

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

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

La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. (Zarate, 1993 : 11)

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

La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable. (Zarate, 1993 : 1)

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

Quoi qu'il en soit des autres types de comportement culturel, les formes du langage sont en tous lieux à la fois spontanées et nécessaires, à l'instar de toutes les productions artistiques. Les formes linguistiques n'ont aucun rapport avec les besoins culturels de la société où elles se manifestent, mais en tant que produits esthétiques, elles offrent une grande uniformité. (Sapir, 1967 : 42)

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

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

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

La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrants, les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants des travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel, pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. (Collès, 2006 : 9)

En didactique des langues-cultures, l'approche interculturelle envisage la compréhension de l'Autre et de sa culture qui résulte du contact de deux langues. Geneviève Zarate utilise souvent le terme de « représentation » pour expliquer la relation entre culture maternelle et culture cible à enseigner d'une part et d'une autre part pour désigner la relation entre l'élève et son identité. Pour étudier la culture dans une classe de langue étrangère une perception de la différence surgit, c'est-à-dire l'apprenant est attiré par la culture de l'Autre, il est curieux de découvrir et de connaître ce qui est distinct. En même temps des sentiments de peur surgissent envers le différent. C'est pour

cette raison que dans la plupart de cas le contact de langues est souvent accompagné de stéréotypes ou de préjugés.

Il est donc important que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses apprenants qu'il les amène à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et qu'il leur apprenne à les manipuler, dans notre cas, il s'agit du français langue étrangère, la question qui se pose, comment l'enseignant peut-il promouvoir la dimension interculturelle en classe de FLE? Quel rôle joue-t-il le théâtre dans l'acquisition de la compétence interculturelle ?

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

- L'enseignement de la culture cible par le jeu permettrait à l'apprenant de se réconcilier de manière ludique avec la langue étrangère et de développer en eux la compétence à communiquer.
- le théâtre serait-il l'outil adéquat pour un enseignement de l'interculturel.

Notre champ d'étude s'inscrit donc dans la didactique du FLE dans une perspective actionnelle. Nous proposons une interaction intentionnelle entre un chercheur et un praticien pour assurer une meilleure objectivité. Pour cela, nous envisageons une mise en place d'un atelier théâtre avec des étudiants qui découvrent cette expérience collective pour la première fois. Nous prenons comme cas d'étude des étudiants algériens préparant une licence de français.

1. Théâtre et enseignement de FLE

La littérature en classe de langue est considérée comme étant le moyen le plus adéquat qui pourrait véhiculer la culture cible. La didactique de texte littéraire en classe de français langue étrangère et ce depuis les années quatre-vingt-dix tend à associer littérature et culture, Porcher et Abdallah-Pretceille voient en la littérature un « *lieu emblématique de l'interculturel* » (porcher & abdallah Pretceille, 1996 : 162). Les textes littéraires sont exploitables sous l'angle du vocabulaire, de la grammaire, de la stylistique et de la langue-culture cible. Parmi ces genres littéraires, le théâtre qui offre d'énormes possibilités pédagogiques comme le souligne Jean-Pierre Cuq:

le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'état par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque /rôle. (Cuq, 2003 : 237)

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

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

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

(...) le travail sur la langue, la langue cible, comme la prise en compte des langues premières des apprenants coïncide avec le travail sur le langage théâtral ; cette collusion n'est possible qu'au sein d'échanges langagiers enchâssés, échanges authentiques du temps de la fabrication du texte et de la représentation, échanges fictifs de la représentation elle-même, échanges de « cercles de paroles » de l'après-représentation. (Abdelkader, 2013 : 256)

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

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

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

Ainsi, pratiquer le théâtre en classe de FLE permettrait aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle en associant le geste à la langue-culture étrangère, ce qui donnera au geste en didactique de l'oral une place primordiale. Nous donnons comme exemple lors d'une activité de jeux de rôle entre deux étudiants, l'un d'entre eux oublie le mot « violon », son camarade fait recours au geste en utilisant l'action d'un violoniste ce qui aide son camarade à trouver le mot oublié.

2. Déroulement de la recherche-action

La recherche menée porte sur deux groupes d'étudiants de première année préparant le diplôme de licence de langue française pour l'année universitaire 2017-2018.

Selon la progression des enseignements du Socle Commun de Licence, le département de lettres et langue française, université d'OUM EL BOUAGHI, dix matières sont programmées :

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

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

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

Les objectifs de cette matière :

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

1. Comprendre et décoder un message oral.
2. Identifier une situation de communication orale.
3. Produire un message oral (dans différentes situations).
4. Structurer et planifier sa production orale.

Nous visons la construction et l'évaluation d'une compétence langagière chez les apprenants dans des situations proposées par l'enseignant.

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

2.1. Première étape

Il s'agit d'établir un pré-test, parce que nous avons estimé qu'il est important de poser au préalable un diagnostic. L'objectif est celui d'établir un état des lieux qui pourrait nous aider dans le cheminement de notre recherche. Ce diagnostic nous permettra aussi de nous donner une idée claire et objective des lacunes des étudiants. Pour atteindre cet objectif, nous devrions d'abord mettre les étudiants en situation d'oral. De ce fait, nous avons jugé que la lecture expressive constituerait l'exercice le mieux adapté à notre recherche parce qu'elle suppose la prise en compte de la situation de communication, de l'intelligence du texte et de l'expressivité vocale.

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

Nous proposerons aux deux groupes-classe un texte théâtral à lire à haute voix, il s'agit plutôt d'une lecture expressive. Cette activité qui est réalisée par tous les étudiants sera enregistrée pour deux raisons ; la première est pour que chaque étudiant puisse établir une auto-évaluation, en regardant l'enregistrement, l'étudiant pourrait avoir une idée sur les erreurs commises lors de sa lecture et pourrait les corriger. La deuxième raison, nous permettra d'établir un premier diagnostic de la situation générale des étudiants des deux groupes en ce qui concerne la compétence de la lecture à haute voix.

A partir de cet enregistrement vidéo des premières prestations des étudiants, nous les soumettons à une grille d'évaluation¹ qui comporte neuf critères :

- 1- Fluidité de la lecture.
- 2- Articulation des mots.
- 3- Groupes rythmiques.
- 4- Respirations.
- 5- Fin de phrase.
- 6- Pauses.
- 7- Variation du débit.
- 8- Volume.
- 9- Intonations expressives.

Cette grille nous permettra d'évaluer chacun des apprenants en prenant en considération les composantes suivantes : écouter, prendre part à la conversation, lire. Au terme de cette étape nous aurons un diagnostic pour les deux groupes ; le groupe expérimental et le groupe témoin. Ce dernier sera dépourvu de l'activité théâtrale, nous l'utiliserons une deuxième fois pour comparer les résultats de l'évaluation avec le groupe expérimental.

2.2. Deuxième étape

Nous travaillerons uniquement avec le groupe expérimental. Le groupe témoin suivra les cours de compréhension et d'expression orale selon la progression de cette matière. L'enseignant proposera des activités en travaillant sur l'oral, il aura le choix du support employé sauf la pratique théâtrale, cette action nous permettra de voir l'impact de l'activité théâtrale sur la compétence expressive en la comparant avec un groupe qui n'a pas eu cette expérience. Cette pratique est réservée uniquement au groupe expérimental ; il s'agit de proposer un texte théâtral aux étudiants. La classe sera donc un atelier théâtre où on va monter une pièce théâtrale en décrivant toutes les étapes, à commencer par le choix du texte théâtral jusqu'à la représentation finale.

2.3. Troisième étape

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

Cette étape représente pour nous, à partir de la comparaison des résultats des deux groupes, l'outil de vérification de nos hypothèses de recherche qu'il nous sera utile de confirmer ou infirmer.

3. Mise en place et déroulement de l'atelier théâtre

Pour réussir un projet d'intégration d'une pratique théâtrale en classe, nous envisageons une mise en place d'un atelier théâtre avec un groupe d'étudiants qui s'engagent et découvrent cette expérience collective pour la première fois. Cette expérience nécessite au préalable un cadre qui détermine les modalités d'un travail collaboratif.

Nous nous inscrivons donc, dans une perspective actionnelle. Notre objectif vise à engager ces apprenants dans une co-action à finalité collective, comme le souligne Christian Puren (2002 + 59) :

« dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. »²

Il s'agit de ce fait, de créer artificiellement en classe des situations de simples interactions langagières des apprenants comme des jeux de rôles. Ils s'entraident et agissent ensemble d'où l'importance d'un travail de groupe durant lequel chaque apprenant met à profit ses compétences, participe et s'investit dans le groupe.

Pour qu'il y ait un groupe, il faut qu'il y ait une collaboration, construction commune des savoirs, savoirs-être et savoir-faire. Nous insistons, dans cette perspective, d'introduire la pratique théâtrale que nous proposons aux étudiants, ce qui permettra de renforcer le travail collaboratif.

Nous avons proposé plusieurs textes que les étudiants ont eu assez de temps pour les lire et à la fin ils ont choisi le texte suivant : le Meunier, son fils et l'âne.

Les étudiants ont choisi ce texte pour sa dimension interculturelle. Le texte est la première fable de La Fontaine, éditée pour la première fois en 1668. Les étudiants connaissent très bien cette fable qui existe déjà dans leur répertoire culturel arabe.

« Djoha, son père et l'âne », cette pièce traduite du français par Nadine Khoury, est une transposition de la fable de La Fontaine. « Djoha » est un personnage très connu de la tradition orale commune orientale. Les étudiants de ce groupe connaissent bien cette histoire, ils voulaient découvrir la version française avec tout ce qu'elle comporte comme charge culturelle.³

Cette première expérience a aidé les apprenants à sortir d'une situation de blocage. Nous avons remarqué qu'ils voulaient jouer et réussir ce qui représente pour nous un départ très positif. Lors des premiers essais, nous étions étonnés du choix des costumes d'une étudiante qui devrait incarner le personnage du meunier, ce personnage qui, d'après la fable, est typiquement européen. L'étudiante a choisi des vêtements et une toque représentant le personnage de « Djoha », un personnage appartenant à la culture arabe.

Cela nous a montré que l'accès à la culture étrangère ne se fait pas de manière spontanée. Bien au contraire, l'étudiant éprouve des sentiments de peur vis-à-vis de l'Autre. Cela exige un enseignement qui a un double objectif : « enraciné » et « déraciné ».

- Un enseignement « déraciné » permettant à l'apprenant un mouvement hors de soi sans se nier pour autant qu'il suppose, tout au long de l'atelier théâtre, un investissement total ou partiel de l'apprenant-acteur pour se débarrasser de ses propres stéréotypes et accéder enfin à la culture étrangère.

- Un enseignement « enraciné » qui exige une prise en compte des situations d'appartenance des étudiants à une culture différente de celle de la langue cible et surtout de leur capacité de s'ouvrir et de s'investir dans l'Autre. Cela permettra aux étudiants une prise de conscience de l'interculturalité grâce aux activités théâtrales.

4. Conclusion:

Les résultats quantitatifs et qualitatifs lesquels nous ont montré que le théâtre en classe de FLE constitue une véritable activité communicative tant au plan individuel que collectif. Il permet de vivre la langue en incarnant le personnage. L'apprenant est mis dans une situation de communication authentique où il peut s'exprimer librement sans avoir peur des regards et des critiques des autres grâce au rôle désinhibant des activités théâtrales. Nous avons noté que certains étudiants qui n'ont jamais participé en classe ont eu l'occasion de s'exprimer par la parole et par le geste et nous avons assisté à une collaboration constructive lorsque les étudiants les plus brillants aidaient leurs camarades en difficulté et cela est dû grâce au travail du groupe.

Enfin, nous pouvons dire que si la pratique théâtrale permet, entre autres, de réactiver l'acquis des apprenants en les mettant dans des conditions authentiques de communication et si le texte ainsi abordé suscite un contact permanent avec la culture étrangère, les conséquences de cet enseignement/apprentissage ne sont pas confondues avec son objectif. Le théâtre est lui-même sa propre justification et son authenticité ne s'oppose aucunement à sa valeur didactique.

Marges:

¹ Cette grille est inspirée des travaux de Dolze & Schneuwly (1998).

² Il est important de noter que le texte choisi est une fable théâtralisée, écrite par Gérard William, auteur suisse, artiste professionnel dans le domaine du théâtre. Il a écrit des sketches et des chansons pour les humoristes et des spectacles pour des troupes, des sociétés et des écoles.

Liste Bibliographique:

- Abdelkader Y. (2013), *Pour un Théâtre-Monde plurilinguisme, interculturalité, transmission*, PUB, Bordeaux ;
- COLLÈS L. (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, E.M.E, Fernelmont ;
- CUQ J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris ;
- Porcher L. & Abdallah-Pretceille M. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris ;
- SAPIR E. (1967), *Anthropologie 1 Culture et personnalité*, les éditions de Minuit, Paris ;

- ZARATE G. (1993), *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris ;
- PUREN C. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*, Langues modernes, Paris, APLV, volume n° 3.