires, l'activité théâtrale, objet de notre investigation a constitué un vif intérêt chez les didacticiens, dans la mesure où elle est conçue comme étant doublement artistique ; d'une part, elle est un art textuel sur le plan linguistique, d'autre part, elle est surtout un art de la représentation au niveau de la pratique langagière.

Ainsi, son approche est très spécifique et différente des autres approches appliquées aux textes poétiques et prosaïques proposés dans les manuels ; l'oralité est envisagée aussi bien dans la dramaturgie que dans la didactique, elle constitue un croisement entre les deux univers, sans avoir le même statut, elle prend une forme de répliques dans le texte théâtral tandis qu'elle est une visée communicative actionnelle dans l'opération enseignement-apprentissage du FLE.

Le théâtre, selon PIEERA.G. ;

« Est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une mise en œuvre d'une situation. »¹

C'est par cette notion de « paroles » et par cette idée de mise en situation qu'il croise la pédagogie du FLE. Pendant le cours de langue étrangère, l'apprenant reçoit un bagage linguistique censé lui permettre de communiquer dans et avec cette langue étrangère, mais il a

¹Pirerra. G.1994 : Langue, culture et pratique théâtrale .In : le français dans le monde n°267 CLE international, p.69.

rarement l'occasion de mettre en pratique ses acquis en dehors des moments consacrés à l'expression orale.

En effet, l'expression théâtrale peut être une source d'apports considérables dans un cours de langue étrangère puisqu'elle est basée sur l'échange des paroles en situations réelles et non pas sur un savoir passif de la langue ; la compétence orale bénéficie particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants ; cela implique dans la plupart des cas un travail de groupe et un esprit collectif afin de réussir un projet commun ; une première visée collective : apprendre à s'intégrer dans un groupe.

Ce travail paraît évident et spontané à priori. Or, il nécessite une mise en pratique planifiée d'un ensemble de réflexions didactiques et pédagogiques permettant d'exploiter le théâtre au profit d'un apprentissage du FLE ; une pédagogie langagière qui s'inspire de la pratique théâtrale et qui opte pour un objectif communicatif. L'approche est basée sur le sujet apprenant qui se lance vers la construction de ses propres compétences, à la découverte de soi, elle prône une visée individuelle et personnelle par la mise en œuvre des comportements langagiers afin d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère.

Problématique :

Une faille très large caractérise l'image école/société en Algérie, entre le vécu scolaire de l'apprenant et celui en dehors de sa classe. Alors, créer un climat favorable et motivant dans la classe d'enseignement, assurant l'intégration et l'engagement de l'apprenant est un objectif qui a longtemps préoccupé les acteurs consciencieux de l'acte pédagogique. Bien évidemment, dans la perspective de socialiser l'activité scolaire et de la rendre plus dynamique, par cette activité théâtrale, nous proposons de mettre en évidence les atouts dont elle dispose. Ainsi, en nous appuyant sur les techniques théâtrales par ses mécanismes langagiers, nous analyserons son exploitabilité dans l'amélioration des compétences langagières.

Après avoir consulté et examiné les programmes du français au niveau préuniversitaire et dans les trois cycles d'enseignement, nous avons constaté que le texte théâtral n'est point exploité au niveau de sa valeur communicationnelle et didactique. En effet, il est conçu uniquement dans son aspect théorique et textuel. Donc, ce travail s'inscrit dans la recherche afin de répondre à une question principale : Une approche théâtrale dans une classe de 1^{ère} année secondaire et dans un contexte sociolinguistique et culturel déterminé (la wilaya de Djelfa) peut-elle contribuer à

favoriser l'apprentissage de la communication orale de la langue française ? Nous essayerons d'apporter des éléments de réponses à cette question à travers cette étude. De ce questionnement découlent les hypothèses suivantes :

Hypothèses :

1/ L'apprentissage formel de la langue étrangère n'assure pas une formation solide. Pour un enseignement efficace de la langue cible, il est nécessaire d'introduire tous les éléments d'une communication réussie : le verbal, le non-verbal ou le paraverbal, l'expression théâtrale nous semble pouvoir être, d'un grand intérêt, dans ce domaine ; par l'investissement de ses mécanismes et de ses techniques.

2/ La représentation devant les camarades et l'enseignant est un élément de motivation pour les apprenants qui les incite à s'impliquer et à s'engager vivement dans la tâche, dans un projet commun, responsables de leur réussite.

L'emploi de cette pratique est d'une grande importance à la formation intellectuelle et humaine, mais malheureusement marginalisée dans notre politique éducative algérienne et même en France comme vient de préciser Dallez :

«Il semblerait que le «schooldrama» soit resté ancré dans les traditions des pays anglo-saxons, alors qu'en France l'institution scolaire n'a pas favorisé la pratique du théâtre.»¹.

Enfin, l'enseignement du FLE par l'activité théâtrale, vise essentiellement à s'exprimer dans et avec cette langue, donnant l'occasion à l'apprenant de s'extérioriser et de développer son esprit critique, elle pourrait donc être considérée comme un vrai outil de formation et d'éducation au sens propre du mot.

¹Dallez. G. 1997 : *La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre* .In : Revue les langues Modernes. p. 22.

Méthodologie :

Le théâtre est encore absent dans les instructions et les institutions éducatives, les raisons de son ostracisme se renvoient à des oppositions du type : Instruction / Culture ou littérature / théâtralité. Oppositions qui pourraient se résoudre dans l'écriture adaptative et la transposition, et permet de trouver un moyen de réaliser un travail sur la langue ; la lecture, l'écriture et l'oral, et d'aider à l'acquisition des compétences langagières dans ces domaines.

Pour aboutir aux résultats envisagés, nous avons choisi de baser notre étude sur : d' une part, les principes de l'approche communicative actionnelle en mettant l'accent sur la mise en œuvre des techniques théâtrales et le contact direct et immédiat entre apprenant-apprenant et apprenant-enseignant, dans des actions verbales et non-verbales en classe de 1^{ème} année secondaire.

D'autre part, sur une démarche descriptive qui répond à la pratique du terrain où des groupes constitués en fonction de leur besoin communicatif et de la tâche d'apprentissage attendue. Ces groupes constitués d'élèves qui accusent globalement un retard dans leur apprentissage de l'oral, vont travailler quatre mécanismes inspirés du monde théâtral, dans des séances qui visent essentiellement à développer les comportements langagiers paraverbaux, kinésiques et proxémiques, puis jouer une pièce d'une Fable Fontainienne revisitée. Une grille d'évaluation est élaborée avec des critères adaptés aux mécanismes appliqués, ces mêmes critères sont évalués dans un test diagnostique au début de l'expérimentation et au test final ; les deux évaluations sont sous forme d'un exposé oral (une communication monologue), dans un climat autonome et par une méthode analytique préconisée dans la recherche action qui sera menée dans le cadre d'un projet théâtral. Des enregistrements sonores et des vidéos seront menés afin de vérifier l'avancement et les résultats de la recherche.

Etat des lieux :

Nombreux sont ceux qui ont travaillé récemment l'approche théâtrale en classe de FLE. Un travail qui porte essentiellement sur les pistes, les informations et l'investissement le plus riche des textes, pour permettre à un enseignant d'utiliser à bon escient les ressources qui peuvent mener le théâtre dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Des activités ont été expérimentées dans les classes de première et de deuxième année secondaire au cours des années scolaires 2010-2011 et 2011-2012 dans un programme d'éducation internationale (PEI) dans deux écoles du centre –ville de Québec (secteurs défavorisés).

Des travaux de recherche ont été menés récemment en Algérie, dans une perspective théâtrale pour l'enseignement apprentissage du français, tel que le mémoire de magister intitulé : « Pour une didactique du théâtre en classe de français. »¹, ainsi qu'un mémoire de magister intitulé : « Le théâtre comme outil didactique pour améliorer l'expression orale dans la classe de FLE, le cas des élèves de 2^{ème} AS Lycée Boukhalfa Sebti à Oum el Bouaghi. »².

Mais, l'ensemble de ces travaux n'avait point comme expérimentation de travailler les mécanismes du langage parlé qui sont inspirés fondamentalement du théâtre. Se servir d'un support littéraire didactique, adapté à la classe de langue : " Les Fables de la Fontaine" et le transposer en genre théâtral pour y être appliqué dans un contexte socioculturel algérien, c'est ce qui fait l'objet de notre étude.

Plan de la recherche :

Sur la base de notre problématique et de nos hypothèses, nous organiserons notre recherche autour du plan ci-dessous :

Une première partie, un fondement théorique introduisant les principaux concepts en relation avec l'objet de notre travail, qui vont être exploités ultérieurement dans la mise en œuvre en classe. Ce survol conceptuel contient ; un premier chapitre qui consiste à présenter les éléments fondamentaux de l'apprentissage du français ; première langue étrangère apprise en Algérie, l'apprenant, l'enseignant, l'enseignement de l'oral et les différentes méthodologies et approches mises en fonction dans la production orale et la communication dans cette langue.

¹ Kasmi, Hafida, 2006 : *Pour une didactique du théâtre en classe de français*. Mémoire de magister en langue et transposition didactique, sous la direction de : Dr. Kadik Djamel à l'université de Kasdi Merbah à Ouargla.

² Bouzid, Dzair, 2012 : *Le théâtre comme outil didactique pour améliorer l'expression orale dans la classe de FLE, le cas des élèves de 2^{ème} AS Lycée Boukhalfa Sebti à Oum el Bouaghi*. Mémoire de magister en didactique, sous la direction de : Pr. Manna Gouaoua à l'université Mohamed Kheider à Biskra.

Un deuxième chapitre : consiste à présenter le théâtre scolaire, ses perspectives fondatrices, le théâtre et ses mécanismes dans l'apprentissage de l'oral, les Fables et leurs atouts éducatifs et pédagogiques.

Une deuxième partie, descriptive et analytique de l'expérimentation menée, contient deux chapitres : Un premier, présente le protocole de l'expérimentation, la séquence élaborée, le questionnaire proposé aux élèves et son analyse. Un deuxième chapitre consiste à décrire et à évaluer chaque séance d'activité appliquée, la mise en scène des pièces, leur transcription, les observations des comportements langagiers des apprenants, les analyses comparatives et évaluatives des quatre mécanismes appliqués, des pièces mises en scènes et des groupes constitués, enfin l'évaluation des résultats obtenus.

Sans déprécier la complexité et les obstacles qui pourraient entraver un tel travail actionnel du terrain, et afin d'installer des compétences orales et de socialiser les élèves à l'art théâtral, nous montrerons, en particulier, qu'il est fortement possible de faire découvrir par les élèves les opportunités du théâtre, pour développer particulièrement leurs compétences expressives et communicatives. Ensuite, au-delà de leur aspect technique, les pratiques langagières sont aussi l'occasion et le moment de comprendre les messages que les textes délivrent sur l'homme et sur le monde dans les différentes cultures. Enfin, l'apprenant est appelé à découvrir une esthétique littéraire qui contribue à l'enrichissement de ses connaissances ; ce qui lui permet de comprendre par cet effet d'immersion pédagogique théâtrale, les principes humanistes partagés, une immersion qui pourrait favoriser un apprentissage de la langue en maîtrisant ses principes fondamentaux, ses structures de signification, c'est ce que nous voulons vérifier à travers notre expérimentation.

Partie 1 :

Fondement du cadre théorique.

Chapitre 1

L'enseignement du français dans le secondaire. Quelles approches ?

Introduction :

L'apprentissage d'une langue en adoptant des différentes approches vise généralement à former un apprenant capable de faire des échanges avec des locuteurs natifs, de développer ses compétences de communication et d'interpréter puis d'analyser afin de comprendre les énoncés écrits ou oraux dans leur contexte socioculturel. Un enseignement-apprentissage de l'oral repose souvent sur des supports plus appropriés aux attentes communicatives ciblées à chaque cycle d'enseignement ; ces supports sont perçus comme prioritaires à l'action didactique en faisant l'objet d'un vaste domaine de recherche et d'expérimentation.

En effet, la visée communicative de la langue est au centre d'intérêt des pédagogues et des didacticiens afin de trouver un meilleur apprentissage de l'oral, d'où la nécessité de diversifier les stratégies et les méthodes pour qu'elles puissent répondre à ce besoin individuel et social dans l'apprentissage des langues.

1- L'enseignement du français :

1-1 Finalités de l'enseignement du français au secondaire :

Les finalités de l'enseignement dans un pays reflètent sa perception de la future société qu'elle envisage, une planification à long terme qui préserve et renforce les principes identitaires du peuple et trace les traits d'une société moderne et ouverte à toutes les cultures.

Après l'indépendance, l'Algérie a fourni des efforts considérables pour améliorer le taux de scolarisation et combattre l'illettrisme répandu dans les couches moyennes et défavorisées qui constituent la majorité écrasante d'un peuple qui a été colonisé pendant plus d'un siècle. L'évolution du taux de scolarisation dans les différents cycles explique une volonté de développement interprétée en chiffres dans le tableau et la représentation graphique ci-dessous, selon le ministère de l'éducation nationale, dans l'annuaire statistiques de la direction de la planification de 2016 :¹

¹Rapport de la commission nationale algérienne pour l'éducation, la science et la culture, 2015, p. 3.

ANNEE	PRIMAIRE	MOYEN	SECONDAIRE	TOTAL
1965/1966	1 332 302	107 944	12 213	1 452 360
2014/2015	3 912 848	2 594 847	1 523 527	8 031 222
EVOLUTION	2.94 fois	24.04 fois	124.75 fois	5.53 fois
Accroissement Moyen Annuel	2.18 %	6.57 %	10.13 %	3.48 %

Tableau 1 : Evolution des effectifs élèves.

Le présent tableau peut être illustré par le graphique interprétatif suivant :

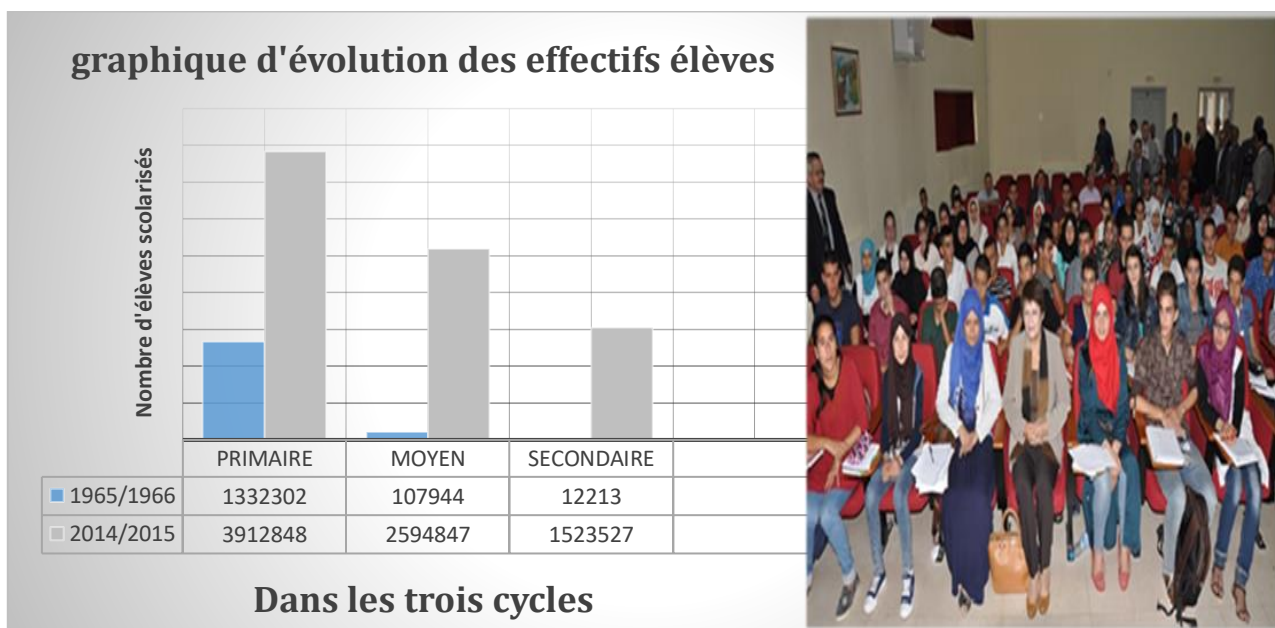


Figure 1 : Graphique d'évolution des effectifs élèves.

(Une photo prise de la rentrée scolaire 2014/2015).

Pour l'enseignement secondaire la scolarisation des élèves a augmenté de 12213 en 1966 à 1523527 en 2015, c'est-à-dire que le taux est multiplié par 124 fois environ, avec un taux de croissance annuel de 10 %.

L'apprentissage et l'enseignement du français, première langue étrangère scolarisée en Algérie est destiné globalement pour satisfaire aux besoins de la société et répondre aux finalités de la politique linguistique de l'Etat dans une perspective socioéconomique à long terme. Etablie par la tutelle, dans le document définissant le programme de l'enseignement secondaire envoyé aux enseignants, une liste englobant les finalités qui s'inscrivent dans l'ensemble des finalités visées dans les différentes visions et orientations du système éducatif :

« 1/La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

2/ Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. »¹

Dans un cadre plus spécifique, l'enseignement apprentissage de la langue française vise à :

"1/L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

2/ la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.

3/ la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

4/ L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix."²

¹Document d'accompagnement de la 1^{ère}AS, 2004, Alger, O.N.P.S, p. 5.

²Document d'accompagnement de la 1^{ère}AS : Op.cit., p.10.

1-2 L'encadrement des apprenants :

Selon le ministère de l'éducation nationale et toujours dans l'annuaire des statistiques délivré par la direction de la planification, apparu dans le rapport de la commission de l'éducation et de la culture de 2015, l'effectif des enseignants dans les différents cycles est en augmentation depuis l'indépendance. Dans le tableau et le graphique ci-dessous, on peut constater que le taux des enseignants au secondaire a augmenté de 1216 en 1963 à 101190 en 2015, c'est-à-dire, une multiplication de 83 fois dans cette période, avec un taux d'accroissement annuel de 9.25 %.¹

ANNEE	PRIMAIRE	MOYEN	SECONDAIRE	TOTAL
1962/1963	19 908	2 488	1 216	32 612
2014/2015	182 921	153 052	101 190	396 266
EVOLUTION	9.19 fois	61.52 fois	83.22 fois	18.51 fois
Accroissement	4.54 %	8.59 %	9.25 %	6.01 %
Moyen annuel				

Tableau 2 : Evolution des effectifs enseignants.

Ce tableau peut être traduit par la représentation graphique illustrative suivante :

¹Rapport de la commission nationale algérienne pour l'éducation : Op.cit., p. 5.

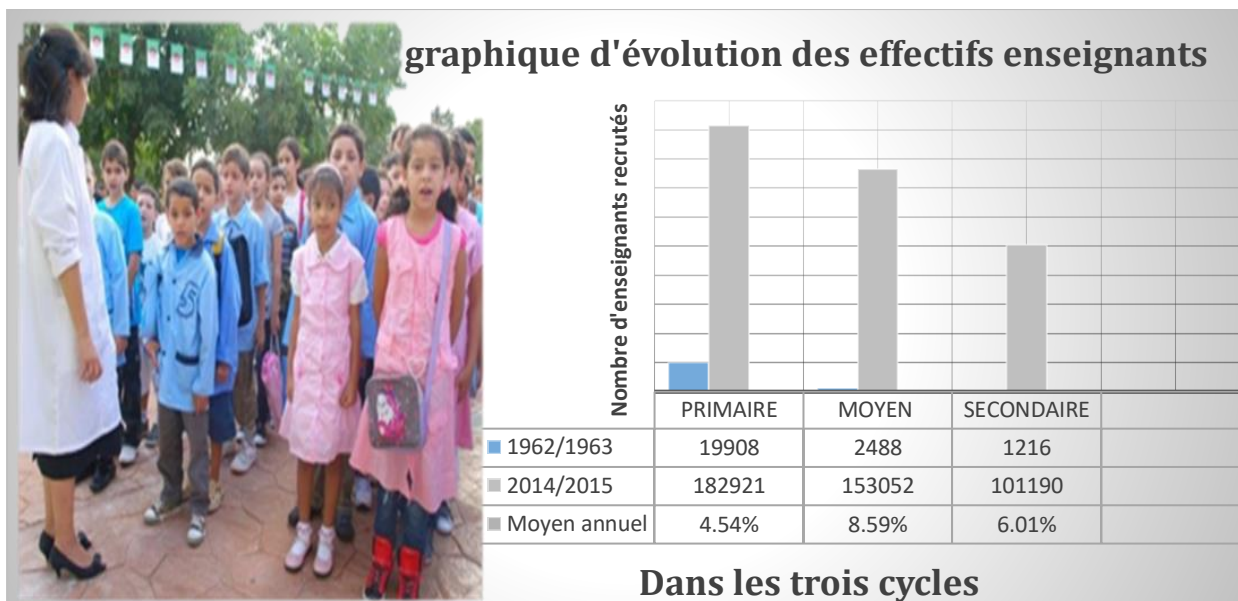


Figure 2 : Graphique d'évolution des effectifs enseignants.

En comparant les deux tableaux, le premier de l'évolution d'effectifs des élèves depuis l'indépendance et le deuxième celui de l'évolution d'effectifs des enseignants au secondaire, on peut déduire que le taux d'élèves par enseignant qui était 10.04 élèves par enseignant à la veille de l'indépendance est toujours d'environ 10.05 élèves par enseignant en 2015. Mais cette moyenne générale n'est plus la même d'une région à une autre et surtout entre le sud et le nord du pays. Cela explique un effort quantitatif très considérable d'encadrement pédagogique vu l'augmentation du taux de la démographie multiplié par quatre durant cette période. Cependant, l'encadrement des élèves dans la matière de français et de mathématique connaît un déficit de 1200 postes pour chacune des matières, selon les déclarations du secrétaire général de l'éducation nationale en 2011 ; ce qui explique que certains élèves n'avaient pas un cursus scolaire stable dans ces deux matières et que la charge horaire dans certains établissements est un élément d'entrave du bon fonctionnement des enseignements. De ce fait, les enseignants sont appelés à adopter de nouvelles stratégies pédagogiques plus appropriées à ce genre de difficultés, telle que les activités de groupes y compris l'installation des ateliers théâtraux pour améliorer l'apprentissage surtout des langues vivantes, le cas de notre présente étude.

D' une part, comprendre le fonctionnement de l'enseignement d'une langue vivante dite étrangère, dans notre cas le français, suppose connaître le cursus de formation des enseignants

chargés d'enseigner, afin de pouvoir les évaluer et y apporter des remarques. Les formations sont aujourd'hui majoritairement et exclusivement académiques depuis la résolution des instituts pédagogiques qui avaient la mission d'assurer une formation pédagogique spécialisée des enseignants. À l'exception des professeurs formés dans les écoles supérieures, les professeurs chargés des classes de langues sont issus des universités dont la formation pédagogique est insuffisante. Après le recrutement sur la base d'un concours écrit et d'un entretien, les enseignants stagiaires suivent une année de formation nettement théorique et termineront par une présentation d'un mémoire de fin de formation. L'examen du CAPES est obligatoire pour tous les enseignants après la période de formation. Après le CAPES, la formation des enseignants titulaires est réduite aux stages organisés périodiquement sous forme de séminaires ou d'ateliers, deux à trois reprises par an, en alternance avec les cours.

D'autre part, être un bon professeur doté d'un certain professionnalisme pour ne pas dire idéal, exige une longue carrière de remise en question et de réflexion sur ses propres démarches et ses actes en classe. Les apprenants construisent eux-mêmes une grille qui détermine les critères d'un bon professeur. Christine Arnaud dans sa recherche pour mieux gérer l'affectivité en classe de langue, a interrogé dans un questionnaire des élèves (adultes de l'Institut français de Barcelone) sur leur représentation et leur conception du bon professeur en leur demandant quelles sont les qualités appréciées de l'enseignant. Sa recherche a mis en évidence les réponses suivantes :

«a) que l'enseignant soit compétent (32% des réponses) ; b) qu'il sache créer un climat incitant à parler (15%) ; qu'il soit sympathique, agréable, ouvert(13%) ; d) qu'il soit patient, compréhensif, qu'il sache éviter les situations désagréables (12%), e) qu'il corrige quand l'étudiant se trompe (9%) ; qu'il évite la perte de temps en classe (8%) ; qu'il soit exigeant, sérieux (5%) ; h)qu'il soit amusant (4%). Il ressort des différents points de vue exprimés par les élèves que le professeur le plus apprécié allie compétence, patience et bienveillance avec le respect de la parole de l'élève et l'équité (en ce qui concerne le temps de parole et le traitement donné à chacun). Une certaine autorité (savoir où il va) semble aussi très bien perçue. »¹

¹ARNAUD, Christine : Op. cit. p.29.

Toute action pédagogique envisage une dimension affective qui aide à mieux gérer l'interaction en classe et avoir les comportements souhaités. Dans le tableau ci-après, nous présentons les comportements affectifs souhaités dans les actions des enseignants selon la recherche de Christine Arnaud et les paramètres affectifs visés.

Paramètres d'ordre affectif	Actions de l'enseignant favorisant les comportements affectifs souhaités
L'implication/motivation	<ul style="list-style-type: none"> * S'adresser aux apprenants en tant qu'individus. * Adopter un type de discours où c'est le « je personne » qui est interpellé. * Différencier les activités centrées sur la forme (correction) et celles centrées sur le sens (fluidité). * Multiplier les occasions de s'intéresser à la culture de la langue cible. * Développer l'autonomie de l'apprenant.
L'extraversion/spontanéité	<ul style="list-style-type: none"> * Encourager (verbalement ou non) l'élève à s'exprimer. * Utiliser le feed-back positif. * Aider l'élève à s'exprimer. * Regarder tous les élèves indistinctement. * Être patient et bienveillant. * Faire sortir les plus timides de leur coquille. * Faire parler tout le monde sans favoriser un groupe d'étudiants au détriment de l'autre. * S'effacer devant la parole de l'élève. * Distinguer les activités centrées sur la forme de celles centrées sur le sens et ne corriger que pour les premières.

	<ul style="list-style-type: none"> * Susciter les interactions entre apprenants.
Le fait de se sentir à l'aise en classe	<ul style="list-style-type: none"> * Eviter de faire subir à l'élève des expériences négatives. * Plaisanter sans intention moqueuse et sans agressivité. * Inciter les élèves à utiliser la plaisanterie, le rire, sans intention moqueuse. * Utiliser l'humour, montrer de l'entrain, de la bonne humeur. * Se montrer souriant, ouvert et détendu (expression faciale, position corporelle, ton de la voix). * Être patient et bienveillant.
La cohésion de groupe et la convivialité	<ul style="list-style-type: none"> * Encourager et faciliter les interactions entre apprenants. * Encourager un comportement empathique. * Prioriser les activités à réaliser en tandem ou en groupe. * S'effacer, éviter de jouer l'homme-orchestre. * Regarder tous les élèves. * Faire participer tous les élèves.

Tableau 3 : les comportements affectifs souhaités dans les actions des enseignants et les paramètres affectifs visés.

Les comportements et les actions recommandées entraînent une maîtrise de la classe et un environnement encourageant et motivant qui facilite à l'enseignant le bon déroulement des cours notamment à certains moments difficiles, de fatigue par exemple. Nous donnerons dans notre étude un exemple concret en dramadidactique pour illustrer notre expérience dans ce

domaine et aider l'enseignant à améliorer ses attitudes pédagogiques et son propre comportement pour se sentir devenir le **(prof idéal)**.

1-3 Le rôle de l'enseignant :

La démarche adoptée par le professeur et ses actes pédagogiques dans la classe sont très importants. Autocratique ou démocratique ? Souvent, il réagit d'une façon traditionnelle : maintient le savoir, propose les activités, prend les décisions, se fait écouter, sanctionne verbalement et intimide en créant un climat qui ne favorise pas l'interaction. Alors, l'interaction est uniquement dans un seul sens, professeur-élève, un environnement dont la parole n'est pas investie comme instrument d'organisation de la pensée et de la compréhension des différentes activités. C'est souvent un climat de malaise et une perte de temps du point de vue des apprenants qui se trouvent comme des participants passifs.

D'où vient la nécessité d'un rôle de professeur animateur, qui favorise et encourage le travail du groupe en visant à :

- Exposer, proposer et promouvoir le savoir.
- Apprendre à apprendre.
- Responsabiliser les apprenants.
- Inciter les élèves à prendre des décisions.
- Écouter et faire parler.
- Adopter des techniques de groupe.
- Négocier les objectifs et planifier avec les apprenants.
- Évaluer et remédier avec le groupe.
- Mobiliser, aviser et tranquilliser.

Le dialogue et l'interaction entre l'enseignant et ses élèves permet de concevoir un métalangage de classe, constituant un outil de communication des connaissances, et aussi un outil psychologiquement sécurisant. L'enseignant crée la dynamique dans la classe nécessaire au bon déroulement des cours avec des échanges et des interactions motivantes qui favorisent l'épanouissement et l'évolution cognitive et psychique des apprenants.

Christine Arnaud y précise ensuite le caractère idéal du professeur :

*« Sans vouloir faire de **portrait-robot**, il pourrait être intéressant de mentionner ici les comportements en classe d'un professeur ayant fait l'unanimité de ses élèves. Cet enseignant, bienveillant et patient, alternait de manière équilibrée les activités formelles et les activités de production libres ou semi-libres. Il se montrait dynamique, imprimant un rythme vif à la classe et veillait à ce que tous les élèves puissent s'exprimer, sans n'en privilégier aucun. Il dirigeait fermement le groupe, sans accaparer la parole et sans interrompre les productions des étudiants. Sa voix s'entendait très peu, en particulier lors des débats, dont il avait lui-même proposé le thème. Il n'exprimait jamais ses propres opinions et se montrait relativement sérieux ou même (légèrement) sévère. Il mettait en valeur les bonnes performances, évitant les critiques négatives, les rires moqueurs et aidait l'élève à s'exprimer. Par ailleurs, il évitait de corriger en mettant l'étudiant en évidence et ne l'interrompait pas pour le corriger. »¹*

Dans le tableau ci-dessous, on établit une comparaison entre le rôle traditionnel du professeur et celui d'animateur qui considère ses élèves comme des constructeurs de leurs savoirs et des vrais acteurs sociaux. Cette comparaison permet de penser vivement à la fonction réelle qui devrait être assumée par un enseignant :

¹ARNAUD, Christine : *Mieux gérer l'affectivité en classe de langue*, In *Le Français dans le Monde*, n° 357, mai-juin, 2008.p.28.

RÔLE TRADITIONNEL	RÔLE D'ANIMATEUR
1- Le professeur possède le savoir et le donne déjà prêt.	1- Le professeur conduit à la connaissance, il apprend en enseignant et stimule l'expression.
2- Il possède le savoir.	2- Il crée la responsabilité.
3- Il impose ses décisions.	3- Il fait développer l'initiative personnelle.
4- Il se fait écouter.	4- Il encourage ses élèves à exprimer leurs idées et leurs sentiments en toute liberté. Il écoute et reçoit les propositions et les réactions spontanées du groupe.
5- Il développe ses objectifs et planifie tout seul.	5- Il planifie avec le groupe pour obtenir des objectifs communs.
6- Il travaille avec des individus-élèves.	6- Il travaille avec le groupe en respectant le rythme interne de chaque élève.
7- Il se tracasse de la discipline.	7- Il s'intéresse au climat et à la dynamique du groupe.

Tableau 4 : Le rôle traditionnel de l'enseignant et le rôle d'animateur.

1-4 Le contexte scolaire au lycée :

Etre un adolescent, c'est vivre un âge complexe caractérisé par des transformations physiques et psychiques très délicates. Nous nous intéressons aux élèves de 1^{ère} année secondaire de 14 à 16 ans, l'âge dont les changements psycho-physiologiques apparaissent en pleine maturité, ce qui provoque des troubles et des confusions dans les comportements des apprenants.

1-4-1 Contexte psychologique des apprenants :

La recherche menée dans cette thèse porte sur l'enseignement et l'apprentissage de FLVE avec des élèves de quatorze à seize ans. Pour cette catégorie. Il est indispensable de mettre le point sur le développement des enfants à cet âge-là afin d'ajuster les réactions du professeur pour qu'ils soient mieux adapter aux activités proposées aux élèves, leurs capacités d'acquisition et de réalisation. Par cette prise de conscience et la compréhension de leurs êtres,

les objectifs seront mieux visés, les connaissances seront mieux acquises parce qu'elles sont bien adaptées et la motivation sera plus importante. Michèle Emmanuelli explique et résume la complexité des transformations qui marque cette période de la vie humaine.

« Terme qui recouvre une situation complexe: puberté, adolescence, jeunesse mettant en jeu des données d'ordre physiologique, psychologique, culturel et social, qui interagissent diversement en fonction des époques et des sociétés. »¹

Les premières apparences de la sexualité physiologique et ceux de la psychosexualité sont mises en évidence par la psychanalyse, ils sont les pivots de ce qui caractérise une période de métamorphose déterminante pour les apprenants dans leurs rapports à soi-même et aux autres. Les changements apportés par la puberté modifie globalement et profondément le corps et le comportement de l'élève ; le passage à la situation de sexualité génitale doit être psychiquement préparé et expliqué par les parents pour mieux accepter et s'adapter aux conséquences et comprendre certaines attitudes aigues, parfois narcissiques et relationnelles.

Cette phase d'adolescence conduit à une progression qui déclenche une série d'opérations de mise en place et d'élaboration de positions personnelles qui s'articulent sur la définition d'une identité sexuelle, de réaménagement de comportements infantiles, de renfermement et souvent une position de séparation et de refus envers les décisions supérieures ou autoritaires, pour l'aboutissement à une reconstruction de ses appuis psychiques. Cette métamorphose est au centre de cette période délicate d'adolescence, elle demande un engagement du sujet concerné, ses parents et les acteurs éducatifs de toute la société. Etre psychiquement bien préparé et conscient de ces changements élimine tant de problèmes qui pourraient conduire à des blocages au niveau de la communication ou des comportements, élargissant la faille entre les générations et entravant la bonne réception du message adulte, parfois en créant un contresens qui pourrait être à l'origine de malcompréhensions et de graves troubles d'ordre divers. Il est clair aujourd'hui qu'un groupe social défini et reconnu comme un maillon important dans la société mais en même temps fragile, a besoin d'un accompagnement particulier, Michèle Emmanuelli dans sa caractérisation de ce cycle tournant de la vie de l'individu :

¹EMMANUELLI, Michèle, 2005 : *L'adolescence*. (2ème éd.), coll. Que sais-je ? Paris, p.31.

«Ayant une spécificité en termes de mode de fonctionnement psychique, et même de troubles psychopathologiques. Mais la situation des adolescents n'a jamais été aussi paradoxale. »¹

Les principaux traits psychophysiologiques de cette phase d'adolescence et leur relation à la puberté et aux changements comportementales ne sont abordés et décrits dans les travaux culturels et de la littérature qu'à la fin du XVIIIe siècle. D'abord, par Bufon (*De l'homme*) et surtout par Rousseau, dans *Emile ou de l'éducation*, en présentant l'adolescence comme une ; *«Orageuse révolution qui s'annonce par le murmure des passions naissantes »²*. Ensuite, Pour André Tricot :

«L'adolescence telle que nous la connaissons aujourd'hui est particulière aux pays riches vivant sur le mode occidental et elle apparaît aux Etats-Unis au milieu des années 1950»³.

En effet, il s'agit d'une phase de transition de l'enfance à l'âge adulte. Elle se termine par une attitude de séparation et d'indépendance alimenté par une envie de créer une vie autonome loin de ses parents, comprendre et accepter le développement de son corps pour arriver à construire son identité sexuelle et s'éloigner de son petit monde vers un monde plus réel dans lequel il donne plus de valeur au travail.

Cependant, pour certains cas limités, toutes ces considérations et ces analyses ne sont qu'un luxe que l'on attribue à la société occidentale, puisque dans les pays où les enfants sont obligés de travailler dans des usines ou dans les champs et les petites filles s'intéressent aux ménages de la maison qu'à leurs jouets. L'adolescence ne devient alors qu'un passage du corps d'un enfant à celui d'un adulte.

Toutefois, dans les études sociologiques contemporaines et les recherches menées sur l'adolescence, les conséquences de cette période entraînent l'existence d'une nouvelle culture des ados avec des comportements très nuancés ; une bande de copains, un look attirant, un langage codé.... La famille est remise en deuxième place ; les pairs ont toujours la première

¹EMMANUELLI, Michèle : Op.cit., p.40.

² ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1964 : *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier, p.56.

³ TRICOT, André, 1998 : *Charge cognitive et apprentissage*. In Revue de psychologie de l'Education. n°1, 18-64, p.42.

attention. Les 14-16 ans s'organisent en réseaux d'affinité : les filles entre elles, les garçons entre eux. L'activité préférée dans ces réseaux est la discussion.

Le lycée est l'endroit principal où les apprenants de 14-16 ans commencent à se démarquer et expérimenter leur intégration à une nouvelle génération, à un **nous**, distingué de l'univers des adultes et bien sûr de celui de l'enfance. Christiane Page explique cette période de confusion. Elle nous éclaire sur les atouts des activités dramatiques dans cet âge-là :

«Le groupe d'adolescents ne se suffit plus à lui-même et se tourne vers l'extérieur dans une affirmation de soi et non plus dans la quête d'un regard leur permettant de s'élaborer. L'adolescence, temps de conflit où le jeune se replie sur lui, rejette un monde dont il se croit rejeté, développe sa volonté de s'affirmer en s'opposant. C'est en partie ce qui explique l'attraction des adolescents pour les activités dramatiques, car ils y trouvent une possibilité de mettre entre parenthèses des choix professionnels ou douloureux qu'ils vivent comme une orientation définitive de leur avenir.»¹

Cette période d'adolescence est donc le meilleur moment de l'engagement et la mise en œuvre des pratiques théâtrales. Il convient de choisir une activité qui correspond aux besoins des jeunes. Pour se sentir engagé dans le jeu, ils ont besoin d'être motivés et concernés par un projet collectif qui procure le jeu, mais aussi le motif de transmettre un message édifiant et de valeur.

C'est l'occasion pour ces jeunes de réaliser un projet conduisant à une présentation qui leur donne la chance de s'exprimer et d'extérioriser des sentiments et des attitudes qui ont besoin d'être affirmés par rapport au monde extérieur. Deux points essentiels à comprendre pour mieux connaître la situation dans laquelle se trouve l'adolescent et savoir comment les surmonter par les activités dramatiques ; les difficultés que rencontre le jeune dans cette étape délicate dans sa vie et quelle place trouve-t-il dans un groupe ?

¹PAGE, Christiane, 1997 : *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », p.91.

1-4-2 Les difficultés :

Il s'est avéré que les principales difficultés rencontrées fréquemment chez l'apprenant quand il veut s'exprimer sont : la rigidité, le tic nerveux, la peur du ridicule, le sur-jeu, le rire nerveux, l'extrême discrétion, le doute, le cabotinage.

Il est nécessaire donc de créer dans la classe un climat d'ambiance où l'élève se sent devenir en état d'aisance ou sécure (sécurisé affectivement). C'est en tout cas la compétence émotionnelle à installer.

Les difficultés de type émotionnel entravent et dominent le comportement attendu des apprenants en classe de langue, essentiellement à la production orale. Le neuropsychiatre, Hubert Montagner nous expose les arguments qui favorisent et démontrent la vive importance de l'enfant sécure dans son livre ; *L'arbre enfant*, qu'il a présenté et étayé à Larrazet. Dans le but de combattre ces difficultés exprimées comme des malaises et manque de confiance en soi. Montagner nous oriente vers une nouvelle attitude à adopter en classe :

«Il se cache un enfant derrière l'élève. Pour tenir compte des manifestations de toutes ses capacités et qu'il en acquière d'autres, il est important de penser d'abord à la sécurité affective. En effet lorsque celle-ci est présente, l'enfant acquiert l'estime de soi, un fondement pour apprendre. Grâce à cette estime de lui, l'enfant s'autorise à libérer ses émotions sans se retenir et il met en fonctionnement ses capacités cognitives et linguistiques. Pour développer le langage, il faut donc développer un bain d'émotions. Quand les émotions sont exprimées, l'imaginaire entre en puissance chez l'enfant. Avant d'enseigner, le professeur doit connaître les six émotions fondamentales et universelles : la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise et le dégoût. Quand l'enfant peut les exprimer, il a pris confiance»¹

¹MONTAGNER, Hubert, 2008 : *L'arbre enfant, Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris, p. 82.

Il apparaît donc, à partir des éléments et des facteurs émotionnels que la compétence sociale de communication et de positionnement est à la base de tout apprentissage et savoir gérer cette compétence peut faciliter et rendre simple l'accès et la maîtrise des autres aptitudes. On caractérise une compétence émotionnelle ; cette capacité à mieux gérer et dominer des états affectifs. Cette dernière trouve son origine dans les recherches menées dans la psychologie cognitive en matière éducative. Dans un cours de langue, surtout en expression orale, l'élève affronte une situation plus au moins perturbante où ses émotions sont mises à l'épreuve, il perd quasiment ses ressources et ses moyens pour réagir en faisant émerger certaines attitudes de malaise et d'angoisse.

Cependant, quand un jeune est sûr, il arrive à adopter un nouveau comportement qui répond à l'objectif des cours. Devant un public de camarades observateurs, les élèves s'exposent aux mêmes problèmes émotionnels que les acteurs sur scène. Faire face à ce type de situation et les habituer à mieux gérer et maîtriser leurs émotions ce qui permet aux apprenants de s'intégrer et s'adapter aux situations proposées par les programmes ; pour Hubert :

«On gardera à l'esprit qu'une langue s'acquiert par la mobilisation de tous les sens. Toutes les activités de mémorisation doivent engager les aspects cognitifs, affectifs et moteurs de l'élève»¹

Dans le théâtre, des attitudes exprimant le malaise sont recensées et repérées afin de chercher les meilleures solutions pour les contrôler et savoir les gérer. Luc Deborde expose sur son site pédagogique « théâtrons.com »², les éventuelles difficultés rencontrées en théâtre et comment les gérer au moyen des conseils et des interventions pédagogiques. La plupart de ces obstacles sont pareils à ceux dans un cours de langue où l'apprenant est appelé à jouer un rôle devant ses camarades, tout en contrôlant ses émotions par l'application des conseils qui peuvent assurer un état psychique équilibré et moins stressé, ce que nous résumons ainsi :

¹MONTAGNER, Hubert : Op.cit., p.113.

² Luc Deborde : <http://www.theatrons.com/> consulté le 10/05/2015.

La situation de malaise	Comment se manifeste	L'intervention recommandée
le rire nerveux	peut aller du ricanement jusqu'au fou rire incontrôlable. Il bloque et met souvent le professeur en colère car il donne l'impression de moquerie. Il gêne la classe et peut détériorer le cours. Il se manifeste à la suite d'une forte tension nerveuse	l'accepter et se relaxer avec des exercices (de théâtre). Souvent cela suffit à gérer la crise.
le tic nerveux	Il exprime un malaise, un mal-être, un manque d'assurance et souvent un manque de confiance en soi. C'est la nervosité qui se manifeste ainsi.	Identifier sa nervosité, remplacer ce tic par des gestes volontaires, se relaxer. Le professeur peut aussi apporter réconfort par ses remarques tranquilisantes.
la peur du ridicule	L'élève pense que tout le monde va se moquer de lui, qu'il ne peut pas faire cela. Avoir peur du ridicule, c'est avoir peur du jugement, du regard de l'autre qui déstabilise	Replacer l'élève dans la situation en comparant avec d'autres ; les règles ne sont pas les mêmes qu'à la maison ou dans la cour. Par exemple, si on s'habille en classe comme au carnaval, on aura l'air ridicule. Il est nécessaire de lui faire remarquer que celui qui réussit est souvent envié des autres. Il est important, dans ce cas, de travailler la tolérance de soi pour se sentir à l'aise dans toutes les circonstances.
le sur-jeu	C'est un masque, une protection qui cache une partie de la personnalité derrière un écran de sur-jeu. Il dévoile une tendance à cacher ses défauts derrière ce que l'on considère comme des qualités. Le rôle, ou l'exposé, ou tout simplement la tâche demandée, est alors appauvri par cet écran.	Penser que vous n'êtes qu'un parmi les autres dans la classe. Pour le spectacle de théâtre, c'est une oeuvre collective que l'on doit servir humblement.
l'extrême discrétion	C'est la sensation d'en avoir fait beaucoup, de s'être trop montré ou d'avoir fait des efforts énormes et que personne ne s'en rend compte.	L'élève doit exagérer ses phrases, se dire qu'il peut faire encore plus. Lui faire faire des exercices de diction qui accentuent le ton, de mime caricatural. Après, il réagira mieux
la rigidité	Devant le travail à accomplir ou le rôle à jouer, la personne se découvre très différente. D'habitude c'est quelqu'un de simple, mais devant les autres, il est transformé ; avec des gestes brusques et saccadés, un	L'idéal est que l'élève recommence calmement depuis le début, car il est là pour apprendre et progresser en ayant conscience de cette rigidité.

	débit rapide et un ton sec. Il devient un être méconnaissable.	
le doute	L'élève démarre son activité orale, puis peu à peu il cesse de le faire en pensant que finalement c'est trop compliqué, difficile et qu'il ne pourra pas le faire, que cela ne sert à rien.	L'élève doit comprendre que l'exercice n'est pas unique et si essentiel que cela dans sa vie, que s'il se relâche, il le fera mieux. L'acceptation des erreurs est maintenant acquise dans l'apprentissage des LVE.

Tableau 5 : les difficultés rencontrées et les interventions recommandées.

Les expérimentations effectuées en classe qui s'articulent autour des activités dramatiques ont démontré que l'organisation spatiale de la salle joue un rôle important, celui de fournir un espace idéal qui favorise l'interaction interélèves. Cet espace donne plus de chance aux élèves d'être en bonne position d'observateur **spectateur** quand il n'est pas engagé en action acteur ; de cette façon, il peut mieux repérer et évaluer les lacunes de ses camarades, pour ensuite les éviter. L'apprenant face à une difficulté semblable, est en extrême besoin de mobiliser tous ses propres moyens verbaux ou non-verbaux qui lui permettent de réussir sa communication dans une langue étrangère plus au moins maîtrisée et dont le répertoire linguistique n'est pas assez riche que celui de sa première langue:

«La pratique du théâtre permet de lutter contre l'insignifiance, contre le verbalisme de propos, contre l'agitation permanente du corps. Le théâtre permet aux élèves extrêmement agités et qui sont en permanence dans le passage à l'acte immédiate (et qui n'ont structuré ni le langage verbal, ni le langage gestuel) d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement...»¹

Dans un article de Philippe Meirieu évoque l'ensemble des échecs rencontrés par les élèves du collège et du lycée. Ceux qui bloquent leur apprentissage de la langue, des problèmes d'ordre psychomoteur pour des enfants de dix à seize ans en cours de développer des stratégies et des mécanismes liés à la production orale ; des enfants issus d'un milieu social plus au moins interactif dans cette langue, peuvent trouver dans les activités théâtrales un appui et un

¹MONTAGNER, Hubert : Op.cit., p.113.

enseignement qui libère les tensions et affirme l'intériorité en profitant des apports fournis par les techniques du théâtre.

Pour Philippe Meirieu :

«Le théâtre est un véritable outil de formation de l'intériorité. Ces enfants (que l'on dit difficiles) n'ont structuré en eux ni le langage verbal ni le langage gestuel. Le théâtre leur est donc proposé comme un moyen d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement»¹

Dans notre étude concernant l'enseignement et l'apprentissage du FLVE, la production orale dans son aspect communicatif exploitant les mécanismes premiers du langage parlé. On tient à signaler le mérite de l'outil théâtre comme un moyen de développement et d'épanouissement de bonnes attitudes en classe.

En effet, nous pouvons dire dans notre deuxième partie, que les obstacles et les écueils ont une solution dans la mise en place d'activités dramatiques et d'exercices de préparation effectués en classe.

1-4-3 Le travail de groupe :

La bonne intégration ou non au sein d'un groupe-classe constitue un élément décisif et déterminant pour l'apprenant qui passe par une période d'adolescence très délicate, comme nous l'avons démontré auparavant. Les difficultés rencontrées en classe remontent essentiellement à la relation de l'apprenant avec ses pairs et au statut que ses camarades lui accordent dans leurs échanges et leurs discussions qui restent la plupart du temps étroitement discrètes.

Construire un groupe, c'est créer un lien entre des individus qui partagent le même but et qui ont une vision aux choses presque identique, avec des interactions faciales et parfois des disputes consolident la sensation d'être un membre de ce groupe et forment une prise de conscience collective de l'importance de se sentir membre. Le groupe chargé de jouer une pièce de théâtre permet à ses membres de construire un lien fortement tissé, dans l'objectif de réussir

¹MEIRIEU, Philippe, 2004 : *Le Théâtre et l'école, éléments pour une histoire, repères pour un avenir*. Paris, Anrnat-Actes Sud Papiers, p. 44.

leur projet, ils installent des relations solides de coexistence, surtout pour les élèves qui n'ont pas l'expérience sociale adéquate pour établir des relations extrascolaires avec leurs pairs. De ce fait, le groupe classe ajoute une valeur éducative cruciale. Pour ces raisons et d'autres, nous nous appuyons sur l'importance majeure de ce type d'activités théâtrales qui réalisent concrètement l'esprit de la nouvelle éducation de former un individu réellement intégré et actif. Pour Brook, la notion du groupe est :

«Un ensemble d'individus : avec une ou plusieurs caractéristiques en commun.

- *qui forment une entité spécifique.*
- *qui sont conscients de l'interdépendance de leurs intérêts et objectifs.*
- *qui interagissent fréquemment et produisent une cohésion et stabilité.*
- *qui crée des normes (règles de jeu lois). Avec une variété de rôles associés à des activités, des obligations, des devoirs et des droits. »¹*

L'échec d'un membre du groupe se reflète directement sur l'ensemble des apprenants, ce qui crée une volonté et une solidarité collective de réaliser un succès qui dépasse l'intérêt personnel pour apprendre à chacun comment réagir au profit du groupe et par la suite agrandir la sensation pour qu'elle soit un esprit de collectivité bien installé au service de la société qui tend à atteindre un objectif commun.

Dans la classe, la disposition des tables et son organisation est un élément essentiel pour mieux gérer les interactions élève-élève ou prof-élève. Une organisation qui permet de vider un espace scène devant le tableau est vivement recommandée pour assurer une liberté aux actions et une certaine souplesse aux mouvements des élèves acteurs dans la limite de ne pas déranger les autres classes, en appliquant le protocole de travail qui sera présenté au début de l'expérimentation et qui prend en charge quelques règles de discipline nécessaires au bon déroulement des activités. Le meilleur fonctionnement de classe qu'on pourrait avoir est celui qui favorise la motivation et la dynamique tout en gardant le calme et la cohésion, mais comme nous allons voir dans notre partie expérimentale, ce n'est pas facile du tout de jongler entre les deux attitudes et c'est exactement l'indicateur de réussite qui détermine le rôle assumé par le professeur animateur. Et nous pouvons noter à ce moment-là que l'apparition des conflits entre

¹BROOK, Peter, 1995 : *Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation*. In *Les cahiers pédagogiques*. N° 337, p.18.

les groupes est tout à fait normale dans la mesure où ces conflits restent limités et vont dans le sens positif de créer une compétitivité entre les groupes ou entre les membres du même groupe.

Nous pouvons les classer ainsi dans ce tableau :

Type du conflit	Cause de conflit
intra-personnels	typique de l'âge d'adolescence, des malaises dûs aux différents changements rapides subis par les élèves.
interpersonnels	Un des membres n'arrive pas à jouer son rôle correctement ce qui déclenche des critiques sévères de ses camarades fortement engagés.

Tableau 6 : Types et causes des conflits.

Un deuxième groupe apparaît durant la mise en pratique des activités théâtrales, il est formé de l'enseignant et ses apprenants. Parallèlement au metteur en scène et ses acteurs, ce groupe dit **secondaire** par rapport aux groupes des élèves est marqué par l'interaction attentive aux corrections du jeu en introduisant une évaluation immédiate de ce qui a été présenté afin d'améliorer la scène. Selon Emilie Perrichon ;

«Où les relations entre les membres sont déterminées par des codes et où les membres ont entre eux des relations plus ou moins imposées pendant la durée où ils sont ensemble. Cependant, lors d'un travail par sous-groupe au sein de la classe, nous avons affaire à un groupe informel, non doté d'une structure hiérarchique...»¹

Cependant, le travail du professeur comme animateur est pour certains spécialistes un élément d'entrave à la créativité et l'autonomie des apprenants. Emilie Perrichon, définit par les **auto-cours**, la situation où les élèves prennent l'initiative de réaliser leur projet

¹PERRICHON, Emilie,, 2008: *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Christian Puren. Saint-Etienne : Université Jean Monnet de Saint-Etienne, p. 65.

indépendamment de toute orientation de la part de leur professeur, en laissant autonomes les choix et les décisions prises par les élèves. Selon son observation ce travail autonome a été effectué en trois principales étapes :

«En début de première année, les élèves ne se connaissent pas, ils sont très gentils, très polis les uns par rapport aux autres. Au fil du temps, lorsque l'engagement se fait plus vif, les relations se transforment et tous les conflits possibles apparaissent. (...) L'école est le lieu des luttes, des tensions et des crises qui s'expriment et stimulent, parfois, la créativité. (...) À travers ces tensions et ces crises, ils font l'expérience de la compagnie. La troisième étape est plus calme. Après un certain temps, les élèves se connaissent, se choisissent et les tensions s'apaisent. Enfin les auto-cours font surgir assez vite les fonctions des uns et des autres. »¹

2-L'enseignement de la production orale :

S'exprimer oralement c'est un acte qui répond à un besoin personnel d'extérioriser des sentiments, des pensées ou des arguments et c'est aussi un besoin social collectif où le récepteur se trouve écouteur se nourrit de ce qu'il entend, destinataire une fois et destinataire une autre, cet échange du langage remplit une place importante dans notre vie jusqu'à ce qu'il détermine le statut et le caractère distinctif de la personne dans son entourage.

De ce fait, il est urgent d'installer chez l'apprenant le plus tôt possible une compétence orale adéquate qui favorise une grande attention à bien s'exprimer, en mobilisant tous ses propres moyens verbaux et non-verbaux pour une meilleure communication. Mais, le facteur essentiel dans une communication réussie est la bonne structuration de la pensée pour qu'elle soit bien comprise et parfaitement retenue. L'insuffisance dans l'organisation des propos rend les paroles floues et obscures ; ce qui crée un sentiment de malaise voire de déception chez le locuteur. S'entraîner à mieux structurer les séquences parlées en marquant des pauses, permettra au récepteur de suivre le cheminement de la pensée et conduira à une compréhension plus claire et affinée du message véhiculé.

¹PERRICHON, Emilie : Op.cit., p.100.

Cette compréhension ressentie augmente le sentiment de la confiance en soi et pousse l'apprenant à s'autocorriger et améliorer son expression pour atteindre un autre niveau plus créatif et pourquoi pas rhétorique dans des enseignements ultérieurs.

2-1 Les mécanismes du langage parlé :

Dans les interactions en classe, certains élèves montrent une capacité d'échange limitée aux réponses brèves à des questions globales qui stimulent des réactions personnelles, ou des interrogations plus au moins claires et signifiantes. Ces pratiques langagières sont loin d'être considérées comme des expressions spontanées mais plutôt comme des échanges bilatéraux de l'instant.

Une nouvelle perspective ouverte par la didactique du théâtre, les sciences de développement humain, la médecine et l'art se conjuguent pour donner naissance à une nouvelle approche de la **technéstésie** de la parole. Selon la spécialiste Régine Lacroix-Neuberth, cette méthode se résume dans l'application des mécanismes inspirés des activités dramatiques, cette didactique thérapeutique envisage la prise en charge de deux dimensions axiales dans la prise de parole, la compétence psychoémotionnelle et la compétence sensorimotrice.

Des disciplines de référence différentes pour cette approche ; linguistique, psychopédagogique, art dramatique, éthologique, neurophysiologique, se croisent en une seule visée, celle à développer la communication de l'individu pour en trouver son aisance dans la parole en public, ce qui conduit à des attitudes langagières plus appropriées et facilitent son intégration au sein d'un groupe.

Dans un premier temps, développer chez l'apprenant le sentiment de son intériorité, de sa présence, chercher en soi pour trouver ses propres appuis et s'entraîner à renforcer sa confiance par des exercices de combiné de base ; marquer des pauses dans sa relation et reprendre son souffle en fixant le regard à son interlocuteur pour s'assurer de la bonne réception du message et s'encourager à continuer sa diction. Une activité qui sert essentiellement à installer chez l'apprenant une compétence intérieure de relaxation. Deuxièmement, des activités basées sur les entraînements vocaux afin de mieux articuler les sons, connaître les points d'articulation et apprécier puis accepter son timbre vocal; prononcer des séries de syllabes fermées et ouvertes en corrigeant les éventuelles lacunes repérées. Troisièmement, des exercices d'accélééré-ralenti

en visant à améliorer la variation du rythme et adopter des comportements non-verbaux, pour une meilleure expressivité. Enfin, des activités d'organisation des séquences parlées, visant particulièrement à mieux préparer des attaques et des finales à sa communication.

Ces mécanismes et d'autres sont inspirés du monde théâtral pour préparer les jeunes acteurs à une meilleure expression expressivité sur scène et pour les élèves ce sera une expérience de participation dans un groupe, se sentir plus à l'aise, accepter ses erreurs et essayer de les corriger et de l'exploiter à bon escient.

Il est à noter que les interactions et les échanges élève / élève est au centre d'intérêt et d'attention dans ces activités théâtrales où la confrontation des opinions est vivement conseillée.

Une position de neutralité et de recul dans le rôle de l'enseignant pour donner plus de chance à un espace libre d'expression aux apprenants. Un rôle derrière les rideaux et dans l'ombre qui permet aux petits acteurs de s'affirmer et de trouver par eux-mêmes un leader qui prend en charge d'organiser le travail de ses camarades. Minimiser au maximum ses interventions qui se limiteront aux indications urgentes et immédiates. En effet, l'enseignant fait un effort d'adaptation, qui consiste à s'absenter et à changer ses habitudes et ses pratiques enseignantes antérieures.

Le langage considéré comme une faculté humaine complexe est le fruit et l'accumulation des savoirs et des expériences humaines défini par plusieurs paramètres interdisciplinaires. Selon ces paramètres complémentaires, on précise l'activité à mettre en application qui répond le mieux à un besoin langagier défini au préalable. À savoir sa fonction communicative comme un code entre un émetteur et un récepteur, symbolique ou poétique dans ses éléments d'expressivité (gestuels, rythmiques,...), ensuite identitaire et culturelle avec les cognitivistes tel que Chomsky. Il nous semble important à ce moment-là d'évoquer ces paramètres qui représentent les grands paradigmes participant à comprendre le fonctionnement du langage, puis à trouver une nouvelle pédagogie plus appropriée à l'enseignement de FLVE.

Cette complexité du langage propre à sa nature, ainsi que les multiples paradigmes rentrant dans sa définition justifie notre vision sociale et actionnelle du langage sur laquelle est basée cette étude qui s'oriente vers la définition proposée par Bernard Schneuwly et qui met le point sur la fonction communicative actionnelle du langage :

«Le langage extérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même, pour mieux contrôler ses propres processus de résolution de problème, pour mieux structurer une situation problématique. Cette spécialisation du langage dans un nouveau domaine l'affecte profondément du point de vue de sa structure sémantique, syntaxique et phonétique : condensation extrême, agglutination des significations, syntaxe purement prédicative en sont quelques-unes des caractéristiques principales. Le langage intérieur prend la forme qui correspond à sa fonction. Par cette transformation, nécessaire pour le passage de l'extérieur à l'intérieur et de l'interpsychique à l'intrapsychique, il devient le langage intérieur, la pensée verbale.»¹

Dans les travaux de Jean Marc Coletta, l'apprentissage d'une langue vivante dépend de l'acquisition d'une construction cognitive du langage, verbaliser la langue c'est tout d'abord verbaliser une pensée déjà installée. Le présent schéma explique comment les différents paramètres de la langue interviennent sur l'apprenant pour déterminer la façon dont il développe une réflexion dans une langue.

¹SCHNEUWLY, Bernard, & BRONCKART, Jean-Paul, 1985 : *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, p. 20.

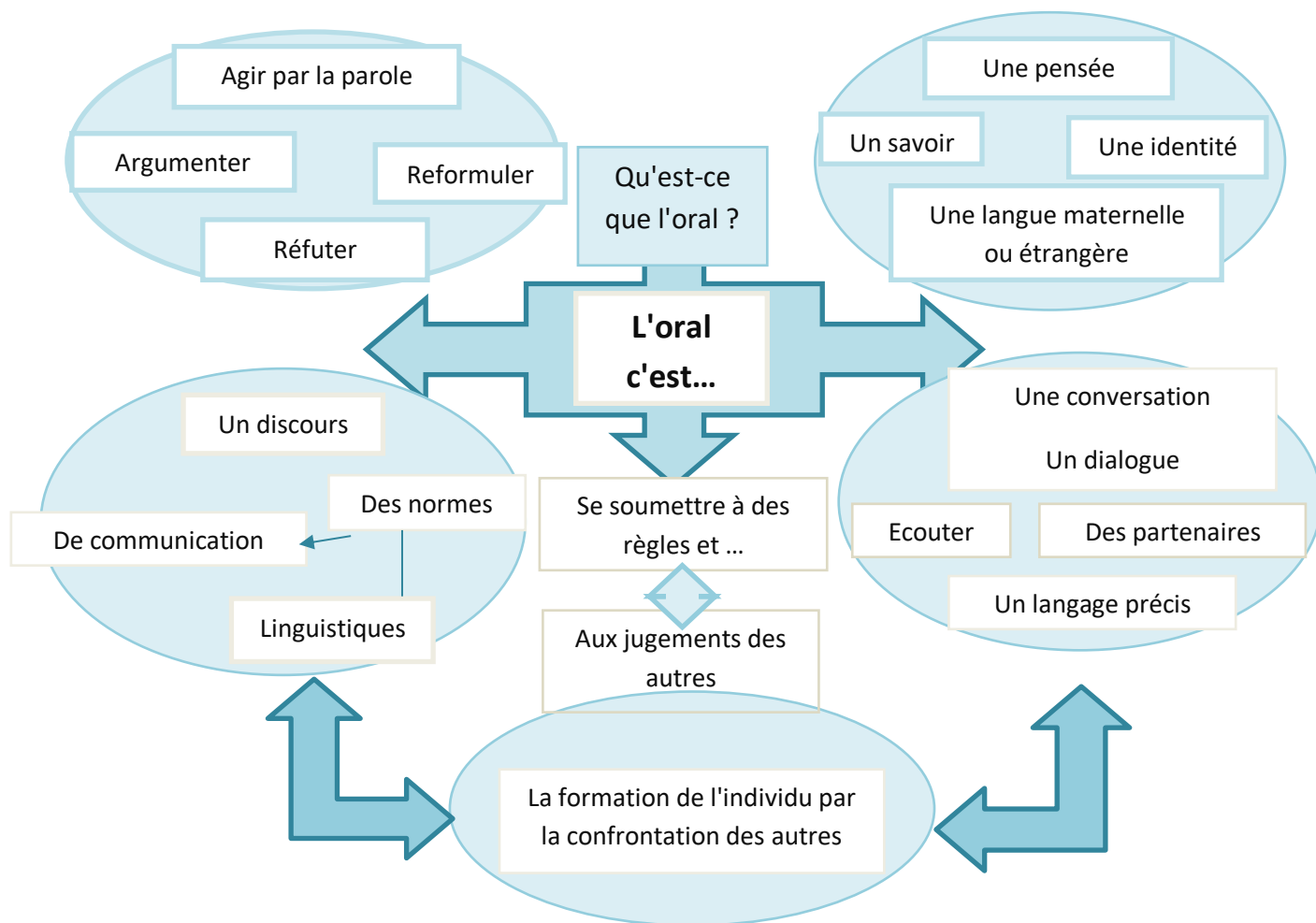


Figure 03 : Schéma définissant l'oral, inspiré des travaux de Jean Marc Coletta.¹

Les compétences visées dans l'apprentissage de l'oral au secondaire est la production des messages oraux, dans des situations différentes que ce soit par le biais des monologues, exposés ou d'interlocution qui cherchent en tout cas à transmettre des informations par les procédés de la vulgarisation et l'explication, ensuite à exprimer son point de vue par les modalités argumentatives, enfin à relater et raconter des événements par les outils de la narration.

¹COLLETTA. J.M, 2005 : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Revue française de pédagogie, Vol 151 n.1, p. 160.

2-2-En situation de monologue (exposé) :

Dans une situation d'exposé oral, certains paramètres ont été définis dans les programmes de l'enseignement de l'oral pour ajuster et/ou évaluer les productions des apprenants et dont on a essayé dans cette étude de les enrichir et de les travailler concrètement au moyen de mécanismes inspirés du monde théâtral visant à améliorer le degré de réussite dans ces productions :

A/ Annoncer le thème de son exposé et son intention.

B/ Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.

C/ Adapter ses propos à son auditoire.

D/ Utiliser la syntaxe de l'oral.

E/ Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.

F/ Soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire.

G /Respecter le schéma intonatif de la phrase.

H/ Éviter autant que possible de lire ses notes.

2-3 L'interaction :

Dans cette étude qui porte sur la construction d'un atelier théâtral, notre objectif ne consiste en aucune façon de cerner tous les éléments oraux et écrits de la didactique du théâtre, mais elle s'inscrit dans un seul but celui de développer la compétence orale chez les apprenants dans sa partie communicative. La mise en œuvre de cette compétence exige l'application d'un ensemble de mécanismes et d'activités liés directement aux objectifs désignés pour améliorer cette aptitude de communication.

L'aboutissement à cette finalité nous impose également de passer par une activité première celle du jeu de rôles. Par l'interaction dans cette langue FLVE agir et réagir, se passe le message véhiculé par la communication entre un destinataire et un destinataire qui n'est pas aussi simple qu'on puisse l'imaginer parce qu'il s'agit d'une tâche opérée dans une langue différente de la leur, et qui a ses propres règles plus au moins acquises à un âge où commettre une erreur devant

les camarades est absolument considéré comme une bêtise avec des futures répercussions sur la vie scolaire de l'apprenant.

La communication est un acte qui relève de deux actions principales ; la production et la réception dont le bon fonctionnement se joue dans l'harmonisation des deux activités en évitant le plus possible la simultanéité qui rompt l'alternance nécessaire dans la cocompréhension.

Les énoncés échangés dans un discours conversationnel entre un énonciateur et un coénonciateur s'alternent en plusieurs niveaux d'accord, de désaccord, de déclaration, d'interrogation,...mais l'aspect sémantique est continuellement respecté selon la règle de coopération entre les intervenants.

L'interaction qui se joue entre deux actions nettement différentes en mobilisant deux compétences avec des aptitudes complémentaires, celle qui provient de la réception, de la compréhension du message et la deuxième qui se déploie sur la production et l'expression. L'articulation et la combinaison harmonieuse en temps limité des deux activités définissent le degré de réussite de la scène jouée par les deux participants, sinon on pourrait avoir des dysfonctionnements qui influencent le jeu, des situations qui affectent et troublent l'interaction, si on peut s'exprimer ainsi : discontinuité du message, hésitations, faux-démarrages et de redondances...etc.

Dans la compétence orale, des attitudes nécessaires à la bonne construction du discours renvoient à la réaction du locuteur et de l'interlocuteur dans un temps précis; des répliques qui affichent une maîtrise de l'anticipation, de l'engagement, de la concentration et de la pertinence des propos destinés au partenaire en bonne réaction aux propos tenus de ce dernier, en fonction de l'intention communicative visée dans chaque interaction.

Le Conseil de l'Europe ; CECRL met en évidence l'ensemble des activités d'interaction censées acquises dans l'apprentissage d'une langue vivante :

« Les échanges courants ; la conversation courante ; les discussions informelles ; les discussions formelles ; le débat ; l'interview ; la négociation ; la planification conjointe ; la coopération en vue d'un objectif. »¹

¹CONSEIL DE L'EUROPE, 2005 : *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL)*. Strasbourg, p.191.

Ces différentes activités conversationnelles sont à la base de tout apprentissage d'une langue vivante qui se réalise essentiellement par une approche communicative actionnelle centrée sur des éléments linguistiques et paralinguistiques dans un contexte mental et cognitif commun. Cette construction collective du sens mobilise des stratégies interactives dans un processus de contrôle et de correction jusqu' à ce qu'il atteigne son aspect communicatif le plus approprié. Nous proposons ici l'explication suggérée par le Conseil d'Europe.

«L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les activités de réception et de production présentées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs(d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié.»¹

2-4 L'interaction non-verbale ou paraverbale :

L'interaction orale dans la mesure où elle est considérée comme une forme de production orale constituée d'éléments d'expression et d'autres d'expressivité ; elle tend vers l'articulation ajustée de ces éléments propres à la conception du langage et ses manifestations qui en découlent. Le présent schéma synthétise les différentes modalités de la production orale :

¹CONSEIL DE L'EUROPE : Op.cit., p.198.

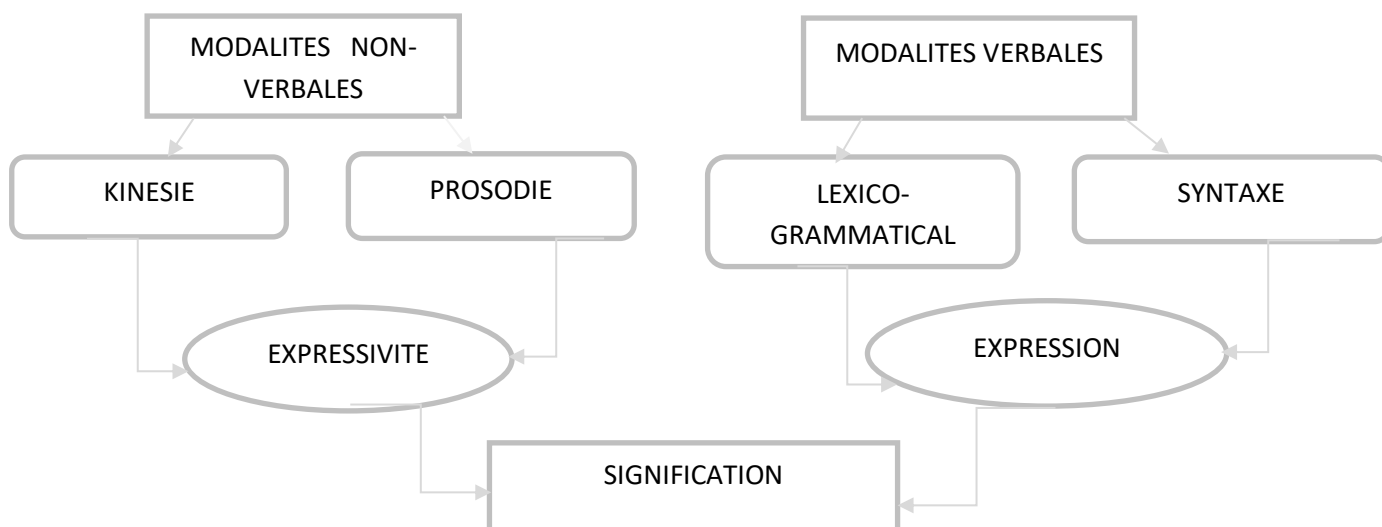


Figure 4 : Interaction verbale et non-verbale.

Apprendre à communiquer consiste à s'engager dans un processus de combiner des stratégies linguistiques et de mettre en œuvre les outils nécessaires qui assurent la bonne réception du contenu du message, des outils qui relèvent d'un savoir-faire commun, proprement parallèle à chaque langue, souvent négligé en raison des lacunes linguistiques verbales. Ces outils non-verbaux définissent en tout cas la manière et la façon de parler qui distingue un locuteur d'un autre (intonation, rythme, gestes, mimiques, regard,...) des modalités d'expressivité par analogie aux modalités rhétoriques de style dans l'expressivité écrite si on peut la nommer.

La connaissance et la compréhension de l'effet important de ces moyens dans l'interaction orale conduisent effectivement à mieux les réinvestir à la faveur d'une communication réussie.

Le verbal dans l'interaction est le noyau du message véhiculé dans la production orale, mais le non-verbal n'est pas moins important dans l'action communicative Lazaraton pense que :

«Les deux tiers de la communication sont portés par le non-verbal et seulement un tiers par le verbal»¹

Les activités théâtrales procurent un espace plus large et des moments favorables pour l'apprentissage de ces outils non-verbaux. Pour les élèves c'est un nouveau processus de mise

¹LAZARATON, Anne, 2004 : *Gestes et discours dans les explications de vocabulaire d'un enseignant*, In *Langage Learning*, N° 54(1), p.79.

en œuvre des techniques longtemps négligées où leur valeur méliorative dans l'expression est légèrement prise en charge dans les programmes des langues vivantes étrangères, sachant que ces techniques sont manipulées inconsciemment dans leur langue maternelle.

2-5 Gestes et actions non-verbaux :

L'ensemble des marques gestuelles et actionnelles qui rejoignent les pratiques et les activités langagières dans une langue et pour un échange conversationnel facial, sont déterminées par la visée actionnelle du locuteur transmise à chaque réplique. Le tableau ci-dessous résume les principaux types de gestes non-verbaux et l'action expressive accompagnante :

Type de geste	Action accompagnante
désignation	Par le doigt, la main, un coup d'œil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent souvent des déictiques afin d'identifier des choses ou des personnes; « Je voudrais celui-là. Non, celui-ci, pas celui-là »
démonstration	Accompagnant ordinairement les déictiques et les verbes simples : « Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi-même »
commentaire, ordre	des actions explicitement observables et connues comme: « Ne fais pas ça! »; « C'est bien! »; « Oh non! Il l'a laissé tomber! »

Tableau 07 : Gestes non-verbaux et l'action expressive accompagnante.

2-6 Le comportement paralinguistique :

Les attitudes paralinguistiques considérées comme des actions non-verbales et qui relèvent d'un ensemble de comportements propres à une langue constituent un héritage consensuel de pratiques langagières important des significations bien précises dans cette langue. On peut énumérer ces principaux comportements selon les points suivants :

A / Le langage corporel ou kinésique : Ce langage du corps est bien différent de celui des gestes de désignation ou de démonstration, dans la mesure où la visée sémantique est communément reconnue par ses utilisateurs et particulièrement propre à la société en question.

Le tableau ci-dessous illustre quelques exemples observés dans un nombre considéré de sociétés :

Comportement langagier	Signification visée
le corps affaissé / projeté en avant	Marquer le désespoir / pour marquer l'intérêt.
le contact oculaire	un clin d'oeil complice ou un regard sceptique
le contact corporel	baiser ou poignée de main
la proximité	se tenir à l'écart ou proche
les expressions du visage	sourire ou air renfrogné
le poing levé	signe de protestation

Tableau 8 : Les comportements langagiers et la signification visée.

B / L'usage d'onomatopées : Des sons phonématiques composés de syllabes rentrent dans la forme paralinguistique de la langue en fonction du code inclu dans ces actions langagières qui véhiculent en tout cas un sens commun. Elles n'appartiennent pas au système phonologique de la langue en tant que phonèmes, mais leur signification dépend étroitement du contexte sociolinguistique dans lequel se manifestent les pratiques consensuelles du langage, à titre d'exemple dans le tableau suivant, on expose quelques onomatopées et leur signification :

Onomatopées	« Chut ! »	« Bof ! »	« Aïe ! »	« Pouah ! »	Lesifflement
Signification	Demander le silence	marquer l'indifférence	Marquer la douleur	marquer le dégoût	Marquer son mécontentement d'une performance

Tableau 09 : Onomatopées et significations.

C/La prosodie : des traits prosodiques considérés comme des éléments paralinguistiques non verbaux liés au contexte émotionnel, en interprétant un état d'âme ou d'esprit momentané. Ces traits introduisent des attitudes spontanées souvent en réaction à une expérience vécue dans un temps plus ou moins limité. Il s'agit de changements au niveau de la tonalité, l'accent tonique ou la durée en fonction du sens à exprimer. Par exemple :

Type de prosodie	le ton	le volume ou l'intensité	la qualité de la voix	La durée ou l'insistance
Exemple	grognon, plaintif, criard, etc.	chuchoter, murmurer, crier, etc.	bourrue, étouffée, perçante, etc.	«Trèèès bien! »

Tableau 10 : Types de prosodie.

L'articulation entre des paramètres paralinguistiques de prosodie, Kinésiques,...ajoute à la chaîne parlée un effet particulièrement expressif qui tend vers la forme de la communication la plus exhaustive pour arriver à une meilleure compréhension et transmission du sens. Porter la réflexion sur les éléments paralinguistiques nous permet de faire la distinction entre ces outils et l'ensemble des signes qui rentrent proprement dans l'élaboration du système de la langue.

Selon la situation de communication proposée aux apprenants, se définissent les comportements paralinguistiques envisagés et avec quel processus d'apprentissage les spécialistes y parviennent aux objectifs communicatifs et aux compétences conversationnelles ciblées.

Il s'agit de formes communicatives traduites par des comportements non-verbaux dits paralinguistiques très diversifiés et employés à des degrés divers d'intensité, selon l'habitude et la pratique langagière installée chez l'apprenant, en premier lieu, dans sa première langue scolarisée. Cette pratique est rarement prise en charge. Avant de proposer un schéma taxonomique de ces éléments paralinguistiques, il est à noter que parmi les outils indispensables à maintenir une communication réussie et affective, on y trouve premièrement le comportement kinésique du canal visuel, dit aussi posturo-mimogestuel, ensuite les

comportements proxémiques, c'est-à-dire, la position du corps dans l'espace. Ci-dessous le schéma classifiant les éléments rentrant dans la communication verbale et non-verbale.

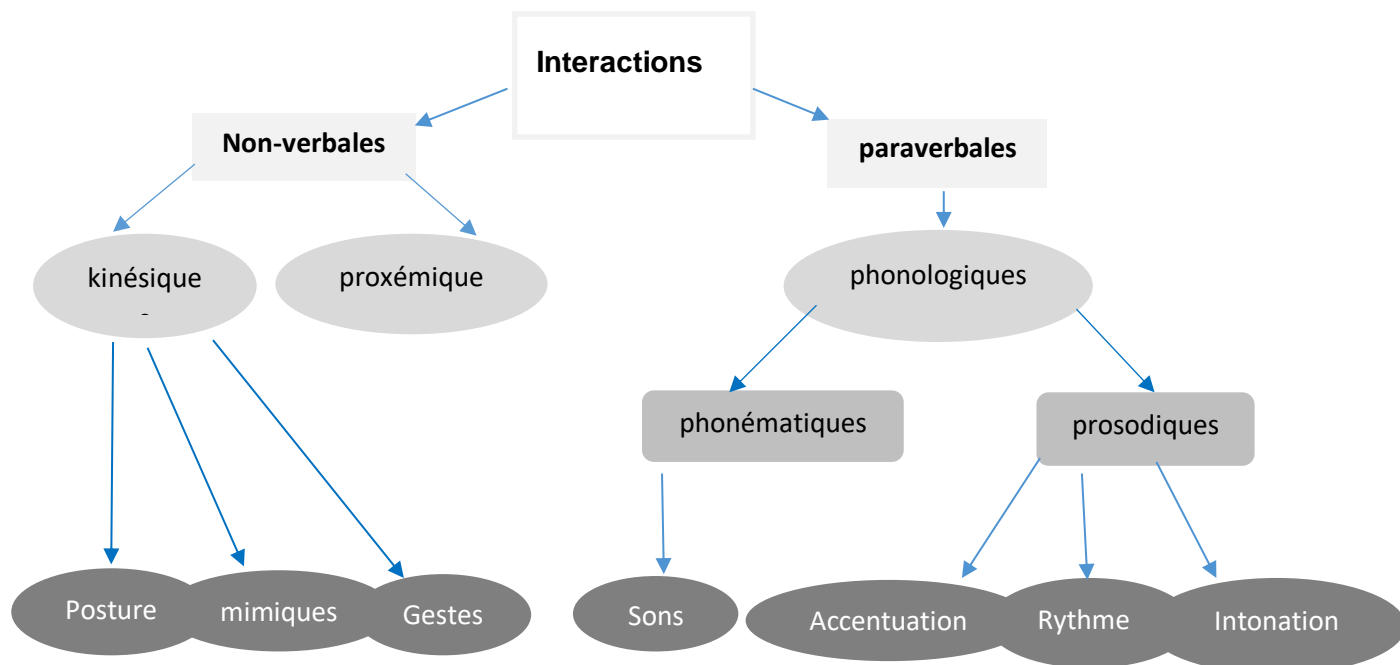


Figure 05 : Schéma des éléments rentrant dans la communication paraverbale et non-verbale.

Pour plus de distinction entre ces éléments dits non-verbaux, une analyse proposée par Julie Rançon dans sa recherche portée sur les interactions non-verbales, vise à décortiquer les différents aspects des comportements kinésiques et plus particulièrement ceux qui proviennent des gestes considérés comme des stratégies d'interaction extra-communicatifs par rapport aux attitudes intentionnellement communicatives. Nous les exposons ainsi :

- Gestes autocentrés —————> se toucher les cheveux, s'enlever les lunettes, etc.
- Gestes ludiques —————> jouer avec une feuille, un stylo, etc.
- Gestes de confort —————> changer de position, etc.

Favoriser la connaissance de ces éléments paralinguistiques dans un processus d'enseignement d'une langue est devenue une condition prioritaire pour s'exprimer dans cette langue telle que les natifs le font, puisque ces comportements langagiers sont dans l'ensemble issus d'une tradition sociolinguistique et culturelle bien définie. A savoir que ces pratiques langagières oscillent dans leur degré d'apparence d'une communauté à une autre et d'un individu à un autre, comme vient de préciser Lazaraton :

«Les manifestations non-verbales sont intrinsèquement ambiguës parce qu'elles résultent d'une interprétation en contexte. Il est ainsi difficile de s'accorder sur les gestes universaux alors que ces gestes sont construits culturellement et individuellement »¹

Pour lui toujours ces comportements dits non-verbaux relèvent d'une attitude spontanée et même subconsciente qui apparaît subitement dans la communication d'un locuteur natif. Tandis que les comportements proprement verbaux ont un caractère systématique d'une action réfléchie. D'où vient la question pertinente de la possibilité d'élaborer un processus d'apprentissage qui répond à ce besoin et par quelle stratégie on peut installer cette compétence non-verbale. C'est en effet la réponse qu'on cherche à éprouver par cette étude qui met l'activité théâtrale en position optimale d'enseigner ce type de comportement kinésique au moyen des mécanismes adaptés et inspirés du théâtre.

La proxémique ; ou l'étude de la relation corps / espace et son impact sur la communication est le deuxième paramètre des éléments non-verbaux. Pour cette raison-là, on a décidé de libérer un espace scène dans la classe d'expérimentation, un espace qui permet aux apprenants de se situer par rapport à leurs partenaires et de se sentir libres de choisir une posture en fonction de l'action à communiquer. De plus, il permet aux camarades observateurs d'avoir une vision complète de la scène et des comportements présentés par les communicants.

Le troisième élément communicatif non-verbal est constitué de l'ensemble des supports iconiques. Julie Rançon les définit ainsi :

¹LAZARATON, Anne : Op.cit., p.116.

« C'est un moyen idéal de (se) faire comprendre rapidement sans avoir besoin de verbaliser le terme en question. Dans les supports iconiques, nous dénombrons le texte et les images »¹.

Ils font partie des outils communicatifs non-verbaux, mais nous nous contentons de les citer car ils ne sont pas en rapport directe avec le contenu de notre étude.

La deuxième forme communicative, dite para-verbale, se résume dans les utilisations vocales de la voix et les éléments prosodiques ; ton, intonation, rythme et pauses, qui portent une signification complémentaire à une communication verbale, quoique l'aspect sémantique soit éliminé dans l'analyse para-verbale des chaînes parlées. Leur impact émotionnel nettement explicite est fortement envisagé et apprécié au premier lieu. Julie Rançon voit que :

«Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager ce qui est relatif à la voix, tout en excluant une analyse sémantique. Les études traitant du para-verbal s'intéressent au ton, à l'intonation, au rythme d'un énoncé. Mais aussi aux pauses, c'est à dire aux périodes de latences entre les mots. Ainsi le para-verbal est une composante toute aussi essentielle et fiable dans l'expression des émotions que les expressions faciales.»²

Deux éléments essentiels proviennent du para-verbal ; la phonématique et la prosodie. Pour la phonématique, on s'intéresse aux sons, alors que la prosodie s'intéresse aux éléments d'intonation d'accentuation et de rythme. Cette dernière joue un rôle primordial dans la construction du sens et la compréhension du message, en raison de cette importance liée aux faits prosodiques, l'apprentissage d'une langue vivante ne prend pas sa forme exhaustive sans introduire un processus pédagogique pour enseigner ces outils expressifs.

Personne ne peut nier le rôle crucial des éléments prosodiques dans la production ou la réception orale, leur importance dans la compréhension du message et ses significations véhiculés n'est pas moins appréciée que les éléments linguistiques verbaux lexico syntaxiques dans la construction sémantique de la communication. Donc, leur intégration dans les

¹ RANÇON, Julie, 2009 : *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Nathalie Spanghero-Gaillard et de Michel BILLIERES, Toulouse 2 le Mirail, p. 153.

²RANÇON, Julie : Op.cit., p.162.

programmes d'enseignement du français langue vivante est sans aucun doute une nécessité incontournable et trouver la meilleure stratégie pour le faire est au centre d'intérêt de notre recherche qui propose l'activité théâtrale comme une solution idéale à installer ce type de performance.

2-7-Les paramètres d'évaluation dans la communication orale :

A la lumière de ce qui a été développé précédemment, à savoir les éléments et des outils non-verbaux expressifs relatifs à la production orale d'un apprenant. Nous avons sélectionné dans notre étude certains paramètres inhérents à la fonction de la motricité et à celle de l'attitude paralinguistique sensorimotrice adoptée par les élèves qui ont déjà construit une idée sur ces paramètres dans des séances de préparation. Nous avons par la suite élaboré soigneusement les principaux critères de l'évaluation des activités menées dans l'expérimentation. Ci-dessous, les principaux paramètres préconisés dans l'évaluation de la communication orale des apprenants :

L'attitude et les gestes	- la compréhension se fera mieux dans un état de décontraction et de détente ; un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant les propos par des gestes adaptés.
La voix et les silences	- Le volume adapté en fonction de la distance qui sépare le locuteur à son ou de ses interlocuteurs. - En langue 2, soigner l'articulation, le débit est nécessaire. L'intonation devrait être expressive et significatives. - Les pauses et les silences sont également significatifs du cheminement de la pensée.
Le regard	- le regard est un élément de vérification si le message a été compris. Le regard établit et maintient le contact.

Les idées

-Viser un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées organisées autant que possible.

Tableau 11 : Les paramètres d'évaluation de la communication orale des apprenants.

Evoquer et analyser l'ensemble des éléments para-verbaux consiste à étudier l'effet sémantique et émotionnel résultant de ces attitudes vocaliques adoptées par le locuteur et de quelle mesure ont influencé la chaîne parlée. Pour compléter le sens véhiculé dans l'action communicative; les formes d'accélééré / ralenti dans l'articulation, le phénomène de découpage ou de segmentation des suites sonores, l'accentuation des syllabes finales et l'intonation approprié dans chaque réplique sont les éléments qui permettent à définir la courbe mélodique et ses éventuelles constructions sémantiques qui vont déterminer la qualité et surtout le contenu de toute communication.

Certains aspects de ces formes prosodiques vont constituer l'objet des activités théâtrales proposées dans cette étude dans l'application des mécanismes du langage parlé en visant à améliorer la communication produite par les apprenants pour réussir un projet de mise en scène d'une Fable.

3-L'approche énonciative et communicationnelle :

Sans être obligé de passer par les différentes théories fondatrices de l'école énonciative et ses principes linguistiques des années soixante, une seule définition nous suffit pour déterminer le lien étroit entre cette approche et l'action concrète de la parole, dans le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage de Jean DuBois :

«L'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, ...Il s'agit essentiellement pour les initiateurs de ce concept (R. Jakobson, J. L. Austain, J. R. Searl), de dégager les éléments qui dans les énoncés, peuvent être considérés comme les traces ou les empreintes des

procès d'énonciation qui les ont produits, puis de dégager leur fonctionnement, leur organisation, leur interaction.»¹

Dans l'enseignement apprentissage de la langue française, langue étrangère vivante, au cours des deux premiers cycles, les apprenants sont en principe censés être conscients de la notion du texte. En effet, les programmes proposent un processus pour que les élèves soient habitués et confrontés à l'organisation textuelle perçue comme une superstructure. Dans le cycle secondaire, la mise en place d'une progression d'exploitation et d'analyse énonciative du texte vise essentiellement à anticiper puis à construire un sens à partir des éléments para textuels (titre, sources, éléments typographiques, illustrations,...). Ces éléments participent à l'élaboration d'une hypothèse de sens à vérifier par une lecture analytique des différents points abordés dans le texte, pour finaliser l'étude généralement par un plan schématisant les principales idées développées dans les énoncés et dégager la typologie du texte par les caractères linguistiques, discursifs qui le définissent, sans oublier l'intention communicative de l'énonciateur et les éléments constituant la situation énonciative.

Ce nouveau programme accorde une place importante à la linguistique énonciative qui prend comme objectif primordial de nuancer le contenu du texte, son intention communicative et l'implication de l'énonciateur dans son propre discours en posant des questions sur :

- 1/ la situation d'énonciation (qui ? à qui ? où ?, quand ?...).
- 2/ les marques d'implication du locuteur et de l'allocataire dans le texte.
- 3/ les modalités appréciatives dans le texte.
- 4/ l'objectivité du discours.
- 5/ la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocataire).

L'approche énonciative d'analyse prescrite dans les programmes secondaires permet aux apprenants de situer les différents éléments composants la situation discursive ; en identifiant

¹DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathé, et. Al., 2012 : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, p.165.

le communicateur, le co communicateur et le message véhiculé dans la communication orale ou écrite. L'activité théâtrale met l'apprenant dans une situation énonciative véritablement concrète où tous les éléments énonciatifs sont mis en jeu. Quelle que se soit la position de l'apprenant dans l'activité théâtrale ; un locuteur en action qui joue un rôle, un interlocuteur qui répond à une action ou un observateur parmi le public, il est réellement en pleine situation énonciative. Une raison pour laquelle on a longtemps apprécié les atouts didactiques et instructifs de la pédagogie théâtrale dans l'enseignement et l'éducation, voire dans l'apprentissage d'une langue.

Une ancienne tradition privilégiée par plusieurs pédagogues, partant par les humanistes de la Renaissance et passant par les Jésuites, que Philippe Meirieu conforte leur conception du théâtre scolaire :

« Ils s'efforcent de donner à leurs élèves la capacité de bien gérer les rapports entre l'intériorité et l'extériorité. C'est là une préparation efficace aux exercices spirituels. Dans cette tradition, si l'on fait du théâtre, ce n'est pas, d'abord, pour donner des "représentations", c'est pour acquérir le sens de ce qu'est un geste, articulé à une intentionnalité et donc à une conscience. Il faut pour cela maîtriser le corps et la voix par l'exercice régulier. »³⁴

En effet, l'approche communicative dans les activités théâtrales gagne de plus en plus de vigueur par les multiples pensées et réflexions pédagogiques, en raison de son caractère actionnel et motivant reconnu depuis que les premiers penseurs et pédagogues ont essayé de trouver une démarche optimale pour une meilleure éducation des jeunes apprenants. Dans la citation qui suit, Rousseau illustre notre réflexion sur l'apprentissage :

« L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume »¹.

Une conception de l'apprentissage adoptée aussi par plusieurs penseurs, parmi ces réflexions, celle de Rousseau, dans son *Émile* ou *De l'éducation* et d'autres visions mises en œuvre par Johann Heinrich Pestalozzi au début du XIXe siècle, ainsi que des recherches qui affirment que l'apprenant est au centre de l'opération enseignement apprentissage. Toujours selon sa

¹ROUSSEAU, Jean-Jacques : Op.cit., p.98.

conception et ses termes ; « *la société dénature l'enfant.* »¹. En parlant de la faille existant entre le vécu scolaire de l'apprenant et celui en dehors de sa classe, c'est-à-dire, le vécu extrascolaire qui s'éloigne de la formation offerte à l'enfant en classe, la société en permanente évolution par rapport aux méthodes scolaires figées. De ce fait, le développement et l'application des principes d'une éducation concrète et active par des nouvelles approches pédagogiques méritent toute notre attention. Dans la partie suivante, nous survolons brièvement les différentes approches appliquées dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère et l'apport que pourrait avoir l'activité théâtrale dans leur dimension communicationnelle, commençons par la méthodologie Structuro-Globale et Audio-Visuelle.

3-1 La méthodologie Structuro-Globale et Audio-Visuelle (SGAV) :

Une méthodologie avec une conception particulière de la langue vivante et de l'apprentissage de cette langue basée sur les éléments verbaux et non-verbaux de la langue, une méthodologie active fondée par Petar Guberina et Paul Rivenc, en 1954, par une approche actionnelle inspirée essentiellement des travaux issus du Français Fondamental dans le projet **Saint-Cloud/Zagreb** qui sera tardivement, la méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle). Les deux fondateurs ont puisé dans les expériences antérieures pour y trouver leur propre démarche qui a marqué par ses apports la didactique des langues vivantes. Par sa représentation particulière de la langue vivante et la perception spécifique de la méthode appropriée pour son enseignement, la méthodologie SGAV introduit des principes élémentaires dans l'apprentissage interactif communicationnel de la langue. Nous détaillons ces principes dans le tableau ci-dessous :

La communication orale	Elle est prioritaire, en interaction, le verbal, le paraverbal, et l'ensemble du comportement corporel (kinésique).
La langue écrite	Apprentissage différé et spécifique dans la réception et la production.
Une approche situationnelle	linguistique et "interculturelle".

¹ROUSSEAU, Jean-Jacques : Op.cit., p.112.

La perception	considérée comme fondamentale, par l'éducation de l'audition.
Des perceptions associées	auditives et visuelles (sonors/images)
Construction sémantique	graduelle et globale.
Démarche en spirale	Une progression par approximations successives et par hiérarchisation progressive des différentes structurations
socioculturel	l'apprenant dans son milieu socioculturel

Tableau 12 : Principes élémentaires dans l'apprentissage interactif communicationnel en SGAV.

L'acquisition de formes parlées vient au centre d'intérêt de cette méthodologie, en s'inscrivant dans la perspective de toutes les approches qui reconnaissent la primauté de la langue parlée avant toute autre compétence visée. L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite l'acquisition de certaines formes phonétiques qui constituent des difficultés chez les apprenants et conduisent à des interférences en raison de leur absence dans le système phonétique de leur langue maternelle.

En effet, les sons qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants ou qui sont étrangers à leur système auditif posent un problème récurrent qui peut s'étaler tout au long de leur processus d'apprentissage. L'éducation du système d'audition est dans ce cas absolument nécessaire, par des exercices d'automatisme basés sur le principe de conditionnement pour créer chez les apprenants des réflexes situationnels. Des situations adaptées à sa vie sont proposées aux enfants, pour les mettre dans un bain linguistique tout à fait naturel, en excluant toute intervention de la langue maternelle.

De plus, la mise en action de tous les éléments non-verbaux de la langue et leur implication dans la communication orale est un processus fondamental dans cette méthodologie. Le mouvement, l'intonation, la durée, les pauses et la respiration sont des facteurs de réussite à mettre en garde lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les pratiques et les comportements langagiers pour L'école de St-Cloud-Zagreb dépassent dans leur valeur communicative la juste acquisition des éléments linguistiques. En effet, La méthodologie SGAV de Rivenc :

« Préconise un versant opératoire des structures en intégrant les éléments paralinguistiques, comme les gestes ainsi que les multiples aspects caractérisant la situation de communication : l'état affectif des locuteurs, le contexte spatiotemporel ».¹

La méthodologie SGAV, dans ses processus spécifiques a réussi il y a longtemps à mettre en évidence l'indispensabilité de ces éléments dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, la forte émergence de deux théories linguistiques sur la sphère didactique ; le structuralisme et le béhaviorisme ont vite marqué leur influence sur toutes les méthodologies d'apprentissage et pas seulement la SGAV :

* Le structuralisme, avec l'ouvrage costumé : **Cours de linguistique générale** de Ferdinand de Saussure (1916), dans lequel il met le fondement d'une théorie qui a bouleversé le monde linguistique par sa propre vision et définition de la langue ; considérée comme un système décomposable de signes et de relations qui donne la structure de la langue.

* Le béhaviorisme, qui définit le processus d'apprentissage comme un comportement réfléchi, guidé par le principe de stimulus- réponse-renforcement.

Il est à noter que la méthodologie SGAV pour certains spécialistes, qui considèrent les exercices d'automatisme et de répétition comme un travail nettement systématique de mémorisation, ne favorise pas l'improvisation de l'apprenant et son engagement créatif. Mais, son accentuation sur les éléments non-verbaux de la communication orale, et aussi l'implication de l'apprenant dans des situations communicatives socialisantes, ces deux paramètres méritent notre attention, en raison de leur

¹RIVENC, Paul, 2003 : *Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie*. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3, Bruxelles, p. 85.

croisement avec nos activités théâtrales expérimentées dans cette étude qui opte à enrichir cette perspective.

3-2 L'approche par compétence :

Dans l'objectif de faire acquérir aux apprenants une compétence communicative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, l'apprentissage de la langue française, langue étrangère vivante s'oriente vers une nouvelle approche, celle de la pédagogie par compétences. En effet, l'approche par compétences est la démarche prescrite dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien dès la rentrée 2002- 2003 visant essentiellement la concrétisation des savoirs présentés aux élèves sous forme de situations-problèmes qui sont généralement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole incitent l'apprenant à accomplir une tâche, à affronter un obstacle en mobilisant ses propres moyens, en effectuant des opérations mentales bien déterminées et organisées.

C'est une nouvelle approche, en opposition aux approches précédentes adoptées dans l'ancien système éducatif et scolaire algérien où les élèves étaient habitués systématiquement à apprendre par cœur des informations pour les restituer intégralement le jour du test sans avoir la chance de les intégrer dans leur vécu quotidien. Ces approches antérieures marquées par des lacunes au niveau de compétences attendues, celles diagnostiquées dans le document programme :

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

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

- Ils peuvent effectuer une addition et une soustraction, mais quand ils sont confrontés à un problème de la vie de tous les jours, ils ne savent pas s'il faut poser une addition ou une soustraction, etc. C'est un gros problème pour la société, puisqu'elle aura consacré un effort financier important pour l'éducation

de tous ces élèves, dont un grand nombre d'entre eux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris.»¹

L'objectif de toute opération d'enseignement apprentissage d'une langue est de donner la priorité à la capacité de communiquer naturellement et dans des situations d'interaction et de conversation similaires à la vie de l'enfant ou qui pourrait éventuellement être vécu ultérieurement. Ces compétences à installer trouvent leur démarche appropriée dans l'intervention de cet approche dite ; APC.

La compétence consiste dans la mise en œuvre de tous les éléments acquis durant les séances d'apprentissage qui servent à produire une communication orale ou écrite, autrement dit, c'est la transposition d'un savoir à un savoir-faire. L'installation des attitudes qui reflètent des aptitudes permettant à l'élève d'accomplir un ensemble de tâches proposées dans des différentes situations qui appartiennent à des disciplines proprement scientifiques ou autres;(Compétences disciplinaires ou transversales).

Par conséquent, notre projet s'inscrit dans la perspective d'installer des compétences communicatives dans des situations concrètement actives, les activités théâtrales proposées dans ce projet obéissent à une démarche intégrative en articulant une pédagogie cognitive et socio-affective à une approche actionnelle de la communication orale.

3-3 La tâche actionnelle :

La didactique des langues à l'instar de toute discipline didactique d'éducation est influencée par les nouvelles théories anthropologiques, qui tentent de comprendre le fonctionnement des processus humains d'évolution et de traitement de l'information. En fonction des nouvelles conceptions d'acquisition et d'attitudes d'apprentissage adoptées par l'enfant à certaines périodes de son développement psychologique et intellectuel, les didacticiens et les pédagogues s'inspirent de ces théories pour les investir dans l'élaboration d'une approche pédagogique plus appropriée à l'élève dans son contexte socio-psychologique actuel.

¹Document d'accompagnement de la 1^{ère}AS : Op.cit., p.19.

Dans les programmes actuels de l'enseignement du français, langue vivante, l'introduction de la notion de tâche dans les contenus est une traduction opérationnelle du concept de l'action à réaliser par l'élève dans les compétences orales ou écrites visées dans ces programmes. Pour la production orale, qui fait l'objet de notre recherche, il faut qu'on comprenne la notion de tâche pour avoir une perception plus nuancée et précise des éléments qui rentrent dans la construction des séquences et des projets pédagogiques. Ainsi, cette perception nous permettra de mieux préparer les séquences d'activités théâtrales envisagés dans ce projet visant à améliorer la communication orale des apprenants au lycée et évaluer également les éventuels apports attendus.

L'enseignement secondaire selon la représentation actuelle de l'apprentissage de la langue vivante adopte effectivement une approche actionnelle basée sur la notion de tâche, interprétée terminologiquement par le concept de **projet**, en partant d'une situation d'intégration qui mobilise les savoirs de l'apprenant pour réaliser une tâche et traduire son savoir-faire à une production orale authentique.

Dans l'objectif de lever l'ambiguïté et nuancer les termes ; tâche, activité et exercice, souvent employés dans cette étude, surtout dans sa partie expérimentale où la confusion est assez fréquente en raison de leur mise en pratique simultanée sur le terrain.

Jean-Pierre Cuq, dans son dictionnaire de didactique du FLE, le terme exercice est souvent utilisé pour indiquer le même sens que le terme activité, mais il le caractérise par son aspect ; systématique, formel, homogène qui vise un but très spécifique. Ensuite, il devient une action continuellement pratiquée dans les entraînements répétitifs de manipulation.

Dans le même dictionnaire du Jean-Pierre Cuq, précise que les activités :

«Peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage : les activités de découverte, les activités de systématisation et les activités d'utilisation»¹

Même que le sens est pour lui polysémique, il nuance la signification générale par la nature des actes en concordance avec les travaux systématiques ou de découverte effectués par l'homme.

¹CUQ, Jean-Pierre, 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, p. 94.

Par ailleurs, selon le CECRL, ainsi :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »¹.

Jean-Pierre Cuq renforce cette définition en expliquant que :

« La tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant (...) Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif »².

A partir de ces deux définitions, on peut préciser la notion tâche par, une suite d'activités et d'actions méthodiques qui visent à réaliser un objectif final en réaction aux orientations des indications enseignantes.

3-4 la pédagogie de projet :

La pédagogie dite du projet ou aussi d'intégration, comme son nom l'indique est littéralement la pédagogie qui vise essentiellement à intégrer l'apprenant dans sa société par la réalisation d'un projet associé, lié directement à sa vie socio-culturelle ; pour cela la mobilisation des savoirs scolaires va de pair avec les savoirs extrascolaires issus de ses expériences sociales. Cette forme d'intégration permet aux apprenants de voir concrètement l'intérêt des apprentissages et de toucher rationnellement les enseignements considérés dans plusieurs cas comme des savoirs inutiles, à cause de l'échec constaté dans l'application de cette pédagogie. Bracke estime que :

« L'inscription de l'apprenant, dans un projet fait de lui l'acteur principal de son apprentissage. Il doit construire ses connaissances pour mener à bien l'objectif

¹CONSEIL DE L'EUROPE : Op.cit., p.171.

²CUQ, Jean-Pierre : Op.cit., p.120.

visé, c'est-à-dire résoudre un certain nombre de problèmes rencontrés au fur et à mesure de l'évolution du projet »¹.

À ce niveau d'analyse, on peut constater le lien étroit existant entre cette pédagogie d'intégration et l'approche actionnelle adoptée par l'apprenant dans la mise en œuvre d'une suite d'actions conduisant à élaborer un projet qui répond à un besoin social. Ces actions traduisent la règle d'or de l'école fondée par John Dewey : l'apprentissage résulte de la pratique des actes ; **learning by doing**. Aussi, la perspective actionnelle recommandée par le Conseil de l'Europe s'inscrit dans la dimension sociale de l'apprentissage des langues en favorisant une approche actionnelle d'intégration.

En outre, la pédagogie du projet permet d'adopter l'approche de la différenciation d'apprentissage, de Philippe Meirieu ; **différenciation pédagogique**, dans laquelle l'apprentissage dépend de la prédisposition de chaque apprenant, de sa vitesse d'acquisition et de progression individuelle ou au sein d'un groupe classe. Néanmoins, cette pédagogie reste positivement caractérisée par l'effectuation des choix, la sensation des intérêts, la satisfaction des besoins et la prise de l'initiative de la part de l'élève ; ce qui fait de cette approche un mobilisateur par excellence des savoirs et un processus de construire des savoirs faire.

3-5 La pédagogie de Freinet :

Dans une vision globale de socialiser les apprentissages et un principe fondateur de sa pédagogie, Célestin Freinet (1896. 1966), pense que ; des enfants "instruits" et éduqués différemment feront une société différente. Il favorise un rôle éducatif moteur pour l'enfant, en ajustant les apprentissages de Pestalozzi, Decroly et Ferrière, il a contribué à rendre ces apprentissages plus appropriés et réalisables dans les milieux défavorisés et modestes. En effet, Dans sa pédagogie, il envisage que l'élève dans cet espace de l'école, est appelé à passer par l'expérience de la vie, par l'apprentissage de ce qu'il nomme **le sens organique du travail**.

En opposition aux traditions d'acquisition, Freinet pense à un enfant engagé, motivé qui vit une expérience concrète similaire à celle en dehors de sa classe, à partir d'une situation propre à ses besoins, il fait son analyse, il raisonne par lui-même dans un processus proprement

¹BRACKE, A, 2001 : *Activité langagière et pédagogie du projet*. In Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le Français dans le monde, Paris : Hachette, p.175.

inductif (le raisonnement adopté dans cette pédagogie) pour enfin arriver à ses propres résultats et toucher concrètement l'utilité de ses apprentissages. Ce type d'apprentissage lui permet de se préparer aux situations réelles de la vie et se sentir responsable et conscient de son rôle dans la société, seul ou en coopération avec ses pairs qui en font partie.

Par conséquent, le principe connu en didactique par **la dévolution**, c'est-à-dire, le transfert de la responsabilité dans une situation d'apprentissage, est un acte qui trouve ici sa raison d'être d'une façon très concrète. De ce fait, les objectifs du cours et les compétences à installer ou plus précisément à transférer, seront explicitement exprimés et tout d'abord suffisamment présentés et négociés.

Par ce principe de dévolution appliqué rationnellement dans la pédagogie de Freinet, l'enfant trouve l'envie et la motivation qui lui permet d'agir sur les apprentissages dans un contexte dynamique et social où l'élève vit une expérience d'un constructeur et réalisateur de ses propres tâches.

3-6 Le cognitivisme :

Selon le dictionnaire linguistique de Jean DuBois, la fonction cognitive ou dite aussi référentielle du langage est définie comme une fonction de communication exprimée dans la langue par ce qui est nommée une phrase *assertive* qui véhicule une information, une connaissance ou une pensée à un interlocuteur. Les concepts et les notions utilisés par ce paradigme cognitif, constituent l'approche didactique qui détermine les éléments de la transposition des savoirs à transmettre et les pédagogies adoptées sont à la base de ce programme :

« Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades. Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel. Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau

de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.»¹

Les théories du cognitivisme représentent la langue comme une construction mentale basée sur des perceptions individuelles des savoirs, ce qui fait que cette activité intellectuelle effectuée par l'apprenant mobilise toutes ses capacités et fait appel à toutes ses ressources pour décoder un message et en tirer la signification voulue. Jérôme Bruner est l'un des chercheurs qui ont participé énormément dans l'approche cognitive. En focalisant sur la psychologie cognitive en situation de classe par des expérimentations effectuées dans des conditions contrôlées, il a affiché les décisions et les pratiques enseignantes à prendre en compte dans une pédagogie qui met l'apprenant au centre de son apprentissage. En opposition aux pratiques traditionnelles centrées sur la transmission directe des savoirs, Bruner ouvre la voie à une approche dite alternative axée sur la découverte active et participative par l'apprenant. Pour le chercheur, un tel processus conduit à :

«D'une part, elle permet une maîtrise plus profonde des contenus qui font l'objet de l'apprentissage d'autre part, elle développe chez l'élève certaines démarches de pensée qui lui permettront par la suite d'être plus autonome dans son apprentissage»².

Cependant, ce type d'apprentissage par découverte doit être élaboré sur certaines étapes. D'abord, l'apprenant constructeur de son propre savoir doit être préparé et entraîné à mettre en œuvre certaines démarches telles que :

- La récolte des données et la sélection des informations.
- Se poser des questions pertinentes.
- Identifier les éléments variables.
- Vérifier les hypothèses.

¹DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathé, et. Al : Op.cit., p.98.

²BRUNER.J, 2012 : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, p. 71.

Ensuite, il donne un autre concept pour définir la notion de guidage assuré par l'enseignant, le terme **étayage** ou (scaffolding) désigne le soutien par un dialogue avec l'enseignant ou un autre élève dans un climat où il se sent épaulé pour surmonter les difficultés affrontées lors d'une situation problème.

Pour Bruner, la notion de structure des savoirs est importante dans la définition de son approche cognitiviste qui tend en même temps vers le constructivisme ; l'assimilation d'un message dépend de la capacité de l'apprenant à mettre en relief les idées et les concepts clés développés et exprimés dans ce message, et par la suite la construction de sa propre compréhension et conception du thème en rapport. Il adopte effectivement des idées issues du constructivisme, tout comme Piaget, Bruner voit que l'enfant perçoit le monde selon le stade de son développement intellectuel différemment des personnes adultes.

Les enfants perçoivent le monde à travers des actions exercées réellement sur leur entourage, par exemple : un enfant ne peut pas vous expliquer le chemin vers un magasin, mais il peut vous y conduire. C'est le mode de représentation **énactif**. Pour des enfants plus âgés, c'est la représentation **iconique** (des images). En adolescence, les jeunes arrivent à la phase **symbolique** pouvoir effectuer des manipulations des morphologies linguistiques, mathématiques,...etc.

Pour Bruner, l'appropriation des enseignements selon le type de représentation dans chaque niveau de développement cognitif est primordiale. Chez un petit enfant on doit utiliser une démarche concrète, puis passer à ce qui est plus abstrait lorsque l'élève sera prêt cognitivement. Le terme **curriculum en spirale**, veut dire que les enseignements peuvent être divisés en doses complémentaires durant tout le processus scolaire de l'apprenant, en revenant à chaque moment au sujet enseigné avec plus de précision et de détails lorsque son âge mental le permet.

Conclusion :

L'intégration au sein d'un groupe classe constitue un facteur déterminant pour l'apprenant qui vit une période d'adolescence très délicate, comme nous l'avons démontré ci-dessus. Les difficultés qu'il affronte en classe se résument dans la relation établie avec ses pairs et le degré de sa réussite.

Le groupe crée des liens entre ses membres qui partagent le même objectif et qui ont une même vision, des interactions faciales et parfois des débats qui consolident la sensation et la prise de conscience collective, de l'importance de se sentir actif et missionnaire. Le groupe chargé de jouer une pièce de théâtre permet à ses membres de construire un lien fortement tissé. Dans l'objectif de réussir leur projet, ils installent des relations solides de coopérations, surtout pour les élèves qui n'ont pas l'expérience sociale d'établir des relations extrascolaires avec leurs pairs. De ce fait, l'activité en groupe classe ajoute une valeur éducative cruciale. Pour ces raisons et d'autres, nous insistons sur l'importance majeure de ce type d'activités théâtrales qui réalisent concrètement l'esprit de **l'éducation nouvelle**, de former un individu réellement intégré et actif. L'éventuel échec d'un membre du groupe se reflète directement sur le résultat de l'ensemble, ce qui crée une volonté collective de réaliser un succès qui dépasse l'intérêt personnel pour apprendre à chacun comment réagir au profit du groupe, un esprit de collectivité bien installé et développé au service de la société.

Le meilleur fonctionnement de classe qu'on pourrait avoir est celui qui favorise la motivation et la dynamique tout en gardant le calme et la cohésion, mais comme nous allons voir dans notre partie expérimentale, ce n'est pas facile du tout de jongler entre les deux attitudes et c'est exactement l'indicateur de réussite qui détermine le bon professeur animateur.

Chapitre2

Les Fables et le théâtre dans le cadre scolaire.

Introduction :

L'expression théâtrale peut être une source d'apports considérables dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle est basée sur l'échange de paroles et des dialogues en situations réelles. La compétence orale bénéficie principalement du travail effectué en classe par les élèves ; cela implique essentiellement un travail de groupe et un esprit collectif afin de réussir un projet commun.

Les fables sont introduites dans le cadre scolaire dès les premières années, grâce à leur nature éducative, et pour leurs nombreuses raisons pédagogiques et culturelles ; ses textes sont massivement diffusés et valorisés par les institutions éducatives.

Dans une approche étroitement psychopédagogique et afin de socialiser la pratique scolaire qui est aujourd'hui souvent classique et démotivante, l'activité théâtrale nous propose une nouvelle démarche, celle de mettre en évidence les atouts dont il dispose dans ce type de pratique. Ainsi, en appuyant sur les techniques théâtrales par ses mécanismes langagiers, nous optons à vérifier son exploitabilité dans l'amélioration des compétences langagières.

1-Perspectives fondatrices du théâtre scolaire :

Les enseignants ne sont plus à la recherche d'une méthode alternative, mais plutôt d'une alternative aux méthodes, varier et découvrir de nouvelles pistes à la recherche d'un cadre ouvert fondé sur des théories didactiques et surtout pédagogiques actualisées, mettre en avant des stratégies d'apprentissage en favorisant les points suivants :

- 1-Maximiser l'apprentissage.
- 2-Faciliter l'interaction.
- 3-Intégrer les compétences linguistiques.
- 4-Autonomiser l'apprenant.
- 5-Accéder à une connaissance culturelle.

Dans une tentative de montrer comment le théâtre est étroitement lié à la pédagogie de l'apprentissage de L2 et d'examiner les différentes perspectives communicatives, pragmatiques et socioconstructives qui ont qualifié historiquement les travaux menés dans ce domaine, nous

avons apprécié le travail de fond de Nina Spada sur l'approche communicative dans l'enseignement de L2 qui la définit :

« Une approche basée sur le sens, centré sur l'apprenant où la maîtrise sémantique est prioritaire et l'accent est mis sur la compréhension et la production du message. »¹

L'apprenant est maintenant considéré comme un participant actif dans le processus d'apprentissage de la langue et les enseignants sont censés proposer des activités visant à promouvoir l'auto-apprentissage, l'interaction du groupe dans des situations réelles et dans un enseignement intra-pair, pour cela, j'envisage dans le théâtre un outil très favorable pour atteindre cet objectif.

Aussi, au cœur du travail de Gisel Pierra la maîtrise de la langue n'est plus unitaire, mais se compose de plusieurs facteurs différents, y compris la compétence linguistique, connaissances pragmatiques et pertinence sociolinguistique de la langue. Cela implique l'intégration de tous ces composants dans une pédagogie théâtrale qui ajoute plus de poids à l'activité d'apprentissage.

1-1 Dichotomie : Drame / Théâtre

Drame : Partant de l'idée que la plupart des gens considère le drame comme une forme d'art qui communique des sentiments, des émotions et des pensées, tous provenant de la première apparition de la vie communautaire dans l'histoire de la civilisation humaine. Pourtant, avec ce consensus sur ce qui est le drame, les débats ont été en circulation pour plusieurs années sans arriver à des définitions exactes.

Le drame tel que défini par Richard Via est ;

«*Toute Communication émotionnelle entre personnes.*»².

Habituellement, drame est l'interaction entre deux ou plusieurs personnes sans public et la plupart des spécialistes conviennent que drame est ce qui est souvent pratiqué dans la salle de classe. En opposition au théâtre qui est selon Susan Holden (1981), synonyme à l'idée de **faire semblant**.

¹SPADA.N, 2007 : *L'enseignement de la langue communicative*, New York, Université presse. p.56.

²VIA.R.A, 1987 : " *La magie si " du théâtre*, Cambridge, Université presse, p.110.

Théâtre : est concerné par la présence d'un public à l'esprit des acteurs, pour Via (1987), le théâtre est ;

«Communication entre les personnes au bénéfice d'autres personnes, qui comprennent la production du jeu.»¹.

Elle poursuit en disant que le théâtre ne peut être séparé de l'interaction avec d'autres personnes et qu'il doit inclure la communication du sens.

En demandant à l'apprenant de se projeter dans une situation imaginaire, se mettre dans la peau d'un autre personnage, est un moment pour se libérer de toutes les conditions et les règles du réel et jouer un rôle dans l'irréel, un vrai moment de relâche et lâcher prise.

Le théâtre donne lieu à des activités qui offrent à l'étudiant la possibilité d'utiliser sa propre personnalité, une création de la matière sur laquelle la classe de langue doit être fondée. Ces activités font appel à la capacité naturelle de toute personne à imiter, imiter et s'exprimer par le geste. Aussi, elles permettent de mobiliser et de susciter son imagination et sa mémoire, une puissance imprévisible générée par un échange de paroles. Chaque élève est une autre vie, un autre fond dans la classe, un processus qui mène à une certaine performance finale qui définit la vraie valeur du théâtre. Selon Via, les répétitions et la présentation d'un jeu est très précieux pour les étudiants.

«Un jeu peut donner aux élèves une raison d'utiliser la langue.»²

1-2 Démocratiser l'enseignement :

Le théâtre comme une ressource dans la salle de classe a été introduit depuis le début du dernier siècle, mais pour de nombreux critères, ces manifestations étaient hors cadre pédagogique ou officiel. C'était en 1937, en Grande-Bretagne que le premier cas du théâtre de l'éducation est apparu. En tant que ressource dans la classe de langue, il est un concept beaucoup plus récent, cependant, le fait que le théâtre en L2 est une nouvelle pédagogie ne signifie pas qu'il n'a pas subi quelques changements depuis son introduction.

En commençant par Douglas Barnes en 1968, dans son théâtre en classe d'anglais, il présente d'abord un manifeste appelant à la démocratie dans l'éducation avec le drame comme partie essentielle de l'éducation égalitaire. Pour Barnes cette rencontre démocratique du théâtre en classe est très naturelle, justifiée par la diversité d'une société urbaine complexe du XX^{ème} siècle,

¹VIA.R.A : Op. cit. p.117.

²VIA.R.A : Op. cit. p.119.

caractérisée par un large éventail d'opinions et d'attitudes qui ne parle pas d'une seule voix. Barnes croit qu'il est primordial pour l'étudiant moderne d'apprendre à tolérer puis à choisir entre ces nombreuses voix. En fin de compte, le but de Barnes était que les éducateurs aident leurs élèves à élargir et à utiliser le langage pour explorer et développer le monde où ils vivent.

« *Ce qu'ils créent et ce qu'ils perçoivent.* »¹

1-3 La fonction communicative authentique :

Une décennie plus tard, Richard Via est entré sur la scène, ce qui distingue Via de son prédécesseur et la plupart de ses successeurs. Il n'est pas surprenant qu'il était le premier à appliquer soigneusement les techniques théâtrales à l'enseignement en classe, dans son travail, Via propose les **quatre règles d'or** pour l'enseignement des langues par le théâtre.

1-le Moi, tout comme le développement de Barnes de l'individu qui se réfère à la création de l'auto-identité à travers un acteur et d'être à l'aise avec l'expression de ses émotions et de ses sentiments.

2-la magie de "si" est une technique qui permet aux étudiants de demander de se placer dans tout rôle ou toute perspective. Elle est à l'origine du jeu de rôles de Livingstone.

3-l'imagination, selon Via, elle est l'outil qui permet à un élève de se situer dans tous les environnements, qu'ils soient visités ou non, étroitement liés à la simulation.

4-les cinq sens, le sens de soi, du public et les relations entre les deux, Via pense que :

« *La connaissance de nous-mêmes, les autres, notre environnement et notre motivation pour concevoir une signification était toujours l'objectif principal de la langue.* »²

Dans les travaux de Via et sa contribution dans le théâtre comme stratégie d'apprentissage dans une classe de langue, il est nécessaire de reconnaître qu'il est le premier à parler de sa double fonction, d'être à la fois une fin en soi (enseignement artistique) et un sujet d'analyse, y compris sa fonction véhiculaire d'une communication authentique dans les coulisses de la préparation, les répétitions et les activités de production.

En outre, ses avantages de motivation découlant de l'engagement de l'apprenant en le conduisant à l'autonomie d'apprentissage. Le théâtre comme activité réelle de la langue défini dans son cadre culturel ; Via voit que :

¹BARNES.D, 1968 : *Drame dans la salle de classe d'anglais*, champaign, il. Conseil national des enseignants, p.47.

²VIA.R.A : Op. cit. p.6.

«Il fournit une bonne image de la langue dans son environnement socio-culturel et nous montre comment la situation affecte la langue.»¹

1-4 L'enseignement pragmatique :

Dans les travaux post-Via, les professeurs de langues ont commencé à se familiariser avec les techniques du drame et à les appliquer à leur enseignement des langues, mais pas tous en accord avec ses techniques, Alan Maley et Alan Duff (1978), par exemple en opposition à l'idée que le drame devrait conduire au théâtre, les activités dramatiques ont leur propre valeur dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils apportent en ce moment et pas dans ce qu'ils amènent à.

D'autres contributions au monde du théâtre dans la classe de langue cèdent la place à une discussion de la pragmatique en enseignement des langues secondes et la motivation des élèves. Sans jamais utiliser la pragmatique à long terme ; Maley et Duff ont d'abord tenté de définir et de légitimer le drame dans la salle de classe par la nécessité de la pragmatique en langue d'apprentissage, ils ont tenté de montrer que l'écart existant entre les méthodes traditionnelles de l'apprentissage de la langue a soutenu que le théâtre constitue le dispositif qui comble cette lacune.

En plaçant la pragmatique à l'avant-garde de l'apprentissage de L2. Maley et Duff ouvrent la voie à des auteurs tels que Whileson et Horovitz (2002) qui mettent l'accent sur la fonction de l'approche organisationnelle de leur manuel, une fonction en relation avec les implications socioculturelles de la langue.

Maley et Duff précisent que le potentiel de motivation du théâtre était inhérent parce que le drame ; *«appuie sur l'ensemble des ressources humaines de la classe et que chaque technique donne naissance à une autre.»²*. En outre, ils ont estimé que parce que le drame est une activité collaborative, l'effet est à la fois individuel et surtout collectif, l'interaction des uns aux autres pour des réussites individuelles conduit à réussir en tant que groupe. Même si les apprenants viennent avec des différents besoins à différents niveaux, le théâtre peut unifier les étudiants et créer un environnement pair-à-pair, ainsi, ils ajoutent que le théâtre permet de :

«Trouver un équilibre entre la fluidité et la précision.»³

En raison des contributions faites par Barnes, Via, Maley et Duff, le théâtre, le jeu de rôles et la simulation dans leurs nombreuses formes ne peuvent jamais être séparés de la classe de langue.

¹VIA.R.A : Op. cit. p.17.

²MALEY, A. et DUFF, A, 1986 : *Techniques de drame*, Cambridge, CUP, p.8.

³MALEY, A. et DUFF, A : Op. cit, p.118.

1-5 La perspective socioconstructiviste :

La recherche contemporaine dans ce domaine met l'accent sur des études de cas et la recherche-action, ce qui est montré dans le travail de Matsuzaki (2005), Miccolli (2003) et Aita (2010).

Le travail de Matsuzaki a porté sur l'adaptation de ce qu'elle appelle la méthode du théâtre dans une classe de L2 pour des élèves du primaire au Japon. Son travail s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste, l'idée de Vygotski, que l'apprentissage est construit grâce à des interactions avec les autres, en plaçant le théâtre au centre de l'apprentissage des langues. En mesure de construire une leçon qui combine les quatre compétences tout en utilisant la technique du drame. Elle a trouvé que l'approche dramatique dans la classe a amélioré la motivation des élèves pour apprendre la langue seconde. Elle insiste sur le fait que le théâtre est également idéal pour promouvoir l'interaction entre pairs.

Dans une enquête sur la valeur de l'utilisation du drame dans une classe d'université au Brésil, Miccoli encourage l'utilisation du théâtre pour son effet transformateur et émancipateur sur l'apprentissage des langues. Au cours de deux fois par semaine, en 15 semaines, 37 étudiants ont participé à l'étude et ont travaillé ensemble à la production de six pièces. Elle a constaté que :

« la confrontation des craintes, et la prise de risques, contribuent à l'amélioration de leurs compétences orales, comme une conséquence de la compréhension des aspects de la communication orale, à savoir que la parole est non seulement sur les mots, la structure et la prononciation, mais aussi sur les sentiments, les motivations et les significations. »¹

La recherche-action de Sean Aita (2010) relie les théories d'Emad Shohada de motivation, jeu de rôles, et la visualisation d'un spectacle de théâtre professionnel avec pré show et performance dans l'interaction des étudiants universitaires. La pensée de motivation pour l'acquisition d'une langue seconde éditée par Dornyei et Schmidt (2010). Aita présente également le théâtre dans l'apprentissage des langues comme modèle actionnel qui a été développé par le **Théâtre anglais de Vienne**, il documente les avantages supplémentaires de l'utilisation de pièces dans un cadre culturel et linguistique et il met en lumière la présence de la langue à travers le théâtre en plusieurs parties de l'Europe.

Pourtant, les spécialistes trouvent que son étude n'est pas inutile, mais plutôt manque de substance, en effet, parce que les étudiants ne se livrent qu'à trois compétences, laissant de côté

¹MALEY, A. et DUFF, A :Op.cit.p.98.

la plus essentielle de l'art dramatique, celle de parler. Ce modèle de lien entre drame, motivation et la classe de langue, est une théorie qui pourrait révéler un vaste domaine nécessitant de plus amples recherches.

Nous constatons que les études analytiques à grande échelle sont rares et elles ont commencé récemment dans le domaine de l'art dramatique comme une pédagogie dans l'apprentissage de L2. Cependant, il existe des travaux tels ceux de (Fortney.2010) et de (Raquel.2011) où les participants étaient âgés de 18 à 24 ans divisés en groupe expérimental et en groupe témoin. Ces études ont montré que les activités dramatiques concentrées sur un nombre d'activités de communication ont donné lieu à une réduction du stress et de la pression effectuée en classe. Bien que ces résultats semblent soutenir l'utilisation d'activités spectaculaires pour améliorer la performance des élèves.

Nous proposons dans notre étude un contenu ; qui consiste en : **instruire et plaire** ; les Fables de la Fontaine, une œuvre qui s'est glissée si tôt dans le cadre scolaire et s'y est maintenue pour de nombreuses raisons ; ses textes sont massivement diffusés et valorisés par les institutions culturelles, ils donnent lieu à des réécritures diverses dans les moyens médiatiques contemporains considérés comme une source riche de citations, allusions et d'adaptations dans les différents genres.

Des textes littéraires sous leur forme écrite ou orale sont inspirés du monde du **beau**, pour être réinvestis en guise de supports authentiques, afin de servir la didactique des langues étrangères, dans une obligation de diversifier les processus, voire les approches d'adaptation en fonction de la particularité et la richesse de ces faits littéraires.

2- Théâtre et enseignement de l'oral :

A l'école primaire, en passant par le cycle moyen pour arriver au cycle secondaire, la lecture joue un rôle important dans le développement intellectuel des élèves puisque la nature du travail qui leur est demandé les oblige à la pratiquer : lire pour soi, le texte d'un énoncé qui pose un problème qu'il va falloir résoudre ou d'un exercice de grammaire dont les difficultés doivent être surmontées. A la maison, l'élève apprend ses leçons en lisant et relisant silencieusement dans son livre de langue. Plus tard, la lecture silencieuse devient une nécessité de tous les faits, de toutes les théories contenues dans les livres.

En ce qui concerne la lecture orale, et pour aborder une démarche raisonnée de sa pédagogie, deux questions se posent : **pourquoi ? Et Comment ?** Nous remarquons que quand la lecture à voix haute est pratiquée, elle peut être destinée à un auditoire ou pour soi. On lit pour soi en tant que simple lecture pour répondre à des besoins individuels, pour développer ainsi le mécanisme de déchiffrement qui peut être de nature lexicale, syntaxique ou sémantique. Parfois nous faisons la lecture d'un texte à plusieurs reprises, cette répétition n'est pas fortuite mais vise à faire travailler les ressources de l'oral (intonation, accent, geste, rythme) ; à mémoriser certains énoncés afin de s'en servir en pratiquant la langue

Restons toujours dans la réponse du pourquoi, on lit pour les autres, pour les destinataires selon leurs attentes. Le lecteur agit sur l'auditoire par l'intermédiaire du texte mais il réagit en même temps au texte et aux réactions de l'auditoire à sa propre lecture. En résumé, et en partageant l'opinion de Page :

«On lit pour soi selon les intentions et on lit pour les autres selon leurs attentes »¹.

Enfin, la lecture comme une activité complexe dans ses besoins et ses fins, elle englobe plusieurs éléments et agit sur plusieurs mécanismes.

2-1 Mécanismes théâtraux de parole :

¹PAGE, Christiane, 1998 : *Pratiques du théâtre*. Paris : Hachette Education, p. 44.

L'homme dans ses attitudes quotidiennes et comportementales adapte des mécanismes qui lui permettent de survivre et de répondre à ses besoins ; ces automatismes deviennent de plus en plus gravés dans sa mémoire et font partie intégrante de son système de communication langagière ou paralangagière liées directement aux diverses expériences vécues.

Deux mémoires responsables de sauvegarder ce type de comportement ; une mémoire à long terme, qui rentre dans le code génétique de l'être vivant et devient commune à toute l'espèce, la caractérise et le distingue des autres, et une mémoire individuelle liée aux expériences personnelles de sa vie et les conditions qui s'y rapportent ; odeurs, couleurs, mouvements et sentiments qui en découlent. Cette perception sauvegardée se réactive et s'émerge lors d'une nouvelle situation semblable et trace un schéma de comportement et une piste proposée avant tout engagement réfléchi, cette mémoire émotionnelle est alors à la base des attitudes langagières anticipées par l'individu, un code construit et perçu déclenche un ensemble de réactions dès que la personne est exposée à revivre la même expérience. C'est l'émotion reproduite même dans l'imaginaire ou le virtuel qui détermine et dicte la réalité du moment.

A une rencontre de spécialistes issus du théâtre, de la formation personnelle (développement humain), de la médecine et de l'art, une nouvelle approche de communication appelée : la technesthésie de la parole, basée sur l'activité physique, une méthode qui vise à améliorer le savoir-faire relationnel, avec des exercices pour la mise en œuvre des ressources acquises et développées par l'acte de parole. Des champs référentiels de recherche s'articulent autour une visée commune, celle de participer à l'avancée individuelle et collective de la communication humaine et son intégration au sein d'un groupe ; la neurologie, la linguistique pragmatique et l'éthologie.

La parole comme un acte de relation complexe, implique souvent la personne dans ses différentes dimensions ; intellectuelle, émotionnelle, sensorielle et motrice qui se rencontrent tout d'abord dans la bouche, définit par la spécialiste des techniques théâtrales Régine Lacroix comme le berceau ou le palais où la reine exerce ses pouvoirs :

« *La bouche, berceau de sensations et des mouvements premiers est le carrefour entre l'intériorité et l'extériorité. Là se conclut la forme achevée du mot pensé puis projeté en acte de parole.* »¹

En effet, cette reine ne peut accomplir sa fonction qu'avec un effort systématique et intense qui la conditionne à des schémas stéréotypés marquant notre mémoire par des actions gravées qui servent de pistes à la réalité communicative actuelle en déterminant notre savoir-être factuel.

Pour cela, nous organiserons les séances dans notre projet de façon à travailler dans chaque séance une technique dite aussi mécanisme, durant laquelle nous ferons une évaluation sur la base d'une grille appropriée et adaptée pour qu'elle soit composée de critères (page 155) déterminant le respect ou non des instructions données par l'enseignant visant à réussir le mécanisme travaillé dans ces séances. Nous pouvons illustrer ces quatre mécanismes et leurs disciplines de référence dans le schéma adapté des travaux de Régine Lacroix :

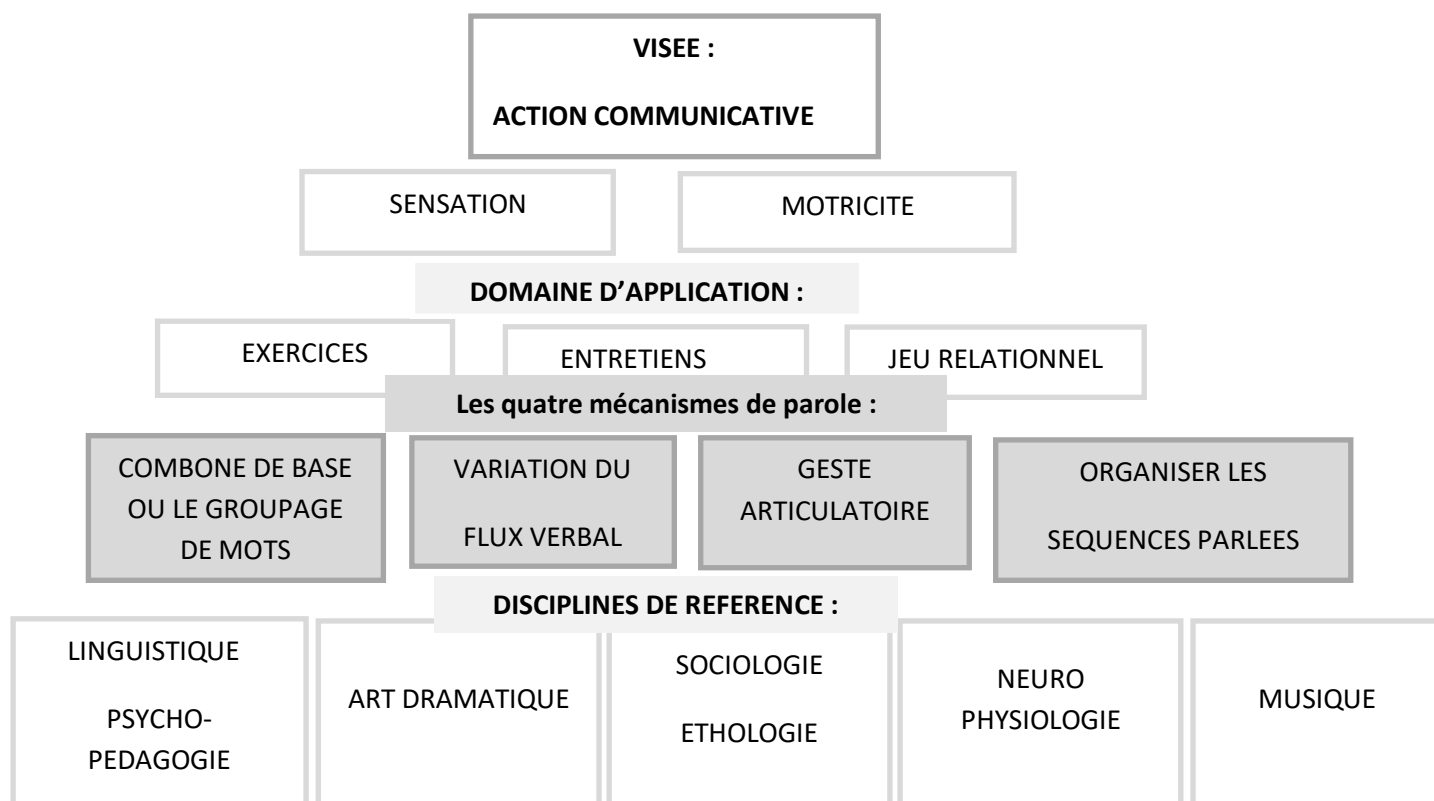


Figure 06 : la construction des quatre mécanismes.

¹REGINE, Lacroix-Neuberth, 1982 : *Techniques théâtrales de prise parole en public*. Rapport au ministre de l'Education Nationale de la Commission sur la formation des Personnels de l'Education Nationale présidée par André de Peretti, p. 05.

L'acte de parler passe naturellement par un apprentissage, en s'appuyant sur l'effort fourni afin de contrôler ses émotions et de trouver des points d'appui dans un état de crispation du corps. Soumis à des sensations de pressions ou à des tensions relationnelles, il ne sent plus ses appuis et se trouve en dispersion et en état de non confort d'expression ; deux cas de figures peuvent se manifester :

*Attitude de dispersion vers l'extérieur, aux extrémités du corps.

*Attitude de crispation vers l'intérieur et l'axe corporel.

Dans le premier cas, on observe : agitation des mains, des pieds et des vibrations de la voix. Dans le deuxième, on peut observer : corps stable, équilibre des mouvements et voix ajustée. Cependant, les simples mouvements de la bouche, des pieds ou des mains proviennent de la même attitude importante ; la concentration manifestée dans la présence à soi et le contrôle des émotions.

La pensée n'est plus perçue aujourd'hui comme un résultat exclusif du cerveau, on sait bien maintenant que la pensée est le fruit d'une combinaison complexe des facultés plus au moins aiguës et développées : émotionnelles, instinctives et sensorielles qui fonctionnent en même temps et qui déterminent la qualité de notre expression dans la tonalité de voix, la spontanéité de la parole et l'expressivité corporelle.

2-1-1 Principes du fonctionnement des mécanismes :

A/ Contrôle et écoute de soi :

Par des exercices qui visent à accroître la conscience de soi lors d'une relation, c'est le noyau de ces techniques théâtrales de communication, des activités qui tournent autour de l'observation et de l'écoute de soi pour construire une évaluation (autoévaluation) précise sur l'état dans lequel se trouve le locuteur.

Ces exercices permettent de développer la sensation du mouvement et du comportement langagier, par des indices améliorés progressivement et après une certaine période, ils permettent d'ajuster et de modifier nos habitudes. Cette méthode, favorise la perception de l'ensemble du corps et sa réaction dans l'espace, connu par la **proprioception**.

B/Contrôle et écoute de l'autre :

Le travail effectué sur l'écoute et le contrôle de soi rend plus aiguisés nos perceptions sur le timbre et le rythme de voix, la respiration et les changements de la posture. Ces indices d'autoévaluation nous permettent de suivre la relation de l'autre et apprécier les efforts de diction fournis par l'interlocuteur et l'évolution de ses propres comportements pour une visée d'une interaction réussie.

Toute communication nécessite une attention et une présence à l'autre, la bonne interaction est liée directement à l'effort d'écoute mis en œuvre par les deux partenaires.

2-1-2 Modes d'observation :

L'acte de parole a besoin d'un public observateur pour accomplir l'intention communicative, mais avant tout, l'acteur doit effectuer une présence de soi et avoir une prise de conscience sur ses différentes émotions et leur maîtrise pour qu'elles soient en faveur de son action.

A/ Le temps :

Un élément essentiel et déterminant dans une prise de parole interactionnelle, est la durée de la relation et de la répartition des séquences parlées, les marques de pauses liées aux diverses situations, le rythme accéléré ou ralenti dépend aussi aux attentes des interlocuteurs et à la visée de la communication voulue, ainsi qu'à l'impact persuasif attendu.

B/ L'espace :

Une posture proxémique adaptée à chaque action aide énormément le locuteur à mieux gérer ses comportements langagiers, en lui assurant une bonne réception du message. Des stratégies de mise en écart pour un espace optimal entre le locuteur et son destinataire, permettent une interaction aisément entretenue et favorablement conseillée dans les différents états de communication et selon le statut de l'interlocuteur par rapport à celui qui parle.

C/ L'énergie :

L'adaptation des efforts aux différentes situations communicatives, est un élément proprement personnel où la correction de certaines habitudes de respiration et d'appropriation du rythme joue un rôle définitif dans la qualité de diction et l'accroche du public. Adapter son intonation

aux diverses séquences parlées et marquer des pauses bien placées aide le locuteur à mieux s'affirmer et renforcer la présence de soi et de l'autre.

Ces éléments trouvent leur intérêt dans des exercices d'entraînements individuels ou des activités de jeu de rôles avec des partenaires, inspirés de la psychologie qui s'intéressent aux impressions du vécu, dans les situations semblables et les expériences émotionnelles qui en découlent, ainsi que le psychodrame dont l'objet d'étude est l'inconscient et ses différents mécanismes d'émergence et de projection dans le présent du locuteur.

2-1-3 La mise en scène et la prise de parole :

Certes, la mise en scène dans une approche théâtrale menée par des techniques proprement théâtrales est à certains points, différente de la prise de parole dans une communication monologue. Mais, nous pouvons affirmer que les mécanismes de base dans les deux situations sont étroitement liés pour ne pas dire identiques (la qualité de présence, la variation du rythme, l'articulation et l'organisation des séquences parlées) sont des paramètres décisifs dans tout acte de parole devant un public observateur qui s'attend à être intéressé et motivé par la relation présentée.

Percevoir sa présence à l'instant par la concentration à l'action communicative et connaître les différents éléments physiques et situationnels entrant en jeu dans une interaction est l'objectif opérationnel qui lui permet d'améliorer ses propres comportements langagiers en optimisant l'ensemble des critères et des indications en fonction des modalités relationnelles visées.

Donc, l'objectif n'est plus d'idéaliser la communication présentée par le locuteur, mais plutôt de l'initialiser à débloquer certaines difficultés par la mise en application des mécanismes de perception, ensuite d'entraînements psychomoteurs qui envisagent de développer ses appuis intérieurs (intériorité connue et acceptée comme premier pas) pour un épanouissement et une dispersion vers l'extérieur, sachant que les attentes ne soient jamais prévisibles, en considérant les capacités individuelles de chaque locuteur et leur impact sur le degré d'amélioration personnel. La mise en scène est alors une immersion formative des moyens individuels de diction pour affuter les mécanismes premiers de la parole.

A/ La scène :

La motivation et l'enthousiasme est claire et remarquée dans le travail de la mise en scène, mais ce n'est pas aussi simple qu'on le croie ; le travail nécessite un effort de concentration et de disponibilité permanente au partenaire, ainsi qu'un engagement physique et émotionnel souvent détournant et quasiment réel. Des modifications seront imposées dans la relation et l'improvisation s'affirment constamment dans des cas d'oubli ou de changements inattendus, parfois envahissants ou séduisants.

B/ La situation actionnelle :

La situation est souvent évolutive et non prévisible dans la relation, elle ne correspond pas toujours à l'objectif actionnel visé par le concepteur dans sa perception de la communication écrite (le texte écrit ou le script), la façon d'agir et de réagir est déterminée par la présentation de l'acteur qui s'emporte par le rôle et exerce une reproduction de la scène par ses propres émotions extériorisées d'une manière parfois émouvante et parfois moins sincère ou froidement représentée.

La relation situationnelle passe par des moments d'évolution, des moments d'arrêt et parfois de régression en cas de chute dans la diction ou des incidents inattendus, dont l'observateur est vivement attaché et attentif. Pourtant, on constaterait que l'attaque et la finale sont les moments les plus importants et décisifs dans toute communication et sur lesquels serait positive ou non l'appréciation du public observateur.

C/ L'acteur :

Le sujet énonciateur qui représente le rôle, fait un travail de perception, d'intuition et de vigilance. Il observe les comportements et les actions des membres et définit la réaction harmonieuse aux différentes situations, que ce soit un élément du groupe acteurs ou un meneur de groupe qui s'affirme et constitue une vitrine et une interface de l'ensemble du groupe ; il est appelé dans ce cas à conduire les déroulements de la scène dès ses premiers états de préparation jusqu'à la phase de la représentation. Cependant, tout membre est responsable directement de la réussite de la scène, puisque le travail exige l'engagement de tous, nul n'est exclu, l'esprit de coopération et d'entraide est la clé et le cheminement obligatoire de la bonne mise en scène harmonieuse.

D/ L'action :

Prendre la parole et déclencher la suite des rôles attribués aux acteurs est un travail indispensable pour la réussite de la mise scène, les apprenants acteurs commencent à s'engager et vivre dans la situation peu à peu. Cette phase ne prend pas longtemps, les apprenants arrivent à saisir le rôle et à automatiser la diction, pour ensuite improviser et démontrer une capacité créative qui envahisse la scène. Mais, le risque de perdre l'objectif communicatif oblige l'animateur ou le metteur en scène d'intervenir pour remettre la scène sur les rails.

2-1-4 les indices du travail :

Le travail s'effectue par rapport aux trois plans ou domaines de réalisation, ces aspects permettent de gérer le déroulement de la scène et de constituer des indications de suivi et d'organisation nécessaires afin de bien orienter le travail et d'ajuster les différentes actions présentées par le groupe :

- Choix des mécanismes de parole.- Modalités d'évaluation et aspects relationnels.

- Métalangage utilisé.

On peut schématiser l'ensemble des éléments d'observation et d'évaluation dans la figure suivante :

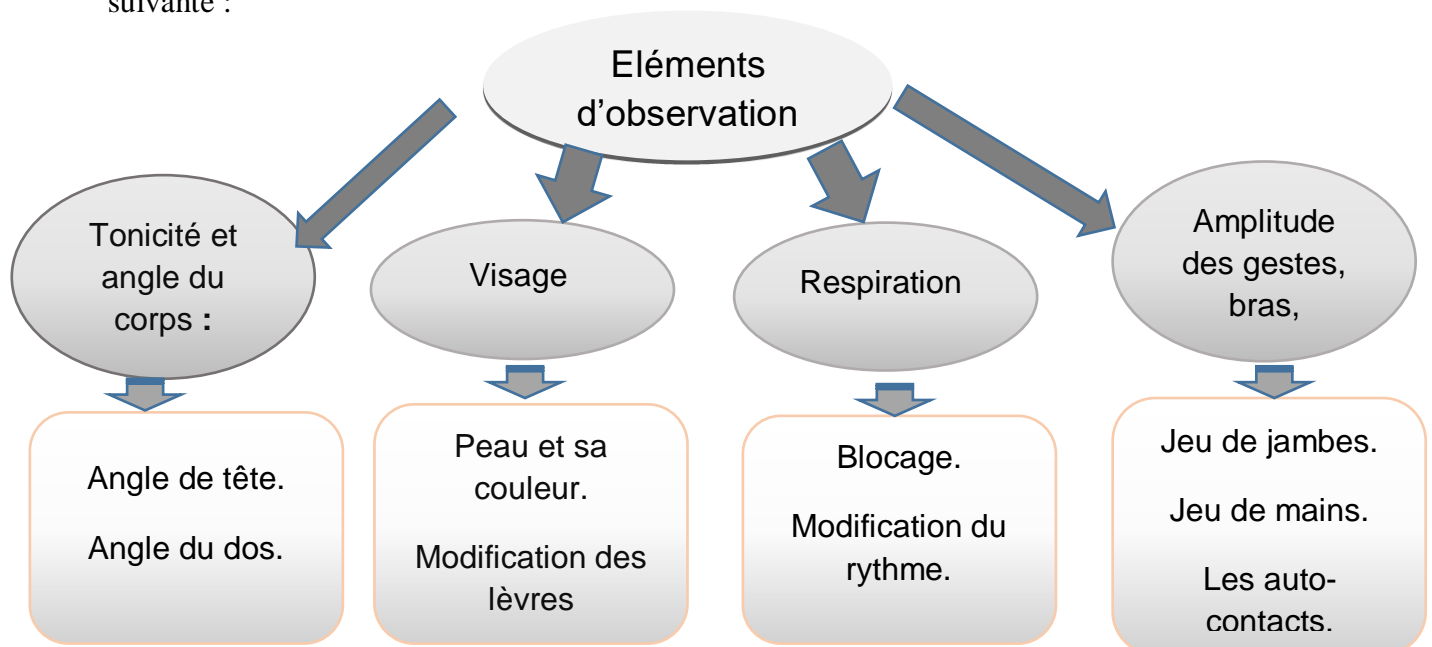


Figure 07 : Les éléments d'observation des mécanismes.

De plus, il y a cependant des critères à observer lors de l'application des actions et d'entraînement, en envisageant l'amélioration de ces critères relatifs à chaque mécanisme travaillé par des exercices systématiques de perception et d'autoévaluation, ces critères se résument en :

- 1- La synchronisation geste-parole.
- 2- Le maintien du rythme.
- 3- La correction des auto-contacts.
- 4- La posture et sa dynamique.
- 5- Les indices physiologiques : couleur de la peau, rythme altéré, etc.
- 6- L'espace de l'action.

Dans une approche évaluative des actions communicatives durant la formation et l'exercice des mécanismes, les étudiants sont soumis d'obéir aux modalités spécifiques de l'action de communiquer ses indices relationnels en fonction de ces repères plus au moins assurés par le locuteur dans leur globalité.

Dans le tableau ci-dessus, nous citons les principaux paramètres en relation avec ces modalités :

Modalités principales	Indices d'observation
Concentration.	Indice vocal : voix sourde/posée Présence à soi et au partenaire. Distances proxémiques. Usage des pauses.
Expansion.	Indice vocal : voix expressive. Gestualité : synchronisé à la parole. Rythme de parole approprié.

	Espace organisé.
Dynamisme.	Indice vocal : voix forte. Posture : angles équilibrés. Gestualité : engagement physique. Débit parole alterné.
Intégration.	Indice vocal : voix claire. Posture : réglée. Tonalité de parole : vive. Adaptation aux situations de changement

Tableau 13 : Modalités et indices d'observation.

Ces critères augmentent la capacité d'optimiser la relation du locuteur en vue de satisfaire le besoin du récepteur du message et d'assurer une meilleure attention auprès du public observateur en premier lieu, pour développer cette capacité et créer une attitude langagière et comportementale quasiment idéal, on peut ajouter les indices suivants :

Ecoute et attention.	Indice vocal : voix non intensif. Gestualité : accueillante. Posture : détente. Disponibilité.
Représentation.	Indice vocale : voix modérée.

	Posture : représentatif. Gestualité : conformant. Agir pour fasciner.
Coopération.	Indice vocal : voix mélodieuse. Gestualité : harmonieuse. Posture : proche.

Tableau 14 : Les modalités situationnelles et leurs indices.

Ces indices visent à élaborer des indications de remédiation et d'orientation des apprenants, ils portent sur des éléments physiques et des attitudes comportementales amélioratives, dans des situations limitées dans le temps, déterminées dans l'espace et favorisées par une énergie motivante. Suivies par des actions, ces indications conduisent l'acteur à améliorer son action à chaud. Donc, ces consignes indicatives sont en relation directe aux enjeux et aux conditions situationnelles, ne peuvent pas être une recette unique valable à toute action.

3- Corps et mouvement, lieux d'apprentissage :

Le théâtre ; est une expression par le corps et le mouvement qui permet à l'enfant d'explorer, de ressentir, de percevoir et d'apprendre par un vécu et par sa mémoire corporelle. Il l'aide ainsi à construire son schéma corporel, à avoir confiance en lui, à oser sa relation. Pour Christiane Page, le corps est :

«Lieu d'impression et d'expression, lieu de croisement du sens, de l'imagination, des pensées, du mouvement, de l'émotion, lieu d'histoire et de mémoire, d'interface avec les autres et le monde environnant, le corps est un tout logique et cohérent»¹.

¹PAGE, Christiane : Op.cit., p.160.

Pour Peter Brook,

«L'élaboration du corps se fonde sur la sensation, avant de se traduire dans le langage. Le corps est le lieu de notre transformation, le berceau de notre histoire»¹.

Il affirme aussi que :

« La compréhension commence au moment où le corps entre en action. Un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et l'émotion »².

Ainsi, dès sa naissance l'enfant par son corps reçoit une multitude d'informations de tout ordre (sensorielle, affective, moteur, sociale,...), il les enregistre (plus ou moins consciemment), comprend, apprend. Le corps se souvient. Il est multiple et riche, et devient un passage indispensable pour l'apprentissage de notions et compétences fondamentales.

Les études conduites sur le développement de l'enfant ont montré le rôle décisif de la motricité chez le jeune enfant, aussi bien pour le développement de son intelligence que de sa personnalité. Les apprentissages sensori-moteurs chez l'adulte continuent. Dans ce cas, le mouvement n'est plus simplement un moyen d'expression, mais un lieu d'apprentissage. A travers lui, l'enfant apprend à s'affirmer, à construire son schéma corporel et avoir confiance en lui. Le schéma corporel est pour Piaget :

« Une perception plus ou moins consciente du corps, agissant ou immobile, de sa position dans l'espace, de la posture de ses différents segments ainsi que du revêtement cutané par lequel il est en contact avec le monde »³.

Le schéma corporel se construit par l'expérience de la motricité, il résulte des sensations tactiles, kinesthésiques et visuelles. Selon Piaget, le développement du schéma corporel est lié au développement cognitif. Et du schéma corporel dépend la perception d'autrui. Selon F. Dolto,

¹BROOK, Peter: Op. cit., p.180.

² BROOK, Peter: Op. cit., p.195.

³PIAGET, Jean, 1996 : *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, p. 74.

le schéma corporel est en principe le même pour tous les individus du même âge, alors que l'image du corps est propre à chacun. Celle-ci est liée au sujet et à son histoire, elle est la synthèse des expériences émotionnelles. Elle est une combinaison entre des données biologiques, affectives, émotionnelles. Elle sous-tend les contacts avec les autres.

On voit l'importance du corps dans la construction de la personnalité et dans la relation à l'autre. En multipliant les expériences motrices, en variant les attitudes corporelles, les situations de jeu, les enfants construisent peu à peu l'image et la représentation de leurs attitudes.

En effet, Le corps est ce qui nous met en relation avec l'extérieur : avec l'espace et avec les autres. Par l'intermédiaire de son corps, l'enfant découvre et perçoit les propriétés de l'espace, il modifie physiquement son rapport à l'espace environnant.

Le dialogue que l'enfant établit avec l'espace se joue d'abord au niveau sensori-moteur. L'enfant construit toute une expérience de mises en relations spatiales. Christiane Page dans son livre ; Les Pratiques du théâtre, distingue trois types d'espace : l'espace intracorporel, inter-corporel, inter-cadre. L'espace intracorporel pour Page :

«Est défini par les rapports qui se créent entre les différentes parties du corps.»¹.

Il renvoie à la dissociation corporelle, à la coordination dans le mouvement. L'image de soi serait liée à cet espace. Le second, inter-corporel, est l'espace entre soi et les autres. Il a une dimension culturelle et sociale et contribue au développement de l'écoute, du respect de l'autre. L'enfant-acteur joue et maîtrise progressivement l'élasticité de cet espace.

¹PAGE, Christiane : Op.cit., p.184.

Enfin l'espace inter-cadre est celui qui nous entoure (à trois dimensions), c'est l'espace de jeu au théâtre, l'espace vide de Peter Brook, celui que l'on peut remplir d'un imaginaire.

Le corps de l'enfant est à tout moment impliqué dans ces trois espaces. Lors d'une activité théâtrale à l'école, un travail sur la marche et la démarche est un bon support pour les aborder. La marche neutre constitue le point zéro, la marche de référence. Puis différentes variantes sont explorées : les différentes façons de poser le pied au sol ou d'engager le centre moteur de la marche, joué sur la position du dos, du bassin, l'attitude des bras, de la tête, le changement d'allure (du ralenti à la course) ... Ces explorations amènent progressivement à des démarches variées. Chaque démarche, très mécanique au départ, produit une modification de l'état intérieur, qu'il sera important pour l'enfant de définir : Qu'est-ce que ça te fait de marcher comme ça ?

Progressivement un va et vient entre la mécanique du corps et l'état intérieur nourrit le jeu. Parallèlement, la relation à l'espace et aux autres changent. L'enfant devra en prendre conscience, s'y adapter, Claire Heggen et Yves Marc, comédiens et metteurs en scène du Théâtre du Mouvement nous disent que :

« La marche permet de passer d'un point à un autre, d'apparaître, de disparaître, d'établir une relation entre deux personnes, deux buts, deux situations, deux actions.... Sur scène, le rapprochement ou l'éloignement du corps de deux acteurs crée une tension dans l'espace qui se relâche ou s'intensifie selon le cas. Dans le cas de marches collectives, la proximité des corps crée un rapport inter corporel particulier, Elle est un lieu privilégié pour l'acteur : lieu de sensation, d'imagination, d'expérimentation, de métamorphose. »¹

3-1 Espace et temps :

En interprétant des actions dans une chronologie, et une histoire, l'enfant intègre par le vécu corporel la conscience de l'ordre des événements et de leur durée. Il donne à son action une continuité. Lors d'une improvisation, il mesurera si une séquence trop longue peut lasser le public, trop courte le laisser dans l'incompréhension. Les objectifs d'un atelier théâtre sont

¹HEGGEN.C. et Yves. M, 1990 : *Ecrits sur le théâtre*. Arles : Actes Sud, p. 85.

multiples, nous venons de le voir : la maîtrise du mouvement, la conscience de son corps, la structuration de l'espace, du temps.

Mais il est évident qu'un théâtre qui serait centré uniquement sur le corps ne serait plus du théâtre. Il lui manquerait son merveilleux pouvoir d'expression et de communication, d'imagination et de création.

3-3 L'expression théâtrale :

Clarifions ces deux concepts qui sont toujours cités conjointement au point que nous les confondons souvent. L'expression et la communication ; l'expression est l'action et la manière d'exprimer, de manifester quelque chose par le langage. C'est l'ensemble des signes extérieurs qui traduisent un sentiment, une émotion. La communication est le fait d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Il s'agit bien de deux choses différentes. Chacune nécessite des compétences spécifiques.

Le théâtre est un vecteur, un outil d'expression au même titre que la musique, la peinture, l'écriture... L'expression peut être abordée selon trois angles :

- son contenu, ce que l'enfant exprime : cela peut être une pensée, une émotion, un imaginaire, un mouvement.
- La manière de l'exprimer : l'enfant peut utiliser son corps, sa voix, la parole, l'espace.

L'expression peut être spontanée ou structurée, individuelle ou collective.

- Le pourquoi : l'expression est un besoin pour tout être humain et certainement un outil efficace contre la violence.

L'important est que l'expression soit personnelle, loin des stéréotypes. Elle rejoint alors intimement l'imagination et la création.

3-4 La communication :

Le jeu théâtral contient en lui-même une pédagogie active de la communication. Il contient dans ses démarches des stratégies de travail qui concernent directement le maniement des langages. Plusieurs domaines pédagogiques se trouvent concernés : le langage oral, l'utilisation

de l'espace, la construction d'images signifiantes, la place du corps, la relation aux textes, le plaisir d'inventer.

La communication met en jeu un émetteur- un récepteur et un message.

Elle est d'abord, pour les deux parties prenantes, **une prise de conscience de l'autre** : celui/ceux avec qui je joue et le public.

Pour cela, elle nécessite la capacité d'écouter, de regarder, la faculté de sentir et de percevoir les autres et l'espace afin d'établir un retour entre émetteur et récepteur. Un travail sur le développement des facultés sensorielles, sur le regard aident l'enfant à cette prise de conscience. Exemple : le maître peut proposer le jeu du guide et de l'aveugle, des jeux d'observation, de toucher, d'écoute, d'odorat, ...etc.

Des éléments décisifs rentrent dans la communication établie par le locuteur et ses interlocuteurs qui déterminent la bonne transmission du message, le théâtre comme un moyen de développement personnel, joue sur plusieurs paramètres communicatifs : la coopération, par le partage des informations et le développement des attitudes médiatrices. La contrainte, par le respect des règles et se conformer à l'autre. La confrontation, par l'écoute et la reconnaissance des points de vue différents. Le choix et l'initiation, par l'acte autonome et le développement de sa pensée. Le schéma suivant, nous résume ces quatre paramètres améliorés par l'activité théâtrale, objet de notre étude :

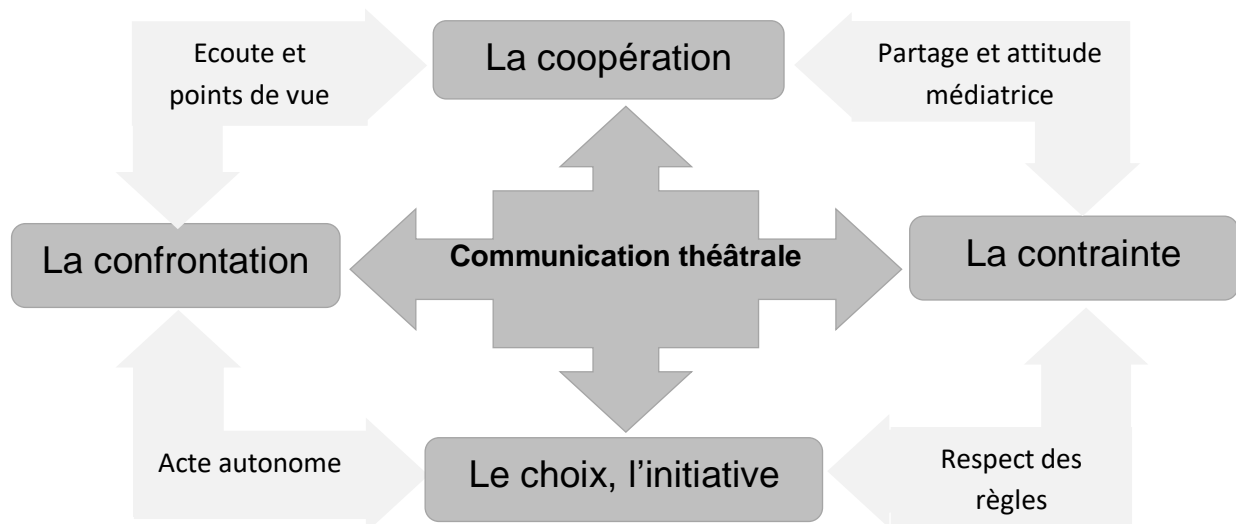


Figure 08 : la communication théâtrale et les paramètres développés.¹

¹ REGINE, Lacroix-Neuberth, 1982: Op.cit. p. 82.

La communication se définit aussi à travers la manière de transmettre un message. Elle pose par exemple les questions :

* comment transmettre à cet autre (public, partenaires) ce que je ressens ?

* comment faire comprendre ce que je vis ?

Par exemple : si dans une scène, le thème est : je suis dans le désert, différentes propositions peuvent être faites :

- l'enfant peut marcher normalement en disant : je marche dans le désert.

- il peut jouer la marche dans le sable, la chaleur intense, le manque d'eau, la déshydratation, puis la vision d'une oasis, l'espoir de l'eau, élément de vie, ...etc.

- il peut sur une musique qui évoque le désert, à l'aide d'un tissu, signifier par un déplacement léger comme l'air, le vent qui souffle dans le désert et le sable qui vole de toute part. Intervient ici le (es) langage(s) que l'enfant-acteur va utiliser pour dire à l'autre. Ceci nécessite pour les deux, émetteur et récepteur, une connaissance des codes propres au langage utilisé, une mise en place d'hypothèses, une sensibilité commune, de l'imagination.

Enfin, la communication pose la question du contenu du message (que veut-on dire ? que dit-on ?). Elle rejoint alors l'expression (le contenu) et le langage (le contenant). La communication dont j'ai parlé jusqu'à présent est intentionnelle et consciente. Du moins la représentation théâtrale tente-t-elle de la rendre ainsi, en travaillant sur les facteurs de cette communication qualifiés de non-verbale. Le classement de ces facteurs proposé par PIERRA.G, s'établit de la manière suivante :

« La vocalité, les facteurs kinésiques ou mouvement du corps, les facteurs proxémiques, les comportements tactiles, la présentation de soi, la perception du temps et de la durée. »¹

¹PIERRA, Gisèle, 2006 : *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris, Le Harmattan, p. 65.

Ces facteurs nous paraissent très intéressants car ils rejoignent les éléments présentés dans la partie antérieure de notre étude, en théâtre de classe, ils montrent la diversité des éléments entrant dans la communication orale.

L'atelier théâtre est donc avant tout un espace d'expression et de communication à l'intérieur d'un groupe classe qui fait l'expérience de ses moyens, de ses maladresses et de ses capacités de jeu. Les improvisations théâtrales sont des excellents supports pour l'expression et la communication. Elles proposent aux enfants un espace de « *liberté sous contraintes* »¹. Les enfants jouent librement dans un cadre donné. Celui-ci peut être un mot, un espace, un thème, ...Exemples d'un même thème dans des contextes variés :

- la rencontre - 2 enfants - un espace vide – en silence.
- rencontre - dans un ascenseur – 4 enfants.
- la rencontre – sur une plage – un vieux monsieur et un jeune garçon – un dialogue.

Enfin, nous pouvons dire que les variables didactiques de l'improvisation dépendront de l'objectif de la séance.

3-5 Le jeu et l'expression :

Les activités théâtrales prennent appui sur la pulsion et le plaisir du jeu. D'ailleurs, ce mot désigne à la fois la fonction de l'acteur et l'activité mise en œuvre par l'enfant. Winnicot nous dit que le jeu théâtral est un **espace de fiction**, c'est à dire un espace symbolique, à la croisée de l'imaginaire et du réel.

Le jeu, permettant une confrontation entre un imaginaire et une mise en acte, est un lieu d'**expérimentation**. Par le jeu, l'enfant teste des personnages, des attitudes, des dialogues, il joue à être et teste des hypothèses de jeu et de vie. On peut dire qu'à travers les improvisations, basées sur la spontanéité, l'enfant acquiert une capacité à affronter la nouveauté, donc à s'adapter aux problèmes.

¹PIERRA, Gisèle : Op.cit., p. 81.

Pour le jeune enfant, les jeux dramatiques lui donnent le moyen d'extérioriser par le mouvement et la voix ses sentiments profonds et ses observations personnelles, d'augmenter et de guider ses désirs et ses possibilités d'expression.

Le jeu théâtral et l'atelier théâtre nécessitent des règles :

- Règles d'improvisation : dire oui aux propositions des autres, écouter, ne pas parler tous ensemble, ...etc.
- Règles liées au code théâtral. Par exemple, délimitation des coulisses, de l'espace de jeu, du public, ne pas jouer dos au public, se concentrer avant d'entrer sur scène, et pour chacun règles de vie à respecter, ...Ces règles sont définies collectivement et font partie intégrante de l'activité.

Mais jouer nécessite également qu'une aire de confiance soit définie afin de créer les conditions du jeu et permettre à l'enfant d'oser jouer. Cette confiance naît de la relation des élèves entre eux, de celle du maître avec chacun et avec le groupe classe, du respect mutuel. Par exemple, certains comportements devront être évités : se moquer, porter un jugement de valeur sur soi et sur les autres, parler quand d'autres enfants jouent, ...etc. L'imagination peut être définie comme la faculté de l'esprit à produire des images. Elle peut être liée à la perception du monde extérieur ou constituer une production libre d'images intérieures. Elle est souvent associée à une douce rêverie ou réservée à quelques artistes farfelus. En fait, elle est bien plus que cela et son rôle est fondamental dans le processus d'apprentissage de l'enfant. Piaget nous dit que la faculté imaginante précède le langage verbal et qu'elle est une condition pour que les facultés intellectuelles se développent.

En effet, les pédagogues pensent que l'imagination est la faculté par laquelle l'homme est capable soit de reproduire les images emmagasinées dans sa mémoire, soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent ou non dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres. L'imagination et le langage sont étroitement liés.

Cette faculté d'imaginer donne le pouvoir de rendre les choses et les êtres présents dans l'absence, dans l'instant même de l'énonciation et dans la mémoire. Pour Philippe Mérieux, psychologue, l'imagination :

« Elle constitue un des éléments de structuration progressive de l'individu dans toutes les dimensions de sa personne. »¹

L'imaginaire en tant que conscience de l'irréel suppose une conscience corrélative du réel. La démarche mathématique ou scientifique mobilise également cette faculté nécessaire à la représentation d'objets théoriques ou d'éléments absents.

L'objectif des ateliers théâtraux sera de passer progressivement d'une imitation de la réalité à une transposition théâtrale et une symbolisation, afin de créer des images corporelles et suggérer le réel. Par exemple, pour représenter une forêt, chaque enfant joue un arbre, prend une place dans l'espace scénique en fonction des autres.

Il est important que l'enfant visualise son arbre pour pouvoir le jouer. Une sortie pour observer de vrais arbres enrichira le jeu : observation de la silhouette générale, de la taille, la forme des branches, la couleur, l'intensité du feuillage, du mouvement et du son des feuilles avec le vent, l'odeur, la sensation en touchant l'écorce, la couleur du tronc, les variétés des teintes, ...etc.

Différentes techniques et des exercices aident l'enfant à mieux manifester ce qu'il a à l'intérieur de lui, ce qu'il souhaite dire, à transposer en images corporelles son imaginaire. Le théâtre aide l'imaginaire à prendre corps.

D'abord des exercices de visualisation sont proposés. Ils peuvent être associés à un moment de relaxation. Par exemple : tu es à la montagne ... comment est cette montagne ? L'enfant cherchera les adjectifs qui qualifient le mieux son image intérieure : elle est immense, abrupte, enneigée, ... Un travail d'écriture ou de graphisme peut être associé à cette visualisation. Puis par le jeu corporel, l'enfant tentera de donner corps à cette image. Il peut voir la montagne, la signifier devant lui, l'escalader, être à son sommet, se jeter dans les airs et voler, ...etc. Par le mouvement ou par son attitude, l'enfant suggère cette montagne. Enfin, la montagne peut être représentée par la symbolisation. Par exemple un groupe de plusieurs enfants représente la montagne, en pierres, grande, imposante, ...Ouvrir les portes à l'imaginaire des enfants, pour leur faire entrevoir leur propre faculté imaginante demande d'autant plus de temps que l'enfant grandit. L'enfant très jeune entre très rapidement dans les images qu'on lui propose, surenchère, pour lui tout est possible : un animal qui parle, marcher sur un nuage, manger le soleil, ...etc.

¹MEIRIEU, Philippe : Op.cit., p. 124.

L'influence de la télévision et des jeux vidéo est très présente dans les propositions d'improvisation des enfants, surtout en ville. A l'adolescence, la télévision reste une référence (les jeux télévisés remplacent les dessins animés) et les représentations du théâtre dans certains milieux restent : Au théâtre ce soir.

En proposant des autres référents, en relation avec la nature : les éléments (eau, terre, feu, air), le minéral, le végétal, l'animal, par exemple, l'enfant viendra peu à peu à un univers plus poétique, en tout cas plus personnel. Le recours à la musique, à des images (peinture, photo, ...), à des textes (contes, récits, poésie,...), à des accessoires (théâtre d'objet), à des thèmes (les éléments, les couleurs,...) sont autant de clefs pour ouvrir les portes de l'imaginaire.

Il s'agira d'amener l'enfant de l'image stéréotypée à une image née de ce qu'il ressent à l'intérieur de lui. Chaque enfant aura sa propre transposition mentale et corporelle, chaque enfant-arbre aura sa particularité, sa personnalité, sa couleur.

Dans ce processus il est important que l'enfant connaisse le réel par tous ses sens pour enrichir son imaginaire. Imagination et création sont intimement reliées. Selon Sartre la fonction imaginante est spontanément créatrice. Créer, c'est aussi combiner. Or, le jeu théâtral, en offrant à l'enfant une liberté, un espace d'expérimentation, lui permet justement de combiner, de transformer, de refuser... tout simplement de créer. Quentin Gérard n'est pas le premier à dire que c'est par le jeu que l'enfant crée :

« En jouant et seulement en jouant l'individu enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière »¹.

Donner libre cours à l'imagination, c'est aussi favoriser la créativité et permettre à l'enfant de se construire, pour lui toujours :

« Que ce soit dans un univers graphique, gestuel, verbal, musical, la création m'apparaît comme le lieu ... jamais clos où les enfants peuvent s'épanouir, se découvrir et vivre ... où ils pourront développer leur étrangeté légitime. »²

¹QUENTIN, Gérard, 2004 : *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale, p. 163.

²QUENTIN, Gérard : *Op.cit.*, p. 184.

Après avoir montré les différents aspects didactiques du théâtre à l'école, nous allons voir dans la partie suivante, quel support textuel sera de notre point de vue, le plus approprié à ce type d'activité ? Les dimensions pédagogiques, linguistiques et culturelles qui ont déterminé notre choix d'un support universellement reconnu et apprécié.

4- Les Fables en classe de FLE :

De son origine populaire, la fable est un apologue dont les animaux parlaient la langue de l'homme, à visée argumentative et allégorique qui moralise ou instruit. C'est la Fontaine qui a transposé la fable (surtout de Phèdre et Esope) en poésie. De leur forme la plus simple et naïve à une œuvre fabuleusement présentée. Il a réussi à transposer les formes de puérités frivoles à des vérités importantes.

En effet, en s'appuyant sur la théorie d'analyse des contes, de Vladdimir Propp ; les variables représentées par les noms et les attributs des personnages, les constantes représentées par les fonctions accomplies par ces personnages. On constate que la plupart des Fables de la Fontaine obéissent à cette règle, ce qui leur donne la raison de viabilité à toute génération.

Les Fables ont un caractère éducatif, littéraire et linguistique qui a permis pendant des siècles leur postérité et leur accès facile aux programmes scolaires. Aussi, leur maintien comme un corpus adéquat à réinvestir dans plusieurs moments et tous les niveaux d'apprentissage. Je pourrais même affirmer qu'il est présent dans tous les manuels scolaires quel que soit le cycle ou le public visé.

Pourquoi le retour à cette forme classique de Grand siècle et la proposer aux jeunes d'aujourd'hui ? Je vais insister ici, sur la raison la plus incontestable, c'est l'aspect socio culturel des fables et ses caractéristiques morales, psycholinguistiques et artistiques qui ont permis sa survie pendant toutes les évolutions sociales, économiques et culturelles connues depuis le XVII^{ème} siècle. Un **avant-texte**, parmi les rares textes gravés dans l'imaginaire littéraire français, il marque encore les innombrables réécritures contemporaines dans les différentes adaptations médiatiques, parodiques,...etc. Il constitue des bases emblématiques des nombreux travaux artistiques de divers genres.

En outre, on peut juger les Fables d'arriver à une forme de maîtrise concise et brève pour donner une immense perspective de didactisation et d'adaptation rarement trouvée dans d'autres œuvres littéraires, une raison pour laquelle elle a fait l'objet d'une énorme quantité de rééditions. Donc, on doit lui reconnaître sa postérité littéraire et même didactique.

4-1 Créativité :

Tout d'abord, les Fables de la Fontaine sont par essence des écritures poétiques en imitation des récits populaires en prose qui proviennent dans leur ensemble de Phèdre et Esope en particulier. Alors, ceux sont eux-mêmes des exemples de la créativité pour réussir des productions en s'appuyant sur un modèle d'un genre littéraire ou artistique. Après une analyse de ses éléments, pour en sortir par une construction esthétiquement appréciée. La Fontaine dans sa préface, dit humblement :

*« Il arrivera possible que mon travail fera naître à d'autres personnes
l'envie de porter la chose plus loin »¹.*

Jusqu'à présent, aucun poète n'a hissé de faire équivalent, mais depuis leur première édition en 1668, les fables ont fait l'objet de nombre illimité de pastiches et de reproductions dans les différents genres ; au théâtre, au cinéma et aujourd'hui des productions télévisées ou sur sites internet dédiées aux enfants, ont fait des Fables une source inépuisable de pièces artistiques ; pastiches et parodies avec une visée référentielle et pédagogique.

Développer le désir d'écrire et stimuler la créativité par l'élaboration des contes suivant une démarche pédagogique progressive, s'entraîner et faire réussir sa rédaction par des méthodes, des conseils et exercices d'entraînements pour améliorer son expression et explorer son imagination. Ecrire une très courte fable, une activité qui envisage une initiation à connaître les caractéristiques des fables en s'imitant et s'appuyant sur le modèle Fontainien. C'est une manière

¹La FONTAINE, Jean, 2002 : *Fables*. Le Livre de Poche Classique, Paris : Gallimard, p. 4.

de trouver les éléments qui vont être étudiés ultérieurement et mieux repérer ces caractéristiques.

4-2 Vivacité de la langue :

Dans un climat d'enseignement plus au moins morne et inactif, l'apprentissage de la langue nécessite actuellement une action de revitalisation surtout de son côté communicationnel. En effet, la participation de l'art théâtral pourrait être une clé à côté ou en synergie avec les

différentes activités créatives, dans une initiative originale pour un regain d'intérêt à l'action pédagogique dans une classe de langue.

En effet, dans tout apprentissage d'une langue vivante, le changement et la variété s'imposent comme un moyen pour s'échapper de la monotonie ennuyante, surtout pour un jeune apprenant assis pendant des heures sur une chaise dans un état de réception. Tout d'abord, le récit fabuleux procure par sa nature des situations narratives diversifiées, ensuite, par leur caractère rythmique spécifique, renforcé par la teneur argumentative et l'alternance entre deux registres ; comique adopté une fois et tragique une autre, les Fables constituent un univers langagier dynamique, favorisant l'action et l'engagement communicatif.

Les Fables par leurs traits fabuleux séduisent les apprenants adolescents qui cherchent tout le temps un esprit dynamique et un style varié en réponse à la complexité de leur âge, caractérisé par leur état émotionnel orageux, enquêteur de la vérité, délivré par les Fables allégoriques couvertes par la gaieté et l'humour, dans une suite d'actions incitant à la découverte. La Fontaine s'exprime de la diversité dans ses Fables :

« ... j'ai jugé à propos de donner à la plupart de celles-ci un air et un tour un peu différent de celui que j'ai donné aux premières, tant à cause de la différence des sujets, que pour remplir de plus de variété mon ouvrage. »¹.

Cette variété est une condition incontournable de la nouvelle pédagogie recommandée dans les programmes d'enseignement des langues vivantes, pour ne pas tomber dans une conduite passive immobilisant de l'esprit ouvert et créatif des jeunes.

Par conséquent, cette nouveauté produite par les activités culturelles créatives telles que nous les envisageons dans l'activité théâtrale, participe à créer un environnement inspirant et un

¹La FONTAINE, Jean : Op.cit., p. 7.

terrain fertile d'épanouissement pour que les élèves puissent développer leur compétence communicative dans la langue et pour permettre de diffuser une expérience pédagogique en faveur de la pratique langagière et ses tendances culturelles.

4-3 Instruire sans déplaire :

Comme dit Lebrun ; La Fontaine a adopté la méthode indirecte d'apprendre aux gens, un procédé comme par l'expression " dire sans dire". C'est en quelque sorte une manière de parler à voix basse et de s'exprimer sans s'opposer au régime de roi Louis XIV et s'exposer à la censure ou même pire à la prison. Dénoncer avec sagesse était sa stratégie de maintenir la parole sans péril et sauvegarder la liberté de sa plume.

Une analogie établie par les élèves entre les rangs sociaux de l'époque fontainienne et les différentes classes d'animaux mentionnées dans les Fables (bourgeois, maquis, pages,...) pour déterminer et comprendre à qui s'adresse le fabuliste par ses messages implicites.

La dédicace au Dauphin, introduit clairement la pensée de l'auteur, des réflexions sérieuses et utiles, deux caractéristiques indispensables à toute production rentable pour l'homme, enveloppées dans l'amusement et l'agréable. Fonction d'utilité et fonction de plaire, faire connaître la vertu aux enfants sans qu'ils sachent le faire. En croyant faire autre chose, on passe un savoir au subconscient, un principe abordé dans la pédagogie moderne.

En statut d'un bon pédagogue, la Fontaine a anticipé il y a très longtemps que les bons apprentissages passent par le ludique. En effet, selon des enquêtes menées en 1994, démontrent que les écrits de fabuliste sont largement les plus étudiés par les apprenants, dans les collèges en France. Enfin, à partir de la règle de la beauté du langage, c'est bien dire le plus en exprimant le moins, est c'est exactement le cas avec les Fables de la Fontaine.

4-4 La pédagogie des Fables :

La pédagogie humoristique des Fables, un outil de connaissance et de reconnaissance de soi ; aux cours des siècles, les Fables ont apporté une variété inépuisable de règles morales instructives qui reflètent le caractère complexe de l'esprit humain. Ensuite, la prise de conscience des différentes contradictions qui forment par essence cette nature complexe de l'homme, les Fables comme une des œuvres littéraires, renvoient par excellence les vices et les qualités humaines. LABONTE dit à propos des Fables :

« Ce que Molière entend offrir à ses spectateurs par ses comédies, la Fontaine entend l'offrir à ses lecteurs. Il estime qu'il n'aura rien fait, s'il ne leur fait pas reconnaître dans ses personnages les gens de leur siècle, de leur pays, des milieux où ils les voient vivre, des métiers qu'ils les voient exercer. »¹

Donc, les Fables initient les élèves à penser pour ne pas dire philosopher sur les questions récurrentes de l'existence et discutent pour comprendre les grands problèmes de l'actualité qui ne sont au fond que de simples questions d'injustice sociale représentées par les personnages de la Fontaine, d'une manière très subtile et amusante. Alors, les enfants sont invités à vivre avec ses figures qui présentent le héros, l'oppressé, la victime,...etc. Pour la Fontaine, il ne s'agit pas de rire pour rire, la fonction pédagogique dans ses contes est clairement visée, il la met en évidence dans sa dédicace au Dauphin :

« Il ne faut pas m'alléguer que les pensées de l'enfance sont d'elles-mêmes assez enfantines, sans y joindre encore de nouvelles badineries. Ces badineries ne sont-elles qu'en apparence ; car dans le fond elles portent un sens très solide (...) par les raisonnements et conséquences que l'on peut tirer de ses fables, on se forme le jugement et les mœurs, on se rend capable de grandes choses. »²

En effet, la forme humoristique par laquelle sont présentées les Fables est la plus recevable par les jeunes apprenants, qui vivent un âge d'adolescence très délicat. Aussi, inciter les élèves à penser aux différentes situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie et à juger les comportements des personnages représentatifs, conduit à construire une réflexion plus nuancée dans le monde où ils vivent et affirmer progressivement leurs choix qui vont caractériser leur future personnalité.

4-4-1 L'immersion pédagogique :

La pédagogie d'immersion est une ancienne tradition si on ne dit pas antique sous la forme d'une éducation bilingue précoce. Au II^{ème} siècle, les riches romains confiaient leurs enfants à

¹LABONTE, René, 1980 : *Méthodes d'initiation à la poésie pour de jeunes adultes*. The French Review, Vol. 53, n. 5, p. 47.

²LABONTE, René: Op. cit., p. 49.

des esclaves grecs pour être dans un bain linguistique, leur permettant d'apprendre (acquérir) deux langues dès leur jeune âge. Selon Vianey Joseph en adhérant l'opinion d'Erasmus qui confirme que :

« *Les jeunes cerveaux sont si souples qu'en quelques mois un enfant allemand apprend le français sans s'en apercevoir, en faisant autre chose.*

»¹

L'installation d'un atelier de théâtre donne aux élèves une occasion de confronter la langue par une méthode immersive de courte durée qui leur permet de vivre et de pratiquer la langue dans sa situation la plus authentique.

D'un héritage populaire oral dans son ensemble, à des images poétiques classiques très raffinées, la Fontaine peintre de caractères, d'une manière subtile et artistique tel qu'un metteur en scène. Il façonne ses personnages et leur donne vie en pleine action sous les yeux d'un lecteur spectateur qui se trouve ancré dans un spectacle judicieusement réalisé, avec un langage dialogique et interactionnel bien soigné, dans un tableau éducatif et moral résumant un héritage culturel et ancestral qui envisage une société égalitaire krichnarienne. C'est en effet, une image culturelle et patrimoniale représentative des valeurs identitaires de la France républicaine réclamée à l'époque, Auchet Marc l'indiquait en parlant de l'écrivain français qui aurait à l'unanimité représenté la France dans un éventuel sondage populaire :

« *Une correspondance mystérieuse entre le texte des Fables et ce qui aurait constitué l'identité la plus profonde d'un pays, d'une langue, d'une littérature.* »²

Alors, la mise en action des Fables dans une classe de langue étrangère participe directement à mettre en bain culturel les apprenants de cette langue et leur faire connaître étymologiquement les pratiques langagières et les expressions stéréotypiques glissées dans la langue visée y compris le grand nombre de proverbes utilisés jusqu'à présent.

¹VIANEY, Joseph, 1939 : *La Psychologie de La Fontaine*, Paris, Edgar Malfère, p. 49.

²AUCHET, Marc, 2005 : *Andersen et La Fontaine : deux écrivains représentatifs des cultures danoise et française?*, Paris, ORBIS Litterarum, p. 31.

4-4-2 L'art à l'école :

Sans rappeler les directives officielles dans les programmes, qui réclament clairement la nécessité et l'appel urgent à l'enseignement artistique et son rôle important dans le développement intellectuel et culturel de l'apprenant, nous nous focalisons sur l'aspect artistique véhiculé dans les Fables et leur impact sur les élèves.

Dans une enquête menée en mars 2013 en France couvrant l'ensemble des jeunes lycéens interrogés dans la région Breton, sur leurs antérieures expériences artistiques scolaires, le résultat de 80 % de ces jeunes ont vécu des projets artistiques au primaire, le théâtre arrive en tête, avec des spectacles montés dans les écoles régulièrement et des nombreux projets de représentations, des activités dynamiques ou d'action en classe. Une progression notée, de 11,6 %, qui reflète une réponse dynamique par les élèves qui arrivent au cycle 3. Aussi bien dans leurs écrits, par une intervention remarquée et créative, que dans leur communication orale.

Deux intentions soigneusement articulées et véhiculées dans l'art Fontainien : l'**esthétique** et l'**éthique**; qualifiées comme des œuvres littéraires universelles, les Fables de la Fontaine ont eu il y a bien longtemps le mérite de constituer un corpus didactique pour enseigner le français. Valable pour toute génération et à tout moment, guidé par la règle classique de la norme esthétique, loin de toute complexification de la production littéraire ou artistique, les Fables témoignent d'une façon particulière d'un pouvoir affirmé de l'art. Dans le siècle de lumière, à la recherche de l'aspect éducatif éthique, dans une forme d'écriture la plus purifiée et raffinée. Parmi les opinions de Hippolite Taine sur les Fables et leur esthétique distinguée de toutes les époques :

« L'esthétisation des fins morales ne ruine en rien la portée exemplaire de ces pièces, elle permet au contraire au lecteur de devenir l'acteur de son cheminement personnel vers l'idéal. »¹ .

¹TAINE, Hippolite, 1929 : *La Fontaine et ses fables*. Paris, Hachette, p. 175.

En effet, réussir à marquer la morale et les préceptes éthiques sans ennui, en plus, agréable et amusante de façon qu'elle implique le récepteur, est une démonstration flagrante de la compétence artistique de son auteur.

4-4-3 La dimension thérapeutique des Fables :

Utiliser les Fables pour apprendre aux jeunes à affronter un défi, à trouver le sens de l'amitié et le vivre avec l'autre, à brider ses sentiments les plus sombres en soi, à penser avant d'agir ou de parler. C'est tout un savoir-être qui s'installe dans l'inconscient de l'enfant. Effectivement, chercher le rire dans les moments les plus durs dans la vie, est une stratégie psychologique adoptée par la Fontaine dans ses écrits à travers les personnages qui s'amuse même dans leur misère et nous présentent des exemples de vérités, mais sans provoquer un sentiment de chagrin, comme vient de préciser Hyppolite Taine, philosophe et historien, quand il estime dans des écrits de la Fontaine que :

« Il veut être heureux partout même en écrivant. Il peint la cour comme La Bruyère ; mais, au lieu d'entrer dans l'indignation, il tourne prestement du côté de la bonne humeur. L'enjouement remplace l'amertume. Il rit au milieu même de son émotion ; ses personnages plaisantent de leur propre infortune. Il s'amuse de tout, même de ses misères, même des nôtres. Sa fable est une mascarade. On ne peut pas se fâcher bien sérieusement des cruautés du roi lion, quand on se le figure un sceptre entre les pattes et une couronne sur la crinière. On oublie qu'il s'agit d'hommes, et on en retire une vérité sans emporter un chagrin. »¹ .

L'adaptation des Fables et la réécriture qui convient au besoin de chaque génération permet le partage d'un patrimoine empirique de l'ensemble des expériences humaines, faire passer la valeur et la sagesse ainsi que les croyances issues d'un héritage culturel universel transmis par les contes. Ce patrimoine écrit vise essentiellement à l'éducation des jeunes faire éveiller leur curiosité et leur attention, pour comprendre et apprendre à associer l'angoisse à l'aspiration et ne plus cesser d'espérer de changer leur réalité, d'éviter de tomber dans la déception bloquante ou emporter par le pessimisme qui tue la volonté des jeunes censés être les précurseurs de tout changement. Selon

¹TAINE, Hyppolite : Op.cit., p. 180.

Bruno Bettelheim, un psychiatre Freudien, qui a dirigé un centre de thérapies pour les enfants qui accusent des perturbations, en précisant dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*, en accordant une grande importance à l'héritage culturel comme un moyen pour donner aux enfants une raison à leur existence et un sens à leur vie :

«Quand l'enfant est jeune, C'est dans les livres qu'il peut trouver ces informations ...Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination, qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée ses angoisses et à ses aspirations, qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent.»¹

Des messages transmis par les sous-entendus sont devenus la méthode moderne et actuelle de faire passer des comportements qui privilégient les avantages du bien contre le mal, sans être obligé de réciter aux enfants les préceptes de la conformité aux éthiques et aux leçons de morales. D'après les études menées sur la psychologie de l'enfance, l'enfant s'identifie dans le personnage de l'héros ou le bon, pas directement en raison de la vertu reconnue, mais, en réponse à un écho profond nourri instinctivement par une vision encore enfantine d'un beau monde, ce sentiment de l'identification avec le héros vainqueur renforce sa confiance en soi et il le pousse à agir pour accomplir une tâche. Cette action définie dans l'analyse de Propp par la fonction X, celle d'accepter la mission de combattre le mal et se mettre en œuvre pour le vaincre.

¹BETTELHEIM, Bruno, 1976 : *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont, p. 54.

Conclusion :

Le théâtre, comme un outil d'apprentissage de L2 donne aux élèves l'occasion de vivre une expérience réelle par un fonctionnement discursif réaliste dans la langue cible, les apprenants sont capables d'apprendre non seulement l'utilisation de la langue appropriée, mais aussi un processus de communication réelle. Des activités sous forme systématique des mécanismes de parole inspirés de ce monde sont de l'importance à fournir aux apprenants des possibilités d'interagir directement avec et dans la langue cible. En outre, on a montré sa compatibilité avec l'approche communicative de la langue. Ceux sont des aspects multidimensionnels de l'enseignement, le drame répond à toutes ces exigences.

Théâtre, avec le début de la confusion entourant la nature du débat ; si elle devrait être approprié à la classe de langue comme un élément de base ou une pédagogie en classe de L2. Les professeurs de langues se comportent parfois comme des propriétaires de grands domaines, en mettant en place des hauts murs autour de leurs territoires avec des signes en disant (passage interdit).

Le professeur de langue sera sage de tirer profit de ces ressources pour animer son travail, de manière à ce que les élèves puissent découvrir qu'il existe un autre monde, plus proche et plus réel que celui du manuel.

Partie 2

Les données expérimentales

Chapitre I

Protocole de l'expérimentation

Introduction :

Il est évident que les complexités et les obstacles que pourraient rencontrer un tel travail actionnel d'un terrain vierge et non habituel à ce genre d'activité sont nombreux et de différents types, mais, la volonté d'aboutir à notre objectif, celui d'installer des compétences orales, des attitudes communicatives adéquates et de socialiser les élèves à l'art théâtral est notre principal appui. En effet, pour montrer qu'il est fortement possible de faire découvrir par les élèves les opportunités du théâtre, de développer leurs compétences expressives et communicatives, nous comptons particulièrement sur l'organisation de la séquence expérimentale de façon à ce qu'on puisse surmonter ces difficultés.

Ce protocole d'expérimentation, décrit la feuille de route de la séquence élaborée, les conditions didactiques et opérationnelles de la mise en œuvre des séances à expérimenter, ainsi que le questionnaire préparatoire proposé aux élèves et son analyse.

1- Conditions de l'expérimentation :

L'expérience a eu lieu dans les conditions suivantes : Elle a été réalisée durant l'année scolaire de 2015 /2016. Elle s'est déroulée dans la wilaya de Djelfa, au Lycée 1^{er} Novembre qui comprend "740" élèves. C'est un milieu urbain. La ville de Djelfa compte environ "542400" habitants (au recensement de 2011), à 300 kilomètres au sud d'Alger. Les milieux sociaux se divisent ainsi : 40% de familles défavorisées, 33% de classe moyenne et 27% de familles favorisées (toujours en 2011).

Les élèves concernés par cette étude sont de 1^{ère} A.S. On ne peut pas caractériser les élèves de ces classes : ce sont des élèves extrêmement différents de par leur comportement et leur raisonnement.

Ces expériences sont prévues pour s'appliquer à des classes d'établissement étatique avec une organisation classique dans un cadre classique aussi. Avec la disposition des tables en rangées, les activités dramatiques sont réalisables avec une trentaine d'élèves sans avoir l'intention ni la possibilité d'occuper une autre salle sans tables. Elles doivent s'intégrer dans une séquence normale dans des conditions normales à tout niveau pour être valables.

L'observation de l'évolution des élèves est menée par des activités filmées puis retranscrites pour en faciliter l'analyse. Ce sont particulièrement les quatre mécanismes qui correspondent

aux quatre tâches expérimentées et des extraits de la mise en scène qui sont observées et analysées. Un compte-rendu de chaque activité est fait après la séance. Certaines remarques globales sont retenues en raison de leur importance liée aux finalités de notre projet, sachant qu'il n'est pas possible de tout observer :

- les comportements langagiers verbaux et non-verbaux.
- l'expressivité obtenue par l'exercice des mécanismes de parole.
- la motivation et l'engagement dans l'action de communication.
- le sens et l'esprit du groupe (écoute, entraide, etc.).

La classe entière est concernée pour le sens du groupe et l'entraide. Des élèves sont plus particulièrement observés par rapport aux autres en fonction de leur comportement et leur attitude différente.

Quant à la durée des vidéos et des captations prévues, les activités dramatiques mises en place ont été filmées, à savoir la complexité technique et didactique de la tâche, seulement les vidéos en qualité acceptable d'image et de son ont été prises dans les analyses des comportements langagiers des élèves. La durée dépend directement de l'activité appliquée en classe. Pour la séquence réalisée, il faut compter environ cinq minutes pour chaque activité et quinze minutes pour l'élaboration des scènes, selon le nombre d'effectif participant.

1-1 Le terrain :

Notre expérimentation a été faite au Lycée Premier Novembre, à Djelfa, où nous avons trouvé une hospitalité de la part de son directeur et ses assistants, et les enseignants du français.

1-2 Le public visé :

La classe de 1^{ère} année secondaire, dans laquelle nous avons fait notre expérimentation, est une classe très chargée, de trente-six élèves (vingt filles et seize garçons), l'enseignant nous a accompagné dès la première séance, afin de bien gérer le déroulement du cours d'une part, de bien commander les élèves lors du premier contact qui nous semble très important pour gagner leur intérêt et pour qu'il soit l'animateur principal du projet d'autre part.

1-3 La taille du groupe :

La classe toute entière comporte 36 élèves et pour des raisons pédagogiques, techniques complexes et surtout de volonté et d'implication permanente de la part des élèves, qui ont montré un désir de participer au travail au début, nous avons pris seulement les élèves qui ont pu maintenir jusqu'au bout leur projet, et nous l' avons organisés en 9 groupes, chaque groupe se compose de deux élèves, qui vont choisir une pièce à jouer. Nous avons gardé l'organisation habituelle de la classe, en considérant une table par groupe, mais en libérant un espace centre devant le tableau, qui sera la scène où se déroulent les différentes activités. Cette disposition était prise pour des raisons proprement scéniques.

1-4 L'organisation matérielle :

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons laissé l'organisation habituelle de la classe afin d'éviter le bruit et la perte du temps. La classe est composée de 4 rangées, nous n'avons pas remarqué beaucoup d'affiches sur les murs, ni de dessins.

Nous avons souhaité trouver plus d'intérêt aux langues étrangères en général, et au français en particulier, soit de la part de l'enseignant ; le décor de la classe, la disposition des tables et des élèves en classe...etc. Soit de la part de l'établissement ; rendre disponible les matériaux et les outils didactiques d'enseignement, pour faciliter l'apprentissage.

Mais cet intérêt, nous l'avons trouvé chez les élèves, qui n'ont pas l'habitude de voir, ou même de participer à des activités théâtrales, ils ont été intéressés à ce travail, à travers leurs participations et leurs interventions.

2 Le questionnaire :

Un questionnaire a été distribué aux élèves De 1^{ère} A.S, ces élèves, dans leur ensemble, ont déjà eu 6 ans d'enseignement de français. C'est leur première langue vivante étrangère scolarisée, ils ont donc déjà une représentation sur ce que signifie apprendre une langue étrangère. Le questionnaire porte sur des éléments précis. Les objectifs sont les suivants :

- Savoir s'ils ont une idée ou une expérience antérieure sur l'activité théâtrale en LV2. Notre but consiste à dénoncer l'acte enseignant figé et répétitif et comment ils perçoivent le climat d'apprentissage favorisé.

- Connaître leur représentation sur la langue française dans la visée de vérifier les clichés que nous avons évoqué au début de cette thèse, ensuite leur appréciation aux activités classiques entretenues par les enseignants et comment changer ces attitudes.

- Les questions suivantes portent sur l'action langagière en classe de langue, le traitement de l'erreur et la motivation pour évoluer dans l'apprentissage.

Voici ci-dessous le modèle du questionnaire que nous avons proposé aux élèves :

2-1 Le questionnaire proposé aux élèves :

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté .

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'apprentissages :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plait :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet-il de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent sur votre apprentissage ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....

.....

.....

2-2 Analyse des réponses :

Analyse des données :

Dans ce questionnaire divisé en trois parties :

Les données personnelles qui consistent à nous donner une idée sur la situation socioéconomique de l'entourage familial de chaque apprenant et la situation des parents qui détermine souvent les conditions de sa scolarisation :

1-L'échantillon choisi se compose de 50% de filles et 50% de garçons.

2-Tous les élèves de l'échantillon ont 14 ans.

3-Pour la profession du père : 60% des apprenants, les pères sont des fonctionnaires, 20% travaillent dans le secteur privé et 20% sont en chômage.

4-Les mères sont majoritairement au foyer, avec un pourcentage de 50%, 30% sont à la fonction publique et 20% en secteur privé.

5-L'habitat des apprenants est divisé en habitat collectif, c'est-à-dire en logement avec un taux de 45% et l'habitat en demeure (maison) avec un taux de 45%, pour le reste 10% habitent dans des points dispersés en autour de la ville.

On peut constater que les élèves ont globalement une condition socioéconomique moyenne, caractérisée par le père fonctionnaire au secteur public, responsable unique de la situation financière (moitié des mères sont au foyer, plus en moins diplômées ou elles ont un niveau de formation avancé). Certains élèves vivent des conditions difficiles, puisqu'ils sont obligés à traverser des kilomètres, en logeant dans des endroits dispersés et avec des moyens de transport irréguliers pour arriver au lycée.

Deuxièmement, les données d'enseignement / apprentissage :

Ces données d'enseignement visent à avoir des informations liées à l'apprentissage du français en classe ; le cursus scolaire de l'élève, l'activité dominante en classe de langue, les difficultés et leur nature, le climat d'enseignement, le travail de groupe, le statut de l'erreur et la représentation de l'apprentissage du français chez les apprenants, en poursuivant le questionnaire :

6-Pour la majorité des apprenants, c'est leur 8^{me} année de français, avec un taux de 90% de réponses, pour une minorité, 10% des élèves, c'est leur 7^{me} année d'apprentissage.

7-Les élèves ont montré dans leurs réponses, le désir d'un apprentissage alterné, qui n'est pas toujours présent dans les cours classiques, avec un taux de 70%, 30% des apprenants trouvent comme même un plaisir recherché dans ces cours de langue.

8-Concernant l'expression orale en classe, dans les interactions prof-élève et élève-élève, 70% des réponses étaient négatives, ne s'expriment jamais en classe, 20% trouvent de rares moments de parler la langue et 10% des apprenants souvent en interaction orale, pour la plupart du temps avec leur enseignant.

9-60% des apprenants jugent que c'est important d'apprendre la langue française et de surmonter les difficultés, et 40% des réponses voient que c'est prioritaire pour eux d'avoir un bon niveau dans cette langue.

10-Pour le statut de l'erreur et le comportement des enseignants vis-à-vis des erreurs commises pendant les cours et la réaction attendue par les apprenants :

80% des réponses perçoivent que l'erreur est toujours sanctionnée, alors que 20% des élèves jugent une certaine tolérance dans le cas de l'erreur.

11-Les difficultés rencontrées par les élèves sont de 70% en production orale par rapport à l'écrit, ils estiment que l'oral constitue plus de difficultés), 20% des apprenants trouvent une difficulté dans l'activité de l'écrit.

12- 100%, les élèves estiment que l'activité dominante dans un cours de français est l'écrit sans donner une place importante à l'interaction orale qui reste limitée en questions directes et réponses fermées et courtes.

13-50% des élèves ont rarement expérimenté le travail de groupe dans leurs activités appliquées en classes et 50% n'ont jamais eu l'occasion de faire un travail de groupe, selon les réponses fournies.

14-Pour le climat en classe, 60% des élèves trouvent que le climat d'apprentissage classique ne favorise pas la motivation et ne donne plus la chance aux élèves d'être dynamiques, tandis que 40% des réponses trouvent un espace limité d'action pendant les cours.

15-.60% des élèves considèrent que le volume horaire accordé à l'enseignement du français (trois heures par semaine) n'est pas suffisant, alors que 40% estiment que ce volume est suffisant.

Pour les données sociopédagogiques, l'objectif était de savoir si l'environnement social de l'apprenant l'aide à mieux progresser dans ses apprentissages :

16-Dans les réponses des apprenants, concernant l'implication des parents et leur suivi des apprentissages, 70% des parents interrogent leurs enfants sur leur apprentissage, mais ce n'est pas d'une façon continue, 20% de ces parents suivent quotidiennement les apprentissages de leurs enfants et 10% ne discutent jamais avec leurs enfants au sujet des apprentissages.

17-Pour l'interaction familiale en français ; les parents parlent-ils ou non avec leurs enfants dans la deuxième langue, les réponses des apprenants étaient majoritairement négatives avec un taux de 80% qui ne s'expriment jamais en français chez eux et un taux de 20% des élèves qui s'expriment parfois dans cette langue avec leurs parents.

18-Les activités extrascolaires qu'elles soient sportives ou artistiques conçoivent un facteur essentiel pour améliorer le déroulement des apprentissages. Pour cette question, la réponse était décevante ; 60% des apprenants ne font aucune activité et 40% font uniquement des activités sportives, ce qui explique ultérieurement l'envie exprimée par les élèves de faire un projet théâtral.

19-Cette question était formulée en espérant trouver parmi les élèves ceux qui ont eu une expérience théâtrale, mais les réponses étaient totalement négatives avec un taux de 100%.

L'installation de ce projet du théâtre devient de plus en plus une nécessité d'inculquer aux élèves un bain artistique (un objectif recommandé par la tutelle dans les directives) qui sera un tremplin pour apprendre leur deuxième langue.

20-La dernière question était pour une visée pédagogique, faire engager l'apprenant dans ce projet et l'initier à sa réalisation, selon le principe didactique de la dévolution ; transfert de la tâche à l'apprenant afin de le rendre responsable de ses apprentissages. La réponse était à 100% pour.

2-3 Interprétation :

Dans les réponses, à la première partie du questionnaire (les données personnelles), on constate une globale homogénéité du niveau socioéconomique des élèves où la plupart des pères sont des fonctionnaires soit dans le secteur publique soit dans le privé ; ce qui crée une certaine aisance financière aux enfants (avec une moyenne de quatre frères par famille) et permet d'avoir le minimum de conditions matérielles nécessaires d'apprentissage. Cependant, le taux des mères au foyer est relativement élevé.

Ensuite, à partir des réponses collectées dans la deuxième partie, celle des données d'enseignements, pour la plupart, les deux-tiers des élèves, c'est leur 8^{ème} année de français. C'est-à-dire qu'ils ont suivi un cursus scolaire normal dans lequel ces élèves n'avaient pas de rupture de scolarisation en français durant leur parcours d'apprentissage.

Au sujet des cours classiques habituellement appliqués durant l'année scolaire, et le travail de groupes en classe, la réponse était majoritairement axée sur la rigidité des cours qui se réduisent très souvent à l'écrit.

L'action dans les cours de la langue ; ils répondent surtout qu'ils aiment. Mais, ce n'est pas le cas malheureusement à cause des attitudes installées qui favorisent la classe calme et le statut passif de l'apprenant qui reçoit des informations de l'enseignant détenteur du savoir avec la perception toujours en rigueur de la feuille blanche.

Parler librement en classe de langue semble moins évident et peu encouragé, à cause du statut accordé à l'erreur qui est sanctionnée. Ainsi, que l'attitude non tolérante exprimée par les enseignants, selon les réponses des élèves.

Les réponses sur leur représentation vis-à-vis de l'apprentissage du français et son importance, montrent qu'ils n'ont pas une vision très claire. Cependant, ils aimeraient bien trouver un moyen pour rattraper les connaissances non retenues aux deux premiers cycles et combler leurs lacunes en répondant par leur désir de consacrer plus de volume horaire au français qu'ils l'estiment nécessaire, surtout en matière de production orale dont ils trouvent plus de difficultés par rapport à l'écrit.

La motivation dans les cours en classe de français est totalement absente, au vu de leurs réponses très convergentes à ce sujet, la dominante de l'activité de l'écrit par rapport à l'oral ne favorise plus l'interaction et ne donne pas une chance aux apprenants de se familiariser à la prise de parole ou au moins de l'initier, ce qui nous donne une raison de plus pour avancer dans notre projet théâtral qui est censé être un outil de réponse à ce besoin.

En troisième partie, l'implication des parents dans les apprentissages de leurs enfants et leur participation était globalement rudimentaire, le suivi est estimé alternatif et dans des occasions de contrôle, juste pendant les épreuves et pour s'assurer de leur moyenne de leur passage à la classe suivante, sans se soucier des contenus des enseignements. La réponse qui renforce notre conviction de l'important vecteur de réussite scolaire non encore suffisamment diagnostiqué et remédié.

L'interaction au sein de la famille se fait uniquement en langue maternelle (arabe dialectal) dans les comportements langagiers quotidiens. Une réponse plus ou moins attendue, à savoir les circonstances socioculturelles dans lesquelles était mené ce questionnaire, toutefois, on peut s'appuyer sur cette réponse pour démontrer encore une fois la nécessité de créer des espaces d'interaction libre dans cette langue par le biais des activités non classiques, telles que l'activité théâtrale.

Pour les activités extrascolaires sportives ou artistiques exercées par les apprenants, les garçons d'une façon exclusive, ont répondu positivement, mais particulièrement concernant les activités de nature sportive. Et aucune réponse favorable aux activités artistiques soit dans ou hors l'établissement scolaire.

La dernière question et sa réponse positive nous a permis de partager et de négocier le projet qui sera mené par les apprenants eux-mêmes et de transférer la tâche pour qu'elle soit leur mission à réaliser et leur objectif à atteindre. Dans leurs premières réponses concernant leur perception constituée par la définition d'un cours classique ennuyeux, nous avons suggéré l'intégration de l'activité théâtrale, dans ce cadre ils ont exprimé leur envie de faire des activités théâtrales et de mettre en scène des pièces en classe. Il est à noter que ce désir ne traduit pas exactement leur compréhension des activités à mettre en œuvre et les efforts à fournir pour réaliser ce projet, ainsi que les éventuels obstacles à surmonter. Ce qui exige une bonne préparation des activités et une feuille de route organisatrice du déroulement de ces activités.

En guise de conclusion, ce questionnaire démontre bien que les élèves ont une conscience de l'importance d'améliorer leur apprentissage en français. Donc, ils veulent trouver un moyen pour combler ces lacunes, en visant avant tout l'amélioration de leur communication orale dans cette langue via une stratégie de l'immersion dans un bain langagier d'interaction et d'engagement. En donnant à l'apprenant tous les moyens nécessaires pour mieux comprendre l'enjeu de parler, qui commence par la perception de ses propres outils verbaux et non-verbaux et comment les développer en bonne communication. Les cours en action sont aussi révélés comme nécessaires et réclamés de la part des apprenants.

3-Le cadre didactique :

Il est à signaler que le jeu de rôle ne peut d'aucune façon remplacer les activités théâtrales classiques ou dramatiques proposées dans cette séquence, mais ils fonctionnent d'une manière complémentaire par l'enrichissement et l'aspect dynamique en ajoutant de la motivation aux actions proposées. Le jeu de rôle est un élément d'intégration et d'investissement des actes langagiers visés dans la séquence, leur impact est clairement favorable pour l'adaptation aux nouvelles situations communicatives dans lesquelles se trouve initié l'élève en fonction des contextes semblables. L'opération d'apprentissage est effectivement centrée sur le sujet apprenant qui prend l'initiative de chercher et de penser à trouver le comportement langagier adéquat dans un climat d'enseignement plus sécurisé et plus dynamique en exploitant tous ses propres moyens verbaux et non-verbaux pour assurer une meilleure communication. Ces outils linguistiques conseillés dans les nouvelles directives, le jeu de rôle favorise la mise en œuvre de ces paramètres paralinguistiques qui ont été longtemps peu appréciés et moins enseignés pour réussir une communication orale.

Des éléments, comme l'utilisation différentielle de l'espace classe et la disposition des tables, le temps accordé aux apprentissages des actes langagiers et la méthode actionnelle adoptée, favorisent la confiance en soi pour la plupart des élèves insécures, mettent l'apprenant au centre des apprentissages, procurent plus d'autonomie aux élèves d'une langue étrangère, acquièrent aux apprenants des attitudes communicatives de réaction dans des situations authentiques dans leur vie réelle par un comportement plus souple et improvisé. En plus, l'activité théâtrale et la mise en scène par les approches dramatiques participent d'une façon très efficace à surmonter beaucoup de problèmes de monotonie, de manque de motivation, d'absence d'autonomie et de non-verbal dans les communications des élèves que l'enseignant constate actuellement en classe de langue. En effet, les enseignants focalisent leur attention aux activités de récitations par l'apprentissage par cœur des textes écrits, plus rassurants pour eux mais loin de la réalité et la vie socioculturelle de l'apprenant.

De ce fait, les enseignants sont appelés à changer de stratégies et à donner plus d'importance aux activités dramatiques et à ses techniques appelées dans notre étude mécanismes du langage parlé préparatoires, pour pouvoir les appliquer en classe afin d'améliorer les capacités d'autonomie productive dans toute communication orale.

Cette nouvelle stratégie pédagogique proposée, de jeu de rôle, est applicable au niveau primaire, moyen et au secondaire. Son contenu dépend étroitement de l'acte langagier visé et du comportement communicatif attendu ; la préparation de ces activités déjà exposée au début de la séquence et négociée avec les apprenants constitue un sujet de débat très intéressant et expose des situations de confrontation des idées et des réflexions autonomes de la part des élèves participant à ce projet. Le choix des textes ou des rôles à jouer, seront les mêmes procédés didactiques de l'organisation de la pièce en question. Dans le cadre de cette étude, ce sont des pièces de la Fontaine qui ont été choisies après la négociation, à mettre en scène pour les élèves de 1^{ère} AS.

3-1 La mise en scène et le jeu de rôle :

Pour la partie consacrée au jeu, nous proposons une définition du jeu de rôle, en faisant la différence entre la simulation et le jeu dramatique. Nous lui réservons par la suite une partie entière, car c'est l'activité principale et axiale de cette étude. Elle consiste à concevoir un outil pédagogique pour favoriser la créativité et installer chez l'apprenant une attitude de l'autonomie communicative linguistique et comportementale.

3-2 Deux actions communicatives :

À l'origine, le terme de jeu de rôle n'appartient pas étymologiquement au domaine du théâtre ni à celui de l'enseignement. Il est issu des techniques appliquées dans la formation des adultes. Si on compare les deux termes formant ce concept, le jeu est une activité principalement physique ou mentale proprement gratuite, qui n'a pas, dans l'intention de celui qui s'y exerce, d'autre objectif que le plaisir qu'elle procure à ce moment.

Quant au terme **rôle**, il prend la signification d'une partie d'un travail dramatique, représentant les paroles et les indications accordées à un personnage, que doit dire ou faire sur scène un acteur. Le personnage ou le caractère dans un travail scénique tel que le conçoit

physiquement et verbalement l'acteur. Ce terme est aussi connu par la conduite comportementale et réelle d'une personne dans le monde pour effectuer une certaine tâche ou une action, l'impact que l'on exerce dans un groupe, la fonction accordée par une autorité que l'on remplit. Nous pouvons parler des définitions présentées par Jean-Pierre Cuq dans son dictionnaire de didactique où il établit un lien étroit entre un acteur, un apprenant et un enseignant, comme nous le disons fréquemment ici dans cette recherche.

Le jeu de rôle trouve sa place progressivement dans la pédagogie, dans ce cas, le jeu évoque surtout la dimension psychodidactique. Les acteurs dans ce domaine : Educateurs, pédagogues et psychologues se sont judicieusement penchés sur l'intérêt éducatif et socioculturel des activités dites ludiques. Pour Edouard Claparède le jeu est considéré comme la clé de voûte de l'école active moderne. Quant à Jean Piaget, il présente une taxonomie aux jeux, suivant la chronologie de développement génétique de l'enfant et en correspondance avec les différents stades du développement de son intelligence.

Enfin, Les jeux sont proposés et classés en raison de leur intervention appropriée dans chaque stade de l'évolution des diverses facultés de l'élève : le domaine cognitif, sensorimoteur, d'intelligence, de socialisation, de l'esprit compétitif et la capacité de s'intégrer dans un groupe coopératif.

3-3 Objectifs visés :

Dans notre stratégie théâtrale, il ne s'agit plus de trouver d'autres objectifs que la production orale réussie (en monologue ou en interaction), la mise en place de l'activité théâtrale opte à atteindre les objectifs pédagogiques classiques et donner lieu à un ensemble de faits langagiers qui couvrent un espace plus large de conditions favorables pour l'apprentissage de l'oral. Cependant, les éléments non-verbaux et paraverbaux peuvent apparaître comme très difficiles à appliquer sans passer par la préparation des activités des mécanismes de parole à exercer avec les apprenants.

De ce fait, cette liste des objectifs nommés ci-dessous représentent et recouvrent l'ensemble des séances mise en œuvre dans la partie expérimentation, certains viennent d'illustrer les exemples des séances présentées.

1 – Aider l'apprenant et l'enseignant à créer un climat sécuritaire de confiance et de coopération comme c'est déjà précisé dans la partie théorique, p.33. C'est une condition nécessaire si l'on souhaite obtenir un travail efficace et mobiliser chez les apprenants toutes leurs capacités et dépasser les blocages. Les mécanismes employés dans la séquence y trouvent ici leur raison d'être et leur application logique.

2 – L'apprenant s'encourage à prendre des risques dits modérés. Le but d'un jeu est principalement d'oser s'échapper du cadre classique des contraintes de la classe pour exprimer sa personnalité. C'est l'objectif de tout enseignement ludique.

3 – Pousser l'apprenant à prendre des décisions sur les contenus linguistiques et pédagogiques à étudier. L'apprenant est appelé à agir pour prendre des positions adaptées à son âge.

4 – Créer chez les élèves l'envie d'être des éléments actifs dans la classe par la motivation et l'autonomie (réaliser son propre projet). La passivité marquée dans les cours classiques est souvent un obstacle pour tout apprentissage. Une certaine rigueur est bien demandée pour mieux gérer la séquence et ne pas tomber dans le chaos et l'agitation, afin de garder le climat autonome dans la sérénité.

5 – Installer un besoin de communiquer et favoriser l’usage des différentes attitudes de communication ; utiliser les gestes, bouger, etc.), un comportement langagier paralinguistique kinésique ou **proxémique** (voir page 47 partie théorique). Les techniques inspirées du théâtre servent à développer ces stratégies en agissant au sein d'un groupe et à améliorer son écoute.

6 – développer l'esprit d'autonomie et l'engagement dans un projet chez l’élève. La clé de la communication réussie par le développement de l’autonomie qui permet d'avoir une confiance en soi. Il ne se contente pas du rôle de récepteur passif, mais il participe dans la conception du jeu et trouve par lui-même les solutions pour réaliser ses propres tâches, sous forme de ce qu’il nomme Perrichon, un auto-cours (page 38 dans la partie théorique).

7 – Augmenter la sensation de la responsabilité, selon le principe de dévolution, en guise de développer un esprit créatif, en mobilisant l’imagination et en assumant des tâches dans des situations variées. Ainsi que La découverte de ses propres capacités qui n'ont pas été révélées sans un engagement dans un climat rassurant.

8 - Acquérir par les éléments paralinguistiques et non-verbaux, un savoir- faire à l’oral qui tend vers des situations réelles de la vie ; un des principes de la méthodologie SGAV. Page 55 du cadre théorique, l’élève peut s’exprimer d'une façon plus courante et sans avoir peur de commettre des erreurs, se débloquer et savoir gérer son angoisse lors d'une communication devant un public.

9 – S'entraîner à mieux s'adapter aux situations réelles qui ne sont au fond que des situations similaires aux scènes et savoir répondre oralement aux problèmes exposés d'une manière semblable.

10 - Toucher l’intérêt réel et socioaffectif des apprentissages langagiers dans une situation d’interaction orale comme un moyen favorisant essentiellement l’expression. Ce qui est considéré ordinairement comme une pratique classique d’exercices qui n'a aucune relation avec les actes langagiers réels.

La grammaire n'est qu'une représentation des attitudes langagières des locuteurs natifs issus d'une culture autre, canonisé par des règles de bon usage, la compréhension de ces

comportements aide l'apprenant d'une langue étrangère à mieux communiquer dans cette langue en prenant conscience de ses différentes manifestations.

11 - Réaliser la tâche finale dans la séquence étudiée, C'est l'aboutissement à l'objectif du projet qui lui-même peut être un moment d'évaluation des acquis et un point de départ pour d'autres activités de synthèse, de compte rendu ou de production écrite.

Il est à noter que ces éléments sont habituellement manquants dans les séquences classiques de l'enseignement de la langue vivante et peu d'apprenants montrent une facilité de s'exprimer à l'oral et encore très peu font attention à l'usage des éléments exercés dans ce projet. L'objectif de cette mise en scène, c'est que tous les élèves arrivent à appliquer ces outils même à des degrés divergents. Ensuite, les conditions d'enseignement avec quarante élèves en classe rendent difficile le recours à ces techniques théâtrales où le travail se fait en dynamique de groupe, un facteur favorable d'enrichissement et une pratique de la langue dans ses multiples dimensions paralinguistiques. Ce projet invite l'apprenant à assumer son rôle central d'apprenant et de s'affirmer dans ses apprentissages en dépassant largement son statut classique de récepteur.

3-4 La tâche fondamentale :

La mise en scène de la pièce en adoptant des attitudes et des comportements communicatifs adéquats est l'aboutissement d'une séquence théâtrale avec la représentation préparée par les élèves en toute autonomie. Elle est la réalisation réelle et effective de la compétence d'expression orale avec des actions expressives et communicatives installées par les mécanismes de parole inspirés du monde théâtral, ceux que nous avons présentés dans le premier chapitre théorique ; page 39. Ensuite, la tâche intermédiaire évaluative, celle de l'exposé oral nous servira de test diagnostique et final. En effet, Les élèves fréquentent des contenus linguistiques divers qui rentrent dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ils trouvent l'occasion et le temps supplémentaire pour développer leurs propres attitudes de conception et de production, ainsi que le renforcement de leur personnalité dans le climat de motivation, de la créativité et de l'engagement dans l'action communicative.

La mise en scène, en exploitant toutes les techniques verbales et non-verbales de communication, favorise la désinhibition, l'imagination et l'esprit autonome créatif. Ces

critères sont recherchés minutieusement par tous les enseignants d'une langue vivante à l'oral, en insistant sur la fonction communicative de la langue, telle qu'elle est définie par Bernard Schneuwly ; page 41 de notre fondement théorique, ce qui n'est pas à leur disposition dans le cadre pédagogique et didactique classique.

L'importance de la pédagogie actionnelle est que l'élève vit et réagit dans ses propres apprentissages qui s'enrichissent progressivement et de plus en plus deviennent des expériences vécues renforcées par le partage et l'interaction active des autres expériences observées de ses pairs.

Pour la préparation de la séquence étudiée, l'enseignant présente le thème de la pièce à représenter et les activités de préparation liées à l'acte langagier en question. La progression se fait en s'adaptant au niveau d'acquisition des élèves, l'autonomie favorisée dans ce genre d'activité permet aux apprenants de créer des situations de jeu de rôles en parallèle avec ceux de la séquence, en exprimant une intégration personnelle et volontaire vu le fonctionnement de dévolution dans lequel ils se sont trouvés inconsciemment adhérents et valorisés.

Ces situations scolaires expriment mieux la finalité de la production orale qui s'articule essentiellement à l'expression libre de l'élève et son intégration dans des situations communicatives similaires à sa vie sociale. En effet, la prédominance de l'oral est un principe incontournable dans l'enseignement de la langue vivante, surtout durant les premières années de son apprentissage.

Enfin, la tâche réalisée dans la communication orale ouvre la voie pour accomplir des tâches liées aux différentes compétences langagières, que ce soit à l'écrit ou en lecture. La communication orale enrichit le socle commun des apprenants qui sont également invités à réaliser des tâches en compréhension orale ; prendre position dans un débat, faire une prestation, rendre compte d'une lecture, raconter un événement, initier un travail de recherche,... etc.

3-5 Deux volets fondamentaux :

Deux conditions nécessaires pour les exercices de l'activité théâtrale ; l'espace et le temps. Les enseignants montrent souvent hésitation et non confort au changement à cause de ces

deux éléments qui ajoutent un travail de modification de l'organisation habituelle en classe. La disposition nouvelle de l'espace classe et la planification rigoureuse du temps accordé à chaque activité sont des techniques pédagogiques qui engendrent des éléments à prendre en compte pour réaliser un projet théâtral.

3-5-1 Le volet espace :

La salle de classe est le lieu qui permet aux apprenants de manifester leur capacité de création et de réalisation de la pièce à jouer durant la séquence. La tâche fondamentale de cette séquence doit être adaptée aux normes classiques et ordinaires de l'enseignement de FLE. C'est-à-dire une salle avec des tables pour 36 élèves. Nous le présentons dans cette partie en y apportant une solution que nous exposons ici et qui nous semble efficace. Le terme scène dans sa signification théâtrale comme dans l'école tend à une réalité assez complexe. Arnaud définit la scène comme :

«Une unité d'action, dans la mesure où elle délimite un cadre temporel spécifique, borné, qui appelle ou produit l'événement.»¹

C'est aussi le cas de la salle de classe et de sa disposition optimale des tables si le cas le permet. Mais, il est préférable de modifier l'organisation classique des tables en classe et opter en une salle où la disposition des chaises et des tables incite aux changements de la conception pédagogique ancienne. Dans un premier cas, l'enseignant se situe au centre avec des élèves devant, et d'autres derrière. Dans un deuxième cas, c'est le cas que nous avons appliqué et celui qui nous intéresse ; avec un espace libéré, au milieu et devant le tableau. Les élèves auront une vision claire et plus large, s'entendent bien en échange, et le professeur n'occupe plus le centre de la salle et il aura une liberté de bouger dans toutes les directions pour mieux guider les travaux des élèves.

L'espace scène libéré en classe est le centre de toutes les actions et les échanges élèves-élèves (de la représentation), Philippe Ortel nous démontre l'intérêt de cet espace :

¹ARNAUD, Christine : Op.cit., p.71.

«Il faut définir la scène (le jeu de scène) comme : l'interaction de deux actants sous le regard d'un tiers.»¹

3-5-2 Le volet temps :

C'est le deuxième paramètre indispensable dans la mise en scène. La séance classique dure une heure. Elle peut diminuer de cinq à dix minutes selon le processus d'entrée en classe des élèves. De ce fait, la maîtrise du temps et sa répartition en activités avec l'intégration des mécanismes théâtraux est un travail qui nécessite beaucoup de réflexion. La possibilité de proposer des activités qui prennent du temps, dépend directement du respect des règles de base organisatrices expliquées dans la partie précédente. La mise en scène entre deux élèves peut durer de dix à douze minutes, alors comment faire participer tous les élèves d'une manière équitable et efficace ?

La nouvelle disposition des tables proposée est un point favorable qui permet de gagner un temps considérable, car l'espace scène libéré facilite le déplacement des élèves et leur donne un lieu ouvert pour exercer et aussi observer les mouvements et les actions présentées en toute sérénité et sans crainte de créer un temps de discussions transversales inutiles.

Le temps réservé classiquement aux révisions des cours précédents est intégré directement dans la préparation du jeu de rôles, ce moment de préparation est accordé à tous les élèves pour passer ensuite à la mise en scène. En effet, ce temps limité de préparation permet de réviser les répliques, de se souvenir des indications fournies dans les séances précédentes (la voix, le rythme, les gestes,...). Par conséquent, la mise en scène sera plus réduite en temps ce qui rend possible et suffisant de faire passer une classe d'une trentaine d'élèves en deux séances.

L'utilisation des vidéos pour filmer les séances est un élément primordial pour les apprenants qui leur donne la possibilité de se revoir et de noter leurs propres lacunes à remédier, c'est un moment crucial d'autoévaluation qui permet de gagner un temps important pour améliorer leurs comportements langagiers.

¹ORTEL, Philippe, 2001 : *La scène. Littérature et arts visuels*. Paris, L'Harmattan, p. 91.

Les apports considérables de l'activité théâtrale dans leurs dimensions éducatives, psychologiques et pédagogiques (développer l'autonomie, s'adapter au travail de groupe, responsabiliser l'élève dans ses apprentissages, prendre le risque de décider et s'autocorriger.) constituent des éléments d'épanouissement et de progression pour tous les élèves et surtout ceux qui accusent du retard d'intégration ou des reculs dans leur acquisition.

Par conséquent, les deux éléments ; le temps et l'espace sont des paramètres fondamentaux pour le bon fonctionnement de la séquence, savoir les gérer en fonction des activités proposées et les objectifs visés dans un cadre pédagogique approprié est la clé de la réussite pour chaque enseignant.

4 Etapes de la séquence :

Dans la perspective de mettre en place une séquence pédagogique et sa réalisation, il est primordial de penser vivement aux finalités de l'apprentissage de cette langue qui vise en tout cas à préparer l'apprenant pour jouer un rôle actif et amélioratif dans sa société. Un élément producteur et réalisateur des tâches en collaboration au sein d'un groupe, de confronter d'autres stratégies et des méthodes différentes pour résoudre leur problème. Le va et vient et l'autocorrection des erreurs deviennent de plus en plus un appui de recherche et un accès à l'autonomie visée dans tout apprentissage. La mise en place d'une séquence organisée qui assure une bonne continuité des savoirs et un engagement personnel de l'élève qui mobilise ses moyens intellectuels et cognitifs dans le but de produire une communication orale ou écrite. Il nous paraît primordial de poser les questions suivantes dans l'élaboration d'un projet:

- Quelles activités mettre en place pour répondre aux besoins de l'apprentissage et dans quelle progression ?
- Quelles objectifs visés pour installer les compétences recherchés ?
- Quels sont les savoirs linguistiques, communicatifs à apprendre ?
- La méthodologie adoptée et les stratégies à développer chez l'enseignant qui lui permettent de construire et d'élaborer une démarche qui sera proposée aux élèves ?

- Comment évaluer les résultats ? L'évaluation appropriée dans chaque étape de la réalisation de séquence ?

La première phase dans l'élaboration d'une séquence est le choix précis de l'acte langagier présenté par les élèves, qui englobe un ensemble de contenus communicatifs, des formes et des aspects d'expression et d'expressivité : présenter un exposé, sera notre activité d'évaluation (diagnostique et finale) dans cette étude. Améliorer l'aspect communicatif dans cet exposé par l'application des mécanismes théâtraux et la mise en scène d'une fable, est l'aboutissement linguistique et socio-culturel de la séquence.

L'enseignant est appelé à déterminer parmi plusieurs contenus linguistiques en fonction de la modalité orale ou écrite de la compréhension ou la production. En effet, dans notre cas la séquence se compose de plusieurs exercices ou tâches qui constituent les activités des quatre mécanismes du langage - page 39 du cadre théorique- qui vont être investis dans la mise en scène et qui sont inspirés du théâtre.

Dans cette séquence, l'apprenant fait des exercices et des activités avec ses camarades, ces activités conduisent aux résultats établis comme des objectifs terminaux spécifiques. L'autoévaluation est la procédure par laquelle l'apprenant repère ses lacunes et les corrige en suivant les indications de son professeur.

Dans la séquence élaborée, l'acquisition des savoirs linguistiques passe par la mise en relation des données pré-acquises par les apprenants et les savoirs acquis durant les activités ; le déroulement de la séquence puis l'évaluation des compétences installées.

Une séance de mise au point de ces compétences est recommandée pour mieux gérer les apprentissages et assurer une progression en **boule de neige** qui consolide les inputs et met en place des outputs selon les termes du monde informatique.

Il est à noter que les apprentissages dans cette séquence ne se limitent pas aux activités théâtrales préconisées dans ce projet comme le moyen d'améliorer la communication orale, mais l'intégration d'autres activités de lecture et de la production écrite à une visée pédagogique, qui vont participer à donner aux apprenants une unité linguistique en favorisant un objectif précis. Pourtant, seulement les activités des techniques théâtrales réalisées durant

la séquence seront décrites en détails. Les séances et leur déroulement sont détaillés, celles qui apportent une amélioration et une motivation dans la tâche finale.

L'ensemble de la séquence est intégralement exposé dans le déroulement de l'expérimentation pour que le lecteur comprenne comment l'application de ces mécanismes du théâtre exercés y prennent place et en évaluant la pertinence au moyen de critères établis dans une grille pour chaque activité.

Pour la séquence expérimentale, voilà son développement théorique qui est introduit avec sa progression. Tout d'abord les techniques (mécanismes de la communication) sont présentées. Les élèves savent dès le départ de la séquence ce qui va être étudié. Progresser dans l'autonomie signifie aussi pour l'apprenant connaître ce qu'il va apprendre, ce qui lui permet de ne pas avancer à l'aveuglette, s'engager pour s'investir activement.

Ensuite, les objectifs de la séquence à atteindre sont suffisamment proposés et expliqués : communicatif surtout et socio-culturel. Le matériel pédagogique et didactique leur est proposé avant la réalisation de chaque tâche.

L'enseignant est toujours soumis à des ajustements qui peuvent s'imposer en fonction du déroulement de la séquence, l'expérimentation et la mise en pratique des mécanismes de langage apportent souvent des réponses aux éventuels événements qui surgissent lors d'un travail de terrain, c'est l'acte pédagogique autonome de l'enseignant qui permet la réhabilitation du bon cheminement du projet.

Enfin, nous pouvons considérer l'évaluation comme un moyen d'ajustement et de mise au point des apprentissages. Pour la séquence appliquée nous indiquons les éléments que l'enseignant doit préciser et respecter :

- le titre de chaque mécanisme étudié dans la séance. La tâche finale est aussi présentée dès le début ; la compétence visée.
- les objectifs communicatifs à réaliser.
- le déroulement de la séquence avec les activités dramatiques mises en place et leur intérêt pédagogique correspondant à des différents objectifs.

- la réalisation et l'évaluation de la tâche finale.

4-1 La constitution des groupes :

La première activité à appliquer avec les élèves est très importante, vue la norme qui va être installée dès le début de la séquence, un même support, pour toute la classe comme un seul groupe, qui va fixer des règles de base et une feuille de route pour toutes les activités ultérieures, sans être obligé de donner un nombre d'indications écrites vite oubliées.

La classe se compose de 36 élèves, vue la complexité du travail (oral surtout) et les difficultés techniques et pédagogiques particulièrement (progression annuelle des apprentissages à réaliser), 20 élèves seulement ont pu tenir au bout du projet et la réalisation de la pièce théâtrale. Comme on vient de le préciser antérieurement, divisé en 9 groupes (A, B, C, D, E, F, G, H, I), chaque groupe comprend deux élèves et chaque élève correspond techniquement à un numéro qui sera son code identifiant dans la grille d'évaluation et dans les analyses qui suivent chaque activité : (A : 1-2, B : 3-4, C : 5-6,...etc.), chaque groupe a choisi une pièce à jouer, quant aux activités des mécanismes seront travaillés avec l'ensemble de la classe.

Le travail pour mettre en place les activités, suit un fonctionnement établi par des normes peu à peu figées et enracinées dans les règles du jeu. Les représentations peuvent s'effectuer en groupes de deux et au maximum trois selon la situation représentée, mais il est à noter que le travail sera de plus en plus difficile à gérer avec des groupes constitués d'un nombre élevé de participants.

La distribution des rôles est réalisée en fonction de chaque situation et après une discussion inter-élèves pour assurer une conviction de rôle choisi par chaque élève et leur laisser l'occasion de se mettre en entente au début de la séquence. Si ce n'est pas le cas, une intervention de l'enseignant est à ce moment-là nécessaire pour établir un accord pour le bon fonctionnement du projet. Mais, tout cela vient après un travail de présentation et d'explication des rôles des personnages et de la situation à représenter.

Souvent la bonne présentation de la pièce conduit automatiquement à une conception plus claire de l'importance de chaque rôle et une mise en entente plus souple et sans confrontation entre les élèves.

4-2 Les règles de base dans l'exercice des mécanismes :

Il nous apparaît essentiel, à ce moment-là, de mettre au point une organisation qui sera une feuille de route à respecter, pour assurer le bon fonctionnement de la séquence et éviter tout risque de tomber dans une éventuelle situation d'agitation ou de chaos. Une situation qui va perturber l'action des élèves et entraver leur apprentissage, sachant que tout travail de groupe nécessite une mise en fonction de certaines règles pertinentes pour mettre fin immédiate à toute dérive vers une impasse et rétablir l'équilibre nécessaire entre la dynamique souhaitée et le vacarme empêchant les apprentissages.

Dans la visée d'intégrer tous les élèves dans des actions édifiantes et coopératives avec leur camarades, leur permet d'être des éléments actifs et participants en assumant des tâches et ne pas laisser un temps mort qui peut créer des comportements non attendus ou un désordre difficile à gérer. Ces règles permettent aux élèves de trouver un environnement sain, du travail sérieux et leur donner la chance de sortir le meilleur d'eux-mêmes sans crainte de jugements de leurs pairs. En effet, l'existence de ces indications organisatrices inspirées du monde théâtral s'articule parfaitement aux règles conseillées par les spécialistes en travail de groupe en classe :

1. Nuancer entre le bruit toléré et le chaos interdit en classe.
2. Initier le travail par un groupe de deux, plutôt qu'un groupe de grand nombre.
3. Favoriser les activités simples et courtes.
4. Etre sûr que tous les participants ont saisi leur rôle avant de se lancer à l'aveuglette.
5. Il se peut qu'un ou deux élèves ne s'engagent pas directement en action, car certains ont besoin de plus de temps pour s'intégrer dans une nouvelle situation.
6. Ne pas entamer une activité complexe ou émotionnelle sans une bonne préparation.

7. En cas de recours exagéré à la langue maternelle, simplifier les répliques et éviter les termes complexes pour avoir des rôles plus accessibles aux élèves.

8. Des petites tâches supplémentaires pour les élèves qui avancent dans leur rôle, pour éviter le temps mort.

9. Limiter le temps de chaque activité.

4-3 L'élaboration de la mise en scène :

La préparation de la mise en scène commence par l'accumulation des différents éléments nécessaires aux activités à mettre en œuvre, ces activités qui constituent la séquence seront présentées et expliquées aux apprenants pour qu'ils puissent les réaliser. L'élaboration d'une feuille de route dotée des orientations et des indications opérationnelles favorise le bon fonctionnement de la séquence et facilite l'intégration des élèves dans les différentes activités de mécanismes exercés ou de jeu de rôles élaborés en fonction de la pièce à jouer.

4-4 La mise en scène :

La préparation des activités à mettre en jeu est la base sur laquelle se définit le travail de la mise en scène durant la séquence. Ces activités sont les réponses aux besoins des apprenants en parallèle avec les buts envisagés représentant les compétences attendues à la fin de la séquence, ainsi que les actes langagiers visés dans ce projet. Pour aboutir à ces objectifs, des exercices des mécanismes inspirés du théâtre sont à mettre en œuvre pour renforcer et enrichir les outils paralinguistiques nécessaires à la communication ; expression corporelle, timbre vocal, prosodie et rythme correspondant à chaque situation communicative...etc. Dans la réalisation de la séquence, des notes à respecter et à adopter pour réussir les étapes de la préparation :

- Le partage d'information et la préparation des cartes qui définissent les rôles et leur représentation.

- la composition des groupes selon les rôles et la distribution des cartes ;

- les exercices de préparation du jeu par les élèves ;
- la représentation par les répétitions
- la mise en scène.
- l'évaluation.

4-4-1 L'information :

L'interaction dans le jeu se fait entre deux élèves partenaires en effectuant un échange avec une action et une réaction considérée comme une réponse parfois conditionnée et complémentaire. De ce fait, il est évident de connaître parfaitement le rôle de son partenaire et les moments d'intervention, le lien existant dans ces échanges nécessite une implication consciente et éveillée pour que l'élève puisse intervenir au bon moment dans une communication bien préparée. L'information dans ce cas peut avoir deux aspects :

1- L'information partagée ; les apprenants ont une connaissance préalable des rôles de leurs camarades et possèdent un savoir suffisant de l'ensemble de la situation communicative dans laquelle ils sont invités à accomplir des actions en harmonie avec les exigences de la situation (démarrer son action) ou les éventuels comportements inattendus de leurs collègues (improvisation limitée).

2-L'information non partagée ou cachée s'ajoute au savoir nécessaire à l'enseignant pour bien maîtriser la situation de communication dans le jeu. Le besoin de communication exige un choix de contenus qui parfois ne correspond pas la situation des apprentissages à ce moment et implique la prise de décision sur les contenus linguistiques à étudier.

De plus en plus, en avançant dans les apprentissages cette information devient un élément d'enrichissement à dévoiler et parfois d'improvisation semi-guidée.

4-4-2 Les cartes :

C'est une méthode de travail préconisée dans les activités théâtrales. Dans la mise en scène, les élèves auront toutes les informations nécessaires pour jouer leur rôle ; les énoncés à dire et les indications complémentaires qui ne sont pas communiquées aux autres acteurs. Les cartes sont avec des couleurs différentes pour chaque groupe, leur forme est selon le nombre des énoncés à dire et le contenu se limite aux informations nécessaires pour ne pas perturber les élèves, la concision permet d'éviter tout risque de tomber dans la confusion, mais ne veut pas dire que les élèves n'ont pas une marge de créativité et d'imagination qui sera saluée et encouragée.

L'enseignant doit veiller à montrer sa satisfaction et qu'il attend ce type de comportement créatif dans le jeu de la part de ses élèves, une stratégie fondamentale dans les activités ludiques qui constitue la part motivante des apprenants et encourageante pour la prise de risque créative.

En effet, les élèves auront de plus en plus l'initiative de créer par eux-mêmes leur propre jeu et seront progressivement volontaires à réaliser et à élaborer des différentes situations en adoptant la même méthode.

La préparation des rôles par les élèves est un élément à délimiter dans le temps, pour tous les élèves, ils ont de trois à quatre minutes comme une indication commune à respecter pour cerner l'aspect préparatoire du travail et mieux contrôler la mise en œuvre de chaque partie de la mise en scène. Il sera difficile à unifier un modèle de cartes qui dépend essentiellement de la scène et les rôles attribués aux élèves.

Comme un point de départ, la carte doit contenir un numéro différent des autres cartes, d'autres informations sont aussi importantes ; le personnage à représenter, l'indication du lieu qui correspond au rôle, la situation communicative est indiquée communément à tous les élèves puisque c'est important pour tout le groupe de connaître les détails de chaque situation afin d'assurer l'harmonisation au sein du même groupe.

4-4-3 La répétition :

Durant cette partie de répétitions, les élèves manifestent une volonté de réussir leurs rôles et un esprit compétitif, pour dépasser à chaque fois le travail présenté par leurs camarades, une sensation de responsabilité qui les pousse à mieux présenter les rôles et qui s'étend souvent aux rôles de leurs partenaires afin de réaliser un travail parfait. La tâche de l'enseignant se réduit de plus en plus à l'observation devant les autocorrections et les Co corrections des élèves entre eux. La recherche au parfait conduit les élèves à ajuster leur comportement langagier et à adopter des stratégies paralinguistiques qui servent le mieux à assurer leur communication, en puisant dans les outils les plus expressifs et influents au public observateur constitué de leurs adversaires et du professeur.

Un travail d'anticipation des actions et de développement des stratégies linguistiques verbales et non- verbales, enrichit la représentation dans cette phase, pour arriver à une forme finale de jeu qui satisfait les apprenants et leur offre le plaisir du moment d'apprentissage.

Le recours aux outils de bord, comme le dictionnaire et les cahiers de grammaire sont vivement recommandés dans une situation de blocage, les élèves demandent de l'aide à leur professeur qui n'hésite pas à réexpliquer les consignes et remettre le jeu à nouveau. Il peut avoir dans chaque groupe un élève meneur de jeu qui prend le rôle de l'enseignant et donne des orientations aux élèves qui souffrent d'un retard dans les répétitions, c'est tout à fait normal en raison du climat de motivation dans la classe et l'engagement dans l'action favorisée en temps de réalisation de la tâche.

Les élèves se trouvent face à une situation problème réelle dont ils manifestent un besoin de s'exprimer et de répondre aux actions de leurs camarades, trouver les structures linguistiques adéquates et s'exprimer en utilisant les éléments paralinguistiques est un effort à effectuer dans un climat favorable de décontraction et de confiance en soi. Le principe pédagogique de dévolution trouve son intérêt dans ce type d'activités où l'apprenant se sent responsable de ses propres apprentissages et décide de choisir parmi les acquis retenus dans les séances de préparation, quelle construction linguistique est visée dans cette situation et par quel moyen il peut l'exprimer, c'est un travail personnel de sélection et de formulation en correspondance avec la situation en question. Les questions des élèves nécessitent dans ce cas des réponses brèves et concises, pour un besoin récurrent exprimé par la plupart des

élèves, l'enseignant est appelé à noter la réponse au tableau pour qu'elle soit une indication globale en réponse à un besoin commun.

L'enseignant doit veiller à ne pas virer vers un autre thème que celui proposé dans l'activité, en raison du temps à risquer et la perte de concentration, des nouvelles structures à ce moment peuvent entraîner une confusion et parfois des blocages à éviter. Un apprenant volontaire peut représenter son groupe pour exprimer son besoin, mais la participation de tous les élèves en jeu est obligatoire, même pour ceux qui manifestent un recul ou une hésitation.

Les groupes qui passent les premiers en scène montrent souvent le désir de reprendre leur mise en scène afin d'améliorer leur représentation, donner à ces élèves l'occasion de la reprise à la fin de la séance, constitue un élément de motivation pour les camarades hésitants qui se rendent compte de la faisabilité de leur représentation.

Cette reprise de jeu est un facteur de préparation essentiel pour passer à la mise en scène en toute confiance et dans un climat rassurant, le nombre de volontaires augmente à chaque reprise de jeu et la prestation devient de plus en plus convaincante.

La représentation des scènes peut être précédée également par des exercices de préparation corporelle qui aident les apprenants à se décontracter et ajoutent un aspect ludique de relaxation afin d'enlever le stress accompagnant souvent ce type d'activité.

5-La représentation :

Dans la mise en scène de la pièce, les élèves exploitent l'ensemble des mécanismes et des stratégies développées dans les séances de préparations et les activités de communication verbale et non verbale, un jeu de rôle en ajoutant des éléments théâtraux, le temps accordé à toute action, une mise en place des aspects scéniques si c'est possible, comme un décor représentatif de l'espace lié à la situation, des costumes élaborés en fonction des personnages représentés,...

Le rôle de l'enseignant se limitera à ce moment à débloquer les situations d'impasse chez les élèves qui oublient leurs répliques, sans trop d'interventions et avec des termes soufflés rapidement et à voix basse, en marquant un recul et une absence quasi-totale de la scène. Des interventions seulement en cas d'urgence et à nombre limité, en effet, prendre la parole longtemps en pleine action pour expliquer ce qu'on doit faire devient un élément de déconcentration et un temps mort avec une influence gravement négative au bon fonctionnement de la scène. Il sera préférable pour l'enseignant de prendre des notes, les remarques les plus importantes sont à évoquer uniquement à la fin de la séance.

L'usage des enregistrements vidéos et sonores est recommandé en vue de l'évaluation finale et l'analyse des données, après avoir eu l'autorisation administrative et parentale à condition de ne plus les montrer à qui que ce soit en dehors du cadre académique ou pédagogique. Les élèves prennent l'habitude de travailler avec ces outils, dès les premières séances, ils en apprécient l'utilité dans les autoévaluations et la reprise du jeu en guise d'améliorer leur prestation.

Réaliser et réussir une mise en scène, c'est effectivement une attente à la fin de chaque phase de l'évolution et la progression du projet, au niveau de la communication orale envisager une plus grande autonomie sera un progrès considérablement apprécié.

Enfin, pour l'évaluation des attitudes et des compétences attendues, après l'intégration des activités des mécanismes inspirés du théâtre et la mise en scène d'une pièce adaptée des Fables, nous avons pensé à procéder par un test d'exposé oral diagnostique, au début de la séquence et qui sera comparé à un autre final, en définissant bien sûr les critères de réussite dans une grille qui vise essentiellement l'aspect communicatif et les attitudes à améliorer dans les comportements langagiers.

Conclusion :

Ce protocole de recherche vise essentiellement à organiser le mieux possible le travail des élèves en classe. On a cherché à disposer des meilleures conditions qui nous permettent d'avoir des résultats les plus fiables dans l'environnement le plus courant de celui du quotidien de l'apprenant.

Le questionnaire a été intégré pour des raisons pédagogiques ; sensibiliser l'élève à la pratique théâtrale à expérimenter, négocier et associer l'élève dans cette tâche, connaître les données personnelles et sociales des participants, puis connaître les activités extrascolaires éventuellement exercées par les élèves.

La planification des objectifs et la mise au point des éléments rentrant dans l'application des mécanismes : les règles de base de l'application des mécanismes, la mise en scène et le jeu de rôles, l'espace et le temps, la constitution des groupes et l'élaboration de la mise en scène. Des techniques et des outils inspirés du théâtre : les cartes, les informations et les répétitions ont été appliquées dans ce protocole méthodologique en fonction de la visée de cette recherche, celle d'améliorer la communication chez les apprenants.

Chapitre 2

Déroulement de l'expérimentation

Introduction :

L'application et l'investissement des mécanismes du théâtre au profit d'un apprentissage du FLE, est une nouvelle pédagogie langagière qui s'inspire fondamentalement de la pratique théâtrale et qui opte pour un objectif communicatif. Cette approche est basée sur le sujet apprenant qui se lance vers la construction de ses propres compétences, à la découverte de soi, elle prône une visée individuelle et personnelle par la mise en œuvre des comportements langagiers afin d'apprendre à mieux communiquer dans une langue étrangère.

Dans un premier temps, le test diagnostique sous forme d'un exposé oral sert de point de commencement et d'évaluation des différentes acquisitions antérieures des apprenants sur la communication et la prestation orale. Ensuite, l'introduction des mécanismes par le biais des séances d'entraînement et de mise en valeur des différents paramètres du langage parlé, nous focalisons à chaque fois sur un nouveau mécanisme pour constater son impact sur la pratique langagière des apprenants. Enfin, une évaluation finale des comportements langagiers verbaux et non-verbaux dans un test final qui prend la même forme, c'est-à-dire, un exposé oral afin de vérifier le degré d'amélioration dans les attitudes communicatives de l'apprenant.

1- Les séances d'application des mécanismes :

1-1 La première séance : Le test diagnostique :

L'exposé oral est une activité programmée au cycle secondaire à la fin de chaque projet, où les élèves sont appelés à présenter un résumé d'une recherche menée sur l'intitulé de ce projet. Dans notre cas, le thème était le fait scientifique, à l'intention de vulgariser une nouvelle technologie ou d'expliquer un phénomène naturel (le séisme, le volcan, l'effet de serre,...etc.). Et qui sera aussi l'objet de notre test final après l'expérimentation.

Nous avons assisté comme observateur durant cette séance aux prestations présentées par les élèves de cette classe 1^{ère} AS, l'objectif était d'évaluer leurs aptitudes langagières, ainsi que leurs comportements verbaux et non-verbaux selon la grille d'évaluation présentée ultérieurement, on a pu noter les remarques suivantes :

1/ Les apprenants ne font pas attention à la prononciation (volume de voix, débit, rythme, intonation,...etc.). L'appropriation des éléments prosodiques et l'alternance du rythme est

un facteur essentiel dans une communication orale comme c'est indiqué dans la page 48 du cadre théorique.

2/ Ils utilisent rarement les moyens d'expression non-verbaux (gestuelle, mouvements kinésiques,..). L'expressivité marquée par les comportements langagiers pour mieux nuancer et renforcer la signification visée (expliquée dans le schéma à la page 47 du premier chapitre théorique).

3/ Le regard souvent fixé sur la feuille de notes (résumé). En négligeant le canal visuel comme un moyen posturo-mimogestuel qui favorise le bon maintien du contact avec le récepteur.

4/ Dynamique et engagement physique souvent absents.

5/ Articulation des sons non soignée et généralement inadéquate.

6/ Mauvaise organisation des séquences parlées. Cette difficulté dans la bonne structuration des séquences est un déficit majeur dans la prestation orale des élèves qui entraîne une mauvaise cohérence du travail présenté, pour cela, elle est considérée comme l'un des paramètres d'évaluation de la communication orale ; page 51 du cadre théorique.

Les présentations des élèves sont majoritairement limitées à une simple lecture de la feuille de notes, avec une sensation de panique perturbant, qui entraîne souvent une perte de contrôle sur la relation et un maintien alterné du contact au public. Il est à noter que ce déficit provient du manque d'activités, c'est –à-dire les exercices de relation ou de communication dans le programme, ainsi que la prise de conscience des techniques de parole verbales ou non-verbales conduisant à une bonne présentation orale n'est pas catégoriquement ou suffisamment abordée.

Pour élaborer un premier bilan diagnostique qui sera comparé à celui du test final, (après une séquence composée de l'application des mécanismes de parole qui vont être exercées par les élèves ultérieurement, et la mise en scène de deux fables) nous avons considéré comme paramètres d'évaluation, le degré de réussite dans ces mécanismes :

1/La concentration et la présence. Comme un objectif du premier mécanisme, appelé le groupage de mots. (1^{er} mécanisme).

2/La variation du flux verbal. (2^{me} mécanisme).

3/ Le geste articulatoire. (3^{me} mécanisme).

4/ L'organisation des séquences parlées. (4^{me} mécanisme).

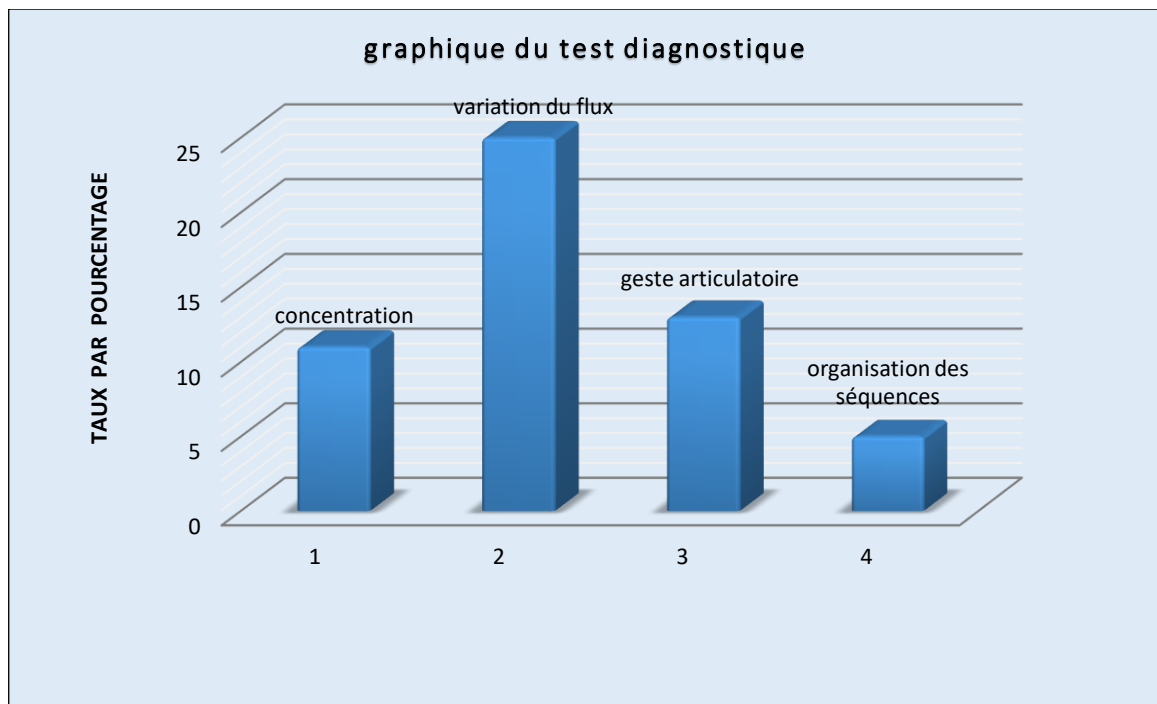


Figure 09 : Evaluation diagnostique des quatre mécanismes de parole.

Ce schéma représente par pourcentage le taux des paramètres qui assurent une communication réussie. Nous constatons en premier lieu que les apprenants ne s'impliquent pas suffisamment dans leur prestation ; 11% seulement des élèves ont maintenu leur concentration, 25% ont varié le débit de la relation, 13% ont fait une bonne articulation et 5% ont montré une organisation plus au moins acceptable des séquences parlées.

Ces paramètres ont été adoptés en fonction des mécanismes du langage parlé, développés dans une approche pédagogique du théâtre, présentée dans le cadre théorique de notre étude ; page 74, et par laquelle nous visons à améliorer la communication orale des élèves, dans des séances sous forme d'activités séparées, en exerçant dans chaque séance (qui peut se prolonger à deux ou trois moments, selon l'activité et le niveau d'assimilation) un mécanisme différent.

1-2 La deuxième séance : Présentation des mécanismes :

Après un premier moment de remarques globales sur ce qui a été présenté par les élèves, on fait un rappel des lacunes recensées tout en évoquant la nécessité d'améliorer ces présentations par des techniques inspirées du théâtre puis la mise en scène des textes adaptés des Fables de la Fontaine. Des activités qui vont dans le sens de renforcer leur présence lors de la relation,

de varier leur rythme de voix pour un bon maintien du contact, d'ajuster leur articulation et trouver puis accepter leur timbre vocal, d'organiser la parole en accentuant le début et la fin de la présentation.

En effet, quatre mécanismes développés par cette approche de l'**esthésie** de parole afin d'améliorer l'expression et passer d'une mémoire émotionnelle sensorielle à une intelligence communicative. Nous résumons ces mécanismes et leurs objectifs, ainsi que les activités correspondant dans le tableau ci-dessous :

Le mécanisme	Attitudes développées	Objectif visé	Exercice appliqué
Le combiné de base (groupage de mots).	Prendre le temps et développer sa concentration	Marquer sa présence	Groupage de mots
Variation du flux verbal	Adapter son énergie pour varier le rythme	Rythme et débit approprié	Exercices accéléré-ralenti
Geste articulatoire	Ajuster son articulation	Identité et timbre vocal adopté	Exercices de syllabes : babe bi bo...
Organiser les séquences parlées	Préparer une attaque et une finale	Se positionner dans la relation	Exercices d'attaque et de finale

Tableau 15 : les mécanismes de parole à exercer.

Dans les séances des activités des mécanismes, que nous allons les présenter et les analyser ultérieurement, nous évaluons chaque mécanisme selon des critères de réussite détaillés dans une grille inspirée des travaux de Régine Lacroix, cette grille a été adaptée d'une façon pour qu'elle soit appropriée à une classe du lycée, lieu de notre étude. La grille est conçue ainsi :

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : **Diagnostic** **Final**

N :Groupe :séance :le : / /

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots.

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.

2/ Les variations du flux verbal.

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.

3/ Le geste articulatoire.

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.

4/ L'organisation des séquences parlées.

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.

Mode d'évaluation :

Critère respecté.

Critère non respecté.

Critère relativement respecté.

Remarque :

1-3 La troisième séance : 1^{er} mécanisme : Groupage de mots :

Lors de l'application de cette première technique expérimentée, nous avons ciblé un objectif communicationnel qui consiste à développer la concentration de l'apprenant par la segmentation des phrases en groupes de mots qui forment une unité significative, l'élève est appelé à prendre le temps nécessaire pour sentir, percevoir ses appuis et augmenter le degré de sa concentration à chaque moment de la relation, ce qui aboutira à maintenir sa présence.

L'apprenant s'assoit en position de verticalité, ses pieds sur le sol. Bien installé sur la chaise en tenant la feuille à la hauteur de ses épaules. Le partenaire assis en face de lui, à une distance optimale pour une meilleure écoute.

Par le regard, il tient le premier groupe de mots, il plie la feuille en gardant le contact visuel avec le partenaire, il lui dit ce premier groupe de mots, maintenir la relation et le temps suffisant pour que le message soit reçu et compris. D'un groupe de mots à un autre, il donne le texte à son partenaire en essayant d'accentuer le dernier son du segment articulé.

Reprendre le texte plusieurs fois, en cherchant à améliorer à chaque fois la diction selon les indications du professeur.

Passage travaillé avec les élèves :

Il était une fois / une cigale, / qui était presseuse. / Elle a passé tout l'été, à chanter, / à jouer et à s'amuser. / Alors, quand arriva l'hiver, / elle se trouva fort démunie / : elle n'avait aucun petit morceau / de mouche ou de vermisseau à manger. /

Elle alla, donc, /crier famine /chez la fourmi sa voisine. / Cette dernière/ était travailleuse /et elle s'est fatiguée, tout l'été, / à emmagasiner de la nourriture/ pour se reposer pendant la saison froide. /

La cigale, /qui souffrait d'une terrible faim, /demanda à la fourmi /de lui prêter quelques grains / pour pouvoir survivre jusqu'à la saison nouvelle./ Et elle lui

promet/ de les lui rendre,/ avant l'été suivant, / ses grains et encore bien davantage/..¹

Dans la mise en œuvre de cette activité nous veillons à vérifier les critères suivants :

- 1/ Moments de silence bien placés, à la fin des unités significatives.
- 2/ Maintenir le regard.
- 3/ Concentration et présence.

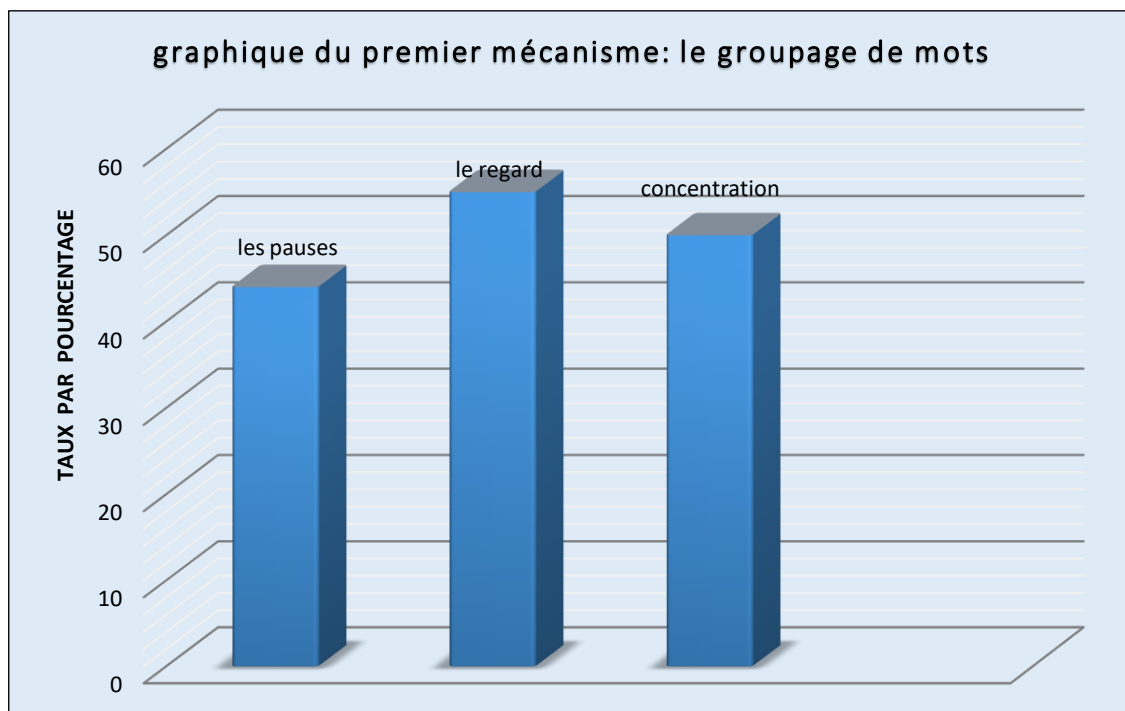


Figure 10 : Evaluation du 1^{er} mécanisme exercé.

¹Fablesd'Ésope : https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_d%E2%80%99C3%89sope/Le_Loup_et_l%E2%80%99Agneau consulté le 02/04/2014.

Le schéma illustre une mise en place du premier critère par l'appréciation des pauses pendant la relation avec un taux de 44%. Les apprenants ont essayé également de fixer le regard au partenaire afin de maintenir le contact, ce qui a donné un taux de réussite de 55%. Développement de l'intériorité et la concentration qui reflète sa présence dans l'instant est traduite par un taux de 50%.

L'activité mise en œuvre dans cette séance a visé essentiellement, l'augmentation de la concentration aux différents moments de la relation, ce qui implique l'apprenant locuteur pour qu'il soit présent et attentif à chaque segment prononcé. Le maintien du contact avec l'interlocuteur ; le regard et les pauses de silence placées à la fin des unités du sens, ont été des paramètres et des moyens de grand effet pour y parvenir à notre visée.

1-4 La quatrième séance : 2^{ème} mécanisme : Variation du flux verbal

Une activité qui met en application une technique qui consiste à alterner des lectures accélérées et d'autres ralenties, dans le but de gérer son énergie et d'extérioriser sa parole, tout en appréciant le besoin de l'autre par l'adaptation du rythme : lire un paragraphe à son partenaire en marquant entre les segments des pauses relativement longues pour les deux premières lignes et en bannissant ces pauses pour les quatre suivantes. L'apprenant revient après, à deux lignes relatées plus lentement ensuite quatre rapidement, enfin, une ou deux lignes lentement dites.

Il met l'accent sur le dernier mot quel que soit le débit de sa lecture et en gardant la feuille ouverte et non pliée pendant tout l'exercice. Le regard fixé à son partenaire durant les fragments lents.

La répétition de l'exercice augmente la sensation d'engagement pour le partenaire qui sera au fur et à mesure son metteur en scène. Au bout de ces répétitions, la reprise du souffle, le changement du rythme et la variation du flux de la parole stimule la sensation et incite les représentations kinésiques (comme des modalités non-verbales d'expression ; voir la page 45 du cadre théorique), ce qui donne la vie à ces énoncés.

Le passage textuel exercé, c'est le même travaillé précédemment dans le 1^{er} mécanisme, pour des raisons d'accessibilité et du gain du temps :

Il était une fois, une cigale, qui était paresseuse. Elle a passé tout l'été, à chanter, à jouer et à s'amuser. Alors, quand arriva l'hiver, elle se trouva fort démunie : elle n'avait aucun petit morceau de mouche ou de vermisseau à manger.

Elle alla, donc, crier famine chez la fourmi sa voisine. Cette dernière était travailleuse et elle s'est fatiguée, tout l'été, à emmagasiner de la nourriture pour se reposer pendant la saison froide.

La cigale, qui souffrait d'une terrible faim, demanda à la fourmi de lui prêter quelques grains pouvoir survivre jusqu'à la saison nouvelle. Et elle lui promet de les lui rendre, avant l'été suivant, et encore bien davantage...¹

Dans cette technique, nous prenons en considération les critères suivants :

- 1/ Modification des rythmes et son adaptation à la situation et à son partenaire.
- 2/ Appropriation de son énergie et engagement physique (gestes, mimiques).
- 3/ La respiration, convenablement approprié par la reprise du souffle.

¹Fablesd'Ésope : https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_d%E2%80%99C3%89sope/Le_Loup_et_l%E2%80%99Agneau consulté le 02/04/2014.

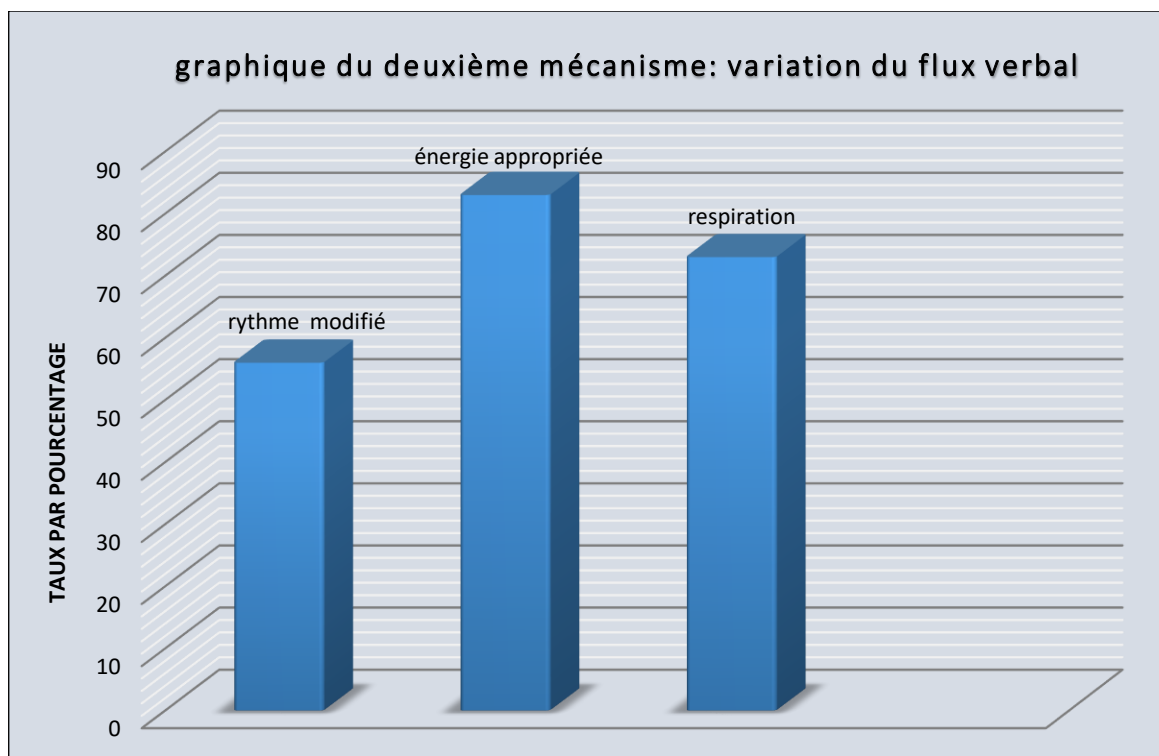


Figure 11 : Evaluation de 2^{me} mécanisme exercé.

Ce schéma nous montre comment les apprenants ont alterné le débit de leur voix et adapté le rythme durant l'exercice de ce mécanisme ; 56%. Tandis que, le deuxième critère a été remarquablement amélioré avec un taux de 83%. Sentir et apprécier la nécessité de reprendre le souffle pendant la relation a été traduit par un taux de 73%.

Cet exercice, met en évidence l'importance de varier le rythme de la relation en fonction de l'énergie à adapter selon ; la longueur de l'énoncé à relater et les différents moments de la situation de communication à marquer, ainsi que les actions communicatives à exprimer. Des comportements kinésiques attendus dans ce type d'exercice (gestes, mimiques, mouvements des bras ou de la tête,...) qui ajoutent une expressivité à l'action communicative et un climat de vivacité à la scène.

1-5 La cinquième séance : 3^{ème} mécanisme : Le geste articulatoire :

Cette technique est une activité d'articulation motrice qui se base sur les quatre points : lèvres, langue, palais vocal et le corps appui. Pour une meilleure connaissance de sa note physiologique et le développement de son identité vocale, l'apprenant applique l'exercice en s'appuyant sur la bonne articulation des sons, avec sensation et précision. C'est une modalité éducative de la perception auditive, qui trouve son intérêt communicationnel dans la systématisation de ce type d'activité, comme un principe dans la méthodologie SGAV ; Page 55 du cadre théorique.

Une succession de syllabes articulées devant un camarade : ba- be- bi- bo- bu.... En ayant conscience des mouvements de la bouche et de la projection des sons, cela permettra de développer une meilleure sensation des sons articulés, de porter une attention éveillée aux gestes réalisés par l'appareil phonatoire avec un contrôle favorable de sa respiration et une bonne maîtrise du souffle :

Ba be bi bo bu ca ce ci cocu da de di do du fa fe fi fofugage gi go guja je jijojuja
le li lo lu ma me mi mo mu na ne ni no nu pape pi po pu ra re ri ro ru sa se si so
su ta te ti to tu vave vi vo vu...

L'utilisation des consonnes comme des appuis aide l'apprenant à mieux sentir les mouvements de sa langue et de ses lèvres, ce qui conduit à reconnaître puis à accepter le timbre de sa voix. Quand l'articulation est à la hauteur convenable, l'apprenant parle à l'autre sans se fatiguer, à travers l'entraînement il garde ses chances dans les situations difficiles et ne risque pas d'être hors de soi.

Dans cette technique, nous vérifions les trois critères suivants :

- 1/ Utiliser les consonnes comme des appuis.
- 2/ Les mouvements des lèvres et de la langue.
- 3/ Volume et timbre de voix.

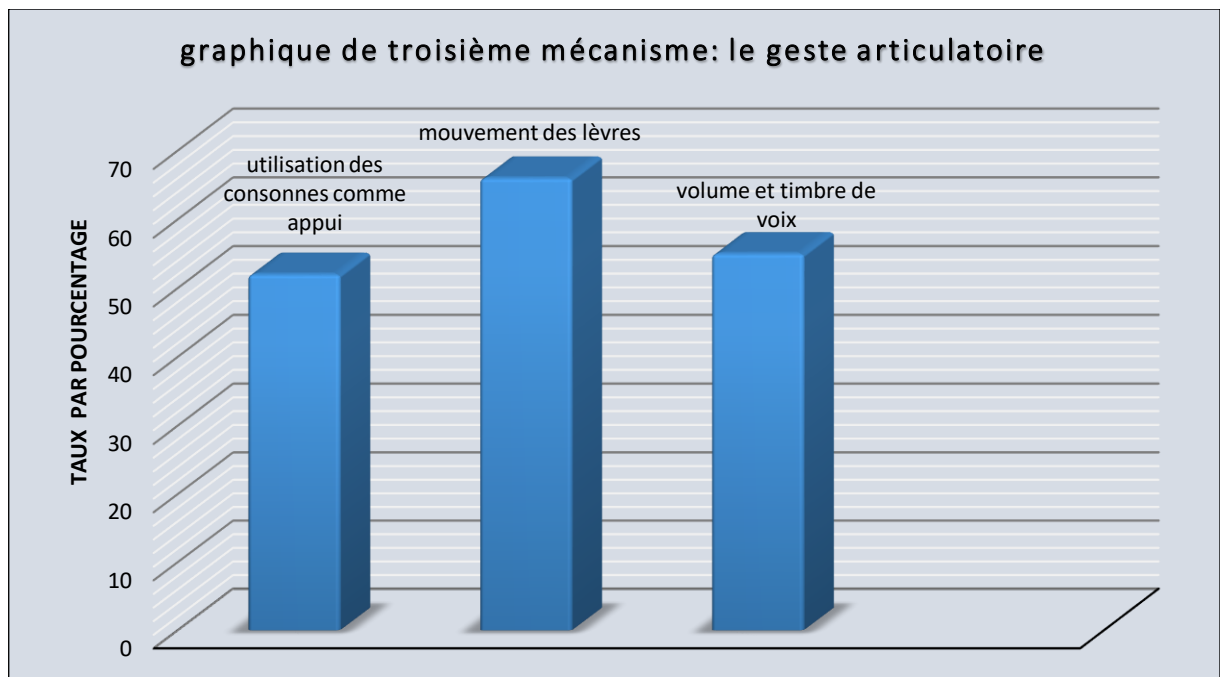


Figure 12 : Evaluation de 3^{me} mécanisme exercé.

Le présent schéma montre que 52% des apprenants ont bien utilisé les consonnes comme des appuis pendant cette activité d'articulation, ce qui a augmenté la sensation des mouvements de la langue et des lèvres avec 66%.

La perception et la reconnaissance du timbre de voix est estimée de 55%, ce qui nous permet de dire que les apprenants ont donné plus d'importance et de place à leur articulation, ensuite à leur identité vocale.

Le résultat obtenu dans cet exercice révèle une nécessité urgente de consacrer plus de séances axées sur l'articulation, dans le programme de l'apprentissage d'une langue vivante et dans les différents cycles. Les lacunes qui s'ajoutent à d'autres difficultés de type émotionnel, comme la rigidité, la peur du ridicule et le tic nerveux -Page 33 du premier chapitre théorique- persistent toujours et la remédiation systématique sera fructueuse, dans la mesure où à la bouche (le berceau de la langue), est le représentant de l'appareil phonatoire.

1-6 La sixième séance : 4^{ème} mécanisme : Organiser les séquences parlées :

L'objectif de cette activité est d'amener l'apprenant à construire une pensée organisée à partir des séquences divisées en trois moments essentiels ; une attaque, un contenu et une finale. En demandant aux apprenants dans la préparation de l'attaque et la finale, d'essayer de se détacher du texte proposé et inventer ou improviser une accroche dans le premier contact avec le public pour attirer son attention et une idée finale pour conclure la scène. L'organisation des idées est considérée comme un paramètre d'évaluation et de la maîtrise du sujet présenté - paramètres d'évaluation dans la partie théorique ; la page 52 -.

Texte proposé, portant le thème de la deuxième pièce à jouer :

Un loup, voyant un agneau qui buvait à une rivière, voulut alléguer un prétexte spécieux pour le dévorer. C'est pourquoi, bien qu'il fût lui-même en amont, il l'accusa de troubler l'eau et de l'empêcher de boire. L'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que d'ailleurs, étant à l'aval, il ne pouvait troubler l'eau à l'amont. Le loup, ayant manqué son effet, reprit : « Mais l'an passé tu as insulté mon père. — « Je n'étais pas même né à cette époque, » répondit l'agneau. Alors le loup reprit : « Quelle que soit ta facilité à te justifier, je ne t'en mangerai pas moins...¹

Accentuer le premier son et le dernier dans la relation du contenu (texte proposé). Chaque membre de groupe construit deux autres séquences qui correspondent aux deux moments : l'attaque et la finale, qui servent à porter une action communicative influente sur l'auditoire, en respectant les critères suivants :

- 1/ La qualité de son attaque.
- 2/ L'accentuation du premier et du dernier son d'une idée.
- 3/ La préparation d'une finale.

¹Fables d'Ésope : https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_d%E2%80%99C3%89sope/Le_Loup_et_l%E2%80%99Agneau consulté le 02/04/2014.

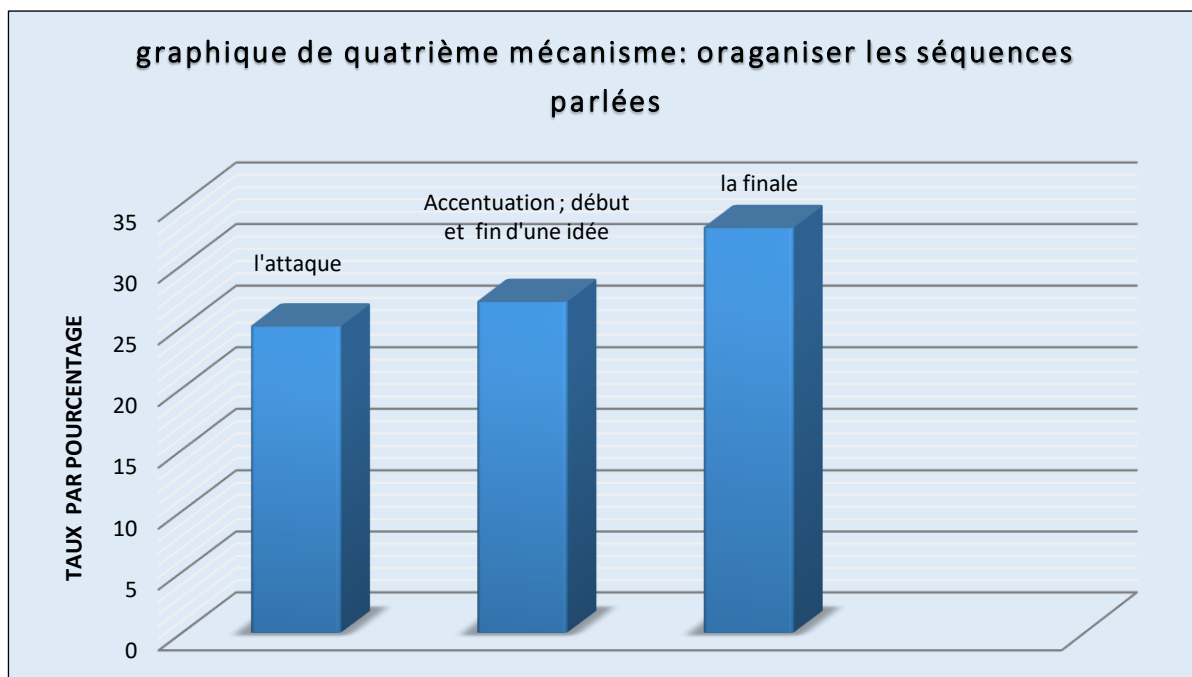


Figure 13 : Evaluation de 4^{me} mécanisme exercé.

Ce schéma reflète une amélioration pas très significative en matière de l'organisation des séquences. La bonne attention et la préparation de l'attaque était d'un taux de 25%. Alors que l'accentuation des fins des idées n'a pas dépassé le taux de 27%. Le soin de la finale était légèrement positif de 33% de l'ensemble des groupes. (Selon les critères définis dans la grille).

On peut renvoyer ces résultats à la nature de l'exercice, qui réclame un effort mental et cognitif d'improvisation par la mobilisation de leurs ressources linguistiques, dont les apprenants ne sont pas habitués à le faire dans un temps relativement limité, ainsi que les idées d'attaque proposées par les premiers apprenants seront vite reprises et consommées par les autres, ce qui dévalorise la qualité de leur effet surprenant.

2-La mise en scène des Fables :

Le premier pas dans cette phase est de se mettre d'accord sur le choix des pièces à jouer et ensuite sur la distribution des rôles. Durant cette étape, même sans tenir compte du rôle attribué, chaque membre devra assurer l'action qui lui est attribué en acceptant d'être à la place où il est le plus efficace. En d'autres termes, le plus important c'est qu'il peut faire le mieux pour aider l'avancement du projet. Durant l'attribution des rôles, nous envisagerons que les désaccords interviendront, naturellement chacun voudra choisir le rôle qui lui convient et cela dépend de plusieurs paramètres et varie d'un apprenant à un autre, du rôle principal au secondaire en tenant compte de sa longueur, facilité...

Face à cette situation, l'enseignant, en tant que guide du groupe, doit prendre des décisions qui ne seront pas contestées, en donnant un climat d'une construction autonome du cours caractérisé par le terme ; **auto-cours** de Perrichon - la page 38).

Dans un second temps, les apprenants devront lire attentivement l'extrait écrit dans les cartes distribuées en commençant par une lecture silencieuse accompagnée de prise de notes en cas de mots ou expression ambiguë. Ensuite, l'enseignant lira l'extrait avec expressivité, après intervient la lecture à haute voix, dans ce cadre Gisèle Pierra dit :

«La lecture du texte de la pièce avec attribution des personnages et correction phonétique précise afin que ne soient pas mémorisées les erreurs. Ce n'est de toute façon qu'au fil du travail, long et difficile que celles-ci pourront disparaître en partie. La première moitié du texte, qui est encore une énigme, est corrigée, ou plutôt, c'est un repérage d'erreurs qui est fait.»¹

¹PIERRA, Gisèle : Op.cit., p. 115.

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

2-1 Le choix des fables :

Nous avons proposé aux apprenants de choisir parmi plusieurs fables de la Fontaine, celles qui sont adaptées en pièces théâtrales. Les pièces les plus simples et appropriées à leur profil linguistique, pour qu'elles soient jouées par la plupart des apprenants sans difficultés. Dans le site pédagogique : Théâtre d'ombres et de silhouettes¹, les élèves ont choisi deux pièces, prenant en considération leurs avis, pour les faire sentir qu'ils sont impliqués effectivement dans leurs apprentissages et qu'ils ont leur mot à dire. Cet acte leur donne confiance en soi, dès le départ afin de renforcer leurs perceptions et se sentir directement responsables de leur projet pédagogique.

Après des discussions avec les apprenants, nous sommes arrivés à une conclusion ; nous allons proposer deux pièces à chaque groupe ; la cigale et la fourmi, le loup et l'agneau, les élèves ont lu et apprécié, chaque groupe joue une pièce, c'est à eux de choisir l'une des deux.

¹Théâtre d'ombres et de silhouettes : <http://ombres-et-silhouettes.wifeo.com/le-loup-et-l-agneau.php> consulté le 20/07/2014.

2-2 Délimitation du corpus :

2 2-1 Première fable : La cigale et la fourmi

LA CIGALE.

Moi je chante, *(bis)* Je suis très contente, *(bis)*

LA FOURMI. - *(Elle sort de sa cabane, ce qui a pour effet de stopper la musique sur le champ. Elle se dirige vers la Cigale et les musiciens).* Mais qu'est-ce que c'est tout ce raffut ? Vous ne pourriez pas respecter le silence des autres ?

LA CIGALE. - Bonjour, madame la Fourmi. Soyez tolérante, c'est l'été ! Nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil.

LA FOURMI. - Du travail ? Vous appelez ça du travail ? Mais, malheureuse, que ferez-vous quand la bise viendra ?

LA CIGALE. - J'irai chanter dans les îles du Soleil. Une de mes amies, une hirondelle, m'aidera à faire le voyage.

LA FOURMI. - Une amie ? Vous croyez ça ? On verra, poussez-vous et laissez-moi travailler. *(La fourmi fait demi-tour et sort).*

LA CIGALE. – OUH ! Il fait très froid...J'ai faim et j'ai froid... Mon amie l'hirondelle a dû m'oublier... Que vais-je faire ?

LA CIGALE, *allant frapper à la maison de la Fourmi.* - *(Bruitage : toc, toc, toc).* Il y a quelqu'un ?

LA FOURMI, *sortant.* - Oui, il y a quelqu'un ! Mais qui frappe par un jour si froid ? Ah ! Mais je vous reconnais, c'est vous la chanteuse...

LA CIGALE. - Oui, madame la Fourmi... bonjour, madame la Fourmi... Je viens pour vous demander...

LA FOURMI. - Me demander quoi ?

LA CIGALE. - Pourriez-vous me prêter quelque grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ?

LA FOURMI. - Prêter... prêter... c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres, vous !

LA CIGALE ; Je vous paierai, avant l'août, foi d'animal, intérêt et principal.

LA FOURMI. - Mais, ma chère, que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau, alors que je passais mes journées à travailler ?

LA CIGALE. - Mais... vous le savez très bien : je chantais...

LA FOURMI. - Vous chantiez, j'en suis fort aise. Eh bien, dansez maintenant. Et pas de souci pour la dette puisque vous ne me devez rien.

LA CIGALE. - Ce n'est pas possible... je n'ai plus qu'à mourir de froid.

LA FOURMI, *sortant de chez elle*. - Eh ! La chanteuse ! Venez un peu par ici !

LA CIGALE. - Ou... oui... (*Elle s'approche de la Fourmi avec difficultés*).

LA FOURMI. - Je m'embête un peu, toute seule, à maison. Venez ! Vous me tiendrez compagnie.

LA CIGALE. - C'est... c'est... c'est bien vrai ?

LA FOURMI. - Mais oui, c'est bien vrai. Ma télévision est en panne, mon téléphone a déclaré forfait, ma connexion internet vient de mourir. Entrez, entrez ! Vous m'apprendrez à chanter...Allez... chantez un peu pour moi...

2 2-2 Deuxième fable : Le loup et l'agneau

"La raison du plus fort est toujours la meilleure."

L'AGNEAU, (*Il chante*).

Qu'il fait bon dans les prés,

Vive la liberté !

Ouf ! J'ai chaud. Je vais me rafraîchir en buvant à ce joli petit ruisseau.

LE LOUP, Quelle chance ! Je cherchais depuis ce matin un bon morceau à manger, j'ai une faim... de loup ! Ce petit agneau sera tendre à croquer, je vais me régaler

L'AGNEAU. - Monsieur le Loup, grâce, ne me faites pas de mal.

LE LOUP, *voix terrible*. - Brigand, scélérat, que fais-tu là ?

L'AGNEAU, *tremblant*. - Monsieur, le Loup, je buvais, j'avais soif.

LE LOUP. - Et tu oses salir mon eau ?

L'AGNEAU. - Pardon, Monsieur le Loup, je ne savais pas que ce ruisseau était à vous. Je croyais qu'il venait de la montagne.

L'AGNEAU. - Mais alors, Monsieur le Loup, je n'ai pas sali votre eau, puisque vous demeurez en haut et que je bois ici, en bas.

LE LOUP. - Tu l'as salie, te dis-je, et on m'a raconté que l'été dernier, tu allais dire partout que je suis un méchant loup.

L'AGNEAU. - L'été dernier ? Oh ! Monsieur le Loup, ça, ce n'est pas possible, puisque, l'été dernier, je n'étais pas encore né.

LE LOUP. - Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

L'AGNEAU. - Je n'ai pas de frère.

LE LOUP. - Alors, c'est ton père, ton cousin ou quelqu'un de ta famille. Vous êtes tous des scélérats ! Vos bergers me font la guerre, vos chiens me poursuivent dans les bois, je voudrais vous manger tous, tous, tous, et puisque je te rencontre, c'est sur toi que je me vengerai.

L'AGNEAU. - Grâce, grâce, ... Monsieur le Loup !

LE LOUP, *hurlements terribles*. - Pas de grâce, je vais te croquer. (*Il saisit l'agneau et s'enfuit dans le bois*).

2-3 Les répétitions :

Il convient de signaler que les premiers jeux étaient un peu faibles du point de vue de la construction théâtrale, mais nous l'avons considéré comme un point de départ du travail qui a permis une progression au fur et à mesure des répétitions. Dans cette phase, les apprenants ont tenté leur première expérience en essayant de se familiariser avec le discours théâtral.

Marcher puis adresser la parole à son partenaire en établissant un contact avec le regard et en exerçant une action proxémique sur soi. Des efforts ont été fournis au niveau de l'articulation et l'adaptation des rythmes aux différentes répliques en suivant les instructions de l'enseignant.

Dans les répétitions, les joueurs ont occupé souvent la même position que dans le groupe classe. En d'autres termes, le leader du groupe, avait un rôle très influent lui permettant d'assurer le bon déroulement de l'activité. La phase des répétitions a visé principalement la mise en place d'aptitudes à jouer convenablement le texte. Il était question d'élaborer une stratégie de groupe de la part de l'enseignant, autrement-dit, chaque participant assure l'action qui lui revient d'accomplir afin de participer positivement dans l'avancement du projet.

Ce que nous avons constaté principalement, c'est le climat de motivation qui règne dans la salle, ensuite, les apprenants eux-mêmes tentent à chaque fois d'ajuster leurs propres dictionnaires à celles de leurs camarades, dans un environnement d'aisance plus **sécure**, comme c'est déjà précisé dans le fondement théorique ; page 32.

2-4 Phase de la mise en scène :

La séance a commencé par un bilan dans lequel les apprenants ont fait le point sur l'expérience de la séance précédente. Ensuite, le groupe présente le jeu devant son public composé de leurs collègues. La première pièce de la cigale et la fourmi a été jouée par la plupart des groupes, surtout ceux composés de filles. Tandis que, celle de loup et l'agneau peu d'élèves ont choisi de la mettre en scène. On peut renvoyer ce choix, premièrement, au thème qui intéresse les apprenants et leur envie de concrétiser la valeur morale exprimée dans la première pièce, le travail contre la paresse par rapport à la deuxième ; la puissance contre la logique. Deuxièmement, le degré de simplicité des répliques au niveau de ; leur longueur, termes facilement articulés.

La séance était un moment pour libérer les tensions et sortir d'un cours avec rythme classique qui impose sa rigidité vers un environnement créé par les apprenants eux-mêmes où se réalise pleinement l'interaction apprenant-apprenant et la communication dans et avec la langue.

Ce qui est important à signaler, c'est que cet univers motivant a fait disparaître la timidité et la peur de commettre des erreurs devant les camarades qui est souvent un élément de blocage et de passivité chez les lycéens, montrant plus de tolérance qui se transforme à une entraide et coopération volontaire dans le sens de réussir leur projet commun.

3 Transcription des extraits :

3-1 Conventions de la transcription des extraits :

3-1-1 Orthographe utilisée :

La transcription est faite en orthographe standard, afin de faciliter la lecture et selon le modèle préconisé dans la convention "ICOR 2013" pour la transcription des corpus oraux, destinés aux recherches scientifiques en linguistique appliquée et les recherches récentes en sociodidactique. Dans ce modèle un ensemble de signes est communément utilisé et que nous allons exposer dans le tableau ci-dessous :

Signe	Signifié
/	Pause brève
//	Pause longue
(silence)	Silence
(rire) (chuchotement)	Rire ou chuchotement
{ }	Transcription incertaine

-	Amorce de morphème
§	Séparer deux répliques

Autres signes aménagés :

Signe	Signifié
(+)	Passage incompréhensible
-	Début de chevauchement
-	Fin de chevauchement

Tableau 16 : Les signes de transcription.

3-1-2 la ponctuation utilisée :

Aucun signe de ponctuation n'est employé dans la transcription, en raison des normes appropriées par la plupart des conventions. Cependant, dans des cas très particuliers et limités on emploie le point d'interrogation pour une fin proprement technique, c'est de guider le lecteur dans son interprétation de l'énoncé en question ou une interrogation sous forme déclarative dans le passage transcrit.

3-1-3 Les majuscules :

Dans cette transcription, les majuscules sont utilisées uniquement aux lettres initiales des prénoms des élèves participants aux activités transcrites, sachant que ces prénoms sont écrits intégralement une seule fois, au début de la transcription, ensuite sont abrégés.

3-1-4 Prononciation :

Pour les formes d'élisions courantes (« j' », « n' », « c' », etc.) on a utilisé l'orthographe standard pour indiquer ce phénomène récurrent en langage parlé.

L'usage de l'API (alphabet phonétique international) est réduit aux cas où la réalisation phonétique des élèves représente un fait repris d'une façon persistante (la prononciation de l'élève est corrigée immédiatement par un autre locuteur).

3-1-5 Notation des segments incomplets, inaudibles ou difficiles à interpréter :

* Les deux accolades {} ; signifient que la transcription de la production de l'apprenant est incertaine ou incompréhensible, en raison de la voix très baissée ou la qualité de l'enregistrement non fiable réalisé dans ce point. Exemple de : {fut venu}

* (+++) indique une suite de paroles ou des syllabes produites par l'élève, mais la transcription est irréalisables.

3-2 Les transcriptions :

Extrait 1 :

┌

Transcription

A la fourmi travaille tout l'été / faire des réserves / l'hiver tombe// que la cigale chante du matin au soir / sans se soucier de c'qu'il manque de c'qu'il pourrait l'attendre bon/ euh la bise {fut venu}§

(Chuchotement)

R {un deux trois}elle me dit écris une chanson contente pas une chanson déprimante/ une chanson que tout l'monde ai-me// elle me dit tu deviendras milliardaire/ t'auras à quoi être fier/ ne finis pas comme ton père

A mais qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ?// vous n'pourriez pas respecter le silence des autres euh{non mais}§

R bon-jour madame la fourmi / soyez tolérante c'est l'été/ permettez moi de vous faire remarquer que nous faisons pas de bruit la nuit/ ou même le matin et que nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

A du tra-vail? / vous appelez ça du travail ? / mais malheureuse / que ferez vous quand la bise viendra/ et qu'il fera froid? §

R j'irai chanter dans les îles du soleil/ une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage\$

A une amie/ vous croyez ça/ Enfin /vous verrez bien en attendant/ pou-ssez vous et laissez moi travailler\$

R l'hiver a fini par arriver/j'ai faim et j'ai froid

Mon amie l'hirondelle a dû m'oublier /que vais-je devenir ? \$

(Chuchotement)

R (+++) toctoc il y a quelqu'un ?

A Oui/ il y a quelqu'un !/ Mais qui frappe par un jour si froid ? / Ahh ! Mais je vous reconnais// c'est vous la chanteuse\$

R {excusez moi} madame la fourmi/ bonjour madame la fourmi/ je viens pour vous demander(silence) \$

A me demandez quoi \$

R pourriez vous me prêter quelque grain pour que pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ? \$

A prêter/ prêter// c' que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres {vous} \$

R Oh non/ ne croyez pas que je veuille vous tromper/

je vous paierai avant l'août foi d'animal/ intérêt et principal/

un ou deux concerts/ parviendront vite/ au bout de c' que je vous devrais

A mais ma chè-re/ que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau/ alors que je/ je passais mes journées à travailler

R mais vous l' savez très bien/ je chantais

A vous chantiez/ j'en suis fort aise/ euh bien/ dansez maintenant//et pas d'souci et pas d'souci pour la dette/ puisque/ vous n'me devez rien

R ce n'est pas possible/je n'ai plus qu'à mourir de froid

A euh/ la-chanteuse/ venez un peu par ici

R euh/ oui

A j'm'embête un peu/ toute seule à maison// Venez vous me tiendr{a} (a) compagnie

R c'est/c'est/c'est bien vrai ?

A mais oui/ c'est bien vrai// ma télévision est en {panne}/ mon téléphone a déclaré forfait/ ma connexion (+) internet vient de mourir//

Entrez entrez/ vous m'apprendrez à chanter/allez chanter un peu pour moi

R non/ j'vais pas chanté pour toi/on va chanter en-semble maintenant//

A {d'accord} (++) (silence) §

A et R |- elle me dit/ écris une chanson contente pas une
chanson déprimante//une chanson que tout le monde ai-me/

elle me dit/ tu deviendras milliard/ t'auras de quoi être fier/

ne finis pas comme ton père -| (silence) §

R elle me dit/ elle me dit c'est t-a vie/fais ce que tu veux-
tant pis /un jour tu comprendras (+++) {allez} c'est fini là

Extrait 2 :

┌

Transcription

B1 qu'il fait beau dans les prés/ vive la liberté/
ouf j'ai chaud/ je vais me rafraîchir en en {buvant} à ce joli
petit ruisseau §

B2 quelle chance je cherchais depuis ce matin/ un bon morceau
à manger/ (++) {j'ai une faim de loup} ce petit agneau sera
tendre à croquer, je vais régaler§

B1 monsieur le loup/ grâce ne me faites pas de mal §

B2 bri-gand/ scélérat/ que fais-tu là ? §

B1 monsieur le loup/ je buvais/ j'avais soif (silence) §

B2 et tu oses salir mon eau ? §

B1 pardon monsieur le loup/ je n' savais pas que ce ruisseau était à vous/je croyais qu'il venait de la montagne§

B2 justemant// c'est là-haut que quej' {ai} demeure §

B1 mais alors/ monsieur le loup/ je n'ai pas je n'ai pas sali votre eau/ puisque vous demeu vous demeurez en haut/ et que je bois ici en bas §

B2 tu l'as s-alie/ te dis-je/ et tu n'es qu'un {impertinent}/

onm'a/ on m'a raconté que l'été dernier/ tu allais dire partout que je suis un méchant loup §

B1 l'été dernier ?/ oh monsieur le loup/ ça ce n'est pas possible/ puisque l'été dernier/ j' {ai} n'étais pas encore né §

B2 si ce n'est toi/ c'est donc ton frère §

B1 je'n'ai pas de frères§

B2 alors/ c'est ton père/ {ta mère}/ ou quelqu' un de ta famille/ vous êtes tous tous des scélérats/ vos bergers/ vos bergers me font la-gue-rre/ vos chiens me pou poursuivent dans les bois/je voudrais vous manger tous/ tous tous et puisque je {racontre}/ c'est sur toi/ je/ me (+) vengerai §

B1 grâce/ grâce monsieur le loup §

B2 pas de grâce/ je vais te croquer ┘

Extrait 3 : (S, a présenté la scène.)

┌

Transcription

S bonjour /c'est la scène de la cigale et la fourmi de jean de la fontaine/ ça c'est la cigale et hayette c'est la fourmi/soyez les bienvenus// il était une fois une cigale et une fourmi vivaient dans la campagne/ la cigale avait chanté tout le temps pour avoir une super voix/ elle devait passé des heures à chanter et chanter/ elle n'avait pas le temps à faire autre chose (chuchotement) (rire)/c'était l'été il fait beau/ le soleil le soleil {aide}à chanter avec ses ailes §

M moi je chante/ je suis très contente c'est comme ça ma vie/comme un enfant aux yeux de lumière (rire)// comme un enfant aux yeux de lumière qui voit passer au loin les oiseaux/ vois comme le monde /le monde est beau/ beau le bateau dansant sur les vagues/ ivre de vie/d'amour et de vent/ belle la chanson naissante de vagues/ abandonnée au sable blanc §

H mais qu'est-ce que c'est tout ce raffut ?/vous n' pourriez pas respecter le silence des autres §

M bon-jour madame la fourmi / calmez vous /soyez tolérante/c'est l'été/ nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

H du travail?/vous appelez ça du travail ? /malheureuse / que ferez vous quand la bise viendra §

M j'irai chanter dans les îles du soleil/ une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage§

H une amie/ vous croyez ça/ on verra poussez vous et laissez moi travailler§

M au revoir // oh /il fait très froid j'ai faim et j'ai froid mon amie l'hirondelle a dû m'oublier /que vais-je faire maintenant/ ah j'ai une idée/ je vais à madame la fourmi peut être elle va m'aider §

M coucou il y a quelqu'un ?

H Oui il y a quelqu'un ! Mais qui frappe par un jour si froid ? §

M oui madame la fourmi / bonjour madame la fourmi/ je viens pour vous demander §

H me demandez quoi §

M pourriez vous me prêter quelque grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps s'il vous plait ? §

H prêter prêter/ c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres vous §

M s'il vous plaît madame la fourmi je vous paierai avant l'août foi d'animal/ intérêt et principal soyez tolérante (+++)\$

H mais ma chère que faisiez vous lorsqu'il faisait vous beau(rire) alors que j'ai passé mes journées à travailler? \$

M mais mais vous le savez très bien je chantais \$

H oh tu chantes /oh je suis fort aise/ et bien dansez maintenant\$

M ce n'est pas poss-ible/ je n'ai qu'à mourir de froid (rire)\$

H oh la chanteuse/ venez un peu par ici \$

M oui \$

H je (rire) je m'embête un peu toute seule à la maison/ vous me tiendrez accompagner allez allez\$

M C'est bien vrai \$

H oui/ c'est bien vrai/ ma télévision est en panne/ mon téléphone a déclaré forfait/ allezentrez/vous m'apprendrez à chanter \$

M oh c'est très gentil (rire) \$

Extrait 4 :

┌

Transcription

W la fourmi a travaillé toute la saison d'été // pour faire des réserves // l'hiver arrivé // et la cigale chante du matin au soir §

(rire)

W qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ?/vous n'pourriez pas respecter le silence des autres §

CH bonjour madame la fourmi // soyez tolérante c'est l'été/ nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

W du travail? // vous appelez ça du tra-vail ? / mais malheureuse / que ferez vous/ quand la bise viendra et qu'il fera froid? §

CH j'irai chanter dans les îles les îles du soleil// une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage §

W une amie// vous croyez bien ça/ Enfin /vous vous verrez bien en attendant poussez vous et laissez moi travailler §

CH l'hiver a fini par arriver//j'ai faim et j'ai froid

Mon amie l'hirondelle/ a dû m'oublier //que vais-je devenir ? §

(+++)

Extrait 5 :

┌

Transcription

A bonjour/ j'espère que vous allez bien/ aujourd'hui nous allons jouer une pièce de théâtre qui a comme une sagesse/ la sagesse la est/ la raison du plus fort est toujours la meilleure

Alors moi je joue le rôle de loup et ma camarade joue le rôle de loup/ on va commencer §

N qu'il fait beau/ dans les prés// vive la liberté
ouf j'ai chaud// je vais me rafraîchir en en buvant à ce joli petit ruisseau §

A quelle chance// je cherchais depuis ce matin/ un bon morceau à manger// ce petit agneau sera tendre à croquer/ je vais régaler§

N monsieur le loup// grâce ne me faites pas de mal §

A brigand/ scélérat// que fais-tu là ? §

N monsieur le loup/ je buvais// j'avais soif §

A et tu oses salir mon/ mon eau (rire) ? §

N pardon monsieur le loup// je ne savais pas que ce ruisseau était à vous je croyais qu'il venait/ de la montagne§

Ajustement// c'est là-haut/ que j' demeure §

N mais alors// monsieur le loup// je n'ai pas je n'ai pas sali votre eau/ puisque vous demeurez en haut// et que je bois ici en bas §

A tu l'as salie/ te dis dis-je// et tu n'es qu'un impertinent (chuchotement)// on m'a raconté que l'été dernier// tu allais dire partout/ que je suis un méchant loup §

N l'été dern-ier ?// oh monsieur {le loup}/ ça ce n'est pas possible// puisque l'été dernierj'ai n'étais pas encore né §

A si ce n'est pas toi// c'est donc ton frère §

N j'n'ai pas de frère§

A alors c'est ton père// {ton frère}/ ou quelque' un de ta famille// vous êtes tous tous des scélérats// vos bergers/ vos bergers me font la guerre/ vos chiens me pou poursuivent dans les bois// je voudrais vous manger tous// tous tous et puisque je{te} rencontre // c'est sur toi que je me vengerai §

N grâce// grâce mons-ieur le loup§

A merci pour votre attention §

Extrait 6 :

┌

Transcription

D la fourmi a passé tout l'été à travailler / que la cigale chante du matin au soir §

moi je chante/ c'est comme ça ma vie /je suis très contente §

G mais qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ? // vous n'pourriez pas respecter le silence des autres §

D bon-jour madamela fourmi // soyez tolérante/c'est l'été/ nous faisons pas de bruit la nuit/ nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

G du tra-vail? / vous appelez ça du travail ? // mais malheureuse / quequeferez vous quand la bise viendra/ et qu'il fera froid? (rire)§

D j'irai chanter dans les îles du soleil// une amie l'hirondelle m'aidera à faire le voyage§

G une amie/ vous croyez ça/ vous verrez bien en attendant/ poussez vous et laissez moi travailler§

D l'hiver a fini par arriver//j'ai faim et j'ai froid/

Mon amie l'hirondelle a dû} m'oublier /que vais-je faire ? §

G (+++) toc toctoc il y a quelqu'un ?

D Oui/ il y a quelqu'un !/ mais qui frappe par un jour si froid ? §

G oui madame la fourmi/ bonjour madame la fourmi/ je viens pour vous demander §

D me demandez quoi §

G pourriez vous me prêter quelque grain pour que pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ? §

D prêterprêter/ c' que vous êtes c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres vous §

G pourriezvous pourriez vous me prêter quelques grains §

D mais ma chère que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau/ alors que je/ je passais mes journées à travailler§

G mais vous l' savez très bien/ je chantais§

D vous chantiez/ vous chantiez oh bien/ j'en suis fort aise/ allez dansez maintenant (rire)§

G ce n'est pas possible/je n'ai plus qu'à mourir de froid §

D euh/ la-chanteuse/ venez un peu par ici (rire) §

G oh oui §

D j'm'embête un peu toute seule à maison/j'm'embête un peu toute seule à maison /Venez me tiendrez compagnie §

G c'est/c'est/c'est bien vrai ? §

D oui/ c'est bien vrai/ ma télévision est en panne/ mon téléphone a déclaré forfait/ allez allez chanter un peu pour

moi§

Extrait 7 :

┌

Transcription

R bonjour tout le monde/ aujourd'hui on vous présente la pièce de théâtre la cigale et la fourmi moi la cigale et voilà la fourmi //moi je chante /je suis très contente/ c'est comme ça ma vie §

G mais qu'est-ce que c'est ce raffut ? /vous pourriez pas respecter le silence des autres §

R bon--jour madame la fourmi // soyez tolérante/c'est l'été/ / nous faisons pas de bruit la nuit// et que nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

G du travail? //vous appelez ça du travail ? / mais malheureuse que ferez vous quand la bise viendra? §

R j'irai chanter dans les îles du soleil// une de mes amies/
l'hirondelle m'aidera à faire le voyage§

G une amie// vous croyez ça/ on verra / poussez vous et laissez
moi travailler§

R oh il fait froid /j'ai faim /et j'ai froid(+++)mon amie
l'hirondelle a dû m'oublier /qu'est ce que je fais ? §

R toctoctoc/ il y a quelqu'un ?

G Oui il y a quelqu'un !// Mais qui frappe par un jour si
froid ? §

R oui madame la fourmi/ bonjour madame la fourmi/ je viens
pour vous demander§

G me demandez quoi ? §

R {pourrez} vous me prêter quelque grain pour tenir jusqu'au
printemps ? §

G prêter prêter// c'est que vous êtes à l'aise/ avec l'argent
des autres §

R je vous paierai avant l'août foi d'animal// intérêt et
principal§

G mais ma chère que faisiez vous mais ma chère que faisiez
vous l'été alors que j'ai passé mes journées à travailler ? §

R vous le savez bien je chantais §

G tu chantes /oh je suis fort aise/ et bien dansez
maintenant§

R ce n'est pas possible/ je n'ai qu'à mourir de froid §

G oh la chanteuse/ venez un peu par ici §

(+++)

└

Extrait 8 :

┌

Transcription

M bonjour tout le monde/ aujourd'hui nous allons jouer une
pièce théâtrale/ le loup et l'agneau// moi le loup et wafa
l'agneau /j'espère que nous aurons votre admiration

W la raison du plus fort/ est toujours la meilleure

M qu'il fait beau / dans les prés / vive la liberté
ouf/ j'ai chaudje vais me rafraîchir en buvant à ce joli petit
ruisseau §

W quelle chan-ce/ je cherchais depuis ce matin/ un bon
morceau à manger//ce petit agneau sera tendre à croquer, je
vais régaler§

M monsieur le loup// grâce/ ne me faites pas de mal §

W brigand/scélérat// que fais-tu là ?(chuchotement) §

M monsieur le loup/ je buvais/ j'avais très soif §

W et tu oses salir mon eau?(rire) §

M pardon monsieur le loup/je savais pas que ce ruisseau était à vous/ je croyais qu'il venait de la montagne//

mais alors/ monsieur le loup/j' ai pas sali votre eau/ puisque vous vous demeurez en haut/ et je bois ici en bas §

W tu l'as saliete dis dis-je/ et tu n'es qu'un impertinent / on m'a raconté que l'été dernier tu allais dire que je suis un méchant loup (rire) §

M l'été dernier ?oh monsieur le loupce n'est pas possible/ puisque l'été dernierj'ai n'étais pas encore né §

W si ce n'est pas toi/ c'est donc ton frère §

M j'ai pas de frère§

W alors c'est ton père/ton cousin/quelqu' un de ta famille/ vous êtes tous tous des scélérats// vos bergers me font la guerre// vos chiens me poursuivent dans les bois (rire)// jevoudrais vous manger toustous tous/(rire) et puisque je te rencontre / c'est sur toi que je me vengerai §

M grâce// grâce monsieur le loup §

W pas de grâce §

└

Extrait 9 :

┌

Transcription

S bonsoir tout le monde /moi je chante /je suis très contente/
c'est comme ça ma vie /moi je chante /je suis très contente/
c'est comme ça ma vie(chuchotement) §

CH mais qu'est-ce que c'est ce raffut ? /vous pourriez pas
respecter le silence des autres §

S bon--jour madamela fourmi / soyez tolérante/c'est l'été/
permettez moi de vous faire remarquer / nous faisons pas de
(++++)bruit la nuit// et que nous arrêtons notre travail avant
le coucher du soleil §

CH du travail? //vous appelez ça du travail ? / mais
malheureuse que ferez vous quand la bise viendra// et qu'il
fera froid? §

S j'irai chanter dans les îles du soleil une amie/ l'hirondelle
m'aidera à faire le voyage§

CH une amie// vous croyez ça / poussez vous et laissez moi
travailler§

S oh c'est froid/j'ai faim /et j'ai froid(+++)Mon amie
l'hirondelle a dû m'oublier /que vais-je faire ? alors allons
à la maison de la fourmi §

CH toc toc // il y a quelqu'un ?

S Oui il y a quelqu'un !// Mais qui frappe par un jour si froid ? §

CH oui madame la fourmi/ bonjour madame la fourmi/euh euh je viens pour vous demander§

S me demandez quoi? §

CH euh euh pourriez vous me prêter quelque grain pour que pour je puisse tenir jusqu'au printemps ? §

S prêter prêter c'est que vous êtes à l'aise/ avec l'argent des autres §

CH Oh non// ne croyez pas que je veuille vous tromper/ je vous paierai avant l'août foi d'animal/euh intérêt et

principals§

└

Extrait 10 :

┌

Transcription

H la fourmi travaille tout l'été //elle fait des réserves / l'hiver tombe// et la cigale chante du matin au soir / §

H mais qu'est-ce que c'est tout ce raffut ?/vous n'pourriez pas respecter le silence des autres? §

I bon--jour madame la fourmi // soyez tolérante c'est l'été/ et que nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil §

H du travail ! / vous appelez ça/ du travail ? / malheureuse // que ferez vous quand la bise viendra et qu'il fera froid? §

I j'irai/j'irai (+++)chanter dans les îles du soleil/ une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage§

H une amie vous croyez ça// Enfin vous verrez bien/ en attendant/ poussez vous/et laissez moi travailler§

I oh il fait froid //j'ai faim et j'ai froid// mon amie l'hirondelle a dû m'oublier //qu'est ce que je fais ? §

toctoc // il y a quelqu'un ?

H Oui il y a quelqu'un // Mais qui frappe par un jour si froid oh ? §

I oui madame la fourmi/ oui bonjour madame la fourmi/ je viens pour vous demander§

H me demandez quoi? §

I pourriez vous pourriez vous me prêter quelque grain pour tenir jusqu'au printemps ? §

H prêter prêter c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres/ vous §

I je vous paierai avant l'août foi d'animal/ intérêt et principal§

H mais ma chère que faisiez vous l'été// alors que j'ai passé mes journées à travailler? §

I vous le savez bien je chantais (rire) §

H tu chantes //oh/ j en suis fort aise et bien dansez maintenant§

I ce n'est pas possible// je n'ai qu'à mourir de froid §

H euh la chanteuse// venez un peu par ici §

3-3 Analyse des faits prosodiques et non-verbaux :

On peut noter que les remarques apportées sur les faits prosodiques observés durant la mise en scène de la pièce jouée, (d'après les modalités non-verbaux présentées dans le premier chapitre théorique, page 45), ainsi que les comportements langagiers que ce soit des gestes, des expressions kinésiques ou proxémiques sont tous notés à chaud en recourant aux enregistrements, réplique par réplique, afin de donner l'effet et l'image complète de l'expression voulue par l'apprenant dans son action communicative.

Ces observations sont écrites en caractères gras juste pour les distinguer des paroles attribuées à chaque personnage et ne font pas aussi une partie des didascalies ou des instructions ; ceux sont une interprétation écrite de tout comportement langagier ou non-verbal manifesté durant la communication des élèves.

1^{re} scène : la cigale et la fourmi

Amira : En improvisant une ouverture, avec des pauses bien respectées donnant une marque de concentration, en regardant directement ses camarades(le public).

La fourmi travaille tout l'été faire des réserves l'hiver tombe

Que la cigale chante du matin au soir sans se soucier de ce qu'il manque de ce qu'il pourrait l'attendre, bon(**en frappant au tableau**) la bise fut venue.

En utilisant les mains et une intonation grave, avec fermeté. Puis elle tourne la tête vers sa partenaire. Des expressions kinésiques (mains) réussies.

R : En chantant avec un peu d'hésitation au début.

Elle me dit écris une chanson contente pas une chanson déprimante...

Une chanson que tout le monde aime

Elle me dit tu deviendras milliardaire tu 'ras à quoi être fier

Ne finis pas comme ton père

A : Mais qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ?

Vous ne pourriez pas respecter le silence des autres non mais ?

Avec un air de colère en bougeant les mains en haut et une intonation élevée à la fin de réplique. Un engagement gestuel bien marqué.

R : Bonjour madame la fourmi (en accentuant la première syllabe du mot bonjour) soyez tolérante c'est l'été permettez-moi de vous faire remarquer que nous ne faisons pas de bruit la nuit ou même le matin et que nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil

Des mouvements libres (aller et retour) devant le tableau (expressivité proxémique en profitant de l'espace scène).

A : Du travail ? Vous appelez ça du travail ? Mais malheureuse que ferez-vous quand la bise viendra et qu'il fera froid ?

En indiquant avec la main le lieu où la cigale a chanté et avec un appui sur les premières syllabes (4^{me} mécanisme) terminant par un air stupéfiant.

R : J'irai chanter dans les îles du soleil une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage.

Alternance du rythme (2^{me} mécanisme) dans une tonalité innocente et naïve d'une rêveuse marquée par l'intonation lente et la tête en haut.

A : Une amie ? Vous croyez ça ? Enfin vous verrez bien en attendant poussez-vous et laissez-moi travailler.

Intonation accentuée à la fin des deux questions et la tête bouge en haut et en bas, la main en l'air se dirige vers sa partenaire qui la cède sa place. Des mouvements kinésiques du corps et proxémiques de distances bien placées.

R : L'hiver a fini par arriver j'ai faim et j'ai froid

Mon amie l'hirondelle a dû m'oublier que vais-je devenir ?

En marchant vers l'autre côté et la tête baissée avec un ton de tristesse.

A : se dirige vers la porte de la classe ; elle l'ouvre et sort en attendant sa camarade frappe à la porte ; toc, toc, toc (expressivité proxémique).

R : Il y a quelqu'un ?

A : Oui ! Il y a quelqu'un ! Mais qui frappe par un jour si froid ? Ah ! Mais je vous reconnais c'est vous la chanteuse

Des pauses bien marquées entre les répliques, ce qui montre une concentration.

Intonation sûre, exprimant la colère d'être dérangé, et enfin la surprise de la découverte en pointant le doigt vers sa collègue.

R : Excusez-moi madame la fourmi (**un segment improvisé par l'élève**) : bonjour madame la fourmi je viens pour vous demander.

Une voix perturbée et inconfiante, dans une variation du rythme réussie.

A : Me demander quoi ?

Avec un sourire moquant et un regard méprisant au visage.

R : Pourriez- vous me prêter quelque grain pour que je pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ?

Une réplique dite en accélérant le rythme au début et une intonation élevée à la fin avec une posture immobile et les mains bouclées en avant.

A : Prêter, prêter, c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres !

Accentuant les premiers mots (critère de 4 me mécanisme) et les mains en l'air, en marchant vers sa partenaire qui fait un recul (comportement proxémique et gestuel de réaction).

R : Oh ! Non ! Ne croyez pas que je veuille vous tromper

Je vous paierai avant l'août foi d'animal intérêt et principal

Intonation très baissée au début et variation de rythme appropriée durant la relation, en marquant des petites pauses de respiration entre les segments.

A : Mais ma chère que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau, alors que je passais mes journées à travailler

Elle met l'accent sur le premier mot avec une intonation insistante du mot "chère" pour exprimer une demande bien attendue et un rejet justifié.

Des yeux écarquillés, un signe d'engagement kinésique pour poser une question surprenante, une question qui enveloppe un message de blâme.

R : Mais vous le savez très bien : je chantais

Un rythme très long en obéissant à la variation rythmique avec une accentuation de la dernière syllabe et un visage souriant pour marquer une posture ridiculisante.

A : Vous chantiez ! J'en suis fort aise ! Et bien ! Dansez maintenant

Et pas d' souci pour la dette puisque vous me devez rien

Accentuation des premières syllabes avec une intonation d'étonnement et moqueuse. Deuxième segment prononcé avec fermeté et des élisions de "e" et "ne".

R : Ce n'est pas possible...je n'ai plus qu'à mourir de froid

Encore une élision de "n" et "je n" ; intonation très baissée avec un rythme lent et un ton pathétique, les bras baissés marquant une déception et perte d'espoir.

L'élève se déplace vers sa collègue en occupant l'autre côté de la scène (expressivité proxémique).

A : Eh ! La chanteuse ! Venez un peu par ici !

En levant la main invitante, dans un engagement kinésique en accentuant l'interjection, fait semblant qu'il s'agit d'une grande distance entre eux, une intonation descendante à la fin.

R : Oui...Oui...

En s'approchant de sa collègue doucement et timidement.

A : J'm'embête un peu toute seule, à maison. Venez !

Vous me tiendrez compagnie.

Le ton confort et tranquille en bougeant la main vers la poitrine.

La posture est stable et les yeux fixés au partenaire.

R : C'est...c'est...c'est bien vrai ?

En s'approchant avec des pas hésitants et un ton agitant et bourru, sans moindre mouvement des bras.

A : Mais oui c'est bien vrai.

Ma télévision est en panne mon téléphone a déclaré forfait ma connexion internet vient de mourir.

Entrez ! Entrez-vous m'apprenez à chanter...allez...chantez un peu pour moi...

Accentuation des premières syllabes dans chaque segment, (4 me mécanisme) avec des pauses marquées pour montrer une bonne concentration avec une intonation achevée par une baisse de voix.

Des mouvements des mains correspondant aux actions et montrant une maîtrise de la situation communicative, avec aisance bien claire et un plaisir nettement ressenti.

R : **(une fin improvisée par l'élève)** Non ! J 'vais pas chanter pour toi...on va chanter ensemble maintenant !

Elle me dit écris une chanson contente pas une chanson déprimante...

Une chanson que tout le monde aime

Elle me dit tu deviendras milliard t'auras de quoi être fier

Ne finis pas comme ton père (**les deux élèves chantent ensemble, dans une finale improvisée**)

R, chante maintenant toute seule :

Elle me dit, elle me dit, c'est ta vie...c'est fini là.

2^{me} scène : le loup et l'agneau.

B1 : Qu'il fait beau dans les prés !

Vive la liberté !

Ouf ! J'ai chaud je vais me rafraîchir en buvant à ce joli petit ruisseau

Des mouvements kinésiques accompagnant la parole dans un comportement langagier exprimant l'état de joie et de la liberté.

Les deux premiers segments avec un ton vif et exaltant.

Le dernier segment marqué par une intonation baisée et un ton relâché.

B 2 : Quelle chance ! Je cherchais depuis ce matin un bon morceau à manger ce petit agneau sera tendre à croquer, je vais régaler

Des pas en avant et autres en arrière (expression proxémiques) démontrant la prudence et la méfiance de rater la découverte.

Une intonation sifflante et discrète dans ce petit monologue avec des pauses bien placées et une variation de rythme, un visage marqué par un sourire rusé.

B1 : Monsieur le loup grâce ne me faites pas de mal

Un ton pitoyable et agité avec des mouvements de recul et une tête fortement baisée.

B2 : Brigand, scélérat, que fais-tu là ?

Une intonation aigue et un ton terriblement menaçant en s'avancant doucement vers sa partenaire dans un geste proxémique de menace.

B1 : Monsieur le loup je buvais j'avais soif

Une voix douce avec un ton lent et une intonation baissante

Les mains lâchées en bas sans aucun mouvement.

B2 : Et tu oses salir mon eau ?

Intonation toujours élevée, un ton et un regard furieux.

B1 : Pardon, Monsieur le loup je ne savais pas que ce ruisseau était à vous. Je croyais qu'il venait de la montagne.

Une accentuation des premières syllabes avec une articulation appuyée sur les consonnes.

Des mouvements limités marquant la posture figée et accablée de l'agneau sous le choc terrifiant de la rencontre inattendue.

B2 : Justement c'est là-haut que je demeure

L'intonation forte et un ton de cruauté très ferme.

En montrant avec la main et la tête la destination hausse. (Expression kinésique réussie de la main et la tête).

B1 : Mais alors, Monsieur le loup, je n'ai pas sali votre eau, puisque vous demeurez en haut et que je bois ici, en bas.

Une tonalité relativement sûre à visée persuasive en tenant un raisonnement logique contre une puissance intolérante. La variation du rythme est respectée.

Les mains baissées avec des mouvements significatifs de démonstration.

B2 : Tu l'as salie, te dis-je, et tu n'es qu'un impertinent !

On m'a raconté que l'été dernier, tu allais dire partout que je suis un méchant loup

Accentuation des premières syllabes avec une voix intensive et un ton très ferme.

Des gestes expressifs par la main d'un état de colère et une réaction furieuse avec des yeux largement écarquillés.

B1 : L'été dernier ? Oh ! Monsieur le loup ça ce n'est pas possible, puisque, l'été dernier j' n'étais pas encore né.

Intonation augmentée au début dans l'interrogation et descendante à la fin, avec l'étonnement stupéfiant contre une contradiction flagrante. Visage étonné avec des yeux fixés au partenaire qui indiquent une capture d'une vérité pour échapper de cette situation (engagement gestuel et marque de pauses adéquates)

B2 : Si ce n'est toi, c'est donc ton frère !

Accentuation des premières syllabes, un ton aigu et ferme.

B1 : j'n'ai pas de frère !

Une négation avec élision de "e" et un rythme accéléré.

B2 : Alors c'est ton père ton cousin ou quelque' un de ta famille.

Vous êtes tous des scélérats ! Vos bergers me font la guerre.

Vos chiens me poursuivent dans les bois.

Je voudrais vous manger tous, tous, tous !

Et puisque je te rencontre, c'est sur toi que je me vengerai.

Une alternance de rythme dans des actions communicatives fortement expressives et un comportement langagier approprié par des pauses qui témoignent d'une bonne concentration.

B1 : Grâce, grâce monsieur le loup !

Un ton étouffé avec une expressivité kinésique du corps.

B2 : Pas de grâce j'avais te croquer.

En s'avançant vers son camarade avec des pas lourds et graves, une intonation définitive et saisissante. Un sourire marque les visages des deux élèves.

3^{me} scène : la cigale et la fourmi.

S (élève volontaire a présenté la scène): En improvisant une attaque, et en regardant parfois au public et parfois à la carte. Les pauses entre les répliques pour garder la concentration et une posture stable.

Bonjour c'est la scène de la cigale et la fourmi de Jean de la Fontaine. Ça c'est la cigale et Hayette c'est la fourmi, soyez les bienvenus : il était une fois une cigale et une fourmi vivaient dans la campagne, la cigale avait chanté tout le temps pour avoir une super voix, elle devait passer des heures à chanter et chanter, elle n'avait pas le temps à faire autre chose, c'était l'été il fait beau...

Une voix basse et timide, avec des gestes pour désigner les deux camarades actrices. Puis elle rejoignait rapidement sa place.

M : En chantant avec une petite guitare et en se déplaçant sur scène, un sourire et un regard survolant toute la classe.

Moi je chante je suis très contente, c'est comme ça ma vie : comme un enfant aux yeux de lumière, qui voit passer au loin les oiseaux, voit comme le monde, le monde est beau. Beau le bateau dansant sur les vagues, ivre de vie, d'amour et de vent. Belle la chanson naissante de vagues abandonnée au sable blanc.

H : Mais qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ?

Vous ne pourriez pas respecter le silence des autres non mais ?

Avec un regard menaçant fixé à sa camarade en l'adressant les mains d'accusation, intonation baisée à la fin de réplique. Pauses entre répliques respectées.

M : Bonjour madame la fourmi (en accentuant la première syllabe du mot **bonjour**) soyez tolérante et calmez-vous, c'est l'été et nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil.

Des mouvements libres des mains (applaudissements parfois) en exprimant un état de joie, puis un recul (une attitude proxémique) en gardant toujours le contact visuel à sa camarade.

H : du travail ? Vous appelez ça du travail ? Mais malheureuse que ferez-vous quand la bise viendra ?

En montrant avec les mains l'action de chanter avec un ton méprisant.

M : j'irai chanter dans les îles du soleil, une de mes amies, l'hirondelle m'aidera à faire le voyage

Une réponse confiante marquée par l'intonation alternée ; accélérée puis lente (une variation du rythme) au deuxième segment de la réplique.

H : Une amie ? Vous croyez ça ? On verra, poussez-vous et laissez-moi travailler.

Intonation accentuée à la fin des deux questions et le doigt pointu vers la camarade pour marquer la moquerie, dans une expressivité kinésique réussie.

M : Au revoir ! (improvisé par l'élève, puis elle tient la guitare et joue un peu, ensuite elle se dirige vers sa camarade, les bras croisés et inclinant doucement la tête et le dos)

Oh, j'ai faim et j'ai froid

Mon amie l'hirondelle a dû m'oublier que vais-je faire ?

Ah ! J'ai une idée, je vais à madame la fourmi, elle va m'aider peut être (segment improvisé)

En marchant vers l'autre côté de la scène (comme un acte proxémique), la tête baissée avec un ton triste.

Cou cou ! Il y a quelqu'un ?

H : Oui il y a quelqu'un ! Mais qui frappe par un jour si froid ?

En se levant du bureau et avec une intonation sûre, exprimant la colère d'être dérangé.

M : Oui madame la fourmi, bonjour madame la fourmi je viens pour vous demander.

Une voix très basse et hésitante, un rythme lent, la tête baissée montrant kinésiquement l'humiliation.

H : Me demander quoi ?

Avec une posture immobile et un regard méprisant.

M : Pourriez- vous me prêter quelque grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps, s'il vous plaît ?

Une voix baissée plaintive en ralentissant le rythme, les mains bouclées et suppliantes.

C'est l'ajustement de voix avec la variation du rythme et une expression gestuelle kinésique accompagnante.

H : Prêter, prêter, c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres !

En accentuant les premiers mots (critère de 4^{me} mécanisme), la main touche légèrement sa camarade (engagement gestuel) pour la pousser à faire un pas en arrière.

M : S'il vous plait madame la fourmi !

Je vous paierai avant l'août foi d'animal intérêt et principal.

Soyez tolérante, s'il vous plait !

Intonation élevée et accélération du rythme durant la réplique en bougeant les mains perturbées (comportement langagier qui exprime la nécessité urgente).

H : Mais ma chère que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau, alors que je passais mes journées à travailler

Elle met la main sur l'épaule de sa camarade, en baissant la tête et le corps et en riant pour dépasser l'oubli d'une partie de la réplique (lorsqu'il faisait beau) comme une stratégie kinésique afin de surmonter le blocage.

M : Mais vous le savez très bien : je chantais !

Un rythme très accéléré avec des auto-contacts de la main à la tête et un visage souriant, puis une tête baissée pour marquer une posture de timidité et de regret.

H : Oh ! Vous chantiez ! Oh ! J'en suis fort aise ! Et bien ! Dansez maintenant

Une intonation d'étonnement et de blâme.

M : Ce n'est pas possible...je n'ai plus qu'à mourir de froid.

Une élision de "n" et "je n" ; voix très baissée avec un rythme très lent et un ton pleurnichant, les bras baissés marquant une déception et perte d'espoir.

L'élève se déplace vers une chaise (dans une expression proxémique), s'assoit en baissant la tête entre les bras croisés et pleure. (Réaction de public élève qui admire la scène).

H : Eh ! La chanteuse ! Venez un peu par ici !

En tenant la main de sa camarade pour qu'elle se lève de la chaise, en accentuant l'interjection, avec un sourire au visage.

M : Oui... Oui...

H : J'm'embête un peu toute seule, à la maison. Venez !

Vous me tiendrez compagnie.

Le ton de tolérance et de pitié en bougeant les mains pour exprimer le pardon.

M : C'est...c'est...c'est bien vrai ?

Avec un ton agitant et découpé, en tenant les bras de sa partenaire.

H : Mais oui c'est bien vrai ! Ma télévision est en panne, mon téléphone a déclaré forfait, ma connexion internet vient de mourir, entrez ! Entrez-vous m'apprenez à chanter.

Accentuation des mots dans chaque segment, avec des légères pauses marquées à la fin des segments.

M : (Une fin improvisée par l'élève) Oh ! C'est vrai ! C'est très gentil !

En embrassant sa camarade, et en tournant les mains autour d'elle. Puis les deux se dirigent vers le public pour le saluer et recevoir les applaudissements.

4^{me} scène : le loup et l'agneau.

A : bonjour ! J'espère que vous allez bien. Aujourd'hui nous allons jouer une pièce de théâtre qui a comme une sagesse ; la raison du plus fort est toujours la meilleure

Alors, moi je joue le rôle du loup et ma camarade joue le rôle de l'agneau, on va commencer.

Une posture stable sans mouvements, des pauses bien marquées qui donne une posture d'assurance et de concentration avec une voix basse et un ton tranquille.

N : Qu'il fait beau dans les prés !

Vive la liberté !

Ouf ! J'ai chaud je vais me rafraîchir en buvant à ce joli petit ruisseau

En marchant vers sa camarade comme une technique proxémique de libérer la tension et lance les répliques rapidement avec une voix pas très claire.

La dernière réplique était marquée par une intonation baisée et un ton relâché.

A : Quelle chance ! Je cherchais depuis ce matin un bon morceau à manger ce petit agneau sera tendre à croquer, je vais régaler

Une intonation sifflante dans ce petit monologue avec des légères pauses. Des mouvements timides par la main.

N : Monsieur le loup grâce ne me faites pas de mal

Un ton pathétique, agité avec une posture immobile de peur.

A : Brigand, scélérat, que fais-tu là ?

Une intonation morne et un ton sans menace en s'avançant doucement vers sa partenaire.

N : Monsieur le loup je buvais j'avais soif

Une voix douce avec un ton lent et une intonation baissante

A : Et tu oses salir mon eau ?

Intonation toujours baisée, un ton et un regard sans vie.

N : Pardon, Monsieur le loup je ne savais pas que ce ruisseau était à vous. Je croyais qu'il venait de la montagne.

Le comportement langagier est toujours le même pour ce personnage ; des segments à bas niveau sonore avec un ton pathétique et suppliant.

Des mouvements limités marquant la posture figée et accablée de l'agneau sous le choc terrifiant de la rencontre inattendue.

Monsieur le loup, je n'ai pas sali votre eau, puisque vous demeurez en haut et que je bois ici, en bas.

Une tonalité relativement sûre.

Les mains baissées avec des mouvements pas trop significatifs.

A : Tu l'as salie, te dis-je, et tu n'es qu'un impertinent !

On m'a raconté que l'été dernier, tu allais dire partout que je suis un méchant loup

En accentuant les premières syllabes avec une voix légèrement intensive et un ton très calme (ce qui donne une mauvaise expressivité et manque de présence).

N : L'été dernier ? Oh ! Monsieur le loup ça ce n'est pas possible, puisque, l'été dernier j' n'étais pas encore né.

Rythme accéléré avec une intonation figée et une voix péniblement entendue.

A : Si ce n'est toi, c'est donc ton frère

Accentuation des premières syllabes, un ton menaçant.

N : je n'ai pas de frère !

Un rythme rapide. Pas de comportements non verbaux remarqués.

A : Alors c'est ton père, ton cousin ou quelqu' un de ta famille !

Vous êtes tous des scélérats ! Vos bergers me font la guerre.

Vos chiens me poursuivent dans les bois.

Je voudrais vous manger tous, tous, tous.

Et puisque je te rencontre, c'est sur toi que je me vengerai.

Des actions communicatives nullement expressives et un comportement langagier réduit à quelques mouvements des mains avec des pauses légères. L'absence des pauses a influencé négativement à la qualité expressive des répliques.

N : grâce, grâce monsieur le loup ! **Un ton suppliant.**

A : merci pour votre attention ! **En s'adressant au public des élèves.**

5^{me} scène : la cigale et la fourmi.

R : En improvisant une ouverture et en regardant au public et parfois à la carte.

Bonjour tout le monde, aujourd'hui on va présenter la pièce théâtrale ; la cigale et la fourmi, je suis la cigale et Gasseme c'est la fourmi.

Une voix claire et confiante, avec des gestes pour désigner la camarade actrice.

Elle chante en se déplaçant sur scène, un regard survolant toute la classe.

Moi je chante je suis très contente, c'est comme ça ma vie :

G : Mais qu'est-ce que c'est que tout ce raffut ?

Vous ne pourriez pas respecter le silence des autres non mais ?

Avec un regard fixé à sa camarade en s'avancant vers sa camarade pour la pousser à reculer.

R : Bonjour madame la fourmi ! Soyez tolérante, c'est l'été et nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil.

Des mouvements libres de la main gauche en haut et en bas, le contact visuel à sa camarade est maintenu.

G : du travail ? Vous appelez ça du travail ? Mais malheureuse que ferez-vous quand la bise viendra ?

En désignant avec les mains l'action et le lieu où sa camarade a chanté, avec un ton de moquerie.

R : j'irai chanter dans les îles du soleil, une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage

Un rythme varié ; accéléré puis lent, voix haute et parfois baissée au deuxième segment de la réplique.

Des pas en avant et autres en arrière, dans une expressivité kinésique avec les mains et proxémique en changeant de position.

G : Une amie ? Vous croyez ça ? On verra, poussez-vous et laissez-moi travailler.

Intonation accentuée à la fin des deux questions avec une tête bien levée comme une expression de moquerie, puis elle se dirige loin de sa partenaire.

R : **En revenant à la scène (le petit tableau qui représente l'hiver) avec des pas hésitants. Un geste d'auto contact, par la main droite qui tient le bras gauche pour exprimer le froid.**

Oh, j'ai faim et j'ai froid ! Mon amie l'hirondelle a dû m'oublier qu'est-ce que je vais faire ?

Toc toc (**frappe au tableau**) ! Il y a quelqu'un ?

G : Oui il y a quelqu'un ! Mais qui frappe par un jour si froid ?

En se levant rapidement du bureau avec une intonation bien levée, exprimant le mécontentement d'être dérangé. Une posture immobile durant la réplique.

R : Oui madame la fourmi, bonjour madame la fourmi, je viens pour vous demander.

Des pauses respectées qui montre une bonne concentration, une voix pas très nuancée et un rythme un peu lent, la tête baissée une ou deux fois.

G : Me demander quoi ?

Avec la même posture stable immobile et un regard méprisant fixé au partenaire.

R : Pourriez- vous me prêter quelques grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ?

Une voix très baissée en ralentissant le rythme, recul en arrière après la demande. Les yeux fixés longtemps à la carte, en ratant le maintien du canal visuel dans le contact.

G : Prêter, prêter, c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres vous !

En accentuant les premières syllabes des mots, une expression de refus par la tête.

R : Je vous paierai avant l'août foi d'animal intérêt et principal.

Accélération du rythme durant la réplique (absence d'un comportement langagier non verbal).

G : Mais ma chère que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau, alors que je passais mes journées à travailler

Avec une voix levée et un ton de confort, des mouvements libres de la main.

R : Mais vous le savez très bien : je chantais !

Un rythme très lent et une tonalité perturbée, puis une tête baissée pour marquer une timidité.

G : Oh ! Vous chantiez ! Oh ! J'en suis fort aise ! Et bien ! Dansez maintenant

Une variation du rythme avec une intonation aigue de reproche et de blâme.

R : Ce n'est pas possible...je n'ai plus qu'à mourir de froid.

Voix baissé avec un rythme très lent et un ton regrettant, les bras baissés marquant une humiliation.

G : Eh ! La chanteuse ! Venez un peu par ici !

En accentuant les premières syllabes, avec un sourire de pardon au visage.

R : Ou... Oui...

G : Je m'embête un peu toute seule, à la maison. Venez !

Vous me tiendrez compagnie.

Une voix coulante et contente avec un ton chagrin, en bougeant les mains dans une expression kinésique de pardon.

R : c'est...c'est...c'est bien vrai ?

Avec un ton étonné et joyeux, en reculant un peu en arrière.

G : Mais oui c'est bien vrai

Ma télévision est en panne mon téléphone a déclaré forfait ma connexion internet vient de mourir, entrez ! Entrez-vous m'apprendrez à chanter. Allez !allez ! Chantez un peu pour moi.

Accentuation des premiers mots de chaque segment, avec des légères pauses marquées et des mains ouvertes et invitantes.

En se tournant les deux vers le public pour recevoir les applaudissements.

6^{me} scène : le loup et l'agneau.

M : Bonjour tout le monde ! Aujourd'hui, nous allons jouer une pièce théâtrale ; le loup et l'agneau. Moi le loup et wafa l'agneau. J'espère que nous aurions votre admiration.

Une posture stable et grave, avec des pauses bien marquées, sans trop de mouvements, une voix claire et un ton tranquille. Des gestes kinésiques d'autocontact pour atténuer la panique et un regard fixé au public.

W : La raison du plus fort, est toujours la meilleure.

Par une voix confiante et une bonne articulation. Une posture stable et un visage souriant adressé à ses camarades en classe.

M : Qu'il fait beau dans les prés !

Vive la liberté !**(en chantant avec une voix basse et un ton mélodique)**

Ouf ! J'ai chaud je vais me rafraîchir en buvant à ce joli petit ruisseau

En marchant vers sa partenaire comme une technique proxémique afin de libérer la tension et profiter de l'espace scène, puis elle se tourne vers le tableau (image d'un ruisseau) en exprimant l'état de soif. Dernière réplique marquée par une intonation baissée et un ton relâché (de fatigue).

W : Quelle chance ! Je cherchais depuis ce matin un bon morceau à manger, ce petit agneau sera tendre à croquer, je vais régaler

Une intonation montante et descendante avec une variation du rythme dans ce petit monologue bien exprimé et avec des légères pauses. Des mouvements kinésiques théâtralisés par la main, proxémiques par l'avancement et le recul.

M : Monsieur le loup grâce ne me faites pas de mal

Une voix étouffée, avec des pas hésitants.

W : Brigand, scélérat, que fais-tu là ?

Une intonation aigue et forte, un ton menaçant en s'avançant doucement vers sa partenaire dans une expressivité proxémique réussie.

M : Monsieur le loup je buvais j'avais soif !

Une voix douce pleurnichant avec un ton lent et une intonation baissante

Les mains lâchées en bas sans aucun mouvement.

W : Euh ! Et tu oses salir mon eau ?

Intonation toujours aigue, un ton et un regard de gronderie.

M : pardon, Monsieur le loup je ne savais pas que ce ruisseau était à vous. Je croyais qu'il venait de la montagne.

Le comportement langagier est toujours le même pour ce personnage ; des segments avec intonation baissée et un ton renfrogné.

Des mouvements kinésiques limités, marquant la posture figée et accablée de l'agneau après la rencontre inattendue.

Monsieur le loup, je n'ai pas sali votre eau, puisque vous demeurez en haut et que je bois ici, en bas.

Les mains baissées avec des mouvements significatifs de démonstration.

W : Tu l'as salie, te dis-je, et tu n'es qu'un impertinent !

On m'a raconté que l'été dernier, tu allais dire partout que je suis un méchant loup

Accentuation sur les premières syllabes, un rythme accéléré avec une voix intensive et un ton ferme de menace.

Des mouvements et des gestes par la main qui expriment un état de colère et une réaction furieuse avec des yeux largement écarquillés et fixés au partenaire.

M : L'été dernier ? Oh ! Monsieur le loup ça ce n'est pas possible, puisque, l'été dernier j' n'étais pas encore né.

Intonation élevée au début et descendante à la fin avec un étonnement contre cette accusation impossible. Un ton toujours fragile et méfiant.

W : Si ce n'est toi, c'est donc ton frère

Intonation élevée et une bonne articulation en s'appuyant sur les consonnes, un ton de confiance.

M : Non ! Je n'ai pas de frères !

Une négation avec un rythme rapide et une posture immobile.

W : Alors c'est ton père ton cousin ou quelque'un de ta famille

Vous êtes tous des scélérats ! Vos bergers me font la guerre

Vos chiens me poursuivent dans les bois

Je voudrais vous manger tous, tous, tous

Et puisque je te rencontre, c'est sur toi que je me vengerai

Un comportement langagier adéquatement exprimé avec des déplacements proxémiques de posture et des pauses légères. Une voix perçante et rythmée.

M : grâce, grâce monsieur le loup !

Un ton plaintif et découpé et suppliant et pitoyablement fragmenté.

W : Pas de grâce je vais te croquer ! C'est bon !

Un sourire marque les visages des deux élèves qui reçoivent des applaudissements.

Conclusion :

L'emploi des éléments prosodiques par les apprenants – acteurs - était en général adéquatement adapté selon l'expressivité attendue et voulue par l'apprenant ; intonation accentuée ou relâchée, rythme et débit appropriés, le ton grave, tranquille et ferme parfois, perturbé, agitant une autre fois, avec des pauses courtes et longues en alternance. Les moyens d'expressivité : mouvements kinésiques ; des mains, des épaules ou de la tête sont généralement associés aux segments de paroles convenablement, les actes proxémiques ; recul, avancement, déplacement et échange de positions étaient remarquablement réussies avec des postures immobiles bien placées et assez expressives.

La concentration et l'engagement du partenaire disponible à son interlocuteur assure le bon accueil des actions langagières et procure un réflexe harmonieux dans les suites parlées, des comportements qui tissent une scène de communication vivante dans une langue soignée.

Dans un premier bilan, on peut constater, des améliorations significatives ; au niveau du premier mécanisme de parole exercé, le combiné de base, mis en place par les activités de groupage de mots, qui opte essentiellement à développer l'intériorité de l'apprenant et renforcer sa concentration. Deuxième mécanisme, celui de variation du flux verbal, le rythme varié selon l'intention expressive du segment parlé. Quant au geste articulatoire, les apprenants ont eu assez de temps pour travailler leur voix dans les différentes séances appliquées ; appuyer sur les consonnes, volume adapté et timbre vocal bien adopté. L'organisation des séquences se réduit dans les scènes à l'accentuation des premiers et des derniers sons d'une réplique, et qui a été majoritairement respectée. Quant à la préparation de l'attaque et de la finale, certains élèves ont réussi.

Enfin, Dans ces extraits transcrits et analysés, vue la qualité de l'enregistrement, on peut constater que la prononciation des élèves participants était globalement soignée et acceptable, certains phénomènes d'élision, d'amorce de phonèmes ou de chute des voyelles ont marqué les suites parlées. L'appui sur les consonnes comme une stratégie d'articulation a aidé les apprenants à améliorer leur diction, intervalle des pauses adéquatement placées entre les chaînes parlées et à point des changements rythmiques pour varier le débit selon la nécessité du niveau mélodique voulu. Cependant, on constate des hésitations au début des répliques vite récupérées par l'élève lui-même ou suite à un signe de soutien de son partenaire.

3-4 Analyse comparative entre les deux fables :

Dans la présente analyse comparative entre les deux fables mises en scène par les élèves, nous focaliserons nos remarques sur les expressions langagières utilisées et leur rapport d'amélioration attendu par les séances d'activités des quatre mécanismes exercés dans les séances antérieures. Une exploitation ou non des entraînements effectués en fonction des critères appropriés dans la grille d'évaluation des mécanismes, cette exploitation attendue permet de mieux communiquer le message et d'améliorer l'expressivité dans chaque réplique jouée par les élèves.

A/ La première fable jouée : la cigale et la fourmi :

Une improvisation guidée d'une ouverture (présentation de la scène) par les élèves dans les deux fables, surtout dans la première, en essayant de maintenir un contact visuel direct avec leurs camarades, ainsi le respect de l'organisation des séquences parlées, c'est-à-dire le quatrième mécanisme, dont la préparation de l'attaque fut le premier critère. Ainsi, le maintien du contact visuel considéré comme un acte posturo-mimogestuel important, renforcé par une voix posée et alternée adéquatement par des pauses, ce qui correspond aux critères du premier mécanisme, celui du groupage de mots qui vise également à augmenter la concentration et avoir une présence bien marquée.

L'intonation grave et parfois avec fermeté dans certaines répliques, puis l'exploitation des mains, de la tête dans des mouvements adressés à son camarade et au public de temps en temps ; en investissant convenablement les exercices de la variation du flux verbal dans ces représentations scéniques. En effet, le changement du rythme avec une voix expressive et selon la sensation voulue de transmettre au récepteur, l'engagement physique et kinésique par un corps affaissé et projeté en avant pour marquer le désespoir, dans des comportements langagiers accompagnants le message, des critères qui proviennent du deuxième mécanisme travaillé, celui de la variation du flux verbal.

Accentuation de la première syllabe du mot et une tonalité vive à la fin de certaines répliques, ce qui correspond au deuxième critère du quatrième mécanisme, celui de mettre l'accent sur le premier et le dernier son d'une idée permettant de maintenir un contact auditif au public.

Des mouvements libres (aller et retour) devant le tableau (espace scène) en gardant des distances proxémiques adéquates ; la main en l'air en se dirigeant vers le partenaire pour lui céder la place et en même temps lui donner la parole, c'est l'expression kinésique du corps avec un engagement et une implication dans la parole en harmonisation avec l'interlocuteur, qui provient du deuxième critère du deuxième mécanisme.

Correspondance entre les répliques prononcées et les mouvements de la tête, une tête en haut (*une de mes amies l'hirondelle m'aidera à faire le voyage*), une tête en bas (*elle a dû m'oublier, que vais-je devenir ?*) et une tête qui bouge en haut et en bas (*enfin, vous verrez bien...*), une expressivité gestuelle et kinésique qui correspond au deuxième critère du deuxième mécanisme.

Une réplique dite en accélérant le rythme au début avec une intonation élevée à la fin et une posture réglée, les mains bouclées en avant ; (*pourriez-vous me prêter quelque grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps ?*). Ce qui correspond à la variation du flux verbal et l'expression gestuelle par un engagement kinésique recommandé dans le deuxième mécanisme de parole exercé.

Accentuer le premier mot de la réplique (*prêter, prêter, c'est que vous êtes à l'aise avec l'argent des autres ?*), en avançant vers sa camarade qui fait un pas en arrière, une réponse proxémique qui montre une disponibilité à l'autre dans la situation de communication. Ces expressions langagières correspondent respectivement au deuxième critère de l'organisation des séquences parlées, dans le quatrième mécanisme et l'engagement physique du deuxième mécanisme.

Des yeux écarquillés en posant la question (*mais ma chère que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau ?*). Un rythme lent avec une accentuation de la dernière syllabe et un visage souriant pour marquer une posture ridiculisant (*mais vous le saviez bien ; je chantais*). L'élève se déplace vers son camarade en occupant l'autre côté de la scène (*ce n'est pas possible...je n'ai plus qu'à mourir de froid*). Des comportements langagiers qui correspondent aux mécanismes de variation du rythme et de l'expression kinésique et proxémique du corps pour améliorer l'expressivité des répliques communiquées.

Yeux fixés au partenaire avec une posture stable (*c'est...c'est bien vrai ?*). Accentuation des premières syllabes dans chaque segment prononcé, avec des pauses marquées à la fin d'une intonation achevée par une baisse de voix (*mais oui c'est bien vrai. Ma télévision est en panne....Entrez ! Vous m'apprendrez à chanter...*). Des attitudes langagières en réponse aux premier et deuxième mécanismes ; maintien du contact visuel avec l'interlocuteur et des pauses marquées à la fin des unités significatives, ainsi la variation des rythmes de la parole selon l'effet expressif à communiquer.

Une fin improvisée par l'élève dans la dernière réplique (*Non, je ne vais pas chanter pour toi...on va chanter ensemble...*). Une finale préparée à la dernière séquence parlée, ce qui est indiqué dans les critères du quatrième mécanisme, de l'organisation des séquences parlées.

B/ La deuxième fable jouée : le loup et l'agneau :

Un ton vif et exaltant a marqué les deux premiers segments, ensuite un changement d'intonation ; plus baissée et un ton relâché (*qu'il fait beau dans les prés !/Vive la liberté !/Ouf ! J'ai chaud je vais me rafraichir...*). Pas de préparation d'une attaque présentative de la scène, alternance du rythme de la parole et variation du débit, ce qui correspond au deuxième mécanisme de la variation du flux verbal.

Des pas en avant avec une intonation sifflante et discrète, dans un petit monologue marqué par des légères pauses (*Quelle chance ! je cherchais depuis ce matin...je vais régaler*). Un comportement langagier qui correspond aux critères du deuxième mécanisme exercé, engagement physique du corps dans un langage kinésique et gestuel, avec une variation du rythme dans les suites parlées.

Un regard menaçant fixé au partenaire avec une intonation élevée et une voix perçante en accentuant les premiers sons des mots (*Et tu oses salir mon eau ?*). Ce qui provient du premier mécanisme, du maintien du regard en s'adressant directement à l'interlocuteur, aussi, le quatrième mécanisme, dans l'accentuation du premier son du mot et du dernier dans une séquence parlée.

Les mains baissées avec des mouvements significatifs de démonstration, accompagnés de tonalité relativement sûre (*je n'ai pas sali votre eau, puisque vous demeurez en haut et que je bois ici, en bas*). En correspondance avec les critères du deuxième mécanisme, celui de la variation du flux verbal et l'expressivité gestuelle dans la communication.

Accentuation des premières syllabes avec une voix intensive, accompagnée par des gestes expressifs avec les mains et des yeux écarquillés (*Tu l'as sali, te dis-je et tu n'es qu'un impertinent ! On m'a raconté que ...*). Des comportements langagiers qui obéissent aux ; deuxième critère du quatrième mécanisme, accentuer le premier son de la séquence parlée, et le deuxième mécanisme dans son critère de l'expression gestuelle kinésique et oculaire par les mains et les yeux.

Des actions communicatives expressives par des comportements langagiers fortement intonatifs, avec des pauses légères entre les répliques et un rythme relativement rapide (*Alors c'est ton père, ton cousin ou quelqu'un de ta famille ! Vous êtes tous des scélérats ! Vos bergers me font la guerre !...*). Des comportements communicatifs en adéquation avec les critères du premier mécanisme ; placement des pauses entre les unités significatives et du deuxième mécanisme ; l'alternance du rythme intonatif selon le besoin de la communication.

Des pas lourds et graves en s'avançant vers son camarade avec une intonation définitive et saisissante (*pas des grâce, je vais te croquer*), en respectant le deuxième critère du deuxième mécanisme, celui de l'engagement physique et l'expression kinésique par le corps, ainsi que la variation du flux verbal dans le ralentissement du rythme en correspondance à l'intention communicative.

Cependant, il faut noter que la plupart des élèves n'ont pas préparé une finale adéquate ou une improvisation pour achever la scène, par rapport à la première fable.

Conclusion :

Dans la mise en scène de ces deux Fables, l'emploi et l'exploitation des quatre mécanismes du langage était adéquatement respecté par les élèves, dans la première et la deuxième fable, en correspondance avec l'expressivité voulue par les apprenants-acteurs : la variation du rythme, en accélérant et en ralentissant, accentuer ou relâcher l'intonation avec un ton ; vif, tranquille, perturbé ou agité,...etc. Placement des pauses, courtes et longues selon la nécessité expressive. Des mouvements kinésiques avec ; les mains, les épaules ou la tête généralement attribués aux répliques en adéquation. Des actes proxémiques ; déplacement, changement de position par des reculs ou d'avancements en exploitant convenablement l'espace scène en disposition.

Pourtant, dans la première fable, celle de la cigale et la fourmi, nous notons qu'il y avait des comportements langagiers verbaux et non verbaux plus nuancés et plus variés présentés par les élèves, en fonction des situations et des possibilités expressives plus riches dans cette fable.

La préparation d'une accroche et d'une finale était assez mieux élaborée dans la première fable que dans la deuxième, le loup et l'agneau, où les élèves n'ont pas trouvé beaucoup de situations à improviser pour débiter ou conclure la scène, en raison de nombre inférieur des représentations effectuées devant les élèves qui ont choisi cette fable par rapport à la première fable choisie par la plupart des apprenants.

4-Le test final : Analyse quantitative :

Par une activité d'exposé oral, la même activité que celle du premier test diagnostic, en gardant toujours la même thématique. Il s'agit de détecter au moyen de la grille d'évaluation présentée à la page 145 de ce chapitre, les éventuelles améliorations apportées par les exercices des quatre mécanismes appliqués dans les séances précédentes (**3, 4, 5, 6**) et lors de la mise en scène des Fables. Dans ce test on a focalisé l'évaluation uniquement sur l'aspect communicatif et les paramètres d'évaluation de la communication indiqués dans la partie théorique, page 52.

Dans cette séance l'observation est faite pour établir un bilan qui décrit le degré de réussite dans chacun des critères déterminés dans la grille d'utilisation de ces mécanismes de communication. Ces critères ont été élaborés en fonction des lacunes recensées après l'analyse du premier test diagnostic.

Aucune intervention ou instruction n'a eu lieu de la part de l'enseignant pour mieux évaluer l'engagement de l'apprenant, sa prise de parole et l'organisation de sa propre relation.

Le bilan qui représente le taux d'amélioration est basé sur les mêmes paramètres qui ont été évalués lors du premier test, c'est-à-dire, l'investissement des techniques exercées dans la présentation des exposés. Ces paramètres sont :

- 1/ Concentration et présence dans l'instant.
- 2/ la variation du flux verbal.
- 3/ le geste articulatoire.
- 4/ l'organisation des séquences parlées.

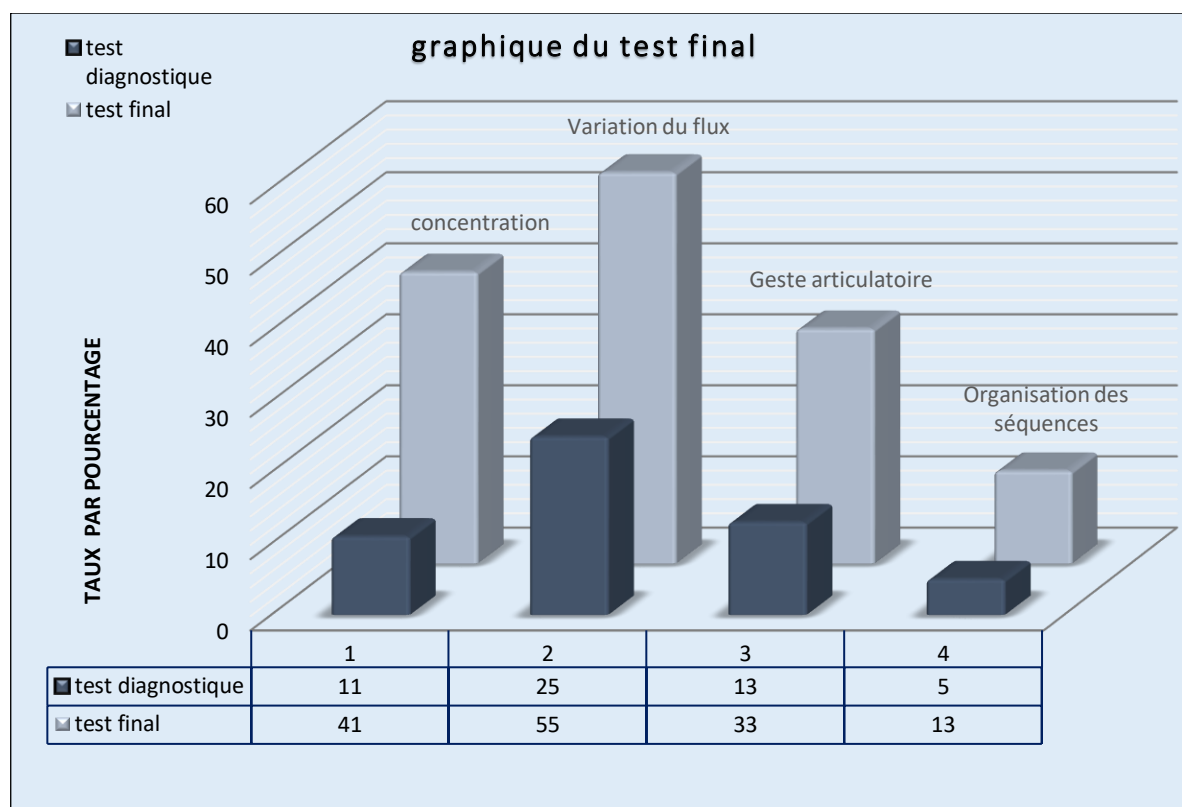


Figure 14 : Evaluation finale des quatre mécanismes exercés.

Dans ce présent schéma, nous constatons une amélioration au niveau des quatre paramètres représentant les quatre mécanismes appliqués en classe, mais elle est plus significative et encourageante dans les trois premiers : de 11% à 41% pour le combiné de base qui a visé essentiellement à renforcer la concentration et la présence. De 25% à 55% pour la variation du rythme et l'engagement physique exprimé par l'énergie ressentie à travers la gestuelle et les comportements kinésiques. L'articulation et son ajustement en visant à percevoir et accepter le timbre de voix, a augmenté de 13% à 33%. Alors que l'organisation des séquences parlées a connu une légère amélioration de 5% à 13% par rapport aux trois premiers, ce dernier est expliqué par l'effort important à fournir dans ce type d'activité qui a un lien étroit au thème choisi par l'apprenant dans son exposé.

5 Analyse qualitative des comportements langagiers des élèves :

Dans cette analyse, l'élève correspond techniquement à un code par numéro ; le 2 G.A ; veut dire l'élève numéro 2 du Groupe A. L'évaluation est faite sur la base du respect ou non des critères prescrits dans la grille d'observation et qui accompagnent chaque mécanisme de parole, évalué dans le test diagnostique et aussi dans le test final (les deux sous forme d'exposé oral).

A/ Dans le test diagnostique :

Le 2 G.A a manifesté une concentration et un engagement bien marqué, une acceptable organisation des séquences parlées. Mais, un travail reste à faire pour mieux placer les moments de silence (pauses) et la variation du rythme.

Le 3 G.A a raté les critères de réussite dans les quatre mécanismes et un travail sera nécessaire pour améliorer la performance dans les séances de pratique des mécanismes.

Le 10 G.C a montré une bonne articulation avec un rythme convenablement varié et une reprise de souffle approprié. Un effort à effectuer sur les pauses durant la relation ainsi que l'engagement gestuel pour une meilleure expressivité.

Le 11 G.C accuse des difficultés en matière de l'organisation des séquences parlées et le maintien du contact avec son interlocuteur par le regard. L'articulation était convenablement effectuée ainsi que la variation du rythme son adéquation aux différents moments de la relation.

Le 19 G.E Usage adéquat de gestes kinésiques (mains), mais un travail sur les trois mécanismes est indispensable afin d'améliorer la relation et assurer une communication plus expressive.

Le 26 G.G Un rythme varié dans son ensemble pendant l'activité diagnostique, des travaux sur l'articulation et le respect des pauses sont nécessaires pour une meilleure relation et une bonne organisation des séquences parlées.

Le 04 G.A Une attitude de recul observée durant l'évaluation et un besoin d'une intégration réussie au sein d'un groupe pour qu'il puisse surmonter ses difficultés et améliorer sa prestation.

Le 13 G.D Un travail sur la voix est prioritaire par une bonne articulation en s'appuyant sur les consonnes avec une variation du rythme et une reprise du souffle après chaque séquence parlée.

Le 16 G.D La peur de commettre des erreurs persiste et entraîne des reculs dans la relation de l'apprenant, ce qui nécessite un travail sur les quatre mécanismes et un engagement à renforcer.

Le 17 G.E Un travail sera accentué surtout sur le 2^{ème} et le 3^{ème} mécanisme. Un apprenant qui accuse une difficulté dans la bonne articulation même qu'il montre un effort d'engagement à apprécié.

Le 25 G.G Quelques gestes kinésiques observés : des mais, hochement de la tête, mais un travail à effectuer par l'apprenant dans les quatre mécanismes et particulièrement dans la variation du flux verbal.

Le 12 G.C Le rythme de sa voix et son ampleur nécessitent un effort à fournir pour ajuster sa communication et maintenir une bonne articulation, en focalisant sur le 3^{ème} mécanisme du geste articulatoire.

Le 18 G.C Un travail sur l'articulation et le rythme est urgent. Le premier et le dernier mécanisme ont été raté entièrement et des lacunes considérablement constatées d'ordre articulatoire, ainsi le non-respect de la variation rythmique de la relation.

Le 03 G.A Concentration et présence plus en moins respectées dans le premier mécanisme, reprise du souffle et rythme de la parole complètement ratés dans le deuxième, timbre vocal et volume vocal moyennement nuancés.

Le 05 G.B Un effort à effectuer sur les quatre mécanismes avec une mise en œuvre d'activités de variation du flux verbal et d'articulation. L'utilisation des consonnes comme des appuis avec la correction des gestes articulatoires sont des critères à respecter lors des applications des mécanismes.

Le 06 G.B Un besoin urgent d'un travail sur l'articulation et la variation du flux verbal. Moments du silence non respectés dans le premier mécanisme du combiné de base, volume et timbre vocal faiblement nuancés pendant le 3^{ème} mécanisme du geste articulatoire.

Le 21 G.F Un travail est prioritaire sur les mécanismes du flux verbal et de la variation du rythme ainsi que l'articulation, concentration et présence acceptablement constatée avec un engagement plus en moins apprécié de gestuels.

Le 23 G.F témoigne d'un respect modéré des moments de silence dans la première prestation et un bon contrôle d'énergie, mais le travail reste à effectuer sur les quatre mécanismes avec une mise au point sur le 2^{ème} et le 3^{ème} mécanisme.

Le 24 G.F Un travail particulier est nécessaire sur le mécanisme de variation du flux verbal et le geste articulatoire, dans le premier mécanisme de groupage de mots, l'élève a montré une bonne concentration ce qui a mené à une présence considérablement favorable.

Le 31 G.H Une voix très basse marque le timbre vocal de l'apprenant, une articulation à remédier par des activités de geste articulatoire. La mise en œuvre des quatre mécanismes est nécessaire pour une meilleure prestation

Le 34 G.I Le travail sera focalisé sur le 2^{ème} et le 3^{ème} mécanisme. L'apprenant a besoin d'une intégration réussie à son groupe vue sa première prestation qui montre un recul dans l'interaction et l'engagement verbal devant ses camarades.

B/ Dans le test final ; l'exposé oral :

Dans l'exposé présenté après l'expérimentation, on a noté :

Le 02 G.A Présence et concentration considérablement améliorées, un maintien du contact au public durant la prestation est remarqué. La variation du rythme reste sans amélioration souhaitée et nécessite encore d'effort et du temps à consacrer.

Le 10 G.C Pauses bien placées avec une amélioration significative au niveau de la concentration et de présence, par rapport à son évaluation diagnostique. Une expression kinésique (gestes) encore à renforcer ainsi que la séquence finale de sa parole.

Le 11G.C Maintien de son public par le contact visuel est remarquablement amélioré avec une progression constatée en organisation des séquences parlées.

Le 19 G.E Un résultat favorable au niveau du premier mécanisme, manifesté dans sa capacité de montrer une présence et une concentration bien identifiée par rapport à sa première épreuve diagnostique. Manque de la gestuelle expressive chez l'apprenant.

Le 26 G.G Le degré de sa concentration a été bien remarqué ainsi que son engagement gestuel. Son effort d'organisation des séquences parlées n'a pas donné les fruits souhaités ; attaque et finale non réussies.

Le 04 G.A Une amélioration constatée aux niveaux des trois premiers mécanismes, ceux de groupage de mots, geste articulatoire et la variation du rythme, mais un effort supplémentaire est nécessaire pour organiser convenablement les séquences de sa parole.

Le 13 G.D Concentration et présence bien améliorées avec une variation du rythme réussie, ainsi que son articulation était ajustée, mais pas de grande amélioration dans le 4^{ème} mécanisme.

Le 16 G.D Une légère amélioration au niveau de 2^{ème} et de 3^{ème} mécanisme avec une présence et une concentration moyennement appréciée pour le 1^{er} mécanisme, une voix reste à travailler dans son volume, ainsi un engagement kinésique à renforcer pour améliorer sa prestation.

Le 17 G.E Une considérable amélioration observée au niveau de la présence et de l'engagement gestuel, ceci est notée dans le premier et le deuxième mécanisme, pourtant, il reste à améliorer encore le geste articulatoire et l'organisation des séquences parlées.

Le 25 G.G Progression remarquablement observée aux niveaux du 1^{er} et du 2^{ème} mécanisme (concentration et présence, bon placement des pauses ainsi que la variation du rythme et la reprise du souffle). Articulation et organisation des séquences pas encore tenues.

Le 12 G.C Une variation du flux verbal réussie avec une voix légèrement enflée. Le travail sur l'utilisation des consonnes comme des appuis reste à améliorer ainsi que la concentration et le maintien du contact durant la relation.

Le 18 G.E Une progression observée au niveau de la variation du flux verbal et l'adaptation du volume de la voix, mais son articulation est toujours à travailler en appuyant sur les consonnes.

Le 03 G.A Un apprenant qui trouve encore des difficultés dans l'ensemble des mécanismes, avec une légère amélioration au 2^{ème} et au 3^{ème} mécanisme.

Le 05 G.B Un travail reste à faire pour combler une difficulté apaisée aux niveaux du 2^{ème} et du 3^{ème} mécanisme en particulier, une amélioration constatée au niveau du maintien du contact et le volume de sa voix.

Le 06 G.B Une légère amélioration aux niveaux de ; placement des pauses, variation du rythme et l'articulation appropriée des sons. Cependant, on estime qu'il reste encore du travail à effectuer surtout au 2^{ème} et 3^{ème} mécanisme.

Le 21 G.E Geste articulatoire moyennement améliorée, ainsi que la variation du rythme et son appropriation à la relation. Un effort à effectuer encore au niveau de l'organisation des séquences et le maintien du contact avec le public.

Le 23 G.F Une articulation relativement améliorée par rapport au test diagnostique, ainsi que la concentration et la présence durant la prestation. Une variation du rythme reste encore à renforcer et une organisation des séquences à améliorer.

Le 24 G.F Une amélioration constatée aux niveaux de l'engagement kinésique gestuel et le volume de la voix appropriée, mais une difficulté persiste aux niveaux de la présence et la concentration, ainsi que l'organisation des séquences parlées.

Le 34 G.I Une présence remarquablement tenue, avec un bon engagement gestuel dans son expression kinésique, toutefois, un travail est prioritairement à effectuer dans l'articulation et l'organisation des séquences à ajuster.

Le 31 G.H Une amélioration relativement constatée aux niveaux de la variation du flux verbal, ainsi que dans l'ampleur de la voix et le maintien du contact. Une difficulté persiste encore au niveau de l'organisation des séquences.

Conclusion :

Dans une démarche évaluative entre le test diagnostic mis au point au début de l'expérimentation et le test final, nous constatons que les apprenants ont manifesté une amélioration considérablement appréciée dans leurs comportements langagiers verbaux et non-verbaux. Cette amélioration était individuellement perçue, chaque élève avait des points plus améliorés que d'autres, des difficultés dans certaines activités qui étaient pour lui plus complexes que d'autres.

En effet, pour le travail sur la concentration et la présence par le biais du premier mécanisme, les élèves ont réussi les critères en question d'une façon générale ; le placement des pauses et le maintien du contact à son interlocuteur, ainsi pour le deuxième et le troisième mécanisme ; la variation du flux verbal et le geste articulatoire où nous pouvons estimer une progression convenablement favorable par rapport à leur comportement au début de l'expérimentation.

Enfin, l'échange des paroles dans un cours de langue et dans des situations réelles ou authentiques théâtralisées, vaut mieux qu'un apprentissage d'un savoir passif de la langue, dans un cours classique. Cette pédagogie théâtrale permet à la compétence orale de bénéficier particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants.

6 Analyse comparative d'amélioration entre les mécanismes :

Cette analyse a comme objectif de comparer l'amélioration repérée pendant et après l'expérimentation, une amélioration qui a été définie par les différents paramètres rentrant dans l'élaboration de ces activités, leurs natures et qui auraient pu influencer le degré de réussite ou d'échec, en fonction de la diversité de ces exercices ainsi que l'hétérogénéité du niveau des élèves, leurs prérequis et leur implication dans ces activités.

D'abord, une première analyse entre les quatre mécanismes de parole travaillés avec les apprenants, en mesure de constater une progression et un respect des critères de réussite dans chacun de ces mécanismes.

Ensuite, une deuxième analyse comparative entre les groupes (A.B. C. D. E. F. G. H. I) composé chacun de deux élèves, dont leur niveau varié d'un élève à un autre, à savoir que notre intention était d'intégrer dans chaque groupe un apprenant censé plus dynamique et motivé, pour une visée pédagogique ; donner à chaque groupe un animateur ou un élève pilote.

En effet, cette analyse vise à comparer la progression et l'amélioration observée entre les groupes aux niveaux des différents paramètres exercés dans chaque mécanisme ainsi que leur influence à la prestation des élèves pour réussir la communication dans ses différents volets expressifs.

Dans le premier mécanisme ; le combiné de base ou le groupage de mots, l'objectif, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie théorique, est d'augmenter le niveau de concentration et de présence par une activité de relation d'un texte segmenté en unités significatives et selon une méthode présentée aux apprenants. Ce mécanisme avait trois critères à respecter ;

Le respect des pauses à la fin de chaque unité du sens en marquant suffisamment le moment du silence durant une relation.

Le maintien du regard, fixé aux yeux du partenaire pour assurer un bon contact entre le locuteur et son public.

La concentration durant l'activité, sur le texte à présenter et sur la réaction du partenaire qui peut d'un moment à un autre intervenir par une expression posturo-mimogestuel.

Dans le test diagnostic, nous avons noté ; quatre apprenants sur trente-six qui ont respecté ces critères, c'est-à-dire 11% seulement des élèves ont réussi à marquer convenablement les pauses et maintenir le contact avec leurs camarades.

Alors que dans le test final et après l'application des activités sur le mécanisme et la représentation de la pièce théâtrale en exploitant ce mécanisme, 15 élèves ont pu respecter les critères en question, c'est-à-dire 41% des élèves ont amélioré leur prestation, en montrant une concentration adéquate et une bonne présence marquée par un contact bien tenu avec leur public durant ce test, un taux d'amélioration de 30% est noté dans ce premier mécanisme appliqué.

Dans le deuxième mécanisme, celui des variations du flux verbal, une activité basée sur la lecture d'un texte présenté aux élèves avec un rythme accéléré dans les deux premières lignes, puis un rythme ralenti dans les deux lignes qui suivent. C'est une activité qui vise essentiellement à approprier le rythme de la relation selon le texte (le contenu) à présenter, et savoir répartir son énergie et son engagement durant la prestation.

Ce mécanisme avait comme critères à respecter ;

La variation du rythme de la parole ; une alternance du débit de la relation comme un outil pour choisir des moments essentiels et d'autres moins importants dans la relation, selon le contenu à présenter.

L'appropriation de son énergie, avec des moments d'engagement gestuel par les outils para verbaux comme les mimiques et les gestes.

La reprise du souffle, par des changements effectués sur le rythme donne à l'apprenant une confiance en soi, un moment d'organiser ses réflexions et reprendre la relation avec beaucoup d'aisance.

Entre le premier test diagnostique et le test final, il y avait une amélioration dans le respect de ces critères de 25% à 55%, ce qui signifie que les élèves (09/36 ensuite 20/36) ont pu réaliser une relation (présentation) en variant leur rythme de parole et en donnant à leur prestation plus d'alternance dans des différents moments.

Le troisième mécanisme, le geste articulatoire, est un paramètre qui cherche particulièrement à respecter la bonne articulation en tenant compte de certains critères pour réussir une meilleure prestation des apprenants :

L'utilisation des consonnes comme des appuis, renforce et ajuste l'articulation des sons, ce qui donne à chaque mot sa juste prononciation pour trouver sa place à l'oreille du récepteur.

Les mouvements des lèvres, la qualité de la voix et sa nuance dépend des points d'articulations respectées, la bouche et surtout les lèvres comme un point de sortie et de naissance des sons.

Le volume et le timbre vocal, critère qui détermine l'impact de la voix de chaque élève sur l'auditoire, son appropriation au message et à son public joue un rôle déterminant de la prestation, sachant que chaque locuteur a son propre timbre vocal, mais ça n'empêche pas de prendre conscience de sa voix et tenter de l'améliorer.

Dans le premier test diagnostique, il y avait 05 élèves sur 36 qui ont respecté ce paramètre, avec un taux de 13%. Ensuite, dans le test final, nous avons noté 12 élèves sur 36 qui ont respecté et amélioré leur articulation, avec un taux de 33%.

Le quatrième mécanisme, l'organisation des séquences parlées ; c'est une technique qui opte à mettre l'accent sur la première idée présentée dans la relation (attaque), la préparer soigneusement, ainsi que la finale pour bien achever sa prestation.

Les critères à observer sont :

La qualité de son attaque, une accroche qui permet à susciter l'attention et l'intérêt du public, une réaction favorable est attendue de ses camarades.

Le premier et le dernier son d'une idée doivent être bien accentué, en mesure de trouver un impact sur le récepteur selon le message et l'importance du contenu à présenter à chaque fois.

La préparation d'une finale, qui résume le travail présenté en insistant sur ce qui est important, cela permet à donner une impression finale d'avoir écouté à une prestation édifiante.

Dans ce mécanisme, le taux a passé, de 5% dans le premier test, c'est-à-dire deux élèves sur trente-six, à 13% dans le test final, ce qui fait cinq élèves sur trente-six, qui ont pu organiser et préparé les deux moments importants dans la relation, avec une attaque et une finale bien intéressante.

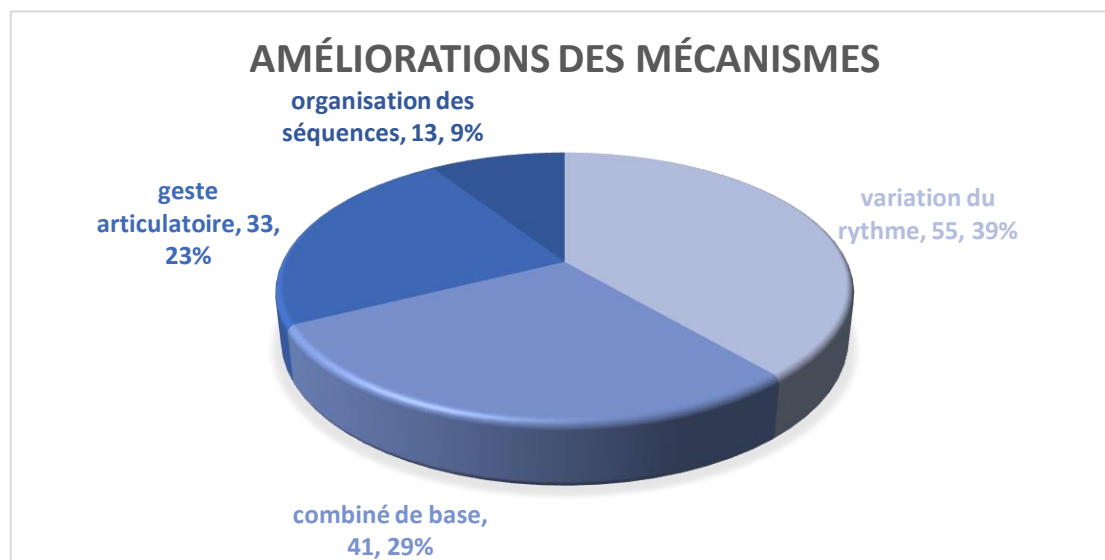


Figure 15 : Les améliorations entre les quatre mécanismes.

Conclusion :

Vu à ce qui a été noté comme des taux d'amélioration dans les quatre mécanismes, nous pouvons déduire ce qui suit :

* Dans tous les quatre mécanismes, il y avait une amélioration constatée, même si elle est réduite à deux ou trois apprenants seulement, comme c'est le cas du quatrième mécanisme.

* Le taux le plus élevé d'amélioration était dans le deuxième mécanisme avec 55%, par rapport aux autres mécanismes ; ensuite vient le premier mécanisme avec 41% de réussite, puis le troisième mécanisme avec 33%, et en dernier le quatrième mécanisme avec 13%.

* Le mécanisme le plus amélioré, celui de la variation du flux verbal avec ses trois critères d'évaluation a été respecté par la majorité des élèves, particulièrement en variation du rythme de la parole et l'engagement dans l'expression kinésique qui accompagne à chaque fois les changements effectués dans le débit de la relation.

* Le mécanisme en deuxième taux d'amélioration, celui de groupage de mots, qui focalise sur le placement des moments de silence et le maintien du regard au public, a permis aux élèves de marquer leur présence en profitant de ces pauses pour se situer dans la relation et renforcer le contact visuel aux récepteurs.

* Le troisième mécanisme, le geste articulatoire, avec un taux de 33% de réussite, c'est-à-dire, le troisième taux d'amélioration, montre que les élèves ont eu un autocontrôle sur leur articulation, en s'appuyant de plus en plus sur les consonnes, et en augmentant leur volume de voix.

* L'organisation des séquences parlées, un mécanisme avec un taux plus inférieur que les autres, 13% seulement, montre une difficulté qui persiste toujours dans l'élaboration des attaques et des finales chez les apprenants, une compétence qui nécessite une maîtrise et une capacité langagière ; de trouver une idée différente à celle qui a été déjà présentée par son camarade. Ce résultat démontre la difficulté devant laquelle les élèves n'ont pas pu surmonter

dans ce niveau d'apprentissage, première année secondaire, une classe dont les apprenants sont censés avoir cette compétence.

7 Analyse comparative d'amélioration entre les groupes :

Le groupe A :

Nous avons constaté que : la concentration était considérablement améliorée, un maintien du contact au public durant la prestation est remarqué. La variation du rythme reste sans amélioration souhaitée ce qui nécessite encore d'effort et du temps à consacrer.

D'autre part, une amélioration constatée aux niveaux des trois premiers mécanismes, ceux de groupage de mots, geste articulatoire et la variation du rythme, mais un effort supplémentaire est nécessaire pour organiser convenablement les séquences de la parole.

Le groupe B :

Une légère amélioration aux niveaux de ; placement des pauses, variation du rythme et l'articulation appropriée des sons. Cependant, on estime qu'il reste encore du travail à effectuer surtout en 2^{ème} et 3^{ème} mécanisme.

Donc, un travail reste à faire pour combler une difficulté récurrente aux niveaux du 2^{ème} et du 3^{ème} mécanisme en particulier, une amélioration constatée au niveau du maintien du contact et le volume de la voix.

Le groupe C :

Pauses bien placées avec un une amélioration significative au niveau de la concentration et de présence, par rapport à l'évaluation diagnostique. Une expression kinésique (gestes) encore à renforcer ainsi que la séquence finale de la parole.

Aussi, le maintien du public par le contact visuel est remarquablement amélioré avec une progression constatée en organisation des séquences parlées.

Le groupe D :

Dans la concentration et la présence, on peut noter une bonne amélioration, une variation du rythme réussie, ainsi que l'articulation était ajustée, mais pas de grande amélioration dans le 4^{ème} mécanisme.

De plus, une légère amélioration au niveau de 2^{ème} et de 3^{ème} mécanisme, une voix reste à travailler dans son volume, ainsi un engagement kinésique à renforcer pour améliorer la prestation.

Le groupe E :

Une progression observée au niveau de la variation du flux verbal et l'adaptation du volume de la voix, mais l'articulation est toujours à travailler en appuyant sur les consonnes.

D'autre part, une amélioration de la variation du rythme et son appropriation à la relation. Un effort à effectuer encore au niveau de l'organisation des séquences et le maintien du contact avec le public.

Le groupe F :

Une articulation relativement améliorée par rapport au test diagnostic, ainsi que la concentration et la présence durant la prestation. Une variation du rythme reste à renforcer et une organisation des séquences à améliorer.

Aussi, une amélioration constatée aux niveaux de l'engagement kinésique gestuel et le volume de la voix appropriée, mais une difficulté persiste aux niveaux de la présence et la concentration, ainsi que l'organisation des séquences parlées.

Le groupe G :

La qualité de la présence a été bien remarquée ainsi que l'engagement gestuel. L'effort d'organisation des séquences parlées n'a pas donné les fruits souhaités ; attaque et finale non réussies.

Progression remarquablement observée aux niveaux du 1^{er} et du 2^{ème} mécanisme (concentration et présence, bon placement des pauses ainsi que la variation du rythme et la reprise du souffle). Articulation et organisation des séquences pas encore tenues.

Le groupe H :

Une amélioration relativement constatée aux niveaux de la variation du flux verbal, ainsi que dans l'ampleur de la voix et le maintien du contact. Une difficulté persiste encore au niveau de l'organisation des séquences.

Ce dernier mécanisme, a été respecté au niveau du deuxième critère, celui d'accentuer le premier et le dernier son, mais l'échec était dans la préparation de l'attaque et de la finale de la prestation.

Le groupe I :

Une présence remarquablement tenue, avec un bon engagement gestuel dans l'expression kinésique, toutefois, un travail est prioritaire à effectuer dans l'articulation. L'organisation des séquences à ajuster.

Il est à noter que l'articulation était relativement amélioré dans ses deux critères ; l'utilisation des consonnes comme des appuis et le volume de la voix, mais la bonne prononciation passe d'emblée par les points d'articulation qui n'étaient pas tenu correctement.

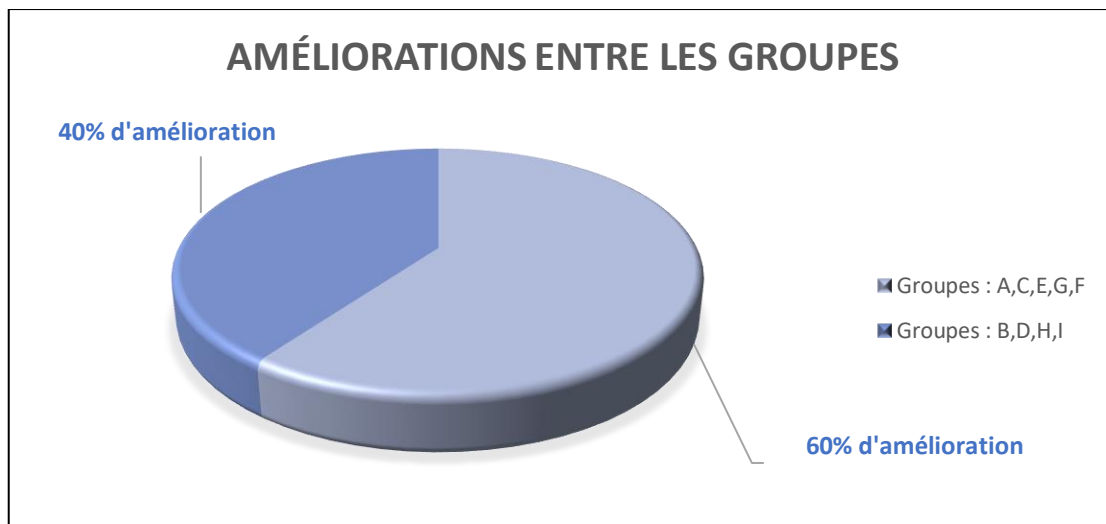


Figure 16 : Les améliorations entre les groupes.

Conclusion :

Les élèves dans les groupes A, C, E, G et F ont montré plus d'engagement et d'implication dans les activités des mécanismes et dans la mise en scène des fables, ce qui a rendu leur prestation dans le test final adéquatement expressive et leurs comportements communicatifs plus approprié. Ceci a été interprété dans la bonne mise en posture d'un locuteur concentré, intéressé et présent tout au long de la relation, en plus, la préparation et l'organisation des moments essentiels de la communication avec un soin accordé à la prononciation et la voix.

Toutefois, les groupes ; B, D, H et I, ont eu des difficultés qui persistent particulièrement aux niveaux de 2^{me}, 3^{me} mécanisme, par rapport aux autres groupes, au terme de la variation du flux verbal et de geste articulatoire. Tant qu'au 4^{me} mécanisme, celui de l'organisation des séquences parlées, l'ensemble de groupes a trouvé une difficulté dans la préparation d'une attaque et une finale bien appropriées à leur communication.

Il est à noter que le travail dans des groupes crée des liens intragroupes et intergroupes, les élèves partagent le même objectif et terminent par la construction d'une expérience commune, des interactions faciales et parfois des débats qui consolident la sensation et la prise de conscience collective de l'importance de se sentir actif et missionnaire.

Interprétation des résultats et validation des hypothèses :

Dans notre présente thèse, l'objectif était de vérifier nos hypothèses formulées en faveur de l'activité théâtrale comme un tremplin d'amélioration et de correction des attitudes langagières des apprenants. Vue son importance dans la correction de certaines lacunes comportementales aux niveaux de : la concentration (présence) lors de la diction, l'articulation et la variation du rythme, ainsi que l'organisation des séquences parlées ; par la préparation d'une attaque accroche et une finale récapitulative, ces paramètres ont été développés par le biais des mécanismes théâtraux inspirés de la pratique théâtrale et intégrés en classe de langue sous forme de séances de mise en scène et d'activités systématiques et techniques de préparation.

Une question principale a été posée au début de ce travail : Une approche théâtrale dans une classe de 1^{ère} année secondaire et dans un contexte sociolinguistique et culturel déterminé (la wilaya de Djelfa) peut-elle contribuer à favoriser l'apprentissage de la communication orale de la langue française ?

Pour pouvoir délimiter et cerner nos objectifs, nous avons apporté deux éléments de réponses à cette question à travers cette étude.

Hypothèses avancées :

1/ L'apprentissage formel de la langue étrangère n'assure pas une formation solide. Pour un enseignement efficace de la langue cible, il est nécessaire d'introduire tous les éléments d'une communication réussie : le verbal, le non-verbal ou le paraverbal, l'expression théâtrale nous semble pouvoir être, d'un grand intérêt, dans ce domaine ; par l'investissement de ses mécanismes et ses techniques.

2/ La représentation devant les camarades et l'enseignant est un élément de motivation pour les apprenants qui les incite à s'impliquer et à s'engager vivement dans la tâche, dans un projet commun, responsables de leur réussite.

Interprétation des résultats pour la validation de la première hypothèse :

L'introduction par une méthode actionnelle de l'activité théâtrale en classe de FLE fait preuve d'une démarche active visant à avoir un effet positif sur l'expression (et l'expressivité) orale des élèves dans leur communication qui se manifeste dans la prise de parole et les interactions faciales intergroupes. L'activité théâtrale a donné lieu à plusieurs effets notables sur les comportements langagiers des apprenants que nous avons pu noter sur les lieux de l'expérimentation. L'échange des paroles dans un cours de langue et dans des situations réelles ou authentiques théâtralisées, vaut mieux qu'un apprentissage d'un savoir passif de la langue, dans un cours classique.

Dans un premier temps, nous avons assisté comme observateur durant une séance de diagnostic et mise aux points des acquisitions aux prestations présentées par les élèves de cette classe 1^{ère} AS, l'objectif était d'évaluer leurs attitudes langagières, ainsi que leurs comportements verbaux et non-verbaux selon la grille d'évaluation déjà présentée dans cette étude (annexes : grilles du test diagnostic), les remarques notées étaient les suivantes :

- 1/ Les apprenants ne font pas attention à la prononciation (volume de voix, débit, rythme, intonation, pause...etc.). L'appropriation des éléments prosodiques et l'alternance du rythme dans la communication par des pauses sont des éléments nécessaires dans la relation.
- 2/ Ils utilisent rarement les moyens d'expression non-verbaux (gestuelle, mouvements kinésiques,..). L'expressivité marquée par les comportements langagiers pour mieux nuancer et renforcer la signification visée (expliquée dans le schéma à la page 47 du premier chapitre théorique).
- 3/ Le regard était souvent fixé sur la feuille. En négligeant le canal visuel comme un moyen posturo-mimogestuel qui favorise le bon maintien du contact avec le récepteur et augmente la concentration.
- 4/ Dynamique et engagement physique souvent absents.
- 5/ Articulation des sons non soignée et généralement inadéquate.
- 6/ Mauvaise organisation des séquences parlées. Une attitude qui assure la bonne structuration des séquences est souvent oubliée et non corrigée dans les prestations orales des élèves, elle entraîne une mauvaise cohérence du travail présenté, pour cela, elle est considérée dans notre

travail un des paramètres d'évaluation de la communication orale ; page 51 du cadre théorique.

Les présentations des élèves sont majoritairement limitées à une simple lecture de la feuille, avec une sensation de panique perturbant, qui entraîne souvent une perte de contrôle sur la relation et un maintien alterné du contact au public.

Pour élaborer un premier bilan diagnostique qui sera comparé à celui du test final, (après bien sur une séquence composée de l'application des mécanismes de parole exercées par les élèves, et la mise en scène des deux fables) nous avons considéré comme paramètres d'évaluation, le degré de réussite dans ces mécanismes :

1/ La concentration et la présence. Comme un objectif du premier mécanisme, appelé le groupage de mots. (1^{er} mécanisme).

2/ La variation du flux verbal. (2^{me} mécanisme).

3/ Le geste articulatoire. (3^{me} mécanisme).

4/ L'organisation des séquences parlées. (4^{me} mécanisme).

L'objectif principal de ces activités, était de porter l'intérêt sur la communication orale ; dans ses aspects kinésiques, proxémiques, verbaux et non-verbaux ; des divers exercices et des activités sur les quatre mécanismes de parole ont donné lieu à une amélioration remarquable au niveau de la prononciation pratiquement chez tous les apprenants et leur concentration durant la présentation chez certains d'eux. Nous pensons que ces progrès proviennent essentiellement du volume horaire qui a été consacré à la parole dans une nouvelle démarche ; lors de chaque séance de l'expérimentation, tous les apprenants doivent parler en lisant leur rôle et en faisant les répétitions avec leurs camarades. Cette opération a permis à l'enseignant d'entendre la voix de quelques apprenants (ceux qui ne parlent jamais) qui ont préféré sortir du silence.

En commençant à lire leurs rôles à haute voix, en exploitant les exercices de préparation ; de la variation du flux verbal et celui du geste articulatoire, les apprenants ont pu travailler l'intonation et la prononciation que l'enseignant corrigeait à chaque fois, même les apprenants les plus avancés (brillants) ont participé à la correction phonétique de leurs camarades. En ce qui concerne le travail de mémoire, six groupes seulement sur neuf ont pu mémoriser parfaitement une grande partie de leurs répliques, pour le reste, il était difficile de leur faire lâcher les feuilles du texte à jouer, ils trouvaient dans la feuille un support rassurant.

Conclusion :

Dans le schéma représentatif du test final (Figure 14 : Evaluation finale des quatre mécanismes exercés) nous avons constaté une amélioration au niveau des quatre activités représentant les quatre mécanismes appliqués dans cette étude, mais elle est plus significative et encourageante dans les trois premiers paramètres de communication travaillés : de 11% à 41% pour le combiné de base qui a visé essentiellement à renforcer la concentration et la présence durant la prestation et éviter la simple lecture morne des notes. De 25% à 55% pour la variation du rythme et l'engagement physique exprimé par l'énergie ressentie à travers la gestuelle et les comportements kinésiques et proxémiques, qui ajoutent une expressivité bien recherchée dans une communication orale. L'articulation et son ajustement en visant premièrement à améliorer sa diction, ensuite, à percevoir et accepter sa voix et son timbre vocal, ce paramètre a augmenté de 13% à 33%. Alors que l'organisation des séquences parlées a connu une légère amélioration de 5% à 13% par rapport aux trois premiers, ce dernier est expliquée par les incompétences linguistiques de production orale dans ce stade d'apprentissage, ainsi, l'effort important à fournir pour trouver un vocabulaire adéquat dans ce type d'activité qui a un lien étroit au thème choisi par l'apprenant dans son exposé.

Interprétation des résultats pour la validation de la deuxième hypothèse :

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

Dans la mise en scène de la pièce, les élèves exploitent l'ensemble des mécanismes et des stratégies développées dans les séances de préparations et les activités de communication verbale et non verbale, un jeu de rôle en ajoutant des éléments théâtraux, le temps accordé à toute action, une mise en place des aspects scéniques si c'est possible, comme un décor représentatif de l'espace lié à la situation, des costumes élaborés en fonction des personnages représentés,...

Le rôle de l'enseignant était limité à débloquer les situations d'impasse chez les élèves qui oublient leurs répliques, sans trop d'interventions et avec des termes soufflés rapidement et à voix basse, en marquant un recul et une absence quasi-totale de la scène. Des interventions seulement en cas d'urgence et à nombre limité, en effet, prendre la parole longtemps en pleine action pour expliquer ce qu'on doit faire devient un élément de déconcentration et un temps mort avec une influence gravement négative au bon fonctionnement de la scène.

L'usage des enregistrements vidéos et sonores en vue de l'évaluation finale et l'analyse des données, les élèves ont pris l'habitude de travailler avec ces outils, dès les premières séances, ils en apprécient l'utilité de ce moyen dans les autoévaluations et la reprise du jeu en guise d'améliorer leur prestation.

Réaliser et réussir une mise en scène, c'était effectivement une attente à la fin de chaque stade de l'évolution de ce projet, au niveau de la communication orale, en envisageant une plus grande autonomie.

Conclusion :

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

Nous ne pouvons pas nier le recours des apprenants à la langue arabe en discutant entre eux, d'une façon très limitée, mais, puisque le texte est écrit en français les apprenants ne peuvent pas sortir du contexte.

Il est important de signaler que plusieurs apprenants participants ont eu du mal à mémoriser les corrections, les erreurs persistent, malgré les efforts de l'enseignant d'un côté et leurs camarades d'un autre côté, il leur faut encore plus de temps. Mais, dans l'ensemble, il y a eu un résultat satisfaisant dans la mesure où les apprenants ont pris conscience de ce qui est nécessaire du travail sur la voix, l'attitude et l'engagement verbal et non-verbal, ainsi, la responsabilité de chacun dans ce travail collectif qui s'est traduit par un projet sérieux.

Conclusion générale

Conclusion générale :

L'enseignement –apprentissage du français langue seconde a adopté une nouvelle approche, celle des sciences du langage telles que : les actes de paroles et la pragmatique dans une dimension communicative actionnelle. Cette dimension est conventionnellement perçue comme étant propre à la visée de toute langue vivante.

En effet, cette visée communicative de la langue dans ses dimensions verbales et non-verbales, est au centre d'intérêt de plusieurs pédagogues et de didacticiens consciencieux d'un meilleur apprentissage de l'oral, d'où vient la nécessité de diversifier les stratégies et les méthodes pour qu'elles puissent répondre aux besoins de chaque situation d'apprentissage. D'une part, la transposition des supports littéraires didactiques comme les Fables en situations authentiques revisitées et sous forme de scènes théâtrales. D'autre part, la mise en œuvre des mécanismes théâtraux et du langage parlé donne l'occasion à la pratique de la langue avec tous ses moyens verbaux et non verbaux.

Le théâtre est défini comme l'art de la représentation et de l'imitation, il est le miroir qui reflète la vie avec ses divers aspects culturels, politiques et socio-économiques. Il enseigne, instruit et incite à la pensée critique du soi-même, considéré comme un produit d'une société ayant les traits d'une époque et dans une période délicate de l'apprenant de sa vie d'adolescence en essayant de construire des relations humaines et culturelles , ce qui lui permet de toucher réellement un monde résumé en scène, lui faire comprendre les principes et les valeurs humanistes héritées universellement d'une manière éducative ludique.

Aussi, l'expression théâtrale est une source d'apports considérables dans un cours de langue étrangère puisqu'elle est basée sur l'échange de paroles en situations réelles et non pas sur un savoir passif de la langue, la compétence orale bénéficie particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants ; cela implique réellement un travail de groupe et un esprit collectif pour réussir un projet commun. L'intégration au sein d'un groupe classe constitue un facteur déterminant pour l'apprenant, comme nous l'avons démontré au cours de notre étude expérimentale. Les difficultés qu'il affronte en classe se résument dans la relation établie avec ses pairs et son degré de réussite.

Le groupe crée des liens entre ses membres qui partagent le même objectif qui ont une même vision, des interactions faciales et parfois des débats qui consolident la prise de conscience collective et également de se sentir actif et missionnaire. Le groupe chargé de jouer une pièce de théâtre permet à ses membres de construire un lien fortement tissé, dans l'objectif de réussir leur projet. Ils installent des relations solides de coopération, surtout pour les élèves qui accusent des difficultés psychosociales et qui n'ont pas de relations extrascolaires avec leurs pairs. De ce fait, l'activité en groupe classe ajoute une valeur éducative cruciale. Pour ces raisons, nous avons démontré par ce projet l'importance majeure de ce type d'activités théâtrales qui réalisent concrètement l'esprit de l'éducation nouvelle, de former un individu réellement intégré et actif. Apprendre à chacun comment réagir au profit du groupe, est un esprit de collectivité à installer et développer au service de la société.

Le meilleur fonctionnement de classe qu'on pourrait avoir est celui qui favorise la motivation et la dynamique tout en gardant le calme et la cohésion, mais comme nous l'avons constaté dans notre projet expérimental, ce n'est pas facile de créer un climat de liberté d'action sans perdre le contrôle de l'ensemble. Savoir jongler entre les deux attitudes ; liberté, spontanéité et ordre avec rigueur, c'est exactement l'indicateur de réussite qui détermine le professeur animateur.

Nous avons toujours eu un consensus sur l'idée que le théâtre, comme outil d'apprentissage de la langue seconde donne aux étudiants une expérience réelle à la fonction d'un discours réaliste dans la langue cible. Les apprenants sont capables d'apprendre non seulement l'utilisation de la langue appropriée, mais aussi un processus de communication réelle, basé sur des mécanismes proprement théâtraux entraînés et exercés sous forme d'activités en classe, d'où l'importance de fournir aux apprenants des possibilités d'interagir directement avec et dans la langue cible. En outre, on a montré la compatibilité avec l'approche communicative de la langue. Ce sont les aspects multidimensionnels de l'enseignement, en répondant à toutes ces exigences.

Le professeur de langue pourra tirer profit de ces ressources pour animer son travail, d'une manière à ce que les élèves puissent découvrir qu'il existe un autre monde, plus proche et plus réel que celui du manuel.

Au terme de ce travail, nous avons estimé que l'activité théâtrale a exercé une influence remarquable sur la majorité des apprenants. Vu des résultats obtenus, comparés au test

diagnostic effectué au début de notre expérimentation, nous pouvons dire que les comportements langagiers des apprenants ont évolué au niveau des paramètres para-verbaux ou phonologiques (phonémiques et prosodiques) et au niveau du degré d'implication dans actions non-verbales (kinésiques et proxémiques), qui sont clairement progressés selon : le test final, les analyses d'améliorations des mécanismes appliqués, ainsi que les analyses qualitatives des comportements langagiers des apprenants. Et cela est dû aux facteurs éducatifs fournis par l'activité théâtrale ; aimer son travail, s'intégrer dans un groupe et se libérer de ses tensions.

Perspectives :

Par l'interaction adulte-élève et élève-élève, qui est conçue comme une action centrale, un nouveau regard s'installe et une nouvelle attitude identitaire se forme, l'élève qui était souvent perçu comme un acteur passif et récepteur, manifeste un changement de position et de rôle. Il devient un membre actif et dynamique dans un groupe, intégré et engagé dans ses apprentissages. Quant à l'enseignant dont le rôle était celui de présentateur magistral des savoirs, devient par conséquent un guide pour les apprenants qui construisent leurs savoirs par la confrontation et l'échange des réflexions et des représentations.

En effet, c'est un espace libre d'interaction dans lequel l'apprenant se sent à la fois un élève scolarisé et un acteur socialement intégré et représentant un personnage social qui accomplit une tâche au sein de sa communauté dont il fait partie. C'est un point de croisement entre le processus éducatif et le vécu extrascolaire de l'apprenant. Un carrefour à renforcer, à institutionnaliser et à lui réserver la place permanente qu'il mérite pour qu'il puisse donner ses fruits éducatifs, culturels et pédagogiques.

L'instauration de ce type d'activités aux programmes d'enseignement, en lui accordant les dispositions instructives et didactiques fondamentales, et en le dotant d'outils nécessaires de promotion : la formation des enseignants et leur sensibilisation au rôle formateur et intégratif du théâtre scolaire. Ainsi par l'installation des bases solides des ateliers théâtraux dans chaque établissement, avec un cadre pédagogique assistant suffisamment élaboré, permettra de créer une nouvelle démarche vers un nouveau statut de l'école formative dont l'objectif est d'améliorer le processus d'enseignement apprentissage de la langue française.

Enfin, le théâtre scolaire comme facteur de questionnement vise à réinterroger l'école et ses rôles socioéducatifs, il constitue un objet de la recherche-action pour évaluer son impact sur les compétences sociocommunicatives, artistiques et culturelles, il ouvre de larges perspectives pédagogiques d'inclusion éducative.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE :**OUVRAGE :**

ARNAUD, Christine, 2008 : *Mieux gérer l'affectivité en classe de langue*, In *Le Français dans le Monde*, n° 357, mai-juin.

AUCHET, Marc, 2005 : *Andersen et La Fontaine : deux écrivains représentatifs des cultures danoise et française?*, Paris, ORBIS Litterarum.

BARNES, D, 1968: *Drame dans la salle de classe d'anglais*, champaigne, il. Conseil national des enseignants.

BETTELHEIM, Bruno, 1976 : *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

BOAL, Augusto, 2004 : *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. Paris, Editions La Découverte.

BROOK, Peter, 1995 : *Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation*. In *Les cahiers pédagogiques*. N° 337.

BRUNER.J, 2012 : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.

BRACKE, A, 2001 : *Activité langagière et pédagogie du projet*. In *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, *Le Français dans le monde*, Paris : Hachette.

COLLETTA. J.M, 2005 : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, *Revue française de pédagogie*, Vol 151 n.1.

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

DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathé, et. Al, 2012 : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

- EMMANUELLI, Michèle, 2005 : *L'adolescence*. (2ème éd.), coll. Que sais-je ? Paris.
- HEGGEN.C et Yves M, 1990 : *Ecrits sur le théâtre*. Arles : Actes Sud.
- LABONTE, René, 1980 : *Méthodes d'initiation à la poésie pour de jeunes adultes*. The FrenchReview, Vol. 53, n. 5.
- LA FONTAINE, Jean, 2002 : *Fables*. Le Livre de Poche Classique, Paris : Gallimard.
- LAZARATON, Anne), 2004 : *Gestes et discours dans les explications de vocabulaire d'un enseignant*, In *Language Learning*, N° 54(1).
- MALEY, A. et DUFF, A, 1986 : *Techniques de drame*, Cambridge, CUP.
- MEIRIEU, Philippe, 2004 : *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir*. Paris, Anrat-Actes Sud Papiers.
- MONTAGNER, Hubert, 2008 : *L'arbre enfant : Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris.
- ORTEL, Philippe, 2001 : *La scène. Littérature et arts visuels*. Paris, Le Harmattan.
- PAGE, Christiane, 1997 : *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- PAGE, Christiane, 1998 : *Pratiques du théâtre*. Paris : Hachette Education.
- PERRICHON, Emilie, 2008: *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Christian Puren. Saint-Etienne : Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- PIAGET, Jean, 1996 : *Psychologie et pédagogie*. Paris. Denoël.
- PIERRA, Gisèle, 2006 : *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris, Le Harmattan.

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

RANÇON, Julie, 2009 : *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Nathalie Spanghero-Gaillard et de Michel BILLIERES, Toulouse 2 le Mirail.

REGINE, Lacroix-Neuberth, 1982 : *Techniques théâtrales de prise parole en public*. Rapport au ministre de l'Education Nationale de la Commission sur la formation des Personnels de l'Education Nationale présidée par André de Peretti.

RIVENC, Paul, 2003 : *Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie*. In Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3, Bruxelles.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1964 : *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier.

SCHNEUWLY, Bernard, & BRONCKART, Jean-Paul, 1985 : *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris.

SPADA, N, 2007 : *L'enseignement de la langue communicative*, New York, University presse.

TAINÉ, Hyppolite, 1929 : *La Fontaine et ses fables*. Paris : Hachette.

TRICOT, André, 1998 : *Charge cognitive et apprentissage*. In Revue de psychologie de l'Education. n°1, 18-64.

VIANEY, Joseph : *La Psychologie de La Fontaine*, Paris, Edgar Malfère, 1939.

DOCUMENTS :

Conseil de l'Europe, 2005 : *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL)*. Strasbourg.

Document d'accompagnement de la 1^{ère} AS, Alger, O.N.P.S, 2004.

Rapport de la commission nationale algérienne pour l'éducation, la science et la culture, 2015.

SITOGRAPHIE :

Théâtre d'ombres et de silhouettes : <http://ombres-et-silhouettes.wifeo.com/le-loup-et-l-agneau.php> consulté le 20/07/2014.

Fables d'Ésope : https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_d%E2%80%99C3%89sope/Le_Loup_et_l%E2%80%99Agneau consulté le 02/04/2014.

Luc Deborde : <http://www.theatrons.com/> consulté le 10/05/2015.

ANNEXES

Liste des tableaux et des figures

TABLEAUX :

Tableau 01 : Evolution des effectifs élèves.....	25
Tableau 02 : Evolution des effectifs enseignants.....	27
Tableau 03 : les comportements affectifs souhaités dans les actions des enseignants et les paramètres affectifs visés.....	31
Tableau 04 : Le rôle traditionnel de l'enseignant et le rôle d'animateur.....	34
Tableau 05 : les difficultés rencontrées et les interventions recommandées....	41
Tableau 06 : Types et causes des conflits.....	44
Tableau 07 : Gestes non-verbaux et l'action expressive accompagnante.....	54
Tableau 08 : Les comportements langagiers et la signification visée.....	55
Tableau 09 : Onomatopées et significations.....	55
Tableau 10 : Types de prosodie.....	56
Tableau 11 : Les paramètres d'évaluation de la communication orale des apprenants.....	61
Tableau 12 : Principes élémentaires dans l'apprentissage interactif communicationnel en SGAV.....	65
Tableau 13 : Modalités et indices d'observation.....	93
Tableau 14 : Les modalités situationnelles et leurs indices.....	94
Tableau 15 : les mécanismes de parole à exercer.....	154
Tableau 16 : Les signes de transcription.....	172

FIGURES :

Figure 01 Graphique d'évolution des effectifs élèves.....	25
Figure 02 : Graphique d'évolution des effectifs enseignants.....	28
Figure 03 : Schéma définissant l'oral, inspiré des travaux de Jean Marc Coletta.....	49
Figure 04 : Interaction verbale et non-verbale.....	53
Figure 05 : Schéma des éléments rentrant dans la communication paraverbale et non-verbale.....	57
Figure 06 : la construction des quatre mécanismes.....	86
Figure 07 : Les éléments d'observation des mécanismes.....	91
Figure 08 : la communication théâtrale et les paramètres développés.....	99
Figure 09 : Evaluation diagnostique des quatre mécanismes de parole.....	153
Figure 10 : Evaluation du 1 ^{er} mécanisme exercé.....	157
Figure 11 : Evaluation de 2 ^{me} mécanisme exercé.....	160
Figure 12 : Evaluation de 3 ^{me} mécanisme exercé.....	162
Figure 13 : Evaluation de 4 ^{me} mécanisme exercé.....	164
Figure 14 : Evaluation finale des quatre mécanismes exercés.....	225
Figure 15 : Les améliorations entre les quatre mécanismes.....	236
Figure 16 : Les améliorations entre les groupes.....	241

ANNEXES

Liste des tableaux et des figures

TABLEAUX :

Tableau 01 : Evolution des effectifs élèves.....	25
Tableau 02 : Evolution des effectifs enseignants.....	27
Tableau 03 : les comportements affectifs souhaités dans les actions des enseignants et les paramètres affectifs visés.....	31
Tableau 04 : Le rôle traditionnel de l'enseignant et le rôle d'animateur.....	34
Tableau 05 : les difficultés rencontrées et les interventions recommandées....	41
Tableau 06 : Types et causes des conflits.....	44
Tableau 07 : Gestes non-verbaux et l'action expressive accompagnante.....	54
Tableau 08 : Les comportements langagiers et la signification visée.....	55
Tableau 09 : Onomatopées et significations.....	55
Tableau 10 : Types de prosodie.....	56
Tableau 11 : Les paramètres d'évaluation de la communication orale des apprenants.....	61
Tableau 12 : Principes élémentaires dans l'apprentissage interactif communicationnel en SGAV.....	65
Tableau 13 : Modalités et indices d'observation.....	93
Tableau 14 : Les modalités situationnelles et leurs indices.....	94
Tableau 15 : les mécanismes de parole à exercer.....	154
Tableau 16 : Les signes de transcription.....	172

FIGURES :

Figure 01 Graphique d'évolution des effectifs élèves.....	25
Figure 02 : Graphique d'évolution des effectifs enseignants.....	28
Figure 03 : Schéma définissant l'oral, inspiré des travaux de Jean Marc Coletta.....	49
Figure 04 : Interaction verbale et non-verbale.....	53
Figure 05 : Schéma des éléments rentrant dans la communication paraverbale et non-verbale.....	57
Figure 06 : la construction des quatre mécanismes.....	86
Figure 07 : Les éléments d'observation des mécanismes.....	91
Figure 08 : la communication théâtrale et les paramètres développés.....	99
Figure 09 : Evaluation diagnostique des quatre mécanismes de parole.....	153
Figure 10 : Evaluation du 1 ^{er} mécanisme exercé.....	157
Figure 11 : Evaluation de 2 ^{me} mécanisme exercé.....	160
Figure 12 : Evaluation de 3 ^{me} mécanisme exercé.....	162
Figure 13 : Evaluation de 4 ^{me} mécanisme exercé.....	164
Figure 14 : Evaluation finale des quatre mécanismes exercés.....	225
Figure 15 : Les améliorations entre les quatre mécanismes.....	236
Figure 16 : Les améliorations entre les groupes.....	241

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plait :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plait :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent sur vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plait :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent sur vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plaît :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

Le questionnaire proposé aux élèves

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude scientifique concernant l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue, afin d'améliorer la communication orale des apprenants au lycée. Veuillez répondre en cochant soigneusement dans la case qui convient. L'aspect de la confidentialité des réponses est respecté.

Données personnelles :

1/ Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2/ Quel est votre âge ?

13 ans 14 ans 15 ans

3/ La profession du père :

Fonctionnaire Privé En chômage

4/ La profession de la mère :

Fonctionnaire Privé Au foyer

5/ Où habitez-vous :

Habitat collectif Demeure Habitat dispersé

Données d'enseignements :

6/ Vous avez appris le français depuis :

6 ans 7 ans 8 ans

7/ Etudier la langue française ; me plait :

Toujours parfois Jamais

8/ Tu t'exprimes à l'oral en classe ?

Toujours Parfois Jamais

9/ Commettre une erreur pendant les cours est :

Sanctionnée Tolérée

10/ As-tu des difficultés en français ?

A l'oral A l'écrit Les deux (oral et écrit)

11/ Dans la classe, l'activité dominante pour vous est :

L'écrit L'interaction orale

12/ Avez-vous travaillé en groupe avec des collègues ?

Un peu Souvent jamais

13/ le climat en classe vous permet de bouger :

Un peu Souvent jamais

14/ Comment voyez-vous l'apprentissage du français ?

Prioritaire important non important

15/ Vous estimez que le volume horaire du français est :

Suffisant Pas suffisant chargé

Données sociopédagogiques :

16/ Vos parents vous interrogent à vos apprentissages ?

Quotidiennement Parfois jamais

17/ Parles-tu le français à la maison ?

Quotidiennement Parfois jamais

18/ Faites-vous une activité extrascolaire ?

Sportive Artistique Non

19/ Avez-vous déjà expérimenté le théâtre ?

En classe Hors classe jamais

20/ Aimez-vous jouer une pièce théâtrale en classe ?

Oui Non

Remarques à ajouter :.....

.....
.....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 03 Groupe : A séance : 04 le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail a été effectué sur les quatre mécanismes (2 et 3) surtout

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 04 ... Groupe : A séance : 01 le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail à effectuer sur les quatre mécanismes de la parole. Une attitude de recul observée, besoin d'une intégration réussie à son groupe.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 02...Groupe : A.....séance : 01.....le : 06 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Présence et engagement bien marqués, une bonne organisation des séquences. Un travail sur les moments de silence à bien placer et le rythme de parole à varier.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 05...Groupe : B.....séance : 01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Le travail sur les quatre mécanismes, avec la mise en œuvre des activités de variation du flux et l'articulation...

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 06...Groupe : B.....séance : 01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un besoin urgent
d'un travail sur l'
articulation et la
variation du flux
verbal.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 12... Groupe : C.....séance : 01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail à effectuer sur les quatre mécanismes. On focalise sur le rythme et l'ampleur de sa voix.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 40...Groupe : C.....séance : 01.....le : 06 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un élève qui...
a montré une bonne...
articulation avec un rythme
varié et une reprise du souffle
Un travail sur les pauses
et l'engagement gestuel.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 11...Groupe : ...c.....séance : ...01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Une...bonne articulation
et une variation du rythme acceptée
...un travail sur les séquences
parlées est nécessaire, ainsi
...le maintien du regard durant
la relation.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 13 ... Groupe : D séance : 01 le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : ...travail... sur
la voix est prioritaire...
L'articulation en s'appuyant
sur les consonnes...
Variation du rythme et
reprise du souffle.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 16 ... Groupe : D séance : 01 le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : ... son travail est...
nécessaire au niveau des
quatre mécanismes...
La peur de commettre des
erreurs persiste et entraîne
des réculs.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : ~~17~~... Groupe : ... ~~E~~ séance : ... ~~01~~ le : ~~11~~ / ~~10~~ / ~~2015~~

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : *l'élève qui accuse un retard au niveau des quatre mécanismes. Son travail sera accentué sur le 2^{em} et le 3^{em} mécanisme.*

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 18...Groupe : E.....séance : 01.....le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail sur
l'articulation et le rythme
est urgent.....
.....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 19...Groupe : E.....séance : 01.....le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Usage des gestes...
kinésiques (mains)... J'allais,
un travail sur les trois
mécanismes est urgent....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 2.1...Groupe : ...F.....séance : ...0.1.....le : 11 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail...
prioritaire sur les mécanismes
de variation du flux et
l'articulation.....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 23...Groupe : ...F.....séance : ...01.....le : 23 / 10 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Un travail sur
les quatre mécanismes avec
une mise au point sur
le 2^{me} et le 3^{me} mécanisme.
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 24. Groupe : F.....séance : 0.1.....le : 11/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : ... du travail est
nécessaire sur les quatre
mécanismes, ... (2 et 3) ...
particulièrement

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 25...Groupe : G.....séance : 01.....le : 11/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Quelques gestes observés des mains ou hochement de la tête. Mais, un travail est nécessaire sur les quatre mécanismes.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 26...Groupe : ...G.....séance : ...01.....le : 11 / 12 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Rythme varié en...
ensemble...
...le travail a effectué
...sur les autres critères,
surtout sur l'articulation.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 31...Groupe :H.....séance :01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Des activités à
mettre en place au niveau
des quatre mécanismes...
Une voix très basse...
Articulation à travailler..

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 34...Groupe : ...I.....séance : ...01.....le : 06/10/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Le travail sera...
focalisé sur le 2^{me} et le 3^{me}
mécanisme...
L'apprenant nécessite une
intégration réussie à son
groupe.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 03 ... Groupe : A séance : 06 le : 23 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Pas de progression
... significative ...
...
... une légère amélioration en
... 2^m et 3^{em} mécanismes ...

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 04 ... Groupe : A séance : 06 le : 23 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Une amélioration au niveau des trois premiers mécanismes... mais, l'organisation des séquences reste à travailler.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 02...Groupe : ...A.....séance : ...06.....le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.

2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.

3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.

4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.

Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Présence et concentration améliorées ; maintien du contact par le regard. Variation du rythme à travailler.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 06... Groupe : B.....séance : 06.....le : 23 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Des activités.....
...supplémentaires sur.....
...les mécanismes, surtout
...le 2^{me} et le 3^{eme}.....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 05...Groupe : B.....séance : 06.....le : 23/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Besoin d'un
... travail supplémentaire
... sur le 2^{me} et le 3^{me}
... mécanisme.....
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 12 ... Groupe : e séance : 06 le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Une amélioration
au niveau de la variation
du flux verbal avec une
voix légèrement enflée...
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 10...Groupe : C.....séance : 06.....le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Amélioration au niveau de concentration ; pauses bien placées.
... Expression kinésique (gestes) à travailler encore ainsi que la finale.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 10 ..Groupe :C.....séance : ...06.....le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : *clarté des*
contact amélioré, une
progression marquée en
organisation des séquences.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : *16*...Groupe : *D*.....séance : *06*.....le : *23/11/2015*

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : *Une légère amélioration au niveau de 2^{ème} et 3^{ème} mécanisme. Un travail sur la voix et la concentration à faire.*

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 13...Groupe : D.....séance : 06.....le : 23 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Concentration.....
améliorée, ainsi que la
variation du rythme et
l'articulation, pas d'amélioration
en 4^{me} mécanisme.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 18 ... Groupe : ... E séance : ... 06 le : 22 / 11 / 2015

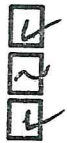
1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Progression au niveau de la variation du flux.
L'articulation reste à travailler (appuyer sur les consonnes).

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 17... Groupe : E.....séance : 06.....le : 29/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Amélioration marquée au niveau de présence et de l'engagement gestuel. L'organisation des séquences est toujours à améliorer.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 19 ... Groupe : F séance : 06 le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : .. Concentration et ..
présence améliorées.....
.. La gestuelle à améliorer,
.. ainsi que l'organisation
.. des séquences.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 2.1...Groupe : ...F.....séance : ...06.....le : 23/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : une... légère... amélioration
... au niveau de... geste...
... articulatoire... et... la variation
... du... flux... verbal...
.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 23...Groupe : F.....séance : 06.....le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : *Articulation.....
..améliorée..relativement...
..par rapport au premier test.
..un travail à faire sur
..la variation du rythme..et
..les séquences parlées!*

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 24..Groupe : ...F.....séance : ...06.....le : 23/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : un travail
supplémentaire au niveau
de 2nd et 3^{me} mécanisme...

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 26... Groupe : ... G séance : ... 06 le : 23/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Présence bien marquée
ainsi que la gestuelle...
La préparation des séquences
(attaque et finale) encore
ratée.....

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 25 ... Groupe : G séance : 06 le : 23 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Progression observée
au niveau de 1^{er} et 2^{me}
mécanisme
Un travail à effectuer
encore sur l'articulation et
l'organisation des séquences.

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 31...Groupe : ...H.....séance : ...06.....le : 22 / 11 / 2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Amélioration constatée, relativement appréciée au niveau de la variation... du flux verbal et... de l'ampleur de la voix...

GRILLE D'UTILISATION DES MECANISMES

Type du test : Diagnostique

Final

N : 34...Groupe : ...I.....séance : ...06.....le : 22/11/2015

1/ Le Combiné de base ; groupage de mots

- Moments de silence bien placés ; les fins des unités significatives.
- Maintenir le regard.
- Concentration et présence.



2/ Les variations du flux verbal

- Varier le rythme de la parole.
- Son énergie et son engagement physique ; gestes, mimiques.
- La respiration ; la reprise du souffle.



3/ Le geste articulatoire

- Utiliser les consonnes comme des appuis.
- Les mouvements des lèvres.
- Volume et timbre de la voix.



4/ L'organisation des séquences parlées

- la qualité de son attaque.
- Accentuer le premier son et le dernier d'une idée.
- Préparer une finale.



Mode d'évaluation :

- Critère respecté.
- Critère non respecté.
- Critère relativement respecté.

Remarque : Une présence
relativement améliorée.
Engagement gestuel
progressé. Un travail
prioritaire sur l'articulation.