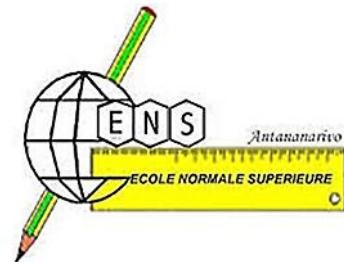




UNIVERSITE D'ANTANANARIVO



**UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

DEPARTEMENT DE LA FORMATION INITIALE LITTERAIRE

**CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHE
LANGUE ET LETTRES FRANCAISES**

**MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE
PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NORMALE
(C.A.P.E.N.)**

**PRISE DE PAROLE ET ENJEUX CULTURELS EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE NON-MATERNELLE : RECOURS AU THEATRE**

Cas du Lycée Jules Ferry Faravohitra

Présenté par : RAKOTOMANGA Prisca Tokiniaina

Dirigé par : Madame Lolona RAKOTOVAO

Date de soutenance : 21 Mars 2016

**UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

DEPARTEMENT DE LA FORMATION INITIALE LITTERAIRE

**CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHE
LANGUE ET LETTRES FRANCAISES**

**MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE
PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NORMALE
(C.A.P.E.N.)**

**PRISE DE PAROLE ET ENJEUX CULTURELS EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE NON-MATERNELLE : RECOURS AU THEATRE**

Cas du Lycée Jules Ferry Faravohitra

Présenté par : RAKOTOMANGA Prisca Tokiniaina

Année universitaire : 2015-2016

LES MEMBRES DU JURY

PRESIDENT : Monsieur Samuel ANDRIAR

RAPPORTEUR : Madame Lolona RAKOTOVAO

JUGE : Madame Velomihanta RANAIVO

IMPETRANT : Tokiniaina Prisca RAKOTOMANGA (Promotion ZENITH)

Au grand-père que je n'ai pas connu,

A celle qui illumine ma vie à présent,

REMERCIEMENTS

Mes premières pensées, les plus chaleureuses, vont tout d'abord à l'endroit de tous mes professeurs, formateurs et références. Les cinq années en leur compagnie ont été riches et colorées. Elles m'ont apporté non seulement les connaissances et les compétences nécessaires à mon futur métier mais également, et surtout, les valeurs telles que l'honnêteté, la rigueur, la patience et la passion.

Je tiens ensuite à remercier toutes les personnes qui m'ont inspiré, qui m'ont côtoyé et par la même occasion ont marqué mon cursus. Je commencerai par mes condisciples, ceux de la promotion Zénith comme ceux de la promotion Cogito. Je citerais également le personnel de l'Ecole Normale Supérieure et tous les responsables, hiérarchies confondues.

Il va de soi que je remercie les membres de ma famille pour leur appui moral, spirituel, leurs confiance infaillible et mots de réconfort. Au meilleur père de la terre et à la meilleure mère de la planète, merci beaucoup.

Monsieur Samuel Andriar, président du Jury, je vous adresse mes vifs remerciements pour votre collaboration et votre disponibilité désintéressée.

Madame Velomihanta Ranaivo, juge, merci de votre précieuse contribution à la réalisation de ce mémoire.

Madame Lolona Rakotovao, rapporteur, vous êtes à l'origine de l'inspiration, du déclic que j'ai eus et qui m'ont permis de terminer ce travail. Ma profonde gratitude pour votre aide diligente.

Un grand merci à l'équipe de la Compagnie Miangaly Théâtre, une famille, une école de la vie, un encadrement. Je remercie au même titre l'équipe pédagogique de français du Lycée Jules Ferry, Madame Jenny Rasanjimanana, les élèves de l'atelier-théâtre et Madame la Proviseure.

Enfin, le plus important, que l'Eternel, Seigneur, veille à ce que le savoir serve l'homme pour se rapprocher de Lui.

« Car le plus lourd fardeau c'est d'exister sans vivre » Victor Hugo.

RESUME

La primauté de l'écrit sur l'oral semble perdurer dans les classes de langue, y compris la classe de français. Les enseignants sont face à des écueils didactique et pédagogique importants lorsqu'il s'agit de faire acquérir la compétence orale, surtout dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle. D'une part, les outils didactiques sont limités dans la mesure où la compétence orale renvoie à des objectifs fonctionnels complexes. D'autre part, le public, n'étant pas natif, peut présenter des traits culturels ou des attitudes interculturelles qui ne sont pas propices à l'apprentissage de la langue. En effet, la prise de parole dans la société malgache est sujette à des règlementations dictées par des conventions sociales héritées des pratiques ancestrales. Aussi, à l'instar de beaucoup de sociétés orientales, les Malgaches font-ils attention à la sauvegarde de la « face » dès lors qu'il y a échange verbal. La prise de parole, dans la famille comme dans la société est également légitimée par un « rôle » qui renferme un certain privilège mais surtout une grande responsabilité. Ces faits ne facilitent pas l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle et ne favorisent guère les interactions en classe. La présente étude propose le théâtre comme activité pédagogique en ceci qu'il apporte à la classe de langue une certaine fraîcheur didactique et que le jeu mené par un JE dans l'espace et dans le temps permet de détourner la question des interférences culturelles dans la prise de parole des apprenants. Les résultats des recherches montrent que la proposition d'une approche telle que la pratique théâtrale change sensiblement le comportement des élèves face à la prise de parole et face aux enjeux de l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle. Adopter une pédagogie éclectique en classe de français langue non-maternelle se présente ainsi comme une solution durable.

Mots clés : Compétence orale – français langue non-maternelle – culture - interculturalité – théâtre – face – rôle

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le schéma de la communication selon Jakobson

Figure 2 : Le schéma de la communication selon Blanchet

Figure 3 : L'environnement linguistique et culturel de l'apprenant en milieu scolaire

Figure 4 : L'apprenant face à sa culture et à la culture étrangère

Figure 5 : L'apprenant face à l'interculturalité et au pluriculturalisme

Figure 6 : Processus de la pratique du théâtre en milieu scolaire

Figure 7 : Répartition des âges par rapport au nombre des élèves

Figure 8 : Répartition des collèges d'origine

Figure 9 : Les élèves selon leur origine sociale : profession des parents

Figure 10 : Retour d'expérience des élèves de l'atelier-théâtre

Figure 11 : Le temps de parole général des apprenants en classe

Figure 12 : Mixité linguistique en classe de français langue non-maternelle

Figure 13 : Le temps de parole des apprenants ayant participé à l'atelier-théâtre

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les proverbes relatifs à l'enfant et aux parents dans la société malgache

Tableau 2 : Comparatif des principes du théâtre avec ceux de la classe de langue

Tableau 3 : Calendrier des activités de l'atelier-théâtre

Tableau 4 : Résultats des enquêtes sur la motivation des élèves et leur prise de parole en classe de français

Tableau 5 : Les principales difficultés linguistiques rencontrées par les élèves

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves non-participants à l'atelier-théâtre

Annexe 2 : Questionnaire pour les participants à l'atelier-théâtre

Annexe 3 : Questionnaire sur les pratiques de la prise de parole

Annexe 4 : Fiche pédagogique d'une séance d'atelier-théâtre

Annexe 5 : La pratique du théâtre : séance d'échauffement et de travail sur le corps

Annexe 6 : Le texte produit avec le concours des élèves

Annexe 7 : L'observation de la dimension pédagogique : les interactions

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	11
PREMIERE PARTIE : De la compétence orale dans une langue non-maternelle	14
Chapitre I : Généralités	16
Chapitre II : Culture, interculturalité et enjeux	28
DEUXIEME PARTIE : De la culture malgache et du théâtre en classe de français langue non-maternelle	41
Chapitre I : De la prise de parole dans la culture malgache	43
Chapitre II : Du théâtre comme proposition d'activité pédagogique en classe de français langue non-maternelle	53
TROISIEME PARTIE : Expérimentation et résultats	68
Chapitre I : Mise en œuvre	70
Chapitre II : Analyse et interprétation	84
CONCLUSION GENERALE	91
BIBLIOGRAPHIE	94
ANNEXES	98

INTRODUCTION GENERALE

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont autant d'idéaux auxquels le monde actuel aspire. Les apprenants sont plus que jamais entraînés vers la voie d'un monde où les personnes sont en mouvement permanent et se rapprochent autant dans le temps que dans l'espace. La connaissance des langues, y compris le français, est devenue un outil indispensable à l'épanouissement des membres des différentes communautés.

La présente étude se préoccupe de l'oral qui est, de manière générale, le « *parent pauvre* » de l'enseignement/apprentissage du français et plus spécifiquement du français langue non-maternelle. L'oral a principalement une dimension interactionnelle en classe de français et la prise de parole de l'apprenant en est une des composantes. Plusieurs recherches ont mis en exergue la complexité de l'enseignement/apprentissage d'une langue (comme le français à Madagascar). Cette complexité est accentuée par le fait que la langue est à la fois objet et médium de l'enseignement¹. Cela influe souvent négativement sur l'acquisition des différentes compétences de l'écrit et de l'oral.

En revanche, les enjeux culturels dans la prise de parole de l'apprenant en classe de français langue non-maternelle n'ont pas encore fait l'objet d'études approfondies, du moins pour le cas de Madagascar. Réfléchir sur les raisons culturelles, voire interculturelles, des différents blocages psychosociaux rencontrés par les apprenants malgaches en classe de français langue non-maternelle s'avère alors nécessaire pour adapter ou réinventer les approches d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Pour un apprenant malgache, communiquer en français dans une classe de français est difficile non seulement parce que cette langue a un statut de langue étrangère et de langue seconde, héritage d'un passé historique, mais également parce que sa propre culture interfère avec la culture liée et véhiculée par celle-ci. La dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle, et notamment de l'oral, est donc à prendre en considération.

Au-delà des finalités communicationnelles de l'acquisition des compétences en langue française, il y a aussi l'éducation interculturelle qui permet à l'apprenant d'utiliser la langue tout en ayant une vision de lui-même et de l'Autre, sinon des Autres.

¹ARNAUD, C. « L'affectivité et le comportement non-verbal en classe de langue étrangère ». in *Synergies Espagne*. Numéro 1. 2008. p.177

La classe de langue forme alors des jeunes locuteurs capables de reconnaître leur identité et celle des autres locuteurs de la même langue, en l'occurrence le français.

La didactique de l'oral dispose de moyens limités quant à la sensibilisation à la dimension culturelle et interculturelle. Le théâtre, par exemple, est utilisé dans les classes de français langue non-maternelle mais il demeure sous-exploité. Soit il se limite aux simples jeux de rôle, soit les objectifs de la démarche sont mal orientés. Pourtant les ressources peuvent être inépuisables.

C'est dans ce contexte que s'inscrit ce mémoire intitulé « *Prise de parole et enjeux culturels en classe de français langue non-maternelle : recours au théâtre* ». Le questionnement à l'origine du travail de recherche est le suivant :

- Des composantes de la culture liée et véhiculée par la langue maternelle (le malgache) de l'apprenant l'empêchent-elles de prendre la parole spontanément en classe de français ?
- La pratique du théâtre permet-elle à l'apprenant de dépasser la barrière culturelle dans le cas où un blocage est effectif ?

Des hypothèses ont été émises par rapport à la problématique contenue dans ces questions centrales :

- Des valeurs clés de la culture malgache influent sur la prise de parole de l'apprenant malgache en classe de français langue non-maternelle.
- Le théâtre permet une meilleure compréhension des notions de « rôle » et de « face » dans la prise de parole et il aide à l'éducation interculturelle.

Pour traiter les questions et vérifier les hypothèses, un travail de documentation a été mené, suivi d'une expérimentation sur le terrain accompagnée d'enquêtes et d'observation de classes. Aussi faut-il signaler que l'appui pédagogique et moral de l'équipe pédagogique de français dans l'établissement concerné par le présent travail de recherche a été précieux.

Presque au même titre, la contribution des élèves à l'atelier-théâtre a été d'une grande aide. L'expérimentation étant faite à une certaine échelle, des reproductions sont attendues pour plus de résultats. La principale difficulté reste la disponibilité ou l'existence des documents sur la culture malgache liée à la prise de parole.

Néanmoins, ce mémoire de fin d'études a pu voir le jour en se déployant sur trois grandes parties dont la première traite de la compétence orale dans une langue non-maternelle, la deuxième de la culture malgache face à la prise de parole dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle et la troisième de la mise en œuvre en termes d'expérimentation et de résultats.

**Première Partie: De la compétence orale dans une langue
non-maternelle**

INTRODUCTION

Enseigner le français dans un pays comme Madagascar rappelle la nécessité de définir certains concepts ou au moins d'en éclaircir les sens et de réfléchir aux différents enjeux.

Entre français langue étrangère et français langue seconde, il y a lieu de faire le point et de mener des réflexions didactiques. D'ailleurs, les didacticiens eux-mêmes ne s'accordent pas sur certaines appellations et statuts du français en classe de langue. Dans certaines régions du monde, le français n'est ni langue étrangère ni langue maternelle, son statut est alors à redéfinir.

Néanmoins, replacer la compétence orale au même niveau que la compétence de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle est de plus en plus préconisé par bon nombre de didacticiens. Cependant, les approches d'enseignement/apprentissage de l'oral ne sont pas pour autant nombreuses ni toujours adaptées. Il est nécessaire également de rappeler quelles sont les compétences en jeu lorsque l'acquisition de compétence orale en langue française est abordée.

A noter que l'acquisition de compétences en langue non-maternelle renvoie inévitablement aux notions d'interculturalité et maintenant de pluriculturalisme. En effet, il s'agit de considérer la langue et la culture comme un tout indissociable. D'où, d'ailleurs, l'expression langue-culture. Pour éviter tout risque d'ambiguïté, tous ces concepts doivent être définis et/ou redéfinis.

Chapitre I : Généralités

I.1. Langue

Le mot « langue », au-delà de son sens premier d'organe musculaire du goût et de la parole, est défini de différentes manières selon l'auteur et la théorie. La théorie fonctionnaliste d'André Martinet considère la langue comme un instrument de communication². Si Martinet accepte que la langue soit une institution, il se préoccupe surtout de la fonction fondamentale de celle-ci qui est la communication.

Les structuralistes suivant la voie de Ferdinand de Saussure partent, quant à eux, de la définition selon laquelle la langue est un système de signes distincts qui correspondent à des idées. Pour Saussure³, en effet, le langage est une faculté inhérente et universelle de l'humain. La langue, un « tout » délimité et homogène, en est une composante. Elle est acquise par l'individu. L'usage qui est fait du langage par l'individu c'est la parole. Si la langue est essentielle, la parole est accidentelle. Si la parole est un produit individuel, la langue est une convention sociale. Elle est le produit d'un accord entre les membres d'une société : la langue est une institution sociale.

Les statuts d'une langue au sein des communautés sont aussi très diversifiés et peu aisés à définir. En effet, une langue peut être :

- une langue nationale : langue de la nation ou du peuple, reconnue comme nationale par les états. Elle a pour vocation, dans certains pays, de souder l'unité nationale et/ou de construire l'identité nationale.⁴
- une langue officielle : langue utilisée dans le cadre des activités officielles : pouvoir exécutif, législatif et judiciaire. Elle est précisée dans les constitutions des pays. Elle est utilisée pour la rédaction de celle-ci.⁵
- une langue vernaculaire : langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté, parfois restreinte (par opposition à langue véhiculaire).⁶

²MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. 1966. p.12

³SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*, (1906-1911). 1975.

⁴Langue nationale, disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_nationale. Page consultée le 23/09/2015

⁵Langue officielle, disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_officielle. Page consultée le 23/09/2015

⁶Langue vernaculaire, disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/v%C3%A9hiculaire/81267>. Page consultée le 23/09/2015

- une langue véhiculaire : langue de communication entre des communautés d'une même région ayant des langues maternelles différentes.⁷
- une langue d'enseignement : langue dans laquelle s'effectue l'enseignement dans un cours ou un programme.⁸

Les statuts de langue qui vont être explicités ci-après sont ceux dont la définition pousse à la réflexion dans le cheminement du présent travail de recherche.

I.1.1. Statuts de langue

I.1.1.1. Langue première et première langue

La langue première se définit comme « *la langue maternelle, acquise dès l'enfance dans le milieu familial*.⁹ » Quant à la première langue, elle est « *la langue étrangère apprise en premier lieu à l'école*.¹⁰ » Ainsi pouvons-nous dire que la langue non-maternelle n'est pas une langue première mais peut être une première langue dont l'acquisition se fait en milieu scolaire.

A noter que ces définitions excluent l'éventualité d'acquisition de deux langues premières en même temps, dans le cas d'un enfant évoluant dans une famille dont les parents sont de nationalités différentes et sont issus d'origines sociales, culturelles, et linguistiques différentes.

I.1.1.2. Langue étrangère et langue seconde

La langue étrangère est une langue « *inconnue lors d'un premier apprentissage* »¹¹, par opposition à langue première et langue maternelle.

La langue seconde quant à elle est « *la langue dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle*.¹² » L'expression « langue étrangère » désigne donc toute langue autre que la langue maternelle pendant l'apprentissage de celle-ci en milieu familial. La langue seconde est la langue dont l'acquisition et l'utilisation sont faites après l'acquisition de la langue maternelle.

⁷Langue véhiculaire, disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/v%C3%A9hiculaire/81267>.
Page consultée le 23/09/2015

⁸Langue d'enseignement, disponible sur <http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/annuaires/lexique.html>.
Page consultée le 23/09/2015

⁹DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 1994. p.377

¹⁰*Ibidem* p.377

¹¹*Ibid.* p.187

¹²*Ibid.* p.417

S'il est évident que la langue non-maternelle est une langue étrangère, appeler cette langue « première langue » ou « langue seconde » l'est moins.

Pour généraliser, la langue étrangère apprise en premier à l'école est une première langue tandis que la langue étrangère parlée par un individu après sa langue maternelle est une langue seconde pour celui-ci.

I.1.2. Enseignement/apprentissage de la langue française

I.1.2.1. Français langue maternelle

Une langue natale ou maternelle, telle que définie précédemment, est la langue première acquise dès l'enfance dans le milieu familial. Le français langue maternelle est donc la langue de tous ceux qui sont nés en ayant le français comme langue première au sein de la famille.

Mais les natifs du français ne se limitent pas aux Français de l'Hexagone. Ce qui nous amène à réfléchir sur la véritable définition de l'expression « français langue maternelle ». La Francophonie désignant l'ensemble formé par les populations de langue française¹³, prend tout son sens dans le fait que plusieurs familles en dehors de la France ont le français comme langue première avec ce que cela suppose comme relation avec la langue et comme considération de la culture du français.

Le français langue maternelle peut également se décliner en français langue nationale dans les pays anciennement colonisés par la France. Le français est, dans ces cas précis, une langue considérée comme garant de l'unité nationale selon un héritage politique ou tout simplement historique. Cette utilisation hégémonique fait donc du français la langue nationale et/ou maternelle dans certains pays.

A noter que l'appellation langue maternelle se rapporte à la famille tandis que l'appellation langue nationale, comme son nom l'indique, se rapporte à l'Etat ou la nation. Le français peut être la langue nationale du pays sans qu'elle soit la langue maternelle pour certaines familles.

¹³Francophonie, disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Francophonie>. Page consultée le 23/09/2015

I.1.2.2. Français Langue Etrangère et Français Langue Seconde

« *L'expression français langue étrangère (fle) est apparue sous la plume d'André Reboullet, en couverture de la revue Les Cahiers pédagogiques, en mai 1957* »¹⁴. Le français langue étrangère, FLE, est défini comme la langue d'apprentissage de ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle¹⁵. Cette définition nous semble généraliste et renvoie à une confusion avec le français langue seconde.

Le français est langue seconde lorsqu'il est utilisé, dans un pays bilingue ou multilingue comme langue institutionnelle ou langue d'enseignement et participe de fait à la construction des identités et des pensées¹⁶. L'apprentissage, et donc l'usage, d'une autre langue que la langue première (ou maternelle) en milieu scolaire amène à utiliser l'expression « langue étrangère ». En revanche, si cette langue bénéficie d'un statut particulier dans le pays en question - statut hérité de l'Histoire et conforté par son usage quasi-systématique en dehors de l'école - l'expression « langue seconde » pourrait être utilisée.

L'appellation « français langue seconde » se justifie donc dans un pays où le français est utilisé presque au même titre que la langue maternelle par l'administration, les médias, etc. La réflexion s'impose de ce fait quant à l'utilisation de cette expression pour le cas de pays comme Madagascar où le français est langue d'enseignement. D'ailleurs, cette expression n'est apparue que vers 1969, soit une dizaine d'années après l'expression français langue étrangère, FLE¹⁷.

I.1.2.3. Français langue non-maternelle : une généralisation nécessaire ?

La langue maternelle étant « *la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat* »¹⁸, la langue non-maternelle est toute langue étrangère qui intervient après celle-ci.

Cette langue non-maternelle peut être une première langue ou une langue seconde selon qu'elle soit apprise à l'école en premier ou qu'elle soit parlée par l'individu après l'acquisition de la langue maternelle.

¹⁴TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. 1994. p.13

¹⁵*Ibidem*. p.13

¹⁶GALISSON, R., COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. 1976. p.478

¹⁷*Op. cit.* p.16

¹⁸DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 1994. p.296

Cette sorte de généralisation autorise le présent mémoire à se focaliser sur l'aspect culturel et interculturel de l'enseignement/apprentissage du français. En effet, quel que soit le ou les statuts du français à Madagascar, les mêmes enjeux culturels et interculturels peuvent se manifester au niveau de la prise de parole de l'apprenant en classe de français. Les notions de « langue de départ » et de « langue cible »¹⁹ seront, quant à elles, utilisées indifféremment pour signifier respectivement la langue maternelle et la langue non-maternelle à enseigner et à apprendre.

Comme l'apprentissage du français en tant que langue non-maternelle implique un certain profil d'apprenants relatif à leur(s) communauté(s) d'appartenance, il est indispensable de soulever la question de la communauté en langue.

I.1.3. Notions de communauté en langue

I.1.3.1. Communauté linguistique

La communauté linguistique est formée par « *un groupe d'êtres humains utilisant la même langue ou le même dialecte à un moment donné et pouvant communiquer entre eux* ».²⁰ Madagascar, étant foncièrement une nation monolingue constitue alors une communauté linguistique. Mais bien que les Malgaches constituent une seule communauté linguistique, leur différence de comportements linguistiques à l'égard de la langue malgache et l'existence des variétés du malgache reflètent leurs différences sociolinguistiques au sein de cette même communauté. « *Une communauté linguistique n'est donc jamais entièrement homogène*²¹ ».

Cette analyse de la communauté linguistique peut être poussée jusqu'à considérer des lycéens comme formant une communauté à part entière car ils utilisent un parler qui leur est propre en matière de lexique, de syntaxe, etc.

« *Le concept de communauté linguistique implique simplement que soient réunies certaines conditions spécifiques de communication remplies à un moment donné par tous les membres d'un groupe et uniquement par eux ; le groupe peut être stable ou instable, permanent ou éphémère, à base sociale ou géographique* ».²²

¹⁹Expressions utilisées surtout dans le domaine de la traduction

²⁰DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 1994. p.93

²¹*Ibidem* p.94

²²*Ibid.* p.93

Les problèmes culturels qui peuvent subsister dans l’acquisition d’une langue non-maternelle ne sont donc pas figés et uniformes pour la communauté linguistique que forment les Malgaches. Ils peuvent être variables selon le groupe d’appartenance de l’individu dans cette même communauté.

I.1.3.2. Communauté socioculturelle

Quant à la communauté socioculturelle, elle est formée d’« *un groupe de personnes qui, à partir de facteurs sociaux (historiques, professionnels, nationaux, géographiques) et culturels (culture écrite ou orale) ont en commun certains comportements qui les opposent à d’autres individus*²³ ».

Il faut aussi signaler que « *dans les civilisations modernes, l’individu peut appartenir à plusieurs communautés socioculturelles (géographique, politique, philosophique, etc.), de tailles diverses, s’incluant partiellement*²⁴ ».

Cette notion de communauté socioculturelle nous renvoie alors à la problématique de l’interculturel qui sous-tend les questions du pluriculturalisme. Cette problématique est abordée dans le présent travail de recherche comme source et/ou victime de blocage dans l’enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle.

I.1.3.3. Communauté sociolinguistique

La notion de communauté sociolinguistique remet en cause la définition simpliste de communauté linguistique. En effet, il n’y a communauté et il n’y a langue que lorsqu’on parle de groupes d’individus ayant des comportements plus ou moins similaires par rapport à une ou plusieurs pratiques langagières.

Ces comportements amènent à des variétés ou à des variantes. On parle alors de communauté sociolinguistique. Dans le cas des Malgaches, il existe au sein d’une même société plusieurs communautés sociolinguistiques.

Ce qui amène à réfléchir différemment par rapport à chaque groupe d’apprenants appelés à devenir locuteurs d’une langue, en l’occurrence une langue non-maternelle comme le français.

²³*Ibid.* p.94

²⁴*Ibid.* p.94

En somme, le présent mémoire ne peut pas prétendre tenir compte de toutes les communautés linguistique, socioculturelle et sociolinguistique présentes à Madagascar. Le travail consiste à considérer un groupe de lycéens dans leur environnement, un établissement scolaire situé dans la capitale.

Mais la compréhension de la (ou des) communauté(s) à laquelle (ou auxquelles) appartiennent ces lycéens peut aider à la réussite d'une démarche pédagogique sur leur compétence orale. Pour cela, il faut d'abord, entre autres, aborder la question de la compétence orale dans une langue non-maternelle.

I.2. Compétence orale dans une langue non-maternelle

I.2.1. Connaissance de la langue

I.2.1.1. Compétence linguistique

Plusieurs champs de compétence sont touchés par l'oral dont le premier d'entre eux est la compétence linguistique. Elle concerne les connaissances morphologique, phonologique, lexicale et syntaxique sur la langue. Bien qu'elle soit transversale de l'écrit vers l'oral et qu'elle tende plutôt vers la compétence de l'écrit, la compétence linguistique est fondamentale dans l'acquisition d'une compétence orale en langue, y compris le français langue non-maternelle.

La production orale se matérialise et est règlementée par une certaine compétence linguistique. Il est nécessaire de rappeler la distinction entre « langue et parole » faite par Saussure. En effet, la compétence linguistique se rattache plus à la langue prise comme un « produit social » fait de conventions qu'à la parole qui est une manifestation individuelle du langage²⁵.

Mais la compétence orale ne doit pas prendre en considération uniquement la langue mais aussi la parole qui est la manifestation particulière du langage propre à un individu. La compétence orale s'appuie sur la langue mais se manifeste par la parole.

²⁵SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*, (1906-1911). 1975.

I.2.1.2. Compétence idiomatique

La compétence idiomatique, quant à elle, touche l'usage spécifique de la langue par une communauté²⁶. Elle concerne les conventions sémantiques propres à un usage ou à la combinaison d'éléments d'une langue. En ce sens, elle englobe les différentes expressions dites « figées », les proverbes, etc. Cette compétence se rapproche de la compétence culturelle mais elle a une dimension linguistique.

En effet, elle ouvre une perspective spécifique à la notion de « signifiant/signifié » évoquée par Saussure. La combinaison syntagmatique de divers signifiants produit un signifié spécifique non accessible en isolant chacun des signifiants.

Cette compétence est délicate et elle fait l'objet d'une difficulté particulière autant dans l'enseignement que dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle. Elle nécessite un contact particulier avec la langue et ses locuteurs natifs.

I.2.2. Connaissance sur la langue

I.2.2.1. Compétence culturelle

L'apprenant d'une langue non-maternelle est amené à se comporter et penser autrement que dans sa langue maternelle. En ce sens, la compétence culturelle implique des savoirs (savoir-faire et savoir-être) relatifs à la culture de la langue cible.

Le contact avec la langue amène à prendre contact avec la culture des locuteurs de cette même langue. La notion de culture qui va être définie de manière plus explicite dans les rubriques suivantes est à prendre dans son double sens : culture comportementale et culture savante.

Cette compétence ne pousse pas nécessairement l'individu opérer un changement dans ses comportements psycholinguistiques et sociaux. Elle l'amène seulement à connaître l'histoire, le fonctionnement de la langue qu'il veut parler.

Mais au-delà de la simple connaissance, l'individu peut adapter ou adopter un certain nombre de comportements liés à l'utilisation d'une langue, en l'occurrence une langue non-maternelle.

²⁶Souvent la communauté native de la langue

I.2.2.2. Compétence de communication

A- Définition de la communication

La communication est « intersubjective ». « *La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé).* »²⁷

La communication est une action interpersonnelle complexe et inscrite dans une situation qui est sujette à plusieurs paramètres. La situation de communication étant « *définie par les participants à la communication, dont le rôle est déterminé par je (ego), centre de l'énonciation, ainsi que par les dimensions spatio-temporelles de l'énoncé ou contexte situationnel [...].* »²⁸

Plusieurs auteurs, dont Jakobson²⁹, proposent des schémas illustrant la communication. Le schéma de Jakobson est le plus synthétique et le plus simple quant à la compréhension de cette notion difficile à cerner.

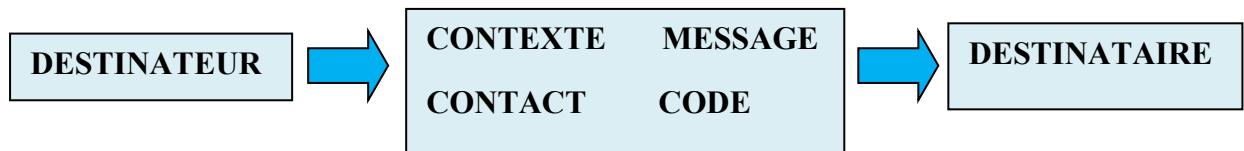


Figure 1 : Le schéma de la communication selon Jakobson

Cependant, considéré comme étant une conception trop mécanique, voire télégraphique, de la communication, ce schéma est de plus en plus critiqué de nos jours.

En effet, il s'agit d'un schéma linéaire qui s'appuie sur la notion de fonctions du langage. Le schéma met en avant une fonction pour chaque composante mais ne tient guère compte de la complexité des interactions et des interprétations.

Philippe Blanchet³⁰ propose alors un schéma qui nous semble plus approprié.

²⁷DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 1994. p.94

²⁸*Ibidem*. p.94

²⁹JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. 1963. p.213-214

³⁰BLANCHET, Ph. *Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. 2000. p.103-108

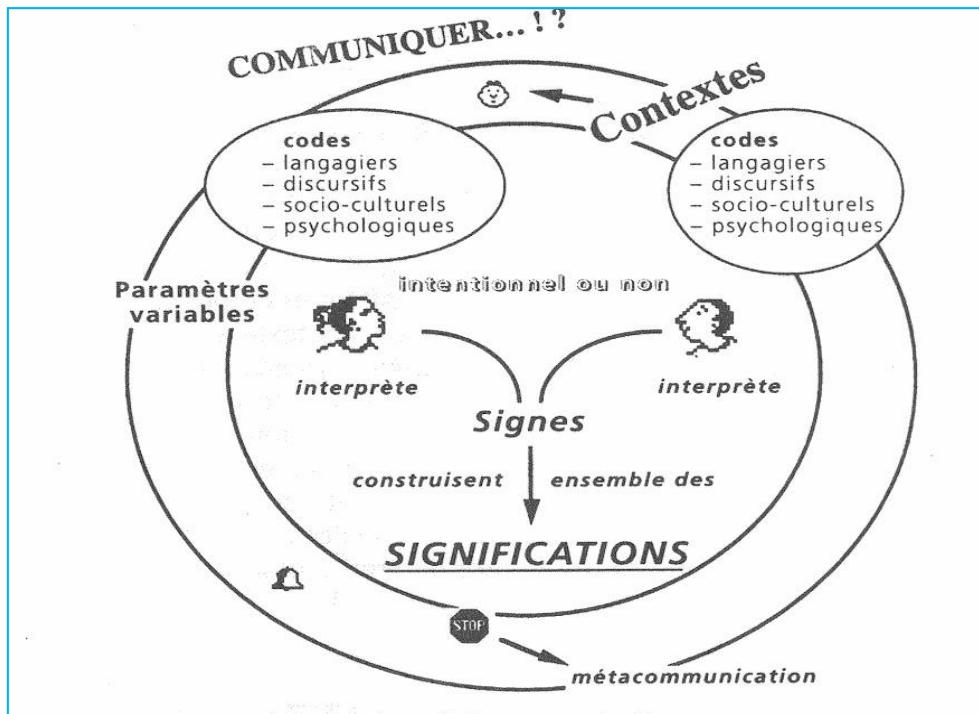


Figure 2 : Le schéma de la communication selon Blanchet

La compétence communicative concerne donc la capacité à tenir compte de l'énonciation en tant que locuteur, de la situation de communication, de l'interlocuteur ainsi que des différents codes liés à des compétences tels qu'indiqués dans le schéma ci-dessus. Les paramètres de la communication sont aussi très variables et la communication se base surtout sur la construction de significations que cela soit pour le locuteur ou pour l'interlocuteur.

B- Définition de la compétence de communication

La compétence de communication n'est pas purement linguistique, elle est aussi interactionnelle et culturelle. La question est de savoir que proposer comme activités de communication en classe de langue non-maternelle, surtout à l'oral.

Cette compétence ne peut pas se résoudre aux codes de la communication scolaire et aux artifices que cela suppose. Si l'apprenant parle dans la vie de tous les jours comme s'il était à l'école, c'est parce que l'école ne propose qu'une forme de communication figée mécaniquement entre l'apprenant et l'enseignant.

« La compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposeraient donc [...] non seulement sur une compétence linguistique [...] mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle [...]»³¹ ». En ce sens, la compétence de communication est donc la capacité à mobiliser les autres compétences citées dans le but de communiquer.

I.2.3. Dimension affective

La dimension affective est complexe en matière d'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle, notamment dans l'acquisition d'une compétence orale. L'affectivité est définie, de manière synthétique, comme la réaction évaluative d'un individu face au vécu³². Elle se décline en appréciation, en rejet ou en appropriation d'un fait social ou individualisé.

L'affectivité agit sur le plan cognitif à deux stades : au stade pré-cognitif et au stade post-cognitif³³. Au stade pré-cognitif, elle aide à la canalisation des (nouvelles) données ou freine le flux d'informations. Au stade post-cognitif, elle facilite ou bloque la transformation des connaissances en « savoirs » comportementaux.

Un blocage affectif au niveau pré-cognitif se traduit par un refus (ou une incapacité) de comprendre une communication faite par un locuteur de la langue non-maternelle tandis qu'un blocage affectif au niveau post-cognitif se manifeste par le refus (ou l'incapacité) de restituer ses connaissances dans un exercice ou un examen linguistique, que ce soit en milieu naturel ou en milieu scolaire.

L'affect, en tant que réaction évaluative, est un comportement. La réaction peut être le silence quand l'apprenant se tient debout sans rien dire lorsque l'enseignant lui donne la parole ou la nervosité lorsqu'il ne trouve pas les mots appropriés. L'affectivité touche des catégories de comportements telles que la motivation (par opposition au repli), la spontanéité et l'extraversion (par opposition à l'anxiété et à l'introversion), et la cohésion de groupe.

Bref, la dimension affective n'est pas une compétence en soi ; mais c'est un mécanisme important que tout apprenant devrait savoir gérer.

³¹MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. 1982. p.15

³²BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. 1988. p.124

³³ARNAUD, C. « L'affectivité et le comportement non-verbal en classe de langue étrangère ». in *Synergies Espagne*. Numéro 1. 2008. p.177-178

La langue se définit donc de différentes manières et ses statuts sont divers selon le contexte et le point de vue. La langue française n'y fait pas exception. Son enseignement/apprentissage est donc à la croisée de différentes théories et définitions.

Les concepts relevant de la langue, de la didactique du français - et de la compétence orale dans le français langue non-maternelle en particulier – ayant été définis, les notions de culture, d'interculturalité et leurs enjeux restent à expliciter.

Chapitre II : Culture, interculturalité et enjeux

II.1. Questions de définition

II.1.1. La culture

II.1.1.1. Définition de la culture

Le mot « culture » est un mot polysémique et difficile à cerner surtout pour les enseignants de langue confrontés systématiquement aux questionnements fondamentaux qui en découlent.

Ward Goodenough³⁴ propose une définition centrée sur le domaine de la « société » et des « comportements ». Selon lui, la culture est un ensemble de comportements basés sur des connaissances et des croyances partagées par les membres d'une société.

Cette définition nous renvoie d'emblée à la notion de langue-culture. La langue peut faire partie de ces connaissances et croyances qui dictent le comportement des individus mais elle peut être aussi le véhicule de ces mêmes connaissances et croyances.

La culture comme la langue est une forme de produit social, dans le sens saussurien, organisé par la société et ayant un impact sur la manière dont l'individu se comporte. En revanche, toujours dans le sens saussurien, l'individu agit par la parole face à la langue. Aussi est-il intéressant de considérer ce que l'individu fait comme action sur la culture. La compréhension et les agissements de l'individu face à la culture seraient intéressants à examiner.

La culture, dans sa dimension sociale, est donc une forme d'organisation psychosociale partagée par les membres de la société. La notion de « culture savante », quant à elle, est la faculté de l'individu à faire une organisation encyclopédique de significations.

L'enseignement/apprentissage d'une langue tient compte de ce double aspect de la « culture ». Néanmoins, l'accent est souvent mis sur la culture comme faits de société et de comportements. Ce qui amène à réfléchir sur la langue et la culture comme un tout indissociable.

³⁴GOODNOUGH, W.H. *Cultural Anthropology and Linguistics*. 1957.

II.1.1.2. Notion de langue-culture

La langue et la culture sont intimement liées. Cette affirmation n'est pas nouvelle, elle a fait l'objet d'analyse et d'études au fil du temps. Que l'on aborde la question de manière anthropologique, de manière psychosociale ou encore de manière psychopédagogique, la langue est foncièrement liée à la culture.

La notion de « langue-culture » a vu ainsi le jour en matière d'enseignement/apprentissage de langue non-maternelle. Ce caractère indissociable remet en question la didactique des langues en général et du français en particulier.

En effet, les courants méthodologiques s'intéressent souvent à la langue en tant que « tout » délimité et homogène et excluent un enseignement/apprentissage de la culture comme une partie importante de la langue.

La notion de langue-culture entraîne aussi à la réflexion sur l'interculturalité.

II.1.2. L'interculturalité

II.1.2.1. Essai de définition

L'interculturalité tient compte au sein des communautés des changements comportementaux relatifs à des transferts d'attitudes, réciproques ou non, d'une communauté à l'autre. L'interculturel permet à un individu de légitimer sa culture mais aussi de s'en détacher pour mieux l'appréhender.³⁵

L'interculturalité facilite la mobilité au sein de plusieurs cultures. L'individu peut y trouver refuge et l'épanouissement linguistique peut contribuer à l'épanouissement interculturel. Mais il faut dans un premier temps un dépassement de soi, de sa propre identité ainsi que celle de l'autre.

L'interculturalité amène l'individu à s'intégrer dans une nouvelle communauté, une nouvelle manière de penser, une nouvelle manière d'être. Cette intégration doit tenir compte de ses origines culturelle et linguistique.

³⁵COSTA-LACOUX, J., HILLY, M.A., et al. *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. 2000.

L'apprenant est amené à ne pas dresser des cloisons entre la langue maternelle et la langue non-maternelle. L'interculturalité n'est pas seulement un voyage dans l'espace et dans le temps à travers des communautés différentes, c'est un voyage dans les émotions et les connaissances suscitées par la langue au sein même de l'individu.

Lorsque l'apprenant est face à une difficulté sémantico-lexicale, par exemple, ce n'est pas un problème essentiellement linguistique, c'est aussi un obstacle interculturel. Il s'agit en surface d'un conflit culturel, en profondeur c'est un conflit psychologique qui n'est pas inné mais imposé par un système.

Si cette relation conflictuelle avec les cultures n'est pas réglée, elle amène vers une forme d'aliénation. « *En sociolinguistique, le concept d'aliénation s'applique à la situation où un individu ou une communauté considère comme légitime l'abandon de sa langue au profit d'une autre*³⁶».

II.1.2.2. Phénomènes de l'interculturalité

Ces processus de transferts peuvent rencontrer des complications dues à un choc, à une incompréhension liée à la différence de perception conduisant à la construction des stéréotypes. L'interculturalité amène alors à réfléchir sur les phénomènes suivants :

A- Déculturation et acculturation

La déculturation renvoie à la perte (totale ou partielle) de la culture de départ au profit d'une nouvelle culture. L'acculturation, quant à elle, est le changement de culture qu'un groupe ou un individu entreprend après avoir été en contact avec une autre culture. L'appropriation de la nouvelle culture par le groupe ou l'individu l'amène à ne plus reconnaître sa culture de départ.

B- Syncrétisme et repli culturels

Le syncrétisme conduit l'individu à considérer les cultures qu'il fréquente dans leur globalité sans les approcher de manière profonde. Par contre, le repli le conduit à conserver sa culture de départ et à ne plus considérer les autres cultures qui s'ouvrent à lui.

³⁶DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 1994. p.24

II.1.3. Pluriculturalisme

Le meilleur moyen de briser les stéréotypes c'est la valorisation des deux cultures ou de toutes les cultures qui composent la communauté sociolinguistique. Il y a lieu non simplement de faire un travail sur l'aspect linguistique mais aussi sur les aspects psychosocial et culturel de la langue.

Dans les civilisations modernes, nous ne parlons plus d'une appartenance mais d'appartenances. Ces dernières ne sont plus limitées ni par le temps ni par l'espace. Les expressions « pluriculturalisme et pluriculturalité» sont donc utilisées. Mais ce sont des notions complexes.

II.1.3.1. Définition

Le pluriculturalisme, compris selon la définition de « *coexistence de plusieurs cultures* ³⁷ », tend à se confondre avec le multiculturalisme qui renvoie à la présence de plusieurs cultures dans un même espace, dans un groupe ou chez un individu. Si l'individu est pris en compte, ce serait plutôt le mot « pluriculturalisme » qui sera utilisé.

En effet, le multiculturalisme « *institutionnalise le groupe “homogène” - ce qui restreint les espaces d'action de l'individu qui répond aux qualifications et aux attributs retenus et qui est désigné de facto comme appartenant à ce groupe sans avoir nécessairement exprimé un tel choix* ³⁸. »

Le pluriculturalisme renvoie donc à l'existence de plusieurs cultures qui sont en relation dynamique que cela soit à l'échelle de l'individu ou des groupes ou encore de la société en générale. Si le multiculturalisme est un fait, l'interculturalité un idéal, le pluriculturalisme est un état qui demande des actions.

³⁷Pluriculturalisme, disponible sur <http://www.universalis.fr/dictionnaire/pluriculturalisme/>. Page consultée le 23/09/2015

³⁸KOUBI, G. Distinguer multiculturalisme et pluriculturalisme. « Brèves remarques à propos d'une distinction entre multiculturalisme et pluriculturalisme ». *Revue hellénique des droits de l'homme*. 2005. Disponible sur <http://koubi.fr/spip.php?article836>. Page consultée le 29/09/2015

II.1.3.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme

Le plurilinguisme est l'*« état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication; situation qui en résulte.*³⁹» Contrairement au multilinguisme donc, le plurilinguisme est l'usage dynamique et conscient de plusieurs langues au sein d'une communauté ou même à l'échelle d'un individu dans son environnement immédiat : famille, travail, etc.

L'une des formes de plurilinguisme est alors le bilinguisme. Le bilinguisme étant l'utilisation sans difficulté et sans blocage de deux langues au sein de la communauté ou à l'échelle de l'individu.

La didactique des langues-cultures tient compte inévitablement de la relation dynamique entre les langues et entre les cultures : elle prend en compte les besoins de la pluriculturalité et du plurilinguisme pour aller vers l'idéal de l'interculturel.

II.2. Enseignement/apprentissage d'une langue-culture

II.2.1. Enseignement de la culture

Enseigner une culture c'est faire acquérir une compétence culturelle dans la langue enseignée. L'enseignement/apprentissage d'une culture tient compte de la culture de départ et de la culture cible. Il ne s'agit pas de « faire penser comme un natif » mais de donner à l'apprenant de la langue non-maternelle des pistes de réflexion et d'analyse des comportements.

*« Il est important de s'appuyer sur la culture de l'apprenant, sur la manière dont il l'envisage, lui donner la capacité de généraliser des expériences vécues, sans tomber dans le piège de la caricature. »*⁴⁰

Une des méthodes d'enseignement-apprentissage de la culture est basée sur les stéréotypes : les comprendre pour les dépasser. Le théâtre peut, par exemple, en être le véhicule.

Le blocage peut être purement comportemental comme il peut être lié à l'histoire et aux stéréotypes relatifs à la langue. La méthode citée ci-dessus agit sur le second aspect.

³⁹Plurilinguisme, disponible sur <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue>. Page consultée le 23/09/2015

⁴⁰Enseignement de la compétence culturelle, disponible sur <http://insufle.hautetfort.com/tag/comp%C3%A9tence+culturelle>. Page consultée le 23/09/2015

II.2.2. Education à l'interculturalité

L'éducation à l'interculturalité n'est pas un entraînement à l'apprentissage d'une culture particulière. Elle consiste à sensibiliser l'élève sur le contact des cultures, la rencontre permanente des faits de culture, des personnes et des langues.

En effet, les langues circulent tout autant que les cultures. Ces circulations demandent de la part des individus, et donc des apprenants, une capacité à connaître et à comprendre sa propre culture et celle des autres qui sont en mouvement et non statiques.

Les pratiques propres aux utilisateurs d'une langue ainsi que les interactions entre les cultures de ces utilisateurs sont autant de faits qui doivent être soulevés dans l'éducation à l'interculturalité. Aussi, l'apprenant est-il amené à faire l'expérience de la pratique pour comprendre l'Autre.

La compréhension de soi et de l'autre, l'ouverture d'esprit et la tolérance sont les valeurs essentielles dans cette éducation. L'éducation interculturelle aide à faire l'expérience de l'altérité, de faire des réflexions sur les comportements et non d'agir sans aucun retour sur soi.

L'interculturalité est d'autant plus importante parce que l'école développe un contact particulier avec plusieurs langues et donc avec plusieurs cultures. L'éducation à l'interculturalité est alors à la fois nécessaire et délicate.

A noter, toutefois, qu'il ne s'agit pas d'adopter toutes les cultures mais de se positionner intellectuellement et affectivement face à elles. L'environnement linguistique et culturel de l'apprenant en milieu scolaire est fait de langues/cultures en interaction quasi-permanente. En effet, les apprenants baignent dans un milieu où la langue maternelle côtoie la langue d'enseignement ainsi que les langues dites « vivantes ». Cet environnement est représenté dans le schéma suivant.

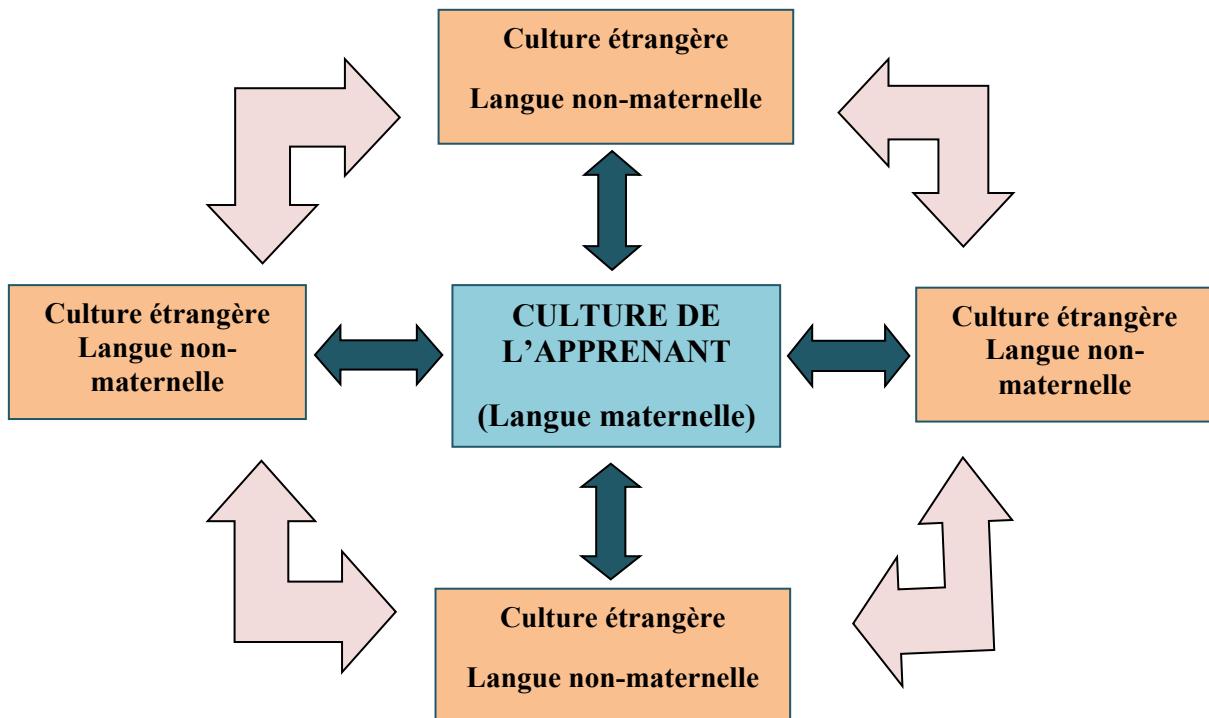


Figure 3 : L'environnement linguistique et culturel de l'apprenant en milieu scolaire (proposition de l'auteur)

Il est bien connu qu'à l'école, les cultures ne sont plus en concurrence mais en cohabitation au sein des groupes et des individus.⁴¹ Cependant, avoir une certaine représentation de l'autre ne doit pas altérer pour autant la représentation de soi ni ébranler les valeurs intrinsèques de la culture liée à la langue maternelle. Mais force est d'admettre que l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant en milieu scolaire est complexe. Il n'y a pas seulement deux langues et deux cultures en interaction, il y a plus que cela selon le nombre de langues vivantes apprises.

II.3. Enjeux culturels

II.3.1. Changement de langue et changement d'identité

La langue est un objet d'identité sociale et son usage un objet d'identité individuelle. En d'autres termes, l'individu, à travers son activité langagière, influe sur la société de la même manière que la société influe sur cette activité.

⁴¹ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. 1999.

Le sujet parlant construit ainsi son identité dans ou en dehors de la société. La langue elle-même est une composante identitaire; son usage en est une également. Et c'est là que l'individu construit son identité.

Cette identification est soit tout simplement liée à la langue soit affirmée par la langue. Nous parlons alors d' « actes d'identité ». L'identification par le langage et par la langue semble être la plus évidente et la plus immédiate des questions d'identification. Dans un pays comme Madagascar où les individus se reconnaissent appartenir à une seule langue malgré les variations géographiques et linguistiques, elle est d'autant plus forte.

Lorsque nous changeons de langue, nous ne changeons donc pas uniquement de culture et de mode de communication, nous changeons aussi, ne serait-ce qu'en partie, d'identité. Ce changement identitaire s'opère à l'intérieur de l'individu mais aussi à l'intérieur de la société ou de la microsociété où l'individu prend la parole.

Lorsque deux langues se confrontent au milieu d'une société, deux traits identitaires se profilent ; ils entrent en conflit ou ils fusionnent. Dans tous les cas, les individus et la communauté s'en trouvent changés.

L'identification à une langue ne naît pas forcément d'un contact fortuit avec la langue inscrite dans l'espace et dans le temps. Elle naît souvent de l'individu ou de la communauté souhaitant asseoir une certaine identité. En milieu scolaire, l'apprenant se retrouve dans des environnements linguistiques de manière académique et donc systématique.

Il est important de pouvoir valoriser les ressources linguistiques locales ou présentes dans une collectivité. Cela passe par un travail sur l'identité. Savoir se reconnaître dans sa langue maternelle pour mieux appréhender la langue non maternelle et l'identité qu'elle symbolise.

L'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle découle d'un travail psychosocial sur l'identité symbolisée par cette langue. Contourner cette dimension « identité » à travers des activités de « contre-démarcation » reste envisageable.

Telle que nous l'avons signalé dans la notion de « culture », l'individu qui parle la langue maternelle et la langue non-maternelle en même temps n'a pas deux identités différentes. L'individu appartient à des communautés multiples.

II.3.2. Interférences culturelle et linguistique

De la même manière que la langue fait partie de la culture, la culture fait partie intégrante de la langue. L'apprenant de langue non-maternelle n'échappe guère à la dimension culturelle de cette langue.

S'il y a possibilité d'interférence entre les langues, il est possible également qu'il y ait interférence entre les cultures. La certitude est que l'apprenant berce dans la culture associée à sa langue maternelle.

Entre la compréhension de la culture véhiculée par la langue cible et son appropriation, il y a un dépassement que l'apprenant opère.

Cette interférence intervient également lorsque l'apprenant est amené à décrire sa culture de départ dans la langue non-maternelle et à décrire la culture cible dans sa langue maternelle.

II.3.3. Les représentations de l'étranger

II.3.3.1. La description universalisante

La description universalisante, selon Zarate, se définit comme la description d'une culture étrangère comme un tout avec sa propre cohérence intraculturelle lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle.

L'apprenant est appelé à adopter « *les systèmes de perception et les catégories que les membres de cette culture mettent en œuvre pour se classer eux-mêmes* »⁴². Cette méthodologie s'appuie sur la relation « langue-culture » prise comme un ensemble indissociable et à enseigner de manière exclusive.

Cette description universalisante est une sorte de globalisation peu compatible, voire incompatible, avec le milieu scolaire en ceci qu'elle empêche une approche fondée sur la culture de l'apprenant. La dimension interculturelle en est aussi erronée. En effet, « *plus la description s'impose comme universalisante, plus elle est soumise au risque de l'interprétation ethnocentrique, moins sa qualité descriptive est effective* »⁴³.

⁴²ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. 1987. p.27

⁴³Ibid. p.28

II.3.3.2. Les effets d'éloignement et de proximité

La représentation de l'étranger est soumise aux effets de proximité ou d'éloignement⁴⁴ dictés par des paramètres juridiques ou matériels. Nous parlons des différentes législations d'un pays en particulier (dans le cas du français, il s'agit de la France) mais aussi des objets géographiques tels que les frontières.

L'apprenant opère alors une visualisation de la langue dans l'espace. Cette visualisation amène à une prise de distance ou à un rapprochement selon la manière avec laquelle l'apprenant se positionne face à la langue. L'étranger est soit un voisin soit une personne éloignée. L'apprentissage de la langue de l'étranger change en fonction de la situation dans l'espace et du statut de cette langue.

Dans un manuel, les effets d'éloignement (et aussi de proximité) sont atténués mais demeurent intacts. En effet, l'apprenant construit un imaginaire par rapport aux images, à la sonorité et à l'histoire contenus dans les manuels.

La présence de contenus symboliques permet de renforcer des vraisemblances avec les pensées propres de l'apprenant ou d'éliminer certains préjugés ancrés dans les conceptions de celui-ci.

II.3.3.3. La nouvelle description scolaire

Les cultures (maternelle et non-maternelle) entrent inévitablement en concurrence en milieu scolaire. Cette évidence n'est pas forcément destructrice si le concept de représentation est mis en œuvre. En effet, chaque culture y gagne car elles revendiquent, à leur manière et de manière équilibrée, leur légitimité.

L'apprenant envisage et s'approprie l'étranger dans sa dimension humaine (l'étranger comme porteur de culture et de vécu) tout en vivant pleinement avec sa langue et sa culture. La compréhension et l'usage de la langue non-maternelle sont conditionnés par la langue-culture maternelle. Ce phénomène est rapporté dans le schéma conçu par Xiaoxia⁴⁵.

⁴⁴Ibid. p.31

⁴⁵XIAOXIA, W. « Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLE », in *Synergies Chine*. Numéro 6. 2011. p.215

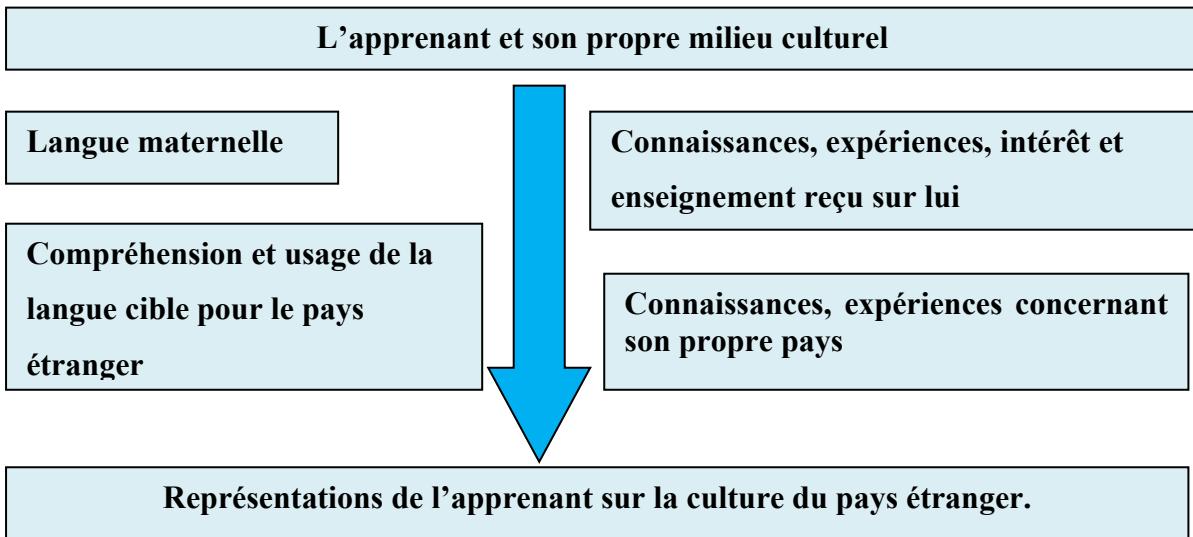


Figure 4 : L'apprenant face à sa culture et à la culture étrangère

La culture de la langue cible fait l'objet de représentations par l'individu. Les acquis culturels ne sont pas effacés lorsque l'apprenant fait usage de la langue non-maternelle. Au contraire, ceux-ci constituent l'intermédiaire indispensable à l'installation et la compréhension des nouvelles données.

Il faut savoir que la culture de la langue maternelle constitue un filtre indispensable à l'individu pour sa sécurité linguistique. Interférence ne signifie donc pas forcément blocage.

Si cette interférence est gérée comme il faut par l'apprenant, il comprend que la langue non-maternelle véhicule une culture qui n'est pas la sienne. Il peut se l'approprier et la comprendre lorsqu'un natif de la langue est en interaction avec lui.

La notion de « représentation » intervient donc comme une proposition de possibilité de comprendre l'enseignement/apprentissage d'une langue, et surtout de la culture, en s'appuyant sur l'identité sociale de l'apprenant.

En somme, la représentation se définit comme le rapport humain à la réalité, à ce qu'on fait des objets (culturels et/ou linguistiques). Le résultat peut être rapporté dans le schéma suivant.

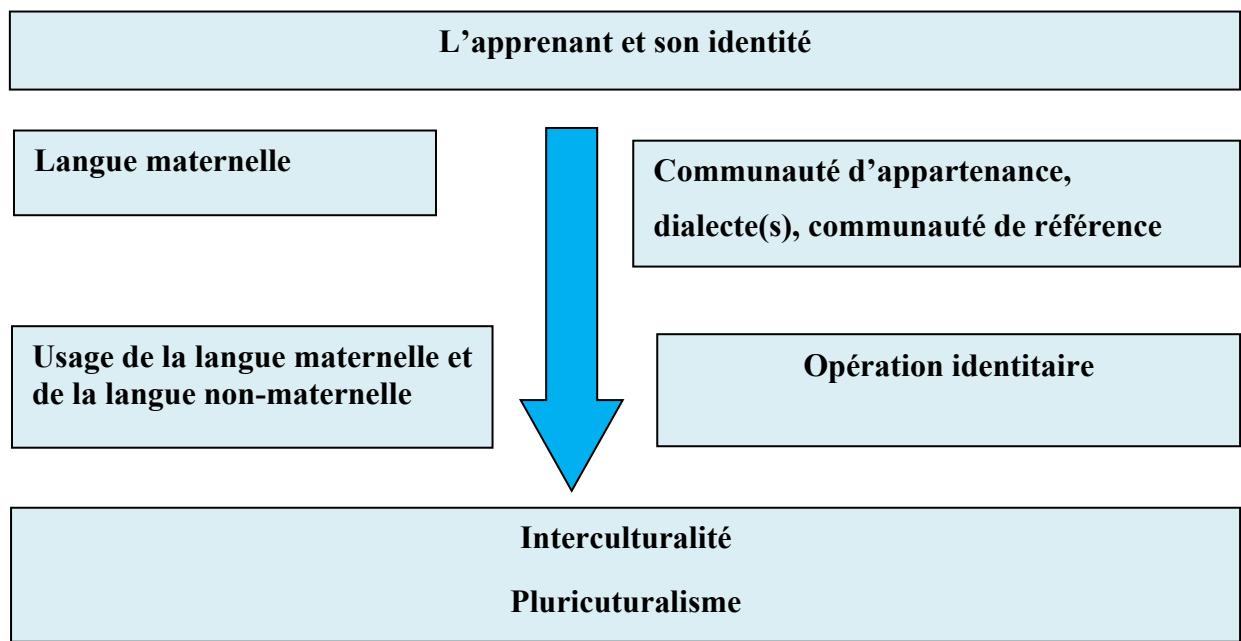


Figure 5 : L'apprenant face à l'interculturalité et au pluriculturalisme (proposition de l'auteur)

L'apprenant construit autour de lui, en milieu scolaire, des représentations de l'étranger, des langues et des cultures. Cette opération amène à se détacher, à se rapprocher, à connaître et surtout à comprendre l'autre. L'apprenant se positionne par rapport à l'étranger ; il fait l'expérience de l'altérité. C'est le fondement même de l'interculturel et la vertu du pluriculturalisme.

CONCLUSION

En termes de didactique, acquérir une compétence orale en français langue non-maternelle nécessite une approche basée sur « la représentation de l'étranger » par l'apprenant. Ce dernier doit être en mesure de vouloir faire l'expérience de la découverte, de la connaissance et de la compréhension de l'autre. Il lui faut une imprégnation, un contact poussé avec la langue et la culture non-maternelle et le fonctionnement communicationnel de la langue-culture.

Par contre, il doit aussi être en mesure de faire un retour sur lui-même, sinon l'enseignement/apprentissage de la langue non-maternelle se fait de manière à créer des problèmes identitaires. Cette tendance doit être au cœur des didactiques actuelles : valoriser la culture de départ pour mieux cerner la culture étrangère. C'est l'essence de l'éducation à l'interculturalité et du concept du pluriculturalisme.

Cependant, la pratique actuelle ne tend pas vers cette acceptation équitable des cultures qu'est l'interculturalité. « *L'expérience montre bien que la langue maternelle reste souvent le parent pauvre du binôme. [...] La langue maternelle prend ainsi peu à peu aux yeux de l'enfant et de ses parents une valeur sociale inférieure à celle dont bénéficie la langue étrangère de grande diffusion internationale.*⁴⁶ »

Des pratiques pédagogiques sont proposées mais elles sont souvent de conception européenne à l'instar de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) des années 1950. Par contre, le théâtre, pratique devenue quasi-universelle, peut faire bénéficier aux apprenants de la langue non-maternelle les mêmes avantages qu'aux natifs de cette langue.

⁴⁶POTH, J. *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : La mise en application d'une pédagogie convergente.* 1997. p.9

**Deuxième partie : De la culture malgache et du théâtre en
classe de français langue non-maternelle**

INTRODUCTION

Avant de proposer le théâtre comme activité pédagogique au niveau culturel et au niveau interculturel, il est nécessaire de revenir sur les composantes de la culture malgache en rapport avec la prise de parole.

Le Malgache prédispose de traits comportementaux qui influent sur son contact avec la langue étrangère. Ces comportements sont relatifs à des valeurs qui sont au cœur des organisations sociales. La parole appartient aux aînés et est empreinte d'un rôle accordé à qui le mérite et/ou le supporte. L'idéal social est basé sur l'harmonie, le respect dans la parenté qui elle-même est axée sur le droit d'aînesse.

Ces comportements entraînent également des gênes face au regard d'autrui. C'est là qu'intervient la notion de « face ». Prendre la parole (et surtout la perdre), c'est risquer de perdre sa face. C'est un fait presque universel, bien qu'il soit fortement ancré dans les cultures orientales.

Le théâtre, quant à lui, agit sur les notions de « rôle » et de « face ». Une nouvelle approche de la pratique théâtrale dans un monde d'idéal pluriculturel amène les apprenants dans une toute nouvelle considération de la classe de langue. Les interactions y sont différentes, tout autant que l'enseignement/apprentissage lui-même.

Chapitre I : De la prise de parole dans la culture malgache

I.1. Prendre la parole dans la société malgache

I.1.1. Généralités

I.1.1.1. Quelques traits comportementaux des Malgaches

L'oralité étant ancrée profondément dans la société malgache, nous retrouvons les traces de cette pratique dans les faits et non dans les écrits. La survivance de certaines pratiques orales telles que le « *kabary* » et leur développement actuel nous aide cependant à comprendre la place de la prise de parole dans les habitus socioculturels des Malgaches.

Le Malgache en tant qu'individu a ses propres traits comportementaux. « *Comme oriental, le Malgache a un caractère doux, presque passif, facilement résigné [...] On a invoqué des raisons historiques [...] ou des raisons géographiques [...] ou bien on avance que, jouissant d'un climat plutôt tempéré, en tout cas régulier, ils(les Malgaches) ont le sens de la modération*⁴⁷ ».

Le Malgache en tant qu'individu serait donc fondamentalement pacifique, voire passif. Quand il évolue en société, il développe cette passivité pour y faire régner un certain équilibre lié au « *fihavanana* ». « *Le Malgache étant un homme éminemment social, [...] il est nécessairement peu enclin à contrarier les autres, d'où il est doux, presque passif ; facilement résigné*⁴⁸ ».

Nous retrouvons également ces traits comportementaux chez les individus asiatiques (notamment les Vietnamiens)⁴⁹.

Ces traits culturels ne manquent pas d'influencer l'activité orale et les codes de la communication orale du Malgache. Ils ne sont pas uniquement socioculturels, ils sont surtout psychoculturels et par la même occasion psycholinguistiques.

⁴⁷RAJEMISA, R. R. « La culture malgache ». in *L'Ame malgache. « Ny fanahy no olona »*. Cahiers du C.I.T.E. Octobre 1994. p.11

⁴⁸*Ibidem*. p.11

⁴⁹DIEP, K.V. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens: vers un enseignement éclectique de la communication. ». *Séminaire régional de recherche-action*. Cantho. 2003.

I.1.1.2. Le *kabary*

Avant d'être cette prise de parole sous forme rhétorique, le *kabary* puise certainement ses racines des *dinika amorom-patana*⁵⁰, une occasion pour les aînés de transmettre des messages aux plus jeunes et les parents aux enfants.⁵¹ Le *kabary* incarne à lui seul l'oralité pour les Malgaches. Carrefour autour duquel tournent proverbes, *hainteny*⁵², rhétorique en tout genre, cette forme par excellence de prise de parole semble réservée aux adultes, aux aînés et plus particulièrement aux hommes.

*Tsy mataho-miteny*⁵³, ainsi qualifie-t-on Ratrimo (vers 1150), roi dans l'actuel Ambohidratrimo pour ses talents d'orateur et pour ses qualités de dirigeant. Ainsi, il est difficile d'imaginer qu'un dirigeant ou du moins une personne ayant un rôle dans la société ne sache pas prendre la parole en public.

Le rôle social est associé à un savoir-faire particulier lié à la prise de parole. L'autorité se manifeste par la parole. D'où d'ailleurs l'importance de cet acte chez les Malgaches. Au temps du roi Andrianampoina, la seule manière de promulguer et de faire respecter une loi était un bon *kabary*, n'ayant pas encore de recours à l'écrit.⁵⁴ En ce sens, les jeunes, bien qu'entraînés au *hainteny* (art oratoire proche mais indépendante du *kabary*) n'avaient pas accès à la prise de parole.

Dans la société malgache, les aînés ont donc la main mise sur la prise de parole. Et avant d'être un privilège, c'est d'abord un devoir parfois lourd à porter.

I.1.2. Le droit d'aînesse

Fondamentalement, la société malgache s'organise selon un idéal d'harmonie qui se fonde sur une valeur essentielle, le respect des aînés. Cela ne signifie pas uniquement que les plus jeunes se doivent de respecter les plus âgés.

Cet idéal implique surtout qu'à travers l'âge, on peut accéder à un rang social qui permet le privilège et la distinction mais également acquérir un certain rôle, une responsabilité dans l'organisation de la société.

⁵⁰Littéralement : concertation autour du foyer

⁵¹RABENANDRASANA. *Tsy ho mena-mijoro*. 2010.

⁵²Art oratoire sous forme de joute très répandue dans les hautes terres

⁵³Littéralement : ne craignant pas la prise de parole

⁵⁴*Op. cit.*

Un certain équilibre se profile dans cette organisation. Le proverbe malgache « *Ny manan-joky afak'olan-teny, ny manan-jandry afak'olan'entana* »⁵⁵ laisse entendre que le droit à la parole et par conséquent le poids du discours revient à l'aîné et que le poids des bagages revient au plus jeune. Cet idéal qui peut paraître ancien influence toujours le mode de fonctionnement de la société malgache.

Rompre cet équilibre conduit naturellement vers un dysfonctionnement dans les interactions. Suivre l'idéal commun est donc l'attitude à adopter pour chaque individu selon la place que la société lui accorde.

D'une part, tel qu'évoqué, en partie, plus haut, le droit d'aînesse implique le devoir de savoir s'exprimer en public. Outre la maîtrise d'une certaine rhétorique, il y a d'abord le fait de savoir s'exprimer.

Prendre la parole est à la fois un privilège et une prise de responsabilité. L'activité de la parole dépasse toute initiative de la part de l'individu. Elle est une invitation sociale à répondre aux exigences du genre, surtout de l'âge.

D'autre part, il conduit certains membres de la société vers la passivité de l'écoute et un attentisme presque forcé. Pour les enfants, participer à une conversation avec des adultes ou écouter une conversation entre adultes n'est pas convenable. Les plus jeunes sont souvent exclus ou sont tout au plus spectateurs des interactions sociales liées à la prise de parole.

Effectivement, le rendez-vous au coin du feu avec grand-père ou de grand-mère pour l'*angano*⁵⁶ est un moment d'écoute nécessaire voire fondamental. Mais sa fonction pédagogique ne touche que la question morale et n'aide pas forcément le jeune individu social à prendre la parole.

Cette pratique n'est plus d'actualité mais elle prouve que là même où l'enfant malgache est au centre de l'activité de parole, seul le droit d'écouter lui est accordé. « *Angano angano, arira arira. Izaho mitantara, ianareo mihaino* »⁵⁷.

⁵⁵Traduit librement : L'aîné prend en charge la parole, le cadet prend en charge les bagages.

⁵⁶Conte (tradition)

⁵⁷Littéralement : *Angano angano, arira arira. C'est moi qui raconte, à vous d'écouter.*

I.1.3. La relation adulte– enfant

Dans la société malgache, l'aîné est détenteur d'un certain statut et le plus jeune doit être en mesure de le reconnaître. Pour prendre la parole, les plus jeunes attendent d'y être invités. En classe, l'apprenant se tient debout, par respect, pour répondre aux questions posées par l'enseignant et il attend que ce dernier se manifeste pour se rasseoir.

Le rôle de l'adulte est de parler et celui de l'enfant est de réagir à une éventuelle invitation de son interlocuteur. L'adulte est garant de la situation de communication et non seulement de son statut de locuteur dans un schéma à double sens « locuteur – interlocuteur ».

Dans la société malgache, l'enfant n'est pas exclu des interactions sociales. Au contraire, il y tient un rôle particulier. En effet, il est au centre de tout un dispositif d'éducation. En revanche, l'enfant n'intervient pas dans le cadre social des adultes. En termes simples, le monde de l'enfant est séparé du monde des adultes. Un enfant ne prend pas part aux discussions d'adultes, même à table.

Dans la case traditionnelle malgache⁵⁸, *avara-patana*⁵⁹ est le lieu privilégié pour les discussions entre adultes. C'est un lieu de vie où les adultes se posent et dorment la nuit, où les invités sont accueillis. Les enfants, quant à eux, se mettent soit *atsimom-patana*⁶⁰ soit *atsinanam-patana*⁶¹.

Cette organisation dans la maison est amplifiée par une organisation officieuse des formes de prise de parole :

- *Ny ankamantatra ho an'ny ankizy*⁶²
- *Ny hainteny ho an'ny tanora*⁶³
- *Ny kabary ho an'ny lehibe*⁶⁴

L'enfant et l'adulte ne parlent donc pas souvent ensemble. Un enfant interagit socialement avec l'adulte selon une organisation toute faite. L'activité orale tend à être évolutive selon l'âge et sa place dans la collectivité.

⁵⁸RABENANDRASANA, *Rakitra sy tahiry*. 2004.

⁵⁹Littéralement : Au nord du foyer

⁶⁰Littéralement : Au sud du foyer

⁶¹Littéralement : A l'Est du foyer

⁶²Littéralement : Les devinettes sont pour les enfants

⁶³Littéralement : Le hainteny, c'est pour les jeunes

⁶⁴Littéralement : Le kabary, c'est pour les adultes

I.1.4. La place de l'enfant dans la famille malgache

Dans la famille malgache, l'enfant est à la fois une richesse et un don précieux qui pérennise la lignée des parents : « *Ny zanaka no voalohan-karena – Arahabaina nomen'Andriamanitra ny fara.*⁶⁵ »

L'enfant assure donc un rôle important dès sa naissance : le rôle d'hériter du père pour le garçon et celui d'auxiliaire de la mère pour la fille. La transmission est une valeur importante dans la culture malgache ; l'enfant doit alors y être réceptif.

Le mot « réceptif » prend tout son sens dans la mesure où le respect des aînés est fondamental dans ce système de transmission des valeurs. « *Tsy mitsako mialoha ny vazana.*⁶⁶ » Cette expression rappelle aux enfants qu'il faut attendre les adultes avant d'agir. Ce sont les adultes qui annoncent la couleur parce qu'ils sont plus expérimentés et plus à même de montrer la voie. Il est même interdit de dépasser une personne âgée au cours une marche sans avoir demander préalablement.

Il en est de même pour la prise de parole. Ce sont les adultes qui détiennent le droit à la parole, les enfants ne doivent pas prendre l'initiative de parler, surtout avant les adultes. Souvent, à table, les discussions tournent autour de faits basiques sur les travaux des champs, l'élevage et les événements sociaux pour permettre aux parents une éducation et un enseignement des pratiques sociales. Lorsque les adultes sont sur le point de discuter des faits de société plus importants (événements tels que le mariage, décisions de toutes sortes, ...), les enfants savent qu'ils doivent sortir de la maison pour rejoindre leurs camarades.

C'est surtout à travers les jeux que l'enfant construit petit à petit sa personnalité et puise son éducation. Les périodes de *diavolana*⁶⁷ sont un moment privilégié pour les enfants de jouer et de découvrir ; ce moment leur est accordé pleinement par les adultes. L'éducation amoureuse des jeunes passent aussi par le jeu : la joute oratoire, *le hainteny* (jeu mettant en scène l'art de parler des séductions, de l'amour, de la séparation, des relations et conflits en tout genre, etc.). C'est un moyen également pour les jeunes de pratiquer l'exercice de la parole sans empiéter sur le terrain des grandes personnes.

⁶⁵Traduit librement : « L'enfant est la première des richesses – Félicitations ! Dieu vous a accordé une descendance. »

⁶⁶Littéralement : Ne pas mâcher avant les molaires

⁶⁷Pleine lune

Plusieurs expressions et proverbes rappellent la place de l'enfant dans la société malgache et sa relation avec les parents. Quelques-uns sont contenus dans le tableau suivant.

<i>Ny anatry ny Ray toy ny tsipak'ombalahy, mahavoa mahafaty, tsy mahavoa mahafanina.</i>	La réprimande d'un père est comme le coup de pieds d'un taureau: si elle vous atteint, elle vous tue; si elle ne vous atteint pas, elle vous fait perdre connaissance.
<i>Ny ray aman-dreny no masoandro amabolana ka lolohavina eo an-tampon'ny loha.</i>	Les parents sont le soleil et la lune, on les porte haut sur la tête.
<i>Akory no ny zokiny eroa am-bavahady, fa ny zandriny eroa an-kianja.</i>	Pourquoi l'aîné est au portail et le cadet au milieu de la place?
<i>Voa mirindra, voa miandalana, ka izay mahatsangy no zaza.</i>	Graines alignées, graines arrangées, les meilleurs enfants sont ceux qui font honneur à leurs parents.
<i>Aza atao fotsy volo mitozo foana, na zokiny manara-dia.</i>	Ne permettez pas que les vieillards se traînent seuls, ni que des ainés marchent derrière vous.
<i>Ny mitera-dahy mahazo mpanapaka angady, ny mitera-bavy mahazo mpamaky siny.</i>	Ayez un fils, pour qu'il brise la bêche ; ayez une fille, pour qu'elle brise le pot.
<i>Vato namelan-kafatra: tsy zokiny fa zanak'antitra.</i>	Rocher, détenteur de message: non pas l'aîné mais le fils d'un sage.

Tableau 1 : Les proverbes relatifs à l'enfant et aux parents dans la société malgache

Ce tableau montre bien que la société et la famille malgaches se basent sur des valeurs telles que le respect des aînés et des adultes. Néanmoins, l'enfant est au cœur des préoccupations et son éducation n'est pas négligée.

En ce sens, les parents transmettent par la parole les valeurs fondamentales et les enfants sont appelés à écouter, à en tenir compte. Prendre la parole n'est donc pas interdit pour l'enfant, il est seulement primordial qu'il écoute ses aînés.

A noter que cette analyse sommaire sur la place de l'enfant dans la famille malgache devrait faire l'objet d'une étude plus approfondie dans un autre cadre de recherche. En effet, le présent travail se limite seulement aux questions fondamentales sur le domaine. Pourtant, il y a lieu de voir l'évolution contemporaine et citadine de toutes ces valeurs.

Toutefois, la culture malgache dite fondamentale laisse encore ses marques dans les traits comportementaux des individus. Pour la prise de parole, la « face » et le « rôle » sont des enjeux importants et incontournables.

I.2. Les notions de « face » et de « rôle » dans la prise de parole

I.2.1. La « face »

La notion de « face » renvoie au fait d'être vu ou de se montrer. La réserve face à autrui n'est pas qu'une question de timidité, c'est surtout une manière de garder son intégrité face aux autres.

En ce sens, cette question de la « face » relève essentiellement de la crainte de se tromper et d'être ridicule devant un public comme les condisciples. Ces derniers ne sont pas pris comme des semblables mais comme des individus susceptibles de déstabiliser ou de dévaloriser, au même titre, voire plus, que l'adulte.

La crainte de « perdre la face » est un facteur de blocage dans toute prise de parole. Elle se manifeste généralement, chez l'adulte comme chez l'enfant, par le manque de discipline ou le mutisme.

Perdre la parole devant les autres c'est perdre la face. La cause en est qu'il y a un déséquilibre entre le cognitif et le linguistique. Tenter de s'exprimer en une langue désignée comme étrangère comporte un énorme risque de faire des erreurs. Certains enseignants sont attentifs à ce problème, la plupart ne l'est pas toujours.

Le blocage ainsi décrit est donc d'ordre purement psychologique et est souvent pris comme de la timidité. Il se manifeste par le « trac » qui est défini comme « *la peur que l'on éprouve au moment de paraître en public, de subir une épreuve*⁶⁸ ».

La relation de l'apprenant avec la langue non-maternelle peut également être soumise à des contraintes psychologiques dues à une image négative dans la représentation de cette langue.

En effet, le statut même de la langue non-maternelle – dans le subconscient collectif et dans la conception individuelle – peut altérer l'image de cette langue et entraîner une sorte de défense par rapport à l'apprentissage de la langue. Se préserver de la prise de parole, c'est éviter de perdre la « face ».

La problématique de la « face » est un fait récurrent dans les classes en général. Mais c'est un fait délicat et difficile à gérer en ceci qu'il fait appel à la relation enseignant-apprenant et à la relation apprenant-apprenant. La sauvegarde de la « face » est caractéristique des sociétés orientales comme en témoignent les recherches faites sur les élèves vietnamiens⁶⁹.

En conclusion, les origines profondes des Malgaches peuvent donc être la raison d'un comportement particulier, signe de blocage, dans la prise de parole, surtout en classe de langue.

Mais une autre problématique, celle du « rôle », est bien plus spécifique chez les Malgaches.

I.2.2. Le « rôle »

Pour les Malgaches, prendre la parole permet à un individu de se mettre en avant pour accomplir un devoir. L'individu est conscient de l'importance de cette activité. C'est précisément le cas du *kabary*. La prise de parole renvoie inévitablement vers un rôle social. Durant les occasions spéciales, le *kabary* est prononcé par un individu ayant un rôle dans la famille ou dans la communauté.

⁶⁸*Petit Dictionnaire Français*. Larousse. 2002.

⁶⁹DIEP, K.V. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement éclectique de la communication ». *Séminaire régional de recherche-action*. Cantho. 2003.

Si tant de jeunes pratiquaient autrefois le *hainteny*, art oratoire qui consiste à confronter des paroles (d'amour essentiellement) sous une forme poétique, c'est parce qu'ils y étaient poussés par les adultes. Ils pratiquaient cet art pour défendre les couleurs de la famille (ou du village) et pour leur propre éducation. C'était une manière d'avoir une place dans l'organisation sociale. Le *hainteny* lui-même invitait à un jeu de rôle entre les différents interlocuteurs.

Le rôle, impliquant la responsabilité, est un poids que seuls les adultes peuvent supporter. Le proverbe malgache « *Ny manan-joky afak'olan-teny, ny manan-jandry afak'olan'entana* »⁷⁰, déjà évoqué précédemment, exprime cette lourdeur accordée à la prise de parole et attribuée aux aînés.

La forme du *kabary* peut être prise comme référence. En effet, une partie considérable du *kabary* est accordée au *fialan-tsiny*⁷¹. Toute une série de formules d'excuses est relatée pour éviter non seulement de perdre la face devant l'assistance, mais surtout de légitimer son rôle et d'éliminer le poids même du discours.

La prise de parole est soumise à un poids lié au rôle qu'elle suppose et est difficile à supporter : « *Ny tsiny hono maiva-mavesatra tsy zakan'ny teo aloha ka hombanay tsy mahazaka koa*.⁷² »

Les expressions telles que « *Izaho tsy lehibe fa kely, tsy zokiny fa zandriny...*⁷³ » renforcent encore l'idée que la prise de parole est l'affaire des aînés et que le cadet qui s'aventure à prononcer un discours à la place de son aîné est sujet au *tsiny*.

Mais cette notion de rôle social contenu dans la prise de parole ne situe pas uniquement dans le *kabary*. Toute prise de parole (*fandraisam-pitenenana, lahateny, rasa-volana*⁷⁴) est légitimée par les autres membres de la collectivité et est empreinte d'un rôle donné. Cela est valable dans tous les événements dans la vie des Malgaches : à la naissance, à la circoncision, au mariage, lors d'un décès, etc.

⁷⁰Traduit librement : L'aîné prend en charge la parole, le cadet prend en charge les bagages.

⁷¹Formules d'excuses

⁷²Littéralement : Le tort était lourd à porter pour nos ancêtres, il m'est lourd à porter également.

⁷³Littéralement : Je ne suis pas grand, je suis petit. Je ne suis pas l'aîné mais le cadet.

⁷⁴Prise de parole, discours, discussions diverses

En effet, le *kabary* est une forme d'art du parler bien spécifique. Mais la parole, en général, dans la culture malgache, a une certaine valeur et ne doit se faire d'une certaine manière par la personne qui le mérite. Cette valeur est contenue dans le proverbe « *Manapateny manapaka aina*⁷⁵».

Beaucoup de *mpikabary*⁷⁶ sont d'avis à ce que les enfants connaissent et apprennent les techniques de *kabary* pour leur culture et pour la transmission de cette composante importante de la culture du pays. Mais ces mêmes *mpikabary* déconseillent aux enfants de prendre la parole dans les manifestations sociales telles que les mariages, sauf dans les évènements où ils sont au centre des attentions. La conception du malgache de la prise de parole est rattachée fortement au rôle de celui qui s'exprime.

Pour finir, dans la distribution des droits dans la société malgache, traditionnellement à chaque âge correspond un droit spécifique. « *Ny fen'akoho ho an'ny ankizy. Ny vodiakoho ho an'ny Ray aman-dreny. Ny taolam-be mila zokiny. Ary ny fitenenana mila sahaza*⁷⁷».

Connaissant maintenant les enjeux culturels dans la prise de parole de l'apprenant malgache, la proposition d'une activité pédagogique s'impose. Le choix du théâtre s'est fait parce que cette activité répond de façon spécifique aux besoins de l'apprenant appelé à être locuteur d'une langue non-maternelle. Le théâtre contourne, entre autres, la question de la « face » et redéfinit la notion de « rôle » pour un enseignement/apprentissage ciblé de la langue et de la culture.

⁷⁵Traduit librement : Interrompre la parole, c'est porter atteinte à la vie

⁷⁶Orateur de kabary

⁷⁷La cuisse du poulet revient de droit à l'enfant. Le croupion du poulet revient de droit aux parents. L'os fait appel à l'un des aînés. La prise de parole fait appel à qui peut l'assurer.

Chapitre II : Du théâtre comme proposition d'activité pédagogique en classe de français langue non-maternelle

II.1. Généralités

Les courants méthodologiques qui se sont succédé ont la faiblesse de ne pas tenir compte des habitus langagiers de l'apprenant liés à sa culture. Ils ont le mérite de privilégier la pratique et la situation de communication mais ne prennent pas en compte l'individu en tant que porteur d'une culture.

La mise en œuvre d'un certain « éclectisme » tel que préconisé pour les élèves asiatiques apprenant le français est nécessaire⁷⁸. L'éclectisme n'étant pas la diversification systématique des approches mais la prise en compte du vécu et des acquis des apprenants. Il s'agit également d'être attentif aux besoins de l'apprenant et non aux besoins de curricula propres à la discipline.

L'éclectisme dont nous parlons met l'apprenant au centre des préoccupations mais aussi l'enseignant au centre d'un laboratoire de méthodes adaptées à la population concernée par l'enseignement/apprentissage d'une langue cible. Le triangle didactique apprenant-objet-enseignant en est secoué de toute part. La variante langue-culture prendra tout son sens au niveau didactique pour un décloisonnement total et efficient.

II.1.1. Approche historique

Le mot « théâtre » vient du grec « theatron » qui signifie « endroit d'où l'on voit », en référence à l'endroit d'où le public assiste aux différentes scènes⁷⁹. Le théâtre est une pratique et discipline artistique qui n'a cessé d'évoluer au fil du temps.

De l'Antiquité à nos jours, le théâtre a traversé des courants de pensées diverses et est empreint des différents événements historiques. Il évolue selon le temps, mais surtout selon l'espace. A chaque société correspond une manière d'appréhender le théâtre.

⁷⁸DIEP, K.V. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens: vers un enseignement éclectique de la communication ». *Séminaire régional de recherche-action*. Cantho. 2003.

⁷⁹DEGAINE, A. *Histoire du théâtre dessinée*. 2000.

Le théâtre et l'éducation sont ainsi intimement liés depuis toujours, au service de la société et de l'enseignement. Très tôt, les dialogues de théâtre sont utilisés pour l'apprentissage du latin.⁸⁰

Le théâtre prend racine dans le culte de Dionysos et dans les légendes populaires grecques. Au cours du VIIIème siècle avant J-C, les poètes tels qu'Homère retracent de manière fantaisiste le passé de la Grèce. Pendant ce temps, les Jeux Olympiques sont institués et le culte du dieu Dionysos, dieu de l'ivresse commence à se répandre. Son culte est public et particulier, avec les accessoires et le jeu scénique qui lui sont propres, et en son sein, l'Orgie rituelle. Grâce à l'orgie dionysiaque, des concours d'auteurs de tragédies (puis de comédies) appelés « dionysies » seront, bien plus tard, organisés par les dirigeants d'Athènes. Ce sont Eschyle, Sophocle et Euripide, grands vainqueurs des Dionysies chacun en leur temps, qui marqueront avec Aristophane le théâtre grec. En 241 avant J-C, le théâtre grec arrive à Rome, par la Sicile.

Bien plus tard dans l'Histoire, le théâtre français du XVIème au XVIIIème siècle est l'un des plus marquants. En 389 ans, de 1402 à 1791, de grandes œuvres ont été produites. Le théâtre « classique » français, avec notamment les Corneille et Molière, tous trois inspirés du siècle d'or espagnol et du théâtre italien, et ensuite Racine, est marqué par « la règle des trois unités » et le monopole d'une seule troupe, la Comédie Française, à Paris.

En 1895, avec l'arrivée du cinéma, le théâtre est secoué et n'a de rempart que les recherches (sur tous les plans, y compris l'imaginaire) et l'engagement des hommes de « théâtre ». Constantin Stanislavski (Russie), entre autres, révolutionnera cet art par sa « pédagogie de la formation de l'acteur » centrées sur les « actions physiques ». En Allemagne, Brecht fait partie de ces « révolutionnaires ». En 1950, Ionesco, Beckett et Adamov se réunissent autour de ce qu'on appelle le théâtre de l'absurde qu'on appellera encore, à l'instar du « Nouveau roman », « Nouveau théâtre ».

Le théâtre cherche par la suite à devenir moins élitiste. En revanche, certains auteurs comme Roland Barthes préfèrent l'appellation « théâtre civique »⁸¹ à « théâtre populaire ». Le théâtre est, et a toujours été, au service du public, que ce soit pour divertir ou enseigner.

⁸⁰GODARD, A., ROLLINAT-LEVASSEUR, E.M. « Le dialogue théâtral, "miroir grossissant" des interactions verbales ». in *Les Interactions en classe de langue : contextes, ressources, enjeux*. 2005.

⁸¹DEGAINE, A. *Histoire du théâtre dessinée*. 2000.

II.1.2. Le théâtre et la didactique du français langue non-maternelle

II.1.2.1. Définition du théâtre

Le théâtre est « *l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation.*⁸² » L'activité théâtrale repose sur un texte, une œuvre finie ou non, possédée par l'acteur pour être non seulement interprétée mais rendue vivante. Mais le théâtre n'est pas une simple restitution d'un texte. Il est l'expression d'une réflexion autour du sens effectif et symbolique du texte. Le théâtre est un travail profond sur le « je » ainsi que sur le « jeu ».

La prise de parole, au théâtre, s'inscrit dans une prise de responsabilité, un rôle à prendre et n'est pas uniquement une virtualisation de l'écrit. Et en tant que discipline artistique, il n'élimine pas tout recours à l'imaginaire et tout travail sur le développement de l'imagination.

L'acteur qui évolue sur scène est en train de vivre une situation. Cette situation n'est pas une abstraction. C'est un acte concret qui est légitimé par un espace et un temps déterminés, certes, par la mise en scène mais l'acte est authentique en soi. Le théâtre demande à l'acteur un réel travail sur la parole dans sa dimension physique et symbolique. La sémantique n'est pas liée qu'au contexte et à la collectivité, elle est profondément liée au « soi » et à la recherche qui en est faite.

Le théâtre est, pour l'enseignement/apprentissage du français, transdisciplinaire ; il «*appartient à la littérature par ses œuvres dramatiques, au spectacle par ses techniques de jeu et de la scène, à l'histoire par ses rites et ses traditions.*⁸³»

Le théâtre est un surtout un établissement de formation et d'autoformation. Il s'inscrit dans une dynamique sociale et interactionnelle. C'est, avant toute chose, un art collectif qui met chaque individu au centre de l'action en prenant part à l'échafaudage et la construction d'une œuvre.

⁸²PIERRA.G, *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*. 1996. p.31

⁸³DAVID, M. *Le Théâtre*. 1995. p.5

II.1.2.2. Théâtre et enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle

Dans le milieu de l'enseignement/apprentissage des langues, le théâtre permet de comprendre que le « jeu » linguistique est à la fois matérielle (articulation, volume, timbre, etc.) et symbolique (justesse, intention, tonalité, etc.).

Aussi, l'approche communicative tant évoquée en matière d'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle, ne fait plus l'impasse sur le théâtre en tant qu'outil de déclenchement et de développement de relations interpersonnelles.

Sur le plan historique, l'utilisation du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle débute dans les années 1980. N'étant pas une discipline à part entière dans les institutions scolaires classiques, on l'appelle alors « ateliers de théâtre » ou encore « techniques dramatiques » ou enfin « expression corporelle ».

Cuq a repéré les principaux apports du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle : « *apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états 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*⁸⁴ ».

En effet, les principes de l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle correspondent avec ceux du théâtre. Il ne s'agit pas de faire une analogie ni d'associer deux pratiques tout à fait indépendantes l'une de l'autre.

Il s'agit, par contre, de réfléchir à une approche qui ne s'éloigne pas trop de l'environnement scolaire dans lequel les enseignants et les apprenants ont tendance à se réfugier.

Quelques-uns de ces principes sont retracés dans le tableau comparatif suivant :

⁸⁴CUQ, J-P. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. 2003. p.237

	Le théâtre	La classe de langue
Les pairs	La communication directe s'établit entre les interlocuteurs directs. Une autre forme de communication tout aussi importante s'installe indirectement avec les pairs spectateurs.	En classe de langue, lorsqu'il y a une prise de parole, celle-ci s'adresse à un sujet particulier. Les autres élèves, ainsi observateurs, ont aussi leur rôle à jouer dans la communication.
Le sentiment d'angoisse	Le sujet parlant est confronté à ce qu'on appelle « trac », une sorte d'anxiété qui précède ou accompagne la prise de parole. Il est dû à l'exposition face au public et/ou à la langue elle-même. Le « trac » est, en principe, contrecarré par la répétition.	L'élève se sent constamment exposé lorsqu'il est appelé à prendre la parole. Il est dû soit à l'exposition face aux autres soit à la difficulté et l'angoisse linguistiques. Cette angoisse est perpétuelle s'il n'y a pas de répétition linguistique systématique.
Le groupe	Le groupe évolue ensemble malgré son hétérogénéité. C'est une force et non un écueil à l'évolution du projet. Chaque élève trouve sa place et l'entraide s'installe lorsqu'un membre est en difficulté.	Le groupe est censé évoluer ensemble malgré la disparité mais l'on cherche souvent à homogénéiser la classe en fonction du niveau linguistique des élèves. Ceux qui sont en retard souffrent alors davantage.
La relation avec le texte	La lecture se fait à haute voix lors de la première découverte, peu importe le niveau des acteurs. La lecture silencieuse se fait lorsque l'acteur veut découvrir son personnage et approfondir sa compréhension du texte.	La première découverte se fait souvent individuellement et de manière silencieuse. Certes, est-ce la seule option lorsque l'élève déchiffre encore la langue, objet de l'apprentissage. La lecture à haute voix intervient souvent en position intermédiaire ou en aval du processus.

Tableau 2 : Comparatif des principes du théâtre avec ceux de la classe de langue

L'enseignant fait un suivi du travail autonome des élèves et profite des arrêts pour créer un débat, vérifier des connaissances sur la langue (ou sur d'autres disciplines).

Il faut noter que la méthode ne s'appuie pas sur une virtualisation excessive de la réalité. Elle doit prendre son sens dans la création d'une atmosphère (imaginaire ou non) s'inspirant de la réalité. Ne tenant pas uniquement compte de la dramatisation et de la performance dans le jeu, le théâtre met l'accent sur le jeu de rôle, autant sur le rôle que sur le jeu.

Le théâtre s'occupe donc du « rôle », tant important dans la culture malgache. L'individu ayant une place dans la collectivité, lorsque l'apprenant évolue en groupe, il doit absolument trouver un terrain où se positionner. Il s'embarque dans une dynamique collective et un environnement créatif car le projet, est montée de toutes pièces par les participants à savoir les apprenants et l'(es) enseignant(s).

L'activité de création et d'interprétation conduit, enfin, l'apprenant à une prise de responsabilité tant sur l'oralisation que sur les comportements sociaux. Les apprenants ont à considérer l'espace (appelé plateau ou scène) tel que la justesse du verbe le dicte.

II.1.3. Le théâtre et le programme de la classe de langue

Le théâtre est un art à part entière, il ne doit pas être un simple moyen utilisé dans une méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue. Il prend une place précise dans la dynamique d'enseignement. En ce sens, il peut prendre la forme d'un projet pédagogique purement linguistique ou transdisciplinaire. La compétence linguistique étant une compétence transversale.

Le théâtre peut également prendre la forme d'une sous-discipline en classe de langue. Il constitue donc une activité à part entière pendant laquelle l'enseignant mobilise, vérifie les acquis ou développe des compétences langagières. Il peut, dans ce cas, aboutir à une représentation publique. Sous cette forme, l'enseignant doit formuler clairement ces échéances et les objectifs pédagogiques de sa démarche relatifs à l'enseignement de la langue.

Le théâtre peut aussi, tout simplement être un levier ponctuel pour une acquisition particulière pendant la classe de langue.

Il intervient donc occasionnellement sous la forme de jeux de rôle ou encore de dialogues pendant le cours. Cette forme, moins aboutie et donc moins riche, ne profite pas forcément aux élèves désireux d'une « vraie » expérience de scène.

C'est pour cela que le présent travail de recherches propose une pratique théâtrale complète et inscrite dans le programme de la classe de langue.

Le théâtre met en œuvre une didactique de l'éclectisme et du détournement en matière d'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle. En effet, cette pratique peut réunir plusieurs disciplines (comme l'art plastique) et la langue n'est pas désignée comme l'objet direct de l'apprentissage. Elle est pourtant au centre de celui-ci. Ce sont les activités et les exercices mis en œuvre pour son acquisition qui sont diversifiés.

Pour terminer, le théâtre peut être le renforcement ou l'aboutissement d'un projet d'expression orale en classe de langue. Même si ce sont deux activités qui peuvent se suffire à elles-mêmes. Tout dépend des moyens et surtout des objectifs pédagogiques.

II.2. Impact du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle

II.2.1. Du jeu pour la « face » et de la prise de responsabilité pour le « rôle »

II.2.1.1. L'aspect ludique

Le dispositif mis en place dépasse le contexte classique en milieu scolaire. Le théâtre nécessite dès le départ une salle dégagée, aérée et plus ou moins spacieuse. La barrière des dispositions classiques en classe (les élèves face à l'enseignant) est effectivement dépassée. Au théâtre, l'enseignant rejoint le niveau des élèves en termes d'espace et donc de relation.

Ce dispositif est relatif au côté ludique des activités. Ces dernières ne sont plus contraignantes contrairement aux “exercices classiques” en milieu scolaire. L'apprentissage de la langue s'en trouve atténuée. L'objet immédiat de l'apprentissage n'est plus la langue mais la pratique théâtrale. L'approche est donc ludique, la relation de l'élève avec la langue est donc plus ou moins souple et la relation de l'élève avec sa “face” est sécurisée.

Pour le théâtre en particulier, la découverte d'une expression artistique peut jouer un rôle important dans l'acquisition de compétences en langue non-maternelle. C'est là une nouvelle appréhension de la langue, dans sa dimension esthétique et sensible.

L'image de contrainte est déjouée; elle fait place aux jeux sensoriels avec l'art mais aussi et surtout avec la langue.

Le « mot » prend ainsi une autre valeur sémantique et symbolique, la « phrase » a un sens et n'est plus qu'une simple combinaison syntagmatique, le « texte » est un tout signifiant et non plus une masse d'informations à gérer.

II.2.1.2. L'apprenant et la langue

L'apprenant est mis au centre du processus. Il crée autour de lui un univers, investit dans la langue selon ses envies et ses besoins. Il ne peut, en effet, que communiquer avec lui-même et avec les autres, pour lui-même et pour les autres. La communication est une nécessité poussée par l'environnement immédiat et par les pratiques elles-mêmes. Elle n'est plus la contrainte imposée par la classe de langue incarnée par l'enseignant.

L'apprenant est donc conscient des effets personnels qu'il doit mener et ne s'emprisonne pas dans la connaissance de ses difficultés. En classe de langue, l'écrasement dû à la concurrence est destructeur pour les apprenants en difficulté. Au théâtre, puisque les capacités autres que linguistiques sont valorisées, un certain équilibre est noté. Là où certains reprennent confiance, les autres se remettent en question. Et tout ceci n'est pas inscrit dans un cadre académique d'évaluation chiffrée.

II.2.1.3. La prise de risque et la prise de confiance

Le fait qu'il y ait un investissement peut être freiné par le fait qu'il y ait une prise de risque. C'est là que l'enseignant devenu encadreur, presque mentor, intervient. Il doit arriver à aider l'apprenant en l'encourageant à répéter et d'arriver à un automatisme. La mémorisation n'est pas un aboutissement, c'est une étape dans l'apprentissage linguistique.

La confiance en soi quant à elle est imprimée dans une confiance en la collectivité. Les autres ne sont pas juges, ils sont collaborateurs. Le jeu nous aide à accepter le regard des autres.⁸⁵ Le fait de parler n'est plus un rôle social lourd à porter, c'est un exercice au service de la construction commune. Si un projet de création théâtrale aboutit, c'est toujours grâce à un effort collectif et non personnel. Mais sans un effort personnel de chaque membre de la collectivité, ce projet n'a aucun sens.

⁸⁵GROSJEAN, B. *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. De la mise en jeu à la représentation.* 2009.

La prise de risque devient alors une prise de confiance en ce sens où la personne est aidée par la collectivité. En outre, la personne n'engage pas uniquement son esprit, elle engage également son corps qui devient un outil d'appropriation de la langue. L'enseignant aide l'apprenant à utiliser son corps en faveur de la maîtrise de la langue.

II.2.1.4. La dimension affective

Dans le milieu scolaire, la langue est caricaturée. Elle reste dans une dimension cognitive et non affective; surtout lorsqu'elle est à la fois une langue non-maternelle et une langue d'enseignement/apprentissage comme le cas du français à Madagascar.

Le théâtre génère des sensibilités dans la personne et dans le groupe. Approcher une langue dans sa dimension affective c'est toucher un point important de la communication interpersonnelle. La langue, dans une représentation théâtrale, est fondamentalement esthétique. L'acteur prend goût à dire, à parler parce qu'il connaît la valeur du mot, de la phrase. L'esthétique étant une banque d'émotions et de faits sensibles, l'élève manipule la langue avec soin.

Lorsque l'apprenant prend la parole en public, désormais dans une certaine maîtrise de l'objet linguistique, il s'en trouve valorisé par ses pairs et par lui-même. Certes, la spontanéité a été travaillée et la situation répétée mais cette réussite est marquante pour la communication en milieu naturel. Le milieu scolaire est, de ce fait, un de ces milieux naturels, parce que son image a été modifiée par la pratique. La valorisation d'une réussite collective est une valorisation d'un effort personnel. Comme la langue a contribué à la réussite, elle est valorisée par l'élève, devenu un locuteur libre, libéré et délibéré.

II.2.2. Nouveau rapport enseignant-apprenant

L'adulte n'est plus un détenteur de savoir mais un déclencheur d'acquisition prenant part à l'activité. Il est le moteur des activités de prise de parole. L'adulte joue le jeu de la prise de parole en jouant avec son rôle et en déjouant la «face» de l'apprenant.

L'apprenant et l'enseignant apprennent à interagir de façon à ce que l'apprenant puisse évoluer dans sa recherche. Le fait que l'enseignant à droit lui aussi à l'erreur rassure l'apprenant dans sa démarche. L'adulte n'est plus un juge, il est devenu un guide sur lequel l'enfant peut s'appuyer.

II.2.2.1. L'adulte, garant de l'atmosphère du groupe

L'adulte doit être attentif au groupe-classe. Il doit trouver les meilleures combinaisons pour favoriser les travaux de groupe. Les jeux de cohésion, de confiance et d'entraide sont la meilleure solution. L'adulte est le référent du groupe, c'est le groupe qui travaille. Les consignes sont émises par l'encadreur, le groupe essaie de les analyser, de les comprendre et de les suivre.

L'adulte est alors un conseiller, il oriente la recherche et la création. Il a un devoir de préservation d'un climat de confiance. Le groupe peut très facilement basculer vers une autonomie anarchique. L'enseignant-animateur doit être en mesure de cadencer les exercices et de les programmer selon le contexte et l'ambiance de groupe. Il y a des exercices qui déclenchent le dynamisme et il y a des exercices de relaxation qui aident à calmer les tensions.

La motivation des participants réside également dans la qualité et la diversité des activités proposées par l'enseignant. Mais il faut que celles-ci soient orientées objectifs. L'enseignant peut être enclin à rendre les séances trop ludiques et perdre de vue la visée pédagogique du projet et de la pratique. Il faut qu'il fasse comprendre aux élèves, à un certain moment, les objectifs de chaque activité.

Dans tous les cas, il faut que les apprenants soient en confiance tout en sachant vers quoi doit aboutir la pratique. Ils doivent également comprendre que le projet est commun mais que pour arriver à un résultat il faut des efforts personnels.

A aucun moment l'enseignant de langue doit insister sur la langue en tant qu'objet d'apprentissage même si ses intérêts y sont orientés. Il doit instaurer une seule langue de communication, en l'occurrence le français langue non-maternelle mais ne doit pas contraindre la prise de parole. Pour une fois, l'élève est libre de parler quand il veut. Il doit déclencher les prises de parole de manière indirecte, à travers les activités de groupe. Mais l'enseignant doit être vigilant par rapport aux erreurs linguistiques.

II.2.2.2. La correction de la langue

En classe de français langue non-maternelle, la correction est systématique et s'inscrit dans une démarche pédagogique classique. L'apprenant y devient peu sensible voire insensible.

Lors des ateliers-théâtre, la correction est d'autant plus nécessaire car les prises de parole sont plus spontanées et plus abondantes. Puisqu'elle s'inscrit dans une atmosphère propice aux échanges, elle ne constitue pas un écueil au développement des compétences.

La correction peut intervenir à deux moments: lorsque l'élève qui a commis l'erreur est isolé du groupe⁸⁶ou lorsque le groupe est réuni⁸⁷. Pour stimuler la prise de parole et rebondir sur les erreurs éventuelles, l'enseignant doit être lui-même inventif.

II.2.3. Travail sur les interférences culturelles

II.2.3.1. Une valorisation des cultures en interaction

Tels qu'évoqués dans la première partie de ce mémoire, les extrêmes de la découverte d'une langue-culture sont la déculturation, l'acculturation et le repli culturel. Pour éviter ces extrêmes, l'enseignant doit être attentif aux comportements des apprenants. Il y a lieu de négocier et de les sensibiliser aux comportements à risque.

Cette sensibilisation ne consiste pas à plaider en faveur ni de la langue-culture maternelle ni de la langue-culture non-maternelle. Elle consiste à laisser l'apprenant s'imprégner de la culture-cible, d'accepter le processus d'apprentissage en se référant à sa culture de départ et d'apprécier la rencontre entre les deux cultures. C'est l'essence même de l'interculturalité.

En classe de théâtre, l'enseignant est appelé à considérer tout refus non pas comme une révolte mais comme un signe de malaise psychosocial ou culturel. Il doit donc surveiller de près ces cas. Le travail sur les interférences culturelles se traduit par l'accompagnement des élèves à trouver leur juste place entre la culture de départ et la culture cible, à valoriser chaque identité (forte ou faible) pour laisser place à l'acceptation de la langue-culture dite « étrangère ».

II.2.3.2. Une ambiance de confiance

Il est difficile d'arriver à un accompagnement cas par cas des élèves. Le regroupement des élèves ayant les mêmes traits comportementaux n'est pas toujours un choix judicieux parce qu'il conduit vers une stigmatisation qui n'est pas pédagogiquement efficace.

⁸⁶Pour éviter la peur de perdre de la face.

⁸⁷Pour faire profiter de la correction à l'ensemble.

En effet, l'apprenant en difficulté face à la langue-culture est souvent conscient de sa posture. L'enseignant est là pour l'aider à se remettre en question. Souvent, lorsqu'il y a une incertitude quant à la réalisation d'une tâche, c'est souvent lié soit aux relations interpersonnelles, soit à la langue de communication. La solution, dans le second cas de figure, n'est pas linguistique, elle est psychologique.

Il ne faut pas alors appuyer sur cet obstacle, il faut faire une sorte de diversion car la langue, une fois encore, n'est pas l'objet direct d'apprentissage. Si l'apprenant est dans l'incompréhension, il faut l'aider par l'exemple. S'il est dans le refus, il faut l'aider par l'encouragement. S'il est dans l'incertitude, il faut l'aider par la proposition de possibilités. Il y a tant de cas qui nécessitent une approche plus ou moins flexible, voire éclectique, mais qui mettent la langue en second plan pour être mieux enseigner.

II.3. Spécificités

II.3.1. Processus

La pratique théâtrale demande de la part de l'enseignant et des apprenants une certaine patience. Il y a trois phases importantes, telles que rapportées dans le schéma suivant.

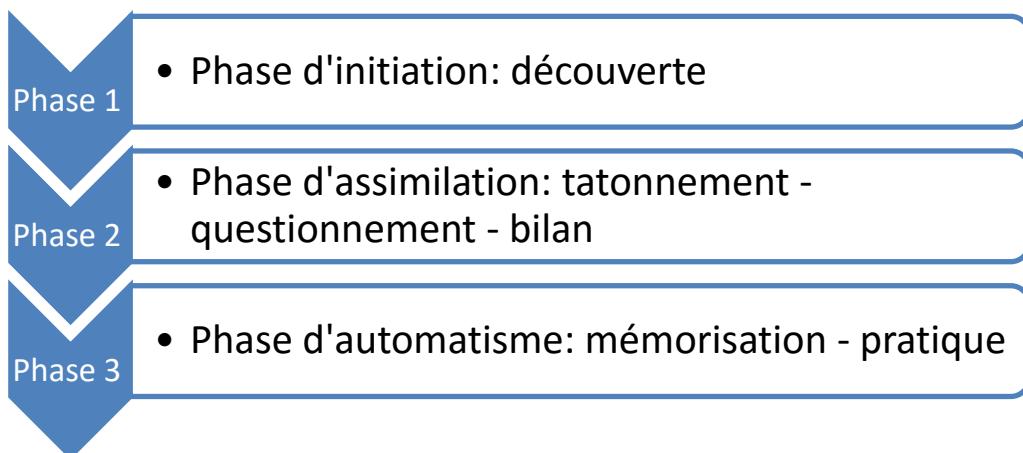


Figure 6 : Processus de la pratique du théâtre en milieu scolaire

La phase d'initiation correspond au moment où les apprenants découvrent l'approche et le projet mis en place. Ils发现 également les outils tels que la voix, le corps et l'espace. La phase d'assimilation, quant à elle, est le moment charnière où l'apprenant procède à des essais, pose des questions sur l'ensemble des activités.

Ce questionnement peut se faire seul ou de manière explicite envers l'enseignant. Le bilan qui s'en suit permet de voir les apports des divers exercices sur le corps, la langue, etc.

Enfin, la phase d'automatisme intervient lorsque l'apprenant a pris connaissance de ce que l'activité offre comme possibilité de travail sur le texte, sur le corps, sur l'espace, etc. Cet automatisme n'est pas une reproduction systématique des acquis, c'est la prise de confiance et d'assurance résultant des étapes déjà franchies.

Par ailleurs, le processus se solde souvent par une représentation ou une restitution quelconque devant un public dans un lieu approprié. Pour sauvegarder la motivation, il n'y a que la diversification des tâches et des activités plus ou moins ludiques. La force du théâtre est le recours facultatif aux évaluations sommatives. Les évaluations formatives (faites par l'enseignant lors des observations) ainsi que les remédiations faites en cours de processus suffisent.

II.3.2. Education culturelle et artistique

Cette démarche répond certainement à la demande actuelle en matière d'éducation culturelle et artistique. Nous sommes en connaissance du manque d'activités culturelles dans les établissements scolaires publics malgaches. Le théâtre, entre autres, répond à ce besoin de manière particulièrement satisfaisante.

L'accès à la culture est un droit fondamental. L'art façonne l'individu sur tous les plans : physique, psychologique. Philippe Meirieu met en garde contre une marginalisation de l'éducation artistique en milieu scolaire.

« *Si l'on veut vraiment démocratiser l'art et la culture, il ne suffit pas de multiplier les offres, il faut construire la demande, et cela dans la seule institution fréquentée par toutes et tous, l'École.⁸⁸* »

Nous comprenons alors toute l'importance de la démarche. Elle n'est pas foncièrement didactique. Elle est tout aussi politique dans la mesure où le contact avec l'art et la culture est un droit souvent négligé et mis à mal par le système très minimalistre en ces matières.

⁸⁸MEIRIEU, P. « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », in *La Scène*. Numéro 72. 2014. p.28 - 33

Il suffit pourtant de peu pour inverser la balance. Il suffit d'un dispositif artistique qui peut s'adapter à un environnement peu favorable à des activités coûteuses, dans un premier lieu. Le théâtre répond parfaitement à cette demande.

Le système mis en place en ce moment n'est pourtant pas prêt de changer. « *On mesure l'importance de la tâche et l'effort collectif de mobilisation nécessaire pour que l'éducation artistique et culturelle ne reste pas au niveau des intentions générales et généreuses, des priorités proclamées et sans cesse remises au lendemain.⁸⁹* »

Quant à nous, nous avons décidé dans le présent mémoire de tenter l'expérience dans un lycée public de la capitale malgache.

⁸⁹*Ibidem* p.28 - 33

CONCLUSION

La pratique du théâtre, dans sa dimension ludique et créative, est favorable au dépassement des blocages entraînés par la rencontre des cultures en classe de langue non-maternelle.

Parler est un acte de création, un jeu sur le « JE » construit dans un environnement favorisant les échanges. Le groupe n'est plus un facteur de jugements et de préjugés mais un regard extérieur indispensable.

L'enseignant est un animateur, initiateur des interactions et régulateur des tensions. Il demeure cependant la référence dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Le théâtre permet de construire autour de soi des « rôles » et privilégie le tâtonnement, l'essai.

Il s'agit à présent d'expérimenter cette pratique dans le contexte de la classe de langue à Madagascar, et plus particulièrement, dans un lycée de la capitale malgache. Mettre en œuvre une discipline artistique en classe peut s'avérer complexe pour les enseignants. Mais le théâtre intervient en classe de français depuis longtemps maintenant. Des moyens peuvent être mis à disposition des enseignants pour adapter la pratique théâtrale dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle.

Troisième partie : Expérimentation et résultats

INTRODUCTION

« [...] *L'un des reproches les plus pertinents que l'on pouvait faire aux méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère en Afrique et dans les pays créolophones était qu'aucune des méthodes qui en étaient issues ne prenait en considération l'apprenant lui-même et en particulier son expérience linguistique⁹⁰.* ».

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre proposition d'approche pédagogique et notre essai sur l'éclectisme didactique. En tenant compte de ce que Joseph Poth appelle le « substrat linguistique originel » de l'élève qui englobe, selon nous, les substrats culturel et identitaire, la démarche proposée serait appropriée aux réalités psychopédagogiques qui sont interprétées de la manière suivante.

Pour acquérir de nouvelles connaissances en langue non-maternelle, l'apprenant doit tout d'abord s'appuyer sur ses connaissances en langue maternelle. Ce n'est nullement par conservatisme mais pour sécuriser l'enseignement/apprentissage de la langue-culture. Dans la pratique, ce n'est pas un recours abusif à la langue maternelle mais une utilisation intelligente et une compréhension des procédés et des pratiques culturels dans la langue maternelle.

L'idéal d'un monde bilingue, voire plurilingue, ne peut s'acquérir que par une considération équitable des données linguistiques et culturelles sur la langue maternelle et celles sur la (les) langue (s) non-maternelle (s), en l'occurrence le français. La langue maternelle semble un acquis et la langue non-maternelle un nouvel objet d'apprentissage. Mais en réalité la langue maternelle est un prérequis et la langue non-maternelle un nouvel outil à maîtriser.

C'est en ce terme d'outil que la présente expérimentation prend tout son sens : comment permettre à l'élève de prendre la parole en langue non-maternelle, c'est-à-dire de l'utiliser en situation de communication scolaire ou naturelle, sans être contraint par l'insécurité linguistique et sans être soumis irrémédiablement à une acculturation ou une déculturation voire à un repli culturel?

⁹⁰POTH, J. *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : La mise en application d'une pédagogie convergente.* 1997. p.10-11

Chapitre I. Mise en œuvre

I.1. Lieu d'expérimentation : le Lycée Jules Ferry Faravohitra

I.1.1. Historique



Panneau de l'entrée principale - Image prise par l'auteur (2015)

Le lycée Jules Ferry fait partie des lycées phares de la capitale, Antananarivo. L'établissement est situé sur la colline de Faravohitra, au centre de la ville des milles et il est fréquenté par des élèves de différents horizons.

En 1908, un cours secondaire destiné aux jeunes filles a été créé. C'est en 1914 que le Gouverneur général de l'époque, Hubert Garbit, a l'idée de le transformer en collège pour jeunes filles. Le collège porte alors le nom de Garbit en 1917. Mais l'année suivante, le collège devient lycée de manière provisoire. L'établissement devient un lycée de manière officielle le 28 mars 1924 et depuis le 18 avril de la même année, il porte le nom de Lycée Jules Ferry.

A l'époque, l'établissement n'accueillait encore que les jeunes filles tandis que le lycée Gallieni était destiné aux jeunes garçons. La première fille malgache à avoir passé le baccalauréat a fait ses études au lycée Jules-Ferry de Faravohitra. En 1965, Olga Ratsisalovanina est nommée directrice, la première malgache à la tête de l'établissement.

En 1973, le lycée devient mixte et commence à accueillir des garçons. Par le décret ministériel du 13 mai 1979, le lycée Jules Ferry devient lycée de Faravohitra. Et à partir de 1996, le lycée de Faravohitra est jumelé avec le lycée Grandmont de Tours.

I.1.2. Choix du lieu d'expérimentation

Le présent travail de recherche repose sur un certain nombre de principes relatifs aux problèmes rencontrés souvent en classe de langue. Ces principes sont déclinés ensuite en critères de choix pour le lieu d'expérimentation.

Le premier de ces principes est l'hétérogénéité. En effet, la classe de langue est confrontée dans la plupart du temps à ce problème majeur qui est l'hétérogénéité. Elle est confrontée à la différence de niveau, à la différence d'âge, et surtout à la différence socioculturelle des élèves. Les pratiques tendent à homogénéiser les apprenants ou à considérer comme homogène un groupe-classe qui, de manière générale, est toujours hétérogène.

La pratique théâtrale agit sur l'hétérogénéité en ceci qu'elle considère chacun des individus qui constituent le groupe de travail. Elle met chaque individu au centre d'un processus qui se veut être collectif. Le théâtre a même besoin de cette hétérogénéité pour arriver à une certaine richesse dans la recherche et la création.

Le Lycée Jules Ferry Faravohitra étant très convoité par les élèves en fin d'année au collège, il accueille non seulement les élèves issus des quartiers avoisinants mais aussi ceux issus des quartiers lointains. Nous le verrons dans l'analyse de la population d'apprenants.

Nous avons pris en charge un groupe-classe mixte composé d'élèves de classes différentes (seconde et premières littéraire et scientifique) et donc d'âges différents. Le dispositif proposé n'a pas fait l'objet d'objection de la part des responsables du lycée.

Le deuxième principe concerne les élèves ; il s'agit du volontariat. La classe de langue est une classe atypique. C'est, avons-nous dit, une discipline où la langue est à la fois objet d'apprentissage et outil d'apprentissage. Il est donc important que l'élève s'engage, de son propre chef, dans ce dispositif complexe qu'est la classe de langue. L'enseignant peut stimuler le volontariat à travers des exercices ludiques et non une confrontation directe apprenant-enseignant. Le théâtre intervient alors pour servir de « médium ».

La pratique théâtrale regorge d'activités qui ne peuvent que stimuler le volontariat. Pour certains, cela se fait de manière naturelle et rapide ; tandis que pour d'autres, le processus prend du temps et nécessite un accompagnement.

Les élèves participant aux ateliers-théâtre au lycée Jules Ferry sont tous volontaires. Le volontariat est un contrat intrinsèque entre l'enseignant et l'apprenant : l'enseignant a un devoir de respect par rapport à l'engagement verbal et/ou psychologique de l'apprenant.

Un des grands problèmes de la classe de langue, surtout en ce qui concerne la compétence orale, est le temps. C'est le dernier principe et critère. Faire acquérir une compétence orale s'inscrit dans une certaine durée que l'enseignant a du mal à mettre en place. Il faut alors un vrai projet de classe ou d'établissement quant à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Ce projet doit s'établir en dehors des heures de classe pour plus d'efficience.

Le lycée Jules Ferry, dans le cadre d'un projet de l'équipe pédagogique de français, a mis en place les ateliers-théâtre d'une durée totale de vingt-huit (28) heures. Bien qu'ils s'inscrivent dans un projet piloté par les enseignants de français, l'enseignant/animateur de l'atelier a une indépendance totale dans la mise en œuvre des activités. La durée proposée est adaptée aux exigences temporelles de la pratique théâtrale. Les élèves ont à venir au lycée tous les mercredis après-midi pour deux heures d'atelier.

I.2. Expérimentation

I.2.1. Dispositif et conditions de mise en œuvre

I.2.1.1. Conditions générales

Nous avons mené l'expérimentation au Lycée Jules Ferry Faravohitra pendant la période du second trimestre (de mi-janvier à début avril) de l'année scolaire 2014-2015. Le choix de cette période a été dicté par les conditions suivantes.

Pour les élèves de la classe de seconde, la phase de découverte du monde lycéen se fait au premier trimestre. Au second trimestre, ils se sont familiarisés suffisamment avec l'environnement lycéen pour se concentrer sur une nouvelle activité.

Pour les élèves de la classe de première, la classe de seconde est souvent considérée comme « l'année de dure labeur ». Il faut généralement que les enseignants puissent leur montrer le ton et le rythme de l'enseignement/apprentissage. L'activité théâtrale est donc appréhendée d'une certaine manière par ces élèves.

La fréquence des ateliers avec l'enseignant/animateur, en l'occurrence nous-même, est d'une (1) séance par semaine. La durée d'une séance est de deux heures (2h) et la durée totale des ateliers-théâtre est de 28 heures.

Une collaboration a été mise en place entre l'enseignant/animateur et les professeurs encadreurs des élèves dans chaque classe pour mieux coordonner les activités et faciliter les observations de classe pendant et à l'issue des ateliers-théâtre.

Pour cette expérimentation, nous avons recensé 32 élèves volontaires des niveaux seconde et première dont 10 garçons et 22 filles. L'âge minimal des élèves participant à l'atelier-théâtre est de 13 ans, l'âge maximal étant de 17 ans. Voici le graphique montrant la répartition des âges par rapport au nombre des élèves participants.

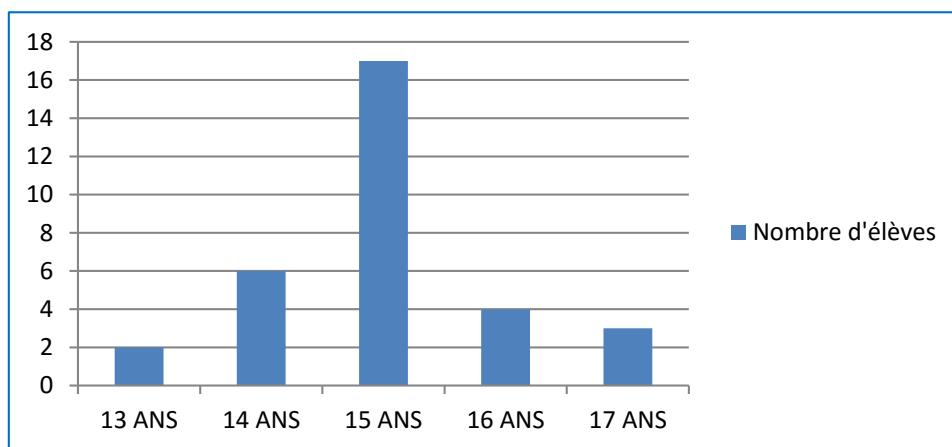


Figure 7 : Répartition des âges par rapport au nombre des élèves

Nous recensons 11 élèves de la classe de seconde pour 21 élèves de la classe de première. Leur moyenne d'âge est de 15 ans. Nous sommes face à des élèves dont la majorité dispose encore de prérequis du niveau collège. Ces élèves sont, pour la plupart, originaires des quartiers et des écoles avoisinant la colline de Faravohitra : d'Andravoahangy à Antsakaviro, en passant par Mahamasina, Andohalo et Antaninandro. Il n'empêche que certains viennent d'endroits plus ou moins éloignés de Faravohitra : Antanimena, Isotry, Ivandry, Ankadindramamy, Ambatobe.

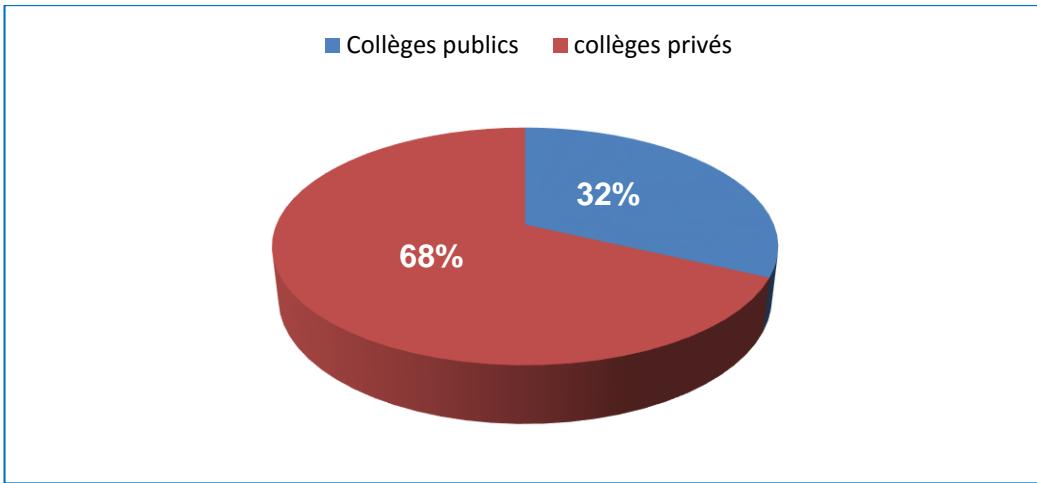


Figure 8 : Répartition des collèges d'origine

32% des élèves viennent des collèges publics d'enseignement général (C.E.G) de la capitale à savoir les CEG d'Avaradoha, d'Antanimbarinandriana, de Mahamasina, d'Antanimena, d'Avaradrova, d'AnalamaHitsy et de Soavimasoandro.

Les 68% restants viennent de collèges/lycées privés tels que: Saint-Antoine Andravoahangy, Mahasoazaza Antsakaviro, Saint François-Xavier Antanimena, La pépite d'or Antaninandro, AMJ Isotry, Maria Manjaka Andohalo, CPE Behoririka, Aux trois pommes Ambatonakanga, CP Ambohimandroso Ivandry, Lycée Vitale Ankadindramamy, Lycée Privé Christ-Roi, Mini-Pousse Ankerana-Ambatobe, Lycée Privé Millénaire, La Pépito, Mitantsoa Andafiavaratra, La Perlière.

Les élèves sont majoritairement originaires d'écoles privées, souvent d'expression française. Mais le niveau de français est relativement faible à l'oral. D'un point de vue général, la moyenne de maîtrise du français oral des élèves de l'atelier-théâtre est très variable.

Nous pouvons affirmer également que nous sommes face à un groupe-classe d'une grande hétérogénéité au niveau des origines socioculturelles des élèves.

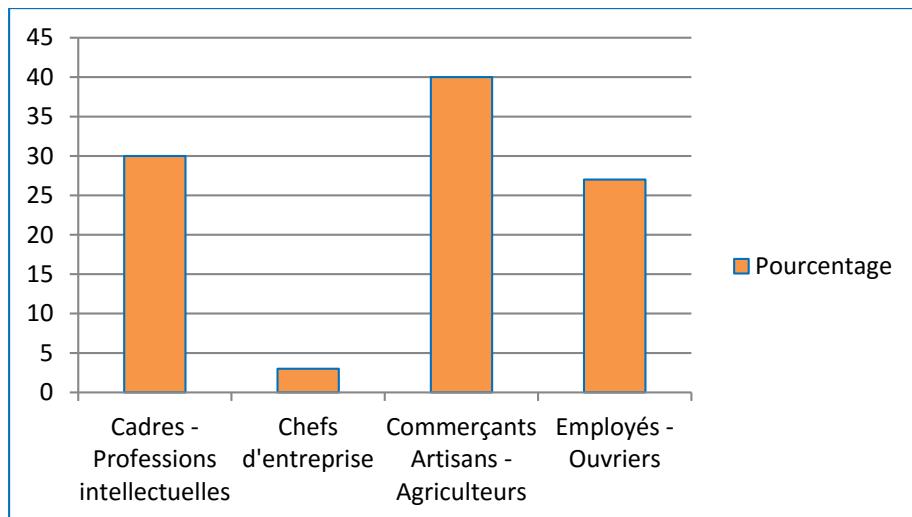


Figure 9 : Les élèves selon leur origine sociale : professions des parents

Le graphique ci-dessus montre que la majorité des élèves vient d'un milieu social dit intermédiaire où les parents sont dans le commerce (ou les métiers avoisinant le commerce), cadres (comme les fonctionnaires, les consultants, etc.) et employés ou ouvriers.

En somme, les élèves qui se sont intégrés dans l'atelier de théâtre vivent dans un milieu où la langue française est une langue accessible et fréquentée. Leurs établissements d'origine et leurs origines sociales le prouvent. Il est, par contre, difficile de savoir si ce contact avec la langue est systématique ou purement académique.

I.2.1.2. Organisation pratique

En ce qui concerne les ateliers-théâtre, la durée moyenne est variable selon le public l'objectif. Ils peuvent s'étendre sur toute une année pour aboutir à une grande représentation de fin d'année comme ils peuvent faire l'objet d'un projet de 10 à 40 heures pour une restitution ou une représentation ponctuelle.

Puisque nous avons intégré l'expérimentation dans un programme trimestriel au lycée, nous avons choisi une durée moins conséquente que celle qui est conseillée. Notre projet au lycée Jules Ferry a abouti à une représentation scénique d'une vingtaine de minutes à la fin de la session. Le tableau suivant montre la répartition des heures de travail avec les élèves.

Etape	Durée	Exemples d'activités	Observation	Durée totale
Initiation aux concepts	1 séance d'1h	Essai de définition du théâtre Partage d'idées pour un projet commun de création	Séance précédée d'1h d'exercices corporels ⁹¹ et de jeux théâtraux.	2h
Début de la création	1 séance d'1h	Réflexion sur le contenu (le sujet, les personnages, etc.) Débat si nécessaire	Séance précédée d'1h d'exercices corporels et de jeux théâtraux.	2h
Mise en place du texte - Tranche 1	1 séance d'1h	Création de dialogues, jeux de rôle (improvisation orale ensuite passage à l'écrit + lecture).	Séance précédée d'1h d'exercices corporels et de jeux théâtraux.	2h
Mise en place du texte – Tranche 2	4 séances de 1h	Révision des dialogues, Réécriture des textes personnels, relecture. Improvisation	Chaque séance est précédée d'1h d'exercices corporels et de jeux théâtraux.	8h
Mise en place du texte – Tranche 3	4 séances de 1h	Assemblage des idées, improvisation des scènes sur la base des textes écrits.	Chaque séance est précédée d'1h d'exercices corporels et de jeux théâtraux.	8h
Fin de la création	3 séances de 2h	2 séances de répétitions interrompues et 1 séance de répétitions ininterrompues.	Chaque séance débute par un échauffement physique	6h

VOLUME HORAIRE TOTAL : 28 H

Tableau 3 : Calendrier des activités l'atelier-théâtre

⁹¹Voir annexe n°4

I.2.1.3. Le groupe, le cadre de jeu et l'activité

Il est indispensable de commencer par instaurer une ambiance de travail et de respect. Pour des lycéens, l'atelier-théâtre est synonyme de rigolades et d'amusements en tout genre. Au début d'une séance, le cercle est de mise pour canaliser l'attention du groupe. Pour organiser les travaux de groupe, trois moyens peuvent être utilisés :

- Le volontariat
- Le tirage aux sorts
- La construction par besoin

Le moyen le plus efficace c'est le tirage au sort. Par contre, lorsque l'animateur détecte un besoin particulier chez un apprenant, il peut constituer les groupes selon son analyse. Le volontariat peut également être intéressant lorsqu'il s'agit d'un travail de groupe éphémère et sans objectif spécifié.

Il est essentiel de faire participer tout le monde dans la séance. Cela passe par un système de gestion de temps efficace. Minuter toutes les activités est donc nécessaire.

Le cadre de jeu, qui est une salle de classe ordinaire, doit être réaménagé pour l'activité théâtrale. Les tables-bancs sont déplacés pour laisser place à une aire de jeu bien délimitée. Cet espace est le lieu des essais, des tâtonnements, des surprises et des découvertes.

Les élèves sont amenés à comprendre que ce cadre de jeu est éphémère et que tout y est possible. C'est une scène aménagée pour l'expérience et elle peut être transposable partout.

Lorsque des éléments ont été déplacés pour les besoins de la séance, les participants doivent tout remettre en place en fin de session. C'est une manière d'instaurer de la rigueur.

Une fois le cadre de jeu installé, les activités peuvent se faire. La première réflexion à faire avec les apprenants est la question du jeu. Etre sur scène implique un rôle à jouer : être un autre le temps d'un moment passer sur scène. L'acteur peut ensuite se détacher de son rôle.

Les acteurs sont encouragés à prendre part aux activités mais ne doivent en aucun cas y être obligés. Le respect entre participants est aussi important : les applaudissements inéquitables et les rires trop spontanés peuvent détruire l'ambiance de groupe.

I.2.2. Résultats

I.2.2.1. Remarque préliminaire

Des 32 élèves inscrits et volontaires au début de l'opération, 23 seulement ont été assidus jusqu'au bout du projet : la représentation finale. La raison en est très simple. Après le lancement du projet, une dizaine d'élèves ont été choisi par le collège des professeurs de français pour participer de manière exclusive aux ateliers. Cette décision a été motivée par la préparation d'un projet de concours de théâtre lancé par le Ministère de l'Education Nationale. Les 32 élèves étant trop nombreux, un (1) élève par classe (10 élèves environ au total) a été sélectionné pour faire partie de cette équipe restreinte.

Le résultat en est que ces élèves sélectionnés ont fréquenté de moins en moins les ateliers-théâtre jusqu'à ne plus venir aux séances dans les dernières semaines.

Cela nous ramène encore une fois à la délicatesse de ce dispositif dans le cadre scolaire. Le respect du choix de l'élève d'être volontaire dans sa démarche est important. Il n'est pas seulement question de motivation altérée, il s'agit aussi de mettre l'élève en confiance non pas en le bousculant mais en le laissant assumer son choix. En effet, sélectionner un élève peut être pris comme une manière de le valoriser. Mais c'est aussi une responsabilisation brusque qui peut nuire à la prise de confiance. Le théâtre est un espace d'épanouissement où l'on apprend à aimer le travail.

Certains élèves ont tout simplement préféré abandonner le processus après que l'animateur ait annoncé que les élèves sont libres de quitter les ateliers s'ils le souhaitaient. Ce qui nous fait dire de manière un peu sommaire que certains élèves ont besoin d'être guidés dans leur engagement. Il est important de les identifier au début des ateliers pour un accompagnement plus personnalisé. En effet, il est possible que l'élève passe à côté d'une opportunité.

Si nous nous référons au résultat des enquêtes sous forme de questionnaires⁹² menées à la fois auprès des participants comme les non-participants aux ateliers-théâtre, les objectifs et la motivation des élèves sont assez classiques.

	-Nous aimons le théâtre.		
--	--------------------------	--	--

⁹²Voir Annexes 1 et 2

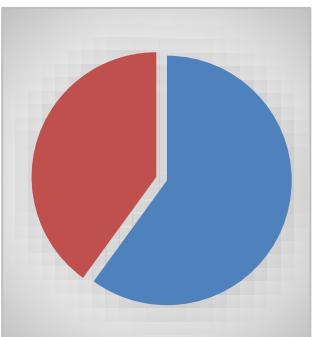
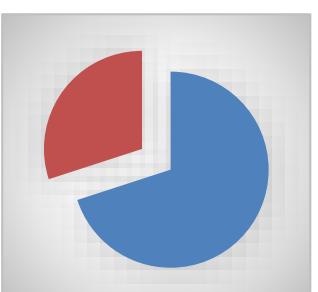
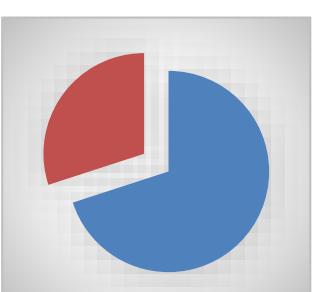
PARTICIPANTS A L'ATELIER- THEATRE	-Nous voulons améliorer notre niveau de français en général.	60%	
	-Nous voulons enrichir notre vocabulaire. -Nous voulons surmonter notre peur de parler en public.	40%	
	-Nous prenons la parole rarement en classe de français.	60%	
	-Nous prenons la parole à chaque fois en classe de français.	40%	
NON- PARTICIPANTS A L'ATELIER- THEATRE	-Nous n'avons pas le temps. -Nous sommes timides.	70%	
	-Autres raisons.	30%	
	-Nous prenons la parole rarement en classe de français.	70%	
	-Nous prenons la parole à chaque fois en classe de français.	0%	
	-Nous prenons la parole quelque fois en classe de français.	30%	

Tableau 4 : Résultats des enquêtes sur la motivation des élèves et leur prise de parole en classe de français

Près de 60% des élèves disent aimer le théâtre et vouloir améliorer en même temps leur niveau de français en général. 40% ont formulé des objectifs précis comme enrichir leur vocabulaire et surmonter leur peur de parle en public. 60 % de ces élèves affirment aussi ne prendre la parole que peu fréquemment en classe de français.

Les raisons pour lesquelles les autres élèves n'ont pas participé à l'atelier sont les suivantes. 70% des élèves avancent ne pas avoir le temps et disent qu'ils sont timides. Pourtant, ces mêmes élèves affirment qu'ils prennent la parole peu fréquemment en classe de français. 30% d'entre eux disent même qu'ils prennent la parole rarement.

Ce tableau laisse transparaître qu'il est difficile de motiver les élèves à participer à ce genre d'activité. Une grande majorité, celle qui visiblement a besoin de s'exprimer davantage en classe, préfère laisser cette activité à ceux qui « en ont la capacité ». Aussi voyons-nous que ceux qui s'engagent dans l'activité formulent des objectifs assez précis par rapport à leurs attentes.

I.2.2.2. Jouer : jeu et enjeux

Le théâtre met en œuvre une création autour d'un espace. Cette création est faite par le groupe. Peu importe la motivation de chacun des membres de ce groupe, ils doivent aboutir à un produit artistique collectif matérialisé par un spectacle, une restitution ou encore mieux un texte à jouer (comme dans notre cas). La finalité pédagogique du projet est bien entendu différente de celle de l'atelier lui-même mais les deux s'articulent sans difficulté. L'enseignant doit pouvoir intégrer ses objectifs didactiques dans le processus de création faite pendant le projet. Autrement, l'activité n'aurait pas un intérêt.

Le jeu dans le théâtre permet un véritable retour sur un équilibre entre les exigences de créativité et de liberté, de contraintes et de rigueur tant importantes dans l'enseignement/apprentissage. Les élèves du lycée Jules Ferry se sont investis dans le projet.

Comme jouer c'est faire,⁹³ il a été important pour les élèves de s'engager dans des actions avant de mettre des mots dans leurs mêmes actions. Mettre des mots sur les actions est un travail de remise en question difficile mais intéressant quant au développement du sens critique. Mais jouer, c'est aussi éprouver du plaisir et susciter l'intérêt.⁹⁴

⁹³GROSJEAN, B. *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. De la mise en jeu à la représentation.* 2009. p.29

⁹⁴*Ibidem.* p.30

Le plaisir est pris dans son sens le plus noble : le plaisir, pour les élèves, de parler, d'émouvoir, d'apporter de la sensibilité. Enfin, jouer, c'est s'approprier des rôles. « *Le rôle n'est la propriété de personne. Et il faut adopter une attitude suffisamment souple pour accepter l'évolution du rôle et les changements de mise en scène.*⁹⁵ »

I.2.2.3. Le rapport avec la langue et les difficultés linguistiques

Ci-dessous, nous avons regroupé les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Difficultés linguistiques	Exemples	Pourcentage par rapport au nombre des élèves
PHONETIQUE	<ul style="list-style-type: none"> -Prononciation de la sifflante [s] et de la chuintante [ʃ]. -Prononciation de [z] et de [ʒ] 	15,6%
MORPHO-SYNTAXE	<ul style="list-style-type: none"> -Genre des mots : masculin/féminin -Certaines formes verbales : mode subjonctif, etc. -Phrases non-achevées -Schéma mélodique de la phrase non respecté (accentuation de fin de phrase affirmative) 	37,5%
LEXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> -Utilisation abusive d'un vocabulaire générique : « faire » - « avoir », etc. -Méconnaissance des expressions figées 	78,1%

Tableau 5 : Les principales difficultés linguistiques rencontrées par les élèves

⁹⁵*Ibid.* p.37

La principale difficulté des élèves est d'ordre lexical comme en témoigne le tableau. En effet, près de vingt-cinq (25) élèves sur trente-deux (32) ont rencontré une difficulté lexicale. Cela se traduit par une pauvreté de vocabulaire qui pousse les élèves à utiliser des vocables génériques. L'utilisation abusive du verbe « faire » et la construction de phrases simples et saccadées se manifestent le plus souvent.

A titre d'exemples, voici quelques phrases énoncées par les élèves :

« Moi aussi, je veux faire, Monsieur. » à la place de *« Moi aussi, j'ai envie de jouer cette partie, Monsieur. »*

« Oui. Je peux faire ce rôle. » au lieu de *« Oui. Je peux interpréter ce rôle/personnage. »*

« Eux, qu'est-ce qu'ils font comme décor ? » pour *« Quel décor fabriquent-ils ? ou Qu'est-ce qu'ils fabriquent comme décor, eux ? »*

Beaucoup d'élèves ont également des difficultés au niveau de la compétence idiomatique et commettent aussi des fautes au niveau syntaxique. Il s'agit principalement d'erreurs d'accord verbal, de genre des mots. Enfin, environ cinq (5) élèves sur 32 connaissent de lourdes difficultés au niveau phonétique.

En général, la langue présente un intérêt particulier pour les élèves. S'il ne s'agit pas forcément d'un lien affectif fort avec la langue mais d'une compréhension de la langue comme outil de communication indispensable. La plupart d'entre eux dit avoir pu améliorer leur prononciation et enrichir leur vocabulaire. Parmi les élèves, 60% déclarent qu'ils sont plus à l'aise pour parler français dont 40% disant avoir amélioré leur prononciation. 30% des élèves affirment avoir enrichi leur vocabulaire tout en appréciant la culture française.

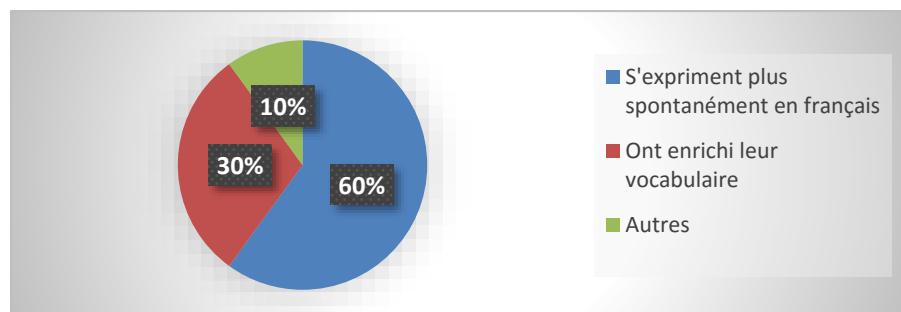


Figure 10 : Retour d'expérience des élèves de l'atelier-théâtre

I.2.2.4. La prise de parole de l'individu dans le groupe

Le théâtre demande un travail d'équipe. Cette évolution collective permet à chaque apprenant de se situer et de trouver sa place. Nous avons remarqué que l'assurance vient seulement lorsque d'un côté l'autre cède un peu de lui et de l'autre côté on fait un pas vers lui.

La décision de valoriser un individu dans le groupe est collective. Un individu peut s'exclure volontairement d'un groupe mais il ne peut pas intégrer sa personne dans un groupe. Le groupe seul peut décider de l'intégrer ou de l'exclure. Le sentiment d'appartenance est important également.

En général, l'apprenant qui prend la parole en classe fait souvent un monologue ou un dialogue avec l'enseignant. Il essaie souvent d'ignorer les autres membres de la conversation. Portant, nous avons constaté que le théâtre apprend à l'élève à prendre en compte l'espace de jeu et donc les acteurs de ce même espace. Et les acteurs ne sont pas obligés de parler pour qu'ils existent aux yeux du locuteur.

L'apprenant doit aussi développer une écoute consciente et non aveugle des autres. Le théâtre lui apprend à s'occuper du bien-être des autres par rapport à lui pour que lui-même sache y trouver son compte.

En somme, prendre la parole n'est pas un acte qui n'engage que celui qui parle, il engage celui qui est dans le même espace que le locuteur. Si nous revenons sur la notion de « rôle », l'apprenant, dans son jeu de rôle, doit se situer par rapport à l'autre, il évolue dans un groupe. C'est en sachant qui il est dans le groupe et comment le groupe auquel il appartient se comporte qu'il sait gérer sa « face ».

Pour finir, le théâtre est un travail sur soi : apprivoiser son corps, un espace et une langue et apprivoiser des cultures. Ainsi, nous voyons comment les élèves commencent petit à petit à connaître la langue, à connaître comment la culture de leur langue fonctionne pour mieux appréhender la langue de l'autre.

Pour approfondir notre analyse et l'interprétation de ces résultats, nous avons mené des observations de classe pendant et en aval des séances d'atelier-théâtre.

Chapitre II. Analyse et interprétation

II.1. Observation de classe : vérification

II.1.1. Méthodologie d'observation et objectifs

II.1.1.1. Méthodologie

Une observation de classe est de fait une entreprise délicate et complexe. La première question qui se pose en tant qu'observateur c'est : que peut-on observer ? En effet, les pratiques propres à une classe de langue relève de la relation que l'enseignant a avec les élèves et de l'image que l'enseignant veut donner de sa classe. Le bagage personnel de l'enseignant, le profil des élèves influent également sur les éléments observables en classe.

Il faut donc que l'observation se fasse sans jugement et prenne uniquement la forme d'une description des faits. L'interprétation qui en est faite à la suite, à des fins d'études, doit tenir compte des paramètres propres à la classe observée. Ainsi, l'aspect didactique (relation enseignant-objet) peut être observé au même titre que l'aspect pédagogique (relation enseignant-élèves).

Nous avons choisi pour notre étude de nous focaliser sur le deuxième aspect observable, l'aspect pédagogique. Cependant, nous ne nous sommes pas focalisé uniquement sur la relation enseignant-élèves. Nous avons voulu voir de près également la relation élèves-élèves. L'observation faite au lycée Jules Ferry Faravohitra concerne alors les interactions à tous les niveaux dans la classe de langue.

II.1.1.2. Objectifs

Les objectifs d'une telle observation peuvent être nombreux. Comme notre travail est axé sur la prise de parole des apprenants en classe de français langue non-maternelle, notre observation est orientée vers le comportement des élèves entre eux, par rapport à l'enseignant. Il s'agit pour nous de savoir, entre autres, si la prise de parole des élèves est spontanée ou dirigée, combien de temps occupe cette prise de parole par rapport à celle de l'enseignant.

A cet effet, une grille d'observation spécifique a été adoptée pour les classes de langue du lycée Jules Ferry. Cette grille se focalise sur le temps et les interactions⁹⁶.

⁹⁶Grille d'observation proposée par Bertocchini, P. – Costanzo, E. *Observer une classe de langue*. 2011.

Comme notre mission n'est pas celle d'un formateur, nous nous sommes entretenus avec l'enseignant seulement pour recueillir des informations supplémentaires sur les élèves et les items développés.

Enfin, rappelons que les observations ont été effectuées pendant et après les ateliers de théâtre ; ce qui nous a permis d'avoir une vue comparative sur l'évolution des élèves.

II.1.2. Mise en œuvre et analyse de l'observation

II.1.2.1. Mise en œuvre

Quatre (4) classes de langue ont été observées dont une (1) classe comptant des élèves ayant pratiqué le théâtre. Ainsi avons-nous pu observer près de 160 élèves pendant une semaine.

Ces classes ont pour point commun le nombre assez important d'élèves : 39 à 45 élèves dans une salle de classe. Ce facteur ne facilite guère la tâche de l'enseignant en général, et de l'enseignant de langue en particulier. Les cours sont donc souvent donnés de manière magistrale. Le temps est, de manière générale, structuré selon les activités et le temps de parole de l'apprenant est limité par rapport à celui de l'enseignant.

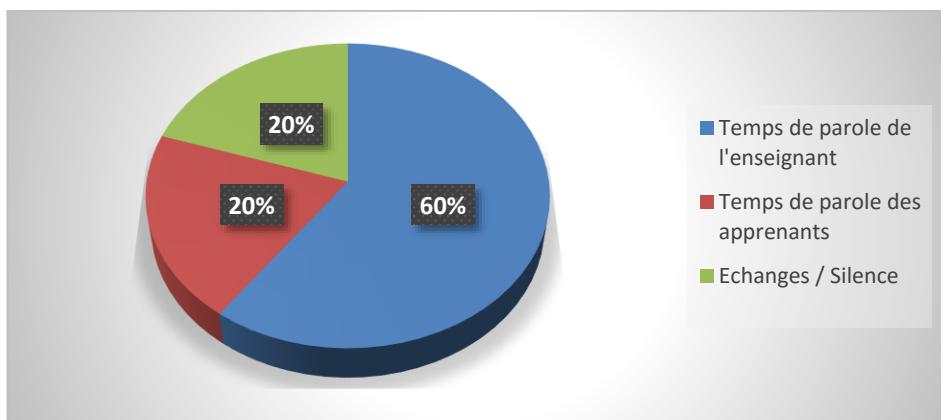


Figure 11 : Le temps de parole général des apprenants en classe

L'enseignant occupe 60% du temps de parole tandis que les élèves occupent à peine 20% de ce temps. La plupart du temps les élèves sont dans le silence où réagissent en groupe aux questions et sollicitations de l'enseignant. Les apprenants prennent la parole surtout lors des travaux de groupe. Les échanges se font généralement en langue maternelle, donc en malgache. Nous assistons donc à une interaction bilingue dans les échanges élèves-élèves.

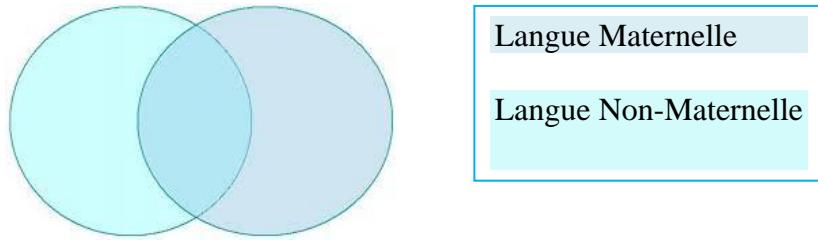


Figure 12 : Interaction bilingue en classe de français langue non-maternelle

Cet usage systématique du malgache empêche une imprégnation efficace dans la langue cible. Si l'objectif est, en effet, de faire acquérir une capacité langagièr en français, un bain linguistique est de mise. La cohabitation permanente des deux langues en classe de français empêche alors l'enseignant d'atteindre certains objectifs tels que : interagir en français dans un groupe de travail.

II.1.2.2. Analyse

Dans ce contexte, les élèves ayant participé à l'atelier-théâtre se montrent plutôt expressifs et témoignent d'une certaine spontanéité dans les échanges en français. Le recours à la langue maternelle n'est pas systématique pour ces mêmes élèves. 40% des élèves affirment qu'ils ont pu travailler sur leur timidité.

De manière visible, le théâtre apparaît comme ayant permis la remise en question quant aux notions de « rôle » et de « face ». Les élèves de l'atelier-théâtre manifestent également des changements dans leur relation avec l'enseignant.

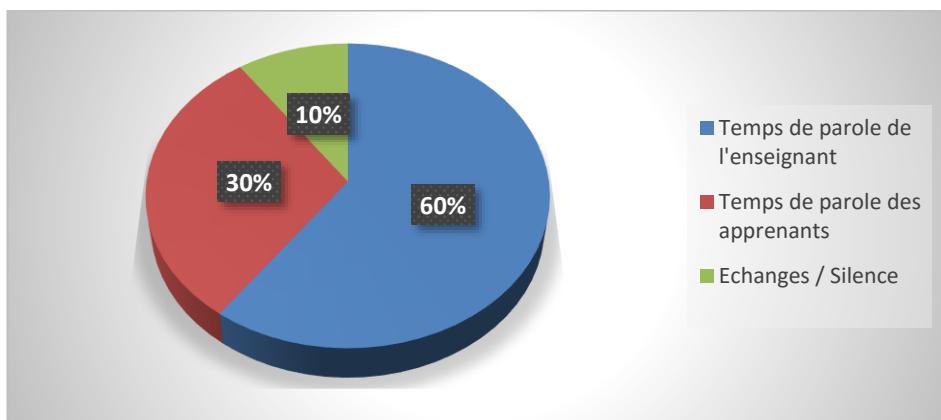


Figure 13 : Le temps de parole des apprenants ayant participé à l'atelier-théâtre

Nous observons alors que les élèves de l'atelier-théâtre parlent 10% plus fréquemment que la moyenne générale.

Quant aux enjeux culturels dans la prise de parole de l'apprenant, nous avons voulu savoir quelle pratique de la prise de parole les élèves ont en dehors de la classe.

90% des élèves qui ont pris part à l'enquête⁹⁷ affirment oser parler devant les adultes dans leur famille. Ces mêmes élèves déclarent prendre la parole fréquemment devant les adultes. Nous n'avons pas pu mener la recherche jusqu'à savoir la nature de cette prise de parole : sa spontanéité, sa durée, son impact sur les adultes. En revanche, nous savons qu'elle se déroule généralement à l'heure du repas et est axée sur différents domaines : l'école, divers conseils.

S'il nous semble que la relation adulte-enfant a connu des changements dans la société malgache, surtout la société urbaine, il nous est difficile de dire à quel point la prise de parole de l'enfant est libérée de toute considération du rôle qu'elle suppose. Il y a lieu également de faire la distinction entre discussion, prise de parole et discours.

Prendre la parole en classe de français langue non-maternelle est difficile pour l'apprenant malgache principalement parce qu'il connaît des difficultés linguistiques dans cette langue. L'aspect culturel et l'aspect interculturel viennent s'ajouter à ces difficultés pour ne pas favoriser l'expression.

Il est donc nécessaire de pousser un peu plus les recherches sur les enjeux culturels dans la prise de parole de l'apprenant malgache en classe de français langue non-maternelle ; par exemple, étendre le travail dans les établissements scolaires en milieu rural.

II.2. Discussion

II.2.1. Le théâtre et son processus créatif

L'aventure théâtrale pousse chaque acteur du projet à la créativité. Le processus de création met chaque personne en valeur, les apprenants comme le ou les enseignants participant au projet. Cela fait que chaque individu (re)trouve sa place dans la collectivité et peut s'épanouir en participant et non en subissant.

Mais ce processus créatif peut aussi constituer une véritable contrainte pour certains apprenants déjà en situation de conflit avec la langue non-maternelle. C'est là qu'intervient la vigilance de l'enseignant.

⁹⁷Voir Annexe 3

Ce dernier doit être en mesure d'instaurer un climat favorable à la création mais surtout à l'acquisition d'une compétence orale, du moins favorable à la prise de parole spontanée.

La réussite d'un travail de groupe constitue un tremplin d'assurance pour l'individu. Mais un des grands écueils se situe également à ce niveau. La gestion d'une classe entière pour un atelier-théâtre est toujours difficile. D'où la nécessité de former des demi-groupes. Les créations se font alors à cinq (5) ou à sept (7), les échanges sont plus efficents et l'enseignant peut jouer facilement son rôle de modérateur.

La mise en commun se fait à la fin de chaque séance à l'image de la représentation elle-même. Elle occupe une moindre place mais elle est primordiale.

II.2.2. La compétence orale des élèves à l'issue de l'expérimentation

Pour ce qui est de la compétence orale des élèves à l'issue de l'expérimentation, il faut relever deux aspects importants.

D'un côté, les compétences linguistique et de communication sont les compétences qui peuvent présenter une amélioration nette après la mise en œuvre du théâtre. L'authenticité et la spontanéité de la prise de parole sont les résultats immédiats de cette amélioration.

D'un autre côté, les résultats en rapport avec la compétence culturelle sont minimes mais un contact poussé avec la langue non-maternelle et ses composantes culturelles permettraient une meilleure imprégnation et compréhension de la culture étrangère. Le profil des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et leur temps d'intervention ne permettent pas toujours un enseignement/apprentissage efficace de la culture et de l'interculturalité.

II.3. Ecueils, limites et recommandations

L'encadrement d'un atelier-théâtre n'est pas toujours à la portée des enseignants. Le présent travail de recherche a l'ambition de mettre en place une expérimentation qui pourrait, dans le meilleur des cas, inspirer les enseignants sur le terrain.

Les sites internet constituent la ressource idéale quant à cette pratique. Les spécialistes n'hésitent pas à partager leur expérience sur les réalisations théâtrales. Toutefois, les approches varient selon le public donc il faut filtrer les informations.

Les réalisations faites avec un public non-européen sont rares mais cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas adaptables aux autres publics, notamment francophones.

Les forums de discussion entre professeurs sur internet sont aussi d'une grande utilité. Ils permettent les échanges, voire l'élaboration d'un projet commun de théâtre. L'accès aux TICEs (surtout en milieu rural) demeure ainsi une grande problématique.

Le rôle des compagnies de théâtre et des comédiens professionnels n'est pas négligeable. Ils ont l'avantage de maîtriser les outils physiques et donc verbaux mobilisés par le théâtre. Leur introduction dans le milieu scolaire ne peut qu'être bénéfique. Il est difficile cependant de trouver des professionnels capables de mener une telle entreprise dans les établissements scolaires.

La solution serait que les élèves eux-mêmes fréquentent les théâtres, ou du moins les lieux où cette pratique est produite. L'existence des institutions reconnues d'utilité publique, pour leur vocation éducationnelle et culturelle, telles que le réseau des Alliances françaises permet aux élèves d'avoir accès aux activités culturelles comme le théâtre. Mais même si ces institutions sont assez bien réparties dans les différentes localités urbaines, semi-urbaines et même rurales, elles n'offrent pas forcément les activités désirées.

Il revient donc, au final, à l'enseignant de trouver la meilleure formule. En tout cas, il ne devrait pas se laisser décourager par le manque de moyens et/ou de ressources. Des échappatoires existent et il faut les mobiliser. C'est l'épanouissement-même de l'élève qui est en jeu. La poésie, la musique et la danse n'ont de frontière avec le théâtre que leur appellation. Ce qui veut dire qu'ils peuvent servir de passerelle pour arriver à une pratique théâtrale telle qu'on l'entend dans le présent travail de recherche.

CONCLUSION

Cette expérimentation a pu démontrer que le théâtre permet un changement effectif dans la prise de parole de l'apprenant en classe de langue. La spontanéité et l'authenticité sont les maîtres-mots de ce changement d'attitude. Les élèves ayant participé à l'atelier-théâtre ont un avantage considérable par rapport à leurs condisciples dans la mesure où prendre la parole devient un exercice moins contraint et moins contraignant.

Quant aux notions de « face », de « rôle » et d'interférences culturelles, nous pouvons dire que les apprenants ont gagné en assurance. Ils ont appris à se connaître et à connaître les autres. Même si cet autre est, pour le moment, un de ses pairs. L'éducation culturelle et interculturelle est une entreprise complexe : elle demande une inscription dans la durée. Le théâtre peut y contribuer énormément, et notre expérience l'a montré. Cependant, nous ne pouvions pas sensibiliser les élèves à cette dimension importante en si peu de temps. Par contre, les élèves ont pu dépasser la barrière culturelle de la prise de parole dans ce dispositif où l'adulte est devenu un animateur. Cette attitude se voit jusqu'en classe de langue.

La suite logique de notre expérimentation serait alors la mise en place pérenne d'un atelier-théâtre ou d'une activité similaire dans les lycées de Madagascar, et ce, non seulement pour l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle mais aussi pour les autres disciplines, à savoir la langue malgache. Les différentes formes d'art oratoire de la tradition malgache (*kabary*, *hainteny*, etc.) peuvent contribuer au développement de la prise de parole en classe.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail de recherche a pour principale ambition d'aider les apprenants malgaches à dépasser la barrière de la culture pour leur permettre une meilleure prise de parole en classe de français langue non-maternelle. Nous pensons que cela passe par l'introduction d'une pratique pédagogique basée sur le théâtre. Cette pratique a été utilisée au fil du temps en didactique du FLE, français langue étrangère. Mais son apport dans le domaine de la culture et de l'interculturalité en matière d'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études.

Il a fallu présenter le travail en trois grandes parties. La première a servi de cadrage théorique sur les notions liées à l'acquisition d'une compétence orale en langue non-maternelle. La didactique du français, et celle du français langue non-maternelle notamment, implique un certain nombre de concepts pas toujours évidents à définir.

La deuxième partie du travail a consisté à faire une description de la culture malgache liée à la prise de parole. La notion de la « face » et celle du « rôle » ressortent comme des points de particularité à devoir gérer par l'apprenant et l'enseignant en classe de français langue non-maternelle. Dans cette partie, le théâtre est également proposé comme activité permettant d'enseigner et d'apprendre efficacement en classe de français en termes de prise de parole.

La troisième partie du travail retrace les différentes phases de la mise en œuvre. Elle met en lumière l'organisation pratique d'un atelier-théâtre et les enjeux. Nous y avons exposé également les résultats de l'expérimentation et les analyses qui en étaient faites. L'activité théâtrale est complexe mais n'est pas forcément compliquée à mettre en place. L'enseignant doit cependant être en mesure de devenir un animateur ou d'inviter un artsite à intervenir dans sa classe. La présente expérimentation a été menée par nous-même au lycée public Jules Ferry de Faravohitra, en tant qu'enseignant en formation et comédien professionnel, ce qui a rendu la tâche beaucoup plus aisée.

En termes de résultats de recherche, nous avons pu comprendre que l'enseignement/apprentissage d'une langue non-maternelle n'est jamais évident, surtout lorsqu'il est inscrit dans une démarche académique.

La classe de français devrait être différente selon les statuts de cette langue dans un territoire donné. Ceci n'est pas toujours le cas. Surtout dans un pays comme Madagascar.

En outre, les Malgaches, y compris les lycéens, ont des traits comportementaux liés à leur culture qui ne sont pas toujours favorables à la prise de parole en classe de français. Cela freine l'apprentissage de la langue, surtout à l'oral. Ce phénomène s'explique par le fait que pour l'individu malgache, prendre la parole est un rôle social soumis à différnents règlementations. Prendre la parole c'est pratiquement l'affaire des aînés et des hommes.

Pour le Malgache, parler en public est aussi un moyen de perdre la face, c'est-à-dire perdre la crédibilité et l'intégrité. Le comportement de l'apprenant face à l'enseignant et à ses semblables tend à confirmer ce fait. C'est un phénomène généralisable mais chez les Malgaches, il est amplifié par la culture.

Nous avons enfin pu voir que le théâtre est un excellent outil pour détourner ces notions de rôle et de face par le biais d'une activité ludique, dynamique et interactionnelle. L'individu s'épanouit dans le groupe et retrouve un moyen de légitimer sa prise de parole. Nous avons remarqué que la prise de risque dans le jeu théâtral débouche sur la prise de confiance si l'apprenant est sujet à un suivi dans ses actions. Ebranler le schéma classique de la classe de langue permet une meilleure considération de la langue et du processus d'enseignement/apprentissage. Les apprenants jouent des rôles, essayent de se mettre dans la peau de personnages et finissent par prendre des responsabilités liées à l'environnement immédiat du cadre du jeu. L'enseignant/animateur devient un complice et les autres membres du groupe, tantôt des partenaires de jeu, tantôt des regards extérieurs édifiants. C'est là que l'enseignant intervient le plus. Il est à l'affût de toute erreur linguistique pour pouvoir corriger et de toute possibilité de troubles pour pouvoir mettre chaque participant en sécurité.

L'observation de classe quant à elle nous a permis de constater l'apport du théâtre dans la reprise de confiance des élèves. Ces derniers sont plus aptes à participer en classe de manière dynamique. Les prises de parole sont spontanées et régulières. L'ambiance de groupe change également et permet à chaque individu de se positionner. La gestion n'est pas chose facile mais en général le théâtre permet une meilleure considération de soi et des autres. Par rapport à un groupe qui n'a pas suivi la même activité, les tensions sont plus faciles à maîtriser parce que le groupe est en mesure de dresser un objectif commun qui est la réussite de tous, à l'image de la représentation finale à l'issue de l'atelier-théâtre.

Pour finir, nous n'avons pas la prétention d'avoir réussi à résoudre les problèmes culturels, voire interculturels, qui peuvent empêcher les apprenants et l'enseignant de s'épanouir en classe de français langue non-maternelle.

En revanche, nous proposons un exemple de pistes relativement nouvelles qui mettent l'accent sur l'ébranlement des pratiques traditionnelles et offrent des possibilites d'outils didactiques plus intéressants pour les apprenants, axés sur leurs besoins réels. Les apprenants malgaches ont besoin de s'exprimer plus, surtout en classe de langue. Le théâtre peut être le déclencheur d'une meilleure expression. Une possibilité, parmi d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris : P.U.F. Que sais-je ? 1999.

BLANCHET, P. *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes. 2000.

BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier. 1988.

BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier. 1992.

COSTA-LACOUX, J., HILLY, M.A., et al. *Pluralité des cultures et dynamiques identitaire. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan. 2000.

DAVID, M. *Le Théâtre*. Paris : Belin. 1995.

DEGAINE, A. *Histoire du théâtre dessinée. De la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*. Nizet. 2000.

GROSJEAN, B. *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. De la mise en jeu à la représentation*. Lansman Editeur. 2009.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit. 1963.

MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*, Paris : A. Colin. 1966.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette. 1982.

PEGHINI, M., SERIEYE, J-C. (textes rassemblés par) *L'âme malgache. « Ny fanahy no olona »*. Cahiers du C.I.T.E. Antananarivo : Editions du Centre Culturel Albert Camus. 1994.

PIERRA, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan. 2001.

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier. 2003.

RABENANDRASANA, L. F. *Rakitra sy tahiry*. Antananarivo : Imprimerie 2000. 2004.

RABENANDRASANA, L. F. *Tsy ho mena-mijoro*. Antananarivo : Imprimerie 2000. 2010.

RAHAJARIZAFY, A. de P. *Ny kabary*. Analamahitsy : Ambozontany. 2011

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*, (1906-1911). Paris : Payot. 1975.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International. 1994.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hachette. 1987.

Dictionnaires :

CUQ, J.P. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : CLE International. 2003.

DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse. 1994.

GALISSON, R. COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette. 1976.

Petit dictionnaire Français. Paris : Larousse-VUEF. 2002.

Articles et publications (Format PDF) :

ARNAUD, C. *L'affectivité et le comportement non-verbal en classe de langue étrangère*. Synergies Espagne. 2008. Numéro 1.

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. *Observer une classe de langue*. Interculturel. Revue annuelle de l'Alliance Française – Association culturelle franco-italienne de Lecce. 2011. Numéro 15.

DIEP, K.V. *Enseignement/apprentissage du français à l'aune des cultures asiatiques. Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens: vers un enseignement éclectique de la communication*. Séminaire régional de recherche-action. Cantho. 2003.

GODARD, A., ROLLINAT-LEVASSEUR, E.M. *Le dialogue théâtral, "miroir grossissant" des interactions verbales*, in *Les Interactions en classe de langue : contextes, ressources, enjeux*. Le Français dans le monde. 2005. Numéro spécial.

GOODNOUGH, W.H. *Cultural Anthropology and Linguistics*. Garvin, Paul L. (Hg.): *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington, D.C.: Georgetown University, Monograph Series on Language and Linguistics. 1957. Numéro 9.

HAMID, M. E. E. *Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère*. Synergies Algérie. 2008. Numéro 2.

MAPEF. RANAIVO V., RAZAFINDRATSIMBA D. *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le XXIème siècle ? Actes du séminaire universitaire national*. 2014.

MEIRIEU, P. (2014) *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*. La scène. Mars-Avril-mai 2014. Numéro 27.

PIERRA.G, *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*. Travaux Didactique du FLE, Montpellier III. 1996. Numéro 36.

POTH, J. *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : La mise en application d'une pédagogie convergente*. Guide pratique Lingapax N°4. Centre International de Phonétique Appliquée-Mons. 1997.

XIAOXIA, W. *Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLE*. Synergies Chine. Numéro 6. 2011.

Ressources WEB :

BLANCHET, P. *Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication*. Université de Rennes.2008. [En ligne] Disponible sur : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/10/1/pdf_Blanchet_typo.pdf (Page consultée le: 23 octobre 2015).

COIANIZ, A. *Expression orale en français langue non maternelle et positions subjective*. [En ligne] Disponible sur :<http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html> (Page consultée le: 23 octobre 2015).

COLLES, L. *Enseigner la langue-culture et les culturèmes*. Québec français. 2007. Numéro 146. p. 64-65. [En ligne] Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac> (Page consultée le: 23 octobre 2015).

KOUBI, G. *Distinguer multiculturalisme et pluriculturalisme*. « Brèves remarques à propos d'une distinction entre multiculturalisme et pluriculturalisme ». Revue hellénique des droits de l'homme. 2005. Numéro 28, p. 1177 à 1199. [En ligne] Disponible sur : <http://koubi.fr/spip.php?article836> (Page consultée le: 29 septembre 2015).

- Définition de « pluriculturalisme » :
<http://www.universalis.fr/dictionnaire/pluriculturalisme/>
- Enseigner la compétence culturelle : <http://insuf-fle.hautetfort.com/archive/2011/11/04/quelques-filons-pour-enseigner-la-competence-culturelle-en-f.html>
- Définition de « langue véhiculaire » :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/v%C3%A9hiculaire/81267>
- Définition de « langue nationale » : https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_nationale
- Définition de « langue officielle » : https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_officielle
- Définition de « langue vernaculaire » :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/v%C3%A9naculaire/81267>
- Définition de « francophonie » : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Francophonie>
- Définition de « plurilinguisme » : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue>

(Pages consultées le : 23 septembre 2015)

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire pour les non-participants à l'atelier-théâtre

M. RAKOTOMANGA Tokiniaina

Mémoire en vue de l'obtention du C.A.P.E.N. (2015)

MERCI DE REPONDRE DE MANIERE HONNETE.

NB : [Mettez une croix (X) devant la (les) réponse(s) qui vous concerne(nt).]

*** Pourquoi avez-vous choisi de NE PAS faire du théâtre?**

- Vous êtes timide.
- Le théâtre ne vous intéresse pas.
- Vous n'avez pas le temps.
- Votre niveau de français n'est pas assez bon.
- Vous pensez que cela ne vous aidera pas en français.
- Vous préférez faire du théâtre en malgache.
- Vous faites une autre activité le mercredi après-midi.
- Vous pensez ne pas pouvoir mémoriser un texte.
- Vous pensez que cela ne vous servira à rien.
- Autre(s) :

*** Pendant les cours de français, vous prenez la parole :**

- A chaque fois
- Quelques fois
- Rarement
- Jamais

ANNEXE 2

Questionnaire pour les participants à l'atelier-théâtre

M. RAKOTOMANGA Tokiniaina

Mémoire en vue de l'obtention du C.A.P.E.N. (2015)

MERCI DE REPONDRE DE MANIERE HONNETE.

NB : [Mettez une croix (X) devant la (les) réponse(s) qui vous concerne(nt).]

*** Pourquoi faites-vous du théâtre en français ?**

- Vous avez une grande confiance en vous-même.
- Pour vaincre votre timidité.
- Vous aimez le théâtre.
- Vous aimez le français.
- Pour améliorer votre niveau de français en général.
- Pour améliorer votre prononciation en français.
- Pour enrichir votre vocabulaire en français.
- Pour apprendre des choses sur la culture française.
- Votre niveau de français est déjà assez bon.
- Vous avez déjà fait du théâtre.
- Un(e) de vos ami(e)s a participé aux ateliers de théâtre et vous a convaincu d'y participer.
- Pour vous faire de nouveaux amis.
- Pour surmonter votre peur de parler en public.
- Autre(s) :

*** Pendant les cours de français, vous prenez la parole :**

- A chaque fois
- Quelques fois
- Rarement
- Jamais

*** Qu'avez-vous tiré de cette expérience ?**

- Vous avez appris le français dans un contexte différent.
- Vous avez apprécié la culture française.
- Vous êtes plus à l'aise pour parler français.
- Vous avez pu travailler sur la timidité.
- Vous vous êtes fait de nouveaux amis.
- Vous avez amélioré votre prononciation en français.
- Vous avez enrichi votre vocabulaire en français.
- Vous vous êtes amusé(e) (Vous avez connu un divertissement.).
- Vous vous êtes senti(e) plus faible que les autres.
- Vous vous êtes senti(e) ridicule parfois.
- Vous avez passé de mauvais moments.
- Autre(s) :

ANNEXE 3

Questionnaire sur les pratiques de la prise de parole

M. RAKOTOMANGA Tokiniaina

Mémoire en vue de l'obtention du C.A.P.E.N. (2015)

MERCI DE REPONDRE DE MANIERE HONNETE.

Questions personnelles :

1. Age, classe :

2. Milieu social-situation familiale :

Lieu d'habitation :

Profession du père :

Profession de la mère :

Nombre de sœur(s) :

Nombre de frères(s) :

Autres membres de la famille avec qui vous vivez (à préciser) :

Questions sur la pratique de la prise de parole :

1- Osez-vous prendre la parole devant les grandes personnes dans votre famille ?

OUI

NON

Si OUI, qu'est-ce qui vous pousse à prendre la parole devant elles.

Si NON, qu'est-ce qui vous empêche de prendre la parole devant elles.

2-Vous parlez avec les grandes personnes dans votre famille :

RAREMENT

FREQUEMMENT

JAMAIS

3-A quel moment de la journée parlez-vous avec les grandes personnes dans votre famille ?

4-De quoi parlez-vous avec les grandes personnes dans votre famille ?

5-Est-ce que vous ressentez le besoin de parler avec les grandes personnes dans votre famille ?

OUI

NON

Si OUI, pourquoi ?

Si NON, pourquoi ?

ANNEXE 4

FICHE PEDAGOGIQUE – Atelier de théâtre (Français) – Mercredi 04 février 2015

Intitulé de la séance: Initiation à la scène et au jeu scénique

Niveau de la classe : Seconde et première, toutes séries confondues

Place de la séance : Deuxième séance du calendrier

Durée de réalisation des activités : 1h30

Objectif général :

Accompagner les élèves vers la maîtrise de l'espace de jeu et des outils que sont leurs voix et leur corps.

Objectifs spécifiques :

- Faire acquérir les notions de bases de déplacement dans l'espace
- Faire comprendre le fonctionnement de la respiration ventrale
- Travailler l'articulation et la portée de la voix

Prérequis : Définition du théâtre – définition des objectifs – aptitude physique

Matériel nécessaire: 0

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Etapes	Gestion du temps	Procédé	CONTENU DES ACTIVITÉS	Observation sur les tâches à réaliser
Salutations		Poignée de main et les yeux dans les yeux		
Mise en train	5 mn	Tout le monde en cercle	<p>Mettez-vous à l'aise, débarrassez-vous de tout ce qui peut vous gêner : pull-over, sac, montre, lunettes, bracelets, etc.</p> <p>Vous savez que pour faire du théâtre il faut un espace et cet espace que nous appelons « scène » doit être maîtrisé par l'acteur.</p> <p>Vous savez aussi que les principaux outils de l'acteur sont sa voix et son corps.</p> <p>Nous allons travailler sur ces aspects aujourd'hui.</p>	
Travail de respiration	20 mn	Toujours en cercle	<p>Tenez-vous droit comme si un fil d'or vous tirait vers le haut au-dessus de votre tête.</p> <p>Attention à garder les yeux droits devant vous.</p> <p>Détendez vos épaules, rentrez légèrement votre bassin de manière à l'aligner à votre corps.</p>	L'objectif est que l'élève comprenne que la respiration ventrale permet une meilleure gestion du souffle et une meilleure concentration.

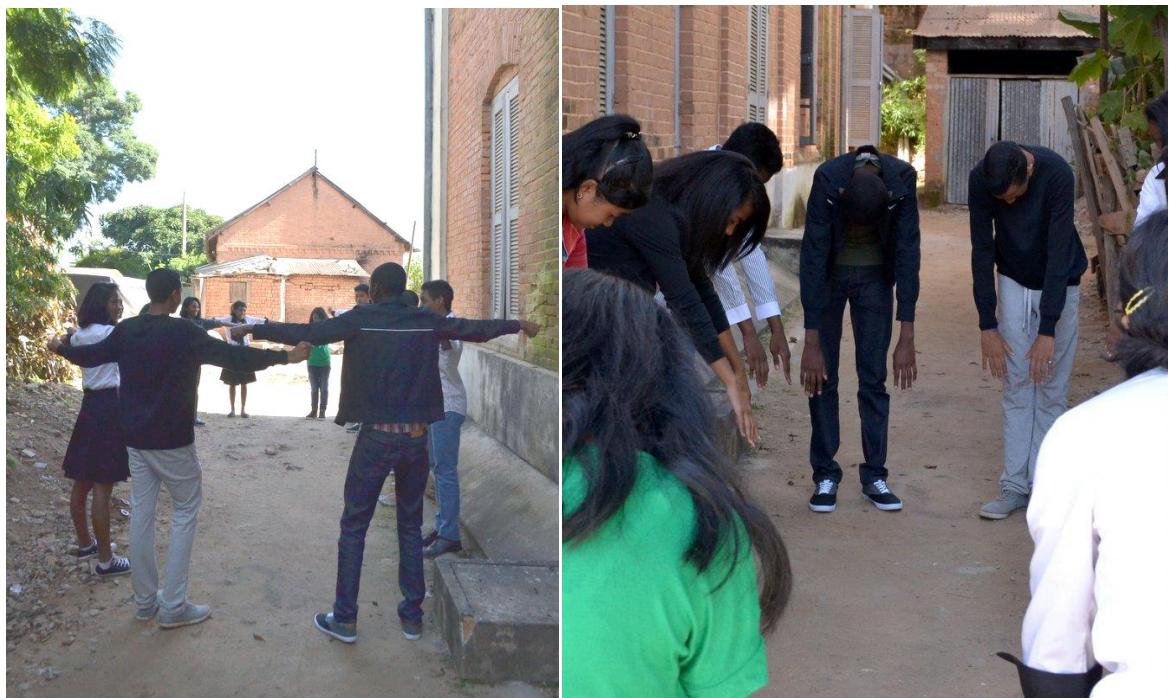
			<p>Détendez vos genoux.</p> <p>Petit échauffement.</p> <p>Maintenant, respirez doucement en inspirant par le nez et en expirant par la bouche.</p> <p>Quand vous inspirez, cherchez à gonfler le ventre et à le dégonfler à l'expiration.</p> <p>Selon le même principe, en une expiration, dites la voyelle [a] le plus longtemps possible.</p> <p>Puis la voyelle [e] – [i] – [o] – [y]</p> <p>Enfin les 5 voyelles en une seule expiration.</p>	
Travail d'articulation	20 mn	Toujours en cercle Par tour, devant le public	<p>Massez légèrement vos mâchoires, de bas en haut en marmonnant doucement.</p> <p>Maintenant, imaginez que vous êtes en train de mâcher de la patate chaude, très chaude.</p> <p>N'ayez pas peur de faire des grimaces.</p> <p>Maintenant, travaillons sur ces séries de phrases (tautogrammes) :</p> <p>« Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archi-sèches ? »</p> <p>« Mais que fait Lili sous ces lilas-là ? Lili lit l'Iliade. »</p> <p>« Madame Marthe mate les maths de Mathieu le matheux. »</p>	<p>L'objectif est de faire comprendre que l'articulation est garant de la clarté et de la justesse de la voix.</p> <p>Traces écrites au tableau.</p>

Travail de l'espace	20 mn	Les élèves sont mobiles.	<p>Nous allons procéder à une marche dans l'espace.</p> <p>Le but c'est de remplir l'espace. Pour ce faire, pensez à remplir les trous et à garder la même distance entre vous.</p> <p>Pensez que vous êtes sur un bateau et que celui-ci coule si tout le monde se rassemble à un endroit précis de l'espace.</p> <p>Ayez le même rythme, soyez à l'écoute des autres. [La marche peut être impulsée par l'animateur sur des niveaux différents de 0 correspondant au ralenti jusqu'à 4 ou 5 correspondant à la course.]</p> <p>Exercices de concentration et d'imagination en simultanée avec la marche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debout/assis - Thématique : sur la lune, au pôle nord, dans le désert, dans la forêt, etc. <p>Application de la gestion d'espace :</p> <p>L'animateur est narrateur et les élèves sont les personnages. [Exemple : Un avion décolle et vous êtes à bord. Il s'écrase, vous avez tous survécu, vous avez atterri dans les montagnes inexplorées de Madagascar, votre périple commence, etc.]</p>	Les consignes sont données au fur et à mesure que l'exercice avance.
---------------------	-------	--------------------------	--	--

Travail d'improvisation	20 mn	Par deux	<p>Le principe de cet exercice est simple : l'un va dire un discours en mimant et l'autre va traduire selon sa compréhension des expressions gestuelles de son partenaire.</p> <p>Vous utiliserez le pronom personnel « je » et le français quand vous jouerez à l'interprète.</p> <p>L'important c'est de parler, ne vous limitez pas dans votre prise de parole.</p>	<p>Il s'agit essentiellement d'éveiller la spontanéité et l'imagination.</p> <p>Cet exercice peut être précédé du même type d'exercice mais en langue inventée.</p>
Relaxation	5mn	Tous en cercle	<p>Séance de relaxation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roulé-déroulé - Etirement <p>Poignée de main et les yeux dans les yeux</p>	

ANNEXE 5

La pratique du théâtre



Séances d'échauffement pour l'éveil physique, la découverte du corps, la concentration – Photos prises par l'auteur (2015)

ANNEXE 6

Le texte produit avec le concours des élèves

EMOTICONES

SCENE 1 : « Chez Kevin ».

Kevin entre, pose son sac et se met devant l'ordinateur. Paolo et Leo jouent.

K : Encore un zéro en maths.

P & L: Bienvenu au club !

L : Ta maman nous a laissé jouer, on t'attendait.

K : E_N_C_O_R_E U_N Z_E_R_O E_N M_A_T_H_S

P : Tu viens de le dire !

K : Oui... je sais, mais j'écris un post sur FACEBOOK !

P : Ah ! D'accord ! Tu viens jouer ?

K : Non, je suis dégoûté.

P : Ah oui ? Moi non !

K : Tu te rends compte un peu ? Si je continue comme ça je ne sais pas quoi devenir. Je ne sais pas, je ne suis bon ni en maths ni en anglais ni en rien.

L : Mais non ! On est toujours bon en quelque chose. Regarde-moi.

K : Quoi ! Tu es bon en quoi ?

L : Je suis bon en TEKKEN, en PRO EVOLUTION SOCCER, en DOTA. Plus tard, moi, je sais que je serai un YOUTUBER.

K : C'est un métier ça ?

L : Oui ! Qu'est-ce que tu crois ?

K : Mais moi je ne suis bon qu'à récolter des « J'aime » sur FACEBOOK moi.

L : Eh bien, tu n'as qu'à devenir FACEBOOKER.

K : C'est un métier ça ?

L : Euuuuh ! Non ! *[Rires]*

K : Vas-y, moque-toi ! Je sors les gars, il faut que je réfléchisse à mon sort.

[Il se lève et prend son cartable tout en regardant dans l'écran de l'ordinateur.]

P : Ok ! Nous aussi alors.

K : Tiens ! Mickael dit sur FACEBOOK qu'il est tombé de l'escalier et s'est cassé la jambe.

P&L : Ah oui ?

K : Il a reçu 157 « J'aime ». Je me demande si c'est parce qu'il est tombé que les gens disent « J'aime » ou si c'est parce qu'il a écrit un post qui dit qu'il est tombé. Mais dans tous les cas, c'est bizarre que les gens aiment ce genre de choses. Il devrait y avoir un bouton « Oh ! Le pauvre » ou « C'est pas de chance ».

P : Moi, quand j'ai eu un zéro en maths, j'ai récolté 552 « J'aime ». *[Ils sortent tous.]*

SCENE 2 : « Chez Axelle »

Axelle sort de sa chambre et se met directement devant son ordinateur. Elle met son casque. Sa maman entre.

M : Tu n'as donc rien de mieux à faire de si bon matin ? Te brosser les dents, te changer, t'aérer, bref, prendre soin de toi. Ou encore mieux, vérifier tes devoirs, tes cahiers, ton cartable si tout est là. Sois consciente un peu tu veux. Combien de fois dois-je te dire que la vie n'est pas si facile et que si je peux t'offrir un accès à Internet c'est parce que je travaille, tout ça ne tombe pas du ciel. La vie est dure ma chérie, apprends à y faire face. Je ne sais pas ! Commence par faire quelque chose, commence à faire ton lit, par exemple. On s'est mis d'accord dès le départ, Internet c'est seulement le week-end et c'est après les devoirs... Axelle !

Axelle enlève son casque, elle n'écoutait pas, elle est surprise.

M : Tu n'as rien entendu de ce que j'ai dit ? Haaa !

A : Mais mamaaan... Tu n'as donc rien de mieux à faire de si bon matin ? Te brosser les dents, te changer, t'aérer, bref, prendre soin de toi. Ou encore mieux, vérifier ton carnet de santé, ton sac si tout est là avant d'aller au boulot. Tu vois je me fais du souci pour toi. Combien de fois dois-je te dire que tu es si fragile et que tu t'affaiblis parce que tu penses trop au travail. Tu vas tomber, juste ciel. La vie est dure maman, mais apprends à te ressourcer. Je ne sais pas commence par faire des voyages, par exemple. On s'est mis d'accord dès le départ de papa, le repos ce n'est pas seulement le week-end et ce n'est pas seulement après être malade...

M : Bon ! Je ne vais pas m'énerver de si bon matin... Tu as raison sur un point, je dois penser à ma santé. Sinon pour le reste, je campe sur ma position : Internet ne va pas te nourrir ; pour l'instant, c'est moi qui te nourris.

La maman sort. Axelle est pensive.

A : Tiens, un message de Kevin. « Bonjour ! Tu fais quoi ce matin ? J'arrive, est-ce que ta maman est là ? » - Je ne fais rien. Non, elle n'est plus là ! [*Elle attend*]. « Ok ! J'arrive dans 5 minutes, je suis trop dégouté là. » - D'accord, moi non plus je ne suis pas très en forme.

Kevin entre sans frapper.

K : Salut !

A : Mais tu peux frapper avant d'entrer non ?

K : Ca va, on n'est pas dans une pièce de théâtre non plus.

A : Alors ? Pourquoi tu es dégouté ?

K : J'ai encore eu zéro en maths hier.

A : Bienvenu au club. Moi c'est ma mère qui m'énerve. Elle m'énerve parce qu'elle est tout le temps énervée et quand elle s'énerve, ses nerfs peuvent lâcher à tout moment. J'ai peur pour elle donc ça m'énerve.

K : Il y a une fête d'anniversaire chez Sam samedi après-midi. On y va ?

A : Avec plaisir mais ma mère ne sera pas d'accord, je vais lui demander quand même.

Julie entre sans frapper.

J : Bonjour Kevin. Bonjour Axelle.

A : Bonjour Julie. Mais qu'est-ce que vous avez tous à ne pas frapper à la porte comme ça ?

K&J : Ça va, on n'est pas dans une pièce de théâtre non plus.

J : Je viens juste pour te dire que nous devons travailler notre devoir de français samedi.

K : Elle ne peut pas.

A : Je ne peux pas. Mais tu peux toujours m'envoyer ta partie en MP sur FB.

J : Mais tu sais bien que je n'ai pas de compte facebook.

K : Ooooh ! Elle n'est pas sur facebook, non mais allô quoi, Tchèque – Tchèque LOL.

J : Et alors, ce n'est pas parce que tout le monde y est que je dois y être aussi...

K&A : Si !

J : Bon. Axelle, je compte sur toi. Au revoir Axelle, au revoir TOI.

K : Je m'en vais aussi, à samedi, je compte sur toi.

Axelle sort.

SCENE 3 : « Chez Sam »

On entend de la musique – Il y a de la danse. Plein de ballons. Ça se termine par JOYEUX ANNIVERSAIRE Sam ! Sam dit « merci ! » Puis ils font tous un selfie.

-Un vœu, un vœu, un vœu !

J'ai besoin d'espace / J'ai besoin de temps

On ne trouve pas sa place quand on a 17 ans

Changer d'avis / comme on change de statut

Avoir plusieurs vies / être un peu tête

Plus de devoirs / découvrir le monde

Fumer et boire / (Quoi ?) Non, je plaisante !

Ne pas décevoir ma mère, lui promettre un futur

Aller vers la lumière / oui, mais c'est dur

Il y a tellement de choses, à voir et à faire

Voir la vie en rose / aimer et surtout plaisir

Mais tant qu'il y a des fêtes, des jeux et des plaisirs

Je n'aurai jamais la tête / à étudier, à m'instruire

J'ai besoin d'espace / J'ai besoin de temps

On ne trouve pas sa place quand on a 17 ans

SCENE 4 : « En classe »

Le professeur entre. Il est seul, il s'adresse au public.

Bonjour tout le monde. *[Si personne ne réagit dans le public, il répète.]*

Bien. Je suis déçu de votre dernier travail, chers élèves.

Beaucoup n'ont pas eu la moyenne. Seuls 3 élèves ont eu plus de 10/20. La meilleure note est de 11/20.

[Il descend dans le public et distribue au hasard les feuilles.]

Julie, tu as la meilleure note mais tu peux mieux faire.

Santatra, tout juste la moyenne, insuffisant.

Mahery, 10/20, ce n'est pas suffisant.

Axelle, depuis quand « Bonjour » s'écrit juste avec 3 lettres, tu as avalé les voyelles ou quoi ?

Kevin, si tu passais moins de temps sur facebook, tu saurais la différence entre un article défini et un article de journal.

Paolo, La Fouine n'est pas un poète du XVIIème siècle et J.J.Rabearivelo n'est pas seulement le nom d'un lycée de la capitale.

Je suis vraiment déçu les enfants.

Je ne sais plus quoi faire de vous. Pensez au bacc, pensez à votre avenir. Pensez tout simplement. Vous ne réfléchissez plus, vous laissez Internet réfléchir à votre place. Ce n'est pas comme ça que vous allez réussir, n'est-ce pas ?

Pour la semaine prochaine, dictée, pour tout le monde !

Au revoir tout le monde!

[Il sort.]

SCENE 5 : « Chez Kevin ».

Kevin entre, pose son sac et se met devant l'ordinateur. Paulo et Leo jouent.

K : Encore un zéro en français.

P & L : Euh, nous ne sommes pas dans le club !

L : Ta maman nous a laissé jouer, on t'attendait.

K : J'ai réfléchi les gars, on ne doit plus continuer comme ça.

P : C'est-à-dire ? Explique-toi ?

K : Nous devons vraiment faire quelque chose pour ne pas être aussi mauvais en classe.

L : Oui, mais c'est toi qui est sur facebook tout le temps, tu ne rates jamais une fête chez tes amis. C'est vrai, nous, on joue aux jeux-vidéos mais seulement chez toi. Comme nous n'avons ni facebook ni jeux vidéo chez nous, nous sommes bien obligés de travailler. Si nous voulons aller sur facebook, il faut qu'on se prive de gouter pour aller au cyber-café. C'est hors de question !

K : C'est vrai ça Paolo ?

P : Ben oui.

K : Vous avez de la chance les gars.

P&L : Si on peut appeler ça de la chance...

K : Il faut vraiment que je réfléchisse.

P&L : D'accord !

K : Mais vous savez ce que je peux faire ?

P&L : Non ! Quoi ?

K : Je peux créer un groupe d'amis sur facebook.

P&L : Et ?

K : Oui, comme ça on peut s'entraider, échanger des idées, des sujets entre lycéens, ça peut marcher.

P&L : Ce n'est pas bête ça.

K : Je vais en parler à Axelle. [*Il regarde l'écran, il a l'air surpris.*] Ce n'est pas vrai les gars.

P&L : Quoi ?

K : Venez voir. [*Ils regardent tous l'écran.*] Je crois qu'Axelle vient de perdre sa maman. C'est sur son dernier statut.

P : C'est vraiment triste. Elle me fait de la peine. Il faut qu'on fasse quelque chose.

K : Je vais commencer par cliquer sur « J'aime ».

L : Tu ne vas pas cliquer sur « J'aime » pour ça tout de même ?

K : Tu as raison. Il faut qu'on aille chez elle. Je crois que c'est important. Je vais créer le groupe et prévenir les autres pour qu'on fixe un Rendez-vous.

SCENE 6 : « Chez Axelle »

Jeu sur le silence et l'humour.

-Comment avez-vous su ?

-Comme tout le monde, je crois, sur internet.

-Axelle, où est-elle ?

-Elle est allée voir sa tante, dans la pièce d'à côté. J'ai vraiment mal pour elle, la pauvre.

-Il faut qu'on fasse quelque chose non ?

-Nous sommes tous là, c'est déjà quelque chose.

-Mais puisqu'on est tous là, et bien faisons quelque chose alors.

-Qu'est-ce qu'on fait dans ces moments ?

-On présente les condoléances non ?

-Mais c'est ce qu'on a fait en entrant non ?

-C'est vrai. Il faudrait peut-être cotiser ?

-Je n'ai plus rien sur moi, j'ai donné tout ce qui me restait dans la dernière cotisation.

-C'était 200ar par personne.

-Et alors ?

-Et bien tu as vu comment tu frimes sur facebook. Tu n'as que 200ar dans la poche ? (**rires**)

-Ne te fie pas à tout ce qui se dit sur facebook.

-Arrêtez, arrêtez !

-Et bien je ne vois pas ce qu'on pourrait faire d'autre...

-L'aider à copier les leçons pour qu'elle puisse rattraper les cours ratés.

-C'est fait. J'ai tout copié pour elle hier soir.

-Finalement, tu as raison : Nous sommes tous là, c'est déjà quelque chose.

-Merci d'être présents les amis. Cela me touche beaucoup. Vous ne m'avez pas oublié c'est le plus important.

-C'est normal.

-Un petit selfie ?

-Allez ! Tout le monde.

-Voulez-vous bien m'aider à ranger les bancs dehors ?

[Ils sortent.]

FIN

I/ Costumes et accessoires:

Chœur :

-T-shirt blanc avec motif

-Pantalon neutre (jeans – etc.)

Autres : Tenue de tous les jours : tenue de ville ou pyjama selon le contexte.

Tablier et cartable pour les lycéens.

Professeur : Chemise, lunettes, cartable,

II/ Décor:

Des éléments décoratifs simples :

1 table et 3 chaises

1 ordinateur, 2 manettes sans-fil de console.

ANNEXE 7

L'observation de la dimension pédagogique: les interactions⁹⁸

Le temps et les interactions

1. Le Temps

1.1. Le temps de la classe de FLE est:

- structuré souple non structuré

1.2. La structuration du temps dépend:

- du manuel utilisé des activités proposées
 des rythmes des élèves _____

1.3. Le temps de parole de l'enseignant occupe environ:

- 30% du temps 60% du temps 80% du temps

2. Interactions

2.1. Interactions enseignant / élèves

2.1.1. Tours de parole

La prise de parole des élèves est:

- spontanée réglementée obligée

2.1.2. Ménagement des thèmes

Le professeur est:

- directif collaboratif

2.1.3. Réparation / correction

⁹⁸Grille d'observation proposée par Bertocchini, P. – Costanzo, E. *Observer une classe de langue*. 2011.

Le professeur:

- corrige tout le temps
- évite les critiques négatives
- félicite les réussites

2.2. Interactions élève / élève

2.2.1. Dans le cadre d'échanges « authentiques »:

- Sur des sujets / thèmes d'intérêt collectif
- Dans un travail de groupe

2.2.2. Dans le cadre d'échanges simulés:

- Pendant des activités de simulation
- Pendant des jeux de rôles

2.2.3. Dans quelle langue?

- En français
- En langue maternelle

2.2.4. Rôle de l'enseignant:

- stimule l'interaction entre tous les élèves (même les plus faibles ...)
- alterne les modalités de travail (travail collectif, en tandem, individuel)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	- 11 -
PREMIERE PARTIE: DE LA COMPETENCE ORALE DANS UNE LANGUE NON-MATERNELLE	- 14 -
Introduction.....	- 15 -
Chapitre I : Généralités	- 16 -
I.1. Langue	- 16 -
I.1.1. Statuts de langue	- 17 -
I.1.1.1. Langue première et première langue.....	- 17 -
I.1.1.2. Langue étrangère et langue seconde	- 17 -
I.1.2. Enseignement/apprentissage de la langue française	- 18 -
I.1.2.1. Français langue maternelle	- 18 -
I.1.2.2. Français Langue Etrangère et Français Langue Seconde	- 19 -
I.1.2.3. Français langue non-maternelle : une généralisation nécessaire ?.....	- 19 -
I.1.3. Notions de communauté en langue	- 20 -
I.1.3.1. Communauté linguistique	- 20 -
I.1.3.2. Communauté socioculturelle	- 21 -
I.1.3.3. Communauté sociolinguistique.....	- 21 -
I.2. Compétence orale dans une langue non-maternelle.....	- 22 -
I.2.1. Connaissance de la langue	- 22 -
I.2.1.1. Compétence linguistique.....	- 22 -
I.2.1.2. Compétence idiomatique	- 23 -
I.2.2. Connaissance sur la langue	- 23 -
I.2.2.1. Compétence culturelle	- 23 -
I.2.2.2. Compétence de communication	- 24 -
I.2.3. Dimension affective	- 26 -
Chapitre II : Culture, interculturalité et enjeux	- 28 -
II.1. Questions de définition	- 28 -
II.1.1. La culture	- 28 -
II.1.1.1. Définition de la culture	- 28 -
II.1.1.2. Notion de langue-culture	- 29 -
II.1.2. L'interculturalité.....	- 29 -

II.1.2.1. Essai de définition	- 29 -
II.1.2.2. Phénomènes de l'interculturalité	- 30 -
II.1.3. Pluriculturalisme.....	- 31 -
II.1.3.1. Définition.....	- 31 -
II.1.3.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme	- 32 -
II.2. Enseignement/apprentissage d'une langue-culture	- 32 -
II.2.1. Enseignement de la culture.....	- 32 -
II.2.2. Education à l'interculturalité	- 33 -
II.3. Enjeux culturels	- 34 -
II.3.1. Changement de langue et changement d'identité	- 34 -
II.3.2. Interférences culturelle et linguistique	- 36 -
II.3.3. Les représentations de l'étranger.....	- 36 -
II.3.3.1. La description universalisante	- 36 -
II.3.3.2. Les effets d'éloignement et de proximité	- 37 -
II.3.3.3. La nouvelle description scolaire	- 37 -
Conclusion	- 40 -
DEUXIEME PARTIE : DE LA CULTURE MALGACHE ET DU THEATRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE NON-MATERNELLE	- 41 -
Introduction.....	- 42 -
Chapitre I : De la prise de parole dans la culture malgache	- 43 -
I.1. Prendre la parole dans la société malgache	- 43 -
I.1.1. Généralités	- 43 -
I.1.1.1. Quelques traits comportementaux des Malgaches	- 43 -
I.1.1.2. Le <i>kabary</i>	- 44 -
I.1.2. Le droit d'aînesse.....	- 44 -
I.1.3. La relation adulte– enfant	- 46 -
I.1.4. La place de l'enfant dans la famille malgache	- 47 -
I.2. Les notions de « face » et de « rôle » dans la prise de parole	- 49 -
I.2.1. La « face ».....	- 49 -
I.2.2. Le « rôle »	- 50 -
Chapitre II : Du théâtre comme proposition d'activité pédagogique en classe de français langue non-maternelle.....	- 53 -

II.1. Généralités	- 53 -
II.1.1. Approche historique	- 53 -
II.1.2. Le théâtre et la didactique du français langue non-maternelle	- 55 -
II.1.2.1. Définition du théâtre	- 55 -
II.1.2.2. Théâtre et enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle..	- 56 -
II.1.3. Le théâtre et le programme de la classe de langue	- 58 -
II.2. Impact du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle	- 59 -
II.2.1. Du jeu pour la « face » et de la prise de responsabilité pour le « rôle ».....	- 59 -
II.2.1.1. L'aspect ludique	- 59 -
II.2.1.2. L'apprenant et la langue	- 60 -
II.2.1.3. La prise de risque et la prise de confiance.....	- 60 -
II.2.1.4. La dimension affective	- 61 -
II.2.2. Nouveau rapport enseignant-apprenant.....	- 61 -
II.2.2.1. L'adulte, garant de l'atmosphère du groupe.....	- 62 -
II.2.2.2. La correction de la langue	- 62 -
II.2.3. Travail sur les interférences culturelles	- 63 -
II.2.3.1. Une valorisation des cultures en interaction.....	- 63 -
II.2.3.2. Une ambiance de confiance	- 63 -
II.3. Spécificités	- 64 -
II.3.1. Processus	- 64 -
II.3.2. Education culturelle et artistique	- 65 -
Conclusion	- 67 -
TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATION ET RESULTATS.....	- 68 -
Introduction.....	- 69 -
Chapitre I. Mise en œuvre	- 70 -
I.1. Lieu d'expérimentation : le Lycée Jules Ferry Faravohitra	- 70 -
I.1.1. Historique.....	- 70 -
I.1.2. Choix du lieu d'expérimentation	- 71 -
I.2. Expérimentation	- 72 -
I.2.1. Dispositif et conditions de mise en œuvre	- 72 -

I.2.1.1. Conditions générales	- 72 -
I.2.1.2. Organisation pratique	- 75 -
I.2.1.3. Le groupe, le cadre de jeu et l'activité	- 77 -
I.2.2. Résultats	- 78 -
I.2.2.1. Remarque préliminaire	- 78 -
I.2.2.2. Jouer : jeu et enjeux	- 80 -
I.2.2.3. Le rapport avec la langue et les difficultés linguistiques	- 81 -
I.2.2.4. La prise de parole de l'individu dans le groupe	- 83 -
Chapitre II. Analyse et interprétation	- 84 -
II.1. Observation de classe : vérification	- 84 -
II.1.1. Méthodologie d'observation et objectifs	- 84 -
II.1.1.1. Méthodologie	- 84 -
II.1.1.2. Objectifs	- 84 -
II.1.2. Mise en œuvre et analyse de l'observation	- 85 -
II.1.2.1. Mise en œuvre	- 85 -
II.1.2.2. Analyse	- 86 -
II.2. Discussion	- 87 -
II.2.1. Le théâtre et son processus créatif	- 87 -
II.2.2. La compétence orale des élèves à l'issue de l'expérimentation	- 88 -
II.3. Ecueils, limites et recommandations	- 88 -
Conclusion	- 90 -
CONCLUSION GENERALE	- 91 -
BIBLIOGRAPHIE	- 94 -
ANNEXES	- 98 -
ANNEXE 1	i
ANNEXE 2	ii
ANNEXE 3	iv
ANNEXE 4	vi
ANNEXE 5	xii
ANNEXE 6	xii
ANNEXE 7	xxi

-Auteur : M. RAKOTOMANGA Prisca Tokiniaina

-Mél : gadbensalem@gmail.com

-Titre : « *Prise de parole et enjeux culturels en classe de français langue non-maternelle : recours au théâtre. Cas du lycée Jules Ferry Faravohitra.* »

-Nombre de pages : 125

-Nombre de figures : 13

-Nombre de tableaux : 5

-Nombre d'annexes : 7

RESUME

La primauté de l'écrit sur l'oral semble perdurer dans les classes de langue, y compris la classe de français. Les enseignants sont face à des écueils didactique et pédagogique importants lorsqu'il s'agit de faire acquérir la compétence orale, surtout dans l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle. D'une part, les outils didactiques sont limités dans la mesure où la compétence orale renvoie à des objectifs fonctionnels complexes. D'autre part, le public, n'étant pas natif, peut présenter des traits culturels ou des attitudes interculturelles qui ne sont pas propices à l'apprentissage de la langue. En effet, la prise de parole dans la société malgache est sujette à des réglementations dictées par des conventions sociales héritées des pratiques ancestrales. Aussi, à l'instar de beaucoup de sociétés orientales, les Malgaches font-ils attention à la sauvegarde de la « face » dès lors qu'il y a échange verbal. La prise de parole, dans la famille comme dans la société est également légitimée par un « rôle » qui renferme un certain privilège mais surtout une grande responsabilité. Ces faits ne facilitent pas l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle et ne favorisent guère les interactions en classe. La présente étude propose le théâtre comme activité pédagogique en ceci qu'il apporte à la classe de langue une certaine fraîcheur didactique et que le jeu mené par un JE dans l'espace et dans le temps permet de détourner la question des interférences culturelles dans la prise de parole des apprenants. Les résultats des recherches montrent que la proposition d'une approche telle que la pratique théâtrale change sensiblement le comportement des élèves face à la prise de parole et face aux enjeux de l'enseignement/apprentissage du français langue non-maternelle. Adopter une pédagogie éclectique en classe de français langue non-maternelle se présente ainsi comme une solution durable.

Mots clés : Compétence orale – français langue non-maternelle – culture – interculturalité – théâtre – face – rôle