

Application de Technique d'Apprentissage du Théâtre Journal Vivant dans l'Enseignement de la Civilisation Française

**par Yadi Mulyadi
Universitas Pendidikan Indonesia**

Résumé

Dans l'apprentissage de la langue étrangère, les compétences visées ne sont pas seulement les compétences linguistiques mais aussi la compétence culturelle. La maîtrise de la langue source et cible est indispensable dans l'acquisition de la compétence culturelle. Nous parlons dans cette recherche de l'application de technique d'apprentissage du Théâtre Journal Vivant dans l'enseignement de la Civilisation Française.

La problématique abordée dans cette recherche est la contribution de technique du Théâtre Journal Vivant dans l'acquisition de la compétence de production orale, l'efficacité de l'approche sémiologique culturelle dans l'acquisition de la compétence culturelle, et l'application de technique du Théâtre Journal Vivant et l'approche sémiologique culturelle dans l'enseignement de la Civilisation Française. Nous utilisons la méthode quasi expérimentale pour analyser les données. Les techniques non-test se réalisent dans cette recherche sont la fiche d'auto-évaluation de la compétence de production orale et l'enquête. L'échantillon de recherche est les étudiants du IV^e semestre au Département de Français de S-1 FPBS UPI suivant le cours de la Civilisation Française l'année universitaire 2007/2008.

Le résultat d'analyse des données nous a montré que la compétence de la production orale et la compétence culturelle s'améliorent grâce au scénario d'apprentissage employant la technique d'apprentissage du Théâtre Journal Vivant et l'approche sémiologique culturelle.

En se basant sur le résultat de recherche, nous concluons que la technique d'apprentissage du Théâtre Journal Vivant contribue à l'acquisition de la compétence de production orale et l'approche sémiologique culturelle est effective dans l'acquisition de la compétence culturelle chez les étudiants du IV^e semestre au Département de Français de S-1 FPBS UPI suivant le cours de la Civilisation Française.

**Application de Technique d'Apprentissage du Théâtre Journal Vivant dans
l'Enseignement de la Civilisation Française**

1. Introduction

L'existence d'une langue est très importante dans la vie de l'homme. Le rôle de la langue est non seulement un instrument de la communication mais aussi une manière pour faire l'interaction et développer la relation sociale. C'est pourquoi nous ne pouvons pas séparer entre la vie de l'homme et la langue.

L'un des objectifs principaux dans l'apprentissage d'une langue est de savoir communiquer. Il existe quatre compétences linguistiques qui doivent être maîtrisées par l'apprenant et l'une d'elles est la production orale. La compétence de la production orale est très importante pour qu'on puisse bien parler et communiquer dans plusieurs situations de communications.

Tout acte langagier suppose la présence d'au moins deux personnes, celle qui parle et celle qui écoute, l'une produit des sons, l'autre les entend et les interprète. L'enseignant et l'apprenant d'une langue étrangère jouent alternativement ces deux rôles d'écouteur et de locuteur dans la classe. Ce qui les relie, c'est la chaîne sonore, champs d'application de la phonétique. Même si, dans la culture française, l'écrit a toujours été considéré comme plus prestigieux que l'oral, il n'en demeure pas moins que dans la vie courante nous parlons plus que nous n'écrivons. Autrement dit, nous communiquons plus oralement que l'écrit.

Dans la communication, l'oral a précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. Pour Krashen in Bertocchini et Costanzo (1989 :55), l'acquisition d'une langue, surtout dans l'oral, se fait selon un processus comparable à celui par lequel les enfants acquièrent une maîtrise de leur langue maternelle (ou d'une langue seconde), ils interagissent pour le sens (communication naturelle) dans la langue cible et se préoccupent non de la forme de leurs énoncés mais de la signification des messages qu'ils reçoivent ou envoient. Alors, l'enfant peut bien parler dans sa langue maternelle avant de savoir ses premiers lettres et comprend le message à travers la signification du message reçu ou envoyé.

Baylon (1996 :205) affirme que bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée, en jouant des émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message. En pratique, ce sera difficile de comprendre la parole prononcée par locuteur s'il parle assez vite et malentendu. En revanche ce sera peut-être plus facile pour un apprenant de comprendre un message envoyé oralement d'une manière lente et compréhensible. Cependant, dans la conversation, l'écouteur peut demander au locuteur de répéter ou d'expliquer les mots qui sont malentendus ou incompréhensibles.

Dans l'enseignement de la production orale, le rôle de l'enseignant est très important dans l'acquisition de cette compétence chez les apprenants. L'enseignant est là pour guider, voire libérer la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de prendre la parole en langue étrangère. Guimbretière (1994: 3) remarque que la didactique de l'oral se définit comme un *carrefour*, c'est-à-dire permettre à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun: l'enseignement de la langue et de la culture (...). Selon cette explication, nous pouvons donc dire que les deux études telles que l'étude linguistique et l'étude culturelle sont inséparables. Autrement dit, nous avons pris conscience du fait que la culture est intimement liée à la langue.

L'apprentissage de la langue étrangère repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier la langue apprise dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'enseignant consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme il s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les apprenants cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie. Apprendre les langues, c'est forcément aussi entrer en contact avec des valeurs telles que la tolérance, la bienveillance, la curiosité pour la diversité.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère au niveau universitaire, les apprenants n'apprennent pas seulement les matières linguistiques, mais aussi les matières culturelles de la langue cible. La compréhension culturelle ou référentielle est indispensable pour les apprenants de la langue étrangère parce qu'elle est exigée pour pouvoir interpréter les sens se trouvant dans les documents authentiques.

Les connaissances du contexte culturel, civilisationnel, social, politique et historique chez les apprenants sont très importantes dans l'apprentissage de la langue étrangère, surtout dans l'analyse du texte authentique, sinon ils ne vont pas obtenir des informations d'une façon implicite et profondément. L'apprentissage d'une langue étrangère se signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. Alors, le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, et d'autres modes de vie.

Dans un contexte scolaire, les experts disent que l'apprenant qui apprend une deuxième ou une troisième langue ne peut pas être considéré comme débutant. Dans ce cas, il a déjà des acquis scolaires ou extrascolaires, des compétences linguistiques et culturelles qu'il peut réutiliser dans l'apprentissage d'une autre langue. Nous considérons que ce transfert est automatique.

Ces présupposés nous amènent à faire quelques considérations en didactique des langues et des cultures. Parmi les composantes de la compétence à communiquer langagièrement, il est possible que la composante linguistique soit plus développée par rapport à la pragmatique et à celle sociolinguistique. La connaissance de plusieurs langues conduit facilement à dépasser la relation ethnocentrique qui s'établit souvent entre la langue maternelle et la langue étrangère. Nous pouvons donc dire qu'elle peut rendre facile un apprenant d'avoir la compétence culturelle qui sera utile dans l'acquisition de la compétence interculturelle.

Dans (<http://www.betranslated.com/glossaire-traduction.html>) la compétence culturelle se définit comme une compétence incluant l'aptitude à exploiter les informations relatives à la base de connaissances et aux particularités locales (c'est-à-dire l'environnement culturel), aux normes comportementales et aux systèmes de valeurs qui caractérisent les cultures source et cible. Alors, un bon apprentissage de la langue dépend d'une bonne compréhension et d'une bonne connaissance de la culture, de la même manière, une culture ne peut être bien assimilée que par ceux qui possèdent une bonne maîtrise de la langue cible.

L'apprentissage de la culture est un ensemble du processus complet et global de divers aspects et performance comme résultat d'un travail et ou être valable dans une communauté. La compétence culturelle peut être acquise grâce au processus d'apprentissage. Pour réaliser ces objectifs d'apprentissage, il nous faut une technique dans l'enseignement de la Civilisation Française qui pourrait être utilisée pour que l'apprentissage soit bien organisé dans le cadre d'acquisition non seulement la compétence culturelle, mais aussi les compétences langagières.

Dans cette recherche, nous choisissons la technique d'apprentissage du Théâtre Journal Vivant pour aider les étudiants à améliorer leur compétence de la production orale et l'approche sémiologique culturelle dans le cadre d'acquisition de la compétence culturelle à travers les étapes d'analyse du texte tiré de la presse française. Nous utilisons seulement le texte comme déclencheur dans notre recherche en souhaitant que les apprenants puissent améliorer leur stratégie de lecture de la presse française.

2. Apprentissage de la Civilisation Française au Département de Français de S-1 FPBS Universitas Pendidikan Indonesia

Selon le curriculum 2006 de l'UPI, il existe le cours de la civilisation et de la culture française au Département de Français de S-1 FPBS UPI intitulé Civilisation Française. Ce cours est obligé à assister par les étudiants de quatrième semestre parce qu'il est l'un des

cours professionnels ayant 2 unités de valeur. Son objectif est de donner des connaissances générales aux étudiants sur la culture et la civilisation française. Deux livres principaux utilisés dans ce cours sont *Civilisation Progressive du Français* publié en 2002, écrit par Ross Steele et la *Francoscopie 2007*, écrit par Gérard Mermet.

Après avoir suivi ce cours, il est souhaitable que les apprenants aient les connaissances culturelles et civilisationnelles sur la France. À part cela, dans le cours de la Civilisation Française, les étudiants seront dirigés directement de comparer entre la culture indonésienne et celle de la France pour enrichir les matières apprises dans la classe. Les connaissances culturelles françaises abordées ne sont pas des connaissances pratiques mais sur les connaissances générales.

Le cours utilise l'approche de l'expositoire dans la conférence, les questions - réponses et la discussion. Pour savoir la maîtrise des étudiants à travers les matières données, l'enseignant réalise le test de l'examen de mi-semester et celui de final. D'autres mentions supplémentaires données aux étudiants basées sur leur présence dans le cours, leur participation dans la discussion, leur devoir individuel et groupe et le rapport de la communication.

Le déroulement du cours se fait en divisant le groupe d'exposé oral et la présentation du rapport de la communication. Selon le résultat de l'examen de mi-semester et final, nous avons remarqué les avantages et les inconvénients concernant la réalisation d'exposé oral tels que : 1) les membres de groupes qui font l'exposé maîtrisent bien les matières abordées mais certains auditeurs ne mettent pas l'attention et ils ne se sentent pas être obligés de travailler; 2) les étudiants n'ont pas la stratégie de lecture surtout dans l'analyse du texte de la presse française qui leur sera utile dans l'acquisition de la compétence culturelle ; 3) les étudiants ne collectent et sélectionnent que des informations générales sur les matières abordées, ils sont guidés dans le cadre d'acquisition des connaissances générales en considérant son niveau de compétence langagière de A2 au nouveau curriculum du Cadre Européen Commun de Références pour Les Langues (DELFDALF).

3. Culture et civilisation comme savoir

Selon Vargova in Misandeau (2004:2), le terme de *civilisation* utilisé dans le contexte de l'enseignement du français suscite souvent des sentiments confus, car sa valeur sémantique n'est pas précisément déterminée.

Selon (<http://www.wikipedia.fr/encyclopédie.libre.html>), le terme *civilisation* est dérivé indirectement du latin *civis* signifiant « citoyen » par l'intermédiaire de « civil » et « civiliser ». Dans l'acception la plus courante, la civilisation est le fait de civiliser, c'est-à-dire de porter une société à un niveau considéré comme plus élevé et plus évolué. Dans le même site, il nous explique qu'elle est aussi l'ensemble des traits qui caractérisent l'état d'évolution d'une société donnée, tant sur le plan technique, intellectuel, politique sans porter de jugement de valeur. Alors, basée sur les deux explications, nous pouvons dire que la civilisation est une façon de voir la culture d'une société ou une autre culture en évitant le jugement de valeur.

À propos de la définition du terme de *civilisation*, sur le point de vue le Français Langue Maternelle (FLM), nous pouvons citer quelques exemples de définitions du terme de la *civilisation* in Misandeau (ibid) tels que Michel Paoletti caractérise l'objectif de son manuel intitulé *Civilisation française quotidienne* comme étant la description de la structure de la société, des institutions, des catégories sociales et des modes de vie. Guy Michaud voit le problème de la même façon. Il dit que la civilisation contemporaine est la France dans sa réalité vivante et globale. Ensuite, Nelly Mauchamp précise encore plus ce point de vue. Par la notion de *civilisation française*, elle recouvre l'organisation sociale et familiale, formation, travail, conditions de vie, loisirs, système de santé, institutions politiques, administrations et juridiques et l'économie du pays.

Martine Abdallah-Pretceille (www.mediation-interculturelle.com) définit le terme de *civilisation* comme le vocable qui renvoie essentiellement aux œuvres et aux réalités de la culture. Cela implique que la civilisation est ici considérée en tant qu'une somme de représentations de la culture et est ainsi supérieure à cette dernière. Elle introduit ici l'idée qu'il n'est pas possible de mettre ces deux phénomènes sur le même niveau car ils sont intrinsèquement différents.

En repérant les explications ci-dessus, sur le point de vue de FLM, nous pouvons dire que la civilisation est des traits incluant des normes, des comportements ou des inventions qui caractérisent l'évolution ou le développement de la France dans tels domaines.

En revanche, sur le point de vue de Français Langue Etrangère (FLE), Geneviève Zaraté et Louis Porcher ont choisi le terme de *culture étrangère* pour le terme *civilisation*. Ross Steel fait au sujet de culture ou de civilisation la distinction suivante : « parler de la civilisation, c'est parler sur autrui, parler de la culture, c'est parler avec autrui ». Ces explications nous donnent une réflexion qu'il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de langue étrangère, en dépassant

le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles mais aussi l'acquisition de la compétence culturelle pour que l'apprenant puisse jouer son rôle comme intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels (développement sa compétence interculturelle).

Tous ces propos démontrent clairement qu'il n'existe pas une définition unique de ce terme, qu'il existe seulement des interprétations qui changent selon les priorités de leurs auteurs. Il faut également prendre en compte, les évolutions qu'ont subi ces termes avec l'apparition de nouvelles disciplines comme la sociolinguistique, l'ethnolinguistique ou encore la psycholinguistique, ainsi que l'émergence de méthodes communicatives dans l'enseignement du français.

A propos de l'enseignement de la culture ou la civilisation aux apprenants du FLE, il semble intéressant de citer le point de vue de Geneviève Zaraté à ce sujet. Elle définit l'apprenant en langue comme un individu déjà socialisé dans une culture donnée, comme un acteur social. En effet, les apprenants possèdent déjà un capital culturel qui peut leur servir à mieux comprendre les conventions et les rituels de la nouvelle culture et de la nouvelle civilisation du pays dont ils apprennent la langue.

Basant sur l'explication ci-dessus, Zaraté caractérise bien l'apprentissage des langues en disant que l'apprenant en langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social, celui de représentant de son pays d'origine, statut qui lui sera appliqué indépendamment de sa propre volonté par le regard des autres, celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué.

Dans les enseignements scolaires de langue, l'accès à une autre culture est souvent conçu en terme d'informations liées à l'événement ou de connaissances sont réputées fondamentales et indispensables, qui correspondent à ce qu'il faut savoir. La possession des informations et les connaissance culturelles sont très importantes pour avoir la bonne civilisation de l'autre. Le savoir de la culture -civilisation peut élaborer la maîtrise des connaissances comme stockage mémoriel et restitution, souvent en dehors de tout contexte.

Concernant les connaissances culturelles dans l'enseignement de la culture-civilisation, Béacco (2000 :107) note que la construction et la mise en pratique du curriculum dans l'enseignement de la culture-civilisation se fait en sélectionnant les connaissances culturelles à transmettre et adaptant en classe de langue sur la base de critères définis, et donc

susceptibles de diversification suivant les situations éducatives. Béacco rajoute qu'il existe deux critères dans le cadre d'enseignement de la culture-civilisation. Premier critère est l'utilité pour les acquisitions langagières et en particulier pour la compréhension des supports d'enseignement authentiques. Mais ce critère fait partie de la culture générale par exemple les grandes villes, les grandes fleuves, grands hommes, etc., le problème c'est que la difficulté d'appréhender le degré de nécessité d'une information culturelle de la part des apprenants.

Un autre critère de sélection des informations culturelles consiste à privilégier les informations et les connaissances relatives à des caractéristiques tenues pour identitaires de la société cible, à mettre en relief ce qui la singularise fortement. Dans ce cas, il est souhaitable que l'on choisit entre mettre l'accent sur les similitudes ou sur les différences, c'est le choix qui ne semble pouvoir s'effectuer qu'en fonction d'apprenants donnés dans une situation éducative particulière. Ce choix est pris pour éviter le sens ethnocentrique et racisme ou l'exotisme de la société cible.

Pour le déroulement du cours de la culture et de la civilisation, il serait intéressant de faire un travail avec les apprenants sur la relativisation des phénomènes de leur propre culture envers la culture cible (étrangère), d'interprétation des aspects communs et différents et aussi de comparaisons des stéréotypes. Une prise de conscience des similitudes et des différences entre culture maternelle et étrangère entraîne certainement une meilleure compréhension de sa propre culture et civilisation.

4. Compétence de la production orale

Pour les didacticiens in Guimbretière (1994:3), le terme *oral* convient car il cerne tout de suite le champ d'intervention, le type de compétence et de performance en situation d'apprentissage. L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu.

L'oral constitue un domaine *complémentaire* aux autres éléments constitutifs de la didactique des langues et des cultures, comme les composantes culturelle, lexicale, grammaticale, etc. La langue peut être la même mais la réalisation sonore, la parole, la communication orale, l'oral en un mot seront à chaque fois différents.

Guimbretière (ibid) explique que la didactique de l'oral se définit comme un *carrefour*, c'est-à-dire permettre à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun: *l'enseignement/apprentissage de la langue et de*

la culture; et ces domaines vont aller de la *phonétique* à la *psychologie cognitive* et à la *psychologie du langage* en empruntant les voies des *théories sur l'apprentissage* et de celles de la *neuro-pédagogie*.

Le rôle de l'enseignant est très important dans l'acquisition de la compétence de production orale chez l'apprenant. L'enseignant est là pour guider, voire libérer la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de prendre la parole en langue étrangère.

Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués. Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face.

Il existe beaucoup d'activités de production libre proposées aux apprenants. Desmons (2005:30) donne des exemples le jeu de rôle et la simulation globale qui exigent des apprenants à parler librement. D'autres activités concernées peuvent être réalisées à partir de quelques contraintes, de décrire (des images, une publicité, etc), d'inventer une histoire (à partir d'une série d'images, d'une phrase, etc), d'argumenter afin de faire communiquer les apprenants de la manière la plus authentique possible. Même si la situation dans la classe est toujours artificielle, la motivation doit être là et favoriser le désir de communiquer et la liberté de parole.

A propos de l'évaluation de la production orale, Tagliante (2005:65) classe les situations principales d'évaluation de la production orale par niveaux taxonomiques, telles que:

- 1) Evaluation de tâches langagières et communicatives, de la plus simple à la plus complexe en faisant l'activité à : a) produire les répliques de l'un des personnages dans un dialogue simulé sur un thème donné; b) présenter son point de vue sur un sujet simple; c) faire une lecture à haute voix; d) défendre son point de vue, nier, argumenter, e) présenter les informations contenues dans un ou plusieurs documents (texte, image et texte, enregistrement audio, audiovisuel, etc).
- 2) Evaluation de tâches complexes en faisant l'activité à : a) résumer un document; b) préparer une synthèse de documents en vue d'un exposé critique; c) être interrogé sur un thème considéré comme complexe au cours d'un entretien.

Pour évaluer la production orale, il nous faut des informations sur la capacité ou la compétence mesurée, les tâches proposées, les capacités liées et une grille d'évaluation qui doivent guider l'examineur.

Les critères d'évaluation sont très importantes pour que l'examineur sache comment évaluer la production orale. Tagliante (ibid) dit qu'il existe trois éléments constitutifs de la production orale ce qui est défini dans le Cadre européen commun tels que :

1) Le fond

- a) Les idées, les informations, l'argumentation: si le contenu est clair, les idées intéressantes, l'objectif maîtrisé, le temps imparti respecté, alors la performance doit être valorisée.
- b) La structure, l'organisation du message: dans un exposé, l'introduction, le développement et naturellement la conclusion comptent.
- c) Le langage ; la justesse, la précision des mots ou l'explication qui peut en être donnée si l'apprenant ne connaît pas le mot exact, les exemples qui peuvent illustrer son propos.

2) La forme

- a) L'attitude générale, la gestuelle: la décontraction, l'aisance, un visage expressif et détendu, des gestes explicatifs sont souvent la clé d'un message bien perçu.
- b) La voix, le volume, l'articulation, le débit, la fluidité, la spontanéité: ils doivent être adaptés, bien régulés, variés et significatifs car l'intelligibilité du discours en dépend.
- c) Le regard, les pauses, les silences: le regard maintient le contact, les pauses sont souvent significatives.
- d) La capacité à interagir: les stratégies de compensation, de détournement, de contrôle et de correction.

3) La prononciation

En ce qui concerne l'évaluation de la prononciation dans l'entretien dirigé, le linguiste Harris (Tagliante, 2005 :200) a établi une grille d'évaluation qui permet de valoriser une bonne production dans des domaines aussi différents que la compréhension ou la compréhension.

Pour atteindre les objectifs d'apprentissage, l'enseignant doit connaître le niveau de ses apprenants. Avant de faire un apprentissage, il vaut mieux de faire un test pronostique. L'un des types de tests pronostique que l'enseignant peut réaliser est l'auto-évaluation. L'auto-évaluation ne fait appel qu'aux idées que l'apprenant se fait de ses performances, de ce qu'il a appris, de ce qu'il fait ou ce qu'il sait faire à un moment donné du cours de langue.

Raasch in Bertocchini et Costanzo (1989 :181) explique que l'auto-évaluation consiste donc à connaître le niveau atteint dans un cours, non pas par rapport aux performances des autres membres du groupe mais par rapport aux objectifs que le groupe ou l'apprenant lui-même s'est proposé d'atteindre.

L'auto-évaluation est très importante à réaliser en considérant que c'est l'apprenant qui connaît le mieux ses connaissances et le niveau qu'il a atteint dans un cours de langue. Quoique ce type d'évaluation ait la faiblesse du côté de la honnêteté chez l'apprenant, mais en général les résultats sont susceptibles de fournir des informations précieuses aidant le professeur à mieux comprendre les apprenants et à mieux définir leur compétence.

Pour l'apprenant, selon Raasch in Bertocchini et Costanzo (ibid), l'auto-évaluation est l'occasion : 1) de se familiariser avec l'objectif d'apprentissage puisque les items du questionnaire y ont leur point de départ et le reflètent concrètement ; 2) de participer d'une façon évidente au déroulement du cours de langue, à la conception de gradation, du rythme de travail, des mesures de rattrapage, etc. ; 3) de se rendre compte du degré de réalisme avec lequel les apprenants savent évaluer leurs performances par rapport aux attentes venant de l'extérieur.

Dans ce mémoire, la fiche d'auto – évaluation se distribue aux apprenants avant de donner le pré-test pour connaître leurs motivations et compétences langagières. Cette fiche consiste de deux questions générales sur les activités que qu'ils font dans l'apprentissage de FLE telles que : 1) l'activité orale pendant l'interrogation de contrôle ; et 2) l'activité orale pendant la séance. La mention totale de cette fiche d'auto-évaluation est 20. Cette fiche a été adaptée de Josiane Parrate se trouvant dans le site www.edufle.net.

5. Technique d'apprentissage du Théâtre Journal Vivant

Le Journal Vivant a été développé à Vienne (1918-1920) puis à New York (à partir de 1925) par Jacob Lévi Moreno, sur les bases du Théâtre de la Spontanéité (un théâtre d'improvisation spontanéité). C'est à partir de ces formes que Moreno développe plus tard, le psychodrame. Il décrit sa démarche dans le terme Théâtre de la Spontanéité de Vienne a provoqué entre 1921 et 1923, une révolution du théâtre. Il a transformé les perspectives théâtrales. Il a abordé et tenté le changement de quatre façons: l'élimination du dramaturge et de la pièce écrite. La participation du public en vue de constituer un théâtre sans spectateurs dans ce cas tout le monde est participant et acteur. Acteurs et public sont les seuls créateurs. Tout est improvisé, la pièce, l'action, les motifs, les mots, la rencontre et la résolution des conflits.

Le Théâtre journal vivant a été développé par Augusto Boal, metteur en scène brésilien. Augusto Boal est à l'origine d'une démarche originale qu'il a nommée le Théâtre de l'Opprimé. Cette démarche développée d'abord en Amérique du Sud (1956-1971) puis en France (à partir de 1978) au CEDITADE (Centre d'étude et de diffusion des techniques actives d'expression, Paris). Ces formes ont pris naissance: le théâtre est langage, un langage pouvant être utilisé par tous, sans compétence particulière, un langage reposant sur une poésie et une vision du monde. Le principal objectif du Théâtre de l'Opprimé est de transformer le spectateur en sujet, en acteur et en protagoniste.

Dufeu et Feldhendler in Bertocchini et Costanzo (1989 :107) expliquent que le Théâtre journal vivant peut être désigné par les termes de *dramaturgie relationnelle*. Les formes dramaturgiques développées par Dufeu et Feldhendler visent à : a) favoriser l'apprentissage en action d'une langue étrangère ; et b) faire vivre la langue aux participants dans des situations qui les impliquent corporellement, affectivement et intellectuellement. Les fondements de ces formes dramaturgiques selon Dufeu et Feldhendler (ibid) reposent sur : a) des principes dramaturgiques qui permettent de comprendre et d'activer le désir ou le besoin d'action et d'expression corporelle, gestuelle, vocale et verbale ; b) des techniques issues de la pratique théâtrale (expression dramatique, animation théâtrale, expression corporelle, formation d'acteurs, technique de mise en scène, etc.) ; c) la dynamique relationnelle (il y a interrelation entre les activités proposées et la vie du groupe, son évolution et les interactions entre ses membres).

En ce qui concerne la démarche méthodologique du Théâtre journal vivant, elle repose sur un traitement dramaturgique d'informations qui peuvent être tirées de la presse quotidienne et hebdomadaire, ou bien même provenir des médias audiovisuels (radio, télévision). Le matériau de départ peut également être un dessin, une caricature, une photo, un titre. Ces bases du départ en tant que supports didactiques sont des déclencheurs d'activité.

Feldhendler (1988:57) explique que l'exploitation linguistique et pédagogique par la mise en forme dramaturgique sera d'autant plus riche que le document de travail appellera les étudiants à réagir et les interpellera personnellement. Le choix des documents se fait en fonction de leur caractère expressif, de leur teneur en potentialités dramaturgiques et de leur polysémie. De plus, Feldhendler rajoute (ibid) que le document choisi doit être pertinent et correspondre, dans la mesure du possible, aux intérêts exprimés ou sous-jacents des participants.

Dans la pratique en classe, Feldhendler (ibid) propose 7 phases comme démarches pédagogiques dans la structure dramaturgique que les acteurs de l'apprentissage (l'enseignant et les étudiants) suivront telles que:

a) Phase de sensibilisation

L'enseignant distribue une copie d'un article ou un dessin tiré d'un journal (quotidien, hebdomadaire ou mensuel) aux étudiants. Il les invite à lire ou analyser cet article. Puis, l'enseignant incite les étudiants à livrer des réactions. L'enseignant utilise une balle (ou tout autre objet) que l'on l'appelle *objet relationnel*. L'enseignant l'envoie à un étudiant, celui-ci qui prend la parole. Ce même étudiant envoie ensuite l'objet à quelqu'un d'autre. Il se crée rapidement une chaîne d'associations d'idées. Des réactions spontanées provoquent une première prise de position.

b) Phase d'échauffement global

L'enseignant demande à chacun de se lever et de se déplacer dans la salle. Chacun est encore préoccupé par l'article et les réactions entendues. L'enseignant propose qu'au cours des déplacements des regards furtifs se croisent. Puis la consigne est de prendre contact en serrant la main et de se communiquer à chaque fois, à chaque nouveau contact: un mot/ une phrase clé trouvé(e) d'un document analysé. Les mots fusent de tous côtés dans la salle par exemple: *amour, finances, sécurité, jalousie, colère, coutumes différentes, difficulté de s'entendre, ... etc.* Ensuite nous formons un cercle, chacun est invité à dire un mot clé en insistant sur l'intonation avec une intonation sous-jacente (nous travaillons sur les connotations affectives). Chaque mot clé avec sa charge émotionnelle particulière passe de participant (étudiant) à participant (*principe de l'enchaînement en cascade*).

c) Phase de visualisation et d'investigation des rôles

Sur le même principe, l'enseignant invite les étudiants à communiquer les images que la situation évoque pour eux, par exemple: *je vois une famille malheureuse, je pense qu'un couple devrait ..., il faudrait que ..., etc.* Puis chacun se représente mentalement, à travers les images communiquées, une scène qui le frappe. Nous allons projeter ces représentations mentales dans l'espace.

La consigne est la suivante: Montrez une attitude physique, typique de l'un des personnages de la scène qui vous frappe (*principe de l'autosculpture*). Chaque étudiant doit reprendre une attitude d'un personnage. Cette attitude est reprise, elle passe de participant à participant en cercle. Il y a à chaque passage, une courte modification et transformation des traits du personnage.

d) Phase d'intériorisation et d'identification

Nous allons entrer dans le monde intérieur des personnages principaux dans le texte et approfondir leurs motivations internes (*principe du miroir*). Cette phase provoque une forte sensibilisation, elle invite à l'introspection et à faire exprimer les non-dits. Il y a d'autre part, identification du personnage respectif dans la prise de rôles avec une meilleure appréhension des composantes et des motivations psychologiques.

e) Phase de rencontre et d'improvisation spontanée

Nous préparons la rencontre des personnages principaux sur une ligne se trouvent tous ceux qui ont travaillé en miroir sur le personnage A; en face sur une autre ligne sont tous ceux qui ont travaillé le personnage B. Sur la ligne A, une attitude typique du personnage A est donnée à voir; un participant propose une attitude qui est dynamisée, c'est-à-dire mise en mouvement et accompagnée d'un mot ou d'une phrase. Une telle dynamisation des corps et de la parole appelle à réaction; celle-ci ne se fait pas attendre. Sur la ligne B quelqu'un endosse la réaction paradoxale d'autre personnage dans le texte.

Une forte dynamique est enclenchée et un jeu spontané se met en place, porté par une structure d'interaction qui se révèle être très impliquante.

f) Phase de dramaturgique ouverte

Désormais le jeu est déclaré ouvert: un protagoniste A peut rencontrer un protagoniste B, sur le principe suivant: lorsque les deux protagonistes sont en scène, les représentants de leur groupe respectif l'aider en suggérant les mots, phrases à leur protagoniste respectif.

Pour clore le jeu, l'enseignant demande aux participants sur scène de figer leurs attitudes, les interactions réciproques sont marquées dans l'espace.

g) Phase de rétroaction/ *feed back*

Cette phase a pour but de verbaliser ce qui a été vécu et perçu dans les différents rôles et dans les différents scènes. Chaque participant exprime son émotion, il se sent touché, ne sachant plus si dans le jeu elle était elle-même ou bien si elle était dans le rôle.

La phase de verbalisation finale permet de prendre conscience des contenus sous-jacents et d'intégrer dans la situation d'apprentissage l'analyse et la compréhension des scènes représentées ainsi que leur impact sur le groupe et sur chacun en particulier.

L'analyse du vécu a également pour fonction de percevoir l'impact inconscient que peut avoir une information sur le lecteur. Il est souhaitable que la suite de ce travail que les étudiants commencent à lire la presse ou à prendre connaissance des informations avec une tout autre perception.

6. Explication du résultat de recherche

En ce qui concerne le résultat du test de la compétence culturelle, nous pouvons conclure que la compétence culturelle des étudiants s'améliore grâce à l'utilisation de l'approche sémiologique culturelle. Cette progression est connue en comparant le résultat de la note de pré-test et le post-test. La note moyenne de pré-test est 12,93 et la note moyenne de post-test est 17,60, c'est-à-dire que la note des étudiants s'augmente 4,67 points. En employant le *degre freedom* (df) 29 et le degré de signifiante (α) 0,05, nous pouvons voir que la note moyenne (t-calcul) est de 9,73 tandis que t-table est de 1,699.

D'autres compétences évaluées dans cette recherche est la compétence de la production orale. A propos du résultat de la compétence de la production orale, nous pouvons conclure que la compétence de la production orale des étudiants s'améliore grâce à l'utilisation de technique du Théâtre journal vivant. Cette progression est connue en comparant le résultat de la note de pré-test et le post-test. La note moyenne de pré-test est 11,78 et la note moyenne de post-test est 12,82, c'est-à-dire que la note des étudiants s'augmente 1,04 points. En employant le *degre freedom* (df) 29 et le degré de signifiante (α) 0,05, nous pouvons voir que la note moyenne (t calcul) est de 6,50 tandis que t-table est de 1,699. Ce résultat exprime que la technique d'apprentissage du Théâtre journal vivant peut contribuer à l'acquisition de la compétence de production orale.

Le résultat de recherche ci-dessus nous a indiqué que la technique du Théâtre journal vivant contribue à l'acquisition de la compétence de production orale. Cette contribution se voit en considérant son rôle qui peut surmonter les difficultés rencontrées par les étudiants se trouvant dans leurs réponses à travers la fiche d'auto-évaluation de la compétence de production orale.

A propos de l'approche sémiologique culturelle qui se réalise dans le traitement, le résultat d'analyse nous a montré qu'elle était efficace dans le cadre d'acquisition de la compétence culturelle.

Alors, grâce au résultat de recherche obtenu, finalement nous pouvons créer un modèle d'apprentissage nommé *le modèle d'apprentissage du Journal Dynamique* pouvant être utilisé comme un modèle alternatif dans l'enseignement de la Civilisation Française.

7. Conclusion

Après avoir fait l'observation de classe et réalisé une recherche pour connaître l'efficacité de ce modèle, nous pouvons tirer quelques points importants sur les avantages et les inconvénients. Les avantages de ce modèle sont : 1) l'apprenant s'habitue à parler français d'une manière spontanée ; 2) en pratique, ce modèle s'agit plus particulièrement de cours d'entraînement à la production orale et de formation interculturelle ; 3) l'apprenant sera plus motivé d'apprendre le français en abordant le thème qui convient à leur vie quotidienne à partir des textes choisis ; 4) la formation de chaise en cercle facilite des apprenants à se mobiliser et s'exprimer leurs pensées, et ; 5) l'évaluation des compétences visées peut être réalisée pendant le processus d'apprentissage.

A propos des inconvénients de ce modèle, nous pouvons les mentionner tels que : 1) la durée du cours doit être accrue en considérant la durée de l'analyse de texte et celle de l'organisation de jeux dramatiques ont besoin beaucoup de temps; 2) la technique du Théâtre Journal Vivant a trouvé son succès en Europe, aux Etats-Unis et au Japon, mais le modèle proposé (le Journal dynamique) doit être examiné plusieurs fois pour qu'il puisse être appliqué en Indonésie ; 3) ce modèle d'apprentissage recouvre la compétence de la production orale et la compétence culturelle.

Références bibliographiques

- Baylon, C. 1996. *Sociolinguistique; société, langue et discours*. Paris: Nathan.
- Béacco, Jean-Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. 1989. *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette F.L.E.
- De Carlo, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris: CLE International.
- Desmons, F. et coll. 2005. *Enseigner le FLE: Pratique de Classe*. Paris: Editions Belin.
- Dupoux, B. et coll. 2006. *Réussir le DELF Niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence*. Paris: Didier.
- Feldhendler, D. 1988. *Le Théâtre journal vivant in le Français dans le Monde No.220*. Paris : Edicef.
- Ghiyati, A. 2006. *La dimension interculturelle dans la pratique pédagogique : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Guimbretière, É. 1994. *Phonétique et Enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Misandeau, M. 2004. *Culture, Civilisation et Stéréotype*. Documents Pédagogiques au Stage de Jeunes Professeurs-Assistants. Jakarta: SCAC.
- Rakhmat, S. et coll. 2007. *Upaya Peningkatan Kualitas Pembelajaran Analisis Teks Bahasa Prancis melalui Pendekatan Semiotika*. Laporan Penelitian. Bandung: Program Studi Pendidikan Bahasa Prancis JPBA FPBS UPI.
- Silabus dan SAP Mata Kuliah*. 2006. Bandung: Prodi Pendidikan Bahasa Prancis JPBA FPBS UPI.
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Cle International.

Références sitographiques

- <http://www.edufle.net/la-dimension-interculturelle.html>.
- <http://www.betranslated.com/glossaire-traduction.html>.
- http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique.html.
- [http://genpositif.org/Global/muhammad %20 fadli/index. html](http://genpositif.org/Global/muhammad%20fadli/index.html)
- <http://www.wikipedia.fr/encyclopédie.libre.html>.
- [http:// www.mediation-interculturelle.com](http://www.mediation-interculturelle.com)

Annexes 1

FICHE PÉDAGOGIQUE

1. Objectifs

- a) L'entraînement à la stratégie de lecture et d'analyse de texte employant l'approche sémiologique culturelle.
- b) L'entraînement à la spontanéité dans la parole et dans l'action.
- c) L'entraînement à la perception de *Soi* et de l'*Autre*.
- d) Le développement d'attitudes permettant l'ouverture à l'inconnu et à l'étranger (communication interculturelle).

2. Public visé : Etudiants de niveau A2 et B1 (Semestre IV)

3. Supports pédagogiques : les photocopies du texte intitulé « Du français standard au franglais » écrit par DR. Isidore Muteba Kazadi.

4. Durée : Une séance de 110 minutes

5. Thème abordé : La francophonie

6. Démarches pédagogiques

a) Phase de sensibilisation

L'enseignant distribue une copie d'un article tiré d'un journal intitulé « Du français standard au franglais » aux étudiants. Il les invite à lire et analyser cet article. L'analyse se fait en utilisant l'approche sémiologique culturelle. Les étudiants seront demandés de trouver et d'analyser les cinq indices culturelles telles que la culture linguistique, la culture sociale, la culture matérielle, l'écologie, et la culture religieuse. Puis, l'enseignant incite les étudiants à livrer des réactions. L'enseignant utilise une balle (ou tout autre objet) que l'on l'appelle objet relationnel. L'enseignant l'envoie à un étudiant, celui-ci qui prend la parole. Ce même étudiant envoie ensuite l'objet à quelqu'un d'autre. Il se crée rapidement une chaîne d'associations d'idées. Des réactions spontanées provoquent une première prise de position.

b) Phase d'échauffement global

L'enseignant demande à chacun de se lever et de se déplacer dans la salle. Chacun est encore préoccupé par l'article et les réactions entendues. L'enseignant propose qu'au cours des déplacements des regards furtifs se croisent. Puis la consigne est de prendre contact en se serrant la main et de se communiquer à chaque fois, à chaque nouveau contact, un mot ou une phrase clé trouvé(e) d'un document analysé. Ensuite nous formons un cercle, chacun est invité à dire un mot clé en insistant sur l'intonation avec une intonation sous-jacente. Chaque mot clé avec sa charge émotionnelle particulière passe de participant à participant (principe de l'enchaînement en cascade).

c) Phase de visualisation et d'investigation des rôles

Sur le même principe, l'enseignant invite les étudiants à communiquer les images que la situation évoque pour eux, par exemple: je vois le paysage d'une montagne peut-être en Afrique, je vois un élève qui est en train de travailler dans la classe, je vois deux personnes portant les vêtements de l'Afrique, ... etc. Puis chacun se représente mentalement, à travers les images communiquées, une scène qui le frappe. Nous allons projeter ces représentations mentales dans l'espace. La consigne est la suivante: Montrez une attitude physique, typique des personnages de la scène, qui vous frappe (principe de l'autosculpture). Ensuite, chaque étudiant reprend une attitude d'un personnage. Cette attitude est reprise, elle passe de participant à participant en cercle. Il y a à chaque passage, une courte modification et transformation des traits du personnage.

d) Phase d'intériorisation et d'identification

Nous allons entrer dans le monde intérieur des personnages principaux dans le texte et approfondir leurs motivations internes (principe du miroir). Cette phase provoque une forte sensibilisation, elle invite à l'introspection et à faire exprimer les non-dits. Il y a d'autre part, l'identification du personnage respectif dans la prise de rôles avec une meilleure appréhension des composantes et des motivations psychologiques.

e) Phase de rencontre et d'improvisation spontanée

Nous préparons la rencontre des personnages principaux sur une ligne se trouvent tous ceux qui ont travaillé en miroir sur le personnage A; en face sur une autre ligne sont tous ceux qui ont travaillé le personnage B. Sur la ligne A, une attitude typique du personnage A est donnée à voir; un participant propose une attitude qui est dynamisée, c'est-à-dire mise en mouvement et accompagnée d'un mot ou d'une phrase. Une telle dynamisation des corps et de la parole appelle à réaction; celle-ci ne se fait pas attendre. Sur la ligne B quelqu'un endosse la réaction paradoxale d'autre personnage dans le texte. Une forte dynamique est enclenchée et un jeu spontané se met en place, porté par une structure d'interaction qui se révèle être très impliquante.

f) Phase de dramaturgique ouverte

Désormais le jeu est déclaré ouvert, un protagoniste A peut rencontrer un protagoniste B, sur le principe suivant: lorsque les deux protagonistes sont en scène, les représentants de leur groupe respectif l'aident en suggérant les mots, phrases à leur protagoniste respectif. Pour clore le jeu, l'enseignant demande aux participants sur

scène de figer leurs attitudes, les interactions réciproques sont marquées dans l'espace.

g) Phase de rétroaction/ *feed back*

Cette phase a pour but de verbaliser ce qui a été vécu et perçu dans les rôles et les scènes différents. Chaque participant exprime son émotion, il se sent touché, ne sachant plus si dans le jeu elle était elle-même ou bien si elle était dans le rôle. La phase de verbalisation finale permet de prendre conscience des contenus sous-jacents et d'intégrer dans la situation d'apprentissage l'analyse et la compréhension des scènes représentées ainsi que leur impact sur le groupe et sur chacun en particulier. L'analyse du vécu a également pour fonction de percevoir l'impact inconscient que peut avoir une information sur le lecteur. Il est souhaitable que la suite de ce travail que les étudiants commencent à lire la presse ou à prendre connaissance des informations avec une toute autre perception.

h) Phase de l'acquisition de compétence d'interculturel

L'une des composantes de la compétence culturelle que l'on peut mesurer et observable est les connaissances culturelles. Les connaissances culturelles peuvent aider les étudiants à acquérir la compétence culturelle interculturelle.

Dans cette phase, l'enseignant incite les étudiants à donner leurs opinions sur le thème abordé selon leur point de vue personnel et à essayer de comparer entre les phénomènes se passant en France ou aux pays francophones et les phénomènes en Indonésie. Ensuite, il leur demande de critiquer ce phénomène actuel concernant le texte exploité.

7. Evaluation

Nous organisons deux types de tests tels que le test d'essai et le test de la compétence de production orale. Les deux tests s'organisent pendant le processus d'apprentissage, mais pour avoir une bonne connaissance sur les indices culturelles se trouvant dans le texte, il vaut mieux de demander aux étudiants de l'analyser chez eux.

7.1 Test d'essai

Le test d'essai a pour objectif de connaître la compétence culturelle des étudiants à travers leur résultat d'analyse de texte en utilisant l'approche sémiologique culturelle. Les

questions sur les indices culturelles sont adaptées de l'explication de Trompenaars et Turner in Rakhmat (2007:39) sur l'apprentissage culturel à travers l'activité de l'analyse de texte en utilisant l'approche sémiologique culturelle.

7.2 Test de la compétence de production orale

L'échelle de l'évaluation se fait pour savoir la compétence de la production orale des étudiants (voir le tableau 2). La grille de test a été adaptée de l'échelle fait par Harris in Tagliante (2005:200). Cette grille a été adaptée au curriculum du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL).

Texte

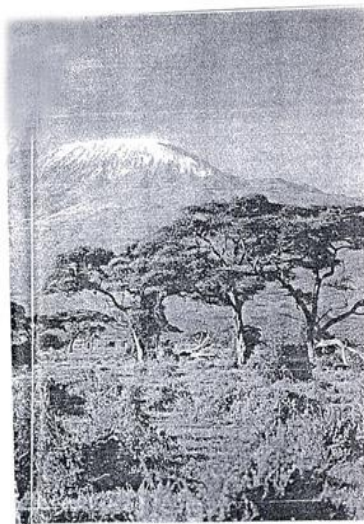
Pédagogie
Kenya

Du français standard au « franglais »

Les étudiants kenyans apprennent le français standard et produisent le franglais. Même ceux qui optent pour la poursuite de l'apprentissage de cette langue au niveau de l'université. Expérience de classe.



Nous avons demandé à vingt-quatre étudiants de troisième année de *because passengers were being attacked by students.* **En anglais:** *There was a students' demonstration that led to the university's*



Re-traduction en français : L'université a été fermée pour une durée indé-

Re-traduction en français : *En l'an 2000, cette organisation a fermé ses portes. Le mot *organization* est utilisé dans sa forme anglaise. En français, il s'écrit avec « s ».*

Constats

Les étudiants kenyans apprenant le FLE à l'université utilisent régulièrement les mots anglais dans leur français écrit. Ceci nous amène à établir l'existence d'un rapport de commutation ou d'amalgame entre les deux langues : l'anglais et le français. Ceci signifie qu'à l'intérieur d'un même acte de communication, l'anglais est souvent employé conjointement avec le français.

Qu'il s'agisse de la commutation ou de l'usage de barbarismes, aucune de ces pratiques n'est à encourager à

- suivre des programmes télévisés, en français, diffusés par TV5, Canal +, EuroNews, etc. Le département de français de l'université de Maseno dispose d'une antenne parabolique et est abonné à toutes ces chaînes ;
- se servir du dictionnaire pour s'assurer de l'orthographe des mots.

Le département de français organise, à l'intention de ses étudiants, des sorties, des concours de théâtre, des journées françaises, et encourage les étudiants à participer aux concours de rédaction organisés par le BCLE (Bureau de coopération linguistique et éducative, attaché à l'Ambassade de France).

Pour terminer, disons que nous n'avons pas la prétention de combattre les anglicismes en français, dans ce pays fortement anglicisé qu'est le Kenya. Nous sommes conscients que les phénomènes

Pédagogie

Annexes 2

Grille d'évaluation de la compétence de production orale

Critères d'évaluation de la production orale	Points (.../ 25)
1. Prononciation	
Peu de traces d'accent étranger.	5
Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.	4
Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.	3

Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation.	2
Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.	1
2. Grammaire	
Peu ou pas d'erreurs notables de grammaire ou d'ordre des mots.	5
Fait quelques fautes de grammaire et/ou d'ordre des mots, mais qui n'obscurcissent pas le sens.	4
Fait de fréquentes erreurs de grammaire et d'ordre des mots dont certaines peuvent obscurcir le sens.	3
Grammaire et ordre des mots rendent la compréhension difficile, doit souvent reprendre ou se restreindre à des modèles de base.	2
Erreurs de grammaire et d'ordre des mots si graves que le discours en est rendu pratiquement inintelligible.	1
3. Vocabulaire	
Utilise vocabulaire et expressions à peu près comme un natif	5
Utilise quelquefois des termes impropres et/ou doit se reprendre à cause d'inadéquations lexicales.	4
Utilise souvent des termes erronés. Conversation un peu limitée à cause de l'inadéquation du vocabulaire.	3
Le mauvais usage des mots et le vocabulaire très limité rendent la compréhension difficile.	2
Les limitations de vocabulaire sont si grandes qu'elles rendent la conversation pratiquement impossible	1
4. Aisance	
Parle aussi couramment qu'un natif	5
La vitesse et légèrement affectée par les problèmes linguistiques	4
La vitesse et l'aisance sont assez fortement affectées par les problèmes linguistiques.	3
Habituellement hésitant. Souvent forcé au silence par ses lacunes linguistiques.	2
Le discours est si haché et fragmentaire qu'il rend la conversation pratiquement impossible.	1
5. Compréhension	

Semble comprendre sans aucune difficulté.	5
Comprend presque tout à vitesse normale, bien qu'il soit quelquefois nécessaire de répéter.	4
Comprend la plus grande partie de ce qu'on lui dit à vitesse plus lente que normale et à condition qu'on parle lentement et avec des répétitions.	3
À de grandes difficultés à suivre ce qu'on lui dit. Ne peut comprendre qu'une conversation générale, et à condition qu'on lui parle lentement et qu'on multiplie les répétitions.	2
Ne peut même pas comprendre la simple langue conventionnelle.	1
Note totale	...

Source: Harris in Tagliante (2005:200)

Annexes 3

Fiche d'auto-évaluation de la compétence de production orale

Activité de la Production Orale	Note (... /20)
I. Activité orale pendant l'interrogation de contrôle	

1. 1 Prise la parole pendant l'interrogation de contrôle	
a. Je prends la parole en continu pour récapituler le contenu du document, je réutilise les structures et le lexique de manière appropriée	<u>4</u>
b. J'interviens spontanément mais j'ai du mal à prendre la parole en continu.	<u>3</u>
c. Je réponds toujours quand je suis sollicité.	<u>2</u>
d. Je réponds souvent quand je suis sollicité.	<u>1</u>
e. Je n'interviens jamais.	<u>0</u>
II. Activité orale pendant la séance	
2.1 Ecoute les autres qui prennent la parole	
a. J'écoute les autres.	1
b. Je n'écoute pas les autres.	0
2.2 Regard vers l'auditoire	
a. Je regarde mon auditoire et je cherche à convaincre.	1
b. Je ne regarde pas mon auditoire.	0
2.3 Prise la parole pendant la séance	
a. Je prends souvent la parole.	3
b. Je prends la parole quelquefois.	2
c. Je prends la parole rarement.	1
d. Je ne prends jamais la parole.	0
2.4 Capacité de s'auto-corriger	
a. Je m'auto-corrige.	1
b. Je ne suis pas capable de m'auto-corriger.	0
2.5 Réaction à la parole de l'autre	
a. Je réagis à ce que les autres disent.	1
b. Je ne réagis pas.	0
2.6 Capacité de corriger les autres	
a. Je corrige les autres.	1
b. Je ne corrige pas les autres.	0
2.7 Capacité de formuler des phrases	
a. J'utilise des phrases complexes.	4
b. J'utilise des phrases simples.	3
c. J'utilise des morceaux de phrases.	2
d. J'utilise des mots isolés.	1
2.8 Capacité de prononcer les phrases	
a. Je prononce, j'accentue correctement et je respecte le schéma	2

intonatif.	
b. J'ai des difficultés de prononciation, d'accentuation et d'intonation mais ma langue est compréhensible.	1
c. Ma langue n'est pas compréhensible.	0
2.9 Capacité de prendre position et d'argumenter	
a. Je prends position et j'argumente.	2
b. Je m'efforce d'argumenter mais j'ai des difficultés.	1
c. Je ne prends pas position.	0
Note par l'étudiant	...
Note par le professeur	...

Source : Josiane Parrate (www.edufle.net)

**APPLICATION DE TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE DU THEATRE
JOURNAL VIVANT DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION
FRANÇAISE**

**Présentée au 2^e Colloque International de l'APFI
portant sur : *Le français; une autre façon de voir le monde*
Bandung, les 5 et 6 novembre 2008**



**Par
Yadi Mulyadi
Universitas Pendidikan Indonesia**

**ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS D'INDONÉSIE
2008**