

SOMMAIRE

DEDICACES.....	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION.....	9
PREMIERE PARTIE : DU JEU AU JEU DE ROLE	12
Chapitre I Les généralités sur le jeu	13
Chapitre II Les apports et les limites du jeu dans l'apprentissage	22
Chapitre III Le jeu de rôle : définitions, concepts et fonctions.....	24
DEUXIEME PARTIE : L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	33
Chapitre I. Quelques notions définitoires	34
Chapitre II. La langue française à Madagascar	36
Chapitre III. L'oral	38
Chapitre IV Didactique de l'oral et compétence de l'oral	53
TROISIEME PARTIE : LA RECHERCHE-ACTION	56
Chapitre I Le cadrage théorique	57
Chapitre II La partie expérimentale.....	61
Chapitre III Les résultats et l'analyse	79
CONCLUSION	87
BIBLIOGRAPHIE	89
ANNEXES	92
LISTE DES FIGURES.....	116
LISTE DES TABLEAUX	117
TABLE DES MATIERES.....	118

INTRODUCTION

Introduction générale

L'Enseignement/Apprentissage du français à Madagascar est l'une des préoccupations dans le domaine scolaire. L'apprenant doit être en mesure de communiquer dans *le monde concret*² c'est à dire en contexte non scolaire en faisant usage des compétences développées et des connaissances acquises au lycée étant donné que la langue est à la fois *objet d'étude*³ et *instrument de communication*⁴ ; aspect de la langue qui revêtent non seulement l'aspect formatif mais également l'aspect pragmatique de la langue.

Agir et inter agir dans la société *oralement comme à l'écrit en français*⁵, tel est l'un des éléments constitutifs du profil type d'un apprenant après ses 3 années de lycées sanctionnées par l'obtention du baccalauréat, principale finalité du lycée ne reflétant pas par contre cet aspect et *ne garantissant nullement une capacité à agir dans la langue étrangère et avec elle*.

*L'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer... avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et de se faire comprendre par lui.*⁶

Or, durant notre stage de responsabilité au Lycée Rabearivelo, nous avons constaté que la réalisation de la compétence de l'oral chez l'apprenant est déficitaire à la fois qualitativement et quantitativement dans la mesure où seule la communication didactique et imitée sont privilégiées.

De ce fait, il y a lieu d'instaurer une réforme pédagogique et didactique pour que l'apprenant puisse renaitre en apprenant car *apprendre c'est jouer, changer son destin et changer le destin, c'est commencer une vie*⁷.

D'où notre problématique : *Comment le jeu de rôle permettrait-il d'améliorer la compétence de l'oral de l'apprenant ?*

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme scolaire classe de 2nde, 1ère, Tles*, CRESED, UERP 1996-1997, p6

³ *ibid.* p28

⁴ *Ibid.* p28

⁵ *Ibid.* p7

⁶ L.PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, p 12

⁷ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 70

Trois hypothèses viennent de pair avec cette problématique. D'une part, le jeu de rôle permet de dépasser le blocage psycho-socioculturel des apprenants mais également que ce dernier assure un développement sur les domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Et le dernier et non du moindre, il permet de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage.

Pour valider ces hypothèses, il y aura lieu de passer par une phase expérimentale. Pour ce faire, nous optons pour une recherche-action menée en autonomie justifiée par notre statut en tant que stagiaire dans un établissement privée. Nous jugeons la recherche-action comme étant la démarche la plus adéquate compte tenu de notre situation.

D'où l'intitulé de notre présent mémoire « le jeu de rôle pour une amélioration de la compétence de l'oral en français chez les apprenants malgaches : cas du lycée Catholique Saint-Michel Itaosy, »

Notre recherche offre un travail triptyque dont chaque partie se veut d'apporter une partie épistémologique pour mener à une analyse des concepts.

La première partie se veut de se concentrer sur le jeu, de partir d'une phase définitoire pour aboutir à l'utilisation probable du jeu de rôle dans une situation d'Enseignement/Apprentissage.

Dans la deuxième partie, nous présenterons la compétence de l'oral en passant par l'oral et une mise en valeur de sa place ainsi que des interactions possibles en classe de langue.

Notre dernière partie se veut d'apporter une praxis à notre travail. De ce fait, nous nous concentrerons sur la recherche-action, ses modalités. Nous nous focaliserons sur l'investigation, l'analyse et sur une partie discussion dans laquelle il sera lieu de se distancier par rapport à notre travail.

PREMIERE PARTIE : DU JEU AU JEU DE ROLE

Introduction partielle

Commencer notre travail par un cadre théorique s'avère être une étape fondamentale dans notre travail de mémoire. D'une part, adopter le terme jeu comme dénominateur commun de notre analyse permettra d'avoir un point de vue meilleur de l'organisation de notre réflexion. Réfléchir à « qu'est-ce que le jeu ? », pourrait nous permettre d'entreprendre une meilleure description du jeu de rôle, d'étudier les rapports entre le jeu et l'apprentissage et donc apporter des éléments de réponse à la question centrale de notre recherche : *Comment améliorer la compétence de l'oral chez les apprenants malgaches ?*

D'autre part, adopter le jeu comme point de départ de notre analyse nous garantira, selon nous, une progression cohérente dans la mesure où nous allons partir d'une analyse étymologique du jeu ainsi que de quelques points de vue de spécialistes afin de mieux l'exploiter. En d'autres termes, notre objectif est d'aller de ce que nous savons du jeu vers ce que nous pouvons en faire dans le cadre d'un Enseignement/Apprentissage de la langue française.

Chapitre I Les généralités sur le jeu

I.1. Quelques définitions

Venant du latin « *jocus* », signifiant *badinage, plaisanterie*⁸, le jeu est défini dans la plupart des dictionnaires de langues courantes comme étant une *activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes*⁹. Dès la période antique, nous pouvons noter un fort ancrage de la définition du jeu dans la notion même de plaisir et de légèreté. A cet ancrage s'ajoute également d'autres définitions usuelles représentant le jeu comme étant une *activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a que dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure*¹⁰. Sans oublier qu'il est aussi une *activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte*¹¹.

⁸ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu> consulte le 15 septembre 2016 à 23h06

⁹ *Dictionnaire Flammarion*, 1963, page 862

¹⁰ *Le Petit Robert* 1988

¹¹ *Le Petit Robert* 1981 pages 1046

Parmi ces caractéristiques, notons la gratuite et le plaisir qui font que cette activité semble s'opposer à la vie quotidienne et ses obligations. La notion de frivolité s'oppose donc ici à celle de la contrainte. Ces définitions usuelles du jeu se fondant sur la notion même de plaisir mettent en évidence une antinomie claire avec le concept même du travail qui, rappelons-le, trouve son origine du mot latin *tripalium*¹² renvoyant à un instrument de torture. Néanmoins à ces définitions usuelles s'ajoutent d'autres conceptions plus larges et diversifiées mettant en valeur les aspects sociaux, psychologiques, culturels et biologiques du jeu.

I.2. Le jeu selon quelques auteurs.

I.2.1. J. Huizinga : approche culturelle

Historien Néerlandais, spécialiste de l'histoire culturelle, Johan Huizinga s'est penché sur l'influence du jeu sur la culture européenne dans son livre *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu* Huizinga, 1951. Il envisage le jeu sous une perspective culturelle et non pas simplement sous un angle biologique, anthropologique ou psychologique. La définition de l'homme selon l'auteur dépasse la dimension connaissance-savoir *Homo sapiens* et celle du travail *Homo faber*. Il ajoute une troisième dimension, *homo ludens* qui permet de mieux comprendre l'homme, une dimension jeu, phénomène culturel et fonction propre de ce dernier dans la société.

L'historien nous propose deux définitions du jeu dans son ouvrage.

*C'est une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde réel*¹³.

Il propose une autre formulation qui le définit comme

¹² <https://fr.wiktionary.org/wiki/tripalium> consulte le 15 septembre 2016 à 23h06

¹³ HUIZINGA J., *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951, p34-35

*une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que dans la « vie courante »*¹⁴.

La définition du jeu propose par J. Huizinga paraît indéniablement ancienne parmi les définitions de ce dernier, certes, mais la conception de l'auteur ne semble pas pour autant dépassée. En effet, elle constitue une base sur laquelle viendrait puiser certains auteurs afin de réactualiser la notion du jeu. Roger Caillois auquel nous allons nous concentrer est l'un d'entre eux.

1.2.2. Roger Caillois : Vue synoptique du jeu

Sociologue français, Roger Caillois se veut de donner une définition savante du jeu. De ce fait, il le définit comme une activité

*librement consentie et volontaire. Le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans une certaine limite de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagné d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que la vie courante*¹⁵.

A la lumière de cette définition, il est tout à fait loisible de constater des principes sous-jacentes du jeu, notamment la liberté, le plaisir et la gratuité ; principes qui rappelons-le ont déjà été évoqué par J. Huizinga dans son ouvrage.

Dans son ouvrage, il le caractérise en utilisant les qualificatifs suivants :

1. *libre, [...] à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt nature de divertissement attirant et joyeux.*
2. *séparée, [...], circonscrite dans des limites d'espaces et de temps précises et fixées à l'avance.*

¹⁴ HUIZINGA J., *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951, p. 57-58

¹⁵R. CAILLOIS *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967, P 57-58.

3. *incertaine, [...], dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur.*
4. *improductive,[...], ne créant ni bien, ni richesses, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et sauf déplacement de propriété au sein du cercle de joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie.*
5. *réglée [...] soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et instaure momentanément une législation nouvelle, qui seule compte.*
6. *fictive [...] accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante*¹⁶.

En d'autres termes, le jeu entraîne une atmosphère de délassement ou de divertissement : il repose et il amuse.

En dernier lieu, pour clore ce volet sur la conception du jeu chez R. Caillois, nous précisons que pour cet auteur le jeu s'organise *en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige*¹⁷. C'est ce que R. Caillois appelle, respectivement, « *agôn, alea, mimicry et ilinx* »¹⁸ et qu'il caractérise de la façon suivante :

- le premier terme "*agôn*" concerne des jeux où règne l'esprit de compétition, où "*les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales, susceptibles de donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur*"¹⁹ ;
- le deuxième terme "*alea*" fait référence au nom du jeu de dés en latin et sert à *désigner tous les jeux fondés, à l'exact opposé de l'agôn, sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise, et où il s'agit par conséquent de gagner bien moins sur un adversaire que sur le destin*²⁰;
- le troisième terme "*mimicry*" renvoie à *l'acceptation temporaire, sinon d'une illusion [...], du moins d'un univers clos, conventionnel et, à certains égards, fictif*²¹. C'est

¹⁶R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p42-43

¹⁷ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p47

¹⁸ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p47

¹⁹ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p50

²⁰ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p56

²¹ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967 p61

notamment ce principe de "*mimicry*", où *le plaisir est d'être autre ou de se faire passer pour un autre*²², qui semble sous-tendre l'activité pédagogique connue sous le nom de simulation globale et sur laquelle nous allons revenir par la suite ;

- le dernier terme "*ilinx*" est l'équivalent grec de tourbillon d'eau. Sous cette ultime rubrique, R. Caillois rassemble les jeux qui ont pour fondement la poursuite du vertige *et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse*²³.

A la lumière des deux auteurs, il faut noter que leurs définitions convergent dans la mesure où ils partagent la vision culturelle du jeu.

A travers tout ce qui a été dit concernant le jeu, il est permis de mettre en exergue les points récurrents concernant le jeu.

I.2.3. D. Winnicott

La langue française est reconnue pour sa capacité à former une multitude de mots pour exprimer les idées et les concepts. Dans le cas qui nous occupe, la langue française n'a pas fait preuve de perspicacité. Le terme jeu implique à la fois l'idée d'aisance, de risque, d'habileté, de délassement ou de divertissement. Toutefois elle n'a qu'un mot pour exprimer cette diversité :

- C'est un jeu... pour rire, blague
- C'est un jeu... démontrant un objet
- C'est un jeu... désignant un acte théâtral
- C'est un jeu... désignant une activité futile, gratuite.

Il recouvre donc de nombreux sens. Dans d'autres langues comme la langue anglaise, divers sens du mot jeu sont exprimés par différents termes. Ainsi:

- Play (verbe, nom) équivalent du français jeu
- Toy (nom) équivalent du jeu objet

²² R.CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967, p 64

²³ R.CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967, p 68

- Sport (verbe, nom, adjectif) équivalent du jeu sportif
- Game, gamble (verbe, nom) équivalent du jeu d'argent
- Speculate (verbe, nom) équivalent du jeu à la bourse
- Perform (verbe, nom) équivalent du jeu musical ou théâtral²⁴

C'est dans cette perspective, disons « anglaise » que jaillissent les deux principales distinctions de Winnicott. Pédiatre et psychanalyste britannique. En effet il distingue le « game », le jeu strictement défini par les règles qui en ordonnent le cours et le « play », le jeu qui se déploie librement, activité caractéristique de l'enfant qui construit un espace potentiel dans lequel il expérimente ses angoisses.

I.2.4. Gilles Brougère

Chercheur en science de l'éducation, son ouvrage *Jeu et éducation* nous a également donné une caractérisation du jeu. Ce dernier prône le fait que la *metacommunication*²⁵ est la condition sine qua non de l'existence du jeu. Ce terme qu'il emprunte à Gregory Bateson lui permet de qualifier de jeu les situations dans lesquelles *les partenaires se mettent d'accord sur les modalités de leur communication et indiquent [...] qu'il s'agit d'un jeu*²⁶. D'après lui, *le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message "ceci est un jeu"*²⁷.

La définition du jeu pourrait être entreprise sous une meilleure acception en tenant compte de la stratification proposée par l'auteur. Effectivement, bien qu'il reconnaisse que *le terme [de jeu] est utilisé et compris en l'absence même de définition rigoureuse*²⁸, ce chercheur propose, toutefois, de décomposer le jeu en trois strates :

- à un premier niveau de sens, un jeu est une certaine situation caractérisée par le fait que des êtres jouent, ont une activité qui relève de ce que l'on peut dénommer jeu quelle qu'en soit la définition²⁹,

²⁴ Nous avons repris la taxonomie faite par Nicole de Grandmont dans son ouvrage.

²⁵ BATESON, 1977 cité par BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 : 247

²⁶ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p 247

²⁷ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p 247

²⁸ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p 13

²⁹ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p 13

- à un deuxième niveau de sens, le jeu est [aussi] une structure, un système de règles (game en anglais) qui existe et subsiste en dehors de son effectuation concrète dans un jeu entendu au premier sens³⁰,
- à un troisième et dernier niveau de sens, jeu enfin s'entend comme matériel de jeu, tel le jeu d'échecs en tant que constitué du plateau et de l'ensemble des pièces qui permettent de jouer au système de règles appelé également jeu d'échecs³¹.

Heuristique dans sa définition, conditionné par la metacommunication et stratifié en trois, il paraît dorénavant intéressant de se pencher sur le point de vue d'autres spécialistes.

1.2.5. Nicole de Grandmont

Dans ce volet, nous allons nous concentrer sur le point de vue de cette dernière sur sa conception du jeu.

Il nous paraît indispensable de mentionner le fait que N. de Grandmont mène depuis plusieurs années une réflexion sur le jeu dans une perspective de son utilisation en pédagogie. Ses ouvrages intitulés *Le jeu éducatif*, *Le jeu ludique* et *Le jeu pédagogique* sortis en 1995 constituent des ouvrages de référence en la matière. Mais c'est son ouvrage paru en 1997, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre* qui nous a le plus intéressé dans la mesure où d'un cote, elle y présente une synthèse de ses ouvrages précédentes. D'un autre côté, elle semble faire œuvre originale de par le point de vue qu'elle y expose. Entre autres, son originalité résiderait dans le fait de mettre en avant *la fonction pédagogique du jeu*³². Certes, à l'exemple du psychologue Jean Chateau et des didacticiens Jean-Marc Caré & Francis Debyser, Francis Yaiche et François Weiss, différents auteurs ont déjà mis en lumière "*le rôle pédagogique du jeu*". Evoquant le cadre théorique construit par N. de Grandmont pour les besoins de son ouvrage *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, nous signalerons la dimension heuristique d'un tel cadre et préciserons qu'il contient trois axes principaux. En effet, du point de vue de

³⁰ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p13

³¹ G.BROUGERE, *Jeu et éducation* 1995 p 13

³² NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 106

cet auteur, pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu :

1. niveau ludique [...].
2. niveau éducatif [...].
3. niveau pédagogique [...] ³³.

Si nous revenons maintenant à chacun de ces trois niveaux et si nous nous intéressons, en particulier, aux trois termes qui leur sont rattachés, nous constatons qu'un triptyque semble se faire jour. Ce dernier se compose de trois entrées qui vont faire l'objet d'un prochain développement : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

I.2.5.1. Le jeu ludique

Le jeu ludique constitue le premier volet de ce triptyque. Au-delà de son caractère tautologique, cette expression est employée par N. de Grandmont pour dépeindre toute situation de jeu *imbue de joie et de plaisir [...]. Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et d'espace*³⁴. D'une part, nous avancerons que cette première vision du jeu semble à la fois intéressante et novatrice dans la mesure où elle prend en compte l'éventualité suivante : certaines situations se réclamant du jeu ne seraient pas essentiellement ludiques. D'autre part, nous ajouterons que le jeu ludique, *moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu*³⁵ évoqué par N. de Grandmont, semble présenter des similitudes avec la manière dont le jeu est envisagé par d'autres auteurs. Ainsi, l'évolution du jeu au gré du joueur et de ses *caprices*³⁶ rejoindrait le caractère *libre* du jeu avancé par R. Caillois et J. Huizinga. Enfin, nous ferons remarquer que, tel qu'il est décrit par N. de Grandmont, le jeu ludique représenterait la situation de jeu par excellence et coïnciderait avec la définition du jeu donnée par un dictionnaire comme Le

³³ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 106

³⁴ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 47

³⁵ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 106

³⁶ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 47

nouveau Petit Robert : *activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure*³⁷.

I.2.5.2. Le jeu éducatif

Deuxième volet de ce triptyque : le jeu éducatif. Ce second type de jeu, qui n'est pas intrinsèquement différent du jeu ludique, *si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action*³⁸, présente d'autres caractéristiques. Ces dernières, notamment mises en avant par N. de Grandmont, méritent d'être relevées et commentées. Premièrement, le jeu éducatif constituerait *le premier pas vers la structure*³⁹, c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permettrait de contrôler les acquis, d'évaluer les appris et d'observer le comportement des élèves. Deuxièmement, il favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances. Ensuite, le jeu éducatif *devrait être distrayant et sans contraintes perceptibles* par le joueur, car la fonction première de ce type de jeu serait de *créer un climat de plaisir*⁴⁰. Sur ce dernier point, N. de Grandmont semble rejoindre d'autres auteurs. D'un côté, son propos semble converger avec l'opinion de J. Vial, pour lequel la valeur éducative du jeu doit demeurer une valeur de *surcroît*⁴¹. De l'autre, il paraît s'accorder avec le point de vue de Ferran et al., lesquels décrivent le jeu éducatif *comme étant ou devant être un jeu amusant, distrayant, oublieux des contraintes laborieuses tout en apprenant et en formant l'enfant*⁴².

I.2.5.3. Le jeu pédagogique

Troisième et ultime volet de ce tableau : le jeu pédagogique. Par ce terme, N. de Grandmont désigne tout support qui permettrait de *tester les apprentissages*⁴³. Si nous

³⁷ Nous avons repris la définition citée dans la partie définition.

³⁸ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 66

³⁹ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 66

⁴⁰ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 64

⁴¹ (Vial, 1981, in NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 64

⁴² (Ferran et al. 1978, in NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p 65

⁴³ NICOLE DE GRANDMONT, *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997, p70

concevons qu'un jeu puisse servir à une évaluation des apprentissages, qu'elle soit sommative ou formative, nous ne pensons pas qu'il faille établir de distinction entre jeu éducatif et jeu pédagogique. En d'autres termes, nous rejoignons N. de Grandmont, en ce qui concerne la catégorie du *jeu ludique*.

Chapitre II Les apports et les limites du jeu dans l'apprentissage

II.1. Les intérêts du jeu

Au sein de la classe, le jeu permet tout d'abord de briser la glace, au sein d'un groupe peu communicatif, ou qui ne se connaît pas encore ou de lâcher du lest avant/après une activité plus lourde et demandeuse. En d'autres termes, il permet de créer une véritable dynamique de groupe, en tirant parti de sa facette ludique, tout en étant pourvu d'objectifs clairs, définis, pleinement inscrits dans la séquence pédagogique, et atteignables.

II.1.1. La motivation

L'avantage principal du jeu lorsque l'on cherche à le mettre en relation avec les théories de la cognition n'est autre que la motivation, notion clef s'il en est, dès lors que l'on parle d'activités ludiques. Ces dernières sont autant de formidables sources de motivation, et permettent aux apprenants *d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives*⁴⁴.

Si nous partons d'une définition usuelle, la motivation est un *processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement*⁴⁵.

En effet, plutôt que de placer la focale sur la motivation extrinsèque des apprenants, extérieure à la personne, par le biais de récompenses, soit à travers la reconnaissance, les notes, la motivation dans le jeu est plutôt d'ordre intrinsèque, intérieure à la personne et ne

⁴⁴ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 160

⁴⁵ Larousse

nécessitant pas de «carotte». Le jeu n'a, à l'origine, d'autre fin que l'amusement de la personne qui s'y livre. Les jeux sont conçus de manière que soit maintenu le sentiment de challenge selon un processus d'équilibre entre la difficulté et les compétences du joueur : le jeu doit donc être correctement adapté.

C'est également cet état d'automotivation, résultant d'un savant mélange entre difficulté, capacité, et feedback permanent, qui peut aussi mener à une acquisition simplifiée de savoirs ou de compétences, parfois non-conscientisée, voire parfois accidentelle. Car l'apprenant est, au cours d'un jeu, que cela soit conscient ou non, en permanence acteur de son apprentissage, aussi bien en termes d'émission que de réception.

II.1.2. L'autonomie

Ce volet concerne à la fois l'apprenant mais également l'enseignant. L'autonomie constitue à la fois *un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer*⁴⁶. Il faut noter que c'est l'apprenant qui est le principal sujet donc *seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place*⁴⁷. L'enseignant doit donc faire preuve de distanciation dans la mesure où sa tâche est de lui donner *les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage*⁴⁸.

II.1.3. La pédagogie de groupe

*Le travail de groupe est un facteur qui constitue directement à l'apprentissage de la langue*⁴⁹. En ce sens, une situation de classe serait semblable à une micro société dans laquelle les principaux intervenants c'est-à-dire les apprenants agissent et interagissent. De ce fait, il y aurait réalisation concrète de la langue dans ce cadre d'une simulation de la vie sociale.

Il est indispensable de préciser que les participants ne sont pas des *adversaires mais partenaires*⁵⁰ car l'apprenant *ne joue pas seulement pour lui mais dans un but commun*⁵¹, c'est-à-dire, *pour les autres*⁵².

⁴⁶ L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères* p 16

⁴⁷ L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères* p 16

⁴⁸ L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères* p 16

⁴⁹ F. WEISS, *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette FLE p12

⁵⁰ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 70

Chapitre III Le jeu de rôle : définitions, concepts et fonctions

*C'est par les rôles que la communication passe*⁵³. Les rôles sont des vecteurs de communication, depuis le plus jeune âge. Nous jouons un rôle, voire des rôles, dans notre vie quotidienne. Dans ce volet, nous proposons de découvrir le concept de jeu de rôle, ses différents aspects et fonctions.

III.1. Le rôle

Avant de pouvoir jouer avec les rôles, il faut comprendre ce qu'est un rôle au sens strict du terme.

La définition du rôle que nous donne Moreno nous semble assez simple et complète : *C'est une manière d'être et d'agir que l'individu assume au moment précis où il réagit à une situation donnée dans laquelle d'autres processus, personnes ou objets sont engagés*⁵⁴. La présentation des différents types de rôle nous paraît intéressante pour éclairer le concept de rôle.

Moreno classe les rôles en trois catégories :

III.1.1. Les rôles psychosomatiques ou physiologiques :

Ce sont les premiers rôles qui se mettent en place chez le nourrisson et qui perdurent toute la vie. Ce sont les rôles de dormeur, de mangeur... Ces rôles correspondent aux besoins fondamentaux naturels. Moreno nous fait remarquer que ces premiers rôles induisent les premières communications avec l'entourage et notamment avec la mère. Par exemple, l'adoption du rôle de pleureur induit une réaction d'inquiétude chez la mère.

⁵¹ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 70

⁵² F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 70

⁵³ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁵⁴ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

III.1.2. Les rôles sociaux ou socio-professionnels

Les rôles sociaux de mère, de juge, de médecin, de policier etc. sont très déterminés, codifiés par la société. Ils offrent peu de liberté, peu de possibilités de changement.

III.1.3. Les rôles psychodramatiques

Ce sont des rôles sociaux ou socio-professionnels qui sont choisis pour être expérimentés dans le cadre du faire-semblant, c'est-à-dire lors d'un jeu de rôle. Les rôles psychodramatiques offrent cette possibilité de changement, d'essai, que la réalité n'offre quasiment pas.

III.2. Le jeu de rôle et le psychodrame

On doit la découverte du jeu de rôle, entre 1917 et 1921, à Jacob Levy Moreno, sociologue et médecin psychiatre d'origine autrichienne. L'idée-maîtresse de sa théorie est : *L'homme comme acteur en situation, agissant ou agi sur la scène de la vie quotidienne*⁵⁵. *Le jeu de rôle est l'activité spontanée d'un acteur protagoniste-membre d'un groupe, agissant et réagissant à une situation (à un thème) donnée [...] et à d'autres co-acteurs avec lesquels il est en interaction*⁵⁶. Le jeu de rôle consiste à actualiser une situation de la vie quotidienne par le faire-semblant. Le théâtre d'improvisation et le jeu de rôle partagent le fait que les dialogues ne soient pas construits à l'avance. Néanmoins, les thèmes des jeux de rôles doivent être réalistes, banals, reproductibles dans la vie réelle, alors que les thèmes du théâtre d'improvisation sont libérés de cette contrainte : ils peuvent relever du fantastique, de l'irréel.

Le jeu de rôle est un exercice de simulation orale qui consiste à reproduire une situation concrète de la vie quotidienne. C'est *un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants ou chacun joue un rôle pour développer sa compétence de*

⁵⁵ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁵⁶ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

*communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante socio linguistique et la composante pragmatique, le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée*⁵⁷

Le jeu de rôle doit être différencié également du psychodrame, lequel est défini au sens strict par Moreno comme étant *le fait de jouer sa vie sur la scène psychodramatique*⁵⁸. Le psychodrame agit comme une thérapie psychologique : il peut permettre de *clore des situations inachevées*⁵⁹, de revivre autrement un drame de façon à rationaliser les événements, à percevoir ces événements selon un autre point de vue, celui d'autrui par exemple. Moreno parle d'une *libération intérieure* (catharsis). *Le psychodrame ne s'occupe pas seulement de reconstituer du passé ; il permet de comprendre le présent et de se préparer à l'avenir, en surmontant le blocage dû à telle ou telle situation du passé*⁶⁰.

Le jeu de rôle ne sous-entend pas un niveau d'implication si profond. *Il s'agit plus de situation banales, de situations professionnelles*⁶¹. Il arrive que le jeu de rôle déborde sur le psychodrame, c'est-à-dire que la situation banale jouée, prenne de l'ampleur émotionnelle et acquiert un sens pour l'acteur. Le faire-semblant qui caractérise le jeu de rôle leur offrirait la possibilité de s'arrêter sur cette situation de communication, de prendre de la distance par rapport à celle-ci, d'en comprendre les mécanismes interactionnels, et de se préparer à des situations similaires dans la vie réelle.

III.3. Les fonctions du jeu de rôle

Anne Ancelin-Schützenberger, en 1992 définit trois fonctions fondamentales du jeu de rôle : la fonction personnelle, la formation professionnelle et les apprentissages sociaux et la fonction d'animation pédagogique. Nous allons voir un par un ces notions

III.3.1. La formation personnelle

⁵⁷ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003

⁵⁸ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁵⁹ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁶⁰ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁶¹ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

Les rôles que l'on joue dans la vie réelle nous forment sur le plan personnel. Par exemple, on peut apprendre qu'être dans le rôle du malade, c'est être choyé par ses proches. On peut expérimenter de la même façon qu'avoir le rôle de mère, c'est aimer ses enfants. Le jeu de rôle, à travers le faire-semblant, permet d'expérimenter des situations sans prendre le risque d'en subir les conséquences réelles. *On agit les situations quotidiennes et les situations-problèmes dans un petit groupe, en toute sécurité ([...] pas de sanction réelle [...])*⁶²

Ces situations fictives permettent également de changer de point de vue en inversant les rôles entre les partenaires, et ainsi, de se retrouver face à soi-même. Cette mise à distance peut être très fructueuse sur le plan de l'auto-analyse, de la prise en compte de l'autre et de son feedback. *Par cet aspect, le jeu de rôle est une redécouverte de soi*⁶³.

C'est par cette fonction de formation personnelle que le jeu de rôle se rapproche le plus du psychodrame.

III.3.2. La formation professionnelle et les apprentissages sociaux

Le jeu de rôle peut se pratiquer dans le but de se préparer à l'exercice d'un métier. Il permet de se projeter dans l'avenir, d'anticiper une fonction sociale ou des attitudes et des situations spécifiques à tel ou tel corps de métier.

En dehors de la formation professionnelle, plus largement, le jeu de rôle prépare à des situations nouvelles. Il permet *d'approprier des rôles nouveaux*⁶⁴, comme par exemple, devenir parent, ou se trouver en difficulté de communication, en situation de handicap.

⁶² ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁶³ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

⁶⁴ ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992

III.3.3. La fonction d'animation pédagogique

Cette fonction est mise en œuvre dans l'enseignement. Intégrer le jeu de rôle dans la transmission de connaissance est un atout certain. Cela permet d'obtenir une attention beaucoup plus soutenue de la part de son auditoire, en l'incluant dans une interaction, une communication. La participation active de l'auditoire a pour effet de le valoriser, et de créer un climat de confiance entre lui et l'enseignant. Ces deux effets, qui sont en d'autres termes les sentiments de sécurité et d'estime de soi, favorisent largement l'intégration de nouvelles connaissances.

III.4. Le déroulement du jeu de rôle

III.4.1. Les divisions du jeu de rôle

III.4.1.1. Avant jeu : phase de préparation

Notre analyse se concentre toujours sur les deux pôles du triangle à savoir l'enseignant et l'apprenant.

Dans le cas de l'enseignant, il s'agit d'un travail pré pédagogique pendant lequel il élabore une situation d'Enseignement/Apprentissage en ayant comme point de repère les questions proposées par F. WEISS dans son ouvrage⁶⁵. Nous avons opté ce choix qui est justifié par la pertinence des questions posées mais également dans le souci d'améliorer notre pratique éducative car le questionnaire pourrait être utilisé comme fondement de toute activité pédagogique.

Il faut souligner l'importance de cette étape vu que l'enseignant doit porter une attention toute particulière à choisir un jeu qui soit cohérent avec les objectifs qu'il poursuit et adapté aux élèves. Il faut penser à tous les détails de la séance et les spécifier sur la fiche pédagogique : définir le temps du jeu, les étapes successives, les consignes précises, le rôle de chaque élève, le matériel et à quel moment le distribuer, la constitution des équipes, l'organisation de la classe.

⁶⁵ Nous présentons ce questionnaire en annexe

C'est une étape qui demande beaucoup de temps et d'énergie d'autant qu'un simple oubli ou item mal organisé suffira à faire tomber l'activité à l'eau.

Dans le travail pédagogique, le rôle de l'enseignant est *le prescripteur et le maitre du jeu*⁶⁶. Il est celui qui *énonce les règles*⁶⁷ et *effectue un travail de filtrage et de mise en représentation*⁶⁸ pour donner un sens à l'expérience.

L'apprenant quant à lui est en phase de préparation dans laquelle il se prépare intellectuellement, c'est-à-dire qu'il est appelé à puiser dans ses ressources cognitives les concepts et les savoirs ainsi que les compétences à mettre en œuvre pour effectuer la tâche qui lui a été assignée.

III.4.1.2. Pendant jeu : phase de réalisation

Cette phase concerne principalement l'apprenant du fait qu'il est en pleine réalisation. Il s'agirait d'une partie spectaculaire dans laquelle l'apprenant concrétiserait ce qu'il avait imaginé. L'enseignant quant à lui reste le maitre du jeu mais veille également au bon déroulement du jeu.

III.4.1.3. Après jeu : phase d'évaluation

Il s'agit d'une phase dans laquelle il y aura lieu d'apprécier les productions des élèves. Puisque nous encrons l'Enseignement/Apprentissage dans une progression logique, il est indispensable de faire naître cette situation. Faire ressentir aux apprenants non pas que l'on joue pour jouer tout simplement mais nous avons objectifs linguistiques à atteindre.

III.4.2. Le cadre de jeu

Dans *l'art du jeu de rôle*, nul besoin de costumes, d'accessoires, ni même de scène. Il n'existe aucune recommandation en ce qui concerne le lieu de déroulement du jeu. Anne Ancelin-Schützenberger parle de : *cinq ingrédients du jeu de rôle* :

⁶⁶ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 70

⁶⁷ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 76

⁶⁸ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 106

III.4.2.1. Les acteurs

- *le protagoniste* : c'est l'acteur sur lequel est fixée l'attention.
- *le(s) ego-auxiliaire(s)* : ce sont les co-acteurs, les personnes qui vont assister le protagoniste en s'offrant comme partenaires de jeu.
- *le meneur de jeu* : c'est la personne qui supervise le jeu de rôle, qui donne les conseils de jeu et de mise en scène. Dans notre cas, il s'agit d'un professeur.
- *la scène ou l'aire de jeu* : pas besoin d'estrade, il suffit d'une ouverture spatiale sur le groupe-spectateur.
- *le groupe* : le groupe est constitué des spectateurs et du meneur de jeu. Il est indispensable pour apporter un regard extérieur au jeu de rôle, et parfois pour jouer un rôle d'ego-auxiliaire.

III.4.2.2. Sept manières de cadrer le thème du jeu de rôle :

- *le jeu de rôle dirigé* : c'est le meneur de jeu qui choisit le thème, le protagoniste et les ego-auxiliaires, en fonction des besoins qu'il ressent dans le groupe.
- *le jeu de rôle centré sur le groupe* : une discussion ouverte au préalable au sein du groupe fait émerger naturellement le thème du jeu de rôle.
- *le jeu de rôle proposé par un protagoniste* : un membre du groupe choisit et expose une situation-problème, puis construit par lui-même un jeu de rôle mettant en scène cette situation de la vie quotidienne.
- *le jeu de rôle d'exploration* : une série de jeux courts à thèmes variés est proposé par le meneur de jeu. Les membres du groupe découvrent ainsi des thèmes qui correspondent à leur vécu. Ils peuvent ainsi choisir de les approfondir par la suite.
- *les vignettes* : il existe deux manières de mettre en œuvre des vignettes. Soit plusieurs jeux courts se succèdent autour d'un thème invariant ; dans ce cas, les protagonistes se relaient. Soit plusieurs jeux courts mettent en scène toujours les mêmes protagonistes ; dans ce cas, les thèmes varient.
- *le jeu de rôle prévu d'avance* : le groupe choisit un thème de manière collective pour la séance prochaine.

- *le jeu de rôle d'implication d'un sujet*: ce type de cadre relève plus du psychodrame ; un membre du groupe décide de préparer pour la prochaine fois un jeu de rôle traitant d'un conflit psychologique personnel.

III.5. Les apports du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue

III.5.1. Feindre une réalité

L'objectif de la classe de FLE n'est pas seulement d'acquérir des compétences purement linguistiques et décontextualisées, mais bien *d'agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère*⁶⁹. C'est d'ailleurs là l'intérêt principal des activités ludiques, qui permettent une mise en situation proche du réel. S'il est parfois difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une véritable situation de communication dans la salle de classe, les jeux amènent toujours les étudiants à faire semblant, à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs, ou qu'ils sont quelqu'un d'autre. C'est dans ces situations proches du réel que les apprenants sont invités à prendre la parole, en mobilisant les connaissances acquises au préalable ou en cours d'acquisition, afin d'en arriver à une communication proche de ce qu'ils pourraient expérimenter en situation de communication réelle, le tout face à un feedback permanent et continu des autres participants ou du professeur.

III.6. Les écueils à éviter et les limites

Si une approche des langues par le jeu propose bien des avantages auprès d'un public enfantin, il est pour autant recommandé par nombre de pédagogues de prendre un certain recul vis-à-vis de cet outil pédagogique. En effet, plusieurs dangers peuvent découler de l'utilisation en classe de ce dernier. Le premier de ces écueils serait d'accorder une place trop

⁶⁹ F.WEISS, *Jouer, communiquer apprendre*, Hachette FLE, 2002 p. 7

importante au jeu, et de le sortir de sa simple fonction d'outil pédagogique. Le risque est parfois d'investir un peu trop, en matière de temps et de moyens, sur le jeu or Philippe Meirieu un des grands pontes de la pédagogie moderne, nous rappelle, dans un article intitulé *le jeu et la règle* que *le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où l'on ne joue plus!*⁷⁰ Selon l'auteur, s'il paraît normal de jouer pour s'entraîner à travailler, le fait que tout travail soit jeu et réciproquement peut en revanche s'avérer être dangereux.

Conclusion partielle

En apportant un regard synoptique dans notre première partie, il serait loisible de dire que notre analyse s'est penchée sur l'aspect analytique et épistémologique de notre thème qui est ici le jeu de rôle. En effet, nous sommes partis de définitions usuelles pour aboutir à quelques points de vue de chercheurs, contribuant à affiner notre analyse par leurs définitions selon leur domaine respectif.

Nous sommes donc partis de ce qu'est le jeu pour aboutir au jeu de rôle et pour mieux l'exploiter dans une situation d'Enseignement/Apprentissage dans le cadre d'une amélioration de compétence de l'oral qui va être l'objet de la deuxième partie de notre recherche.

⁷⁰ MEIRIEU P. *Le désir et la règle*, les cahiers pédagogiques n° 448, décembre 2006, p 32-33.

**DEUXIEME PARTIE : L'ORAL DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

Introduction partielle

L'oral, point clé de notre mémoire, cette deuxième partie se veut de faire une analyse de cette dernière. Il convient de partir d'une phase définitoire dans laquelle nous allons nous focaliser sur quelques notions fondamentales de notre analyse, en partant de définitions usuelles pour aboutir à quelques points de vue d'auteurs.

Il sera lieu ensuite de faire un descriptif de l'oral dans les diverses méthodologies d'enseignement d'une langue en mettant en exergue sa place et nous allons clore cette deuxième partie par sa place au sein d'une société mais surtout pour un individu.

Chapitre I. Quelques notions définitoires

I.1. La langue

Si nous partons d'une définition usuelle, la langue est *un système de signes verbaux propre à une communauté d'individus*⁷¹. Cette définition converge avec celle donnée par Saussure. En effet, père de la linguistique structurale, il la définit également comme *un système de signe*⁷². En ce sens, il s'agit donc d'un ensemble complémentaire de parties qui se coordonnent et qui sont interdépendantes.

Outre cet aspect structural de la langue, Martinet affirme que la langue est *un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté*⁷³. Il s'agit donc d'un instrument qui permet d'agir et d'inter agir entre individu dans une société. La langue est donc une faculté particulière à l'homme et qui lui permet de se distinguer des autres créatures animées dans la mesure où il dispose de tous les organes nécessaires à sa réalisation.

Par ailleurs, Martinet ajoute qu'une langue est une *institution humaine*⁷⁴ dans la mesure où elle véhicule une culture ou représente même la culture d'un pays.

⁷¹ Larousse de Poche 2013 p 461

⁷² SAUSSURE, F. de, *Cours de Linguistique générale*, Tullio de MAURO, Paris, 1979, p. 47

⁷³ MARTINET, A., *Eléments de Linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1967, p. 20

⁷⁴ MARTINET, A., *Eléments de Linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1967, p. 20

I.2. Classification des langues

Pour éviter toute confusion dans notre analyse, il nous convient d'analyser une par une les divers statuts d'une langue dans une société. Pour cela nous allons nous concentrer de prime abord sur la langue maternelle suivi de la langue première. Ensuite nous allons continuer avec la langue seconde pour aboutir à la langue étrangère.

I.2.1. Langue maternelle et langue première

Le concept langue maternelle est habituellement utilisé pour désigner la langue de première socialisation, en général celle de la mère. Toutefois, dans *de nombreuses sociétés, la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant*⁷⁵. Selon les didacticiens, cette dernière dénomination souffre elle aussi quelques insuffisances dans la mesure où les situations dans lesquelles l'individu *peut être dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues*⁷⁶ ne seraient pas prises en compte.

De ce fait, outre l'appellation standard, des termes comme *langue source, langue de départ ou encore langue de référence*⁷⁷ peuvent être utilisés à la place de la langue maternelle.

*On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique.*⁷⁸

I.2.2. Langue seconde-langue étrangère

Toute langue non maternelle est une langue étrangère.

⁷⁵ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 90

⁷⁶ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 90

⁷⁷ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 90

⁷⁸ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 93

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est considérée comme un objet linguistique d'Enseignement/Apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré.

Le terme « seconde » par contre fait référence à toute langue *acquise chronologiquement après la langue première*.⁷⁹

De ce fait nous optons plutôt pour la dénomination étrangère dans la mesure où la langue française peut ne pas être la langue de seconde socialisation auprès des apprenants malgaches mais il est certain dans ce cas qu'elle représente une langue étrangère.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs⁸⁰.

Chapitre II. La langue française à Madagascar

La situation linguistique de Madagascar est une situation complexe dans la mesure où plusieurs langues sont en contact y compris la langue française où elle jongle entre différents statuts, usages et fonctions. Nous traiterons dans ce volet d'aborder la langue française dans sa complexité.

⁷⁹ J.P.CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003 p 95

⁸⁰ JEAN-PIERRE CUQ, *Dictionnaire de didactique du français*, 2003 p 150

II.1. Statut du français a Madagascar

II.1.1. Langue officielle

Dans le cas de Madagascar, nous sommes dans une société en contact avec plusieurs langues. Néanmoins la langue française est une *langue officielle*⁸¹ avec le malagasy et l'anglais.

II.1.2. Langue véhiculaire

On peut dire également que la langue française adopte le statut de langue véhiculaire dans la mesure où nous sommes en contact avec plusieurs communautés dont la langue maternelle diffère. Nous utilisons dans ce cas la langue française pour nous communiquer.

II.2. Représentations sociales

Il ne faut pas oublier que la langue véhicule une culture car c'est une *institution humaine*⁸². Dans le cas présent, nous sommes en face de la langue française. De ce fait, le français est perçu de différentes manières.

D'une part elle est perçue comme étant la langue de colonisation donc par déduction *la langue du colonisateur*⁸³. Il ne faut pas perdre de vue l'aspect historique de Madagascar qui expose la période durant laquelle la grande île était une colonie française ; période qui procure un lourd poids culturel et linguistique.

D'autre part, il serait loisible d'affirmer également que c'est la *langue du snobisme*⁸⁴ dans la mesure où les locuteurs ressentent une certaine supériorité pendant la réalisation orale de cette langue. Les personnes non locuteurs seraient, dans ce cas, complexés ou éprouveraient un manque de confiance en soi.

⁸¹ Constitution de la République de Madagascar, 2007, Titre premier, Article 4

⁸² Nous reprenons la définition citée par Martinet dans notre premier chapitre.

⁸³ N. E. RAVELOJAONA, *Organisation interne d'un cours de FLE*, 08 nov. 1985

⁸⁴ N. E. RAVELOJAONA, *Organisation interne d'un cours de FLE*, 08 nov. 1985

Chapitre III. L'oral

III.1. Définition de l'oral

En définissant l'oral comme étant la base première de toute communication, il occupe une place primordiale pour faire apprendre à communiquer oralement en utilisant la langue comme outil de communication. L'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement mimique et gestuel, il est un raccourci pour la forme développée de la communication orale.

Si nous nous concentrons sur une définition plus savante, l'oral désigne *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques*.⁸⁵ Cela signifie donc que l'oral est un travail qui concilie l'écoute et la production. Un travail de symbiose fait par le locuteur qui doit donc maîtriser les deux réalisations de l'oral : la production et la compréhension.

III.2. Oral comme moyen de communication et d'interaction

Dans la perspective d'André Martinet caractérisant la langue sous son aspect communicationnel, cette vision semble converger vers la notion de communication de Roman Jakobson.

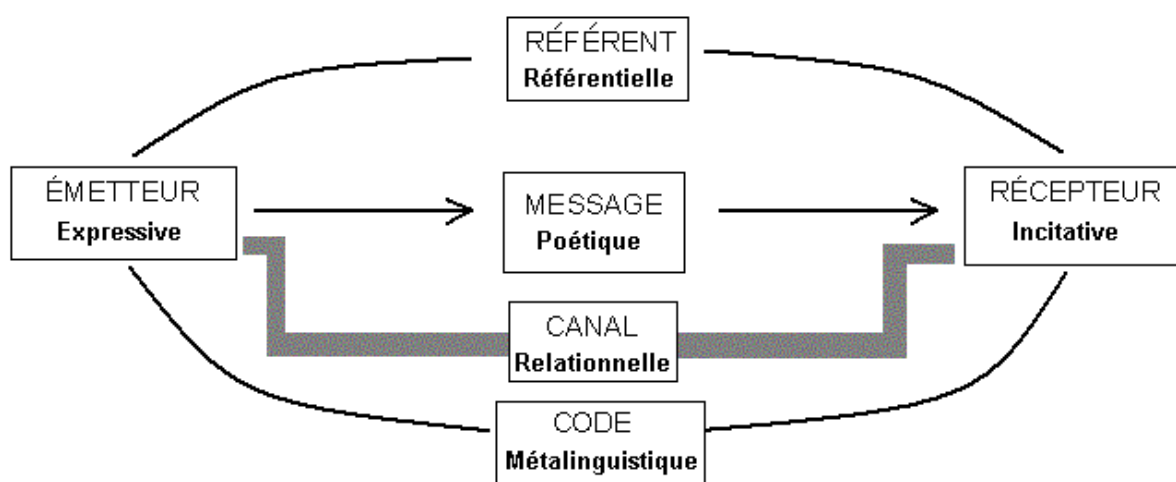
Se communiquer nécessite la présence obligatoire de deux pôles. De ce fait, il y a transmission de message, échange et communication.

Roman Jakobson dans son ouvrage⁸⁶ se veut de proposer un schéma qui engloberait tous les paramètres d'une situation de communication. Selon lui, l'émetteur produit un message se rapportant à un référent en direction d'un récepteur. Il est transmis par le canal et selon un code.

⁸⁵ CHARRAUDEAU.P D. MAINGNENEAU, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, seuil, 2000

⁸⁶ JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome I. Collection arguments, Les Editions de Minuit, 1982, p. 22

Figure 1 : Schéma de la communication selon Jakobson



Source : personnelle

III.2. Fonctions de l'oral dans la classe de langue

L'oral est l'objet de toutes les attentions, le développement des recherches sur l'oral issues des domaines conjugués de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de la didactique ont confirmé son omniprésence dans le processus d'Enseignement/Apprentissage des langues ; cet oral exerce diverses fonctions où l'enseignant choisit la fonction selon le moment de son enseignement.

Les études menées par l'INRP ont donné naissance à cinq fonctions de l'oral en classe de langue⁸⁷.

Dans ce volet, il sera lieu de donner un aperçu des diverses fonctions de l'oral dans une classe de langue.

III.2.1. Moyen d'expression

L'être humain éprouve le besoin de communiquer. Cela se révèle dès ses premières formes d'expressions comme les cris et les pleurs. Communiquer est un besoin essentiel et primordial. L'oral serait dans ce cas la base première de toute communication.

⁸⁷ INRP *L'oral pour apprendre* (1998) Repères n°17, Paris.

L'apprenant dans une classe se retrouve en contact permanent avec les autres et la langue lui permet non seulement d'établir un contact avec ses pairs mais de s'affirmer dans cette « micro communauté » en tant que sujet.

III.2.2. Moyen d'enseignement

C'est l'oral de l'enseignant qui sert de moyen de régularisation de la classe et de moyen de transmission du savoir et à travers lequel l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances.

III.2.3. Objet d'apprentissage

Il est question dans ce moment, de faire acquérir une compétence de l'oral aux apprenants, pour qu'ils puissent communiquer à l'oral, maîtriser la langue orale et cela par le biais d'exercices interactifs comme les jeux de rôles, les simulations ou par le biais de situations complexes dans lesquelles l'accent est mis sur l'une des composantes comme le débat ou les exposés.

III.2.4. Moyen d'apprentissage

L'oral est ici vu comme un outil de travail qui est mis au service de l'appropriation de concepts pour que l'apprenant s'imprègne de ces concepts. Il est donc perçu comme un moyen qui permettrait à l'apprenant d'atteindre un objectif qui est ici la réalisation d'une compétence bien définie.

III.2.5. Objet d'enseignement

Ce dernier volet concerne surtout l'enseignant. Ne perdons pas de vue la perspective de l'enseignant qui est de faire acquérir une compétence langagière. Les verbalisations et les interactions servent à la construction de connaissance dans la mesure où elles permettent de réaliser un apprentissage. L'oral serait donc un objet que l'on peut enseigner dans le cas où il

est question de réaliser une tâche langagière notamment des exercices de prononciation ou d'articulation comme les virelangues.

Selon l'acteur, l'oral dispose donc de plusieurs fonctions. Dans le cas de l'enseignant, il est perçu comme étant un objet et moyen d'enseignement. Pour le cas de l'apprenant, il est cette fois-ci perçu comme objet et moyen d'apprentissage. Pour le cas de l'apprenant, il sert également de moyen d'expression dans la mesure où le rôle de l'enseignant est celui de *facilitateur*⁸⁸ donc de faire en sorte qu'il s'exprime dans la langue enseignée.

Nous avons mentionné un peu plus haut la notion d'interaction que nous allons maintenant détailler dans les parties suivantes en faisant un bref descriptif des méthodes d'enseignement du FLE en mettant en exergue la place de l'oral.

III.3. Place de l'oral dans les méthodes d'E/A du FLE

Au préalable, il est toujours important de partir d'une phase définitoire pour mieux ancrer notre analyse d'une part mais surtout afin d'éviter les confusions notamment au niveau des concepts que nous allons utiliser. De ce fait nous allons au prime abord nous concentrer sur l'interaction pour ensuite continuer avec les méthodes de langue.

III.3.1. L'interaction

En partant toujours d'une définition usuelle, elle représente l'*action réciproque qu'exerce l'un sur l'autre*⁸⁹. Goffman l'a définie en disant *par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres*⁹⁰. En réalité, l'interaction commence entre individus depuis la naissance. Avant l'étape de scolarisation, l'enfant n'a pas la capacité de parler oralement, de communiquer en langue étrangère, mais avec l'aide de ses parents, de son entourage, son langage progressera, et devient plus riche et plus complexe, pour cela, on trouve que l'interaction est définie couramment comme *une*

⁸⁸ F. WEISS, *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette FLE P15

⁸⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595> consulté le 15 octobre 2016 à 22h02

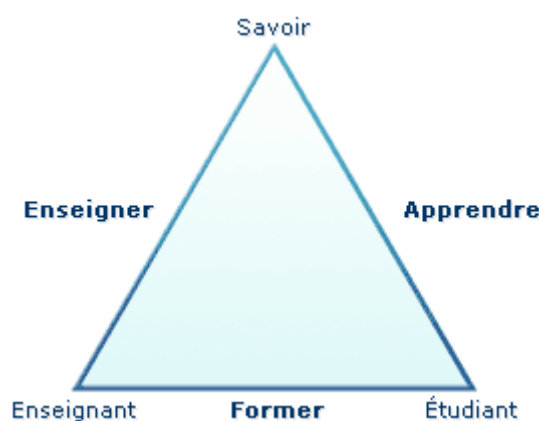
⁹⁰ Goffman (1973:23) in ROBERT VION, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992-2000, P.115

*action réciproque*⁹¹. Il s'applique à la fois aux échanges communicatifs verbaux et non verbaux.

Elle suppose donc la présence obligatoire de deux pôles. Dans le cas qui nous concerne, nous sommes dans un Enseignement/Apprentissage d'une langue. De ce fait il y a donc présence obligatoire de trois pôles qui sont l'apprenant, l'enseignant et l'objet retrouvés dans le triangle pédagogique.

III.3.1.1. Triangle pédagogique de Jean Houssaye

Figure 2 Le triangle pédagogique



Source : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>
consulté le 15 octobre 2016 à 22h15

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssay représente tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.

Dans cette relation triangulaire, deux pôles sont toujours priorités au détriment du troisième qui négligé prend alors *la place du mort*⁹². Chaque processus lorsqu'il est exacerbé

⁹¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595> consulte le 15 oct 2016 a 22h02

prend le risque de voir le mort jouer au fou. De cela découleraient donc trois interactions qui feront l'objet du volet suivant et d'une quatrième que nous avons jugé utile d'intégrer.

III.3.1.1.1. Processus Enseigner

Dans ce processus, les pôles ENSEIGNANT-SAVOIR sont priorités. L'apprenant joue alors le rôle du fou. L'enseignant est alors centré sur le cadre didactique, l'organisation, la structuration des cours, le contenu du savoir, sa discipline enseignée, et la méthode pédagogique employée est celle du cours magistral. Le professeur néglige la relation pédagogique avec les élèves. Il est donc le seul détenteur du savoir.

III.3.1.1.2. Processus Former

Dans ce processus, les pôles ENSEIGNANT-APPRENTISSAGE sont priorités. Dans ce cas présent, le savoir est donc négligé. La méthode pédagogique employée est plutôt non-directive et le professeur offre davantage des conseils et une orientation à suivre plus qu'un contenu structuré. L'apprenant peut apprécier les qualités relationnelles de leur professeur néanmoins avoir des difficultés à situer leur apprentissage par rapport au programme et même à comprendre leur cours.

III.3.1.1.3. Processus Apprendre

Dans ce processus, les pôles APPRENTISSAGE-SAVOIR sont priorités et cela au détriment du professeur. Le professeur limite son activité à essayer de faciliter l'apprentissage des élèves par eux-mêmes. La méthode pédagogique employée sera plutôt de type constructiviste : l'élève devra construire ses propres savoirs. Le plus important est la construction du savoir et non la reproduction du savoir enseigné. L'apprenant peut se sentir livré à lui-même. Ils peuvent même éprouver un sentiment de solitude face au savoir. Ce qui en soi peut poser des problèmes pour la compréhension de certains contenus ou la manière de

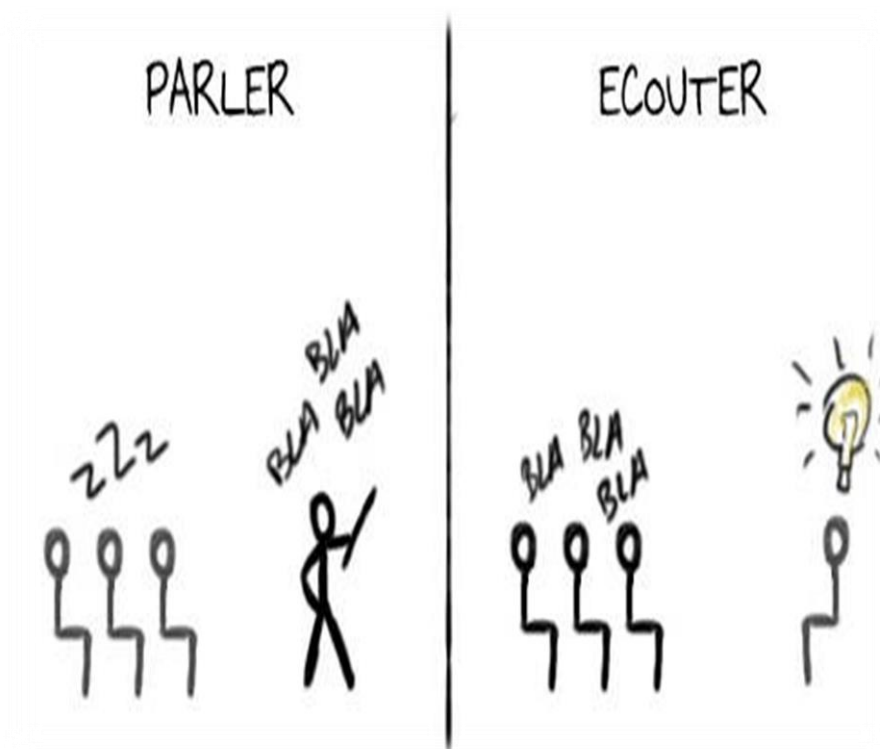
⁹² <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> consulte le 15 octobre 2016 à 23h06

les aborder. Il est pratiquement dans une position d'autoformation coachée : il apprend par lui-même tout en ayant un enseignant référent qui se contente de l'orienter dans son apprentissage.

III.3.1.1.4. Processus auto former

Ce processus consisterait à laisser libre cours aux apprenants, les laissant maître de leur apprentissage. Ce quatrième processus s'occuperait de l'interaction entre APPRENANT-APPRENANT. L'enseignant serait facilitateur non seulement mais également, médiateur et évaluateur des productions des apprenants toujours dans une perspective dans laquelle l'apprenant forme et se forme.

Figure 3 processus enseigner et former



Source : Aurelie Albisser, l'oral en classe de FLE, formations de l'Alliance française de Lecce 16 et 17 avril 2012

Cette image illustre parfaitement notre point de vue en mettant en symétrie deux processus, le processus ENSEIGNER et le processus AUTO FORMER.

L'image de gauche met en scène un enseignant qui étale ses connaissances et les apprenants qui ont tendance à s'endormir. Celle de droite par contre reflète le processus que nous appelons AUTO FORMER. Les apprenants se forment et l'enseignant joue le rôle de médiateur et d'évaluateur : *son intention est de développer, chez l'apprenant, l'autonomie de la réflexion et du comportement*⁹³.

En ayant un bref aperçu de ce que nous avançons sur les interactions possibles dans une salle de classe, c'est-à-dire une classification dans l'espace, nous allons poursuivre avec une classification dans le temps en mettant en valeur d'une part les diverses interactions mais surtout la place de l'oral.

III.4. Parcours historique des méthodes de langue

Pour éviter toute confusion dans notre travail, nous jugeons toujours nécessaire de partir d'une phase définitoire dans laquelle nous allons mettre en parallèle méthode et méthodologie.

III.4.1. Méthode VS méthodologie

Nous entendons par le terme de méthodologie, l'étude des méthodes et de leurs applications. *Les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance*⁹⁴.

Une méthodologie est un appareil conceptuel qui fonde l'enseignement des langues en prenant compte de deux points : *les objectifs fondamentaux et les théories de référence*⁹⁵.

Une méthode matérialise d'une certaine manière, un certain nombre d'orientations théoriques. Elle vise un apprentissage guidé avec plusieurs types d'activités qui obéissent dans leur forme, leur choix et leur succession à un principe

⁹³ F. YAICHE. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996, p 106

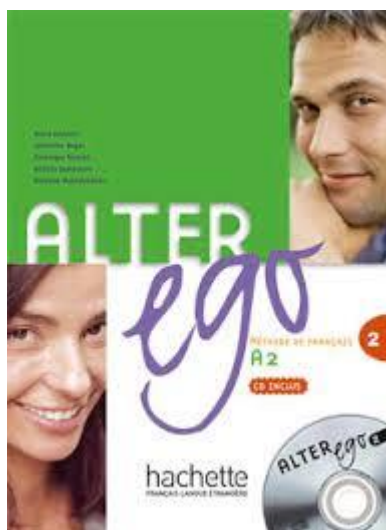
⁹⁴ JP. CUQ & I. GRUCA, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 25

⁹⁵ BENHOUBOU Nabila, *Cours de didactique générale*.

général d'apprentissage se traduisant au terme de ces activités par une amélioration des compétences de l'apprenant. De ce fait, le terme méthode représente donc deux acceptions :

- Le matériel d'enseignement comportant les livres, les manuels ou les cassettes Audio

Figure 4 Exemple de Méthode en FLE



Source : https://www.google.com/search?q=alter+ego2&client=firefox-b-ab&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjZo92No8nQAhXKCB0KHYYvhDwgQ_AUICCgB&biw=1252&bih=604 consulte le 15 octobre 2016 à 23h45

- Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : *un ensemble de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir une langue*⁹⁶ comme la méthode directe ou la méthode SGAV.

Les termes méthodologie et méthode font donc référence à deux significations bien distinctes. L'une désigne, un ensemble de principe, un choix intellectuel tandis que l'autre fait référence aux matériels concrets, démarches à travers lesquelles sont guidées les activités dont l'objectif premier est *l'amélioration significative des compétences de l'apprenant*⁹⁷.

⁹⁶ BENHOUHOU Nabila, *Cours de didactique générale*.

⁹⁷ BENHOUHOU Nabila, *Cours de didactique générale*.

III.4.2. Méthodologie traditionnelle

C'est l'une des méthodologies les plus anciennes utilisées pour l'enseignement des langues. Elle s'est étalée du XVIII^e au XIX^e siècle. Elle est fondée sur *une activité de reproduction de raisonnement imposée par l'enseignant*⁹⁸. On l'appelle également méthode transmissive, expositive ou affirmative. Elle installe un rapport au savoir passif. Egalement appelée grammaire traduction, la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle.

Elle place l'enseignant sur un piédestal et le définit comme le seul détenteur du savoir. De ce fait, seul l'enseignant peut parler et les apprenants n'ont droit à la parole qu'après autorisation. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues plaçait l'oral au second plan car elle avait comme objectif principal la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère.

Figure 5 Cours magistral



Source : https://www.google.com/search?q=cours+magistral&client=firefox-b-ab&biw=1252&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjR3M3fqcnQAhWJXBoKHZwzCqUQ_AUIBigB consulté le 15 octobre 2016 à 23h49

⁹⁸ RATO VONJANAHARY R., *les techniques de formations*, première année master en formation d'adulte et développement, 2015

III.4.3. Méthode directe

Elle est apparue au XX^e siècle, en réaction à la méthode traditionnelle : le recours à la langue maternelle est prohibé. C'est une méthode active, naturelle dont le principe est d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent, c'est le système de questions/réponses. Elle s'est basée sur l'apprentissage du vocabulaire courant en commençant par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables. Dans la méthode directe, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation et la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants.

La langue étrangère devient outil de communication, à l'objectif formatif se substitue l'objectif pratique. Pendant les cours, l'enseignant de langue étrangère parle toujours en langue étrangère pour amener ses élèves à parler cette langue. Cependant cette véritable révolution n'apporte aucune modification spatiale dans l'organisation de la classe et l'interaction reste unidirectionnelle enseignant / apprenants.

III.4.4. Méthode audio-orale

Dénominée aussi comme la méthode de l'armée, la méthode audio-orale est apparue comme opposée à la méthode directe dans les années 40 à 60 aux Etats-Unis pour des besoins militaires. Les américains éprouaient le besoin d'apprendre rapidement la langue pour s'exprimer en cette langue étrangère mais également pour intercepter les messages ennemis car ils étaient en période de combat.

Cette méthode a bénéficié des apports de deux domaines : la linguistique avec l'avènement du structuralisme pour le choix des contenus à enseigner ; et la psychologie, avec le Behaviorisme qui met l'accent sur les processus d'acquisition avec le montage d'habitudes verbales, la langue est conçue selon un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement.

L'accent est centré sur l'oral, on priorise des exercices de répétitions et l'acquisition de structure se fait par automatisme.

III.4.5. SGAV

Apparue dans les années 1960 à 1980, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a modifié l'enseignement des langues car elle est basée sur des sons associés à des images. C'est dans ce courant qu'est né le principe d'utilisation de jeu de rôle qui consistait en une simple répétition des acquis.

Dans cette perspective, l'oral est perçu comme objet d'apprentissage et support d'acquisition.

Quant à l'interaction, il faut remarquer que, cette fois-ci, elle n'est plus seulement unidirectionnelle enseignant / apprenants, mais pluridirectionnelle : à côté des interactions enseignant / apprenants il y a les interactions apprenant / apprenant, même si la communication reste assez artificielle.

Figure 6 Modèle SGAV



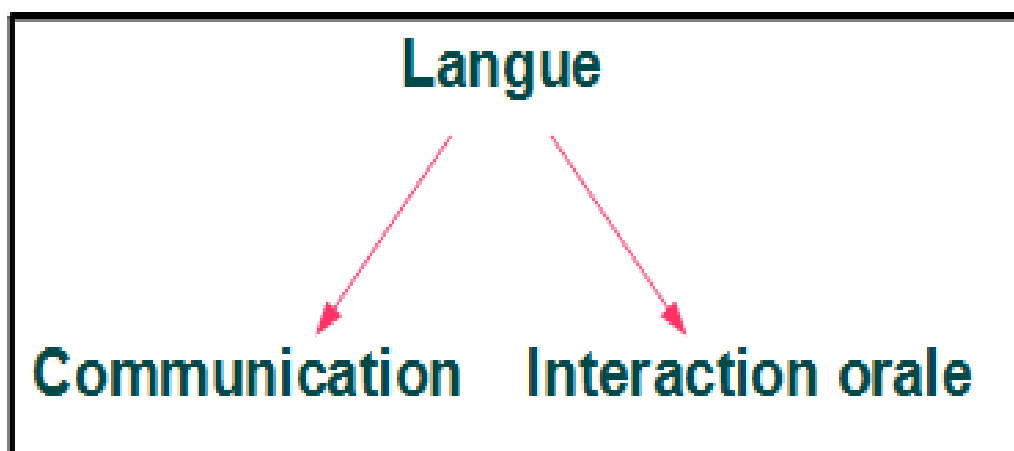
Source : Aurelie Albisser, l'oral en classe de FLE, formations de l'Alliance française de Lecce 16 et 17 avril 2012

III.4.6. Approche communicative

C'est dans les années 80 que les notions de communication et de compétence de communication sont introduites en didactique des langues ; une nouvelle approche est née : l'approche communicative. Elle s'inscrit dans un vaste mouvement de réaction aux deux méthodes qui prévalaient dans les années 60 : les méthodes audio-orales (MAO) et les méthodes audiovisuelles (MAV) qui privilégiaient l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Ces deux méthodes se fondaient sur le behaviorisme qui met l'accent, dans le processus d'acquisition, sur le montage d'habitudes verbales.

La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Dans la méthodologie communicative, la prise de parole est libre et spontanée parmi les élèves permettant ainsi aux apprenants de mettre en pratique la langue. L'oral occupe une place de choix.

Figure 7 Modèle Communicatif



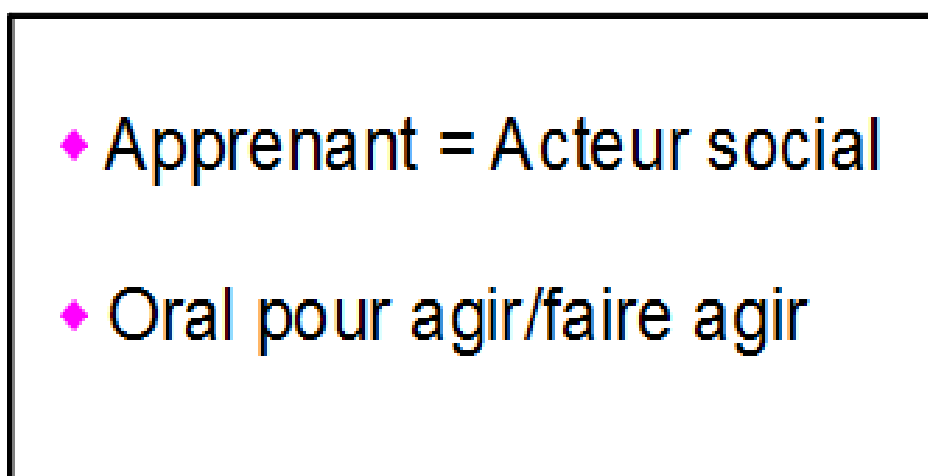
Source : Aurelie Albisser, l'oral en classe de FLE, formations de l'Alliance française de Lecce 16 et 17 avril 2012

III.4.7. Approche actionnelle

L'approche actionnelle se base sur des tâches *en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier*⁹⁹.

*Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe*¹⁰⁰.

Figure 8 Modèle Actionnel



Source : Aurelie Albisser, l'oral en classe de FLE, formations de l'Alliance française de Lecce 16 et 17 avril 2012

Selon le CECR, l'approche actionnelle est la perspective privilégiée de nos jours. Les gens qui apprennent et usent d'une langue étrangère développent un ensemble de compétences générales, surtout une compétence à communiquer langagièrement.

⁹⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000 p 15

¹⁰⁰ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000 p 15

Pour conclure ce chapitre nous proposons ce tableau récapitulatif qui présente plusieurs entrées qui ont été l'objet de ce présent chapitre : la place de l'oral, le rôle de l'apprenant, le rôle de l'enseignant et l'interaction dans les différentes méthodes.

Tableau 1 : Récapitulatif de l'oral dans les méthodes d'E/A des langues

Méthodes Données	Méthodologie traditionnelle	Méthode directe	Méthode audio- orale	Méthode SGAV	Approche communicati ve	Approche actionnell e
Périodes	XVIII ^e au XIX ^e siècle	XX ^e siècle	1940 à 1960	1960 à 1980	années 80	80 à nos jours
Place de l'oral	L'oral est classé au second plan	L'oral est fréquent	L'oral est prioritair e	On accorde la priorité à l'oral sur l'écrit.	L'oral est beaucoup présent dans la classe	L'oral est présent en classe
Place de l'apprenan t	Il est interdit de parler dans la classe. Il ne participe qu'avec la permission du professeur.	Les élèves réponden t aux questions posées par l'enseign ant.	L'élève s'efforce à apprendr e par cœur les dialogue s	L'appren ant est répétiteu r	il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome	il se transform e en "apprenan t" prenant en charge son propre apprentiss age de manière autonome
Place de l'enseignan t	C'est le seul détenteur du savoir et l'unique à parler en classe.	Le professe ur est actif et mène les élèves à particip er.	Le professe ur est actif et dirige les travaux.	il est transfor mé en technicie n manipula teur.	Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée	Il devient un chef d'orchestr e, limitant ses prises de parole et encourage ant une participati on orale spontanée
Interaction	Enseignant- savoir	Enseignan t-savoir	Enseignan t- apprenan t	Enseignan t- Apprenan t	Apprenant- savoir	Apprenant- savoir

Source : personnelle

Chapitre IV Didactique de l'oral et compétence de l'oral

L'objet de la didactique de l'expression orale est de faire acquérir des compétences relatives à l'apprentissage de la production orale chez les apprenants. Afin de réaliser des activités langagières, l'apprenant doit mettre en œuvre les compétences dont il a à sa disposition.

Il sera lieu dans ce chapitre d'analyser la notion de compétence.

La compétence, *ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions permettant d'agir*¹⁰¹, se subdivise en *compétence générale individuelle*¹⁰² et en *compétence à communiquer langagièrement*¹⁰³.

IV.1. Compétence générale individuelle

D'abord les *savoirs*¹⁰⁴ qui sont des connaissances résultant de l'expérience sociale, savoirs empiriques ; ou d'un apprentissage plus formel, savoirs académiques. Pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère sont également importantes les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne, par exemple organisation de la journée, déroulement des repas ou modes de communication.

Puis, le *savoir-faire*¹⁰⁵ se caractérisant comme les capacités d'un individu à effectuer différentes actions, par exemple conduire la voiture, jouer d'un instrument de musique ou pratiquer un sport. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, cette compétence peut être utilisée comme dans des pratiques de prononciation ou de conjugaison.

Ensuite, les *savoirs-être*¹⁰⁶ incluant tout ce qui établit une propre personnalité, les attitudes, les motivations, les valeurs et le dernier. Ce serait plutôt *savoir se comporter*¹⁰⁷ sur

¹⁰¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000 p15

¹⁰² CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰³ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰⁴ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰⁷ L.PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*,

le plan communicationnel. Ces dispositions individuelles varient bien évidemment pendant la vie.

Enfin, les *savoirs-apprendre*¹⁰⁸, qui peuvent être interprétés brièvement comme la capacité à observer, à participer et à intégrer de nouvelles expériences.

IV.2. Compétence à communiquer langagièrément

La compétence à communiquer langagièrément comprend trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

IV.2.1 Compétence linguistique

*C'est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue.*¹⁰⁹

IV.2.2. Compétence sociologique

*Elle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.*¹¹⁰

I.V.2.3. Compétence pragmatique

Elle recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et

¹⁰⁸ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000

¹⁰⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000p 17

¹¹⁰ Ibid.

à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.¹¹¹

Conclusion partielle

Cette deuxième partie se voulait d'apporter des éléments fondamentaux à notre travail de recherche. Elle s'est principalement concentrée sur l'oral en partant toujours d'une phase définitoire dans laquelle nous avons levé les ambiguïtés sur les définitions de la langue et ses divers statuts.

Nous nous sommes ensuite concentrés sur l'oral, les diverses méthodes de langue utilisés : il s'agissait d'établir une stratification dans le temps pour aboutir au dernier chapitre qui s'est principalement concentré sur la compétence de l'orale proprement dite.

¹¹¹ Ibid.

TROISIEME PARTIE : LA RECHERCHE-ACTION

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Chapitre I Le cadrage théorique

Ce chapitre se veut d'apporter des éléments théoriques dont le principal objectif est de mieux ancrer notre démarche de recherche. Ainsi, il sera question en premier lieu de partir d'une phase épistémologique pour aboutir en second lieu à quelques modèles de recherche-action.

I.1. La recherche-action

Le terme est attribué à Kurt Lewin, un psychologue expérimental allemand. L'expression est traduite de l'américaine Action-research pour designer *dans un domaine non pédagogique, une action à niveau réaliste, toujours suivi par une réflexion autocritique et une évaluation de résultats*¹¹².

Il s'agit de *porter un regard critique sur ses pratiques de classe et après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnement, mettre des stratégies correctives*¹¹³.

C'est un processus destiné à tous les participants de la scène éducative, dont *la méthode expérimentale, définie par Claude Bernard, représente le modèle rigoureux vers lequel il doit tendre*¹¹⁴. Elle peut prendre une forme analogue à celle de l'expérimentation que pratiquent les sciences de la nature, ou bien une forme clinique, imitée de la médecine, ou bien encore la forme de l'action recherche définie par la psychologie sociale américaine¹¹⁵.

En sciences éducatives, elle est comprise sous deux acceptions, la première de type *globaliste évolutionnaire*¹¹⁶ et la deuxième de type *pédagogie institutionnelle*¹¹⁷ qui sera le pionnier de notre démarche dans la mesure où

Elle agit sur un nombre restreint de classes et d'élèves ; elle préfère l'observation approfondie, de type proprement clinique, d'une population restreinte ; bien que ne disposant pas d'un plan expérimental élaboré

¹¹² M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 26

¹¹³ M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 26

¹¹⁴ M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 27

¹¹⁵ M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 27

¹¹⁶ M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 27

¹¹⁷ M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 28

à l'avance, elle entend procéder à une évaluation et à une certaine théorisation en vue de permettre bilan et conclusions¹¹⁸.

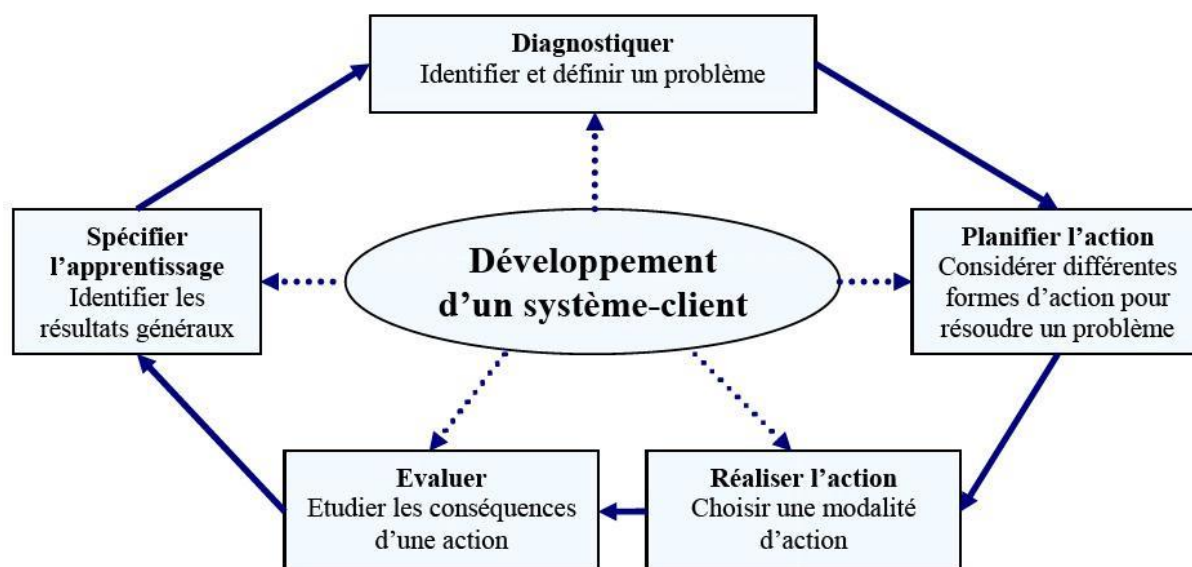
I.2. Quelques différents modèles de recherche-action

La recherche-action se présente comme une spirale de cycle de recherches de structure identiques, débutant par une observation de ce qui se passe sur le terrain suivi d'une réflexion qui permet de déterminer un plan d'action.

Dans ce volet nous allons nous concentrer sur quelques modèles qui nous ont intéressés.

I.2.1. Le modèle de Susman

Figure 9 : Représentation de Susman

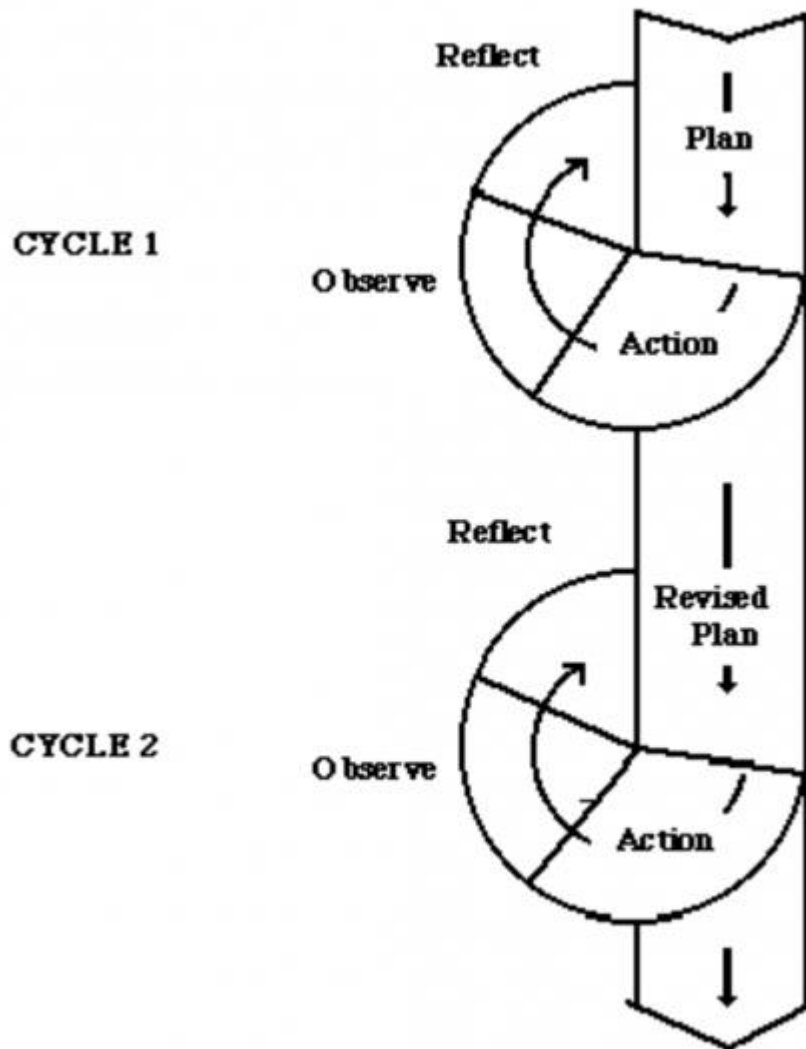


Source: SUSMAN G.I. et R.D. EVERED, *An assessment of scientific merits of action research*, Administrative Science Quarterly, 1978, vol.23, n°4, p.588.

¹¹⁸ Guy AVANZINI, *l'école*, p122 cite par M. SACHOT, *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 26

1.2.2. Le modèle de Kemmis et Mc Taggart

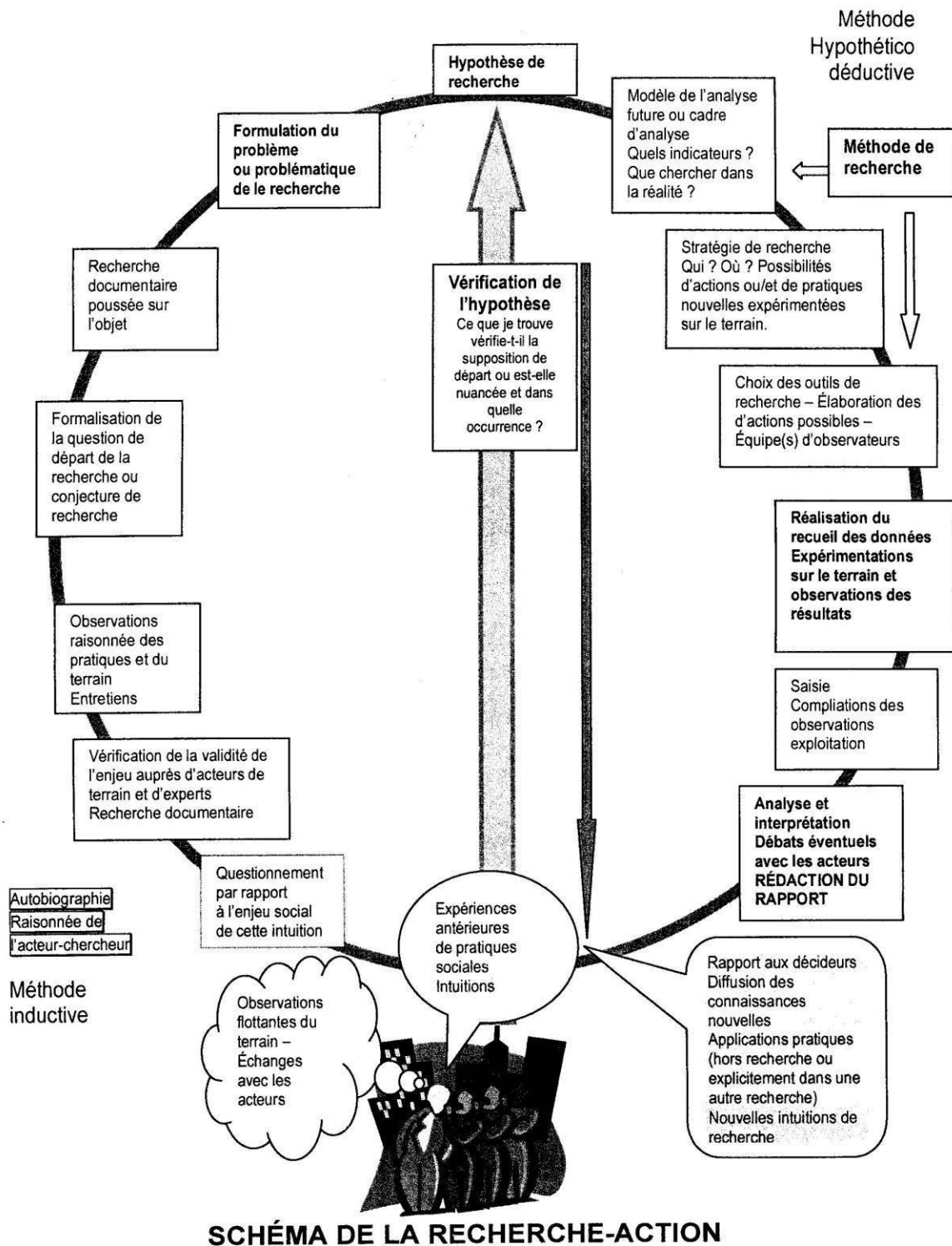
Figure 10 Représentation d'un protocole de R-A selon Kemmis



Source : [https://www.google.com/search?q=Le+processus+cyclique+de+la+rech+erche+action+\(Susman,+Evered,+1978,+p.588\)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrs8D14snQAhUGnBoKHcJHBvcQ_AUICSgC&biw=1252&bih=604#tbm=isch&q=la+recherche-action+selon+Kemmis&imgcr=KB1geC0N402HJM%3A](https://www.google.com/search?q=Le+processus+cyclique+de+la+rech+erche+action+(Susman,+Evered,+1978,+p.588)&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrs8D14snQAhUGnBoKHcJHBvcQ_AUICSgC&biw=1252&bih=604#tbm=isch&q=la+recherche-action+selon+Kemmis&imgcr=KB1geC0N402HJM%3A) consulté le 15 octobre 2016 à 23h49

I.2.3. Le modèle de Philippe Missote

Figure 3 : La méthode hypothetico déductive



Pour lui, le départ est une intuition, suivie d'une exploration, comprenant une partie documentaire, qui permet de cerner une problématique, déposer une hypothèse, et de construire un cadre d'analyse ; pour le nourrir, la stratégie de recherche doit répondre aux questions : qui ? Où ? Quand ? Comment ? Les outils choisis doivent permettre d'aller vers les faits à observer et les réponses. Le cadre d'analyse va permettre de passer les faits à la trémie de l'analyse pour en faire des données, renseigner sur les concepts, et les articuler avec l'hypothèse. La dernière étape sera l'abstraction, voire la généralisation.

Pour P. Missote, la recherche-action vise d'entrée les démarches qui poursuivent à la fois la recherche et la transformation de l'objet, et cela exclut celles qui ne visent qu'une finalité, l'action, ou la recherche. Pour cela, il considère que la première condition est la réalisation par les acteurs des pratiques et de l'action, objets de la recherche, et si possible, élaboré et conduit dans une de ces phases par un ou des acteurs. Pour lui, *c'est une recherche impliquée et impliquante, qui constitue un projet social, doublé d'un projet scientifique*¹¹⁹. La deuxième condition, c'est que l'objet de recherche est un phénomène social, qui présente un enjeu social, pour un petit groupe, pour une population plus importante, peu importe... La troisième condition, c'est que la recherche-action est une recherche rigoureuse.

Chapitre II La partie expérimentale

II.1. Problématique

Avant d'enchaîner avec le protocole expérimental, il faut rappeler notre problématique :

Comment le jeu de rôle permettrait-il d'améliorer la compétence de l'oral de l'apprenant ?

II.2. Protocole expérimentale

II.2.1. Hypothèses

¹¹⁹ Philippe Missote cite par FLORENCE SAINT-LUC, *La recherche-action : une recherche à visée formatrice et transformatrice*,

Au préalable, il est toujours nécessaire de faire un bref rappel. Trois hypothèses ont été émises.

H1 : le profil psycho-socioculturel des apprenants jouerait un rôle dans la réalisation déficitaire de la compétence de l'oral et le jeu de rôle permettrait de casser cet aspect psycho-social

H2 : le jeu de rôle permettrait de dépasser l'aspect traditionnel de l'E/A et de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage

H3 : le jeu de rôle permettrait d'assurer un développement tant sur le plan cognitif, affectif que psychomoteur

II.2.2. Expérimentation

II.2.2.1. Le contexte général de l'expérimentation/ Le champ d'investigation

En premier lieu, nous allons nous concentrer sur notre terrain d'investigation plus précisément le lycée, à savoir son historique, ses valeurs, et les finalités. Ensuite nous nous concentrerons sur notre public cible.

II.2.2.1.1. Le lycée

II.2.2.1.1.1. La localisation du lycée

Il s'agit du lycée mixte catholique : Saint Michel Itaosy situé dans la commune rurale d'Itaosy. Il est situé dans la colline d'Itaosy, et est fréquenté par un public de divers horizons.

Figure 11 : La façade du Lycée St Michel Itaosy



Source :

<https://www.facebook.com/lcsmi/photos/a.158854544479026.1073741827.153323875032093/291363181228161/?type=1&theater> consulté le 15 octobre 2016 à 22h02

Figure 12 : le logo du lycée



Source : l'établissement

A la différence des autres lycées catholiques et plus précisément des autres lycées St Michel dans la région d'Analamanga, il est régis par la philosophie carmélitaine qui repose sur trois principes symbolisés par les trois étoiles du logo : l'obéissance, le sacrifice et la chasteté. On y retrouve également la montagne de Carmel symbolisant la difficulté et la persévérance ; dont le sommet est constitué d'un crucifix qui symbolise le sacrifice. Au-delà de ce chemin spirituel attend une couronne connotant la réussite qui ne se reçoit donc qu'après un travail long et minutieux toujours en parallèle avec la spiritualité.

Ces valeurs Carmélitaines retrouvées dans l'une des finalités de l'enseignement dans ce lycée qui est d'*éduquer l'élève à vivre selon le sens chrétien de l'homme*¹²⁰ sont donc inculquées aux apprenants

Au niveau pédagogique, c'est un lycée fort tant dans ses objectifs que ses finalités. Disposant d'un programme scolaire propre, on y retrouve certains points qui nous ont intéressés.

Le lycée se doit de former des élèves à leur vie future tant sur *le plan professionnel*¹²¹ que sur *le plan universitaire*¹²². Il forme donc des individus qui puissent *faire face à des situations réelles, de plus en plus complexe et diversifiée*¹²³.

Le premier objectif de la matière est de permettre à l'élève de *communiquer oralement* ainsi que de *développer ses compétences langagières*¹²⁴. Cela nous a donné une raison de plus de nous concentrer sur la compétence de l'oral des élèves.

II.2.2.1.1.2. Le tutoring

Un professeur a en charge d'enseigner sa matière mais également pour certains d'être le responsable d'une classe bien définie. C'est ce que nous appelons par le tutoring. Cette tâche nous également été confiée pour la classe de Terminale A1.

La première fonction d'un professeur responsable est d'assurer le développement cognitif, affectif et psychomoteur des individus dont il a la charge, diagnostiquer des problèmes relevant de ses domaines et en chercher des solutions effectives. Nous avons donc eu l'audace d'insérer nos propositions de jeux de rôles dans le but d'assurer un développement sur l'aspect cognitif mais aussi sur l'aspect affectif.

Il est donc permis de dire que les activités que nous avons proposées pendant les situations d'Enseignement/Apprentissage sont bien ancrées tant dans la finalité de l'enseignement dans cet établissement mais surtout dans le cadre de notre tâche de tuteur.

¹²⁰ Programme DINEC 2011, Classe de Terminale p 2

¹²¹ Programme DINEC 2011, classe de Terminale, p3

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid.

¹²⁴ Ibid.

II.2.2.1.1.3. Le Choix du lieu d'expérimentation

Nous avons opté pour ce lycée en raison de notre période de stage dans cet établissement et nous avons décidé de faire une pierre deux coups, c'est-à-dire d'y effectuer notre partie expérimentale et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons opté pour la recherche-action comme démarche de recherche.

La particularité de ce lycée réside dans l'existence d'une variété de couches sociales vu qu'il se situe dans un carrefour et entouré de différents quartiers et de diverses situations socioculturelles et c'est ce qui fait de ce lycée un champ expérimental très favorable pour notre étude.

II.2.2.1.2. Le public visé

Nous avons choisi comme public des élèves de classe de terminale (littéraire). Ils sont âgés entre 14 à 18 ans et ont déjà suivi un enseignement de langue française durant deux années, à raison de cinq (05) heures par semaine.

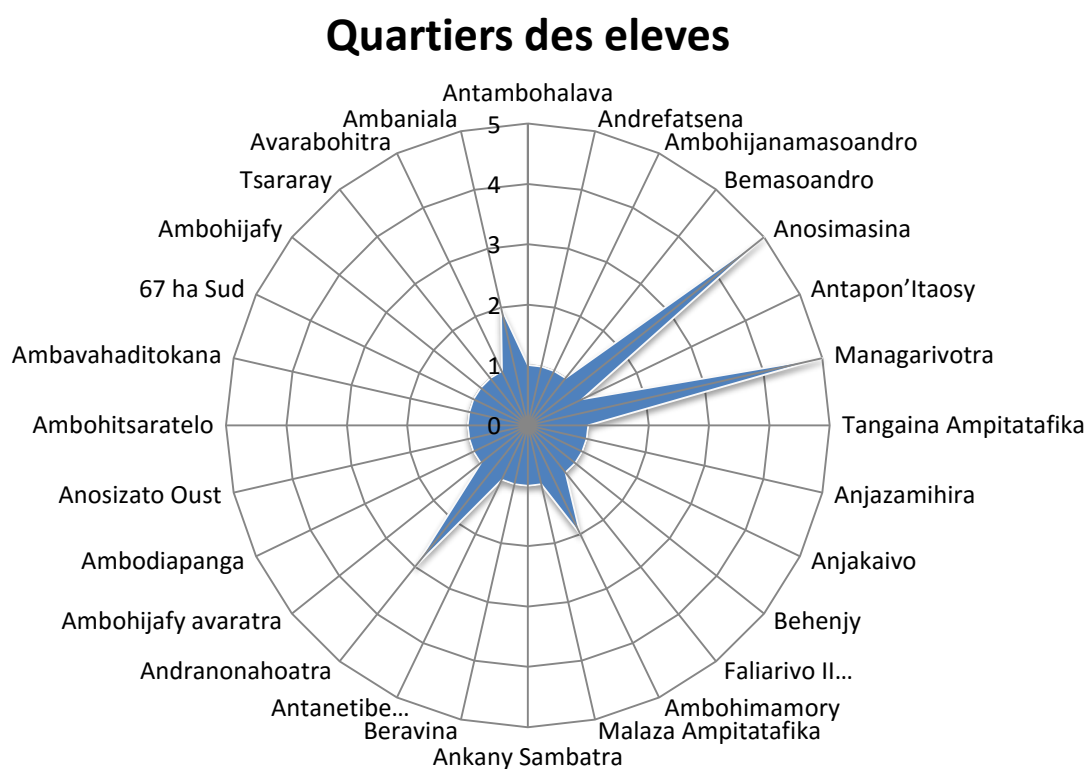
Nous avons limité les données socioculturelles et sociolinguistiques utilisées aux points suivants :

- le quartier habité
- la profession des parents
- la classe
- Les élèves

II.2.2.1.2.1. Le quartier

Les fiches de renseignement nous ont permis d'établir une liste exhaustive de quartiers ne sortant pas de la ville d'Itaosy mais la majorité des élèves habite plus ou moins à proximité du lycée.

Figure 13 : Graphe des quartiers des élèves



Source : personnelle

Le graphe ci-dessus représente les quartiers des élèves. En ayant un point de vue synoptique, il serait loisible de déduire que notre public est constitué d'un échantillonnage de tous les quartiers d'Itaosy. Seul un élève sur quarante soit 2.5% réside dans un quartier situé dans la ville d'Antananarivo. Le reste réside dans la partie rurale.

Le tableau suivant donne un pourcentage des élèves selon leur habitat.

Tableau 2 : Les quartiers des élèves et le pourcentage

QUARTIERS	POURCENTAGE
Antambohalava	2.5 %
Andrefatsena	2.5 %
Ambohijanamasoandro	2.5 %
Bemasoandro	2.5 %
Anosimasina	12.5 %
Antapon'Itaosy	2.5 %
Managarivotra	12.5 %
Tangaina Ampitatafika	2.5 %
Anjazamihira	2.5 %
Anjakaivo	2.5 %
Behenjy	2.5 %
Faliarivo II Loharanombato	2.5 %
Ambohimamory	5 %
Malaza Ampitatafika	2.5 %
Ankany Sambatra	2.5 %
Beravina	2.5 %
Antanetibe Ambohidadrapeto	2.5 %
Andranonahoatra	7.5 %
Ambohijafy avaratra	2.5 %
Ambodiapanga	2.5 %
Anosizato Oust	2.5 %
Ambohitaratelo	2.5 %
Ambavahaditokana	2.5 %
67 ha Sud	2.5 %
Ambohijafy	2.5 %
Tsararay	2.5 %
Avarabohitra	2.5 %
Ambaniala	5 %

Source : personnelle

II.2.2.1.2.2.. La profession des parents

Nous pensons également que la situation professionnelle des parents aurait une influence sur la compétence de l'oral des apprenants dans la mesure où cela définit l'environnement linguistique et culturel dans lequel il est bercé.

Pour le cas présent, nous avons décidé de regrouper les données recueillies sur la situation professionnelle des parents en 6 rubriques selon que le métier soit un métier intellectuel, artistique, manuel, une profession de leader et un métier cadre. Nous avons

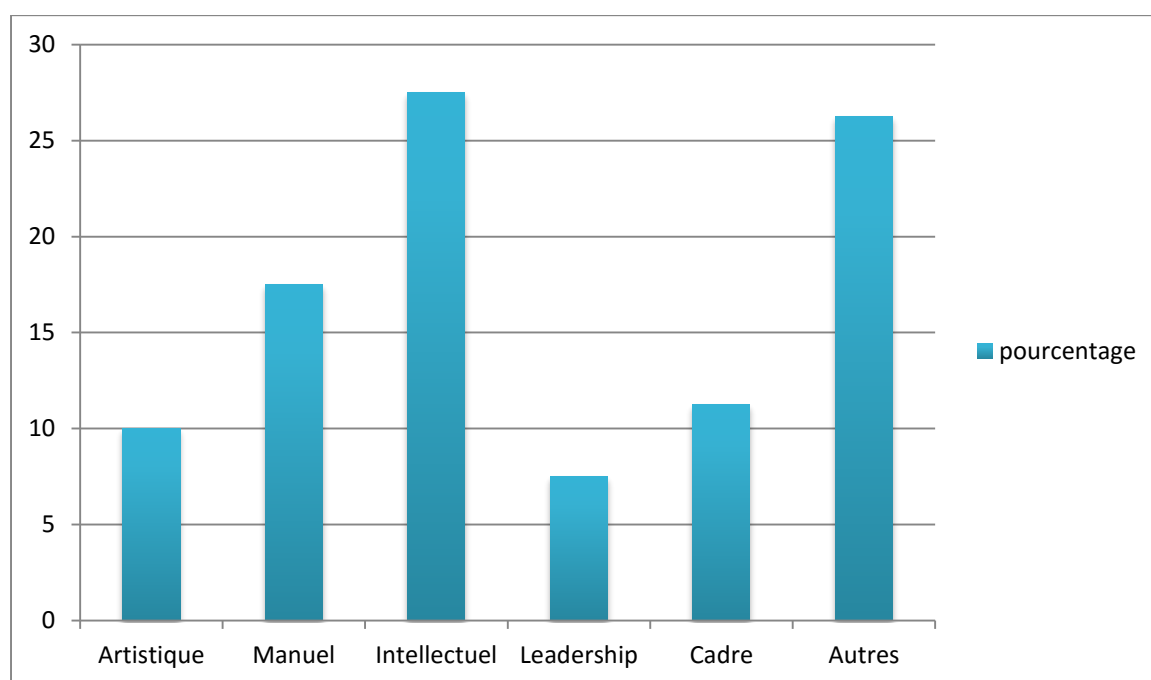
décidé d'insérer une cinquième rubrique regroupant le cas des élèves dont les parents n'ont pas de professions et dont les parents ne sont plus parmi eux.

Tableau 3 : Situation professionnelle des parents

Métier	Métier artistique	Métier manuel	Métier intellectuel	Métier de Leadership	Métier cadre	Autres
Nombre	08	14	22	06	09	21
Pourcentage	10%	17.5%	27.5%	7.5%	11.25%	26.25%

Source : personnelle

Figure 14 : Pourcentage de la situation professionnelle des parents



Source : personnelle

II.2.2.1.2.3. La classe

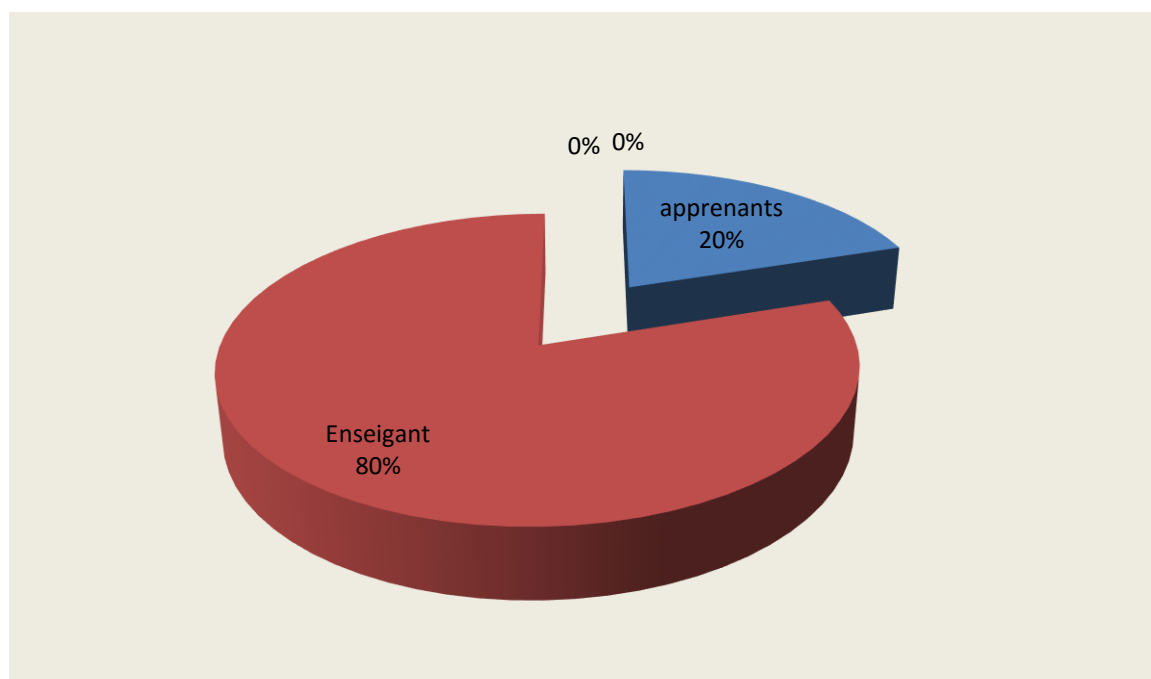
C'est une classe littéraire, en ce sens elle est sensé exceller dans le domaine littéraire. Au début de notre stage, nous avons remarqué que c'était une classe plutôt passive dans la mesure où elle ne participait pas trop en classe.

Nous avons constaté que l'intervention des élèves, comme dans toutes interactions, est d'une manière irrégulière et hétérogène, c'est-à-dire que certains prennent la parole plus que d'autres. Par contre l'intervention de l'enseignant est plus fréquente est plus remarquable. C'est une observation faite en amont. Nous avons utilisé une grille d'observation en se focalisant sur les points cités auparavant.

II.2.2.1.2.3.1. Le temps de parole de l'enseignant

Dans cette observation en amont, il a été constaté que l'enseignant parlait plus que les élèves.

Figure 15: Répartition du temps de parole en classe

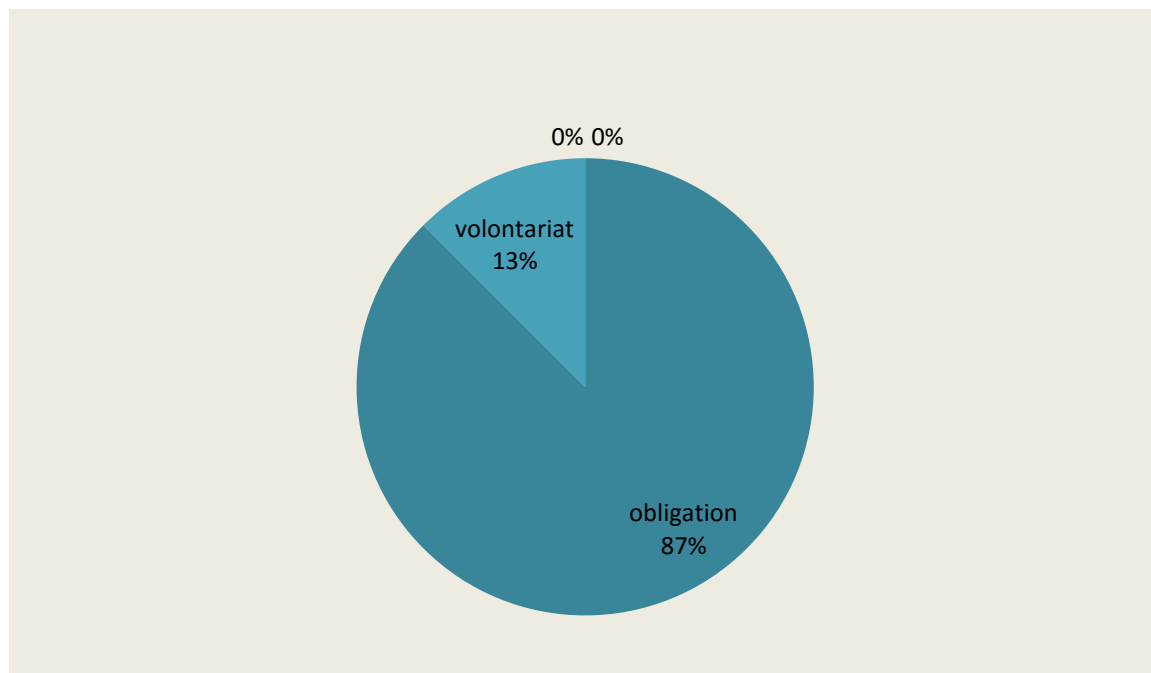


Source : personnelle

II.2.2.1.2.3.2. La prise de parole des élèves

Dans la majeure partie du cours, la participation des élèves est obligée, le volontariat n'est pas perçu. Seuls quelques-uns avaient l'initiative de prendre la parole et d'exprimer ce qu'ils pensent. Le graphe ci-dessous illustre ce constat.

Figure 16: Réalisation de la compétence de l'oral chez les apprenants

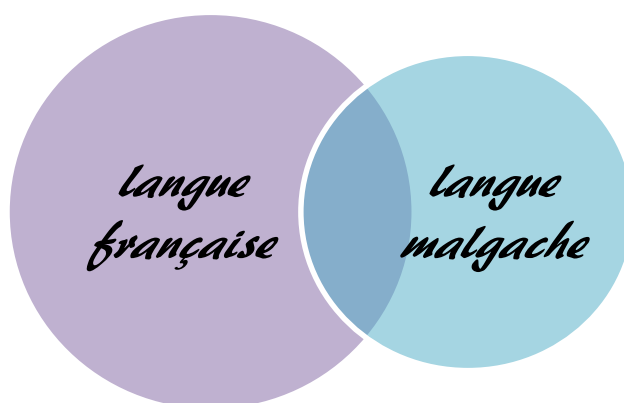


Source : personnelle

II.2.2.1.2.3.3. L'interaction entre les élèves

Ce dernier volet met en exergue les interactions entre apprenants dans la langue cible mais également dans la langue maternelle du fait que les apprenants jonglent entre ces deux langues pour exprimer les points de vue.

Figure 17 : Relation entre la langue française et la langue malgache



Source : personnelle

Le contact entre ces deux langues est tout à fait récurrent dans une classe de langue. L'apprenant à recours à la langue maternelle soit faute d'un manque de concept soit par refus de s'exprimer dans la langue cible. Face à l'enseignant, il se retrouve obligé de s'exprimer dans la langue cible mais dans le cas d'une interaction entre ses pairs, dans ce cas, il s'exprime dans la majeure partie du temps en malgache.

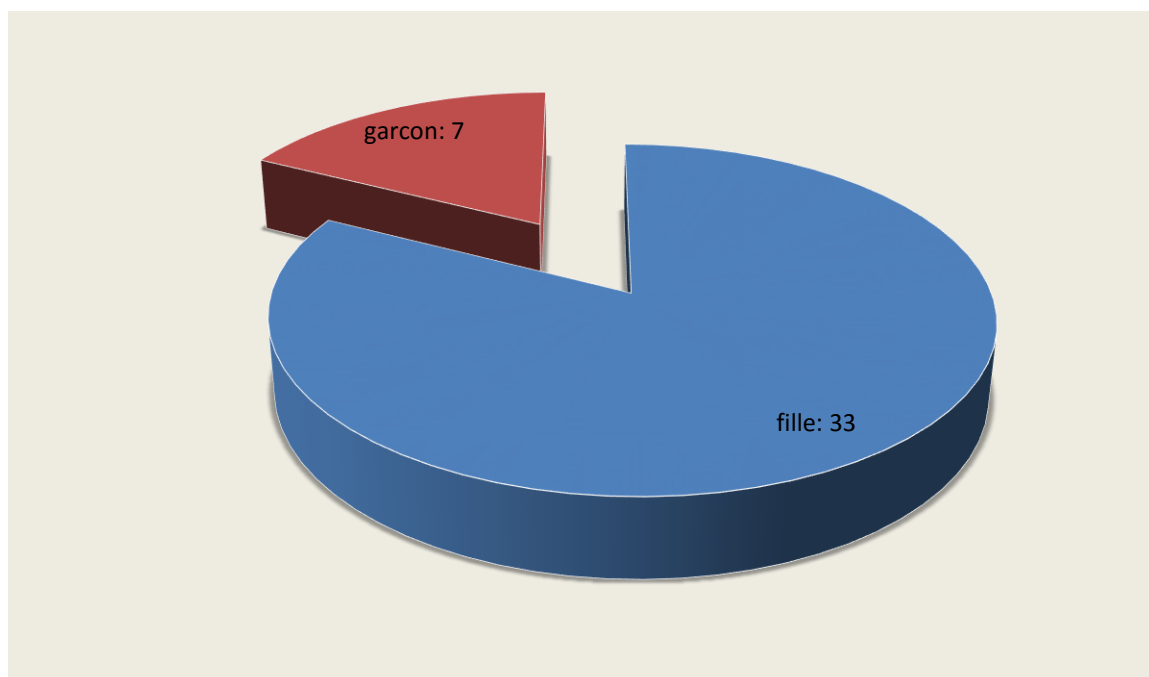
Il est nécessaire de préciser que ce sont plutôt les garçons qui sont plus actifs que les filles or c'est une classe littéraire et stéréotypement, ce sont les filles qui sont plus actives en classe de langue.

Il.2.2.1.2.4. Les élèves

Constituant notre principal public, nous nous sommes centrés sur des points que nous jugeons fondamentaux dans notre analyse. Notamment l'effectif de la classe, la répartition par âge et par sexe. Nous pensons que les paramètres genre et âge sont également à prendre en compte.

C'est une classe compose de 40 élèves, classe hétérogène du fait de leur âge, mais aussi du genre.

Figure 18 : Effectif des élèves



Source : personnelle

Tableau 4 : Pourcentage des élèves

Nombre	Pourcentage
Fille 33	82.5 %
Garçon 7	17.5 %

Source : personnelle

Pour le paramètre âge, nous avons une tranche d'âge de 14 à 18 ans. Nous constatons un nombre d'élève âgé de 16 ans assez élevé. Mais par contre le nombre est assez réduit pour ceux qui sont âgés de 15 ans, 17 ans et 18 ans. Seul un élève est âgé de 14 ans.

Figure 19 : Age des élèves

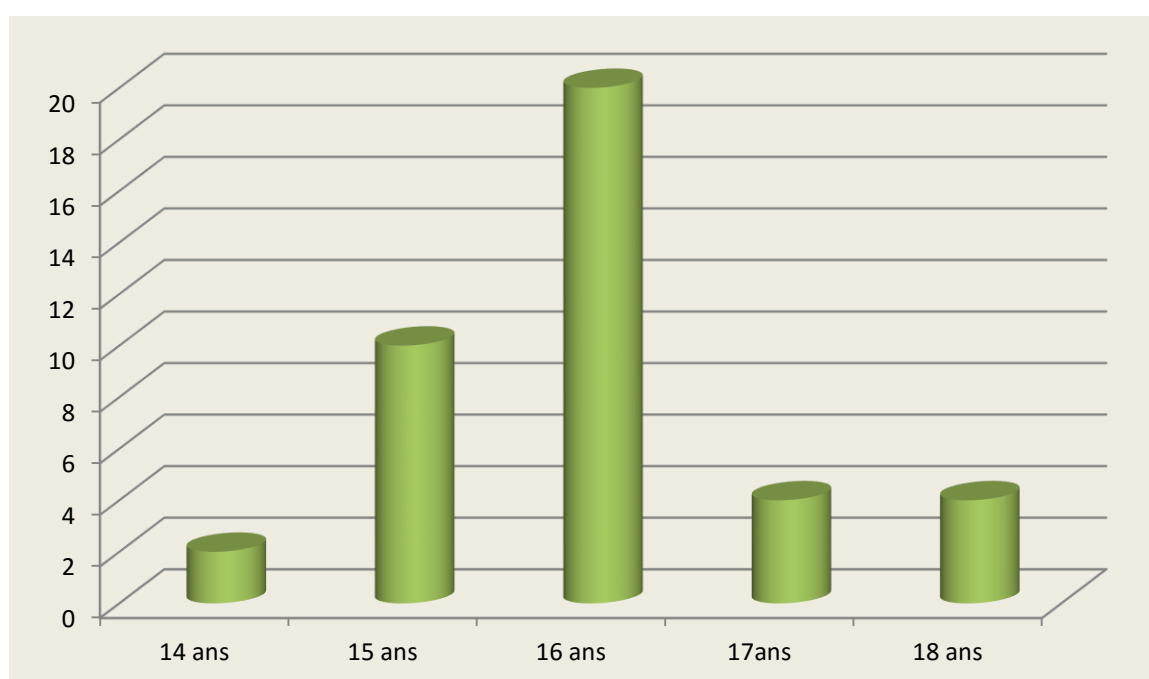


Tableau 5 : Pourcentage des élèves selon leur âge

Age	Pourcentage
14 ans	5 %
15 ans	25 %
16 ans	50 %
17 ans	10 %
18 ans	10 %

Le graphe suivant constitue un graphe récapitulatif des paramètres concernant les élèves.

Figure 20 : Genre et âge des élèves

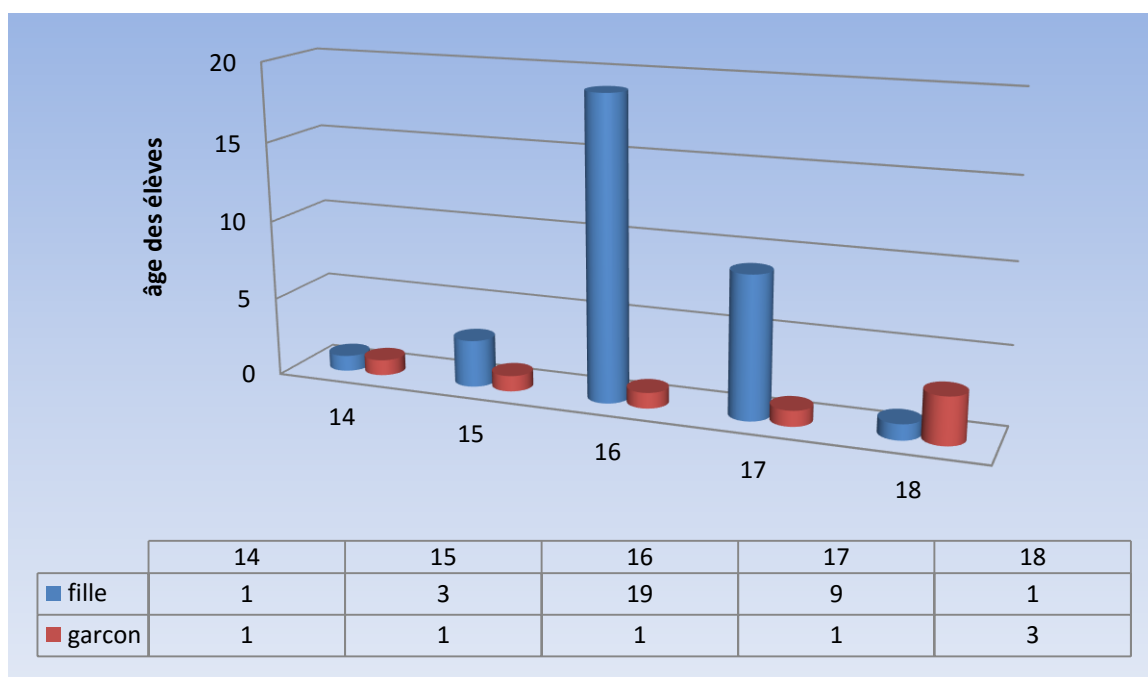


Tableau 6 : Pourcentage de l'âge des élèves selon le genre

Age \ Sexe	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans
Fille	2.5 %	7.5 %	47.5 %	22.5 %	2.5 %
Garçon	2.5 %	2.5 %	2.5 %	2.5 %	7.5 %

Source : personnelle

II.2.2.1.2.5. Les séances

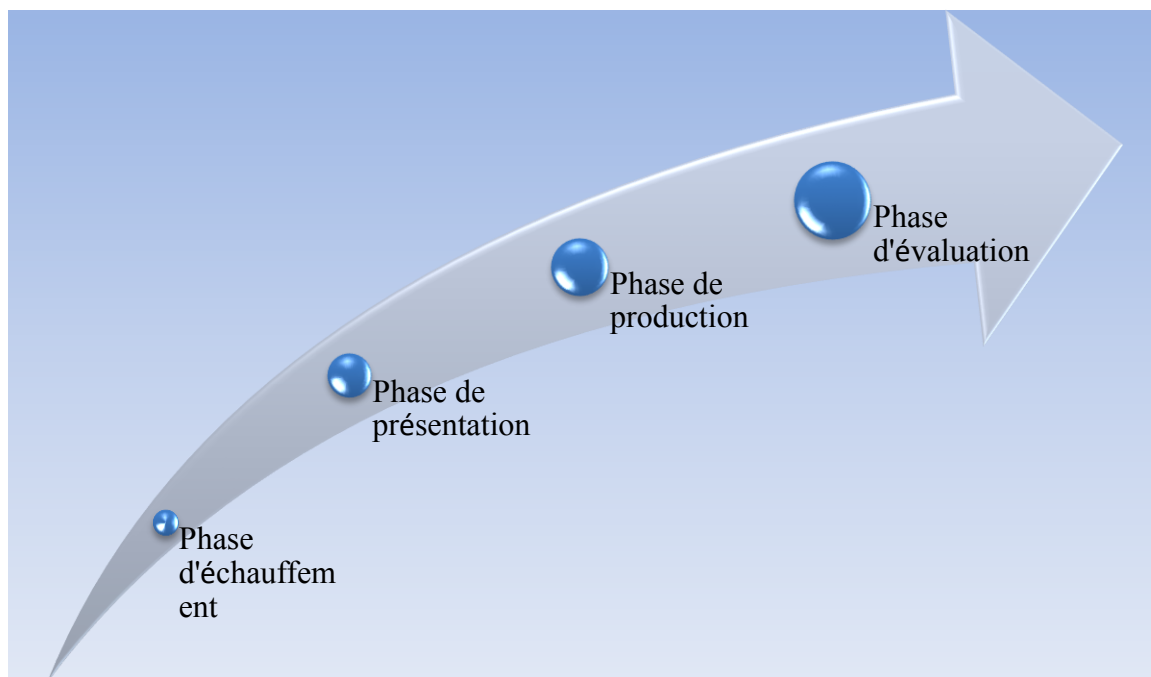
Nous avons bénéficié d'un volume horaire hebdomadaire de 5h se divisant en deux séances de 2h pour la journée du mardi de 14h à 16h et 3h pour la journée du vendredi de 14h à 17h. Mais, en réalité, pour la journée du mardi nous ne bénéficions que d'1h45 faute de la récréation qui s'étale pendant 15 minutes. Il en est de même pour la journée du vendredi.

Nous avons proposé 06 fiches pédagogiques¹²⁵ s'étalant sur l'année scolaire 2015-2016.

Le déroulement de nos séances suivait la progression suivante :

¹²⁵ Les fiches sont disponibles en Annexe 6

Figure 21 :Progression d'une séance type



Source : personnelle

II.2.2.1.2.5.1. Phase d'échauffement

Cette phase concerne le domaine psychomoteur. Elle a pour objectif d'échauffer l'apprenant, c'est-à-dire de le mettre dans les conditions physique et psychologique jugées propices pour avoir un résultat effectif d'une part mais aussi pour le mettre dans l'ambiance. Nous avons proposé des exercices de prononciation et d'articulation notamment des virelangues.

Nous avons également effectué des exercices de relaxation du corps pour apaiser les tensions mais aussi de décontracter l'apprenant et de le faire imprégner de l'univers du jeu. Ceci étant fait, nous passons à la phase de présentation.

II.2.2.1.2.5.2. Phase de présentation

Cette phase par contre se focalise sur l'aspect cognitif. Le fait de présenter le jeu de rôle à simuler, les différents paramètres de réalisation du jeu à savoir les consignes, les

modalités les font cogiter tant sur les prérequis linguistiques mais également sur un probable déroulement du jeu.

Il faut souligner le fait qu'il est important de laisser à chaque fois la place à une improvisation. Notre objectif est de feindre une réalité, d'instaurer les conditions d'une communication dans le secteur informel, c'est-à-dire dans la société, dans le secteur formel que représente la salle de classe.

Mais il est tout à fait obligatoire d'analyser les paramètres d'une situation de communication ; les informations identitaires sur les personnages, le cadre spatio-temporel, l'intention de communication.

II.2.2.1.2.5.3. Phase de production

Cette phase consiste à oublier son identité pour revêtir le rôle d'un personnage ou au contraire trouver son identité dans le rôle. Il est important de préciser que le protagoniste doit respecter les paramètres d'une situation de communication authentique. Il faut laisser libre cours à l'apprenant, le laisser maître dans son espace mais également lui faire ressentir le plaisir de jouer.

Pour les modalités de choix des personnages, nous avons opté pour trois principes : le tirage au sort, le volontariat et l'intégration par besoin.

Le tirage au sort permet d'outrepasser l'aspect genre. En effet, un garçon peut être appelé à jouer le rôle d'une fille mais le contraire est tout à fait possible.

L'intégration par besoin est un procédé qui permettrait de tenir compte non seulement des besoins des élèves mais aussi de ses difficultés d'ordre cognitif et affectif.

II.2.2.1.2.5.4. Phase d'évaluation

Cette phase se veut d'apprécier les prestations des apprenants. Il s'agit d'apporter un jugement de valeur sur leur prestation d'une part tant sur les points positifs que négatifs. Mais

aussi toujours encrer leur prestation dans l'apprentissage car il ne joue pas seulement pour jouer.

II.2.2.2. Les moyens d'investigation

II.2.2.2.1. Fiches de renseignement

De prime abord, il est nécessaire de préciser que nous n'avons pas fait de questionnaire destiné aux élèves. Nous avons plutôt eu recours aux fiches de renseignement¹²⁶ que nous ont remis les élèves. Mais il est important de préciser que nous avons élaboré ces fiches dans le but d'une part de mieux connaître les élèves mais d'autre part d'avoir des données exploitables pour notre recherche.

La fiche de renseignement est composée de 3 parties sous-jacentes, l'aspect identitaire de l'apprenant, le profil socio culturel de l'apprenant et surtout le profil linguistique des apprenants tant dans la compétence de l'écrit et dans la compétence de l'oral constituant le tremplin de notre analyse. Les données recueillies nous ont été d'une très grande utilité dans la réalisation de notre travail de recherche.

II.2.2.2.2. Entretiens

Les entretiens effectués avec les responsables dans le lycée nous ont été d'une très grande utilité dans la mesure où cela nous a fournis non seulement des informations identitaires notamment sur le lieu de notre investigation mais également des balises pour notre stage afin de l'améliorer.

Nous nous sommes concentrés sur trois responsables : le Père Proviseur, le Responsable Pédagogique littéraire et le Surveillant General.

Tableau 7 : Les Responsables interviewes et les objectifs

Personne interviewée	Objectifs
Le Père Proviseur	➤ Avoir des informations identitaires

¹²⁶ Voir Annexe 1

	sur le lycée.
Le Responsable Pédagogique littéraire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les tâches d'un professeur au lycée St Michel. ➤ Identifier les responsabilités et les fonctions d'un prof responsable de classe.
Le Surveillant General	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avoir des informations et des instructions sur la discipline des élèves.

Source : personnelle

Le tableau ci-dessus représente les personnes que nous avons interviewées dans le lycée durant notre période de stage¹²⁷. Nous présenterons ultérieurement les résultats de nos entretiens.

II.2.2.2.3. Observation de classe

Nous en avons effectuée en amont et en aval dont le principal objectif est de faire une analyse comparative de la réalisation de la compétence des apprenants et d'établir un jugement de valeur sur les résultats obtenus.

L'objectif premier est de *décrire* « ce qui se passe » dans une classe de langue afin que l'enseignant lui-même, et lui seul, décide de la nécessité d'améliorer les points faibles de sa pratique enseignante¹²⁸.

Le plus important dans une observation de classe c'est de connaître l'objet de l'observation, c'est-à-dire donner des éléments de réponse à la question *Quoi observer ?*

Ne perdons pas de vue notre objectif qui d'améliorer la compétence de l'oral de l'apprenant, d'augmenter la fréquence de réalisation de cette compétence dans la classe de langue. De ce fait, nous nous sommes focalisés sur le temps de parole de l'enseignant, la prise de parole des élèves, et surtout sur l'interaction entre les élèves.

¹²⁷ Les questions posées sont disponibles en annexe 3, 4 et 5

¹²⁸ P. BERTOCCHINI, E. COSTANZO, *Observer une classe de langue*, 2011, p 2

Ceci étant fait il faut dorénavant répondre à la question *Comment observer ?* Pour cela nous avons utilisé une grille d'observation¹²⁹. Il faut préciser que nous nous sommes uniquement penchés sur les points cités auparavant.

Chapitre III Les résultats et l'analyse

Ce chapitre se veut d'apporter un bilan à notre travail de recherche. Il s'agit de porter un regard critique sur la production des élèves et d'en tirer les apports positifs sur le plan de la réalisation d'une compétence de l'oral.

La phase expérimentale ainsi achevée, il est question dorénavant de faire une distanciation par rapport à ce qui a été fait.

Ce présent volet est un travail triptyque dont le premier point consiste à présenter les résultats de notre investigation. Ensuite il y aura lieu de les analyser et pour clore ce chapitre, nous entrerons dans une partie discussion dans laquelle nous évoquerons les portées de notre sujet.

III.1. Résultats

III.1.1. Observation

Il s'agit cette fois-ci de mettre des mots sur les résultats de notre expérimentation. Pour cela, l'observation de classe a encore été préconisée. Il s'agit d'effectuer un travail de symétrie entre le moment pré jeu de rôle et le moment post jeu de rôle.

Il est question d'observer les mêmes paramètres.

III.1.1.1. Le temps de parole de l'enseignant

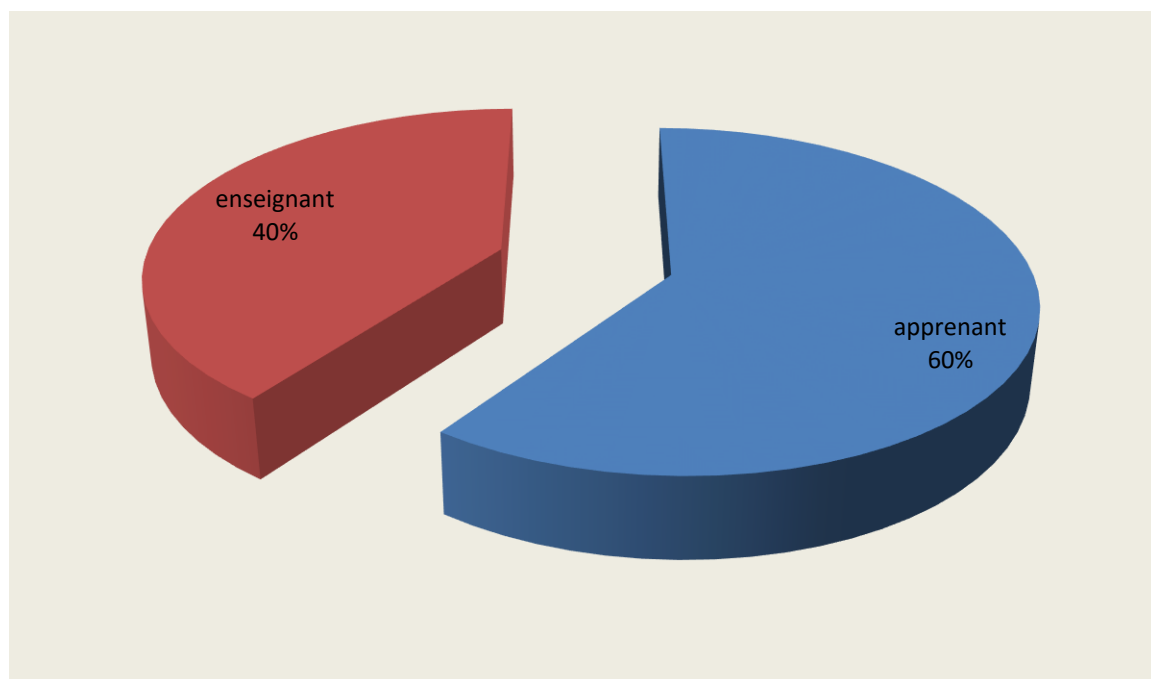
Nous prônons toujours le fait que c'est l'apprenant qui apprend et nul autre. Il est donc nécessaire de laisser les apprenants seuls face à langue, faire en sorte de développer chez eux une autonomie par rapport à cette dernière. Le constat est le suivant. Le professeur s'exprime moins, c'est-à-dire que le temps de parole des apprenants occupe la majeure partie de la séance.

¹²⁹ La grille d'observation est disponible en Annexe 5

Outre la *communication didactique* et la *communication imitée*¹³⁰, il est fort de constater l'initiative des apprenants à vouloir faire preuve d'une compétence de l'oral.

Le graphe suivant illustre ce fait.

Figure 22 Répartition de la parole



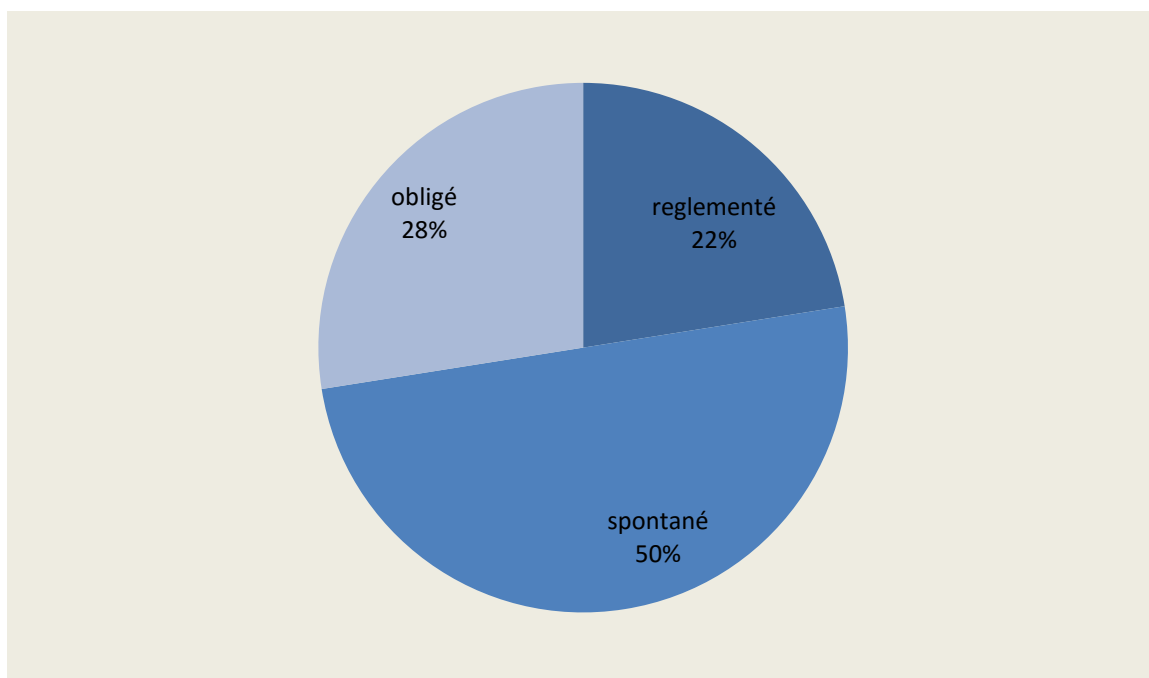
Source : personnelle

III.1.1.2. La prise de parole des élèves

Rejoignant toujours cet aspect, l'apprenant est beaucoup plus centré dans l'apprentissage et devient le principal responsable de son apprentissage. Aussi, le volontariat est préconisé, du moins pour la majorité de la classe.

¹³⁰ F.WEISS, *Jouer, communiquer apprendre*, Hachette FLE, p 10

Figure 23 : Prise de parole des apprenants



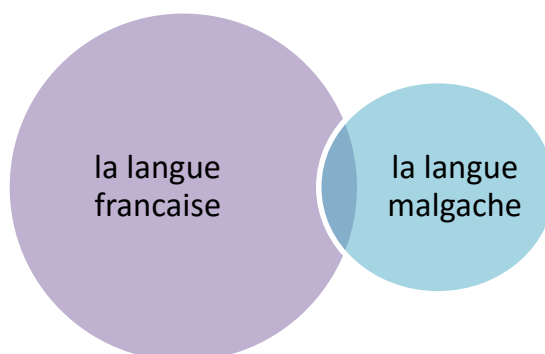
Source : personnelle

III.1.1.3. L'interaction entre les élèves

Dans cette partie, nous allons parler du vécu, nous n'avons pas de données concrètes. Durant les rapports entre apprenants, et les rapports que nous avons eu avec les élèves, les échanges se faisaient en majeure partie en langue française. Le recours à la langue maternelle pour s'exprimer se faisait rare et cela se voyait même à travers les discussions entre élèves que ce soit dans le cadre d'une activité ou pas.

De ce fait, nous proposons le diagramme suivant selon ce constat.

Figure 24 :Relation entre la langue cible et la langue maternelle



Source : personnelle

III.2. Analyse

A travers ces résultats, nous pouvons dire que le jeu de rôle permet d'améliorer la compétence de l'apprenant.

Si nous prenons un à un les paramètres de notre protocole expérimental, nous pouvons constater les cas suivants :

Concernant l'aspect socioculturel, c'est-à-dire les valeurs propres de la culture malgache qui met l'apprenant en position de passif dans la réalisation de l'expression orale, nous pouvons affirmer que le rôle incarné permet de mettre en veille le moi social pour mettre place au JE ludique. C'est comme un enfant qui joue, lorsqu'il s'est imprégné du plaisir du jeu, il est une autre personne, il oublie qui il est, ce qu'il devrait faire. Le rôle permet de réaliser les pensées de l'apprenant dans la mesure où il est le maître de ce qu'il veut être et il a l'autorité sur son personnage.

Nous avons également pris comme paramètres la situation sociale des apprenants. Il est vrai que nous sommes en présence d'un public à majorité rurale. Mais cela ne conditionne pas la réalisation de cette compétence. Il faudrait de ce fait dépasser cet aspect stéréotypé de notre public. Leur habitus social ne conditionne pas leur compétence de l'oral.

Nous avons également tenu compte de l'âge. Ce paramètre est à tenir compte dans la mesure où les plus âgés sont complexes et n'osent pas prendre la parole. Les plus jeunes par contre n'éprouvent aucune timidité à parler avec ses condisciples. De ce fait nous avons instauré un climat dans lequel tout le monde aurait le même âge. Et c'est le cas de la fiche intitulée 3D.

L'aspect genre était également un paramètre. Toujours dans la perspective de création d'un Moi virtuel, l'aspect genre n'est pas un point à tenir compte. L'idée que les filles parlent plus que les garçons serait selon nous erronée du fait que le genre ne conditionne pas la production orale d'un apprenant. C'est la raison d'être des canevas de jeu de rôle mettant en scène des protagonistes qui peuvent être joués par des garçons mais également par des filles.

Assurer un développement cognitif se reflète par l'acquisition de la compétence de l'oral. Cela signifie donc que lorsque l'apprenant joue, il s'attend à un développement cognitif. En effet, c'était le cas. Il faut ôter de l'esprit l'idée que le jeu est une finalité en soi. Loin de là, il constitue un procédé qui permet d'acquérir un savoir. Pour notre cas, il faut se rappeler que nos fiches ont été encrées dans le programme et elles suivent une progression logique.

La pédagogie de groupe répond au critère du développement affectif. L'affect revêt toutes les dimensions d'interactions et d'émotions entre les protagonistes. Faire partie d'un groupe social c'est savoir s'adapter avec autrui de ce fait il y a des jeux de compromis entre les personnages. Incarner le rôle de frère et sœur nécessite de l'improvisation mais également de l'accommodation pour un individu qui n'a de frère ni de sœurs. Et c'était le cas pour la fiche 3D.

Pour le domaine psychomoteur, il est question de faire parler son corps. Outre l'aspect langagier de la communication, il faudrait recourir au non verbal notamment le corps pour se faire comprendre.

Concernant la place de l'apprenant dans son apprentissage, nous empruntons un vieil adage qui dit : *c'est en forgeant que l'on devient forgeron*. Cet adage revêt l'aspect praxis de l'apprentissage. Quoi de plus réel que d'apprendre une langue dans des circonstances analogues à la réalité ? Le jeu de rôle permet de par son effet improvisation une faculté d'autonomie face à une situation donnée mais également face à l'apprentissage d'une langue.

A la lumière de tout cela, il est fondamentale maintenant de revenir à nos hypothèses pour soit les confirmer ou au contraire les infirmer.

III.3. Discussion

III.3.1. Traitement des hypothèses

Au préalable, un rappel des hypothèses est de rigueur.

Nous avons émis trois hypothèses qui découlaient de la problématique suivante :
Comment le jeu de rôle permettrait-il d'améliorer la compétence de l'oral de l'apprenant ?

H1: le profil psycho-socioculturel des apprenants jouerait un rôle dans la réalisation déficitaire de la compétence de l'oral et le jeu de rôle permettrait de casser cet aspect psycho-social

H2 : le jeu de rôle permettrait d'assurer un développement tant sur le plan cognitif, affectif que psychomoteur

H3 : le jeu de rôle permettrait de dépasser l'aspect traditionnel de l'E/A et de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage

III.3.1.1. Hypothèse 1 :

Compte tenu des analyses effectuées ci-dessus, il est vrai que certains paramètres psycho-socioculturels influenceraient la réalisation de la compétence de l'oral. Il est vrai également que le jeu de rôle permet de dépasser cela. Donc notre hypothèse est validée.

III.3.1.2. Hypothèse 2 :

Assurer un développement complet est faisable grâce au jeu de rôle selon l'analyse ci-dessus, donc nous validons également cette hypothèse.

III.3.1.3. Hypothèse 3 :

Nous validons également la troisième hypothèse en raison du fait que l'analyse effectuée converge vers sa validation.

III.3.1. Réponse à la problématique

Rappel de la problématique : *Comment le jeu de rôle permettrait-il d'améliorer la réalisation de la compétence de l'oral de l'apprenant ?*

Grâce à la validation des trois hypothèses nous pouvons conclure que le jeu de rôle permet de dépasser l'aspect psycho-socioculturel de l'apprenant. Il permet d'assurer également un développement dans les trois domaines, à savoir, affectif, psychomoteur et cognitif. Le jeu de rôle permet de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage de ce fait il casse l'image traditionnelle de l'Enseignement/Apprentissage.

III.3.2. Limites méthodologiques

Notre étude porte en elle des failles méthodologiques que nous jugeons utile d'évoquer.

Nous nous sommes concentrés sur une classe littéraire, il serait nécessaire de faire une étude comparative entre une classe littéraire et une autre qui serait scientifique.

Il serait permis également de dire que l'effectif est un point non négligeable dans le bon déroulement de la séance. L'objectif est que tout le monde s'exprime or vu l'effectif, certains dans certain cas n'ont pas eu l'opportunité de s'exprimer.

Conclusion partielle

Une recherche n'est complète que si elle est analogue à un système. En d'autres termes, elle est un ensemble interdépendant d'éléments qui se synchronisent et qui se coordonnent. En adoptant ce point de vue, il est donc permis de dire que la recherche est donc un mélange de théorie et de pratique. Et c'était la raison d'être de cette partie dans la mesure où elle se veut d'allier la théorie à la pratique.

La recherche action menée en autonomie au sein d'un établissement scolaire privé malgache nous a donc permis d'une part d'apporter une praxis à notre analyse mais aussi d'avoir un regard critique sur notre pratique pédagogique, toujours dans la perspective d'améliorer la compétence de l'oral des apprenants malgaches. Nous sommes partis d'un recueil de données pour ensuite passer à l'expérimentation de nos fiches pédagogiques. Ceci étant fait, nous avons eu des résultats qui ont été l'objet d'une analyse critique qui n'a été possible que par une distanciation par rapport à notre recherche.

.

CONCLUSION

Conclusion générale

Le présent travail de mémoire a pour principal but de permettre aux apprenants malgaches d'avoir une meilleure réalisation de la compétence de l'oral en français langue étrangère en instaurant le jeu de rôle comme procédé. Pour cela trois grandes parties ont vu le jour.

La première mettant en valeur l'aspect particularisant du jeu qui réside dans sa gratuité et sa notion de plaisir. Dans cette partie a également été présenté le jeu de rôle qui est perçu comme un procédé pour une amélioration de compétence de l'oral dans le cadre d'un Enseignement/Apprentissage.

La deuxième qui a pour objectif de faire une analyse de la compétence de l'orale en passant par quelques concepts qui restent toujours à définir notamment la langue, l'oral, la compétence de l'oral.

La troisième partie avait pour objectif d'apporter une partie praxéologique a notre mémoire. Pour cela nous avons opté pour une démarche de recherche bien défini qui est la recherche-action. Elle a été menée par nous même dans le lycée Catholique Saint-Michel Itaosy.

A travers des séances de jeu de rôle, nous avons pu mettre en œuvre notre protocole expérimental, en tirer des résultats, les analyser, et conclure : le travail des compétences langagières par le jeu de rôle a amélioré la compétence de l'oral de notre population. Au-delà de cette conclusion, le jeu de rôle porte en lui une caractéristique précieuse pour notre pratique clinique : le faire-semblant. Il est source de plaisir, il engage les relations sociales, il fait tomber les appréhensions et permet de réfléchir sur le processus de communication.

BIBLIOGRAPHIE

1. ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A., *Le jeu de rôle*, Paris : ESF éditeur, 1992
2. AURELIE A., l'oral en classe de FLE, formations de l'Alliance française de Lecce 16 et 17 avril 2012
3. BENHOUBOU N., *Cours de didactique générale*.
4. BERTOCCHINI P., COSTANZO E., *Observer une classe de langue*, 2011, p 2
5. BROUGERE. G., *Jeu et Education* l'harmattan, 1995
6. CAILLOIS R., *Les jeux et les hommes*. Paris Gallimard 1967
7. CHARRAUDEAU P D. MAINGNENEAU, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, seuil, 2000
8. CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000
9. *CONSTITUTION DE LA REPUBLIQUE DE MADAGASCAR*, 2007, Titre premier, Article 4
10. CUQ J.P. et GRUCAI., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Paris, 2003
11. CUQ J-P., *Dictionnaire de didactique du français*, 2003 p 150
12. DEBYSER. F. *Les jeux de rôles*, UNIL, 1996-1997
Dictionnaire Flammarion, 1963
13. Dictionnaires :
Encyclopédie Universalis Vol 9
14. FLORENCE ST-L., *La recherche-action : une recherche à visée formatrice et transformatrice*,
15. GRANDMONT DE., *Pédagogie du jeu Jouer pour apprendre*. Editions Logiques, Montréal(Québec), Canada, 1997
16. HUIZINGA. J., *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. 1951
17. INRP *L'oral pour apprendre* (1998) Repères n°17, Paris.
18. JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Tome I. Collection arguments, Les Editions de Minuit, 1982, p. 22
Le petit Robert
19. LEBLANC M-C., *Jeu de rôle et Engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de FLE*, L'Harmattan
20. MARTINET, A., *Eléments de Linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1967, p. 20
21. MEIRIEU P. *Le désir et la règle*, les cahiers pédagogiques n° 448, décembre 2006, p 32-33
22. PIAGET. J. et FRAISE. P., *Traité de psychologie expérimentale Tome V. Motivation, émotion et personnalité*. PUF pp1-82
23. PORCHER L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette
24. *Programme du DINEC, DIDEC 2015*
25. *Programme scolaire classe de 2nde, 1ère, Tles*
26. QUINTON. A. *Psychologie de l'apprentissage: les motivations DU de Pédagogie 05 11 07*

27. RATOVOJANAHARY R., *les techniques de formations*, première année master en formation d'adulte et développement, 2015
 28. ROBERT J.P., *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Ed OPHRYS, Coll L'essentiel Français, 2008
 29. ROBERT J.-P., *Dictionnaire pratique du FLE*, éd Ophrys Paris, 2008
 30. ROBERT V., *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992-2000, P.115
 31. SACHOT M., *Eléments de didactique générale*, Université Marc Bloch, SCED, 1994 p 26
 32. SAUSSURE, F. de, *Cours de Linguistique générale*, Tullio de MAURO, Paris, 1979, p. 47
 33. SUSMAN G.I. et EVERED R.D., *An assessment of scientific merits of action research*, Administrative Science Quarterly, 1978, vol.23, n°4, p.588.
 34. WEISS. F. *Jouer, communiquer apprendre*, Hachette FLE,
 35. YAICHE F. *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette Livre FLE, 1996
- Compte rendu de la JOURNÉE INTERNATIONALE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (JIFLE, Université de La Réunion, avril 2008), *Quelques difficultés en Français à L'Université d'Antananarivo*, Tiana Razafindratsimba, Dominique Université de Antananarivo – CIRCI
 - Mémoire LF N°2, RAELOJAONA Noro Emilie, *Organisation interne d'un cours de français langue étrangère*.

WEBOGRAPHIE

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu> consulté le 15 septembre 2016 à 23h06

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595> consulté le 15 octobre 2016 à 22h02

<https://fr.wiktionary.org/wiki/tripalium> consulté le 15 septembre 2016 à 23h06

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> consulté le 15 octobre 2016 à 22h15

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595> consulté le 15 octobre 2016 à 22h02

<https://www.google.com/search?q=alter+ego2&client=firefox-b-ab&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjZo92No8nQAhXKCBoKHYYvhDwgQAUICCgB&biw=1252&bih=604> consulté le 15 octobre 2016 à 23h45

<https://www.google.com/search?q=cours+magistral&client=firefox-b-ab&biw=1252&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjR3M3fqcnQAhWJXBoKHZwzCqUQAUIBigB> consulté le 15 octobre 2016 à 23h49

[https://www.google.com/search?q=Le+processus+cyclique+de+la+rech+erche+action+\(Susman,+Evered,+1978,+p.588\)&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrs8D14snQAhUGnBoKHcJHBvcQ_AUICSgC&biw=1252&bih=604#tbn=isch&q=la+rech+erche+action+selon+Kemmis&imgref=KB1geC0N402HJM%3A](https://www.google.com/search?q=Le+processus+cyclique+de+la+rech+erche+action+(Susman,+Evered,+1978,+p.588)&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrs8D14snQAhUGnBoKHcJHBvcQ_AUICSgC&biw=1252&bih=604#tbn=isch&q=la+rech+erche+action+selon+Kemmis&imgref=KB1geC0N402HJM%3A) consulté le 15 octobre 2016 à 23h49

<https://www.facebook.com/lcsmi/photos/a.158854544479026.1073741827.153323875032093/291363181228161/?type=1&theater> consulté le 15 octobre 2016 à 22h02

ANNEXES

ANNEXE 1

FICHE DE RENSEIGNEMENT

Classe et Numéro:

Nom:

Prénoms:

Date et lieu de naissance :

Age :

Sexe :

Adresse :

Nom du père :

Profession :

Adresse :

Tel :

Nom de la mère :

Profession :

Adresse :

Tel :

Nombre de frères et de sœurs :

Rang dans la famille :

Classe antérieure :

Confession :

Difficultés en
Français :

.....
.....
.....

Carrière envisagée :

ANNEXE 2

POUR SITUER UNE ACTIVITE¹³¹

QUESTIONNAIRE.

1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. A quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoir-faire entre en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en terme d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?
7. Est-ce une activité :
 - a. convergente (production guidée) ?
 - b. divergente (production ouverte) ?
 - c. qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) ?
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. A quel moment peut-on la proposer :
 - a. au cours d'une leçon,
 - b. à la fin d'une leçon,
 - c. à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois :
 - a. telle quelle,
 - b. avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. A quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ?

¹³¹ Ce questionnaire est proposé par F.WEISS, *Jouer, communiquer apprendre*, Hachette FLE,p 10

ANNEXE 3

QUESTIONS POSEES PENDANT L'ENTRETIEN AVEC LE PERE PROVISEUR

- Quel est votre rôle dans cet établissement ?
- Quelles sont les circonstances de la création du lycée ?
- Qu'est-ce qui différencie le lycée St Michel des autres lycées ?

ANNEXE 4

QUESTIONS POSEES PENDANT L'ENTRETIEN AVEC LE RESPONSABLE PEDAGOGIQUE

- Quel est votre rôle dans cet établissement ?
- Quels sont les taches et les fonctions d'un professeur responsable de classe ?
- Quels sont les informations indispensables qu'un prof responsable doit connaitre sur ses élèves ?

ANNEXE 5

L'OBSERVATION DE LA DIMENSION PEDAGOGIQUE: LES INTERACTIONS¹³²

Le temps et les interactions

1. Le Temps

1.1. Le temps de la classe de FLE est:

☐ structuré ☐ souple ☐ non structuré

1.2. La structuration du temps dépend:

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

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

☐ 30% du temps ☐ 60% du temps ☐ 80% du temps

2. Interactions

2.1. Interactions enseignant / élèves

2.1.1. Tours de parole

La prise de parole des élèves est:

☐ spontanée ☐ réglementée ☐ obligée

2.1.2. Ménagement des thèmes

Le professeur est:

☐ directif ☐ collaboratif

¹³² Grille d'observation propose par P. BERTOCCHINI, E. COSTANZO, *Observer une classe de langue*, 2011

2.1.3. Réparation / correction

Le professeur:

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

2.2. Interactions élève / élève

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

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

2.2.2. Dans le cadre d'échanges simulés:

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

2.2.3. Dans quelle langue?

- ☐ En français
- ☐ En langue maternelle

2.2.4. Rôle de l'enseignant:

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

ANNEXE 6

FICHE PEDAGOGIQUE

❖ Fiche n1

L'INTERVIEW

Objectifs :

- Poser des questions à l'oral dans le cadre d'une prise de contact.
- Mobiliser les acquis sur les questions fermées et les questions ouvertes.
- Répondre aux questions posées
- Noter les réponses dans le papier
- Présenter oralement son condisciple à la classe ou à un public inconnu

Matériel :

Un stylo et un papier

Déroulement :

- Les élèves doivent se mettre par deux. On leur demande de se poser des questions à tour de rôle dans le contexte d'une prise de contact : ils peuvent demander des informations sur l'identité de son binôme mais aussi sur ses goûts et ses qualités. Ils doivent poser une série de 10 questions. Ils doivent noter les réponses sur un papier
Durée : 10 min
- A tour de rôle, ils vont se présenter un par un au reste de la classe en ayant comme point de repère les réponses dans le papier.

❖ Fiche n2

L'ENTRETIEN

Objectifs :

- Poser des questions à l'oral dans le cadre d'un entretien.
- Mobiliser les acquis sur les questions fermées et les questions ouvertes.
- Répondre aux questions posées

Déroulement :

❖ Fiche n3

LE JEU TELEVISE

Objectifs :

- Interagir de manière concrète dans un contexte bien précis.

Déroulement :

3 participants : le présentateur TV, le personnage important et le public. Tires au sort, 2 personnes vont jouer chacun le rôle de présentateur TV et de personnalité mondiale, le reste de la classe sera le public.

❖ Fiche n4

3D

Objectifs :

- Utiliser la langue dans un contexte bien défini
- Inventer une situation de communication orale en partant d'image

Matériels : 4 images¹³³

Déroulement :

Selon chaque image, il y a 2 participants tirés au sort, on leur donne l'image et ils essaient de faire vivre la situation de communication à leur manière en leur donnant 5 minutes de préparation.

Images

❖ Fiche n5

3D variante

Objectifs :

- Utiliser la langue dans un contexte bien défini
- Inventer une situation de communication orale en partant d'un canevas

Matériels : canevas

Déroulement :

Selon chaque canevas, des participants sont tirés au sort, on leur donne le canevas et ils essaient de faire vivre la situation de communication à leur manière en leur donnant 5 minutes de préparation.

❖ Fiche n6

L'INTERPRETE

Objectifs :

- Utiliser la langue de manière concrète dans une situation de communication bien définie
- Mobiliser les acquis de la classe de terminale

Déroulement

2 participants sont tirés au sort, l'un doit utiliser la toute autre forme de communication à part le verbal et l'autre va essayer de traduire ce qu'il veut dire en improvisant.

¹³³ Voir annexe 9

ANNEXE 7

CANEVAS DE JEUX DE RÔLES

➤ Canevas 1

Deux jeunes filles sont dans un magasin de vêtement. Elle voit une robe.

- L'une essaie la robe. Elle demande l'avis de son amie
- La fille critique la robe
- La fille explique que sa robe est à la mode maintenant
- La fille critique la couleur de la robe, la forme de robe
- La fille dit que la couleur lui va bien
- La fille critique le rapport qualité-prix
- La fille se défend

➤ Canevas 2

Deux personnages : un prêtre et un délinquant.

- Le délinquant est dans la rue en train de boire, fumer et de draguer des filles
- En rentrant, il voit une église
- Il se confesse
- Le prêtre absout ses pêchés

➤ Canevas 3

Deux amis se rencontrent dans la rue.

- L'un propose de boire un verre
- L'autre refuse
- Il propose de déjeuner
- L'autre refuse et propose de faire un rendez-vous une autre fois
- L'un accepte

➤ Canevas 4

X est dans un magasin. Il demande un nouveau téléphone portable

- Le vendeur/la vendeuse lui montre ce qu'elle a
- X explique qu'il veut un appareil léger et qui est tendance
- Le vendeur/la vendeuse répond
- X veut un Samsung S5
- Le vendeur/la vendeuse répond que c'est n'est pas possible et donne des explications
- X écoute les explications et sort déçu du magasin

➤ Canevas 4

X et Y sont dans la rue. Ils aperçoivent une voiture.

- X est stupéfait
- Y est insensible
- X demande pourquoi
- Y répond et donne des explications et donne ses préférences
- X n'est pas d'accord
- X et Y débattent

➤ Canevas 5

Deux personnes se rencontrent dans une salle d'attente en vue d'un entretien d'embauche. C'est leur première rencontre.

- X se présente et demande à Y qui il/elle est
- Y ne répond pas
- X demande pourquoi ?
- Y ne répond pas
- X voit que Y est stressé et essaie de le déstresser en changeant les idées de Y

➤ Canevas 6

X, Y sont un couple. Z est leur enfant ils sont au restaurant.

Le serveur arrive et demande ce que désirent les clients. X dit sa commande, Y aussi mais Z est concentré sur son téléphone. X est en colère tandis qu'Y laisse passer. X et Y se disputent à cause de Z. Le serveur, gêné, est obligé d'assister au spectacle. Il essaie d'attirer l'attention de la famille mais n'y arrive pas.

ANNEXE 8

Liste des virelangues

1. Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
2. Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archi-sèches ?
3. Ce chasseur sait chasser sans son chien dit le sage garde-chasse, chasseur sachez chasser sans chien !
4. Le chasseur Sacha sachant chasser les échasses sans changer son chien cherche son siège chez ce cher Serge !
5. Il faut qu'un sage garde chasse sache chasser tous les chats qui chassent dans sa chasse. un chasseur sachant chasser chasse sans son chien
6. Sachez chassez ce chat !
7. Sachez, mon cher Sasha, que Natasha n'attacha pas son chat !
8. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.
9. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui se fâcha. Son chat Pacha griffa Sacha qui se fâcha.
10. Son chat Sacha chante sa chanson sans son.
11. 6 chats sis sur 6 murs pistent 6 souris qui sous 6 lits sourient sans souci des 6 chats qui les pistent.
12. Je cherche Serge.
13. Suis-je chez ce cher Serge ?
14. Cherchez ce chat chez ce cher Serge.
15. Chez ce cher Serge, si doux dans sa chaumière sans chaux, s'agite chaque souche de susceptibilité.
16. Je sèche ces cheveux chez ce cher Serge.
17. Un chasseur qui chassait fit sécher ses chaussettes sur une souche sèche.
18. C'est sûr, ces seize chaises savent sécher.
19. Ces saucissons chauds sèchent.
20. Six saucisses sèches
21. six (ou seize) chaises sèches, douze douches douces
22. Six sacs de son Six sacs de sciure Six seaux de sel savez à quoi ça sert ? à satisfaire celui qui le sait
23. Madame est une suisse, au sous sol de sa maison elle chausse ses souliers secs saisit son sac et sort sur le seuil seule dans le silence du soir, quand soudain elle aperçoit une scène sensationnelle
24. Seize jacinthes sèchent dans seize sachets secs.
25. Lèche et cache ces chaussettes séchant sur une souche sèche.
26. Sachez soigner ces six chatons si soyeux
27. Sous chaque sac sale se cherchent chez Charles six chouettes moites par la sève suintante d'un sapin nain.
28. Cinq chiens chassent six chats.
29. Sur six souches couchées séchaient seize chemises et soixante chaussettes toutes sans dessus dessous.
30. Ces six saucissons-ci sont si secs qu'on ne sait si c'en sont.
31. Ces cyprès sont si loin qu'on ne sait si c'en sont !
32. Ces cerises sont si sûres qu'on ne sait pas si c'en sont.
33. Si j'arrête ces six charettes, ces six charettes s'arrêtent

34. Si six scies scient six cigares, six cent six scies scient six cent six cigares (ou cyprès, ou citrons ou saucisses)
35. Si ces six scies-ci scient si bien ce cyprès-ci, ces six scies-ci scieront ces six cents cyprès-ci.
36. Si six saucisses sont six sous, six cent saucisses sont six-cent sous
37. Si six cents couteaux-scies scient, en six, six cent six saucisses, la cuisine est sale.
38. J'ai vu six sots suçant six cent six saucisses, six en sauce et six cents sans sauce.
39. J'ai vu six cent sots suisses suçant six cent six saucisses, six en sauce et six cents sans sauce.
40. Bonjour madame Sans Souci, combien sont ces six cent six saucissons-ci ?
Ces six cent six saucissons-ci sont six sous.
Six sous, ces six cent six saucissons-ci ! Si ces six cent six saucissons-ci sont six sous, ces six cent six saucissons-ci sont trop chers.
41. Bonjour Madame Sans Souci Combien sont ces six saucissons ci et combien sont ces six saucissons là ?
Six sous Madame sont ces six saucissons ci et six sous aussi sont ces six saucissons là !
42. Bonjour Madame Sans-Souci. Combien sont ces soucis-ci ?
- Six sous, ces soucis-ci.
- Six sous ? ! C'est trop cher, Madame Sans-Souci.
43. Bonjour madame la saucissière, combien vendez vous ces six saucisses là ? Je les vends six sous, six sous ci, six sous ça, six sous ces six saucisses là.
44. Sur six chaises sont assis six frères, sur six cent six chaises sont assis six cent six frères.
45. Si ces six cent six sangsues sont sur son sein sans sucer son sang, ces six cents six sangsues sont sans succès.
46. Si, cent sangsues sucent son sang, sans sucer ses soucis, ses soins sont sans succès, ça c'est sûr.
47. Six cent six saucissons suisses sans sauce sont sucés sans cesse et sans soucis
48. six cent six petits sots sans le sou sucent six cent six sucettes au cassis et six cent six saucisses salées.
49. Choisissez six cent chouchous et si ces six cent chouchous sont chouettes, choisissez-en six cent autres.
50. Six iliennes siciliennes scient six lianes et lient six chiennes à six chênes.
51. Trois gros rats gris dans trois gros trous creux ronds rongent trois gros croûtons ronds et trois très gros grains d'orge.
52. Cinq gros rats grillent dans la grosse graisse grasse.
53. Une bien grosse grasse mère avec de biens beaux gros gras bras blancs.
54. Je veux et j'exige d'exquises excuses.
55. Je veux et j'exige un coussin sur chaque siège.
56. Je veux et j'exige un paroxysme spasmodique.
57. Je veux et j'exige seize chemises fines et six fichus fins.
58. Je veux et j'exige; j'exige et je veux.
59. J'excuse cet exquis exploit, tu excuses cet exploit exquis.
60. Anastase esquisse l'exquise extase.
61. Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusive au luxe et à l'exquis.
62. Cette taxe fixe excessive est fixée exprès à AIX par le fisc.
63. J'examine cet axiome de Xénophon sur les exigences, les excès et l'expiation.
64. Je suis extraordinairement exaspéré, vous cherchez à vous excuser, malgré vos explications exposées, vous êtes sans excuses.

65. Agathe attaque Tac, Tac attaque Agathe.
66. Baguedibofu beguidobufa bigodubafe bogudabefi bugadebifo
67. Babylas baladin emballe bonnement des balles tandis que Babette ballerine étoile du corps de ballet se balance mollement sur le bout d'une barre de bois.
68. Beau Bob boude belle Babette. (Tutti la tortue de Laurent Gaulet)
69. J'ai la bouche rouge et sèche.
70. Chouettes chaussures !
71. Un chanteur enchanteur enchante sur-le-champ en chantant un touchant chant touchant les champs.
72. Un clapotis clapotant crépitant caquetant capitule et calanche à la vue d'un képi.
73. Le cricri de la crique crit son cri cru et critique car il craint que l'escroc ne le croque et ne le craque.
Mais un espadon a dédé donna dudule d'un don si dou donné fit son dada qu'il garda.
74. Un crissant et cruel crin-crin crisseras-tu et crincrineras-tu sans trêve ?
75. Que c'est crevant de voir crever une crevette sur la cravate d'un homme crevé dans une crevasse.
76. Le dandy dodelinant dodeline de la tête devant le dindon dodu.
77. Didon dina, dit-on, du dos d'un dodu dindon, don dû d'un Don, à qui Didon dit :
Donne, donc, Don, du dos d'un dindon dodu.
78. Dinon dina, dit-on, du dos dodu d'un dodu dindon du don, et dit : dit donc c'est bon le dos dodu d'un dodu dindon du Don.
79. Dites à Dédé de dire adieu sans se dandiner!
80. Faible et fiable, fiable et faible.
81. Fait faire à Fabien fourbe et fautif force farces fausses et fantasques.
82. Trois fraises fraîches et trois petites pipes fines
83. Fruits frais, fruits frits, fruits cuits, fruits crus.
84. Fruit, fuite et frite firent frite fuite et fruit.
85. Donnez-lui à minuit huit fruits cuits, et si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez-lui à midi huit fruits crus.
86. Cuis huit nuits huit iguanes.
87. Dans la gendarmerie, quand un gendarme rit, tous les gendarmes rient dans la gendarmerie.
88. Debout et déballe les débiles
89. Des blancs pains, des bancs peints, des bains pleins.
90. Des singes agiles et sages, des singes sages et agiles.
91. Ecartons ton carton car ton carton nous gêne.
92. Etant sorti sans parapluie, il m'eût plus plu qu'il plût plus tôt.
93. Du foie d'oie gras et du foie gras d'oie
94. Foie gras d'oie frais. Foie gras froid d'oie frais.
95. Aglaë glisse gracieusement sur la glace glauque du Groënland.
96. Les ajoncs jonchant la Judée jouissent eu soleil généreux sous la junte de Jason.
97. Jésus loge chez Zachée, chez Zachée loge Jésus.
98. Juste juge jugez Gilles jeune et jaloux.
99. Je bois aux trois oies du bois du roi qui voit loi et droit à chaque fois qu'il parloit
100. Je crois que je vois la croix de bois de Blois.
101. Je crois que je vois trois fois trois foies d'oie (à conjuguer)
102. As-tu vu le tutu de tulle de Lili d'Honolulu ?
103. Que lit Lili sous ces lilas-là ? Lili lit l'Iliade.
104. Lili lit le livre dans le lit.
105. Lulu lit la lettre lue à Lili et Lola alla à Lille où Lala lie le lilas.

106. Le loup lippu lut l'Oulipo.
107. Ma marraine malgache mâche mon machemalo moisi mais ma mamie mange mon malabar.
108. Ma ta ma, ma ta mat ma...Me te me, me te met me...etc.
109. Madame Madami m'a dit Mamadi.
110. Mardi matin, ma mère mange malicieusement mes myrtilles mûres, mes meilleures mandarines, même mes mignonnes madeleines moelleuses.
111. Le mastoc moustique excité mastique Max, le mystique mexicain masqué.
112. Même maman m'a mis ma main dans mon manchon.
113. Mon père est maire, mon frère est masseur.
114. La nubienne nubile, la nubienne débile.
115. N'hésite et existe.
116. Nino n'a ni nappe ni nippe et ne nettoie nylon ni linon.
117. Ninon ne nous l'avait pas donné ni ne nous l'avait nommé.
118. Papa peint dans les bois, papa boit dans les pins, papa peint et boit dans les pins, papa boit et peint dans les bois.
119. Pas plus d'appel de la poule à l'Opel que d'opale dans la pelle à Paul.
120. Paul se pèle au pôle dans sa pile de pulls et polos pâles.
121. Pauvre petit pêcheur, prend patience pour pouvoir prendre plusieurs petits poissons.
122. La pipe au papa du Pape Pie pue. (Jacques Prévert)
123. Poupons et poupées par papis et pépés mimiques et mounaques pour mamies et mémés.
124. Ciel, si ceci se sait ces soins sont sans succès.
125. Cinq capucins portaient sur leur sein le seing du saint-cère.
126. Cinq pères capucins, sains de corps et sains d'esprit, le corps ceint d'une ceinture, portaient sur leur sein le sous-seing des saints capucins.
127. L'assassin sur son sein suçait son sang sans cesse.
128. Sachons que la chanson de Samson sèche dans le songe chaud de Dalila séchant ses cheveux.
129. Salut sissi qui assise sur son sot, suçait son sang sur son sein.
130. Si c'est rond c'est point carré. (Cicéron c'est Poincarré)
131. Si ça se passe ainsi, c'est sans souci.
132. Sieur, le censeur, sans cesse sur son séant, s'assied seul sans souci sur son seau. (Philippe Thiaudière)
133. Six fûts, six caisses: la main entre les caisses, le doigt dans le trou du fût. Six fûts, six caisses: le doigt dans le trou du fût, la main entre les caisses.
134. Si si ça c'est sûr.
135. Son sage chat, son sage chien, son sage singe.
136. Une sauterelle sautant haut sur le seau saturé de sable sableux
137. C'est pas beau mais tentant de tenter de tater de teter les tetons de tata quand tonton n'est pas la ..
138. Si ton tonton tond ton tonton, ton tonton sera tondu par ton tonton.
139. Si ma tata tâte ta tata, ta tata sera tâlée.
140. Elle est partie avec tonton, ton Taine et ton thon.
141. Ta tante a teint tantôt le thé d'hier.
142. Toto t'as tort, tu t'uses et tu te tues en t'entêtant; crois-moi, Toto tu t'entêtes et j'te dis qu't'as tort.

143. Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter. - Tas tout un tas de tics et tu t'éteins ;
tu t'attaques à ton teint en t'entêtant Totor, t'as tort, tu te tues et t'as tort.
144. Toi, daim tête, tu t'es totalement trompé, tant dans tes totems que dans tes attitudes tatillonnes devant tes deux doux totems.
145. As tu été à Tahiti ?
146. C'est trop tard pour le tram trente-trois. (Jacques Bruel-Madeleine)
147. Si tu te tues, tu te tues.
148. Tentas-tu, Tantale, tremper ta langue ? (Pierre Abbat)
149. Le type tapi sur le p'tit tapis du p'tit tipi pue (Tutti la tortue de Laurent Gault)
150. Trois tortues à triste tête trottaient sur trois toits très étroits.
151. L'huile de ces huit huiliers huilent l'ouïe de l'huissier.
152. L'hurluberlu ahuri à la hure hurle.
153. Vends vestons, vestes et vareuses vieilles et vétustes.
154. Zaza zézaie, Zizi zozote.
155. Zazie causait avec sa cousine en cousant.
156. Des zazous farfelus qui cherchèrent leurs chaussures chassèrent sans souci des serpents qui sifflaient.
157. Boire un soir la poire noire et croire devoir reboire pour croire pouvoir s'asseoir.
158. Il fait noir ce soir sur le trottoir, bonsoir
159. Gisèle gèle des aisselles sous l'échelle chez elle à Courchevel.
160. L'énorme orme morne orne la morne vallée.
161. La libellule hulule et pullule.
162. Hisse ici six irsins hirsutes hispides.
163. J'ai bu de bleus beaux globules.
164. Je chancelle sous la chance (A conjuguer).
165. Je dis que tu l'as dit à Didi ce que j'ai dit jeudi.
166. Je redorerais sûrement ces trente-trois grandes cuillères en or.
167. Je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis ?
168. L'essence de la science donne l'aisance des sens.
169. L'intrus obtus obture l'obus. L'intrus obture l'obus obtus.
170. L'oiseau beau et gros, gros et beau, vole au dessus de l'eau, moins loin néanmoins qu'un pingouin malouin.
171. L'ongle de l'oncle, l'angle de l'ongle.
172. La caille couve au coin du pont, au coin du pont couve la caille, ...
173. La musique est une brise qui grise et qui murmure
174. La robe rouge de Rosalie est ravissante.
175. La roue sur la rue roule; la rue sous la roue reste. (Pierre Abbat)
176. La sole a salé son lit mais la mer a lavé le lit que la sole a salé et la sole rissole dans la casserole.
177. Le beau barbu Barnabé perdit son bras par un débris d'obus.
178. Le dragon gradé dégrade le gradé dragon.
179. Le kitsch tchèque choque, sauf s'il est chic.
180. Le magique moujik mugit gémissant sans génie s'ingéniant à gêner la muse.
Amusé, le moujik a misé et la muse au musée a osé.
181. Le mur murant Paris rend Paris murmurant.
182. Le poivre fait fièvre à la pauvre pieuvre. (Pierre Abbat)
183. Le ridicule ne nuit ni ne tue.
184. Ce bel enfant est grand, aimant, il s'appelle Jean-Clément.

185. Ces Basques se passent ce casque et ce masque jusqu'à ce que ce masque et ce casque se cassent. (Pierre Abbat)
186. Ce ver vert sévère sait verser ses verres verts.
187. Le ver vert va vers le verre vert.
188. Les vers verts levèrent le verre vert vers le ver vert.
189. Les Autrichiens sont des autres chiens !
190. Les cuisses cuivres grasses du chevreau que scrute le cuistot exalte son astigmatisme.
191. Onze oncles, onze ongles, on jongle.
192. Panse ta pénitence et bénis ta pitance.
193. Poisson sans boisson, c'est poison !
194. Prends beaucoup de bons pour plusieurs best of big mac
195. Qui hache un chou, cache un chat.
196. Un généreux déjeuner régénérerait des généraux dégénérés.
197. Un plein plat de blé pilé.
198. Un taxi attaque six taxis.
199. Une bête noire se baigne dans une baignoire noire.
200. Verse ce seau d'eau sur cette peau d'eau douce.
201. Tetramethyldiparadiaminobenzophenol, vous vaudrez désormais 200 francs le kilo, car monsieur Millerand veut que tel soit le lot de tous les noirs anthraquinones.
202. Supercalifragilistique expialidocious... de plus en plus vite.
203. Petit pot de beurre, quand te dépetitpotdebeurreriseras-tu ?
Je me dépetitpotdebeurreriserai quand tu te dépetitpotdebeurreriseras.
204. Oh, gros gras, grand grain d'orge, quand te dégrograndgraindorgeras-tu ?
Je me dégrograsgrandgraindorgerai quand tous les gros gras grands grains d'orge se seront dégrogragrandgraindorgés.
205. Oh ! roi Paragaramus, quand vous désoriginaliserez-vous ?
Moi, roi Paragaramus, je me désoriginaliserai quand le plus original des originaux se désoriginalisera. Je suis un original qui ne se désoriginalisera jamais.
206. Un original des originaux ; un original qui ne veut pas de désoriginaliser ne se désoriginalisera jamais.
207. Pourquoi les alliés ne se désolidariseraient-ils pas ?
208. Et si la cathédrale se décathédralisait comment la recathédraliserions-nous ?
209. Ma poule est décroupionnée, me la rencroupionneriez-vous bien ?
210. Oh ! Le sale ! Oh ! Le sale ! Oh ! Le sale ! ...
211. La grosse cloche sonne
212. Pruneau cru, pruneau cuit
213. Comté, Comté, Comté, ...
214. L'abeille coule
215. Plate poche - Poche plate / Poche plate - Plate poche
216. (papier) Panier, piano
217. Croix crème...
218. Trois petites truites cuites, trois petites truites crues.
219. Sèche linge, lèche singe.
220. J'mouille mes coudes, mes coudes s'mouillent, est-ce que j'mouille mes coudes ?
221. Belle brune, belle prune. belle pelle, brune prune.
222. Blés brûlaient, brûlent les blés.
223. Brosse la bâche, baisse la broche.
224. Bruno bêche, Benoît bine; Bruno bine, Benoît bêche.

225. Cherche sous chaque sac sale et dans chaque sac sec.
226. A Chicago, rien qu'un chicot choque et fait chicaner.
Mais sans chiqué, un chicot qui chique du gigot aux chicons c'est chic et sans chichi.
Seulement si c'est Chirac, c'est choc ! (Tutti la tortue de Laurent Gaulet)
227. Je cherche ces chiots chez Sancho.
Je cherche ces chats chez Sacha.
Je cherche ces seize cent seize chaises chez Sanchez.
228. Six jeunes gens juchés sur six chaises chuchotaient ceci : sage chasseur au front chauve, au sang chaud, aux yeux chassieux, sachez chasser le chat chauve qui se cache sous la chiche souche de sauge séchée.
229. Six chérubins siciliens, juché sur six sièges, chuchotèrent ceci :
Salut citoyen chaste et sage, au yeux chassieux et au sang chaud.
Sâche chasser, chose aisé, ce chat sauvage, dessous ces souches de sauge fraîche.
230. Un vieux chasseur sobre plein de santé, mais atteint de cécité, chaussé de souliers souillés, sans cigare, fut dans la nécessité de chasser seul, sur ces champs sis en Sicile, un sinistre chat sauvage. Il siffla ses chiens, Châtain, Satin, Chauvin et suivit son chemin.
Sur son passage, six chastes chérubins siciliens, sans soucis, sans chaussures, chuchotèrent ceci :
Salut, Sire chasseur, citoyen sage et plein d'âge, aux yeux chassieux, au sang chaud, sois chanceux !
Sache en ce jour serein, sans chagrin... (Julos Beaucarne)
231. Cauchemar ! Voici venir vingt vampires verts !
Six sales sorcières sifflantes suivent ! Deux dragons déchaînés dégoûillent des déchets degoûtants.
Attention aux affreux assaillants ! Courez, car cinquante crapauds crachent cent cancrelats caoutchouteux
232. Ta tante t'attend dans ta tente.
- J'ai tant de tantes. Quelle tante m'attend ?
- Ta tante Antoinette t'attend.
233. Tatie, ton thé t'a-t-il ôté ta toux,
disait la tortue au tatou.
Mais pas du tout, dit le tatou,
Je tousse tant que l'on m'entend
de Tahiti au Toumbouctou
234. Tonton Toto, ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?
Tout étant à tenter, Toto, pour que tout aille,
ta tante et ton tonton t'ont oté tour à tour, ta toque et ton tutu, atout de ta beauté...
tant tentant son ton teint et ta tête et ta taille !
235. T'as ton tacot qu'a la cote, cocotte !
Qu'attend ton tacot qu'a la cote ?
Mon tacot qu'a la cote attend dans la côte que l'accostent des cocottes. Et toc !
236. L'Arabe Ali est mort au lit.
Moralité: Maure Ali, t'es mort alité.
237. Le général Joffrin nous dit : A Toul, ai perdu mon dentier.
En général j'offre un outil à tous les pères du monde entier.
(Citation de Romain Bouteille dans ""Des boulons dans mon Yaourt"" au café de la Gare.)
238. Le python de la pythonisse a sucé du bois de réglisse.
Il est lisse comme un trombone à coulisse lisse et le python de la pythonisse de

- tristesse se rapetisse;
il n'est plus en Suisse qu'un piteux piton d'alpiniste chez un droguiste.
239. Madame Coutufon dit à madame Foncoutu:
- Bonjour, madame Foncoutu ! Y a-t-il beaucoup de Foncoutu à Coutufon ?
- Il y a autant de Foncoutu à Coutufon qu'il y a de Coutufons à Foncoutu.
240. Un représentant lève aux lèvres un verre de vin fin rouge trop vert.
Tenté, il enfle vingt verres de vin vert et ivre, s'en va livrer cent vingt livres rouges de vins fins vers Anvers.
Il file, vire et renverse les cent vingt livres rouges de vins fins par terre.
Le libraire de Nevers vint et vit les livres de vins fins à l'envers et le représentant rouge à terre. Vert, le libraire vocifère : tourne à la Valvert !
241. Un pâtissier qui pâtissait chez un tapissier qui tapissait, dit un jour au tapissier qui tapissait :
vaut-il mieux pâtisser chez un tapissier qui tapisse ou tapisser chez un pâtissier qui pâtisse ?
242. Quand un cordier cordant doit accorder sa corde,
Pour sa corde accorder six cordons il accorde,
Mais si l'un des cordons de la corde décorde,
Le cordon décordé fait décorde la corde,
Que le cordier cordant avait mal accordée.
243. Quand un cordier cordant veut accorder la corde de sa corde à corder : 3
cordons et la corde .
Si l'un des 3 cordons de la corde, décorde, le cordon décordé fait décordé la corde.
244. Il y a deux espèces de fous:
il y a les fous ronds, et les fous carrés.
les Fourons sont carrément fous,
et les fous carrés, ça c'est un cas Happart !
(Mr. Happart étant un personnage bien connu de la commune belge "Fourons".)
245. Un pêcheur pêchait sous un pêcher,
le pêcher empêchait le pêcheur de pêcher,
le pêcheur coupa le pêcher,
le pêcher n'empêcha plus le pêcheur de pêcher.
246. Si ton bec aime mon bec
comme mon bec aime ton bec,
donne-moi le plus gros bec
de la Province de Québec !
247. Il était une fois, un homme de foi qui vendait du foie dans la ville de Foix.
Il dit ma foi, c'est la dernière fois que je vends du foie dans la ville de Foix.
248. C'est l'évadé du Nevada qui dévalait dans la vallée, dans la vallée du Nevada,
qu'il dévalait pour s'évader, sur un vilain vélo volé, qu'il a volé dans une villa, et le
valet qui fut volé vit l'évadé du Nevada qui dévalait dans la vallée, dans la vallée du
Nevada, qu'il dévalait pour s'évader sur un vilain vélo volé. (Sim)
249. Un ange qui songeait à changer de visage se trouva soudain si changé que
jamais plus ange ne songea à se changer.
250. Un ange qui songeait à changer son visage pour donner le change, se vit si
changé que, loin de louer ce changement, il jugea que tous les autres anges
jugeraient que jamais ange ainsi changé ne rechangerait jamais et jamais plus ange ne
songea à changer
251. Le dalaï lama a la dalle à Lima et casse la dalle à Dallas. Du Lima au Mali et
du Mali au Lima il lit mal, le dalaï lama.

La lame de la lime limant l'aimant qui le lie à la lie de l'ami de Lima qui l'aima qui l'eut dit : c'est Dali en lama l'ami du dalaï lama de l'Himalaya.

252. Billy le débile

Le bout à Billy plaît à la poule Annabelle, et Billy le débile déboule chez la belle à Bill, mais Bill est maboule et mit un coup de boule à Billy. La belle Annabelle plut au beau, mais le bol à bill vola près les boules à billy, le pouls de Billy s'envola, mais bill le loupait ! L'appel de la belle à Bill et Billy, les poulains d'Annabelle éblouit les deux mâles car l'amante à Bill est polie et plie à la vile loi de Bill, mais ploie toutefois sous le poids du bout de l'amant habile.

253. Paul au pôle

C'est l'histoire d'un gars qui s'appelle Paul, qui meurt de froid en pleine région polaire, dans un amas de vêtements divers et décolorés, recherchant vainement une pierre précieuse avec un outil inapproprié, alors que sa fiancée tarde à lui téléphoner depuis sa voiture allemande.

Moralité : Paul se pèle au pôle dans une pile de pulls et de polos pâles.

Pas plus d'appel de la poule en Opel que d'opale dans la pelle à Paul

254. La triste aventure de Coco le concasseur de cacao

Coco, le concasseur de cacao, courtisait Kiki la cocotte.

Kiki la cocotte convoitait un caraco kaki à col de caracul;

mais Coco, le concasseur de cacao, ne pouvait offrir à Kiki la cocotte qu'un caraco kaki sans col de caracul.

Le jour où Coco, le concasseur de cacao, vit que Kiki la cocotte arborait un caraco kaki à col de caracul il comprit qu'il était cocu.

-- extrait d'un sketch de Bernard Haller

255. Coco le concasseur de cacao a acquis à Kiki la cocotte un caraco kaki à col en caracul

256. Kiki était cocotte, et koko concasseur de cacao.

Kiki la cocotte aimait beaucoup koko le concasseur de cacao.

Or un marquis caracolant et cacochyme, conquit par les coquins quinquets de kiki la cocotte, offrit à kiki la cocotte un coquet caraco kaki à col de caracul.

Quand koko le concasseur de cacao apprit que kiki la cocotte avait reçu du marquis caracolant caduque et cacochyme un coquet caraco à col de caracul, koko le concasseur de cacao conclut : je clos mon caquet, je suis cocu !

257.

HISTOIRE DE PAPOUS

Chez les Papous,
y'a des Papous à poux
et des Papous pas à poux.

Mais chez les Papous,
y'a des Papous papas
et des Papous pas papas.

Donc, chez les Papous,
y'a des Papous papas à poux,
des Papous papas pas à poux,
des Papous pas papas à poux
et des Papous pas papas pas à poux.

Mais chez les poux, y'a des poux papas et des poux pas papas...

Donc chez les papous, y'a des papous papas à poux papas,
des papous papas à poux pas papas,
des papous pas papas à poux papas
et des papous pas papas à poux pas papas.
-- Franquin dans un album de Gaston Lagaffe

258.

LE CHIEN DE SACHA (refrain)

C'est un chasseur français sachant chasser sans chien, sachant chasser dans les
branchages desséchés.

C'est un chien sans chichi et c'est le chien de Sacha.

Sacha fait des chichis, mais son chien n'en fait pas.

Ce chien de chasse sait chasser avec d'autres chiens mais Sacha chasse avec chichi et
sans son chien.

Il chasse à Chinon. Ne chinons pas quand il chasse, Car s'il chasse à Chinon, Sachant
que c'est sans son chien, Quand il chasse, sachez bien que son chien, son chien de
chasse, qui ne chasse pas, N'en sait rien.

Et s'il chassait, ce chien de chasse, sachez-le, ce n'est pas Sacha qui chasserait,
Croyez-le.

C'est un chasseur français sachant chasser sans chien, sachant chasser dans les
branchages desséchés.

Le chien de chasse de Sacha ne chasse pas et, sans chichi, ce chien, quand il aboie,
c'est le chien de Sacha Guitry.

Paroles : M. Duthy, D. Jeanes. Musique: Gaston Ouvrard (1937)

259.

LES PRÉS LOIN DES PRÉS PRÈS

Père Pierre a six prés.

Le pré le plus près de chez lui, et le plus précieux de ceux de ce lieu, est le plus petit
pré du pays.

Pourtant, les deux prés à côté de celui le plus près sont de loin les prés les plus prisés,
parce qu'un champ ou un sentier où un chant ou un air chanté répercute, et où Père
Pierre récouterait de près un ré enchanté chanté loin coûterait cher un coup très cher.
Les gens d'ici disent illico, « quel écho! », et qu'il est cool, l'écho du chant du champ.

La propre haie du pauvre pré situé après les prés prisés est une haie faite en effet de
six cyprès. Père Pierre hait la haie de six cyprès; là est l'issue ici.

Si la scie si près de Père Pierre va de pair avec l'envie de scier ses six cyprès, alors ce
Père hors pair perd un repère sans pair parce qu'il est possible que scier ces six cyprès
si près des prés où on récouterait des coups très redoutés tels le son d'une scie qui scie
son cyprès s'il assaille ce taillis vaille un vide très vite dans les cyprès précis si près de
ces prés-ci.

260.

Ta Katie t'a quitté

T'es cocu, qu'attends tu ?

Cuites toi, t'es cocu

T'as qu'à, t'as qu'à t'cuiter

Et quitter ton quartier

Ta Katie t'a quitté

Ta tactique était toc
-- Bobby Lapointe

261. Ah pourquoi pepita, sans répit m'épies tu ?
Dans un pré pépita, pourquoi te tapies tu ?
Tu m'épie sans pitié, c'est piteux de m'épier...
De m'épier pépita, pourrais tu te passer ?
(à répéter de plus en plus vite...)
262. Buons un coup ma serpette est perdue, mais le manche, mais le manche...
Buons un coup ma serpette est perdue, mais le manche est revenu !
- Répétez en remplaçant toutes les voyalles par a, puis e, i, o, u...
- Bavans an cap ma sarpatta a parda, mas la mancha, mas la mancha...
Bavans an cap ma sarpatta a parda, mas la mancha, mas la mancha a ravana !

Trompe-oreille (on fait semblant de parler une autre langue)

1. Pie niche haut, Oie niche bas. Où niche hibou ? Hibou niche t-il haut ou hibou nich-t'il bas ? Hibou niche ni haut ni bas. Hibou niche pas.
2. Où niche la pie ? La pie niche haut.
Où niche l'oie ? L'oie niche bas. Où niche l'hibou ? L'hibou niche ni haut ni bas !
3. La pie niche haut, l'oie niche bas, mais où niche l'hibou ? L'hibou niche ni haut, ni bas, l'hibou niche là.
4. Tes laitues naissent-elles ?
Yes mes laitues naissent.
Si tes laitues naissent, mes laitues naîtront.
5. Au pied de cet arbre vos laitues naissent-elles ?
Si vos laitues naissent, vos navets naissent !
6. Le blé s'moud-il ? L'habit s'coud-il ? Oui l'blé s'moud, l'habit s'coud.
7. Qu'a bu l'âne au lac ? L'âne au lac a bu l'eau Qu'à bu l'âne au quai ? Au quai, l'âne a bu l'eau.
8. Âne et vers et taupe ont ils os ?
Âne a os, vers non, taupe si.
9. Au pied d'la panne la cane y pond, au pied du pond le canard y couv'
10. Tas de riz
Tas de rats
Tas de riz tentant
Tas de rats tentés
Tas de riz tentant tenta tas de rats tentés
Tas de rats tentés tâta tas de riz tentant.
11. Rat vit riz, Rat mit patte à ras, Rat mit patte à riz, Riz cuit patte à rat.
12. Chat vit rat, rat tenta chat, chat mit patte à rat, rat brûla patte à chat.
13. Chat vit rô. Rôt plut à chat. Chat mit patte à rô. Rôt brûla patte à chat. Chat retira patte et quitta rô.
14. Chat vit rô rô tenta chat chat mit patte à rô rô brûla patte à chat chat quitta rô.
15. Rat vit rot rô tenta rat rat mit patte à rô rô brula patte à rat rat secoua patte et quitta rô.
16. Latte ôtée, trou au toit. Latte remise, trou y'a plus. Mur pourrit, trou s'y fit, rat s'y mit; chat l'y vit, rat s'enfuit; chat suivit, rat fut pris.

17. Marcel porc tua. Sel n'y mit, vers s'y mit, porc gâta.
18. La cavale aux Valaques avala l'eau du lac et l'eau du lac lava la cavale aux Valaques.
19. Nino n'a ni nappe ni nippe et ne nettoie nylon ni linon.
20. Dix verres six tasses, lait gâté pot en terre. ("diversitas legate potenter")
21. Tata, ta tarte tatin tenta Tonton; Tonton tâta ta tarte tatin, Tata.
22. Un ananas n'as ni nid ni ninas.
23. A Albi; y'a Lili; y'a Lili à Albi,
A Lille, y'a l'Bibi;
Oh, l'Bibi est à Lille; Oh, l'Bibi et Lili à Albi et à Lille...

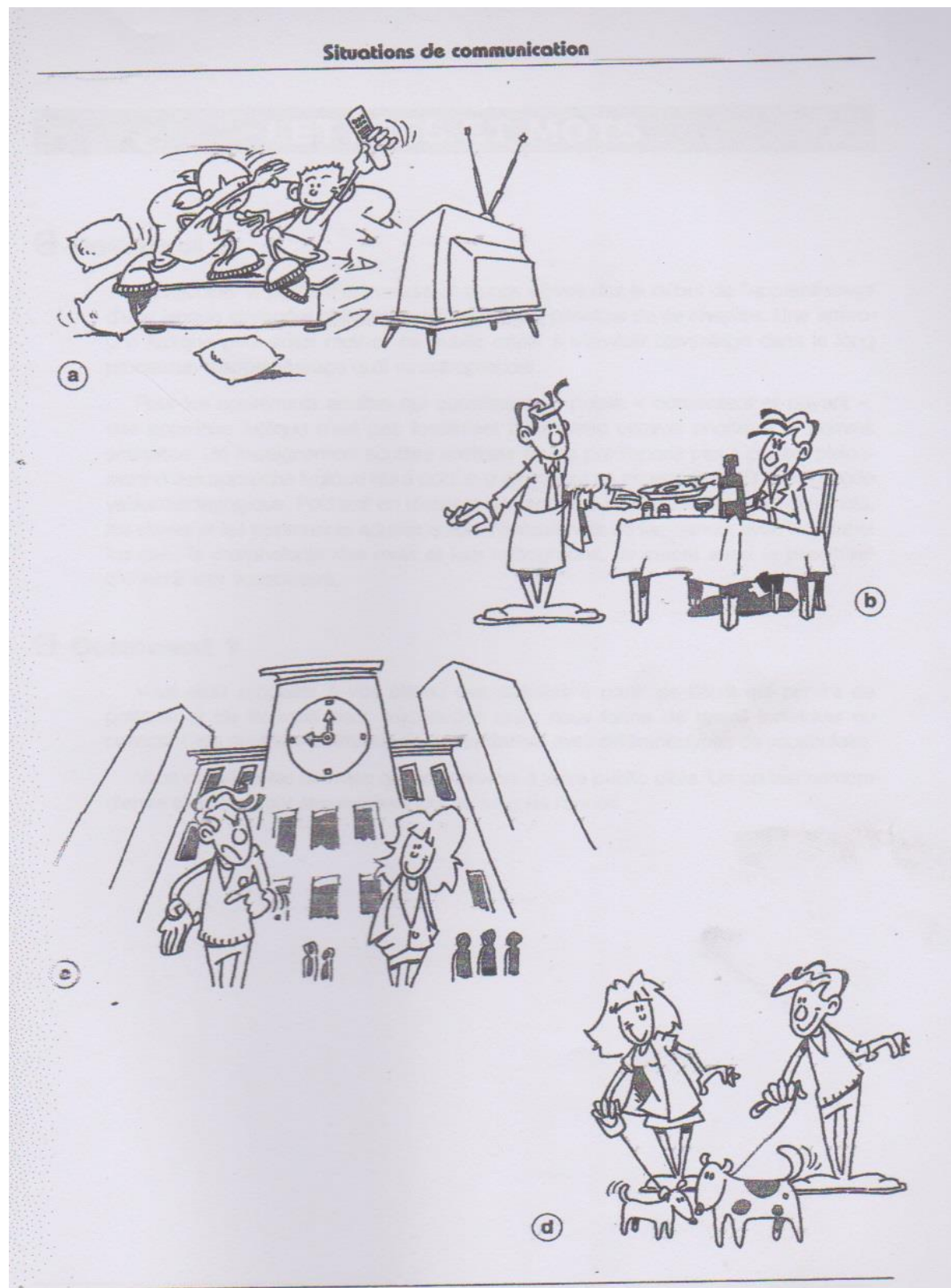
("Yalil Yalil Habibi Yalil" est une expression d'introduction que l'on utilise généralement dans chaque chanson arabe.

Littéralement, ceci signifie "O Nuit, O Nuit, Mon Amour, O Nuit".

Patrick Bruel l'a utilisée dans sa chanson "Au café des délices", que Laurent Gerra avait parodié...)

ANNEXE 9

Image¹³⁴ pour la fiche n4



LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la communication selon Jakobson	39
Figure 2 : Le triangle pédagogique.....	42
Figure 3 : Processus enseigner et former.....	44
Figure 4 : Exemple de Méthode en FLE	46
Figure 5 : Cours magistral	47
Figure 6 : Modèle SGAV	49
Figure 7 : Modèle Communicatif	50
Figure 8 : Modèle Actionnel	51
Figure 9 : Représentation de Susman	58
Figure 10 : Représentation d'un protocole de R-A selon Kemmis	59
Figure 11 : La façade du Lycée St Michel Itaosy	63
Figure 12 : le logo du lycée	64
Figure 13 : Graphe des quartiers des élèves	67
Figure 14 : Pourcentage de la situation professionnelle des parents	69
Figure 15: Répartition du temps de parole en classe	70
Figure 16: Réalisation de la compétence de l'oral chez les apprenants	71
Figure 17 : Relation entre la langue française et la langue malgache	71
Figure 18 : Effectif des élèves	72
Figure 19 : Age des élèves	73
Figure 20 : Genre et âge des élèves	74
Figure 21 : Progression d'une séance type.....	75
Figure 22 : Répartition de la parole.....	80
Figure 23 : Prise de parole des apprenants	81
Figure 24 : Relation entre la langue cible et la langue maternelle.....	82

LISTE DES TABELAUX

Tableau 1 : Récapitulatif de l'oral dans les méthodes d'E/A des langues	52
Tableau 2 : Les Responsables interviewes et les objectifs	77
Tableau 3 : Les quartiers des élèves et le pourcentage.....	68
Tableau 4 : Situation professionnelle des parents	69
Tableau 5 : Pourcentage des élèves	73
Tableau 6 : Pourcentage des élèves selon leur âge.....	73
Tableau 7 : Pourcentage de l'âge des élèves selon le genre	74

TABLE DES MATIERES

DEDICACES.....	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION.....	9
PREMIERE PARTIE : DU JEU AU JEU DE ROLE	12
Chapitre I Les généralités sur le jeu	13
I.1. Quelques définitions.....	13
I.2. Le jeu selon quelques auteurs.	14
I.2.1. J. Huizinga : approche culturelle	14
I.2.2. Roger Caillois : Vue synoptique du jeu	15
I.2.3. D. Winnicott.....	17
I.2.4. Gilles Brougère	18
I.2.5. Nicole de Grandmont	19
I.2.5.1. Le jeu ludique	20
I.2.5.2. Le jeu éducatif	21
I.2.5.3. Le jeu pédagogique	21
Chapitre II Les apports et les limites du jeu dans l'apprentissage	22
II.1. Les intérêts du jeu	22
II.1.1. La motivation.....	22
II.1.2. L'autonomie.....	23
II.1.3. La pédagogie de groupe	23
Chapitre III Le jeu de rôle : définitions, concepts et fonctions.....	24
III.1. Le rôle	24
III.1.1. Les rôles psychosomatiques ou physiologiques :	24
III.1.2. Les rôles sociaux ou socio-professionnels	25
III.1.3. Les rôles psychodramatiques	25
III.2. Le jeu de rôle et le psychodrame	25
III.3. Les fonctions du jeu de rôle.....	26
III.3.1. La formation personnelle	26
III.3.2. La formation professionnelle et les apprentissages sociaux.....	27
III.3.3. La fonction d'animation pédagogique.....	28
III.4. Le déroulement du jeu de rôle	28
III.4.1. Les divisions du jeu de rôle.....	28

III.4.1.1. Avant jeu : phase de préparation	28
III.4.1.2. Pendant jeu : phase de réalisation	29
III.4.1.3. Après jeu : phase d'évaluation	29
III.4.2. Le cadre de jeu	29
III.4.2.1. Les acteurs	30
III.4.2.2. Sept manières de cadrer le thème du jeu de rôle :	30
III.5. Les apports du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue	31
III.5.1. Feindre une réalité	31
III.6. Les écueils à éviter et les limites	31
DEUXIEME PARTIE : L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	33
Chapitre I. Quelques notions définitoires	34
I.1. La langue.....	34
I.2. Classification des langues	35
I.2.1.. Langue maternelle et langue première	35
I.2.2. Langue seconde-langue étrangère	35
Chapitre II. La langue française à Madagascar	36
II.1. Statut du français a Madagascar	37
II.1.1. Langue officielle.....	37
II.1.2. Langue véhiculaire	37
II.2. Représentations sociales	37
Chapitre III. L'oral	38
III.1. Définition de l'oral	38
III.2. Oral comme moyen de communication et d'interaction.....	38
III.2. Fonctions de l'oral dans la classe de langue.....	39
III.2.1. Moyen d'expression	39
III.2.2. Moyen d'enseignement	40
III.2.3. Objet d'apprentissage	40
III.2.4. Moyen d'apprentissage	40
III.2.5. Objet d'enseignement	40
III.3. Place de l'oral dans les méthodes d'E/A du FLE	41
III.3.1. L'interaction.....	41
III.3.1.1. Triangle pédagogique de Jean Houssaye	42
III.3.1.1.1. Processus Enseigner	43
III.3.1.1.2. Processus Former	43

III.3.1.1.3. Processus Apprendre.....	43
III.3.1.1.4. Processus auto former	44
III.4. Parcours historique des méthodes de langue	45
III.4.1. Méthode VS méthodologie	45
III.4.2. Méthodologie traditionnelle	47
III.4.3. Méthode directe.....	48
III.4.4. Méthode audio-orale	48
III.4.5. SGAV	49
III.4.6. Approche communicative	50
III.4.7. Approche actionnelle	51
Chapitre IV Didactique de l'oral et compétence de l'oral	53
IV.1. Compétence générale individuelle.....	53
IV.2. Compétence à communiquer langagièrement	54
IV.2.1 Compétence linguistique	54
IV.2.2. Compétence sociologique	54
I.V.2.3. Compétence pragmatique.....	54
TROISIEME PARTIE : LA RECHERCHE-ACTION	56
Chapitre I Le cadrage théorique	57
I.1. La recherche-action	57
I.2. Quelques différents modèles de recherche-action.....	58
I.2.1. Le modèle de Susman.....	58
I.2.2. Le modèle de Kemmis et Mc Taggut	59
I.2.3. Le modèle de Philippe Missote	60
Chapitre II La partie expérimentale.....	61
II.1. Problématique	61
II.2. Protocole expérimentale.....	61
II.2.1. Hypothèses	61
II.2.2. Expérimentation.....	62
II.2.2.1. Le contexte général de l'expérimentation/ Le champ d'investigation	62
II.2.2.1.1. Le lycée	62
II.2.2.1.1.1. La localisation du lycée.....	62
II.2.2.1.1.1 La doctrine	64
II.2.2.1.1.2. Le tutoring	65
II.2.2.1.1.3. Le Choix du lieu d'expérimentation	66

II.2.2.1.2. Le public visé	66
II.2.2.1.2.1. Le quartier	66
II.2.2.1.2.2. La profession des parents	68
II.2.2.1.2.3. La classe	69
II. 2.2.1.2.3.1. Le temps de parole de l'enseignant	70
II. 2.2.1.2.3.2. La prise de parole des élèves	70
II. 2.2.1.2.3.3. L'interaction entre les élèves	71
II. 2.2.1.2.4. Les élèves	72
II. 2.2.1.2.5. Les séances	74
II. 2.2.1.2.5.1. Phase d'échauffement	75
II. 2.2.1.2.5.2. Phase de présentation	75
II. 2.2.1.2.5.3. Phase de production	76
II. 2.2.1.2.5.4. Phase d'évaluation	76
II.2.2.2. Les moyens d'investigation	77
II.2.2.2.1. Fiches de renseignement	77
II.2.2.2.2. Entretiens	77
II.2.2.2.3. Observation de classe	78
Chapitre III Les résultats et l'analyse	79
III.1. Résultats	79
III.1.1. Observation	79
III.1.1.1. Le temps de parole de l'enseignant	79
III.1.1.2. La prise de parole des élèves	80
Source : personnelle	81
III.1.1.3. L'interaction entre les élèves	81
III.2. Analyse	82
III.3. Discussion	84
III.3.1. Traitement des hypothèses	84
III.3.1.1. Hypothèse 1 :	84
III.3.1.2. Hypothèse 2 :	84
III.3.1.3. Hypothèse 3 :	84
III.3.1. Réponse à la problématique	85
III.3.2. Limites méthodologiques	85
CONCLUSION	87
BIBLIOGRAPHIE	89

ANNEXES	92
LISTE DES FIGURES	116
LISTE DES TABLEAUX	117
TABLE DES MATIERES.....	118