



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

Le jeu théâtral en classe de FLE : vers une méthode théâtrale adaptée au niveau des apprenants

Assia LAIDOUDI
Laboratoire de recherche SELNoM
Université de M'sila

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 03 Juillet – Décembre 2020/pages 123-137

Référence : LAIDOUDI Assia, « Le jeu théâtral en classe de FLE : vers une méthode théâtrale adaptée au niveau des apprenants », Didactiques Volume 09 N° 03 Juillet – Décembre 2020, pp.123-137,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Le jeu théâtral en classe de FLE : vers une méthode théâtrale adaptée au niveau des apprenants

Theatrical play in FFL class: towards a theatrical method adapted to the level of learners

Assia LAIDOU DI¹

Laboratoire de recherche SELNoM
Université de M'sila

Received: 22/ 09/ 2020

Accepted: 27/ 12/ 2020

Published: 10/ 01/ 2021

Résumé

Notre contribution qui porte sur le jeu théâtral (à partir des contes) tente de préciser la démarche à suivre pour pratiquer le théâtre en classe de FLE. La littérature scientifique consultée expose des méthodes (ensembles d'étapes) variées, en dépit de certaines similitudes, et adaptées à la variété des publics. Ceci justifie notre expérimentation menée auprès d'apprenants algériens dans le but de déterminer quelles étapes conviennent le plus à ces apprenants. Bien que les expérimentations ici décrites se réduisent à celles menées auprès de collégiens (apprenants du cycle moyen), les propositions fournies suite à notre analyse concernent les publics débutants, intermédiaires et de niveau avancé ; car elles tiennent compte de nos expériences avec des apprenants du primaire et des étudiants universitaires.

Mots-clés : jeu théâtral, classe, FLE, apprenants, cycle moyen.

Abstract

Our contribution, which focuses on theatrical play (based on stories), attempts to specify the procedure to follow to practice the theater in class of French as Foreign Language. The scientific literature consulted offers a variety of methods (steps), despite certain similarities, adapted to the variety of publics. This justifies our experimentation realized with Algerian learners in order to determine which stages are most suitable for these learners. Although the experiments described are limited to those realized with students of college (middle school learners), the

¹ assialaidy@gmail.com

proposals provided following our analysis concern beginners, intermediates and advanced publics; because they take into account our experiences with primary learners and university students.

Keywords: theatrical play, class, French as Foreign Language, learners, middle cycle.

ملخص

إن مساهمتنا التي تركز على اللعب المسرحي (القائمة على الحكايات)، تحاول تحديد المنهجية التي يجب اتباعها لممارسة المسرح في فصل الفرنسية كلغة أجنبية. تقدم المراجع العلمية، التي تم الرجوع إليها، مجموعة متنوعة من الأساليب (مجموعات من الخطوات)، تتكيف مع تنوع المتعلمين. هذا يبرر تجربتنا التي أجريناها مع المتعلمين الجزائريين من أجل تحديد المراحل الأكثر ملاءمة لهؤلاء المتعلمين. على الرغم من أن التجارب الموصوفة تقتصر على تلك التي أجريت مع طلاب الجامعات (متعلمي مدارس التعليم المتوسط)، فإن المقترحات المقدمة بعد تحليلنا يمكن أن تجرى مع المبتدئين والمتوسطين والمتقدمين في المستوى؛ وقد أخذنا بعين الاعتبار تجاربنا مع المتعلمين في الابتدائي وطلاب الجامعات.

الكلمات المفتاحية: اللعب المسرحي، قسم، الفرنسية لغة أجنبية، متعلمون، الطور المتوسط

L'enseignement du français langue étrangère, désormais FLE, dans les écoles a toujours suscité un vif intérêt qui se concrétise dans la production scientifique portant sur les méthodes, stratégies, outils...permettant aux enseignants d'atteindre leurs objectifs. Ces objectifs, qui ne sont en réalité que la traduction des besoins des publics concernés, ont évolué à travers les années. De la compétence linguistique, devenue peu efficace pour agir en FLE, les apprenants réclament une compétence communicative leur permettant d'adapter les structures linguistiques élaborées aux exigences des situations scolaires et sociales.

Pour satisfaire ces besoins, les enseignants doivent sélectionner des contenus, des activités, des outils...adaptés à la particularité de leurs groupes-classes. Etant donné que dans l'univers scolaire les programmes et les contenus sont préétablis, leur tâche devient l'adaptation de ce qui est programmé au niveau des apprenants. Cependant, l'intervention enseignante ne se

résume pas à la préparation des contenus, à leur transmission et à la vérification de leur maîtrise. Tout enseignant doit instaurer en classe des conditions favorables qui déclenchent l'apprentissage, l'accélèrent et le rendent efficace comme la motivation. Et si nous voulons marier motivation et apprentissage en classe de FLE, quelles activités pouvons-nous proposer ?

Ateliers de lecture, jeux linguistiques, jeux de rôles, activités théâtrales... sont des activités qui permettent d'atteindre des objectifs linguistiques tout en motivant les apprenants. Celles-ci sont si nombreuses que nous ne pouvons en dresser un inventaire exhaustif. Nous nous contentons de mettre la lumière sur l'une des activités citées ci-dessus : le jeu théâtral, un terme que nous préférons à celui de *théâtre*, que nous trouvons polysémique. Contrairement aux études qui accordent une importance à son rôle dans le développement des compétences des apprenants de langue, notre contribution est centrée sur les conditions et les étapes de son introduction auprès des apprenants de FLE. Nous répondrons en effet à la question suivante : quelles étapes faut-il suivre pour pratiquer le théâtre en classe de FLE ? Pour ce faire, nous nous appuierons sur les expérimentations menées auprès de nos apprenants.

1. Le théâtre : un terme polysémique

Dans notre contribution, le terme jeu théâtral est préféré à celui de théâtre qui recouvre trois acceptions diverses. Celui-ci est employé pour désigner un *genre littéraire* : c'est l'ensemble d'œuvres littéraires conçues selon des règles précises et destinées à être lues ou concrétisées sur scène. Cette première acception du théâtre est réfutée par Ubersfeld (1996) qui le conçoit plutôt comme une pratique scénique. Selon cette auteure, le théâtre renvoie au jeu des acteurs sur scène. Dans sa dernière acception, le mot théâtre consiste en un lieu où se déploie le jeu des acteurs. Selon David, il s'agit d'« *un édifice spécialement conçu pour la représentation des spectacles dramatiques* » (1995 : 210).

Fuyant cette polysémie du mot théâtre, nous préférons le terme jeu théâtral qui désigne le théâtre en tant que pratique. En l'introduisant en classe de FLE, cette pratique se dessine de nouveaux objectifs, distincts de ceux du théâtre professionnel. Elle devient un outil pour atteindre des objectifs linguistiques ou instaurer des conditions favorables à l'apprentissage. Il semble cependant que le jeu théâtral est un terme aussi polysémique que le précédent. Il désigne, outre la pratique théâtrale déjà mentionnée, la narration de contes sur un mode théâtral (Vanoye, Mouchon&Sarrazac, 1981) : un conteur raconte un récit en exploitant sa voix et son corps. Cette signification, écartée de notre étude, ne sera pas développée dans ce qui suit.

2. Le jeu théâtral : définitions

2.1. Entre mémorisation en improvisation

Le jeu théâtral consiste en une interprétation fidèle au texte choisi. En classe de FLE, un texte sous une forme dialoguée est proposé aux élèves qui mémorisent les répliques pour les reproduire devant un public étranger. Les élèves élaborent un décor, pour représenter les lieux où se déroulent les événements, et confectionnent des costumes qui permettent la reconnaissance des personnages. Cette concrétisation de la situation par le décor et les costumes est cruciale car le jeu théâtral doit favoriser la créativité et l'invention (Caré&Debyser, 1991).

Le théâtre scolaire ne se réduit pas cependant à la mise en scène de pièces théâtrales. Récits, contes, fables, légendes...peuvent être représentés théâtralement ; ce qui favorise davantage la créativité des apprenants qui devinent les indications scéniques ou les inventent.

2.2. Des pratiques associées au jeu théâtral

Associé à la dramatisation, le jeu théâtral s'en distingue par la reproduction de la situation. Si cette reproduction de la situation par des décors, des costumes...est indispensable dans l'univers théâtral, elle ne l'est pas dans les activités dramatiques. Cette

distinction entre les deux activités théâtrale et dramatique est une nécessité selon des auteurs comme Richard qui avance : « *il faut distinguer (...) les activités d'expression dramatiques du théâtre, même si elles sont fortement liées sur le plan historique, culturel et pédagogique* » (1980 : 19). Historiquement, le théâtre était rangé parmi les activités dramatiques : Christiane Page (2004) a intégré le théâtre parmi les jeux dramatiques sans mentionner une distinction entre les deux. Pédagogiquement et culturellement, la frontière entre dramatisation et théâtralisation ne semble pas très nette car le passage du jeu dramatique au jeu théâtral est très souple. En effet, dans les deux pratiques, un texte mémorisé est joué.

Les liens historiques, culturels et pédagogiques -ci-dessus abordés- expliquent certaines définitions qui associent la dramatisation au théâtre. Caré (1983) conçoit la dramatisation comme une « technique théâtrale ». Celle-ci qui consiste, selon le même auteur, en « *la mise ne scène du dialogue de départ appris plus ou moins par cœur et rejoué avec quelques légères modifications* » (1983 : 40), tout comme le jeu théâtral. En définissant la dramatisation comme une technique théâtrale, Caré l'imbrique dans un concept plus large : le théâtre. Besse (1985) rejoint cette position : il range le jeu théâtral dans les pratiques dramatiques, qui constituent un des trois types de jeu de rôles. Que le théâtre soit intégré dans les types du jeu de rôles nous paraît légitime étant donné que, dans les deux pratiques, les apprenants jouent des rôles et incarnent des personnages. Cette intégration ne pourrait être adoptée vu que le jeu de rôles s'est imposé comme une pratique autonome, distincte du jeu théâtral. Contrairement à ce dernier jeu qui s'appuie sur la mémorisation, le premier jeu correspond à une forme improvisée à partir d'une consigne de départ ; une improvisation contestée par certains auteurs (Agular, 1983) qui estiment que les apprenants ne peuvent jamais incarner des personnages qui leur sont étrangers.

En dépit de quelques ressemblances qu'il présente avec la dramatisation et le jeu dramatique, le jeu théâtral est une activité qui a deux caractéristiques essentielles : la concrétisation de la situation par le décor et les costumes et la mémorisation des répliques.

3. Quelques caractéristiques du jeu théâtral

Certaines caractéristiques du jeu sont relatives au texte reproduit alors que d'autres se rapportent au jeu.

3.1. Précisions sur le texte théâtral

À l'origine, le jeu théâtral consistait en la mise en scène de textes théâtraux, conçus essentiellement pour être représentés. Cependant, la scène théâtrale a exposé depuis l'Antiquité des textes d'une variété inouïe : extraits de la Bible, mythes, légendes... ; ce qui explique la tendance qui encourage à « *utiliser n'importe quel support textuel à des fins théâtrales* » (Pruner, 2010 : 15).

Le scénario joué par les apprenants est constitué de deux éléments essentiels : le dialogue et les didascalies. Pour le dialogue, constitué des répliques destinées à être reproduites sur scène, il est l'essence du texte théâtral. Cette apparence dialogique est en effet requise par certains auteurs (Rullier-Theuret, 2003) pour que les textes soient joués. Bien que cette forme dialogique soit courante, elle n'est plus primordiale (Pruner, 2010) vu que des certaines représentations ont mis sur scène un seul personnage qui s'adresse directement au public (le monologue). Le deuxième élément constitutif du théâtre est les didascalies qui fournissent des informations sur les personnages (leurs physiques, leurs traits...), leurs déplacements sur scène, leurs gestes... (Martin, 1995). Bien qu'elles orientent les apprenants lors de la mise en scène, ces indications scéniques « *ne sont généralement pas reconnues comme un élément essentiel* » (Rullier-Theuret, 2003 : 09), au point que certains auteurs tels que l'Abbé d'Aubignac, cité par Rullier-Theuret (2003), les refusent.

Cette absence des indications scéniques dans les textes sélectionnés pour être joués par les apprenants semble utile dans le théâtre scolaire étant donné qu'elle libère l'imagination des apprenants et suscite leur créativité.

3.2. Deux modes expressifs...

Deux modes expressifs se superposent dans le monde théâtral où l'expression corporelle est aussi importante que l'expression linguistique dans la construction du sens par le public. En effet, les gestes, mouvements, expressions faciales, déplacements scéniques...-éléments qui créent la communication corporelle-renforcent le sens et comblent les défaillances de la communication orale, d'où la nécessité de l'harmonie entre les deux communications. En dépit de sa valeur significative, la communication corporelle est conditionnée par certains facteurs tels que le lieu choisi : contrairement au lieu large qui octroie aux acteurs une certaine liberté, le lieu restreint implique des mouvements restreints.

3.3. Reproduction de la situation

Cette concrétisation de la situation est ce qui distingue le jeu théâtral, dans lequel des décors sont implantés pour reproduire l'espace fictif où les événements ont eu lieu. Les idées autour de la concrétisation du lieu varient : certains préfèrent multiplier les décors dans un spectacle suivant le changement des lieux alors que d'autres optent pour un décor unique tout au long de la représentation. Il en est de même pour les orientations qui ne sont plus identiques : certains exigent des objets authentiques pour un décor réaliste alors que d'autres ont tendance à l'éliminer.

Il n'y a pas que le décor qui reproduit la situation. Des costumes, qui englobent « *vêtements, bijoux et même certains accessoires* » (Girard et al, 1978 : 62), sont choisis ou élaborés pour identifier les personnages sur scène ainsi que la période où se sont déroulés les faits exposés. Le choix de ces costumes n'est pas hasardeux : il doit tenir compte « *du rôle du personnage* ;

l'époque à laquelle il est censé vivre, son sexe, son rang social, son âge, son caractère... » (David, 1995 : 265).

Certes, la reproduction de la situation, la forme dialogique, les expressions corporelles... sont des éléments caractéristiques du jeu théâtral. Mais, ils ne constituent pas des conditions à sa pratique.

4. Conditions du théâtre scolaire

La classe de FLE est un lieu conçu pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour que le théâtre y soit intégré, plusieurs conditions devraient se réunir. Pour les préciser, nous nous référons à Pierra (1994) Cette auteure liste les conditions suivantes : le groupe d'élèves, le lieu, le public, la pièce théâtrale et les moyens financiers.

4.1. Des apprenants motivés

Le groupe d'élèves est la première condition pour que le jeu théâtral soit introduit. Les apprenants dans le théâtre scolaire assurent les rôles d'acteurs, de metteurs en scène, de publics... Ils représentent les personnages des textes choisis, leur donnant ainsi une existence concrète, élaborent des costumes pour les distinguer et des objets de décor pour concrétiser les lieux où se déroulent les faits... Si nous tenons compte des conditions du théâtre professionnel évoquées par Ubersfeld, qui affirme qu'«*on peut se passer de tout dans la représentation excepté de lui* » (1996 : 137), les apprenants-acteurs deviennent la seule condition réelle et indispensable au jeu théâtral. Souvent, il est préconisé de sélectionner un nombre d'apprenants restreints, et essentiellement motivés, pour des interactions favorables à l'apprentissage. Faut-il alors ne plus introduire le théâtre si les apprenants sont nombreux et démotivés ? Le nombre des apprenants est une difficulté qui pourrait être gérés, dans certains cas. L'enseignant peut répartir ses apprenants en sous-groupes. Chaque groupe choisit un texte à représenter théâtralement et nous obtenons ainsi des scénettes diverses sur des textes variés. Quant à la motivation,

elle se crée grâce au jeu. D'ailleurs, c'est pour motiver les apprenants que le jeu théâtral est introduit.

4.2. Un espace vaste

La deuxième condition du jeu est le lieu car selon Ubersfeld, « *le texte de théâtre a besoin pour exister d'un lieu, d'une spatialité où se déploient les rapports physiques des personnages* » (1996 : 113). Pierra estime que le lieu théâtral doit être varié et multiple pour que les exercices de relaxation et les entraînements physiques soient faits, pour que les répétitions aient lieu et pour que la représentation finale soit donnée. Si nous considérons l'architecture des établissements scolaire dans des pays divers, nous constatons que l'espace théâtral est souvent écarté. Est-ce un obstacle à sa pratique dans les écoles ? Le lieu ne devient plus un obstacle si le théâtre scolaire suit le modèle du théâtre professionnel qui a investi les lieux les plus insolites, selon l'expression de David (1995), étant donné que l'espace scénique se crée par le jeu des acteurs.

4.3. Un public

La troisième condition que Pierra (1994) requiert dans le théâtre scolaire est le public. Si le public est nécessaire à toute représentation théâtrale, un public étranger est indispensable à la représentation finale dans le théâtre scolaire.

Certes, nous reconnaissons les avantages (la motivation, l'engagement...) que présente la présence du public étranger. Cependant, ce qui est valable pour certains apprenants ne l'est pas pour d'autres étant donné qu'un public étranger pourrait intimider les apprenants et détourner le jeu théâtral de ses objectifs réels. En effet, le jeu ne devient plus un jeu vu qu'un nouvel objectif est fixé : plaire au public. En raison de cette présence étrangère et parfois indésirable, les apprenants se sentent évalués par des personnes étrangères, ce qui les met dans une situation d'insécurité et nuit à leur spontanéité. Intimidés, leur attention serait plus centrée sur la correction linguistique de leurs répliques

que sur leurs idées. Il semble même que la dimension ludique du théâtre serait plus préservée si le public est réduit aux élèves du même âge, de la même classe ou du même établissement scolaire. Ceux-ci, tout comme un public étranger, regardent leurs camarades jouer et leur apportent des remarques qui contribuent à l'amélioration du spectacle.

4.4. Des moyens financiers

Contrairement au théâtre professionnel, les moyens financiers sont écartés du théâtre scolaire pour libérer l'imagination, la créativité et l'invention des apprenants. Ceci les pousse à créer tous les éléments que requiert la reproduction de la situation en exploitant les moyens dont ils disposent. Il est important que les enseignants précisent à leurs apprenants que tous les éléments qui concrétisent la situation seraient fabriqués. Une telle précision est nécessaire pour deux raisons essentielles : éviter la démotivation des apprenants et impliquer un grand nombre d'apprenants. Le premier objectif serait atteint si des moyens financiers coûteux ne sont pas requis. Quant au second, il le serait grâce à la création des objets qui est une pratique familière notamment aux jeunes apprenants. Ces tâches non-langagières impliquent même les apprenants dont la compétence linguistique est restreinte, qui ne se sentent pas écartés du projet théâtral.

Ce qui est précédemment avancé révèle que les conditions listées par Pierra (1994) ne sont pas si nécessaires à la pratique théâtrale étant donné que celle-ci pourrait s'en passer aisément. Ce qui n'est pas le cas du groupe d'apprenants qui constitue une condition incontestable au jeu théâtral. Ce sont ces apprenants qui sélectionnent les textes, incarnent les personnages, confectionnent les costumes et les décors, assistent au spectacle... Certains choix exigent l'intervention de l'enseignant qui pourrait aider ses apprenants à prendre des décisions liées au choix du texte, au temps et au lieu de la réalisation...

5. Avantages du jeu théâtral en classe de FLE

Introduit en classe de FLE, le jeu théâtral en milieu scolaire pourrait avoir plusieurs avantages (Laidoudi, 2016).

Cette activité crée en classe plusieurs facteurs indispensables à l'apprentissage tels que la motivation, la sécurité, la confiance en soi... étant donné que les apprenants se cachent sous une autre identité qui les épargne des jugements et des critiques. Ce climat instauré grâce au jeu ne pourrait être gêné par les contraintes de réalisation qui ne constituent pas toujours des barrières à la créativité (Caré, 1983).

Le développement des compétences des apprenants constitue l'avantage essentiel convoité par les enseignants qui introduisent le théâtre dans leurs classes. Bien que le théâtre s'appuie souvent sur des supports écrits qui ne révèlent pas toujours les particularités de la langue orale, son rôle dans le développement de la compétence orale est souvent mentionné : des structures sont mémorisées puis investies dans de nouveaux contextes, des expressions non-verbales sont jointes aux expressions verbales, des erreurs de prononciation sont identifiées puis corrigées...

Actuellement, le jeu théâtral est introduit pour enseigner l'écrit étant donné que le scénario est –dans certaines représentations- le fruit d'une élaboration collective par les apprenants. Dans ce contexte, Payet (2015) préconise un travail d'écriture dans les activités théâtrales.

6. Mes expériences théâtrales...

Convaincue de ses avantages dans le développement des compétences de nos apprenants, nous avons introduit le jeu théâtral dans le cadre des projets que ceux-ci ont à réaliser. La théâtralisation a porté sur des supports variés : contes, fables dialoguées, légendes... Ce sont les théâtralisations, concrétisant des contes, que nous exposerons dans les éléments qui suivent.

6.1. Profil des participants

Le projet théâtral était mené avec des apprenants de deuxième année moyenne (désormais 2AM) du CEM Hamdi Maayouf, situé à Saleh Bey (sud de la wilaya de Sétif), au cours de l'année scolaire 2017/2018. Nous comptons Quarante-vingt (80) participants, répartis sur trois groupes. Mentionnons que ces apprenants entament leur cinquième année d'apprentissage de FLE, une langue apprise depuis le cycle primaire.

Le FLE au cycle primaire : Son apprentissage débute au primaire à des fins communicatives : se présenter, exprimer des sentiments, demander des explications... Il s'étale sur trois ans qui permettent aux apprenants de communiquer oralement et par écrit dans les situations scolaires et sociales en produisant de courts énoncés adaptés à la diversité des contextes. Que les contenus sélectionnés soient organisés par « actes de parole » démontre une certaine priorité accordée aux compétences orales. Cependant, les compétences écrites ne sont pas négligées vu que des types textuels variés sont enseignés à travers les supports sélectionnés (contes, histoires, poèmes...).

Le FLE au cycle moyen : Comme ce cycle vise le renforcement et la consolidation des connaissances acquises au primaire, une certaine continuité entre les deux cycles est visée par les programmes institutionnels. Bien que les programmes du moyen s'organisent par « types textuels », contrairement au primaire où « les actes de parole » sont adoptés, ces types ne sont pas étrangers aux écoliers qui étudient également des textes descriptifs, narratifs... Le premier cycle est ainsi une phase préparatoire qui dote les apprenants des prérequis nécessaires. Il est clair que les compétences écrites semblent privilégiées ; ce qui ne signifie pas le délaissement des compétences orales.

Théoriquement parlant, le profil de sortie des écoliers - consolidé au cycle moyen- leur permet de communiquer dans des situations scolaires et sociales, ce qui suppose une certaine

compétence orale chez eux. Cependant, les évaluations diagnostiques qui établissent les profils des apprenants révèlent souvent des écarts flagrants entre les profils institutionnellement annoncés et les profils réels, des écarts dus à plusieurs raisons comme les choix méthodologiques inappropriés, les outils didactiques insuffisants, la formation des enseignants lacunaire... (Derradji, 2002).

Cependant, la démotivation des apprenants constitue le plus grand défi des enseignants du cycle. Elle provient de plusieurs facteurs dont le plus important est la compétence restreinte des apprenants qui apprennent une langue qui les est imposée institutionnellement. Une mission double est ainsi confiée aux enseignants : développer compétence de leurs apprenants et les motiver à apprendre le FLE. Ce sont ces objectifs que nous voulons atteindre à travers nos expérimentations menées.

Rappelons que le jeu théâtral figure parmi les projets proposés aux apprenants du cycle moyen où chaque projet pédagogique est couronné par une réalisation concrète comme : la dramatisation ou la théâtralisation de contes, de fables ou de faits divers ; la rédaction d'histoires, de biographies ou de faits divers ; le jeu de rôle ; le recueil de contes, de fables ou de faits divers...

6.2. Les contes choisis

Tout projet théâtral doit être présenté aux participants avant le choix des contes à reproduire. Cette présentation explicite les étapes et le calendrier de réalisation, les lieux à investir, la durée nécessaire à la finalisation du projet... et répond à toutes les questions que les apprenants novices posent sur le jeu théâtral. Tel était notre premier pas avec les groupes impliqués dans nos expériences dont les questions furent nombreuses, révélant ainsi un intérêt accordé au projet. Ce ne sont pas seulement les questions qui abondent vu que leurs propositions furent nombreuses notamment sur les phases de réalisation (les éléments

du décor, les costumes, les contes à jouer...) et sur les lieux où se déroulent les entraînements et la représentation finale. En dépit de cet intérêt manifesté, certains apprenants ont refusé la participation dans le projet en tant qu'acteurs.

Deux contes sont choisis dans les expériences que nous analyserons : Blanche-Neige et le Petit Poucet. Ce sont des textes choisis par la majorité des apprenants dans les deux groupes parmi les contes listés au tableau qui varient entre des contes que nous avons proposés et des contes suggérés par nos apprenants.

6.3. Les outils investis

Deux fiches sont proposées aux apprenants lors de la lecture-compréhension des contes choisis qui visent le repérage d'informations significatives à leur concrétisation. La première, fiche d'identité des personnages, permet leur identification. Constituée de plusieurs colonnes ; elle doit être remplie par des renseignements sur les personnages à partir des contes et complétée par des propositions collectives sur les costumes qui conviennent aux divers personnages repérés. Cette première fiche est inspirée de l'étude de Schrotzenberger, consultée en 2015, où une fiche d'identité à compléter par des renseignements sur les personnages oriente les apprenants vers des éléments précis et utiles à la théâtralisation des contes. Quant à la seconde fiche investie, elle porte sur les lieux où se sont déroulés les événements narrés dans les contes sélectionnés. Les apprenants y insèrent les lieux évoqués, leurs descriptions et des suggestions relatives à leur concrétisation dans la représentation théâtrale.

Mentionnons que les deux fiches sont remplies par les apprenants répartis en sous-groupes en vue de favoriser les échanges et les discussions sur les contes lus, ce qui en améliore la compréhension. En effet, l'extériorisation des idées et leur confrontation à celles des autres membres constituent une stratégie efficace de compréhension en classe.

6.4. Déroulement des expériences théâtrales

Etant donné que le projet théâtral est nouvellement proposé aux apprenants, une première phase était introduite : la planification et la négociation de ce projet.

Planification et négociation (1H) : Cette première étape est le pilier de tout le projet théâtral en classe de FLE car elle apporte aux apprenants certaines précisions qui les encouragerait à y participer. Outre les précisions évoquées supra, deux contraintes sont à éliminer pour que ce jeu sérieux ne démotive pas les apprenants : la notation et les moyens financiers. Pour la notation, elle pourrait engendrer la démotivation de certains apprenants qui se considèrent faibles, envenimer la concurrence nuisible aux relations, rabaisser le théâtre au rang des tâches scolaires routinières... Ce n'est qu'en l'écartant que l'aspect ludique du jeu introduit serait préservé. Quant aux moyens financiers, les écarter est nécessaire pour garantir la participation de tous les apprenants dans la mesure où même les plus réticents éprouveraient le désir de fabriquer des objets et de contribuer à la concrétisation des lieux.

Contrairement à nos attentes, de nombreux apprenants ont manifesté leur intérêt de participer au projet. Quelques-uns cependant ne voulaient plus y participer.

Choix des contes (1H) : Nos propositions de contes étaient enrichies par celles des apprenants qui ont voulu s'impliquer dans le choix des contes à interpréter. C'est parmi ces contes listés au tableau que les apprenants ont choisi leurs scénarios, ce qui n'était pas facile étant donné que leurs choix n'étaient pas identiques. Ceci a donné lieu à des échanges entre les apprenants dont les critères de sélection varient : certains sont attirés par des contes déjà lus alors que d'autres veulent découvrir de nouvelles histoires. Pour trancher, l'avis de la majorité était adopté pour garantir la participation du plus grand nombre.

Pendant le choix des contes, nous avons constaté que tous les apprenants des divers groupes ont exprimé leurs préférences, y compris ceux qui se sont montrés réticents lors de la planification du projet.

Lecture des contes et repérage du scénario (3H) : Pour la lecture du texte, nous avons modifié la configuration traditionnelle de nos classes pour constituer des sous-groupes. A chaque sous-groupe, le conte imprimé, la fiche des personnages et celle des lieux sont soumis pour que la réalisation soit collective : des ateliers de lecture.

Cette séance devrait débiter par une analyse du paratexte en vue de collecter les hypothèses des apprenants. Voyant que ceux-ci ont apporté de nombreuses informations sur les contes à lire (auteurs, personnages, résumés...), nous leur avons demandé –pour ne pas les décourager - de présenter brièvement les recherches réalisées, ce qui a permis aux apprenants de noter des différences entre les histoires résumées par leurs camarades. Cette différence a augmenté leur attention à la lecture de la version que nous avons sélectionnée car celle-ci représentait, selon eux, la vraie histoire.

Les hypothèses formulées par les apprenants, qui furent nombreuses, s'appuient notamment sur leurs connaissances antérieures qui orientent les sens construits. Pour les vérifier, nous avons demandé aux apprenants de lire silencieusement le texte et de repérer les répliques des personnages. Cette consigne proposée avec la lecture silencieuse orienterait leur attention vers des éléments précis et éviterait toute distraction, ce qui ne fut pas le cas vu que les apprenants ne lisaient pas les contes et se contentaient d'en contempler les illustrations. La distraction constatée nous a menée à préférer la lecture magistrale qui, contrairement à la première, a capté leur attention et les a intégrés dans cette tâche : des questions étaient posées, des commentaires étaient formulés, des réponses étaient données... Ces interventions simultanées à notre lecture nous ont conduite à

alterner lecture et discussions, une démarche qui était utile et motivante car les discussions autour des textes permettent de les mieux comprendre. Lors de la séance suivante en effet, nous avons constaté que les apprenants se souviennent des personnages, de leurs caractères, des événements, des nouveaux mots appris...

Contrairement aux contes adaptés introduits dans nos classes, cette lecture de textes intégraux et originaux a permis de sensibiliser les apprenants à certains éléments caractéristiques à la culture étrangère. Par l'emploi du verbe « sensibiliser », préféré à « découvrir », nous reconnaissons que la culture étrangère est actuellement accessible à tous grâce à des outils variés. Certains de ces éléments, notamment ceux distincts de la culture maternelle, paraissent choquants de prime abord aux apprenants qui n'en admettent pas l'existence dans leurs textes. Cependant, en les insérant à des fins précises, ceux-ci en comprendront la valeur. Pour illustrer nos propos, nous citons le cas du mot « vin » que les apprenants ont traduit en arabe pour en vérifier la compréhension. Cet élément lié à la culture étrangère, insignifiant dans les contextes ouverts aux enseignements culturels, a surpris nos apprenants notamment que les contenus récents, dans un souci de valorisation de la culture nationale, tendent à écarter les aspects culturels distincts qui relèvent notamment de la culture anthropologique. Cette surprise s'est progressivement estompée quant cet élément les a aidés à comprendre un événement du conte jugé exagéré au départ : l'ogre égorge ses sept filles au lieu des sept garçons. Ce n'est qu'à ce moment de la lecture que les apprenants ont compris à quel point les adaptations apportées aux textes sélectionnés dans les manuels scolaires pourraient falsifier les contes originaux. A travers cette expérience qui nous a révélé le poids des traits culturels dans une compréhension réelle de ce qui est lu, nous avons réalisé l'importance de proposer aux apprenants des textes originaux, ou des extraits si leur longueur en empêche l'exploitation, pour préserver leurs contenus.

Contrairement aux séances monotones de lecture qui aboutissent à une explication des textes lus, la lecture à visée théâtrale a animé nos classes et suscité des interactions entre les apprenants qui ne se sont plus contentés de la compréhension littérale des textes lus : ils ont décrit les personnages, imaginé leurs costumes, critiqué leurs comportements, donner leurs avis, actualisé les événements... Ainsi, le théâtre nous a permis de franchir des niveaux de compréhension (compréhension critique et créative) jamais atteints auparavant. En effet, les apprenants, pour concrétiser les contes, doivent y entrer et s'y aventurer comme les personnages qui suivent leurs quêtes.

Dans toute classe de FLE, il est souhaitable que toutes les interactions de déroulement en langue française pour le développement de la compétence orale. Ce ne fut pas le cas de nos classes où les deux langues (arabe et français) coexistent dans les expressions des apprenants, une coexistence qui nous semble inévitable vu leur compétence orale limitée. Bien que le recours à l'arabe soit institutionnellement déconseillé pour créer un climat favorable à l'appropriation linguistique, nos apprenants se sont servis de la langue arabe (LM) aux divers moments de la lecture (demande d'explication, traduction des mots...).

Mentionnons que dès la deuxième séance de lecture, des accessoires -que les apprenants ont fabriqués- ont été apportés (miroirs, arcs, couronnes, chapeaux...). Cette fabrication révèle que les étapes du jeu théâtral ne se succèdent pas forcément dans un ordre linéaire.

Pour clôturer la phase de lecture, les deux fiches -évoqués supra- étaient distribuées aux sous-groupes constitués. Ces fiches -qui ne furent pas récupérées car elles étaient introduites pour préparer la concrétisation des contes lus- étaient remplies dans les deux langues suite aux échanges entre les membres des sous-groupes. Ce recours aux deux langues du répertoire langagier des apprenants n'empêche pas que le FLE est la langue la plus

investie par les apprenants comme le montre le graphique ci-dessous.

Précisons que :

- 50% des apprenants se sont servis du français en dépit des incorrections commises ; ce qui révèle une certaine aisance acquise après la lecture-discussion des contes choisis.
- 20% ont alterné français et arabe. Eprouvant certaines difficultés en expression, ils recourent à l'arabe en tant que stratégie de compensation.
- 30%, se sentant incapables de se servir du français, continuent à recourir à l'arabe pour exprimer leurs idées.

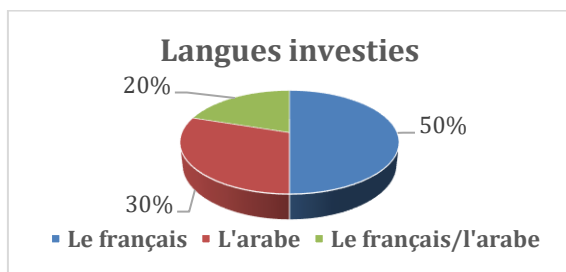


Figure 1. *Langues employées pour remplir les fiches de lecture*

La discussion des données collectées par les fiches de lecture exploitées ont permis le repérage des personnages des contes, leurs caractéristiques, leurs costumes... Certains éléments y sont clairement indiqués et les apprenants ont voulu les maintenir lors de la mise en scène. D'autres, plutôt implicites ou inexistantes, étaient inventés en exploitant les moyens dont ils disposaient. Cette phase achevée, nous avons demandé aux apprenants de repérer toutes les répliques que les contes contenaient pour constituer le scénario.

Constitution du scénario et son ajustement (2H) : Tous les dialogues des contes lus ont été aisément repérés grâce à leur ponctuation particulière. Cependant, les paroles au discours indirect ne furent pas distinguées ; d'où notre contribution. Pour

les orienter vers ces paroles, une explication des deux types de discours était nécessaire ; ce qui a transformé cette activité de repérage en une application de ce qui était appris. Seuls les repérages corrects furent retenus car les apprenants avaient tendance à retenir toutes les phrases qui contenaient tous les verbes listés au cours de notre explication.

Le repérage des répliques achevé, nous avons opté pour une deuxième lecture pour vérifier la cohérence du scénario obtenu. Cette seconde lecture a sensibilisé les apprenants au manque d'enchaînement entre certaines répliques ; d'où l'introduction de quelques énoncés rendant plus cohérent ce scénario. Ce scénario obtenu était réparti en scènes en fonction des lieux où se déroulent les événements pour que le changement des décors soit aisé. De cette phase, nous passons aux répétitions, le moment le plus attendu par tous les apprenants participants.

Au cours de cette élaboration du scénario à jouer, les apprenants ont proposé ceux qui incarnent les personnages repérés, discuté les costumes qui les distinguent lors de la représentation et suggéré la fabrication des objets qui concrétisent les lieux.

Attribution des rôles (1H) : Avant la distribution des rôles, nous avons interrogé les apprenants sur les rôles qu'ils désiraient incarner : chaque apprenant a inscrit sur un papier son personnage préféré. Il fut constaté que les personnages principaux des contes lus –y compris les opposants- sont les plus choisis par les apprenants ; d'où l'adoption des démarches précédemment citées. En effet, plusieurs apprenants ont incarné le même personnage : les répliques de Blanche-Neige, sa belle-mère, Petit Poucet...ont été réparties sur plusieurs apprenants. Aussi, certains apprenants ont joué plusieurs rôles : Blanche-Neige, sa mère, sa belle-mère... étaient incarnés par le même apprenant dans les diverses scènes.

A ce niveau, certains apprenants ont proposé un casting pour la distribution des rôles : chaque rôle serait ainsi attribué au

meilleur apprenant. Mais, consciente des désavantages de cette démarche, qui pourrait démotiver les apprenants faibles et les exclure du projet théâtral, nous l'avons éliminée.

Elaboration des costumes et du décor (1H) : Certains contes ne contiennent pas une description de tous les costumes des personnages qui sont souvent inventés par les apprenants eux-mêmes en se référant à leurs connaissances. Ceux-ci ont imaginé et apporté quelques costumes en puisant dans notre culture nationale (Chasseur habillé de vêtement traditionnel algérien). D'autres étaient cependant conçus en tenant compte de leurs connaissances sur la culture étrangère (Couronne pour distinguer la reine). Quelle que soit la culture de référence, leurs échanges furent nombreux sur les costumes appropriés qui ont été imaginés en tenant compte de critères comme le caractère des personnages, leurs conditions sociales... (Une robe noire représenterait le caractère haineux de la belle-mère, une robe blanche s'adaptait à la gentillesse de Blanche-Neige, des vêtements déchirés convenaient aux sept garçons...).

Pour ce qui est du décor, les propositions furent nombreuses : des arbres en carton pour représenter les bois, des couronnes en carton décorées de perles...

La séance était notamment consacrée aux échanges sur les accessoires et les objets qu'il faudrait fabriquer pour entamer les répétitions préparant à la représentation finale. Leur fabrication n'était pas réalisée en classe de FLE vu que la durée impartie au projet théâtral ne le permettait pas.

Répétitions et correction de la prononciation (5H) : Les répétitions se sont déroulées dans nos classes et le lieu scénique était réduit à l'estrade. Elles étaient marquées par une hésitation claire des apprenants qui avaient investi les accessoires et objets élaborés ainsi que le matériel de la classe (bureau, chaises, tableau...).

Les apprenants ont insisté sur l'intégration des costumes et objets de décor fabriqués pour que les personnages soient identifiés, ce qui nous a révélé que ce sont ces éléments qui motivent le plus au jeu théâtral.

Lors de la première séance, nos interventions étaient multiples vu les incorrections linguistiques et phonétiques commises (plus prononcé [pli], pays prononcé[pɛ]...). Contrairement à nos attentes, ces interventions correctives simultanées au jeu n'ont pas découragé les apprenants qui voulaient améliorer leurs lectures et apprendre leurs répliques. En vue de corriger leur prononciation, la répétition intensive des mots était la stratégie corrective adoptée ; d'où les effets du jeu théâtral dans la correction phonétique. Grâce à ces répétitions, de nombreux apprenants ont mémorisé leurs répliques dès la première séance. Cependant, certains -dont les répliques étaient longues- ne pouvaient pas se détacher de leurs copies.

La séance suivante, certains apprenants -qui ont mémorisé complètement leurs répliques- avaient des problèmes d'oubli. Quelques-uns ont eu recours à des expressions et des structures improvisées et sémantiquement proches (« Qui est la plus belle ? », « Joli miroir, est-ce que je suis belle ? »...au lieu de « *Miroir, miroir joli, qui est la plus belle au pays ?* » ; « Venez ! Nous allons à la maison » au lieu de « *Ne craignez rien, je vous ramènerai au logis* »...). alors que d'autres étaient inhibés par une compétence restreinte ; ce qui montre que les activités qui s'appuient sur l'improvisation ne sont plus adaptées à tous les publics. Il fut constaté que les apprenants ont pu retrouver des stratégies leur permettant de poursuivre leur jeu : emploi de structures plus simples (suppression des adjectifs, des complétives...), création de nouveaux mots à partir des mots connus (ajouter -er aux adjectifs pour obtenir des verbes...).

Progressivement, les participants ont retrouvé leur spontanéité et leur lecture s'est considérablement améliorée. Gestes, mimiques, déplacements...étaient instinctivement

intégrés. Nous ne prétendons pas que cette amélioration était le fruit des entraînements menés en classes vu que les entraînements extra-scolaires étaient plus nombreux.

A ce moment de la réalisation, nous avons réalisé l'importance de consacrer des endroits particuliers au projet théâtral dans tout établissement scolaire. Les objets que nos apprenants ont fabriqués et que nous avons laissés dans les classes étaient jetés lors du nettoyage des salles, ce qui les a obligés à fabriquer hâtivement quelques accessoires pour ne pas annuler la représentation finale.

En matière d'interactions, cette étape du jeu était pauvre en échanges car elle était consacrée à la répétition des répliques et à la correction des incorrections commises par les apprenants. Les interventions de ceux-ci se limitaient à des commentaires sur le jeu des divers acteurs. Cette étape semble ainsi plus propice à la correction phonétique.

Au cours des répétitions, les apprenants ont de nouveau constaté des incohérences au niveau du scénario joué. Ceci les a poussés à créer un nouveau rôle qui n'existait pas dans le scénario conçu : le narrateur. Cette introduction -qui était admise par tous- a contribué à obtenir des répliques supplémentaires, ce qui a réjoui des apprenants désirant obtenir plus de répliques.

La représentation finale (2H) : Donnée en classes, cette représentation finale avait pour public les apprenants des autres groupes participant au projet théâtral et une enseignante qui a voulu les encourager. Que le public soit réduit à ces membres ne les a pas découragés car ils étaient satisfaits des résultats obtenus en dépit des contraintes (espace restreint, durée limitée...). Achevée cette représentation, les élèves ont donné leurs avis sur leur jeu et sur toute la représentation : manque d'accessoires et des objets identifiant le décor, espace restreint, maîtrise insuffisante des répliques...étaient des commentaires émis par ces derniers.

7. Ce que nous devons connaître sur le jeu théâtral...

En nous appuyant sur les travaux de PierraMaldaner (1980), (1994), Faure (1994) et Schrotzenberger (travail consulté en 2015) et sur nos expériences théâtrales, nous formulerons quelques propositions qui pourraient guider les enseignants désirant intégrer l'activité théâtrale dans leurs classes de FLE, des propositions qui concernent chacune des étapes de réalisation.

7.1. Le choix du texte : Le texte à concrétiser théâtralement par les apprenants pourrait être :

- Choisi par les enseignants pour atteindre des objectifs précis, comme Pierra (1994) le préconise dans son article ;
- Elaboré collectivement par les apprenants à partir d'un texte lu, comme a procédé Faure (1994) dans son expérience ;
- Créé par les apprenants sans s'appuyer sur des histoires existantes, ce qui nous rappelle les pièces de Maldaner (1980).

Dans notre expérience, des contes sont choisis être représentés théâtralement. Pour constituer le scénario à jouer, les répliques repérées de ces contes sont complétées par des répliques élaborées collectivement pour assurer la cohérence de tout le texte. Peu importe la démarche de sa constitution, tout scénario est susceptible de changements qui portent sur sa forme (la longueur) ou son contenu (les événements) selon les propositions des élèves –au cours du jeu- et les contraintes de la mise en scène.

Et si l'enseignant choisit le texte à jouer? Bien que la sélection du texte à jouer par l'enseignant soit préconisée par Pierra (1994), elle présente deux inconvénients majeurs. D'une part, elle démotive les participants qui se sentent écartés du projet théâtral, notamment que le choix de leur enseignant pourrait ne pas correspondre à leurs intérêts. D'autre part, une telle sélection révèle une certaine centration sur l'enseignant qui est rejetée actuellement ; les pédagogies et les approches récentes promeuvent en effet la centration sur l'apprenant qui assure de

meilleurs résultats. Il convient donc de trouver des démarches qui concilient les objectifs des enseignants et les intérêts des apprenants.

Quel serait le choix qui satisfait tous les acteurs ? Pour impliquer les apprenants dans le choix du conte à jouer sans négliger leurs objectifs, les enseignants proposent une série de textes parmi lesquels un scénario est choisi. Avec des textes débutants, les textes sélectionnés doivent être riches en dialogues pour leur faciliter la conception du scénario. Cette démarche est adoptée dans notre expérience où des titres de contes comme Cendrillon, Blanche Neige, le petit Chaperon Rouge, le Petit Poucet... étaient listés au tableau. Ces titres sont en effet les seuls éléments sur lesquels les apprenants se sont appuyés pour sélectionner –après des échanges intéressants- les contes à concrétiser vu les renseignements fournis sur les personnages, leurs physiques, leurs caractères...

Contrairement aux apprenants du premier groupe qui ont choisi un conte connu, Blanche-Neige, ceux du second ont opté pour un conte complètement inconnu, Petit Poucet, pour le découvrir. Ce ne sont pas toujours les textes nouveaux que les apprenants choisissent car des textes nouveaux pourraient les motiver parfois. D'ailleurs, Giasson (2005) estime que la connaissance antérieure du récit diminue considérablement l'intérêt ; ce qui signifie que seuls les textes nouveaux éveillent l'intérêt des apprenants. Cet intérêt se manifeste essentiellement dans les recherches menées par nos apprenants sur les contes sélectionnés, leurs personnages ainsi que leurs événements. Ces recherches exposées brièvement lors de la séance suivante leur ont révélé l'existence de diverses versions de chaque conte ; ce qui les a suscités leur curiosité pour découvrir les vrais contes.

Il est important que cette première étape ne s'achève pas par le choix du texte à concrétiser dans la mesure où les enseignants doivent communiquer aux apprenants toutes les précisions

nécessaires liées au calendrier de réalisation, aux moyens à investir, aux lieux à exploiter..., une sorte de planification du projet théâtral.

Quels textes faut-il choisir ? Si les enseignants optent pour une pièce théâtrale, celle-ci doit être adaptée au niveau notamment linguistique des apprenants :

- Avec un public avancé, des pièces théâtrales classiques sont préférables pour un travail sur la complexité linguistique et la richesse culturelle.
- Avec un public intermédiaire, des pièces adaptées et plus courtes sont à sélectionner pour que les apprenants puissent les comprendre et les reproduire.
- Pour un public débutant, il est conseillé de recourir à des dialogues contextualisant des situations sociales courantes.

Si le scénario est à élaborer est le produit d'une élaboration collective, les idées des apprenants qui enrichissent le dialogue ou le texte sont à intégrer. Selon le niveau des apprenants, les démarches suivantes pourraient orienter la pratique théâtrale :

- Avec un public débutant, le texte de départ doit être riche en dialogues pour faciliter la tâche aux apprenants qui se limitent souvent à ajouter peu de répliques. Les enseignants doivent les aider en répondant à toutes leurs interrogations et tolérer les interventions dans la langue maternelle des apprenants.
- Avec un public intermédiaire, les répliques sélectionnées dans le texte de départ sont à compléter de façon à obtenir un scénario cohérent. Les enseignants doivent différer les interventions correctives liées à la cohérence du scénario car les apprenants tout au long de la réalisation ne cessent d'apporter des modifications. Si ces derniers ne repèrent pas ces incohérences, les enseignants doivent les sensibiliser en les intégrant dans une correction collective.

• Avec un public adulte, le texte original pourrait être par des répliques qui intègrent des scènes imaginées en tenant compte de la cohérence du tout. Cependant, une modification entière du texte est également possible : les apprenants peuvent en effet élaborer des versions modernes, ironiques...qui ne gardent du texte initial que les personnages. Cette création d'un nouveau scénario est même souhaitable car elle aboutit à une représentation originale portant sur des textes personnels.

La longueur du scénario doit tenir compte de la durée impartie au jeu : un texte court est en effet préférable si la durée impartie au jeu est limitée.

Peut-on choisir des contes ? Avec de jeunes apprenants débutants, introduire le jeu théâtral en classe de FLE devrait s'appuyer sur des textes ancrés dans leur univers comme des contes, des histoires, des fables, des légendes...notamment si ce public est novice dans le théâtre. L'idée est de choisir des textes familiers aux apprenants et adaptés à leur niveau en FLE pour introduire simplement cette pratique ; ce qui ne contredit pas les tendances récentes qui autorisent la théâtralisation de tous les genres. Ces contes s'avèrent -dans certains cas- plus motivants que les textes théâtraux étant donné que les apprenants en les lisant s'identifient aux personnages et vivent leurs aventures vers leurs quêtes.

7.2. La lecture des contes

Son objectif est la compréhension des textes choisis pour le repérage des répliques et des renseignements utiles à la mise en scène.

La démarche de la lecture-compréhension : Toute lecture doit être précédée par une analyse du paratexte pour préparer la compréhension. Les élèves en s'appuyant sur ces éléments (notamment les illustrations) formulent des hypothèses qui orientent leur attention vers la vérification d'éléments précis, évitant ainsi toute distraction. Mentionnons que les idées des

élèves sur les personnages et leurs relations, sur les événements, sur les lieux..., quand elles sont nombreuses et différentes, suscitent des échanges entre eux.

Cette analyse du paratexte est suivie d'une lecture silencieuse ou magistrale, par parties, des textes sélectionnés. A travers cette lecture fragmentée, chaque partie est lue puis discutée en classe : des mots et des expressions difficiles sont expliqués, des questions sont posées, des réponses sont données... Une telle démarche intègre tous les apprenants qui formulent leurs questions, répondent à celles de leurs camarades, apportent des jugements sur les personnages, critiquent certains de leurs comportements... Ils donnent même leurs avis sur les deux contes lus. La lecture théâtrale ne se limite plus alors à la compréhension linéaire des textes choisis car elle vise souvent la compréhension critique.

Faut-il expliquer les mots difficiles ? Si les élèves demandent une explication des mots et des expressions trouvées difficiles, les enseignants doivent le faire en donnant des explications adaptées au contexte. Il est préférable cependant que les explications soient formulées par les apprenants à travers des situations éclaircissantes fournies par les enseignants. Il n'y a pas que les mots difficiles à expliquer étant donné que des paragraphes entiers pourraient être reformulés pour que les apprenants comprennent pleinement les textes lus.

Lecture silencieuse ou magistrale ? Le type de lecture est choisi selon le niveau des apprenants. Ainsi :

- Avec des apprenants de niveau avancé, la lecture silencieuse est préférable pour que les lectures individuelles soient confrontées favorisant ainsi des conflits et des échanges utiles à une meilleure compréhension.
- Avec des apprenants de niveau intermédiaire, le recours à la lecture silencieuse est possible si les apprenants sont habitués à la pratiquer sérieusement. Cependant, une lecture

magistrale est préférable car elle interpelle l'attention des apprenants et les aide à suivre les textes.

- Avec des apprenants débutants, la lecture magistrale est indispensable vu leur niveau en FLE. A ce niveau, une exploitation judicieuse des illustrations pourrait favoriser la compréhension.

7.3. L'élaboration du scénario

Lorsque les textes choisis ne sont pas des pièces théâtrales, les apprenants repèrent les dialogues des textes retenus pour les organiser en parties. La lecture des répliques obtenues en détermine la cohérence et la continuité : si des incohérences sont constatées, des ajouts sont nécessaires.

Faut-il représenter tout le texte ? Les apprenants peuvent concrétiser une seule scène si la durée impartie à la réalisation et à la représentation est restreinte. Ils peuvent également résumer le scénario obtenu pour représenter toute l'histoire dans une durée limitée.

Peut-on changer l'histoire ? Dans certains cas, le jeu théâtral modifie le texte original pour aboutir à un scénario nouveau. Cette modification ne doit pas être refusée par les enseignants car elle révèle les capacités créatives des apprenants qui rédigent ainsi leur propre version de l'histoire lue.

Comme nos élèves ont des compétences limitées, nous leur avons demandé de relever tous les dialogues des contes lus. Seules les répliques du discours direct ont été aisément relevées. Pour les répliques du discours indirect, notre intervention était nécessaire. En fait, nous avons aidé les élèves à les trouver.

7.4. L'attribution des rôles

De toutes les étapes du jeu théâtral, celle-ci génère souvent des conflits entre les apprenants voire des abandons. Il arrive que plusieurs apprenants veuillent incarner le même personnage. Ceux qui ne l'obtiennent se considèrent défavorisés, ce qui

pourrait les démotiver. Pour éviter ces problèmes, certaines stratégies se présentent :

- Un seul personnage est représenté par plusieurs apprenants : Si un personnage est choisi par plusieurs apprenants, les répliques de celui-ci pourraient être réparties sur plusieurs apprenants qui peuvent le représenter dans des scènes différentes.

- Plusieurs personnages sont joués par un seul apprenant : Il arrive que certains apprenants choisissent plusieurs personnages à concrétiser. Les enseignants pourront leur donner cette chance en leur attribuant des répliques plus courtes de différents personnages.

Qui attribue ces rôles ? Les enseignants peuvent attribuer les rôles à jouer sur leurs apprenants en s'appuyant sur certains critères dont le plus important est le niveau linguistique des apprenants. La tendance générale est d'attribuer les protagonistes aux meilleurs apprenants qui peuvent mieux mémoriser les répliques et même improviser en cas d'oubli. Une telle démarche soucieuse de la qualité de la représentation est déconseillée car elle aboutit à l'effondrement de tout le projet théâtral qui intègre tous les apprenants dans une réalisation commune et supprime leurs différences. Il est préférable que les enseignants laissent aux apprenants la chance de choisir les personnages qu'ils veulent incarner. Si des apprenants qui ont des compétences retreintes choisissent des rôles importants, les enseignants doivent les encourager à atteindre une excellente performance car en surmontant leurs difficultés, les apprenants apprennent mieux.

7.5. L'élaboration du décor et des costumes

Le jeu théâtral exige la reproduction de la situation par un décor et des costumes appropriés. Souvent, les élèves fabriquent des objets pour concrétiser les lieux et des accessoires pour distinguer les personnages. Cependant, ils peuvent se servir des objets disponibles dans leur environnement immédiat (classe, salle,

cour...) pour cette reproduction. Rappelons que les moyens financiers sont écartés dans le théâtre scolaire pour favoriser la créativité des apprenants.

La théâtralisation des contes, contrairement à celle des pièces, suscite l'imagination des apprenants et libère leur créativité. Les indications scéniques étant absentes, ils se libèrent de toutes les contraintes.

Peut-on se passer du décor ? Bien qu'il soit indispensable pour la reproduction de la situation, le décor pourrait être omis si les apprenants se contentent de quelques objets qui identifient les lieux où les événements se sont déroulés.

Et pour les costumes ? Les costumes ne peuvent pas être écartés étant donné que ce sont les seuls éléments qui identifient les personnages représentés. Mentionnons que par costumes, nous entendons à ce niveau tout objet ou accessoire que les apprenants fabriquent pour identifier un personnage précis (couronne pour distinguer la reine).

Faut-il les élaborer en classe ? Pour élaborer les costumes et le décor, il est difficile de le faire seulement en classe dans la mesure où de nombreux apprenants préfèrent le faire chez eux où ils peuvent se procurer les matériaux et les outils dont ils ont besoin. Cette réalisation extrascolaire révèle la motivation des apprenants et leur engagement dans le projet théâtral. Il est possible que des objets et des accessoires soient fabriqués par plusieurs apprenants. Les enseignants doivent les investir pour ne pas exclure les travaux de leurs apprenants.

Étant donné que cette élaboration excède les contours scolaires, nous ne pouvons déterminer la durée sur laquelle elle s'étale. Cependant, une heure suffit à des échanges sur ce qui pourrait être fabriqué ou ce qui pourrait identifier les personnages représentés sur scène.

7.6. Les répétitions

Cette étape consiste en des entraînements qui aboutissent à la représentation finale. Les apprenants répètent leurs répliques pour les mémoriser, corrigent leurs lectures, se familiarisent davantage avec l'univers théâtral... Les enseignants interviennent si nécessaire pour corriger les erreurs linguistiques et phonétiques commises par les apprenants. Cependant, cette correction doit être individualisée pour que les erreurs des apprenants soient prises en charge. Elle ne doit pas être simultanée au jeu pour ne pas les décourager.

Intègre-t-on le décor et les costumes ? Certains praticiens déconseillent l'introduction des costumes et des objets de décor avant les dernières répétitions pour que les apprenants soient plus concentrés sur la mémorisation de leurs répliques et l'amélioration de leur jeu. D'autres ne voient pas d'inconvénients dans une introduction précoce de ces éléments qui achèvent la métamorphose des apprenants. De ces deux tendances, la première est déconseillée car les costumes et les objets du décor sont les éléments qui motivent les apprenants et les intègrent dans le jeu. Il convient donc de leur laisser la liberté d'introduire ces éléments dès que leur élaboration s'achève.

La méthode corrective : Pour corriger la prononciation des apprenants, il est possible de recourir à des stratégies diverses dont la plus courante est la répétition intensive. Il s'agit de faire répéter les mots ou les expressions où les erreurs sont commises jusqu'à ce que celles-ci disparaissent ou deviennent peu irritantes. Les enseignants peuvent également prévoir des activités de correction phonétique qui visent des sons particuliers incorrectement prononcés par les apprenants.

Des modifications éventuelles : Cette étape comme les autres pourraient intégrer certaines modifications touchant au scénario, à la répartition des scènes, aux objets fabriqués... Ces

modifications sont dues à des incohérences que les apprenants pourraient constater à ce moment du projet théâtral.

Bien que ces répétitions visent la mémorisation des répliques et la préparation de la représentation finale, des échanges naissent entre les apprenants sur ce qui doit être supprimé, modifié ou enrichi. Ces échanges permettent le développement de la compétence orale des apprenants participants au jeu.

Faut-il exclure la langue maternelle (LM) ? La LM des apprenants intervient à tous les moments de la réalisation notamment lorsque les apprenants sont débutants ou de niveau intermédiaire. Elle ne doit pas être exclue car elle constitue une des stratégies de compensation auxquelles les apprenants recourent par incompetence linguistique. Lorsque les apprenants participant au jeu sont de niveau avancé, les enseignants pourraient leur interdire tout recours à leur LM étant donné que les échanges entre les apprenants devraient se faire en FLE pour le développement de leurs compétences.

7.7. La représentation finale

Une fois les répétitions terminées, les apprenants jouent leur représentation devant un public qui pourrait les évaluer. Cette évaluation ne signifie pas que le jeu théâtral est une activité notée par les enseignants ou le public : elle ne vise que le développement du jeu. Mentionnons que le lieu où se donne cette représentation doit être vaste pour que le public puisse y assister.

A propos du public : Le public qui assiste à la représentation pourrait être étranger ou constitué des apprenants du même établissement. Il est important que les apprenants soient intégrés dans le choix du public qui assiste à la représentation car ce sont eux les acteurs et les réalisateurs de tout le projet. Cependant, les enseignants peuvent eux-mêmes sélectionner le public en fonction du niveau de leurs apprenants.

- Avec des apprenants de niveau avancé, il semble idéal de recevoir un public étranger, socialisant ainsi leur réalisation. Pour collecter des commentaires et des remarques qui évaluent le jeu et la représentation, un registre pourrait être soumis pour que le public y insère leurs avis.

- Avec des apprenants de niveau intermédiaire, les enseignants pourraient se contenter de donner une représentation devant les élèves de l'établissement ; ce qui ne les gêne pas beaucoup. Une évaluation est également possible suivant la même démarche.

- Avec des apprenants débutants, il est préférable que la représentation soit jouée en classe de FLE sans la présence d'un public étranger.

Une évaluation de la représentation : Evaluer la représentation est indispensable pour que les apprenants soient sensibilisés à leurs erreurs. Pour que cette évaluation devienne une séance d'échanges et d'apprentissage, il est important de filmer la représentation théâtrale et de la diffuser dans une séance consacrée à l'évaluation du travail. Les remarques, les critiques, les conseils... assurent le progrès des apprenants qui, en apprenant leurs lacunes, se dessinent des objectifs plus claires et se fraient des chemins plus sûrs pour les atteindre.

Et si la représentation ne pourrait pas être filmée ? Si la représentation finale, pour des raisons variées, ne pourrait pas être filmée ; les enseignants pourraient se contenter des remarques notées le jour de la représentation.

Il est clair que nos expériences théâtrales ne diffèrent pas de celles menées par les auteurs et les praticiens cités dans notre étude. Cependant, elles ont révélé que certaines phases -telles que la conception des costumes et du décor- ne devraient pas interrompre la continuité du jeu, et qu'il n'existe plus une démarche unique vu la souplesse de l'activité théâtrale qui s'adapte à tout lieu, à tout public, à tout contexte...

Nos propositions ne sont en effet que des indications qui pourraient orienter certains enseignants car notre étude est loin de constituer un guide pour la pratique théâtrale en classe de FLE.

Bibliographie

Aguilar, C, 1983, « Qu'est-ce que le jeu de rôles ? », Table ronde, *Le français dans le monde*, Avril, 176, Hachette/Larousse, 30-37.

Caré, J-M, 1983, « Jeux de rôles : Jeux drôles ou Drôles de jeux », *Le français dans le monde*, Avril, 176, Hachette/Larousse, 38-42.

Caré, J-M, Debyser, F, 1991, *Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette.

David, M, 1995, *Le théâtre*, Paris : Belin.

Derradji, Y, 2002, *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Duculot.

Faure, E, 1994, « La mise en scène d'un livre », *Le nouvel observateur*, 59.

Giasson, J, 2005, *La lecture : De la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Girard, G, Ouellet, R, Rigault, 1978, *L'univers du théâtre*, Paris : Presses Universitaires de France.

Laidoudi, A, 2016, *Le jeu théâtral en classe de FLE et son impact sur l'apprentissage (cas des élèves de deuxième année moyenne)*, Mémoire de magister, Université de Sétif 2.

Maldaner, A, 1980, « Théâtre et enseignement du français langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, Août-Septembre, 155, Hachette/ Larousse, 35-37.

Page, C, 2004, *Historique du jeu dramatique*, Consulté en 2015.

Payet, A, Consulté en 2019, *Théâtre FLE, activités théâtrales et conseils d'intégration dans l'enseignement du FLE*, www.lecafedufle.fr.

Pierra, G, 1994, « Langue, Culture et Pratique Théâtrale », *Le français dans le monde*, 267, 69-73.

- Pruner, M, 2010, *L'analyse du texte de théâtre*, Paris : Armand Colin.
- Richard, C, 1980, « Activités d'expression dramatique et enseignement des langues », *Le Français dans le Monde*, Août-septembre, Hachette/Larousse, 19-22.
- Rullier-Theuret, F, 2003, *Le texte de théâtre*, Paris, Hachette Livre.
- Schrotzenberger, M, Consulté en 2015, *Pratique théâtrale en cycle 2 à partir de textes narratifs*, <http://ienmontpellier-sud.ac-montpellier.fr/documents/projets/Theatre-GS.pdf>
- Ubersfeld, A, 1996, *Lire le théâtre I*, Paris : Editions Belin.
- Ubersfeld, A, 1996, *Lire le théâtre II : L'école du spectateur*, Paris : Editions Belin.
- Vanoye, F, Mouchon, J, Sarrazac, J-P, 1981, *Pratiques de l'Oral : Ecoute, Communications sociales, Jeu théâtral*, Paris : Armand Colin.