

UNIVERSITÉ DE ZAGREB
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

Martina Gazdek

**COMMENT LA DRAMATISATION AIDE À
SURMONTER LA PEUR DE S'EXPRIMER EN FLE**

MÉMOIRE DE MASTER

Directrice de recherche :
Ivana Franić, dr.sc.prof.

Zagreb, 2016.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Martina Gazdek

**ULOGA DRAMSKIH TEHNIKA U SVLADAVANJU
STRAHA OD IZRAŽAVANJA NA STRANOM
JEZIKU**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

Ivana Franić, dr. sc. prof

Zagreb, 2016.

TABLE DES MATIÈRES

LE RÉSUMÉ EN FRANÇAIS.....	1
MOTS-CLÉS EN FRANÇAIS.....	1
LE RÉSUMÉ EN CROATE.....	2
MOTS-CLÉS EN CROATE.....	2
INTRODUCTION.....	3
FACTEURS AFFECTIFS DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME UNE LANGUE ÉTRANGÈRE.....	4
PEUR DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE ET SON DEVELOPPEMENT.....	5
MANIFESTATION DE LA PEUR DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE.....	7
CAUSES DE LA PEUR DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE EN CROATIE.....	7
COMMENT RECONNAITRE LA PEUR DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE.....	13
THÉÂTRE : JEU DE RÔLES, DRAMATISATION, SIMULATION.....	14
THÉÂTRE COMME MOYEN D'EXPRESSION EN LANGUE ÉTRANGÈRE.....	17
COMMUNICATION AUTHENTIQUE.....	18
CONFIGURATION SPATIALE.....	19
IMPROVISATION.....	21
TRAVAIL EN GROUPE ET L'ENVIRONNEMENT SOCIAL DANS LA CLASSE.....	22
CONFIANCE EN SOI.....	23
LE JEU DANS L'EXPRESSION.....	24
RECHERCHE.....	25
PRVA GIMNAZIJA VARAŽDIN.....	25
MÉTHODOLOGIE (PARTICIPANTS, INSTRUMENTS, HYPOTHÈSES).....	26
ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....	26
PROCÉDURE : PREMIÈRE ÉTAPE.....	27
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	28
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	39
DEUXIÈME ÉTAPE	41

PREMIÈRE SEMAINE, PREMIER JOUR.....	42
« LA RENCONTRE ».....	42
LA PERSUASION	45
« ACCENT INVERSÉ ».....	47
PREMIÈRE SEMAINE, DEUXIÈME JOUR.....	49
LA GESTUELLE.....	49
JEU DE MIROIR.....	49
COMMENT FAIS-TU DANS LES BRAS DE L'AUTRE ?.....	50
DEUXIÈME SEMAINE, PREMIER JOUR.....	52
« LES STATUES ».....	52
DEUXIÈME SEMAINE, DEUXIÈME JOUR.....	55
« LA CHAISE PERSONNAGE ».....	55
OBSERVATION ET ENTRETIEN.....	59
CONCLUSION DE LA RECHERCHE.....	61
CONCLUSION.....	63
BIBLIOGRAPHIE.....	67
ANNEXE.....	71

Le résumé en français

Comme l'enseignement ainsi que l'apprentissage de la langue étrangère sont profondément liés à la personnalité de l'apprenant, ils sont souvent suivis d'émotions différentes parmi lesquelles on peut distinguer les *émotions positives* comme l'enthousiasme, le contentement, la fierté et la satisfaction qui sans doute augmentent la sympathie et l'intérêt à apprendre la langue étrangère et des *émotions négatives* dont la frustration, la honte, des attentes trop élevées, la dévalorisation et la peur peuvent évoquer certaines réactions menaçantes chez les apprenants, comme par exemple, la mauvaise note. Cela peut ainsi influencer le refus d'apprendre et plutôt de s'exprimer. Le théâtre faisant illusion de la réalité, représente le moyen éducatif idéal pour le cours de langue étrangère. En accélérant les compétences d'expression en langue étrangère et en faisant acquérir les compétences morphologiques et culturelles, le théâtre fait émerger le potentiel artistique des apprenants et ainsi aide à surmonter la peur de s'exprimer en langue étrangère. Tandis que la *première partie* de ce mémoire est consacrée à la définition des facteurs affectifs dans l'apprentissage du FLE, à la définition de la peur de la langue étrangère, à ses causes, à son développement et à sa manifestation chez les apprenants (1. *facteurs affectifs dans l'apprentissage de FLE*, 2. *peur de la langue étrangère et son développement*, 3. *manifestation de la peur de la langue étrangère*, 4. *causes de la peur de la langue étrangère en Croatie*, 5. *comment reconnaître la peur de la langue étrangère*), la *deuxième partie* est dédiée aux techniques et pratiques théâtrales applicables au travail en classe de langue étrangère ainsi qu'au rôle du théâtre comme d'un activateur de parole, d'autonomie et de sentiment de confiance chez les apprenants (1. *théâtre : jeu de rôles, dramatisation, simulation*, 2. *théâtre comme moyen d'expression en langue étrangère*, 3. *communication authentique*, 4. *configuration spatiale*, 5. *improvisation*, 6. *travail en groupe et l'environnement social dans la classe*, 7. *confiance en soi*, 8. *le jeu dans l'expression*) . La *troisième partie* ou plutôt la partie la plus importante de ce mémoire traite de la recherche que j'ai faite voulant découvrir si le théâtre, c'est-à-dire la dramatisation et ses techniques théâtrales peuvent supprimer ou au moins réduire ce sentiment d'angoisse et d'inquiétude chez les apprenants. La troisième partie inclut *la méthodologie, les participants, les instruments, les hypothèses* ainsi que les *étapes de la recherche* (1. *sondage*, 2. *activités théâtrales*, 3. *observation finale et vérification*, 4. *entretien avec les apprenants*, 5. *conclusion de la recherche*) et *la conclusion finale*.

Mots-clés en français

peur, théâtre, langue étrangère, dramatisation, pratique théâtrale, recherche

Le résumé en croate

Poučavanje, ali i učenje stranoga jezika usko su povezani s karakterističnim načinom na koji učenik razmišlja, osjeća i ponaša se, odnosno s njegovom osobnosti. Stoga nastavu na stranom jeziku nerijetko prate emocije koje mogu biti pozitivne poput entuzijazma, ponosa, zadovoljstva, sreće koje povećavaju učenikov interes za učenjem određenog stranog jezika, ili pak negativne koje se očituju kao bijes, ljubomora, stid, previsoka očekivanja od nastavnika, roditelja ili samog učenika i obezvrjeđivanje što dovodi do niskog praga samopoštovanja učenika, a naposljetku do pojave ne samo straha, nego i odbijanja učenja i izražavanja, bilo samoinicijativnog bilo na nastavnikov zahtjev, na stranom jeziku. Jedan od načina uklanjanja te negativne emocije koja predstavlja pojedinim učenicima smetnju u učenju stranoga jezika je primjena dramskih tehnika u nastavi. Naime, budući da možemo pronaći poveznicu između kazališta koje predstavlja samo iluziju stvarnosti i nastave na stranom jeziku koja je također samo fiktivna, kazališne tehnike u učenju i poučavanju stranog jezika predstavljaju idealno edukativno pomagalo. Uz to što povećava sposobnosti i ubrzava svladavanje gramatike ali i kulturnog dijela gradiva te iznosi na vidjelo umjetnički potencijal koji pojedini učenici imaju u sebi, dramske tehnike u nastavi također, prema navodima nekih autora, pomažu u otklanjanju straha od izražavanja na stranom jeziku. Prvi dio ovog rada posvećen je definiciji straha od stranog jezika, kako ga prepoznati, koji su uzroci, kako se razvija i naposljetku, kako ga ukloniti. U drugom dijelu radi se o dramskim tehnikama koje su primjenjive na rad u nastavi stranog jezika, o ulozi koju ima kazalište kao poticatelj govora, izražavanja svog mišljenja, samostalnosti i samopouzdanja kod učenika. Treći dio predstavlja opis istraživanja koje sam provela u školi Prva gimnazija Varaždin, sa ciljem da otkrijem i uvjerim se mogu li zaista, premda u kratkom vremenskom periodu, dramske tehnike pomoći u svladavanju straha od izražavanja na stranom jeziku ili barem smanjiti njegov utjecaj na učenje stranog jezika.

Mots-clés en croate

strani jezik, strah, dramske tehnike

Introduction

La théorie et la pratique dans l'apprentissage d'une langue devraient se nourrir mutuellement. En présentant la recherche que j'ai faite, je vais essayer de montrer comment la pratique théâtrale peut aider à surmonter les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère et ainsi encourager une pratique plus fréquente d'apprentissage actif, c'est-à-dire, sur le terrain. Il s'agit des activités théâtrales pendant le cours de français comme la langue étrangère, des techniques variées que j'ai utilisées pour améliorer les résultats des apprenants, de leurs compétences et finalement de la suppression de la peur de la langue étrangère. La première question qui se pose, c'est la question du lien entre le théâtre et une langue. En effet, les éléments dits « techniques » de la langue comme l'articulation, l'intonation, la diction des différents types de phrases, la hauteur de la voix ou bien la respiration peuvent être rencontrées dans le théâtre mais aussi dans la langue. Par exemple, à travers certains jeux théâtraux de son ou de rythme, on aide les élèves à explorer les différentes sonorités que la bouche peut produire. Alors, le théâtre représente un art d'action et de parole, du faire et du dire pendant une situation imaginaire qui ne peut être manifestée qu'à travers le dialogue, c'est-à-dire, à travers la langue exprimée oralement. Quant au rôle de la méthode théâtrale dans l'enseignement de la langue étrangère, il faut prendre conscience de l'importance du corps, des signes métalinguistiques dans la communication pendant le cours d'une langue étrangère comme chez les acteurs qui se préparent avant de prendre la parole sur scène (les exercices de relaxation, l'expérience des sens, l'exploration des émotions...). On communique parce qu'on a quelque chose à dire ou entendre dans une situation donnée. Par conséquent, le théâtre se manifeste par le dialogue et ainsi aide à surmonter des principes grammaticaux grâce à des éléments qui enrichissent l'expression en langue étrangère. Donc, il ne suffit pas seulement d'assimiler les mots et les règles, il faut aussi pouvoir traduire des sentiments. Enfin, comme le dialogue théâtral est influencé par le contexte (le lieu, le milieu social...), c'est tout ce qui conditionne la langue dans sa dimension plus dynamique et vivante.

1.1. Facteurs affectifs dans l'apprentissage du français comme une langue étrangère

La didactique de langues étrangères contemporaine met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les facteurs affectifs sont très importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, certains auteurs pensent que les facteurs affectifs influencent sur l'apprentissage linguistique beaucoup plus que les qualités formelles de la langue.¹

Les sentiments touchent tous les aspects de notre vie et ainsi aussi affectent de façon directe tout ce qui se passe dans la salle de classe. D'après Earl Stevick « le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe à l'intérieur d'un individu dans la classe. »² Par conséquent, Jane Arnold explique que le résultat favorable dépend plus des « personnes » que des « choses ». C'est-à-dire, elle distingue ce qui se passe à *l'intérieur* des personnes (les facteurs individuels comme l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation) de ce qui se passe *entre* les personnes concernant les aspects de la relation qui peut influencer des interactions dans la salle de classe.

De même, le *Cadre commun européen de référence* souligne que « l'activité de communication des apprenants est affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels définis par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. »³ Ensuite, les compétences diverses des apprenants sont liées à leurs caractéristiques individuelles de nature *1.cognitive* concernant la tâche et les aptitudes en termes d'opérations d'apprentissage; *2. linguistique* y compris le niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis pour réaliser la tâche ; et finalement *3.affective* concernant la confiance en soi, l'implication et la motivation, c'est-à-dire la condition générale et l'attitude. *La confiance en soi* est le facteur représentant une image positive de soi ainsi que l'absence d'inhibition. En d'autres termes, les apprenants confiants en eux-mêmes prennent le contrôle de l'interaction, interviennent pour demander une clarification et prennent des risques de cas échéant. Ensuite, la performance des apprenants est aussi influencée par leur condition générale, à savoir par leur condition

¹ Mihaljević Djigunović Jelena, Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1998, page 17

² <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm#no1> , Arnold Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, Université de Séville

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, *Cadre européen commun de référence*, page 84

physique et émotive. Par exemple, les apprenants plus dévoués apprendront beaucoup plus que les apprenants anxieux. Enfin, la réussite des tâches dépend parfois aussi de l'intérêt des apprenants pour les autres ainsi que de leur ouverture à eux, à savoir de leur *attitude*. Un niveau bien élevé de la *motivation* personnelle conduira les apprenants aux *implications* plus grandes. En effet, c'est avec le grand intérêt que les apprenants acquerront le grand accomplissement.⁴ Dans le cadre de la motivation, Krashen postule l'importance des facteurs affectifs dans l'acquisition d'une langue étrangère et ainsi représente la théorie de *filtre affectif*. Effectivement, ce filtre s'interpose entre l'objet d'apprentissage et le mécanisme d'acquisition pendant qu'il crée une attitude négative pouvant gêner ou bloquer le processus d'apprentissage.⁵

Cependant, si le niveau de tous facteurs affectifs mentionnés n'est pas accompli, l'intérêt pour l'apprentissage de la langue étrangère dans la classe diminue. Parmi les facteurs affectifs énumérés influençant la qualité de l'apprentissage d'une langue étrangère, on va en particulier décrire le caractère positif de la *peur* qui fait la partie de la *motivation*. Autrement dit, la peur peut être la source de motivation, tandis qu'elle peut être négative et ainsi faire les apprenants perdre la motivation de l'apprentissage.

1. 2. Peur de la langue étrangère et son développement

La peur de la langue étrangère représente le phénomène qui peut être défini sous plusieurs facettes. Tout d'abord, la peur de la langue étrangère décrit la manifestation des peurs plus générales comme la timidité, l'anxiété de la communication ou l'inquiétude fréquente des examens. Par conséquent, la timidité et la déplaisance pendant le cours de la langue étrangère peuvent créer la peur de parler en public. De même, les apprenants anxieux sentiront la peur de l'évaluation de leurs connaissances et compétences en langue étrangère. Selon Horwitz et Young (1991), la peur de la langue étrangère représente le sentiment de l'inconfort, de la nervosité et de l'incertitude qui apparaissent chez les apprenants au moment où ils sont obligés de parler, de lire, d'écrire ou bien de comprendre un énoncé en langue

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, *Cadre européen commun de référence*, page 123-124

⁵ Le langage et l'homme ; Revue du didactique du français ; Bouquet de revues de linguistique française, Apprentissage, enseignement et affects, EME ; 2015 ; <https://books.google.hr/books?id=j4tNCgAAQBAJ&pg=PT137&dq=krashen+filtre+affectif&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjS4pqP7KbLAhUGMJ0KHVA7A34Q6AEIMDAD#v=onepage&q=krashen%20filtre%20affectif&f=false>

étrangère. Cependant, la théorie la plus connue est celle fondée par Gardner et MacIntyre (1998), les psychologues sociaux canadiens, qui définissent la peur de la langue étrangère comme la conséquence de la répétition des expériences négatives pendant le cours de la langue étrangère. Au début, la peur de l'apprenant est liée à certaine situation pendant le cours, mais quand ces expériences deviennent fréquentes, les apprenants commencent à faire une liaison entre le sentiment de peur et la langue étrangère. Parfois l'intensité de la peur de la langue étrangère peut devenir forte à un tel niveau que son influence peut être cruciale. Néanmoins, plus la compétence en langue augmente, plus la peur de la langue étrangère diminue⁶. Malgré cela, Verma et Nijhawan (1976) ont affirmé que les apprenants ayant une haute intelligence ont des facilités d'apprentissage de la langue étrangère, tandis qu'il y avait des effets négatifs chez les apprenants ayant un faible niveau d'intelligence. Puis, Beeman et collaborateurs (1972) ont établi qu'au début la peur complique l'apprentissage de la langue étrangère, mais qu'après, aux derniers stades, elle l'améliore. Ensuite, Spilberger (1966) avance que la peur facilite l'apprentissage de la langue étrangère en résolvant des tâches faciles, mais la rend plus compliquée quand il s'agit d'étapes plus complexes. Selon Eysenck (1979), la peur de la langue étrangère peut provoquer l'interférence cognitive. Ainsi le sentiment de la peur est lié à la distraction manifestée par l'inquiétude puis à la préoccupation pour l'échec potentiel. Cependant, les recherches faites par Horwitz et ses collaborateurs (1986) ainsi que Price (1991) confirment que les apprenants ayant la peur de la langue étrangère, étudient beaucoup mieux que les apprenants plus confiants. Tobias (1979 ; 1986) offre un modèle en trois parties des effets du stress et de la peur sur l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, il représente trois stades interdépendants d'apprentissage: *l'entrée* (les apprenants sentant la peur pendant ce stade de l'apprentissage, ont souvent besoin de réécouter ou de relire certaines particularités de la langue), *le traitement des informations* (la peur pourrait interférer avec la maîtrise des activités linguistiques complexes) et *la sortie* (l'interférence cognitive pendant la reproduction linguistique)⁷.

⁶ Ibid., page 15

⁷ Mihaljević Djigunović Jelena, Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 17

1.3. Manifestation de la peur de la langue étrangère

Généralement, il existe quatre composantes de la peur de la langue étrangère : *la composante cognitive* se référant à l'auto évaluation négative et à l'inquiétude vis à vis du regard des autres, puis *la composante émotionnelle* comportant le stress, l'inconfort et la tension, ensuite *la composante comportementale* contenant les gestes comme la retenue, la réserve et la maladresse pendant la reproduction orale. La composante finale est la *composante physique* qui comprend des réactions physiologiques comme la sudation et accélération du rythme cardiaque⁸. Néanmoins, la plupart des linguistes s'accordent pour constater que trois sources générales de la peur de la langue sont *la peur de la communication, la peur de l'évaluation et la peur du rejet social*. Selon James C. McCroskey, la peur de la communication est la peur la plus importante dans la langue. En effet, cette peur impose une interaction interpersonnelle, c'est-à-dire, pendant la communication orale comme la nervosité et la timidité⁹. Cependant, la peur de l'évaluation est considérée comme la peur la plus fréquente pendant l'apprentissage de la langue étrangère. Ceci s'avère raisonnable parce que l'évaluation de la réussite des élèves est étroitement liée à l'enseignement. Par conséquent, la cause de la peur de l'évaluation est la crainte de l'échec, ce qui pourrait provoquer la peur du rejet social : chaque apprenant qu'il soit enfant, adolescent, jeune ou adulte, veut garder sa place vis à vis de ses collègues et éviter des jugements négatifs¹⁰.

1.4. Causes de la peur de la langue étrangère en Croatie

Une recherche descriptive, dans laquelle ont participé 392 apprenants venant d'écoles différentes, est faite à Zagreb entre quatre tranches d'âge, de 7 à 10 ans, de 11 à 14 ans, de 15 à 18 ans et les adultes. Les participants ont décrit la peur qu'ils ressentent pendant l'apprentissage ou en cours d'utilisation d'anglais, la matière obligatoire à l'école. Le but de cette recherche était de découvrir différentes causes de la peur de la langue étrangère chez les apprenants croates. Les résultats sont les suivants : *l'estime de soi faible, des caractéristiques de la langue, l'enseignant, des circonstances objectives, l'utilisation de la langue étrangère*

⁸ Ibid., page 18

⁹ Ibid., page 20

¹⁰ Ibid., page 20

*dans la classe et en dehors de la classe, des erreurs, la compréhension, l'évaluation et la peur des langues étrangères*¹¹.

Comme M. Djigunović a souligné, *l'estime de soi faible* représente l'une des peurs les plus fréquentes chez les apprenants croates. Beaucoup d'apprenants ont mentionné le manque de confiance en soi, l'attitude distante ou bien l'ignorance des techniques d'apprentissage¹². Selon Rosenberg, il s'agit d'une attitude négative envers un objet particulier, d'une basse estime de soi exprimant qu'on n'est pas « suffisamment bien ».¹³ Leary et Downs affirment que l'affect est associé à l'évaluation de soi dont les changements sont inévitablement liés à l'affect et à l'émotion. Ainsi, ils argumentent que les apprenants ne souffrent pas d'émotions négatives à cause de leur évaluation de soi endommagée, mais qu'une estime de soi basse et l'affect négatif (la peur) ne sont que des conséquences d'un même système.¹⁴ D'après Jean Dumas, le manque d'estime de soi s'explique malheureusement par le fait que les élèves échouent plus souvent là où leurs camarades réussissent et que leurs inquiétudes diverses ne leur permettent pas de réussir. De même, leurs camarades ou leur enseignant sabotent le peu de confiance qu'ils ont en eux-mêmes. Dumas ajoute à cette faible évaluation de soi des sentiments de culpabilité ainsi que de honte qui pourraient empirer la situation.¹⁵

Les caractéristiques de la langue comme la grammaire, le vocabulaire, l'écriture ou la prononciation peuvent aussi provoquer la peur. Les résultats montrent que les candidats croates, soit les plus petits, soit les adultes, craignent le plus la prononciation. Tout de même, il est intéressant de voir que la peur du vocabulaire augmente avec le niveau d'apprentissage. En fait, peu à peu les apprenants peuvent devenir de plus en plus conscients des différences entre le savoir du vocabulaire passif (le locuteur connaît certaine définition lexicale, mais il ne l'utilise pratiquement pas) et actif (des unités lexiques sont connues et employées par les locuteurs). Par conséquent, M. Djigunović affirme que l'incapacité d'utilisation active d'un nombre plus élevé de mots étrangers peut être frustrant¹⁶.

¹¹ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 75

¹² Ibid., page 76

¹³ <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/005.pdf>, *Connaissance de soi et estime de soi en EPS*, page 15

¹⁴ Ibid., page 18

¹⁵ Dumas E. Jean, *L'enfant anxieux : Comprendre la peur de la peur et redonner courage* ; Groupe De Boeck Université; Bruxelles ; 2008, page 54-55

¹⁶ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002, page 79

« J'ai peur de faire des erreurs car la professeure devient très fâchée et énervée ».
Luka, 9 ans

Il y a beaucoup d'apprenants qui craignent le cours de langue étrangère et qui se sentent mal à l'aise pendant le cours parce qu'ils pensent que leur *enseignant* est trop exigeant ou trop sévère. Djigunović résume que la peur de la langue causée par l'enseignant se répand énormément chez les adolescents, vivant pourtant une période délicate¹⁷. Selon Galisson, pendant que les élèves deviennent les apprenants, l'enseignant devient « l'apprenneur » ce que Cuq explique avec les autres termes comme le facilitateur, le moniteur, le tuteur, le médiateur, la personne-ressource et le conseiller.¹⁸ Quant à l'autorité du professeur, Lojacono souligne que traditionnellement l'autorité de l'enseignant est « le pouvoir de se faire obéir », mais qu'il existent des autres autorités comme Aristote parmi les philosophes ou comme Da Vinci parmi les peintres qui inspiraient les élèves à apprendre et à comprendre la matière.¹⁹ D'après Krashen, l'enseignant devrait créer les conditions les plus favorables afin que le niveau d'action du *filtre affectif* se réduise au maximum.²⁰

Quelques candidats pensent que la cause générale de leur peur est le manque des situations réelles où ils puissent en utiliser comme par exemple dans une conversation avec des locuteurs natifs. Ensuite, les uns ont la peur car ils se sentent mal préparés, les autres citent le manque du temps pour le consacrer à l'apprentissage. Donc, toutes ces causes de la peur de la langue étrangère mentionnées appartiennent à la catégorie des *circonstances objectives*²¹.

Presque chaque manière de participation des élèves dans le cours de la langue étrangère est liée à leur apparition en public devant les collègues et leur enseignant. Pendant les activités de parole quelques candidats ont plaint que même la lecture à voix haute peut provoquer la peur, tandis que les autres ont dit que la situation peut empirer pendant

¹⁷ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 81

¹⁸ <http://linguistica.uprrp.edu/Articulos%20diciembre%202009/Lojacono-2009-ColloqueFLE.pdf>, Lojacono Florence, *Le rôle de l'enseignant : enfin du nouveau? - Actes du Colloque FLE 2009*, page 33

¹⁹ *Ibid.*, page 34-35

²⁰ *Le langage et l'homme* ; *Revue du didactique du français* ; *Bouquet de revues de linguistique française*, *Apprentissage, enseignement et affects*, EME ; 2015 ; <https://books.google.hr/books?id=j4tNCgAAQBAJ&pg=PT137&dq=krashen+filtre+affectif&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjS4pqP7KbLAhUGMJ0KHVA7A34Q6AEIMDAD#v=onepage&q=krashen%20filtre%20affectif&f=false>

²¹ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002, page 83

l'expression de leurs propres opinions ou sentiments de certain sujet. Néanmoins, Djigunović affirme qu'il semble que l'*utilisation de la langue étrangère* apprise dans l'école représente un problème plus grand que la langue apprise dans le cours parascolaire où l'évaluation fréquente et implicite n'est pas le but unique²².

« Comme je suis très nerveux quand je dois parler en langue étrangère en téléphone, je souvent dis « Désolé, faux numéro. » et je raccroche. » Tomislav, 19 ans

Des *situations en dehors de la classe* dans lesquelles des élèves doivent ou ont de la chance d'utiliser la langue étrangère, peuvent provoquer la peur. En effet, les apprenants pensent souvent que leurs compétences linguistiques soient insuffisantes pour la vraie communication. Il est impossible de ne pas communiquer. La source de la peur qui apparaît pendant la conversation avec des locuteurs natifs soit face à face, soit en téléphone ou au travail, est le manque d'aspect communicatif dans la classe de langue ainsi que d'acte de parole qui permettra aux apprenants de s'exprimer dans des situations de communication différentes.²³

Le terme „erreur“ provenant du verbe latin *error 1.* est considéré comme un acte de perdre son chemin, errer, se tromper, tenir pour vrai ce qui est faux²⁴. Dans l'apprentissage de la langue étrangère il révèle une méconnaissance des règles de fonctionnement de certaine langue étrangère qui peuvent être de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique²⁵. Cependant, il faut distinguer cette méconnaissance en ce qui concerne la compétence, du terme « faute » qui provient du terme latin *fallo 3.* signifiant un acte de manquer, oublier, ignorer ou tromper l'attention²⁶. Par conséquent, en didactique des langues étrangères, la faute correspond à des erreurs de type (*lapsus*) inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (par exemple, l'oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé).²⁷ Donc, même si les enseignants ont souvent la tendance à confondre ces deux termes didactiques, des *erreurs* sont considérés comme impardonnables inconvénients dans le processus d'apprentissage de certaine langue étrangère, tandis que les *fautes* semblent beaucoup plus neutres et bénignes, sont liées à la performance et le locuteur est immédiatement conscient lorsqu'on attire l'attention sur elles. Par conséquent, l'*erreur*

²² Ibid., page 84

²³ Ibid., page 88

²⁴ Marević Josip ; Latinsko hrvatski enciklopedijski rječnik Matica Hrvatska; Zagreb 2000; page 891

²⁵ <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>, *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, page 127

²⁶ Marević Josip ; Latinsko hrvatski enciklopedijski rječnik Matica Hrvatska; Zagreb 2000; page 1032

²⁷ <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>, *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, page 128

relevant d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement, est intégrée au système grammatical de l'apprenant, tandis que la *faute* associée à la performance indépendante du niveau de compétence, peut souvent être non répétitive et autocorrective.

Quand même, soit des erreurs, soit des fautes, n'importe quelle notion on utilise, provoquent la peur chez les apprenants. Cette sorte de la peur représente fréquemment une conséquence d'avis parmi les apprenants que commettre une erreur ou une faute signifie la stupidité et impossibilité de faire aucune chose dans la classe. On dirait que *la peur de l'erreur* est liée à la peur du rejet social potentiel²⁸. Corder affirme qu'il existent deux théories pour éviter des erreurs chez les apprenants : la première souligne que « si l'on avait pu faire une méthode parfaite d'enseignement, aucune erreur n'aurait été commise et que l'occurrence éventuelle de l'erreur est l'indice des techniques inadéquates de notre enseignement actuel. La philosophie de deuxième théorie c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts. »²⁹ D'autre part, Robert Galisson et Daniel Coste expliquent *l'erreur* comme quelque chose d'inévitable et de parasite troublant l'apprentissage.³⁰ D'aspect social, à propos de la peur, Christophe André dans son livre souligne que comme hypocondriaques ne pouvant s'empêcher de penser à leur santé, ayant peur de la maladie, de la souffrance et de la mort ; les maladies de l'autoévaluation sont sous-entendues par les peurs du rejet social ainsi que de n'être pas apprécié et ce sont les hypocondries de soi-même. En revanche, à propos de l'erreur, André affirme qu'on s'embarque souvent sur la valorisation de notre image, de notre personnage et pas de notre personne. Également, André dit qu'on se trouve dans une société qui nous flatte et qu'on prend soi-même comme norme et centre du monde.³¹

La *compréhension* était longtemps oubliée et cachée par la peur de *l'expression* qui semblait plus importante. Néanmoins, la compréhension des mots prononcés, lus ou entendus peut aussi provoquer la peur³². Il s'agit, effectivement, affirme Djigunović, de la peur réceptive où le récepteur, autrement dit un élève, craigne de tout acte par lequel il s'engage à accomplir des tâches de compréhension, à savoir écouter et lire. Excepté la peur qu'ils ne comprennent pas dont parle l'enseignant quand il parle trop rapidement, les élèves sentent la

²⁸ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 90

²⁹ http://www.sid.ir/en/vewssid/j_pdf/110120050206.pdf, Rahmatian Rouhollah, *L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage des langues étrangères*, page 112

³⁰ *Ibid.*, page 112

³¹ André Christophe, *Imparfaits, libres et heureux*, Pratiques de l'estime de soi, Odile Jacob, 2006, Paris, page 393-394

³² Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002, page 92

peur et ainsi ils interprètent mal ses paroles³³. Djigunović souligne que cette peur développe et augmente peu à peu avec l'âge. En effet, les victimes les plus fréquentes de la peur de la compréhension sont parmi les adultes ayant un grand nombre d'opportunités où ils ont besoin d'utiliser une langue étrangère³⁴.

La phobie générale, c'est la peur de l'évaluation où l'enseignant mesure la valeur des connaissances et des savoirs appris par les élèves³⁵. D'après cette recherche, la peur est présente chez les élèves pendant l'évaluation orale ainsi que durant l'évaluation écrite. Toutefois, selon Djigunović, il semble que cette peur est toujours plus fréquente et plus intensive pendant l'évaluation de la production orale où les élèves sont plus stressés car le sentiment d'être évalués peut provoquer la peur de faire des erreurs ainsi que d'être ridicule devant la classe³⁶. Djigunović constate aussi qu'évaluation à l'improviste est particulièrement gênante car elle peut créer des blocages d'apprentissage et ainsi causer de mauvaises notes qui ne soient pas des vrais indicateurs du savoir³⁷.

Trouver une langue étrangère trop compliquée et exigeante peut causer la peur de la langue étrangère générale, c'est-à-dire la *xénoglossophobie* (*ang.*). En effet, il s'agit d'une peur indéfinie que les candidats ne pouvaient pas lier avec aucun aspect particulier et concret d'apprentissage de la langue étrangère³⁸. Bien que Bernard- Marie Koltès affirme dans son livre *Combat de nègre et de chiens* qu'il ne faut pas avoir peur des langues étrangères pensant que si on regarde longtemps et soigneusement les gens quand ils parlent, on comprend tout³⁹, les préjuges injustifiées de la complicité d'une langue étrangère font les apprenants perdre toute motivation de l'apprendre.

³³ Ibid., page 92

³⁴ Ibid., page 92

³⁵ Mihaljević Djigunović Jelena, *Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 94

³⁶ Ibid., page 94

³⁷ Ibid., page 94

³⁸ Ibid., page 96

³⁹

<https://books.google.hr/books?id=Dlii3NjyZLwC&pg=PA51&dq=peur+des+langues+etrangeres&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjQvKXgnLTPAhXHJsAKHbiAA-AQ6AEIGTAA#v=onepage&q=peur%20des%20langues%20etrangeres&f=false>, Houdart- Merot Violaine; *Écritures babéliennes*; p. 51 ; Peter Lang; Bern 2006

1. 5. Comment reconnaître la peur de la langue étrangère ?

Pour mieux comprendre la nature de la peur de la langue étrangère, MacIntyre et Gardner (1994) décrivent un sondage qui examine la peur au cours des trois phases: *l'entrée*, *le traitement des informations* et *la sortie*⁴⁰ selon Tobias (1979 ; 1986)⁴¹. Pendant la phase de *l'entrée* l'élève reçoit le stimulus linguistique externe et crée la représentation interne des stimuli dans la mémoire. C'est la phase d'activation d'attention, de concentration et de codage. Par conséquent, les élèves sentant la peur pendant le stade d'*entrée*, ont besoin de relire ou de réécouter le matériel linguistique auquel ils sont exposés.⁴² Ensuite, le stade du *traitement des informations* concerne l'organisation, la préparation et l'assimilation du matériel reçu pendant *l'entrée*. Quand la peur apparaît dans ce stade d'apprentissage, elle peut interrompre ces opérations cognitives et ainsi gêner l'aptitude de mémoriser qui pourrait ralentir et nuire à l'apprentissage et à la compréhension de la langue étrangère⁴³. Finalement, la phase de la *sortie* l'élève montre à quel point il peut utiliser la langue. En effet, l'organisation de sa production ainsi que la vitesse de mémoire dépendent de deux stades précédents. Donc, la peur dans cette phase provoque l'interférence cognitive qui peut causer le blocage de reproduction pendant l'examen, par exemple⁴⁴.

Une fois que la crainte de la langue est découverte, il faut la retirer. Une façon de sa médication est la dramatisation. Donc, on va expliquer dans les phrases suivantes l'impact du théâtre sur la peur de la langue étrangère.

⁴⁰ Mihaljević Djigunović Jelena, Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi; Naklada Ljevak, Zagreb 2002; page 102

⁴¹ Ibid., page 102

⁴² Ibid., page 17

⁴³ Ibid., page 17

⁴⁴ Ibid., page 17

2. 1. Théâtre : jeu de rôles, dramatisation, simulation:

Shakespeare a écrit : « Le monde entier est un théâtre, et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs ». ⁴⁵ À prendre les choses en général, à travers le théâtre on exprime des sentiments par les paroles, ainsi que par le corps. Par conséquent, la pratique du théâtre peut aider à s'exprimer dans les situations réelles de la vie, c'est-à-dire dans la relation avec les autres. En effet, l'activité théâtrale aide et permet de surmonter la peur du ridicule et autres obstacles psychologiques similaires. Le théâtre en classe de langue étrangère, enfin, est susceptible de déclencher la parole chez les élèves de langue étrangère par leur propre initiative et sans peur.

Depuis longtemps, l'apprentissage d'une langue étrangère a été limité aux murs et aux bancs de la salle de classe ce qui ennuyait et fatiguait les élèves ainsi que ne permettait pas à eux de bouger. Donc, pour aider à leur croissance sociale, à la confiance en soi, à la découverte des domaines inconnus mais sans détruire leur curiosité naturelle, les activités théâtrales donnent l'occasion aux élèves de bouger dans la classe. De plus, professeur Sanni-Suleiman accentue l'importance de prêter l'attention au langage corporel pour nous assurer « d'une part que notre deux canaux (le verbal et le corporel) ne véhiculent pas des messages contradictoires et d'autre part, d'attirer l'attention des apprenants sur leur propre langage corporel. »⁴⁶ Dans les lignes suivantes on va expliquer des activités le plus fréquentes dans la classe du français langue étrangère, le jeu de rôles, la simulation et la dramatisation.

Jeu de rôles :

Jacob Levy Moreno, psychiatre, psychologue et éducateur est le fondateur du psychodrame et de la technique du jeu de rôle dans le second quart du 20ème siècle. Il a développé une approche thérapeutique de la mise en scène. Bien qu'on utilise le jeu de rôle dans le domaine médical, dans la psychothérapie de groupes, il est aussi employé comme technique pédagogique dans le domaine d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, F. Debyser souligne qu'il s'agit d'un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, « simulé par les apprenants pour

⁴⁵ Payet Adrien, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International ; Paris ; mai 2010 ; page 14

⁴⁶ Sanni-Suleiman Afsat (2008) "Le Français Langue Étrangère Par Le Théâtre " ABDoF Journal of Humanities Department of French A.B.U, Zaria Nigeria Vol. 1 No. 7 pp 8-14.

développer leur compétence de communication sous trois aspects : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. » Debyser affirme aussi que le jeu de rôle « invite ainsi les apprenants à endosser le rôle d'un personnage, réel ou imaginaire, dans des situations fictives préétablies » qui peuvent être réalistes demandant aux élèves de jouer de manière « authentique » des scènes de la vie quotidienne. Également, ces situations peuvent être des sketches « dans lesquels les traits physiques et psychologiques des personnages sont volontairement grossis, sous forme de caricature. » Aussi il peut s'agir des fantaisistes ou absurdes. Debyser accentue qu'il ne faut pas mélanger le jeu de rôle avec la dramatisation. En effet, le jeu de rôle ne représente qu'un squelette que les joueurs doivent habiller en actions et en mots.⁴⁷ Également, Carra souligne que « la seule réalité de la classe, c'est la classe », mais « tout apprentissage linguistique a besoin d'un ailleurs aussi étendu que possible. »⁴⁸ Effectivement, on dirait que la pratique du jeu de rôle représente un instrument afin de développer une expression spontanée chez les apprenants.

La dramatisation

Selon Bogdanka Pavelin Lešić, le terme *dramatisation* s'attache à l'interaction didactique constituée de séquences, échanges, interventions et actes de langage.⁴⁹ Ensuite, d'après Payet qui avance que les apprenants doivent être les acteurs de leur propre apprentissage, la dramatisation dans la classe de langue supprime des peurs ainsi que des blocages potentielles. Lui aussi, résume que la dramatisation qui vise d'habitude une communication globale, inclut la gestuelle, la voix et la transmission des sentiments. Ainsi, les apprenants prendraient plaisir à employer les rythmes et les intonations adaptés aux situations diverses, mais aussi le plaisir à découvrir leur voix en langue étrangère. Par conséquent, grâce aux activités logo-cinétiques, les apprenants pourraient réaliser leur appareil phonatoire et se préparer à l'articulation.⁵⁰

⁴⁷ <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/>, DEBYSER Francis, Les jeux de rôles, UNIL 1996-1997, page 1-2

⁴⁸ <https://www.unilorin.edu.ng/publications/sanni/LE%20FRANCAIS%20PAR%20LE%20THEATRE.htm>, Sanni- Suleiman A., L'enseignement du français langue étrangère par le théâtre, University of Ilorin

⁴⁹ Pavelin Lešić Bogdanka, Le geste à la parole, Presses Universitaires du Mirail, 2002, page 144

⁵⁰ Payet Adrien, Activités théatrales en classe de langue ; CLE International ; Paris ; mai 2010 ; page 13-14

La simulation

À la différence du jeu de rôle, la simulation est destinée plutôt aux non-natifs et aux non-experts. En plus, elle est orientée vers la vie professionnelle. En effet, d'après Jones, il s'agit d'un mécanisme structuré simple ou complexe dont le rôle est de reproduire, soit en salle soit de manière portable, une situation ou ensemble de situations ressemblant aux celles qu'un apprenant doit aborder à la fin de sa formation. L'origine de la *simulation* provient de Prussien Von Reisweitz qui a en 1811 fondu le prototype du *kriegspiel* des écoles militaires. C'est-à-dire, il s'agissait de la mise au point d'une maquette qui permettait de simuler une bataille. Jones affirme qu'une simulation consiste en trois phases : 1. *le briefing* expliquant ce que représente une simulation, 2. *l'action*, 3.) *le débriefing* représentant l'évaluation de l'activité.⁵¹ D'autre part, le concepteur de la simulation globale Francis Debyser définit la simulation globale comme « un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. »⁵² Autrement dit, la simulation représente une ressemblance au jeu de rôle où les apprenants sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (le village, l'immeuble...) ou imaginaire (le voyage sidéral, l'installation d'une nouvelle civilisation). La personne qui dirige la simulation et le professeur tandis que l'objectif est de faire les apprenants acquérir des compétences et ainsi les motiver à travers une perspective actionnelle. Debyser affirme que les compétences peuvent être culturelles, interculturelles, grammaticales, discursives, interdisciplinaires et cetera. Ces compétences sont regroupées par le projet mené qui rend leur apprentissage nécessaire.⁵³ Selon Jean- Marc Caré et Francis Debyser il s'agit d'un support méthodologique d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la simulation globale aide à créer progressivement un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages et leurs interactions. De même, Caré et Debyser accentuent que la simulation inclut des activités de compréhension et de production autour d'un projet commun. Ils

⁵¹ <http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%C2%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html>, Rosen Évelyne, Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM, Université Charles de Gaulle, Lille 3

⁵² Caré J. M., Debyser F. ; Simulations globales ; B.E.L.C. ; 1995 ; p.1

⁵³ <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/06/Pistes-pour-la-simulation-globale.pdf>

considèrent le professeur comme un maître de jeu et ainsi comme un spécialiste de la communication dans le projet de la simulation globale.⁵⁴

2. 2. Théâtre comme moyen d'expression en langue étrangère

Un grand avantage d'application du théâtre en la classe de langue étrangère est que les élèves peuvent faciliter leur besoins de faire connaître leurs sentiments, leurs opinions et de communiquer verbalement, gestuellement et corporellement en s'exprimant à travers des personnages fictifs dans des situations imaginaires montrant la réalité. En fait, il s'agit d'abord de susciter la communication et le plaisir de parler en français, de se perfectionner. La pratique de la langue étrangère par le biais du jeu dramatique peut être, du moins au début, fort déroutant pour des apprenants habitués à un mode d'apprentissage plus classique où le rapport frontal professeur/élèves est encore souvent la règle.⁵⁵ Alors, devant se mettre en accord avec un schéma de classe traditionnel où l'interaction est faite alternativement entre professeur et élève, les élèves entre eux n'exercent pas vraiment cette action réciproque sans être punis par l'enseignant. Au contraire, Payet explique que la dramatisation en classe de langue étrangère permet aux élèves d'oraliser de manière créative et spontanée, c'est-à-dire de mettre en pratique les connaissances acquises sans être satisfaits que d'un savoir passif de la langue étrangère.⁵⁶ Par conséquent, on dirait qu'avec la dramatisation la langue étrangère obtient non seulement des dimensions de communication et d'expression individuelles mais aussi collectives cassant le rapport vertical, à savoir entre l'enseignant et les élèves, et ainsi permettant le rapport horizontal, c'est-à-dire l'interaction entre les élèves eux-mêmes par une pratique libre des compétences acquises.

Selon Giselle Pierra, l'acquisition naturelle se voit stimulée par le processus de théâtralisation de l'expression pouvant, grâce au texte et aux échanges divers qu'il suscite, offrir de nombreux repères pour une amélioration de l'expression quelle que soit sa nature. Cette amélioration de la parole par l'affirmation du sujet est permise grâce par le travail de l'expressivité qui incombe au théâtre.⁵⁷ En effet, on dirait que la pratique théâtrale à travers la

⁵⁴ <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/simulations-globales/#174/z>, Caré Jean- Marc, Debyser Francis ; Simulations globales ; CIEP, 1997 ; p. 174

⁵⁵ HALLE, Cathy, « Apprendre le français par la pratique théâtrale », dans Le français dans le monde, n° 311, page 35

⁵⁶ Payet Adrien, Activités theatrales en classe de langue ; CLE International ; Paris ; mai 2010 ; page 13-14

⁵⁷ PIERRA, Gisèle, « Pratique théâtrale : le goût de la parole retrouvée », dans Le français dans le Monde n°299, page 37

communication « naturelle » devient un déclencheur de parole pour des élèves de français en langue étrangère que je décris en dessous.

2. 3. Communication authentique

La communication authentique définie par Weiss comme une communication où l'on parle afin d'obtenir des informations pour qu'on puisse accomplir une tâche ou régler un problème. Weiss la distingue de la communication didactique expliquant la dernière comme celle où l'on parle afin de pratiquer la langue étrangère et pour être évalué.⁵⁸ Widdowson souligne que si nous voulons vraiment promouvoir une approche de l'enseignement des langues permettant de mettre en place la capacité de communiquer, il faut reconnaître le besoin d'explorer le domaine complexe de la communication ainsi que les conséquences pratiquées découlant de l'adoption de ce but pédagogique.⁵⁹

Depuis l'émergence de l'approche communicative il ne s'agit plus de rester sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais se concentre avant tout sur le sens de la communication : le cours de langue étrangère devient une séance interactive où le contexte de communication est mis en valeur en utilisant des documents authentiques comme des extraits littéraires, des articles de journaux, des émissions de radio et des clips vidéos ou en pratiquant les jeux de rôle.⁶⁰ La communication authentique est stimulée par des objectifs personnels et subjectifs, à savoir des émotions car, pour communiquer, il ne suffit pas d'avoir seulement la compétence linguistique. La communication est composée d'une part de verbal, de para verbal et de non verbal, ce qui a tendance d'être nié dans l'enseignement en classe où le corps est trop souvent enchaîné à une position statique et où la relation voix/corps est vidée de son essence subjective.⁶¹ La dramatisation met donc en jeu des compétences orales plutôt que des compétences écrites, aide à apprendre non seulement le français, mais aussi aide à savoir communiquer en français langue étrangère incluant la maîtrise des compétences

⁵⁸ Cordeiro Glais Sales, David Vrydaghs; Statuts des genres en didactique du français; Collection Recherches en didactique du français; Presses Universitaires de Namur
https://books.google.hr/books?id=pIy9CwAAQBAJ&pg=PA296&lpg=PA296&dq=weiss+communication+authentique&source=bl&ots=UCtfhK2bgR&sig=DsI4FlzBjzLkVc0IxHYVPPO8ndA&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjHvaKY4_nLAhUqIpoKHaVuBk4Q6AEIMjAD#v=onepage&q=weiss%20communication%20authentique&f=false, p. 296

⁵⁹ Widdowson H. G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, LAL, Hatier Paris, 1981, page 7

⁶⁰ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

⁶¹ FREBOURG, Fabien, Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, *Travaux de didactique n° 47*, page 52, <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14374161>

linguistiques (lire, écrire, parler, écouter), discursives (la compétence à comprendre et à produire du discours), référentielles (interpréter et utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication) et socioculturelles (interpréter et utiliser les objets culturels liés à une situation de communication). Finalement, pour communiquer il est important de maîtriser le code, mais aussi connaître le savoir-faire montrant les capacités des élèves ainsi que le savoir être leur permettant de se qualifier adjectivement. La communication authentique concerne le mouvement, c'est-à-dire l'expression corporelle, exigeant aussi la maîtrise de langage corporel. En proposant des exercices où l'expression corporelle est mise en avant et où la parole n'en est que la suite logique et expressive, l'enseignante redonne sa place à la part sémiotique dans la communication.⁶² Donc, le corps est vraiment important pour communiquer car les interlocuteurs captent d'innombrables informations implicites comme, par exemple, les émotions facilitant la conversation.

Appliquant et incluant le mouvement corporel dans la classe de langue étrangère, l'enseignant fait bouger et parler en même temps les élèves ce qui paraît être le plus proche de la communication naturelle que d'être assis sur une chaise, derrière un banc ou un pupitre. On peut donc conclure que la dramatisation prend en compte la dimension implicite de communication, c'est-à-dire ce qui n'est pas dit dans un énoncé en termes clairs et que l'interlocuteur doit comprendre par lui-même : les paramètres non verbaux montrés par le corps, la diction ou l'intonation. Dans la communication authentique des interlocuteurs ne sont pas aussi capables de prévoir la suite de la conversation. La pratique théâtrale en FLE évitant toute reproduction artificielle, fait communiquer et exprimer spontanément les élèves, c'est-à-dire qu'ils ne sont plus obligés de produire des énoncés artificiels sans aucun sens.

2. 4. Configuration spatiale

L'organisation spatiale de la classe ne joue pas un simple rôle car elle a une grande importance pour la communication. Souvent des rôles sociaux entre les enseignants et les élèves déterminent l'organisation spatiale. En effet, comme l'enseignant semble toujours supérieur aux élèves, la situation communicative non verbale de l'enseignant, à savoir sa position face à la classe, rappelle en permanence que l'on n'attend pas d'autres réactions que

⁶² FREBOURG, Fabien, Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, *Travaux de didactique n° 47*, page 52, <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14374161>

celles qui sont suscitées par l'enseignant.⁶³ En d'autres termes, les interactions de classe correspondent au schéma question - réponse – évaluation. Voici les dispositions d'organisation de la classe les plus fréquentes⁶⁴ :

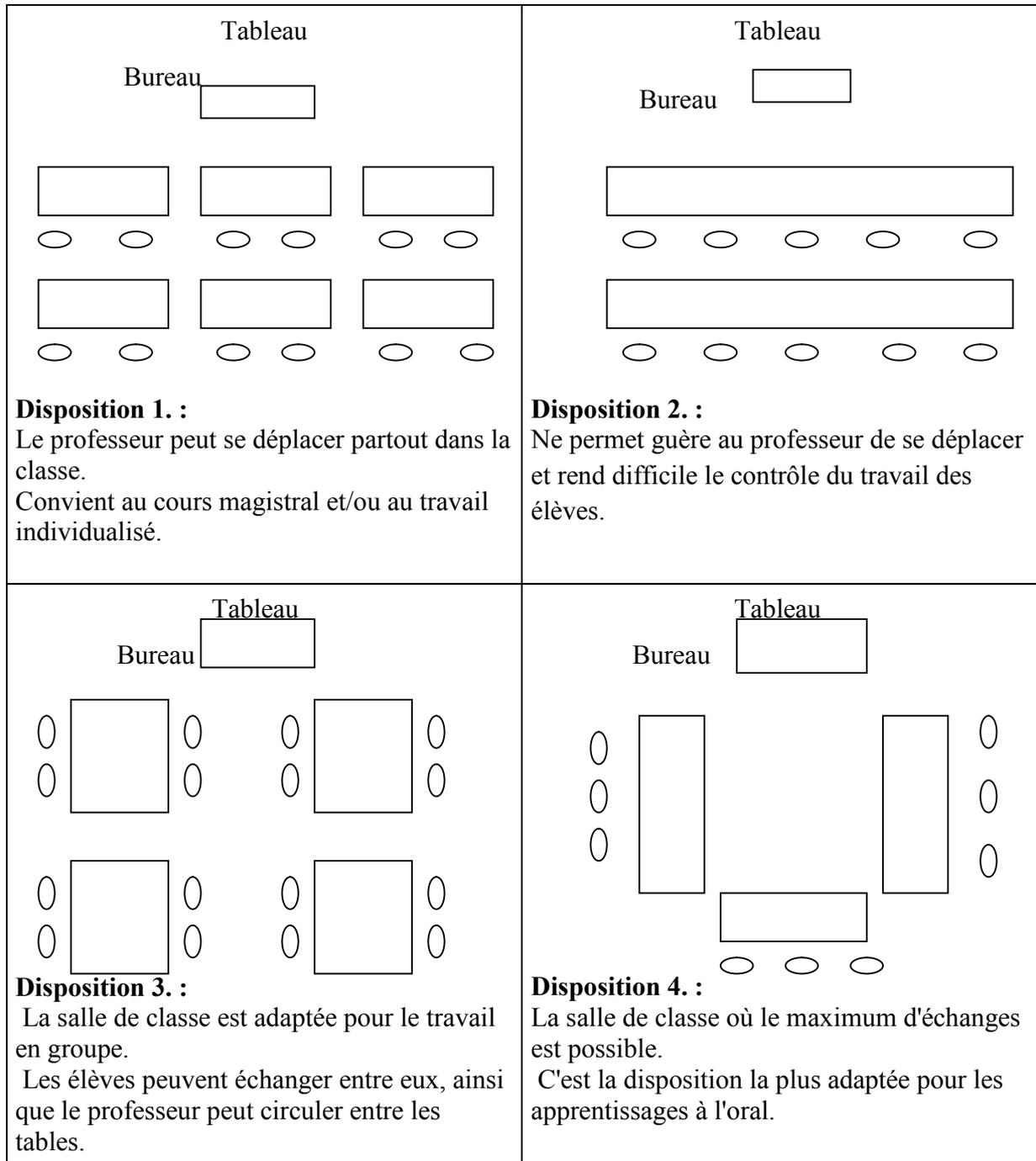


Figure 1 : dispositions d'organisation de la classe les plus fréquentes⁶⁵

⁶³ SCHIFFLER, Ludger, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, p55

⁶⁴ www.lb.refer.org/fdlc-bp/.../Chapitre6.DOC

Au contraire, la dramatisation en classe de langue n'a besoin ni de chaises ni de bancs ni de tableaux ni d'autres éléments qui donneraient aux enseignants des positions supérieures. Pour exercer des interprétations improvisées ou des scènes imaginaires, les élèves ont besoin d'espace ouvert où ils peuvent être libres de bouger, de marcher, de se placer et se déplacer dans n'importe quelles positions afin que le corps puisse s'exprimer librement sans aucune contrainte physique. Par conséquent, la configuration spatiale rend les élèves plus actifs et l'enseignant « descendant de son piédestal », s'asseyant parmi les élèves et n'intervenant qu'à la demande des élèves : il ne joue plus le rôle d'un être supérieur. Ainsi les élèves oublient souvent sa présence et peuvent ainsi s'exprimer plus librement. Cependant, le professeur n'étant plus supérieur aux élèves qui lui étaient inférieurs, il garde néanmoins sa domination du tout. Dans la perspective pédagogique que F. Oury a privilégiée, le rôle du maître peut se résumer comme suit : ce n'est pas un dispensateur de savoir, mais un coordonnateur et un guide du groupe auquel il est incorporé. Et c'est le groupe, et non le maître seul, qui initie la vie. Car c'est grâce à la relation avec le groupe et dans la médiation du travail que l'individu se construit et accède progressivement à l'autonomie.⁶⁶ Selon le pédagogue auquel je me suis référée, la configuration spatiale joue un rôle important dans la reproduction des expressions, c'est-à-dire, pour pouvoir dire « je », il faut d'abord être quelque part : il est donc nécessaire de créer des lieux.⁶⁷ En effet, il faut que les élèves s'approprient l'espace pour trouver un équilibre harmonieux, puis se déplacer en fonction des autres. Finalement, la parole scénique ou non scénique devrait être suivie par certains positionnements dans l'espace pour paraître plus réelle.

2. 5. Improvisation

Considérant l'aspect théâtral, l'improvisation fait partie de la nature de dramatisation qui n'est surtout qu'une partie de l'improvisation : il s'agit de l'articulation immédiate y compris le verbal. En effet, certains enseignants de jonglerie, par exemple, introduisent des élèves dans la matière en leur donnant trois balles qu'ils doivent jeter en l'air. Les élèves ont alors tendance à paniquer et d'essayer désespérément par réflexe d'attraper les balles. Avec l'improvisation, c'est la même chose parce qu'elle apparaît immédiatement, de manière imprévue et non calculée. Ainsi qu'elle s'arrête si vite que personne ne l'attrape au vol. La

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ HOUSSAYE, Jean, *Pédagogues contemporains*, « Fernand Oury », page 240, 241

⁶⁷ HOUSSAYE, Jean, *Pédagogues contemporains*, « Fernand Oury », page 239

chose la plus difficile à apprendre est que l'échec n'a aucune importance. La performance ne doit pas être brillante chaque fois car c'est impossible⁶⁸.

Quant à l'usage d'improvisation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle est considérée comme une activité de production et d'expression qui devrait être plus importante. Effectivement, elle concerne non seulement la production des sons et des mots, mais aussi le travail corporel, les gestes et les émotions. L'improvisation en classe de langue devrait alors aider les élèves à comprendre le besoin de communiquer authentiquement, mais aussi à se sensibiliser à la spontanéité se trouvant au cœur de leur faculté d'imagination langagière.

2. 6. Travail en groupe et l'environnement social dans la classe

Lorsque les hommes travaillent ensemble, les montagnes se changent en or.⁶⁹ Deux têtes valent mieux qu'une.⁷⁰

Dans le cours d'une langue soit maternelle soit étrangère, les élèves apprennent à s'exprimer, communiquer selon des règles non seulement grammaticales mais aussi selon des normes d'interaction sociale : ils apprennent à vivre en société. Par conséquent, les élèves doivent trouver leur « identité » au milieu de leur appartenance sociale. Cependant, quand il s'agit d'apprentissage d'une langue étrangère, il existe ce sentiment de ne pas être soi-même. Donc, il faut que les élèves retrouvent le sentiment d'appartenir à une communauté. Grâce au travail en groupe, les élèves progressent dans la langue étrangère, mais ce n'est pas prioritaire. Il s'agit des attitudes sociales que les élèves développent en organisant un travail en commun, en planifiant les étapes du travail, en trouvant chacun sa place en groupe. Mais tout d'abord il s'agit de travailler grâce à la communication et faire la connaissance des autres collègues en classe. Le désir de s'identifier à des personnes appartenant à la communauté linguistique étrangère ou de s'intégrer dans celle-ci est décisif dans l'apprentissage de la langue étrangère.⁷¹ En effet, le travail en groupe permet beaucoup d'interactions et confrontations où les élèves peuvent partager divers points de vue, mais aussi échanger leurs idées, considérer une situation sous différents angles, exercer une pensée critique, découvrir l'intérêt de la discussion, développer des compétences sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect. Ils apprennent aussi à se valoriser et prendre confiance en eux, développer un

⁶⁸ FROST Anthony, YARROW Ralph, *Improvisation in drama*, second edition, Palgrave Macmillan, page 4

⁶⁹ Proverbe chinois

⁷⁰ Proverbe anglais

⁷¹ SCHIFFER, Luger, *Pour un enseignement interactif des langues*, page13

sentiment d'appartenance, d'identité, penser à voix haute, s'exprimer plus librement en dépit de leur timidité ainsi que développer des compétences de conduite de groupe. D'autre part, il y a un risque que les bavardages polluent les progressions des certains, que les membres du groupe n'expriment pas leurs idées, mais critiquent celles des autres, que les membres du groupe ne s'écoutent pas vraiment et finalement que les élèves ont le sentiment de perdre leur temps. Dans le monde du théâtre, au contraire, on travaille sur soi en travaillant en groupe. En effet il est impossible de faire une pièce de théâtre qu'en travaillant de façon individuelle. Ils travaillent ensemble et présentent leur travail ensemble. De plus, parfois les acteurs travaillant ensemble sur une pièce de théâtre ressemblent à une famille : ils se connaissent mieux que d'autres collègues ainsi l'atmosphère est détendue ce qui renforce les liens au sein du groupe. Cela crée des spectacles fructueux. Par conséquent, le comportement pédagogique interactif en classe de langue, le développement de l'autonomie des élèves ainsi que les interactions libres et spontanées devraient supprimer le sentiment du ridicule et certaines barrières psychologiques négatives. Enfin, le travail en groupe soit en classe de langue étrangère, soit au théâtre, ressemble à une chaîne où chaque anneau est important. Si un anneau lâche, toute la chaîne se décompose. La même chose se passe avec des élèves travaillant en groupe, si un membre dérange les autres dans leur travail par son absence psychique, le groupe fonctionne mal et le travail devient plus compliqué, difficile. Ainsi, il faut cultiver les relations sociales car à travers l'identification d'autrui, on s'identifie et se connaît mieux.

2. 7. Confiance en soi

Le cours de théâtre propose un cadre sécurisé où le regard de l'Autre (le sien dans un rapport narcissique et celui de l'autre) est nécessairement accepté, limitant de cette façon les retenues.⁷² En effet, en pratiquant la dramatisation en classe de langue, les élèves n'ont pas peur de faire des fautes pendant l'expression. Ainsi ils parlent plus facilement car ils ne se considèrent pas vraiment dans une classe et ne regardent plus leur enseignant comme tel mais plutôt comme le leader de leur « troupe ». Par conséquent, les élèves deviennent plus libres au moment de s'exprimer et improviser. De plus, quand ils parlent de leur propre initiative, ils se sentent en confiance n'ayant pas peur de se tromper dans le discours parce qu'ils se concentrent sur la mise en scène. Alors, ils ne se focalisent plus sur la façon de s'exprimer, mais commencent à parler une autre langue sans être en fait conscients de la parler.

⁷² FREBOURG, Fabien, Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, *Travaux de didactique n° 47*, page 54, <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14374161>

2. 8. Le jeu dans l'expression

Jouer, c'est s'activer de corps et d'esprit selon son rythme et ses besoins pour en retirer un plaisir intrinsèque et bienfaisant. Le jeu est un état subtil et privilégié qui déconnecte de la réalité.⁷³ Bien que l'activité théâtrale concerne le « jeu » d'aspect linguistique (jouer un rôle, jouer un personnage, jouer dans une pièce de théâtre, jouer dans un film...), selon la diligence et l'amour avec lesquelles les acteurs travaillent, on peut conclure que la dramatisation peut de même être considérée comme un plaisir pour ceux qui la pratiquent. Les élèves de langue étrangère devraient également pratiquer cette activité ludique symbolisant le loisir. En effet la première chose à laquelle ils pensent est d'apprendre à dramatiser et non apprendre la langue étrangère. Étant donné que les élèves se focalisent sur la mise en scène, ils oublient d'être dans un cours de langue et ils ne sont pas en fait conscients de ce qu'ils ont appris. Donc, les élèves apprennent la grammaire inscrite dans le texte implicitement qui découle souvent naturellement quand ils communiquent spontanément avec les autres en langue étrangère. Enfin, lorsque les élèves en classe se sentent à l'aise, il est évident qu'ils sont bien plus motivés et qu'ils sont heureux grâce à ce plaisir qui les anime.

⁷³ DE GRANDMONT, Nicole, *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, page 5

3. La recherche

3.1. Prva gimnazija Varaždin :

La recherche que j'ai faite dans le lycée Prva gimnazija Varaždin à Varaždin avec les élèves de la deuxième classe et de deuxième année d'apprentissage du français comme la langue étrangère, a duré deux semaines. Prva gimnazija Varaždin a été fondé en 1636 par les Jésuites quand il était point central des activités culturelles et éducatives. Dans ce lycée se réalisent quatre programmes nationaux des départements (général, linguistique, bilingue et mathématique) ainsi que le programme de baccalauréat international. Quant à la langue française, elle s'apprend dans le département linguistique comme deuxième langue étrangère avec l'allemand ou l'anglais.

3.2. Méthodologie :

Participants

Je travaillais avec 14 élèves de la deuxième classe. Ils apprennent le français déjà un an et peuvent comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Ils peuvent se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant, par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, et cetera, et peuvent répondre au même type de questions. Enfin, ils sont capables aussi de communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. De plus, Mme Bešenić- Ivančić m'a proposé de travailler avec eux parce qu'elle les trouvait trop réservés et froids, elle a dit que chacun ne fonctionne que pour lui-même et qu'ils pourraient profiter de petit rafraîchissement du climat de travail. La question que je me suis posée était si la pratique théâtrale, à savoir la dramatisation, employée dans la classe de langue étrangère, particulièrement du français, peut surmonter la peur de s'exprimer en langue étrangère et de quelle manière, c'est-à-dire avec quelles techniques dans une période très courte. En effet, il s'agit d'une recherche qui ne durait que deux semaines, deux cours par chaque semaine, dernières 20 minutes par chaque cours. Je dois avouer, au début il semblait impossible d'animer toute la classe en peu de temps afin d'observer leurs comportements, les progrès et les erreurs de la parole faites par la crainte de la langue. Malgré tout, je me suis intéressée quand même, s'il y aurait aucun progrès visible.

Instruments

Les instruments que j'ai utilisés étaient 1. *le sondage examinant la peur de la langue étrangère publié par Mihaljević Djigunović dans son livre décrivant les sortes des manifestations de la peur de la langue étrangère ainsi que les solutions comment la surmonter*⁷⁴, 2. *Alter Ego, Methode de francais 2*⁷⁵ et 3. *activités théâtrales en classe de langue*⁷⁶

Hypothèses :

Les hypothèses faites au début de cette recherche étaient suivantes :

1. la dramatisation supprime la peur de s'exprimer en FLE
2. la dramatisation renforce la confiance en soi
3. la dramatisation supprime la peur de l'enseignant
4. la dramatisation supprime la peur de l'erreur
5. l'amélioration de l'expression orale

Dans les mots suivants j'essayerai de décrire mes observations, travail avec les élèves, activités qu'on a faites, les remarques et les conclusions.

⁷⁴ Mihaljević Djigunović Jelena, Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi; Naklada Ljevak, Zagreb 2002

⁷⁵ BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES M.; Alter ego, Méthode de français 2; A2 ; Hachette FLE

⁷⁶ PAYET ADRIEN, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International, Paris 2010

Étapes de la recherche :

1ère étape : sondage

2ème étape : activités théâtrales

3ème étape : observation finale et vérification

4ème étape : entretien avec les apprenants

Procédure :

3.1. Première étape (le sondage):

Comme je voulais tout d'abord savoir de quel niveau de crainte il s'agit parmi les élèves, j'ai distribué aux élèves une enquête examinant la peur de la langue étrangère qu'a publié Mme Mihaljević Djingunović dans son livre décrivant les sortes des manifestations de la peur de la langue étrangère ainsi que les solutions comment la supprimer.

Le sondage que j'ai utilisé était une version française du mélange du questionnaire FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) développé par Horwitz (1983) dont l'intérêt était de mesurer l'anxiété générale des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'enquête couvre les sources communes de peur rencontrées dans les classe de langues étrangères comme l'appréhension de la communication, l'attitude négative envers l'erreur, la confiance en soi devant l'enseignant et les collègues, et la peur de l'enseignant ; et par MacIntyre et Gardner (1994) questionnant la peur pendant trois phases : *l'entrée, le traitement d'informations et la sortie*. Pour chaque question, les candidats doivent entourer un chiffre de 1 jusqu'à 5 où 1= cela ne vaut pas pour moi, 2= cela ne vaut généralement pas pour moi, 3= cela vaut parfois pour moi, parfois pas, 4= cela vaut partiellement pour moi, 5= cela vaut pleinement pour moi⁷⁷.

⁷⁷ Djingunović Mihaljević Jelena ; Strah od stranoga jezika ; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi ; Naklada Ljevak ; Zagreb, 2002 ; p. 101 (traduction libre de l'original anglais)

L'interprétation des résultats :

Dans ce chapitre on va présenter les résultats obtenus au cours de notre recherche faite dans le lycée de Varaždin. On va utiliser les résultats pour vérifier les hypothèses qu'on a posées dans le chapitre de la page 26. On a organisé les questions selon leur type en plusieurs groupes : 1. *la confiance en soi*

2. *la peur de professeur*

3. *la peur d'erreur*

4. *la compréhension*

5. *l'expression orale*

6. *les règles grammaticales*

7. *la société scolaire*

1. La confiance en soi

Ce groupe des questions porte sur la confiance des apprenants en eux-mêmes qui représente une image positive des apprenants et leur permis de prendre le contrôle de l'interaction. La première question posée aux élèves est en fait la constatation : « *Je n'ai pas de confiance en moi quand je parle dans la classe de français.* » On a posé cette question aux apprenants pour voir s'ils avaient de la confiance en eux pendant l'expression orale dans la classe de la langue française. Les apprenants avaient la possibilité de cocher une réponse, c'est-à-dire, 1= cela ne vaut pas pour moi, 2= cela ne vaut généralement pas pour moi, 3= cela vaut parfois pour moi, parfois pas, 4= cela vaut partiellement pour moi, 5= cela vaut pleinement pour moi. La plupart des apprenants (7) ont répondu que cela valait pleinement pour eux, 4 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux, 2 ont dit que cela vaut parfois et parfois pas et seulement 1 apprenant a coché la réponse « *cela ne vaut pas pour moi* ».

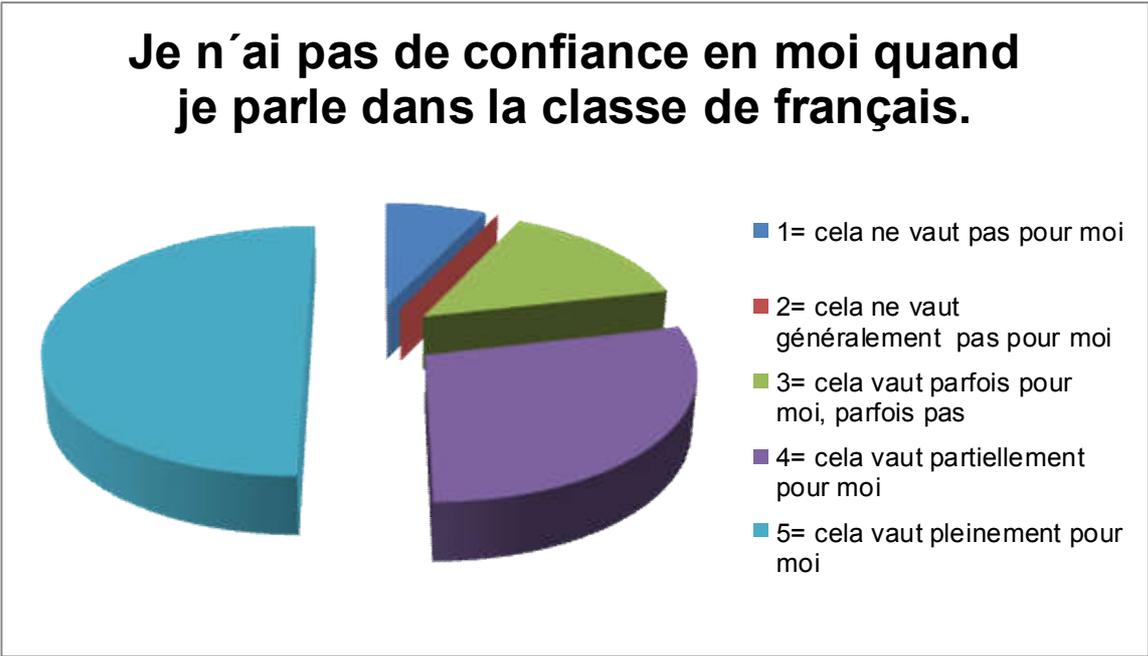


Diagramme 1 : La confiance des apprenants

La question suivante était la constatation (18.) « *Je me sens sur et confiant quand je parle en français.* » à laquelle ils pouvaient aussi cocher une réponse. La majorité a répondu que cela ne valait généralement pas pour eux (8 apprenants), 4 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux et seulement 2 apprenants ont dit que cela valait pleinement pour eux.

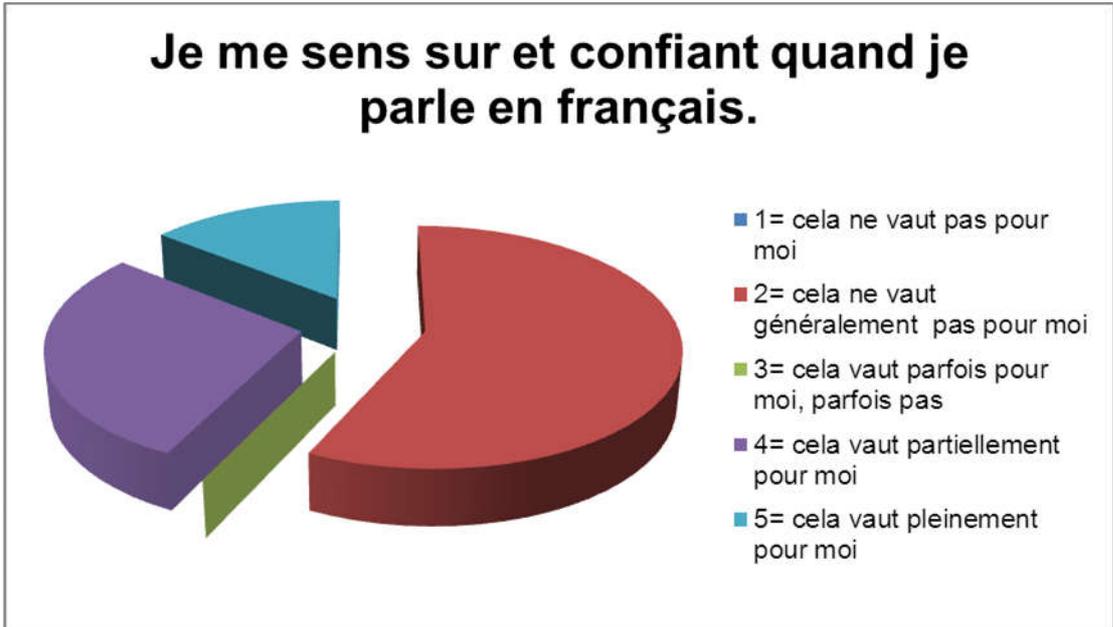


Diagramme 2 : La confiance des apprenants

La question suivante concernant la confiance était aussi une constatation « *Je me sens détendu et confiant avant la classe de français.* ». La plupart des apprenants (10) a répondu que cela valait partiellement pour eux, 2 apprenants ont dit que cela ne valait pas pour eux pendant que 2 apprenants ont répondu que cela ne valait pas pour eux en général.

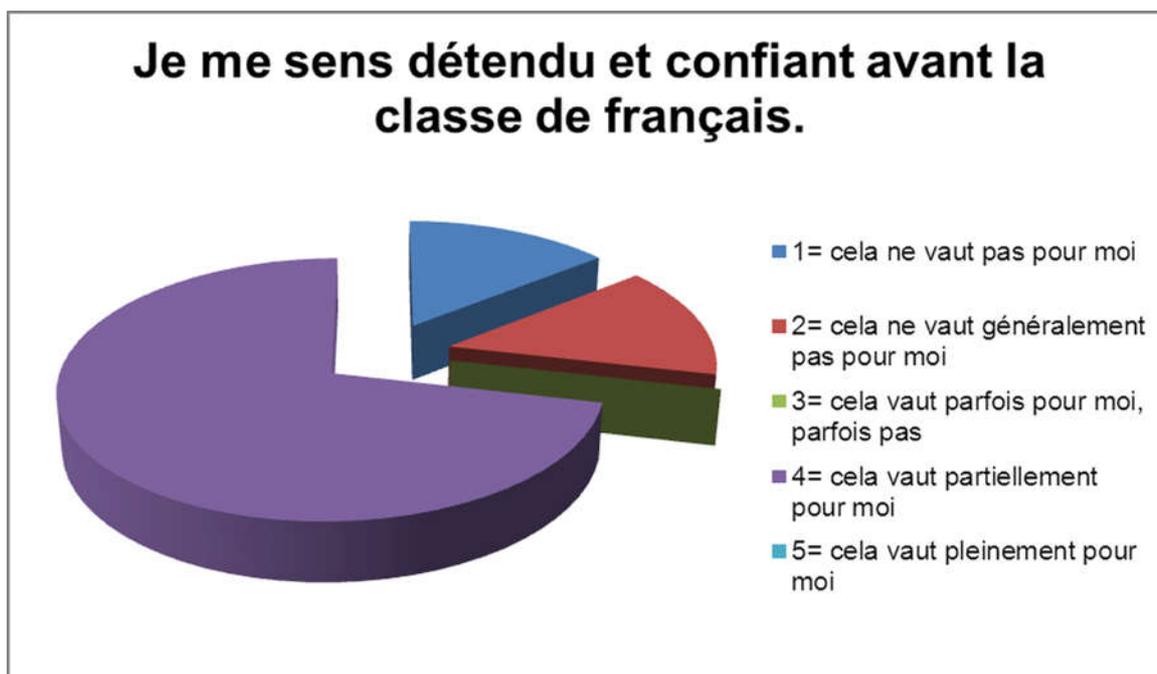


Diagramme 3 : La confiance des apprenants

La dernière question concernant la confiance des apprenants était aussi une constatation « *Je suis confiant pendant la conversation en français car je suis capable d'utiliser facilement les mots que je connais.* » où la plupart des apprenants (7) ont répondu que cela ne valait généralement pas pour eux, 4 apprenants ont dit que cela vaut parfois et parfois pas, tandis que seulement 2 apprenants a répondu que cela valait partiellement pour lui et un a dit que cela valait pleinement pour lui.

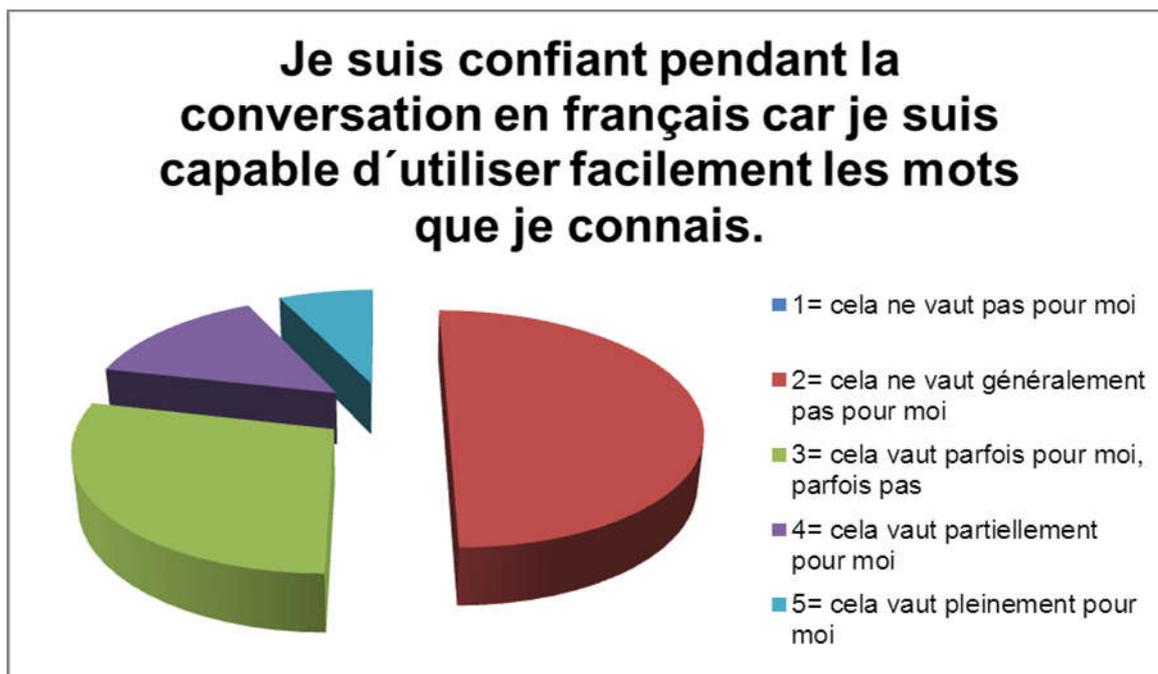


Diagramme 4 : La confiance des apprenants

2. La peur de professeur

Le deuxième groupe des questions porte sur la peur que les apprenants sentent envers le professeur de français la langue étrangère. Beaucoup d'apprenants se sentent mal à l'aise pendant le cours car leur enseignant semble trop sévère. Donc, la première question concernant la peur de professeur était la constatation (3.) suivante : « *J'ai peur quand je vois mon professeur me demander une question.* ». Les résultats sont les suivants : 7 apprenants ont coché que cela ne valait pas pour eux, 5 apprenants pensent que cela valait partiellement pour eux et seulement 2 apprenants ont dit que cela valait pleinement pour eux.

J'ai peur quand je vois mon professeur me demander une question.

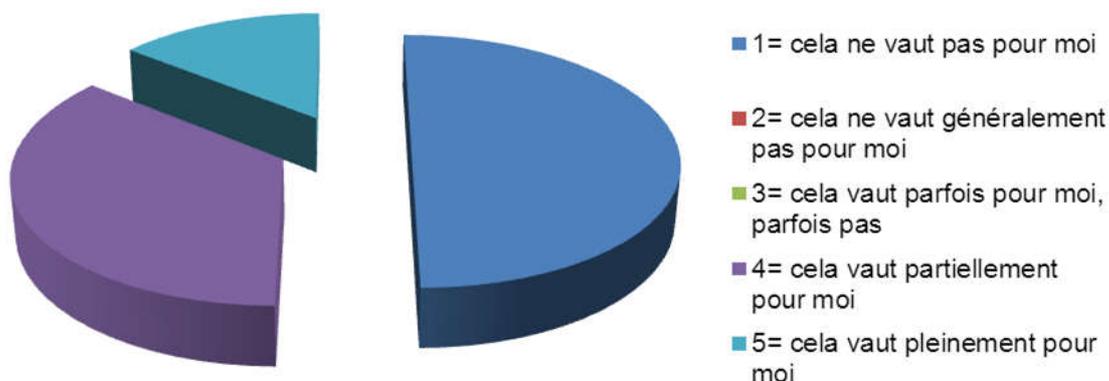


Diagramme 5 : La peur de professeur

La question suivante est la constatation : « *Je crains que mon professeur attende pour moi de faire une erreur juste de me corriger.* ». La majorité des apprenants (10) a répondu que cela ne valait pas pour eux, tandis que seulement 2 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux et 2 apprenants ont répondu que cela valait pleinement pour eux.

Je crains que mon professeur attende pour moi de faire une erreur juste de me corriger.

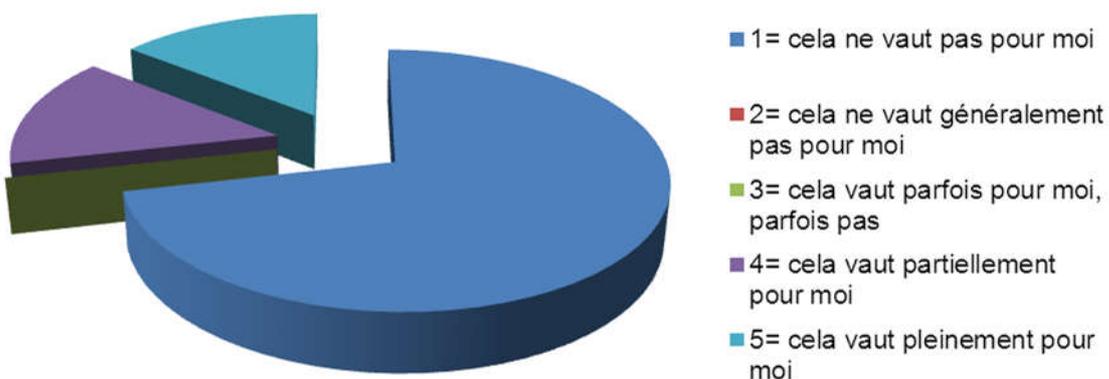


Diagramme 6: La peur de professeur

La dernière question concernant la peur de professeur est la constatation (20.) : « *Je suis très excité et nerveux quand le professeur m'appelle.* ». La plupart des apprenants (8) ont répondu que cela valait pleinement pour eux, puis 3 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux, tandis que seulement 3 apprenants trouvent que cela ne vaut pas pour eux.

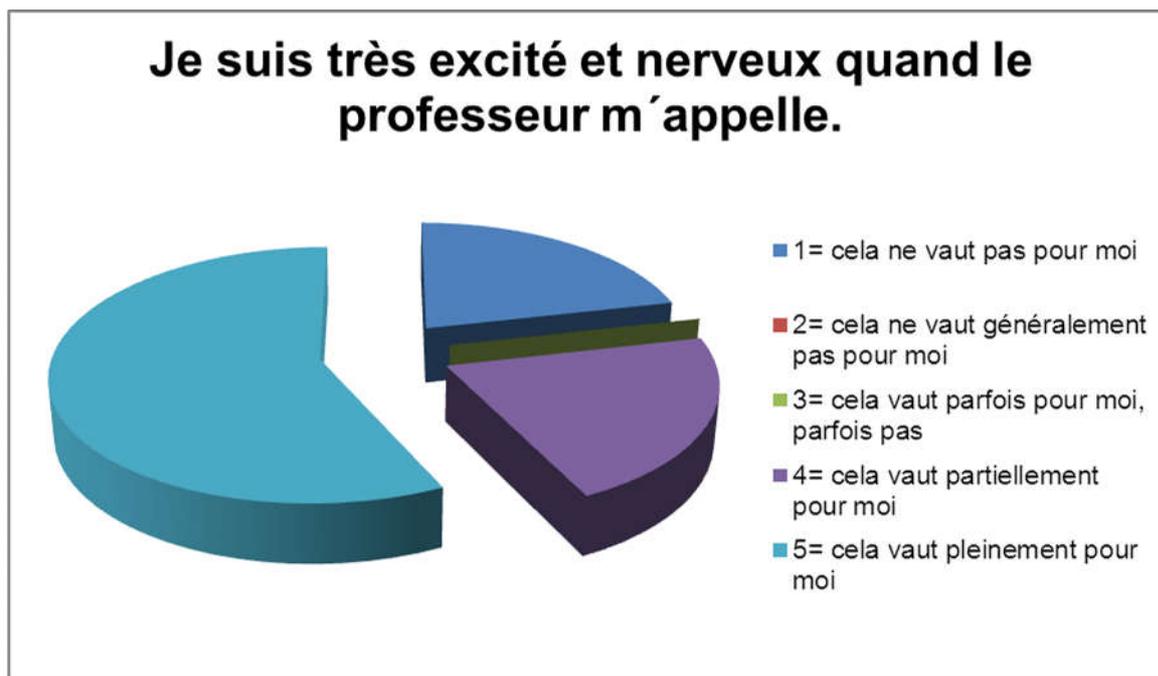


Diagramme 7 : La peur de professeur

3. La peur d'erreur

Cette sorte de la peur liée avec la peur du rejet social représente la conséquence d'opinion que commettre une erreur signifie être stupide en public, devant les autres apprenants. La question concernant la peur d'erreur était la constatation (2.) : « *Les erreurs que je fais dans la classe de français ne m'inquiètent pas.* » Bien que la majorité des apprenants (8) aient dit que cela ne valait généralement pas pour eux, 4 apprenants ont répondu que cela valait partiellement pour eux, un apprenant a dit que cela valait pleinement pour eux ainsi qu'un apprenant a dit que cela ne valait pas pour lui.

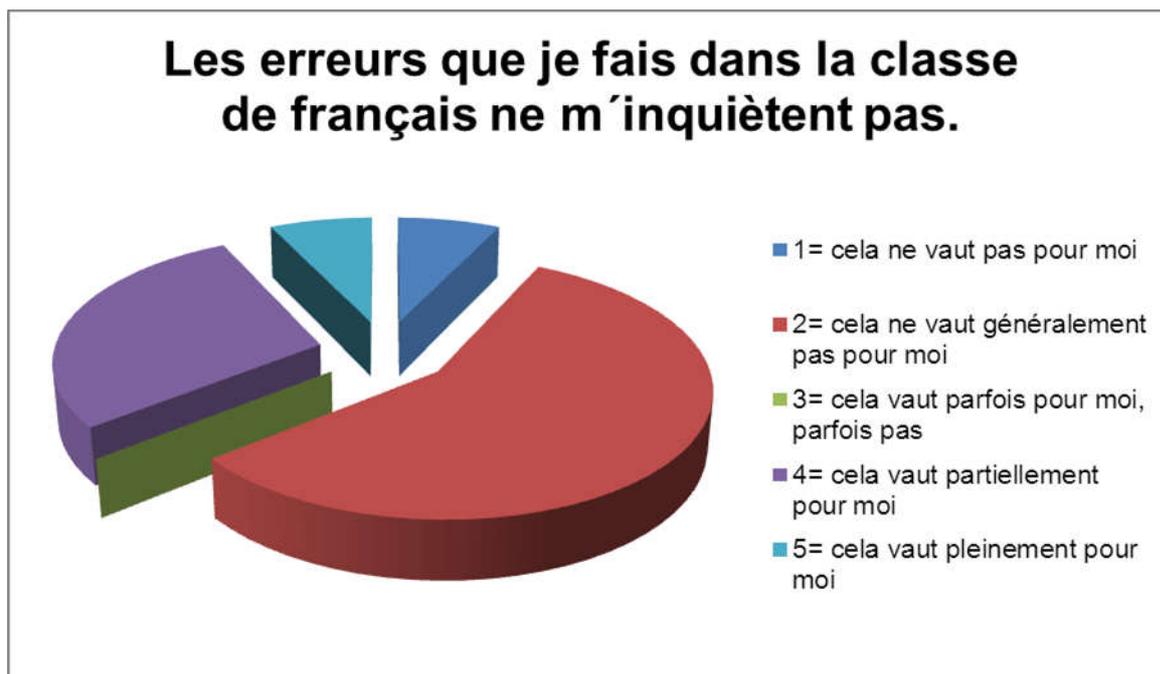


Diagramme 8 : La peur d'erreur

4. La compréhension

La mésinterprétation des paroles d'enseignant, soit de la mauvaise compréhension pendant l'écoute ou la lecture en langue étrangère, peut aussi être un grand problème provoquant la peur de la langue étrangère. La première question était la phrase : » *Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot dit par le professeur.* » 6 apprenants ont répondu que cela valait pleinement pour eux, puis 4 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux, ensuite 2 apprenants trouvent que cela ne vaut pas généralement pas pour eux, alors que 2 apprenants pensent que cela ne vaut pas pour eux.

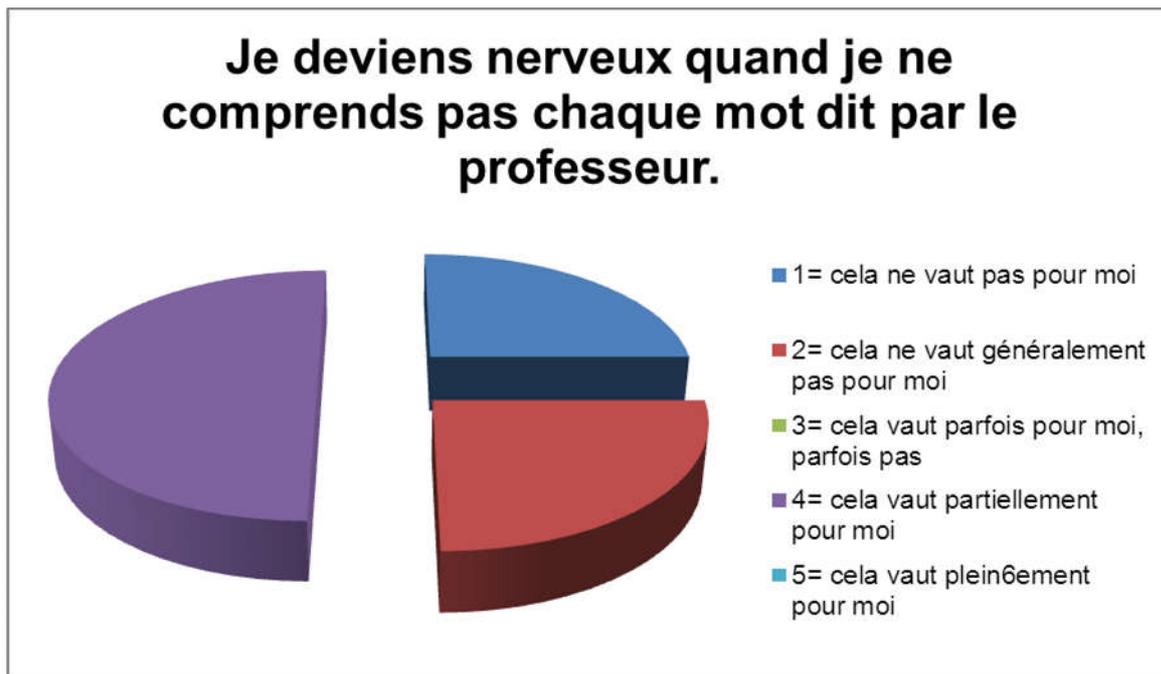


Diagramme 9 : La compréhension

La question suivante concernant la compréhension était la constatation : « *Je deviens confus quand j'entends quelqu'un parler français rapidement.* » 7 apprenants ont répondu que cela valait pleinement pour eux, puis 3 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux, ensuite 3 apprenants pensent que cela ne vaut pas pour eux et enfin un apprenant trouve que cela vaut parfois pour lui.

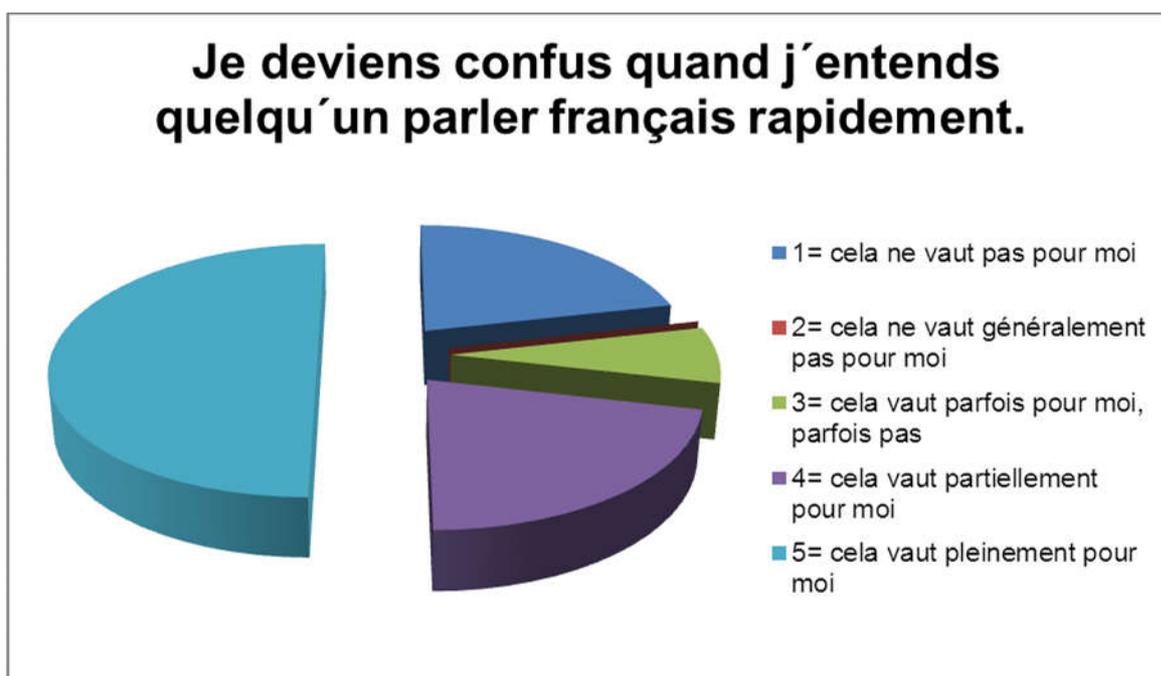


Diagramme 10 : La compréhension

5. L'expression orale

La nervosité et la timidité pendant la communication orale présentes même dans la langue maternelle, sont beaucoup plus exprimées dans la langue étrangère, surtout pendant la conversation avec des locuteurs natifs, mais aussi dans la classe de langue devant l'enseignant et les autres apprenants. La première question était la constatation : « *Je me sens nerveux et confus quand je parle français dans la classe.* » La majorité des apprenants (10) ont répondu que cela valait partiellement pour eux, ensuite un apprenant trouve que cela vaut pleinement pour lui, un apprenant a dit que cela valait parfois pour lui et parfois pas, un apprenant a répondu que cela ne valait généralement pas pour lui et un que cela ne valait pas pour lui.

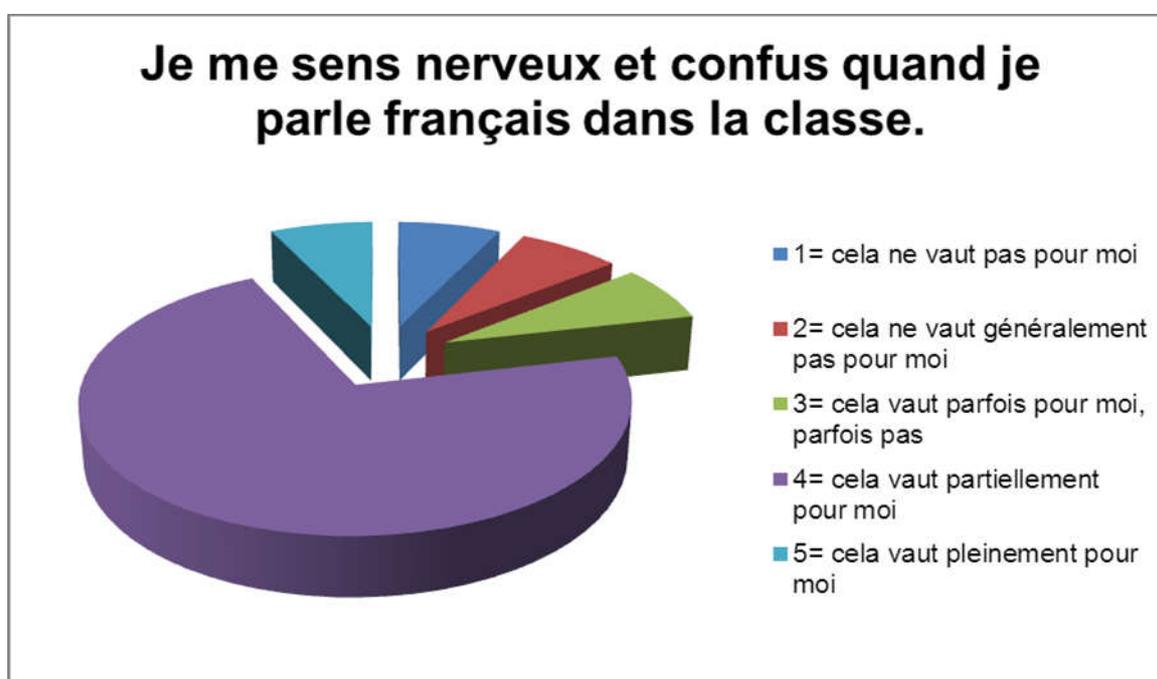


Diagramme 11 : L'expression orale

La deuxième constatation était la suivante: « *Je crains de sembler ridicule quand je parle français.* » 5 apprenants ont répondu que cela valait partiellement pour eux, puis 4 apprenants ont dit que cela valait parfois pour eux, 4 apprenants trouvent que cela vaut pleinement pour eux, tandis que seulement un apprenant pense que cela ne vaut pas pour lui.

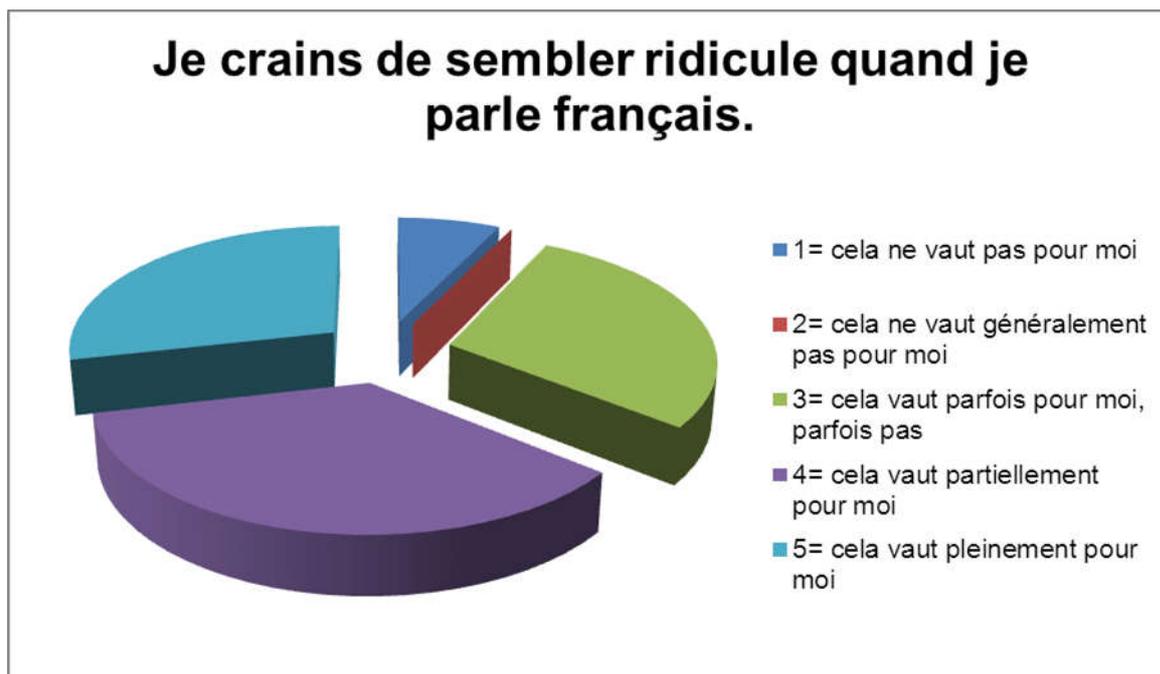


Diagramme 12 : L'expression orale

6. Les règles grammaticales

La peur de la langue étrangère peut aussi être provoquée par l'apprentissage des règles de la grammaire, le vocabulaire, l'écriture ou la prononciation. Donc, la question concernant la peur des règles grammaticales est la suivante : « *Les règles grammaticales de français me découragent.* » La plupart des apprenants (7) ont répondu que cela ne valait généralement pas pour eux, ensuite 4 parmi eux ont dit que cela valait parfois pour eux, 2 apprenants ont coché que cela valait partiellement pour eux, tandis que seulement un apprenant trouve que cela vaut pleinement pour lui.

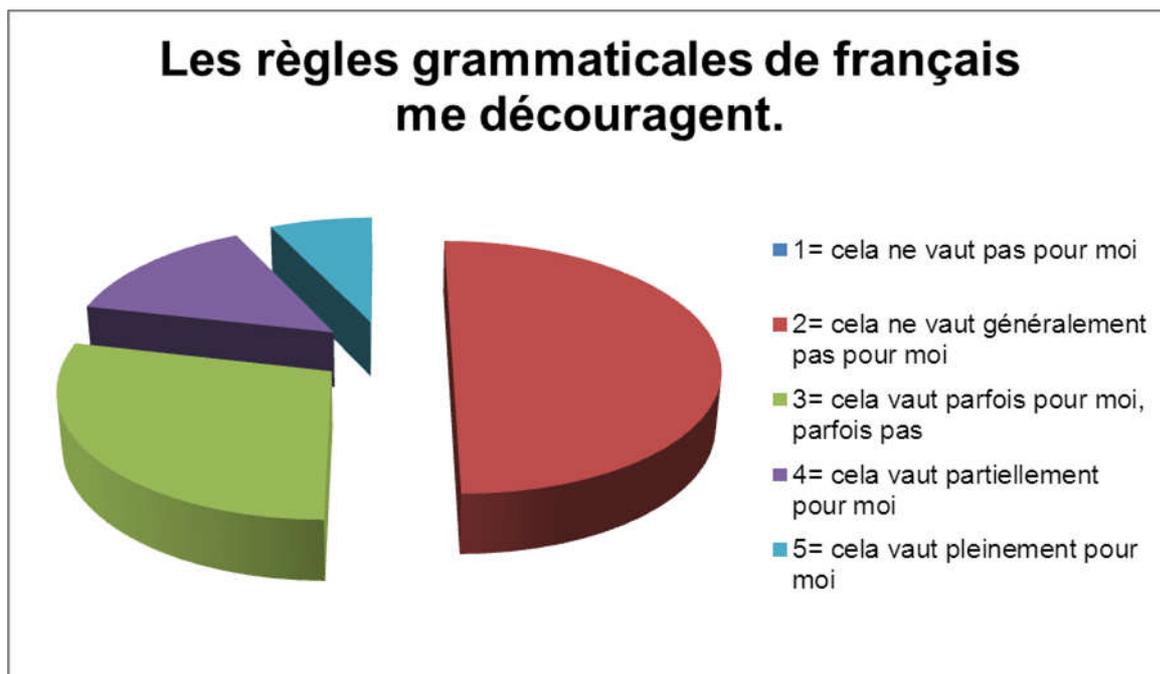


Diagramme 13 : Les règles grammaticales

7. La société scolaire

L'apparition des apprenants parlant en public, devant leurs collègues ainsi que devant l'enseignant peut aussi provoquer la peur, surtout s'ils doivent exprimer leurs sentiments ou leurs propres opinions. La première question est la suivante : « *Je suis gêné de parler le français devant les autres dans la classe.* » La plupart des apprenants (8) ont répondu que cela valait pleinement pour eux, ensuite 5 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux, alors que seulement un apprenant trouve que cela vaut parfois pour lui.

Je suis gêné de parler le français devant les autres dans la classe.

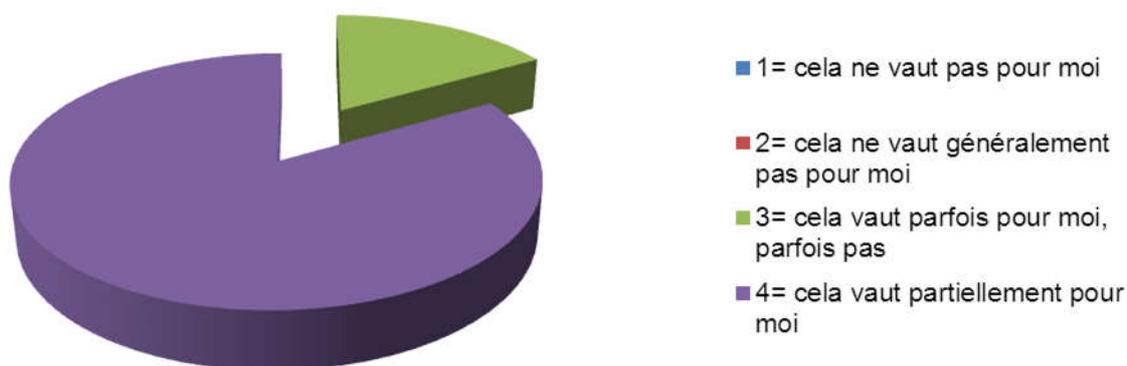


Diagramme 14 : La société scolaire

La discussion des résultats :

Prenant en considération les réponses des apprenants aux questions posées, on voit que la majorité des apprenants sont généralement confiants en eux quand ils doivent parler dans la classe de français devant leurs collègues et l'enseignant. Cependant, au début de travail avec eux, j'ai observé que la plupart des apprenants avait l'estime de soi négatif car certains apprenants parlaient toujours pendant les activités leur mauvaise préparation pour acquérir des tâches. De plus, un apprenant a hésité de faire une activité au point de presque rejeter de participer. Cette insécurité est visible dans les réponses à la question/constatation « Je me sens détendu et confiant avant la classe de français. » à laquelle la plupart des apprenants ont répondu négativement. Ensuite, les apprenants ont une estime de soi faible pendant la conversation. J'ai aussi remarqué cela pendant l'activité de l'expression orale improvisée. Bien que la plupart de la classe pense qu'ils ne sentent aucune peur envers l'enseignante de français, j'étais surprise ayant remarqué des blocages de la pensée chez deux filles et un garçon quand l'enseignante a corrigé leurs erreurs de l'expression orale. De même, beaucoup d'apprenants ont répondu qu'ils étaient très nerveux quand l'enseignante les appelle. Donc, la peur envers l'enseignante existe évidemment. Puis, bien que la plupart des apprenants aient répondu que les erreurs ne les inquiétaient pas, je pense que cela n'est pas vrai. En effet, les

erreurs ainsi que la mésinterprétation des paroles d'enseignante représentent un grand problème dans cette classe de français et j'ai observé que les apprenants sont devenus confus pendant ma présentation de la recherche dans la classe. Bien que la plupart des apprenants aient répondu que la communication orale dans la classe les inquiète partiellement, parfois il était impossible d'expliquer ou de dire quelque chose dans le rythme approprié de leur niveau d'apprentissage. Je devais parler beaucoup plus lentement que prévu et bien sûr utiliser des mots très simples. Il est intéressant de voir dans les résultats que les apprenants ont la peur de l'expression orale et de faire des erreurs, mais ils ne craignent pas de sembler ridicules quand ils parlent français. Donc, il semble que leur manque de la confiance ne contient pas la peur de ne pas garder la face devant les collègues. Cependant, on ne peut pas considérer ces réponses comme acquises parce que les apprenants ont répondu à la dernière question concernant l'apparition des apprenants parlant en public, qu'ils étaient gênés de parler devant les autres dans la classe.

Dans le chapitre suivant je vais expliquer comment j'ai essayé d'éliminer certaines de ces peurs mentionnées à travers des activités théâtrales.

2. Deuxième étape (activités théâtrales):

Au regard des résultats, j'ai décidé d'essayer dans le court terme, plus précisément en deux semaines, d'éliminer certaines de ces craintes.

Comme la peur d'expression orale, mais aussi de conversation, d'erreur et d'opinion de la société scolaire ainsi que le manque de la confiance en soi étaient les peurs les plus exprimées, la première semaine je travaillais avec les apprenants sur *l'expression des émotions* afin qu'ils apprennent exprimer et transmettre une émotion en français ; et sur la *persuasion à travers les avantages et les inconvénients* pour voir leur capacité d'*expression orale* en improvisant. Ensuite, on a fait l'activité *l'accent inversé* dont l'objectif était la suppression de la peur de la mauvaise prononciation. Deuxième jour de la première semaine suivent les activités de la *gestuelle* (*Le jeu de miroir* et *Comment fais-tu dans les bras de l'autre*) ayant pour objectif de prendre conscience de son corps pendant la conversation.

La deuxième semaine concernait le travail sur la concentration et la rapidité d'exécution (*Les statues*) ainsi que sur l'improvisation et jeu sans partenaire (*Chaise personnage*).

2.1. Première semaine, premier jour

Ce jour l'enseignante était absente pendant presque toute l'heure de l'école et je pouvais donc profiter de temps supplémentaire. Je voulais tout d'abord savoir de quel niveau de crainte il s'agit parmi les élèves, j'ai distribué aux élèves une enquête examinant la peur de la langue étrangère qu'a publié Mme Mihaljević Djigunović dans son livre décrivant les sortes des manifestations de la peur de la langue étrangère ainsi que les solutions comment. Voici un exemple de l'enquête.

2.1.1. « La rencontre »⁷⁸

Niveau : tous

Objectif : exprimer et transmettre une émotion

Durée par improvisation : 3 minutes

Temps de préparation : 2 minutes

Participation : en duo

Lieu : espace scénique (devant le tableau)

Matériel : aucun

Déroulement :

Après qu'ils ont répondu à mon sondage dont les résultats je présenterai dans la conclusion de mon travail de recherche, j'ai demandé aux élèves de tester leur interprétation des émotions avec minimum des paroles car pour raviver leurs personnages dans les activités prochaines ils doivent explorer leurs propres sentiments. En effet, il serait mieux de montrer leurs propres émotions que de les copier artificiellement et à travers des clichés. Donc, je voulais justement voir si les élèves peuvent montrer leurs sentiments sans peur. Par conséquent, il fallait qu'ils jouent une rencontre en groupe de deux. Il s'agissait d'une courte

⁷⁸ PAYET ADRIEN, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International, Paris 2010, page 197

improvisation sur le thème de la rencontre dont les objectifs étaient d'exprimer ainsi que transmettre une émotion. Je dois remarquer que je m'intéressais en premier à ce que la rencontre provoquait au niveau émotionnel qu'au dialogue exprimé oralement. Les sujets étaient suivants : *la retrouvaille avec un ami d'enfance ; un couple qui se retrouve après une séparation ; deux ennemis au travail ; deux amoureux dans un parc ; le soldat et son enfant ; le soldat et sa femme enceinte (avec un autre homme) ; deux amis en traitement du silence*. Ils avaient 2 minutes pour la préparation et 3 minutes pour l'improvisation.

a) la retrouvaille avec un ami d'enfance :

Les performateurs sont une fille et un garçon. Ils marchent lentement l'un vers l'autre. Ils rient subtilement mutuellement. Quand ils se trouvent près l'un de l'autre il dit « Salut ! Ça va ? » et elle l'a juste embrassé fortement.

Cette improvisation m'a plu le plus car les participants ont montré que la signification abstraite du verbe « aimer » obtient plus de sens quand on l'interprète sur scène. J'étais surprise positivement que le reste de la classe ne les ridiculisait pas. Au contraire, ils observaient attentivement.

b) un couple qui se retrouve après une séparation :

Les performateurs sont également une fille et un garçon. Elle marche rapidement vers lui et le frappe. Puis, il dit tranquillement à voix basse « Pardon. ». Elle répond en pleurant « Jamais ! » et le quitte. Il reste seul sur scène et baisse le regard en haletant. Puis il quitte la scène.

Il s'agit d'une improvisation bien jouée. Bien que le garçon ait dit « pardon » signifiant une excuse pour une faute comme si tu te heurtes à quelqu'un et non pour le regret d'avoir blessé quelqu'un, je me suis focalisée sur l'émotion derrière ses mots qui avait l'air sincère et reconnaissable.

c) deux ennemis au travail :

Les formatrices sont deux filles. Elles marchent lentement l'une vers l'autre. Elles se regardent avec mépris. Elles s'observent de la tête aux pieds. Lors de la rencontre une des filles arrogamment lève un sourcil tandis que l'autre simule un accident frappant son ennemie sur l'épaule. La « victime » justement regarde son ennemie avec mépris et quitte la scène.

Les filles qui ont joué dans cette improvisation étaient un peu introverties et avaient peur de parler devant la classe et particulièrement d'improviser quelque chose qu'elles n'avaient pas apprise par cœur. Cependant, cette improvisation montre que l'improvisation peut se jouer sans paroles aussi.

d) deux amoureux dans un parc :

Les performateurs sont une fille et une autre fille jouant garçon à cause du manque des garçons dans la classe. Au début elles se promènent un peu et elles marchent l'une vers l'autre. Quand elles se trouvent suffisamment proches l'une à l'autre, la fille qui joue le rôle du garçon prend la main de l'autre fille. Mais à partir de ce moment toutes les deux ont éclaté de rire ce qui a fait rire aux éclats la classe entière.

Bien qu'il semble que cette improvisation a échoué, la situation est quand même riche en enseignements. Il n'est pas toujours facile de laisser paraître des sentiments devant les autres, surtout de les simuler ou de les jouer, même s'il semble facile. Le problème qui se pose est le changement des pensées différentes. En premier lieu, c'est notre préoccupation de ce que les autres vont penser de nous qui souvent nous empêche de se comporter naturellement.

e) le soldat et son enfant :

Les performateurs sont un garçon et une fille. Le soldat commence à marcher, l'enfant timide ne bouge pas encore. Le soldat qui approche dépose le sac et regarde l'enfant courant vers lui qui se met à pleurer et l'embrasse fortement.

C'était encore une improvisation sans mots, mais quand même étonnamment touchante.

f) le soldat et sa femme enceinte :

Les performatrices sont deux filles. Le soldat et sa femme se rapprochent en marchant. Quand ils se trouvent suffisamment proches l'un de l'autre, il l'embrasse et l'observe. Elle le regarde et se tait. Dès qu'il voit son ventre, il prend son sac et la quitte. Elle pleure abandonnée.

Au début toute la classe riait à la débrouillardise de fille jouant la femme enceinte qui a fait le ventre de femme enceinte en mettant une veste sous sa chemise. Cependant, quand le processus de réunion a commencé, tous étaient concentrés sur la performance. C'était encore un cas de l'improvisation muette, mais les émotions de l'amour, de la honte, de la déception et enfin de la tristesse étaient si évidentes que les paroles seraient redondantes.

g) deux amis en traitement du silence depuis longtemps :

Les performateurs sont deux garçons. Ils se promènent dans la rue quand ils se reconnaissent. Ils marchent l'un vers l'autre et ils s'arrêtent en se regardant sérieusement longtemps et puis ils se mettent à rire aux éclats.

Observation :

Il peut sembler que cette improvisation est invalide à cause du sourire qui a interrompu la performance, mais c'était normal, de plus, c'était quand même une grande surprise pour moi de voir la coopération étonnante entre les élèves. En effet, il ne faut pas oublier qu'il s'agit des apprenants du niveau A2 et que cette activité était justement l'échauffement pour une activité plus sérieuse. J'étais surprise positivement comment certains apprenants peuvent montrer les émotions et les transférer aux autres. Les performateurs étaient un peu timides et ils parlaient lentement ou bien dans les mots interrompus mais ils ont compris la tâche et l'ont réussi.

2.1.2. La persuasion à travers les avantages et les inconvénients

Niveau : intermédiaire

Objectifs : capacité d'expression orale en improvisant

Durée : 5 minutes

Participation : en duo

Lieu : espace scénique

Matériel : Alter Ego, Méthode de français 2

Déroulement :

Comme la professeure Bešenić-Ivančić m'a permis de faire cette recherche à condition que mes activités suivent la matière de la leçon destinée à travailler, j'ai demandé aux élèves de présenter en persuadant les avantages et les inconvénients de Croatie et ses habitants à partir des descriptions de la France dans leur livre.⁷⁹ Ils doivent sans aucune préparation présenter donc leurs descriptions devant la classe avec les émotions de l'admiration pour les avantages et de la colère pour les inconvénients. J'ai décidé de leur donner cette activité, en première place pour connaître leurs compétences de parler. Cependant, c'était un défi ayant l'air plus difficile et j'ai remarqué un grand nombre d'erreurs diverses des bases grammaticales, de la prononciation et l'interférence d'anglais. La question qui se pose maintenant est si c'était vraiment la peur d'expression ou juste la méconnaissance. Comme cette activité a provoqué beaucoup d'hésitations et de refus de participer parce qu'ils ne sont pas habitués d'improviser dans la classe du français, je ne présenterai que le cas le plus représentatif.

A : Imaginez un pays avec les habitants qui sont très.....hmmm *genereuses* et hmm... *sympatices*. Hmm...la *nature* dans Croatie *is*hmm magnifique et ...hmm le climat est... *parfect*. Les gens croates mangent, boivent et *aimement* s'amuser.....Ovaj, što da još kažem ?... Ils sont très *chaleuruse* et attractifs. Vous êtes en Croatie.

B: Moram li ja baš to raditi ? Meni ne ide taj francuski. Hmm...donc.....imaginez un pays...hmm... dont les *citisans* travaillent 40 heures par semaine, mais la.....kak se kaže plaća ? hmm....salaire n'est pas *non petite*. Ils paientkak se kaže porez ?hmm...beaucoup d'impôts et les gens sont...hm... *inpolites*. Imaginez un pays où les jeunes ont les difficultés avec trouver un emploi. To je sve.

⁷⁹ BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES M.; Alter ego, Méthode de français 2; A2 ; Hachette FLE

Observation :

L'élève A n'était guère réservé ni montrait la peur. Au contraire, il tentait de jouer l'admiration, il agitait les mains, mais il avait l'air tellement préoccupé de parler en public qu'il a oublié de faire attention à la précision des mots dans la phrase ainsi que d'éviter des interférences croates et anglaises et des pauses.

L'élève B hésitait au début et il a presque abandonné son tour, mais il a décidé d'essayer quand même. Dans ce cas la peur, l'incertitude, les interférences croates et anglaises sont évidentes ainsi que l'oubli des mots simples comme *grand* que l'élève a remplacé avec *non petit*. Cependant, malgré tout, il faut adresser des compliments à cet élève pour sa débrouillardise.

Cette activité montre que chez certains apprenants dans la classe existent la peur de la confiance en soi et la peur d'erreur suivie de la peur de la compréhension. De même, on peut interpréter l'hésitation de l'apprenant B comme la conséquence de la peur de la société scolaire et aussi de l'évaluation de l'enseignante mais aussi de ses collègues dans le public.

2.1.3. « Accent inversé »⁸⁰

Niveau : tous

Objectif : suppression de la peur de la prononciation

Durée : 5 minutes

Participation : tous

Lieu : espace scénique

Matériel : aucun

⁸⁰ Mihaljević Djingunović Jelena, Strah od stranoga jezika; Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi; Naklada Ljevak, Zagreb 2002, page 136

Déroulement :

Étant donné que j'ai remarqué selon la première activité que les élèves savent comment montrer les émotions sans paroles, mais dès qu'ils sont sollicités de dire quelque chose ils deviennent confus. Donc, il fallait faire la dernière activité de la Croatie en parlant la langue maternelle avec les accents « français ».

Observation :

Dans cet exercice tout le monde de la classe a participé sans peur et il était évident que les élèves s'amuse. Bien qu'il semble inutile et un peu bizarre, c'était un exercice neutralisant la peur de la mauvaise prononciation très utile. Même l'enseignante était surprise quand elle a vu et compris ce que nous faisons. Trois apprenants ont parlé du tourisme croate, deux apprenantes ont essayé de parler de notre tradition, et les autres ont parlé de désavantages de notre pays. Après cet exercice, l'inconfort a diminué un peu et les élèves ont commencé à utiliser les connaissances acquises avec moins de stress.

2.2.1. Première semaine, deuxième jour :

« La gestuelle »

Exercer la gestuelle, c'est prendre conscience de son corps et apprendre à l'utiliser avec précision. Ce sont les attitudes corporelles reflétant les émotions et les intentions par lesquelles se passe l'interprétation des personnages. Quant à l'expérience du dernier jour quand j'ai remarqué que les élèves faisaient un blocage face à la prise de parole, je voulais éveiller le désir de jouer afin de trouver un équilibre entre expression orale et corporelle.

2.2.2. Jeu de miroir⁸¹

Niveau : tous

Objectifs : faire des propositions gestuelles et se synchroniser

Durée : 5 à 10 minutes

Participation : tous ou en duo

Lieu : espace de jeu improvisé

Déroulement :

Comme au début du cours j'ai pu profiter de 5 minutes supplémentaires, j'ai demandé aux élèves qu'un élève-acteur effectue une série de gestes lents et le reste de la classe l'imites en même temps comme s'ils étaient son reflet dans un miroir.

⁸¹ PAYET ADRIEN, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International, Paris 2010, page 157

Observation :

Cette exercice leur a plu tellement qu'ils ont décidé de changer des règles, c'est-à-dire, que le groupe joue l'inverse du meneur tant au niveau émotionnel que gestuel. Par exemple, si le meneur rit, les participants du groupe pleurent, s'il saute, ils se couchent. L'objectif de cet exercice était de faire des propositions gestuelles et de se synchroniser avec les autres apprenants. En effet il s'agissait d'adopter les positions corporelles proches des positions du corps de leur interlocuteur potentiel futur. Cela pourrait aider à développer la confiance en soi dans la communication verbale et non verbale. Cette activité finie, les apprenants ont commencé d'entendre ses collègues plus attentivement et parler avec l'enseignante avec moins de stress. En effet, pendant l'entretien fait après la recherche, un apprenant a proposé à l'enseignante de faire cet exercice chaque jour avec les apprenants de la première classe pour développer leur concentration sur le français. Un autre apprenant a ajouté que cela serait très utile pour améliorer la concentration car il sent parfois que sa concentration est faible à cause de son utilisation intensive du téléphone portable.

2.2. 3. « Comment fais-tu dans les bras de l'autre ? »⁸²

Niveau : tous

Objectif : expressivité des mains et des bras

Durée : 5 minutes

Lieu : espace scénique improvisé

Déroulement :

Comme ce jour l'enseignante a décidé de faire le gérondif, j'ai préparé comme exploitation un jeu de découverte dont l'objectif pédagogique est jouer une action et l'objectif personnel représente la clarté de l'expression corporelle. Avant le jeu il faut écrire au tableau sur deux colonnes une liste de verbes et de gérondifs. Chaque apprenant choisit secrètement

⁸² PAYET ADRIEN, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International, Paris 2010, page 167

un verbe et un gérondif et mime l'action correspondante de façon que deux partenaires se placent l'un derrière l'autre. La personne qui se trouve devant interprète l'action correspondante en onomatopée et celle de derrière effectue l'expression corporelle avec ses mains et ses bras. Voici la photo⁸³ et l'exemple de la liste du tableau.



Image 15 : « Comment fais-tu dans les bras de l'autre ? »⁸⁴

VERBES	GÉRONDIFS
MANGER	EN PLEURANT
CHANTER	EN IMITANT LE CHEF D'ORCHESTRE
PARLER DANS LA RUE	EN PARLANT AU TELEPHONE AVEC QQN D'AUTRE
APPLAUDIR	EN RIANANT
LIRE UN LIVRE	EN SOMNOLANT
SOUFFRIR	EN BUVANT

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

*Figure 2 : « Comment fais-tu dans les bras de l'autre ? »*⁸⁵

Le reste de la classe doit découvrir le verbe et le gérondif.

Observation :

Cet exercice permettant de saisir l'importance de la gestuelle, des mouvements des mains et de la grammaire de manière amusante, a résulté des performances extraordinaires et inattendus. Toute la classe voulait participer sans aucune hésitation ou inquiétude. De plus, il y en avait quelques-uns qui ont volontairement inventé encore quelques exemples similaires à jouer. Mais comme les apprenants ne connaissent pas le gérondif ainsi que j'ai remarqué la connaissance du vocabulaire insuffisante, au début de cet exercice j'ai expliqué aux apprenants le sens des mots inconnus. Deux apprenantes m'ont dit pendant l'entretien qu'après cette activité, il est plus facile et amusant d'apprendre la grammaire car elles ont arrêté d'apprendre par cœur et commencé d'étudier reliant les concepts et les significations.

⁸⁵ Ibid.

2.3.1. Deuxième semaine, premier jour :

« Les statues »⁸⁶

Niveau : tous

Objectifs: concentration et rapidité d'exécution

Durée : 5 à 10 minutes

Participation : tous

Lieu : espace de jeu improvisé

Matériel : aucun

Déroulement :

Comme les activités faites ont plu à l'enseignante à tel point que je pouvais profiter de n'importe quel sujet de mes activités comme l'exploitation, j'ai demandé aux élèves de marcher sur scène en utilisant tout l'espace. À mon signal, ils s'immobiliseront en statues. Autre fois, en s'arrêtant, chaque participant dit une phrase ou un mot qui lui passe par la tête. Je dois dire que les exemples avaient du sens et qu'avec les émotions exprimées, les phrases/mots étaient parfois vraiment touchants. Voilà quelques exemples: « *Attention !* », « *Bonjour à tout le monde !* », « *Ce n'est pas facile.* », « *Il faut apprendre pour la vie.* », « *Les étoiles !* », « *Catastrophe !* », « *Embrase-moi !* », « *Ne me touche pas !* », « *Arrête !* ». Finalement, autre fois j'énonce un sentiment que les participants interprètent en marchant. Au signal ils s'immobilisent en gardant l'émotion sur leur visage et dans leur posture.

⁸⁶ PAYET ADRIEN, Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International, Paris 2010, page 161

Observation :

Je suis contente avec les résultats de cette activité car les élèves ont montré une certaine compréhension de créer une tension dans l'arrêt du mouvement, mais aussi un haut niveau de la concentration dont ils auront besoin dans le prochaine exercice. Dans cet exercice les élèves étaient encore plus détendus et prêts à coopérer. Bien sûr, il y avait toujours des exemples qui faisaient rire les autres, mais c'est normal car quelques interprétations des émotions ont fait rire moi aussi. Les élèves ressemblaient dans cette activité aux vrais acteurs sur scène. Quant à l'expression orale, les apprenants n'ont pas montré aucun blocage ou la peur dans l'expression, seulement trois apprenants m'ont demandé comment on dit ce qu'ils voulaient dire. Les autres ont bien préparé et pratiqué leurs performances soit recherchant dans le dictionnaire, soit demandant l'enseignante qui était aussi surprise avec l'intérêt et la coopération des apprenants.

3.3.2. Deuxième semaine, deuxième jour :

« La chaise personnage »

Niveau : intermédiaire et avancé

Objectif : jouer sans partenaire

Durée par improvisation : 2 à 5 minutes

Participation : individuelle

Lieu : espace scénique improvisé

Matériel : une chaise

Déroulement :

Le participant est seul sur la scène. Il joue une situation de son choix en prenant la chaise comme interlocuteur. Au cours de l'improvisation, on comprend grâce à son comportement envers la chaise qui elle représente. L'objectif de cet exercice est jouer le rôle sans partenaire comme s'il était là. Après le jeu le public doit deviner qui est le personnage représenté par la chaise dont les exemples étaient suivants : *un ennemi, un amoureux, un bébé, un SDF, un prêtre et un médecin*. Les élèves avaient 5 minutes pour la préparation.

a) un ennemi :

Un élève marche autour de la chaise et la regarde furieusement.

A1 : Regarde-toi. Tu es un menteur. (il frappe la chaise première fois)

A 1: Qu'est-ce que la vérité ? Ha ? La vérité mon ami, la vérité! (il la frappe deuxième fois)

A1 : Quoi ? Tu n'écoutes pas bien ? (il lui donne un coup de pied)

A1 : Tu veux être en silence? Oui ? (il prend la chaise et l'élève dans les airs)

A 1: Bon, tu restes en silence pour toujours ! (il pointant son pistolet l'assassine)

b) un amoureux :

Une élève marchant vers la chaise l'embrase et la baise.

A2 : Salut mon chéri. (elle s'assied sur la chaise comme dans les genoux de petit ami)

A2 : Ah, non, non, j'ai mal à la tête. Je ne me sens pas bien.

A2 : Je t'aime. (elle la caresse)

A2 : Est-ce que tu peux me donner 100 euros ?

A2: Oui, oui, pour la coiffure.

A2 : Non, non, je veux être belle pour toi. (elle la baise et s'élève)

A2 : Merci, mon amour. Au revoir ! (elle sort de la scène)

c) un bébé :

Une élève joue la mère qui berce son enfant. Elle élève la chaise et le balance comme si elle berçait un bébé.

A3: Dodo, l'enfant do, bébé dormira.

d) un SDF :

Un élève jouant des personnages différents montre les manières comment les gens réagissent lorsqu'ils voient un SDF dans la rue.

A4: Bonjour, voilà mon argent !

A4 : Je n'ai pas d'argent ni pour moi ! Excuse-moi.

A4 : Voilà mon sandwich, bon appétit !

A4 : (il s'arrête devant la chaise et hésite) Est-ce que je suis une mauvaise personne ?
Hmm...

A4 : Vieux menteur ! N'êtes-vous pas honte ?

c) un prêtre :

Un élève joue un religieux catholique.

A5 : (il se met aux genoux et trace un signe de croix)

A5 : Je mens. Je suis une personne mauvaise. Je ne suis pas bon mari, bon père, bon ami, bon frère.

A5 : (écoute ce que la chaise répond)

A5 : Oui, mais vous ne me comprenez pas.

A5 : Je suis une mauvaise personne, tout le monde me déteste.

A5 : Oui, oui. Merci. (il trace la signe de croix encore une fois et se lève)

d) un médecin :

Une élève joue le patient qui visite son médecin. Elle tenant sa tête dit bonjour à la chaise.

A6 : Bonjour !

A6 : Merci. (elle prend une autre chaise et s'assoit près de « médecin »)

A6 : Ça ne va pas. J'ai mal à la tête.

A6 : Non, je n'ai pas mal au ventre, seulement la tête.

A6 : Non.

A6 : Non.

A6 : Bien, merci, au revoir.

Observation :

Cette activité était intéressante pour les performateurs, mais aussi pour le public. Les apprenants ont montré qu'ils peuvent improviser n'importe quelle situation réelle en n'utilisant que les mots connus et en imaginant des situations simples mais aussi intéressantes. La performance concerne six exemples du jeu. Premier apprenant a joué un gangster qui regarde furieusement la chaise, c'est-à-dire, son ennemi. Puis, il l'a commencé de frapper et de demander des questions aussi longtemps qu'il ne l'a pas tuée. Autre candidate jouait avec la chaise une scène amoureuse. Elle l'a salué, la caressait, la baisait. Ensuite, le troisième apprenant a joué des personnages différents montrant comment les gens réagissent à un SDF dans la rue. Cette performance était la plus représentative car l'apprenant connaissant toutes les phrases par cœur était très bien préparé. L'apprenant suivant a joué un religieux catholique se confessant devant la chaise qui jouait un prêtre. Le dernier performateur a joué un patient visitant son médecin. Cet apprenant hésitait un peu de jouer à cause de son pauvre vocabulaire mais il a réussi de faire l'activité.

Observation et entretien :

Bien que dans cette recherche je n'aie voulu remarquer que le petit processus du progrès dans un court intervalle de temps, il y en a eu, n'importe comment petit il soit. Quand je me suis revenue un jour dans Prva gimnazija Varaždin afin d'observer le cours et le comportement des élèves, j'ai vu que les élèves parlent plus librement, qu'ils s'écoutent entre eux et ce qui est le plus intéressant, ils discutent faisant parfois des erreurs, mais ils s'expriment volontairement et non seulement à la demande de l'enseignante. Après l'observation j'ai fait un entretien avec les apprenants où ils pouvaient dire leurs impressions, commentaires et observations sur les activités théâtrales qu'ils ont fait. Grâce à cet entretien, j'ai remarqué que les apprenants trouvent difficile *le contact visuel* pendant la conversation ainsi que *les réponses imprévues* et *le travail sans préparation*. Cependant, selon les commentaires des apprenants, il est évident que l'activité *l'accent inversé* a augmenté leur confiance en eux-mêmes tellement que certains parmi eux ont essayé de faire cette activité en croate, plus précisément, en dialecte *kajkavski* avec leur famille. De même, les apprenants voulant établir une troupe de théâtre dans leur école ont développé le goût pour les activités théâtrales. Enfin, il y en avait certains qui se sont référés à la « nature » de la langue française disant que les préjugés de son caractère difficile ne les ont pas permis de trouver aucune chose intéressante en apprenant le français. De même, il faut mentionner l'importance de l'exercice *Jeu du miroir* qui est selon certains apprenants efficace pour développer la concentration surtout à cause de l'utilisation intensive des téléphones portables. Puis, l'exercice *Comment fais-tu dans les bras de l'autre ?* aide les apprenants de mieux comprendre la grammaire et de ne plus apprendre par cœur. Quant à la grammaire, les apprenants ont exprimé pendant l'entretien la satisfaction qu'ils ont appris le gérondif. À propos de la communication dans la classe, un apprenant comparant la communication verbale et non verbale a conclu que la communication non verbale était plus humoristique et amusante. Cependant, seulement une apprenante est restée indifférente disant qu'elle ne sent aucun progrès.

Voici des commentaires des élèves après la recherche.

1. « L'activité la plus difficile était *la rencontre* parce qu'il est difficile de regarder autre personne dans les yeux pendant la conversation. » Lorena, 16 ans

2. « Je pense que l'exercice le plus intéressant était *la chaise personnage* parce que il n'y avait pas de réponses imprévues dont j'aurais peur pendant l'improvisation avec une personne vivante. » Tin, 16 ans
3. « L'exercice le plus amusante était *l'accent inversé* dont j'ai parlé à mon père qui a essayé de parler notre dialecte kajkavski avec accent français devant notre famille et tout le monde riait. » Jan, 16
4. « Il est dommage que ces exercices duraient seulement deux semaines. Maintenant nous devons convaincre l'enseignante d'établir une troupe de théâtre dans notre école. » Anamarija, 16
5. « Je ne savais pas que le français peut être tellement difficile et intéressant en même temps. » Filip, 16
6. « Il faudrait de faire l'exercice *Jeu du miroir* chaque fois avant la classe de français car il est bon pour développer notre concentration surtout à cause de notre utilisation intensive des téléphones portables. » Dominik, 16
7. « L'exercice *Comment fais-tu dans les bras de l'autre ?* m'a beaucoup aidé de comprendre la grammaire. » Monika, 16
8. « L'activité *Comment fais-tu dans les bras de l'autre ?* m'aide de ne plus apprendre par cœur. » Anita, 16
9. « Cette recherche était une chose la plus amusante dans la classe de français. » Marko, 16
10. « Maintenant je comprends le gérondif ! » Andrej, 16
11. « La communication verbale est beaucoup plus amusante que la communication verbale. » Tomica, 16
12. « Je ne sens aucun progrès. » Antonija, 16
13. « Fantastique ! », Pavel, 16
14. « Je voudrais devenir une enseignante ou une actrice ! » Antonela, 16

4. Conclusion de la recherche

Après avoir donné une analyse des résultats de notre recherche on peut en tirer certaines conclusions qu'on utilisera pour confirmer ou infirmer les hypothèses posées dans le chapitre précédent.

La première hypothèse « *la dramatisation supprime la peur de s'exprimer en FLE* » est confirmée après avoir fait l'entretien avec les apprenants qui ont librement exprimé leurs impressions, observations et opinions sur les activités dramatiques qu'on a fait ensemble pendant deux semaines. En effet, grâce à leurs commentaires ainsi qu'à l'observation de leur travail dans la classe, il est évident que la fréquence des émotions négatives comme la honte, l'inquiétude et la dévalorisation des apprenants est diminuée.

L'hypothèse numéro deux « *la dramatisation renforce la confiance en soi* » s'est montrée correcte aussi. Après avoir fait l'activité d'exprimer et transmettre des émotions sans peur (« *La rencontre* »), les apprenants ont vu que chaque sentiment ainsi que sa présentation est unique et qu'il y avait beaucoup de manières de les exprimer sans peur de sembler ridicule ou de commettre une faute parce que il est impossible de se tromper en exprimant une émotion. Ensuite, la peur de la prononciation est aussi provoquée par le manque de la confiance en soi. C'est pourquoi on a fait l'activité « *L'accent inversé* » où les apprenants devaient parler en croate avec l'accent français, c'est-à-dire en parlant avec l'accent sur la dernière syllabe et avec le « r » uvulaire roulé. Enfin, quant à la confiance en soi, on peut dire que chaque activité faite pendant deux semaines de la recherche, est un peu liée avec la confiance des apprenants en eux-mêmes.

Considérant les résultats du sondage, la troisième hypothèse « *la dramatisation supprime la peur de l'enseignant* » n'est pas tout à fait confirmée. En effet, 10 apprenants ont répondu qu'ils ne craignaient pas de professeur, tandis que seulement 2 apprenants ont dit que cela valait partiellement pour eux et 2 apprenants ont répondu que cela valait pleinement pour eux. Compte tenu des résultats mentionnés, on n'a pas fait aucune activité concernant la suppression de la peur de professeur.

Selon les réponses et commentaires des apprenants pendant notre entretien à la fin de notre recherche, la quatrième hypothèse « *la dramatisation supprime la peur de l'erreur* » s'est avérée correcte. Comme ce travail de master est focalisé sur l'expression orale, il faut mentionner que les problèmes les plus fréquentes et les plus exprimées sont la mauvaise

prononciation et l'impossibilité de synchroniser les règles grammaticales et la prononciation correctes avec les émotions et les opinions propres. Comme la peur de commettre une erreur est étroitement liée avec la peur d'avoir l'air ridicule devant la classe, c'est-à-dire avec la peur du rejet social, on a fait les activités comme «*L'accent inversé*» dans laquelle il est impossible de se tromper en parlant le croate avec l'accent français ou bien «*La rencontre*» où chacun peut jouer et exprimer les sentiments dans sa manière unique. Cette hypothèse est partiellement confirmée parce que certains apprenants sont plus avancés que les autres. Cependant, après notre entretien, j'ai vu que quelques apprenants s'expriment plus librement, naturellement, faisant parfois des erreurs, mais sans peur de sembler ridicules.

La dernière hypothèse qui porte sur la suppression de la peur de s'exprimer en FLE est l'hypothèse «*la dramatisation améliore l'expression orale*». Comme la suppression de la peur de l'expression orale était notre objectif principal, les activités théâtrales qu'on a fait concernaient principalement cette sorte d'expression verbale. Alors, on a fait l'exercice «*La persuasion à travers les avantages et les inconvénients*» où j'ai trouvé beaucoup d'interférences croates et anglaises et on a fait l'activité «*La chaise personnage*» que les apprenants trouvaient la plus facile car il n'y avait pas de réponses imprévues des interlocuteurs.

Par rapport aux hypothèses proposées avant cette recherche ainsi que considérant le travail avec les apprenants et les résultats du sondage et de l'entretien final, il est évident que la dramatisation supprime la peur de s'exprimer en FLE, augmente la confiance en soi et ainsi retire la malaise de parler en public. Les activités théâtrales suppriment la peur de l'erreur. Également, la pratique théâtrale améliore l'expression orale, développe le goût pour le théâtre et retire les préjugés de la nature difficile de la langue française.

5. Conclusion

En faisant la recherche, les activités de la pratique théâtrale et en présentant les résultats du sondage ainsi que les commentaires des apprenants pendant notre entretien, j'ai essayé de montrer comment la pratique théâtrale surmonte des problèmes d'apprentissage de français comme la langue étrangère dans la classe.

Dans premières chapitres de ce travail de master j'ai présenté quelques facteurs affectifs dans l'apprentissage du français comme une langue étrangère, dont l'influence est, selon certains auteurs, plus grande que la grammaire et autres qualités formelles linguistiques. Ce sont la confiance en soi, la motivation, l'implication, l'état général et l'attitude. Cependant, considérant la motivation Krashen parle de la théorie de filtre affectif qui en créant une attitude négative peut provoquer la peur qui peut, d'autre part aussi être la source de motivation.

On a expliqué les différentes théories du développement de la peur de la langue étrangère ainsi que leurs auteurs comme Horwitz et Young (1991) qui soulignent que la peur est justement un sentiment qui se produit quand les apprenants sont obligés de faire une action avec la langue dans la classe, tandis que selon Gardner et MacIntyre (1998) il s'agit de la conséquence de la répétition des expériences négatives dans la classe. Verma et Nijhawan (1976) affirment que chez les apprenants intelligents la peur facilite l'apprentissage alors que chez les apprenants avec un faible niveau d'intelligence provoque des effets négatifs. Ensuite Beeman et ses collaborateurs (1972) soulignent qu'au début la peur peut compliquer l'apprentissage, mais qu'après elle ne peut que l'améliorer. Spielberg (1966) pense que la peur facilite l'apprentissage justement au cas où il s'agit de la résolution des tâches faciles, tandis que Eysenck (1979) affirme que le sentiment de la peur est lié avec la préoccupation pour l'échec. Horwitz (1986) et Price (1991) confirment que les apprenants plus effrayants étudient plus que les autres apprenants. Tobias (1979 ; 1986) offrant un modèle tripartite des effets du stress avec trois stades : l'entrée, le traitement des informations et la sortie.

Compte tenu la manifestation de la peur de la langue étrangère, Djigunović (2002) représente quatre composantes : la composante cognitive, la composante émotionnelle, la composante comportementale et la composante physique. Cependant, la majorité des linguistes parlent de trois origines générales de la peur de la langue : la peur de la communication, la peur de l'évaluation et la peur du rejet social ; tandis que selon McCroskey la peur la plus importante est la peur de la communication.

Considérant les causes de la peur de la langue étrangère en Croatie, on a mentionné une recherche descriptive dont le but était de découvrir les sources différentes de la peur de la langue étrangère parmi les apprenants croates et dont les résultats étaient l'estime de soi négatif, des caractéristiques de la langue, l'enseignant, des circonstances objectives, l'utilisation de la langue étrangère dans la classe et en dehors de la classe, des erreurs, la compréhension, l'évaluation et la xenoglossophobie.

Une fois que la peur de la langue est découverte, il faut la surmonter. Dans cette recherche, on a utilisé la dramatisation comme un instrument pour retirer la crainte de l'expression en langue étrangère dans la classe.

Pour développer la confiance, la socialisation et la découverte des domaines inconnus, la pratique théâtrale donne la possibilité aux apprenants de se bouger dans la classe. Les activités les plus fréquentes dans la classe du français langue étrangère sont le jeu de rôles, la simulation et la dramatisation.

Quant à l'expression en langue étrangère, la dramatisation facilite les besoins des apprenants de faire connaître leurs sentiments, ainsi que de communiquer verbalement, gestuellement et corporellement. Alors, le théâtre suscite la communication et le plaisir de parler en français. La communication authentique concernant le mouvement corporel et la conversation imprévue, exige la communication et l'expression spontanées des apprenants.

La configuration spatiale joue aussi un rôle très important. En effet, il ne faut pas que les rôles sociaux entre l'enseignant et les apprenants déterminent l'organisation spatiale. Au contraire, la pratique théâtrale dans la classe de langue n'exige ni de chaises ni de bancs qui donneraient aux professeurs des positions supérieures. Alors, il faut que les apprenants s'approprient l'espace pour trouver un équilibre harmonieux.

Dans le cours d'une langue, les apprenants apprennent à vivre en société et ils doivent trouver leur identité dans la classe. Grâce au travail en groupe les élèves développent des attitudes sociales en organisant un travail commun ainsi qu'en planifiant les étapes du travail et enfin en le représentant devant la classe.

La dramatisation peut supprimer la peur provoquée par le manque de la confiance en soi. En effet, en pratiquant la dramatisation dans la classe, les apprenants deviennent plus libres pendant leur expression et l'improvisation devant les autres et devant l'enseignant.

La pratique théâtrale est étroitement liée avec le mot « jeu » d'aspect linguistique (jouer un rôle, jouer un personnage...), mais aussi le « jeu » peut signifier la plaisir pour les apprenants la pratiquant dans la classe de langue car en jouant ils apprennent implicitement les règles grammaticales, par exemple, quand ils communiquent spontanément dans une improvisation, par exemple.

Comme je voulais voir si la dramatisation peut vraiment surmonter la peur de l'expression en français comme la langue étrangère dans la classe de langue, j'ai fait, pendant trois semaines, une recherche dans le lycée Prva gimnazija Varaždin avec les apprenants de la deuxième année d'apprentissage du français la langue étrangère. Je travaillais avec une petite classe de 14 apprenants et les instruments que j'ai utilisés étaient le sondage examinant la peur de la langue étrangère, *Alter Ego, Méthode de français 2* et les activités théâtrales en classe de langue de Adrien Payet. Les hypothèses qu'on voulait confirmer étaient les suivantes : la dramatisation supprime la peur de s'exprimer en FLE, la dramatisation renforce la confiance en soi, la dramatisation supprime la peur de l'enseignant, la dramatisation supprime la peur de l'erreur, la dramatisation améliore l'expression orale. Alors, cette recherche avait quatre étapes. La première étape concerne *le sondage* qui m'a aidé voir de quel niveau de crainte il s'agit parmi les apprenants ; pour chaque question les candidats devaient entourer un chiffre de 1 à 5 où 1= cela ne vaut pas pour moi, 2= cela ne vaut généralement pas pour moi, 3= cela vaut parfois pour moi, 4= cela vaut partiellement pour moi, 5= cela vaut pleinement pour moi. On a organisé les questions selon leur type en plusieurs groupes : *la confiance en soi, la peur de professeur, la peur d'erreur, la compréhension, l'expression orale, les règles grammaticales, la société scolaire*. Selon les résultats du sondage, il est évident que les peurs les plus exprimées sont la peur provoquée par le manque de la confiance en soi, la peur de la mauvaise compréhension et la peur du rejet social qui est étroitement liée avec la peur d'erreur. La peur de professeur ainsi que la peur de méconnaissance des règles grammaticales n'existent pas.

Au regard des résultats, j'ai décidé d'essayer dans deux semaines, d'éliminer certaines de ces craintes. La première semaine je travaillais avec les apprenants sur l'expression et la transmission des émotions en français, sur la persuasion à travers les avantages et les inconvénients pour voir leur capacité d'expression orale en improvisant et enfin on a fait l'activité *l'accent inversé* dont l'objectif était la suppression de la peur de la mauvaise prononciation. Deuxième jour de la première semaine suivent les activités de la gestuelle ayant pour objectif de prendre conscience de son corps pendant la conversation et la

communication authentique. La deuxième semaine considérait le travail sur la concentration et la rapidité d'exécution ainsi que sur l'improvisation et jeu sans partenaire.

Après le sondage et les activités théâtrales qu'on a fait pendant deux semaines dans la classe, je me suis revenue dans Prva gimnazija Varaždin pour observer le cours et le comportement des élèves. J'ai vu que les élèves parlent plus librement, qu'ils étaient beaucoup plus concentrés pendant l'écoute des autres apprenants et qu'ils discutent faisant des erreurs, mais qu'ils s'expriment quand même et non seulement à la demande de l'enseignante. Après l'observation j'ai fait un entretien avec les apprenants où ils parlaient de leurs impressions, commentaires et observations sur activités qu'ils ont fait. Si cette recherche avait été réalisée dans une période plus grande, il me semble que la classe de français aurait devenu une scène de théâtre et que le progrès serait beaucoup plus visible.

5. Bibliographie :

DJIGUNOVIĆ MIHALJEVIĆ Jelena ; Strah od stranoga jezika ; Kako nastaje i kako se očituje ; Naklada Ljevak ; Zagreb 2002.

DJINGUNOVIĆ MIHALJEVIĆ Jelena ; Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika ; Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Zagreb 1998

PAYET Adrien; Activités théâtrales en classe de langue ; CLE International ; Paris 2010

BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES M.; Alter ego, Méthode de français 2; A2 ; Hachette FLE

DE GRANDMONT, Nicole, Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre ; De Boeck Université ; Pratiques pédagogiques ; 1997

FREBOURG, Fabien, Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, Travaux de didactique n° 47

PIERRA, Gisèle, 1998, « Pratique théâtrale en FLE : le goût de la parole retrouvé », Le Français dans le Monde, n. 299, Paris Edicef-Hachette, page 37

<http://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf>

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

SCHIFFLER, Ludger, Pour un enseignement interactif des langues étrangères ; LAL : langues et apprentissage des langues ; Crédif, 1984

FROST Anthony, YARROW Ralph, Improvisation in drama, second edition, Palgrave Macmillan

HOUSSAYE, Jean, Pédagogues contemporains, Idées principales et textes choisis ; éditions Fabert

BAINES W., Roger ; Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit
<https://apliut.revues.org/3208>

<http://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm#no1> , Arnold Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, Université de Séville

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, Cadre européen commun de référence, page 84

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, Cadre européen commun de référence, page 123-124

Le langage et l'homme ; Revue du didactique du français ; Bouquet de revues de linguistique française, Apprentissage, enseignement et affects, EME ; 2015 ;

<https://books.google.hr/books?id=j4tNCgAAQBAJ&pg=PT137&dq=krashen+filtre+affectif&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjS4pqP7KbLAhUGMJ0KHVA7A34Q6AEIMDAD#v=onepage&q=krashen%20filtre%20affectif&f=false>

<http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/005.pdf>, Connaissance de soi et estime de soi en EPS, page 15

DUMAS E. Jean, L'enfant anxieux : Comprendre la peur de la peur et redonner courage ; Groupe De Boeck Université; Bruxelles ; 2008, page 54-55

<http://linguistica.uprrp.edu/Articulos%20diciembre%202009/Lojacono-2009-ColloqueFLE.pdf>, Lojacono Florence, Le rôle de l'enseignant : enfin du nouveau? - Actes du Colloque FLE 2009, page 33

<http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>, De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, page 127

http://www.sid.ir/en/vewssid/j_pdf/110120050206.pdf, Rahmatian Rouhollah, L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères, page 112

ANDRÉ Christophe, Imparfais, libres et heureux, Pratiques de l'estime de soi, Odile Jacob, 2006, Paris, page 393-394

<https://www.unilorin.edu.ng/publications/sanni/LE%20FRANCAIS%20PAR%20LE%20THEATRE.htm>, Sanni- Suleiman A., L'enseignement du français langue étrangère par le théâtre, University of Ilorin

<http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/>, DEBYSER Francis, Les jeux de rôles, UNIL 1996-1997

<https://www.unilorin.edu.ng/publications/sanni/LE%20FRANCAIS%20PAR%20LE%20THEATRE.htm>, Sanni- Suleiman A., L'enseignement du français langue étrangère par le théâtre, University of Ilorin

PAVELIN LEŠIĆ Bogdanka, Le geste à la parole, Presses Universitaires du Mirail, 2002

<http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%C2%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html>, Rosen Évelyne, Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM, Université Charles de Gaulle, Lille 3

HALLE, Cathy, « Apprendre le français par la pratique théâtrale », dans Le français dans le monde, n° 311

PIERRA, Gisèle, « Pratique théâtrale : le goût de la parole retrouvée », dans Le français dans le Monde n°299, page 37

CORDEIRO Glaís Sales, VRYDAGHS David; Statuts des genres en didactique du français; Collection Recherches en didactique du français; Presses Universitaires de Namur

https://books.google.hr/books?id=pIy9CwAAQBAJ&pg=PA296&lpg=PA296&dq=weiss+communication+authentique&source=bl&ots=UCtfhK2bgR&sig=DsI4FlzBjzLkVc0IxHYVPP08ndA&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjHvaKY4_nLAhUqIpoKHaVuBk4Q6AEIMjAD#v=onepage&q=weiss%20communication%20authentique&f=false, p. 296

WIDDOWSON H. G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, LAL, Hatier Paris, 1981, page 7

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

FREBOURG, Fabien, Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, Travaux de didactique n° 47

<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14374161>

www.lb.refer.org/fdlc-bp/.../Chapitre6.DOC

FROST Anthony, YARROW Ralph, *Improvisation in drama*, second edition, Palgrave
Macmillan

MAREVIĆ JOSIP, *Latinsko hrvatski enciklopedijski rječnik* Matica Hrvatska; Zagreb 2000

6. Annexe:

Questionnaire pour les apprenants

Odredite koliko dobra vas opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

1= uopće se ne odnosi na mene

2= većinom se ne odnosi na mene

3= ponekad se odnosi na mene, ponekad ne

4= djelomično se odnosi na mene

5= potpuno se odnosi na mene

1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kada govorim na satu francuskog jezika. 1 2 3 4 5
2. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na satu francuskoga jezika. 1 2 3 4 5
3. Prije sata francuskog osjećam se opuštenim i sigurnim u sebe. 1 2 3 4 5
4. U razgovoru na francuskom jeziku osjećam se sigurnim u sebe jer znam da ću lako upotrijebiti riječi koje znam. 1 2 3 4 5
5. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati. 1 2 3 4 5
6. Bojim se da moj profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio. 1 2 3 4 5
7. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati. 1 2 3 4 5
8. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu francuskog jezika. 1 2 3 4 5
9. Postanem nervozan kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže. 1 2 3 4 5
10. Zbunim se ako netko francuski jezik ne govori polagano. 1 2 3 4 5
11. Kad govorim na satu francuskog, osjećam se nervozno i zbunjeno. 1 2 3 4 5
12. Neugodno mi je govoriti francuski pred drugima u razredu. 1 2 3 4 5
13. Obeshrabruje me broj pravila koja moram znati da bih govorio francuski. 1 2 3 4 5
14. Bojim se da će mi se drugi u razredu smijati kad govorim na francuskom jeziku.

