

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury**

Diplomová práce

***L'enseignement du FLE sans manuel
Le rôle du phénomène ludique dans l'enseignement du FLE***

**vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomáš Klinka
autor diplomové práce: Petra Coufalová
obor studia: FJ-Pg
rok dokončení práce: 2011**

Prohlášení:

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem *L'enseignement du FLE sans manuel. Le rôle du phénomène ludique dans l'enseignement du FLE* jsem vypracoval/a samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Praze dne 15. 6. 2011

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji zejména panu Mgr. Tomáši Klinkovi za jeho věcné připomínky a cenné rady. Rovněž bych ráda poděkovala Baptistu Quetovi za jeho nadšení a podporu při psaní práce.

Abstrakt česky:

Název diplomové práce: Výuka francouzského jazyka bez učebnice. Role fenoménu hry ve výuce francouzštiny.

Klíčová slova: dítě, jazyk, fenomén hry, hra, píseň, divadlo, techniky dramatické výchovy, učebnice

Abstrakt: Cílem práce je představit hru jako fenomén, který je inspirací mnoha metodám při výuce francouzštiny, a podtrhnout myšlenku, že tyto metody nabízejí jiné možnosti, jak učit děti nezávisle na učebnici. Cílem není degradovat učebnici, která k tradiční výuce patří, ale zdůraznit neméně důležitou roli hry. Práce definuje oblasti, jež hra spojuje (divadlo, hudbu a různé typy her). Dále se zaměřuje na divadelní a dramatickou výchovu ve výuce francouzštiny, která je postulována jako ideální nástroj k aktivizaci celé osobnosti dítěte a k rozvoji dovednosti umět autonomně reagovat v cizím jazyce. Práce se dále věnuje analýze dvou učebnic a klade si otázku, zdali pracují s herními aktivitami či prvky dramatické výchovy. V závěru je popsán roční projekt realizovaný ve školním roce 2010 – 2011, který je zaměřen na výuku francouzštiny bez učebnice.

Abstrakt angicky:

Title of the thesis: Teaching French without schoolbook. The role of the game phenomena in French education.

Keywords: child, language, phenomena of game, game, song, theatre, drama education, schoolbook

Abstract: The aim of the thesis is to present the phenomena of game that is an inspiration for many methods of teaching French, as well as to point out the idea of all the other options how to teach children independently of a schoolbook. The objective is not to downgrade the schoolbook, which definitely belongs to the traditional teaching, but to emphasise the role of the game that is not less important. The work defines the areas (drama, music and diverse types of games) which are closely related to the game. Furthermore, in teaching French it focuses on dramatic education being postulated as an ideal mean to the whole child's personality activation, and on the development of the ability to react autonomously in a foreign language. The work covers the analysis of two schoolbooks and deals with the question whether game activities or dramatic education elements are included. In conclusion there is a description of the project realised in school year 2010-2011 which is aimed to teaching without schoolbook.

Sommaire

Introduction	1
1. Phénomène ludique et les approches théoriques	6
1.1 Qu'est-ce que le Jeu ? Classement.....	6
1.2 Le Jeu en psychologie, en sociologie, en pédagogie	9
1.3 le Jeu dans l'enseignement du FLE	12
1.3.1 La Chanson	14
1.3.2 Le jeu	15
2. L'expression dramatique.....	17
2.1 Comment situer les activités théâtrales dans l'apprentissage du FLE	17
2.2 Les effets collatéraux	21
2.3 Les compétences favorisées par les techniques dramatiques.....	24
2.4 Objectifs visés des techniques dramatiques.....	25
2.4.1 Le travail avec le corps	26
2.4.2 L'expression orale	27
2.4.3 La mémoire.....	28
2.5 Les techniques dramatiques	29
3. Les problématiques liées à l'enseignement du FLE par les techniques dramatiques.....	32
3.1 La problématique du public visé.....	32
3.2 La problématique des enseignants	35
3.2.1 Le rôle de l'enseignant	37
4. Le manuel et le phénomène ludique	41
4.1 L'analyse des manuels	41
4.1.1 L'analyse d'une méthode « Connexions »	42
4.1.2 L'analyse d'une méthode « Le français ENTRE NOUS ».....	44
4.1.3 L'interprétation des résultats	47
5. La présentation du projet « Je suis ...».....	49
5.1 Introduction.....	50
5.2 La démarche pédagogique	51
5.3 La présentation des enfants.....	51

5.4	Les conditions	52
5.5	Le déroulement chronologique des actions	53
5.5.1	Premier semestre (l'hiver 2010)	53
5.5.2	Deuxième semestre (l'été 2011).....	54
5.6	Description des certaines activités réalisées lors du projet.....	55
5.6.1	Exemple d'une poème/comptine	55
5.6.2	Exemple d'un jeu.....	57
5.6.3	Exemple d'une chanson (un chant mimé)	57
5.6.4	Exemple d'un exercice dramatique pour l'ancrage du vocabulaire	58
5.7	Questionnaire	59
5.8	Conclusion	60
	Conclusion	61
	Résumé.....	64
	Bibliographie:	69
	Annexes.....	1

Introduction

*« Le mouvement n'est pas seulement l'expression du moi, il est le facteur indispensable à la construction de la conscience, parce qu'il est le seul moyen tangible qui établisse des rapports clairs entre le moi et la réalité extérieure ».*¹

Maria Montessori

Partout sur la terre, les enfants jouent et cette activité « libre » tient la place majeure dans leur existence. L'enfant qui ne joue pas est un enfant malade ; l'enfant empêché de jouer devient malade, de corps et d'esprit.² Évidemment, nous ne pouvons pas nier le rôle essentiel du jeu dans l'éducation, nous pouvons même dire que le jeu fonctionne comme une véritable institution éducative en dehors de l'école. Mais est-ce qu'il s'agit toujours d'une activité « libre » au milieu scolaire, si les enseignants veulent profiter des avantages du jeu ? Selon les paroles de Comoe Drou non. *« Lorsque l'adulte intervient dans le jeu en tant qu'adulte, le jeu n'est plus un jeu d'enfant. »*³

Pour que le jeu soit efficace et que le processus d'apprentissage soit établi, il faut mettre les frontières, préciser les règles qui créent une fiction selon notre désir. Et c'est cette fiction à laquelle je veux consacrer mon étude, même si je risque de perdre le fond du jeu, autrement dit « un jeu d'enfant ».

Dans mémoire de diplôme j'analyse le lien entre le « Jeu » et la didactique de la langue étrangère, dans le cas donné le français langue étrangère. Grâce à l'exploration du contenu du Jeu de différents points de vue, le mémoire de diplôme montre les différentes pistes pratiques, à savoir comment les enseignants peuvent utiliser le Jeu pour apprendre le français langue étrangère sans s'appuyer sur les manuels. C'est pourquoi la première

¹ J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p. 30.

² J. RAABE et coll., *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, UNESCO, Paris, 1979, p. 5.

³ C. CROU, *Fonction éducative du jeu*, in *Dossiers pédagogiques*, p. 9.

grande partie de mémoire de diplôme décrit « qu'est-ce que le Jeu » et essaie d'expliquer et de soutenir son rôle étroitement lié au processus d'apprentissage.

Grâce à la terminologie le « jeu » et « jouer », je trouve d'autres domaines, ou mieux disciplines, qui viennent du **phénomène « jouer »** et qui fournissent de riches inspirations pour les méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Grâce aux paroles de Gille Brougère : « *Pour comprendre le jeu il faut bien se référer aux usages, à ce qui est dénommé ainsi. La seule définition légitime ne peut être que descriptive.* »⁴, je me pose la question dans quelles situations nous pouvons dire que quelqu'un « joue » et par la logique simple je me réponds que c'est un enfant qui JOUE les jeux, c'est un musicien qui JOUE soit avec sa voix, soit avec un instrument et finalement que c'est un acteur qui JOUE ces rôles, qui utilise tout son corps comme un moyen pour jouer. En s'appuyant sur ces idées, il y a trois domaines qui se profilent – la **musique**, le **théâtre** et le **jeu**. Pour la compréhension plus facile, je propose un schéma qui visualise le flux de mes pensées (**voir page 5**).

Le titre de mémoire fait référence au processus traditionnel d'apprentissage des langues qui s'appuie classiquement surtout sur le travail avec des manuels. Je propose pour l'enseignant une autre façon de travailler avec les enfants sans utiliser les manuels et j'essaie de montrer que le rôle du phénomène ludique en milieu scolaire est fondamental et sous-estimé. Ce sont ces idées que j'explorerai dans la deuxième partie où je ne développerai plus le Jeu et les techniques ludiques en général, mais je concentrerai mon attention sur l'une des trois disciplines, au-dessus mentionnés : le **théâtre** ou plus exactement, les **techniques dramatiques**.

Bien évidemment, les jeux et méthodes dramatiques ne sont pas créés spécifiquement pour l'apprentissage du français langue étrangère. Mais ces jeux et méthodes dramatiques me semblent intéressantes à étudier dans le sens où les compétences professionnelles développées par les acteurs (oralisations de textes, simulations de situations réelles, etc.) peuvent être réintroduites dans les classes de FLE. Donc, l'objectif final n'est pas la création d'une pièce de théâtre, mais bien l'acquisition de compétences.

⁴ G. BROUGÈRE, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica - Anthropos, 2005, p. 39.

Ce n'est pas par hasard que j'ai choisi justement les techniques dramatiques, étant donné que durant mon stage de l'année 2009/2010, je participais à l'atelier de théâtre qui était dirigé par l'acteur professionnel, mais aussi le professeur de théâtre, Laurent Prats. J'y étais la seule étrangère. Alors, les leçons, d'une durée de deux heures une fois par semaine, y étaient très difficiles. Même si le but visé de notre travail était la performance théâtrale, dans chaque séance on a réalisé différents exercices pour améliorer la prononciation, l'articulation, la mémoire. On y jouait aussi des improvisations. Ces expériences m'ont beaucoup aidé et également inspirées, donc, je me suis dit « si je peux, pourquoi pas les autres ».

Pour que je puisse prouver le rôle sous-estimé des activités ludiques dans les manuels scolaires, je consacrerai une partie du mémoire à l'analyse de deux manuels assez connus et actuellement utilisés aux collèges et lycées. Je chercherai la réponse à la question « Est-ce que les manuels actuels incluent aussi des activités ludiques qui permettent aux enfants de ne plus travailler seulement qu'avec du texte⁵, mais aussi activement expérimenter et improviser avec des mots et des phrases ? ». Il faut se rendre compte l'importance de la mémoire visuelle autant que l'auditive.

Chaque exercice s'inspirant du phénomène ludique me propose toute une gamme de possibilités pour développer les compétences linguistiques des enfants. Je cherche les pistes qui présentent les différentes possibilités pour développer la maîtrise progressive du système phonologique de la langue et à la mise en place de la parole.

De ces idées vient l'inspiration de réaliser le projet titré « Je suis... ». Durant cette année, j'ai enseigné à un groupe d'enfants âgé de sept à treize ans où on a travaillé surtout avec des méthodes ludiques. J'ai eu l'occasion d'exercer et d'inventer certains jeux. Voilà, la dernière partie de mémoire de diplôme qui propose un exemple pratique de mes hypothèses. Les détails du projet sont ajoutés à la fin du mémoire.

Un autre facteur important qui m'a poussé à m'intéresser à cette problématique : l'actualité du jeu à notre époque, vu que « *Dans notre société aux brutales mutations, appelée à des transformations profondes par les révolutions technologiques qu'elle*

⁵ Cela veut dire la langue visualisée par le texte.

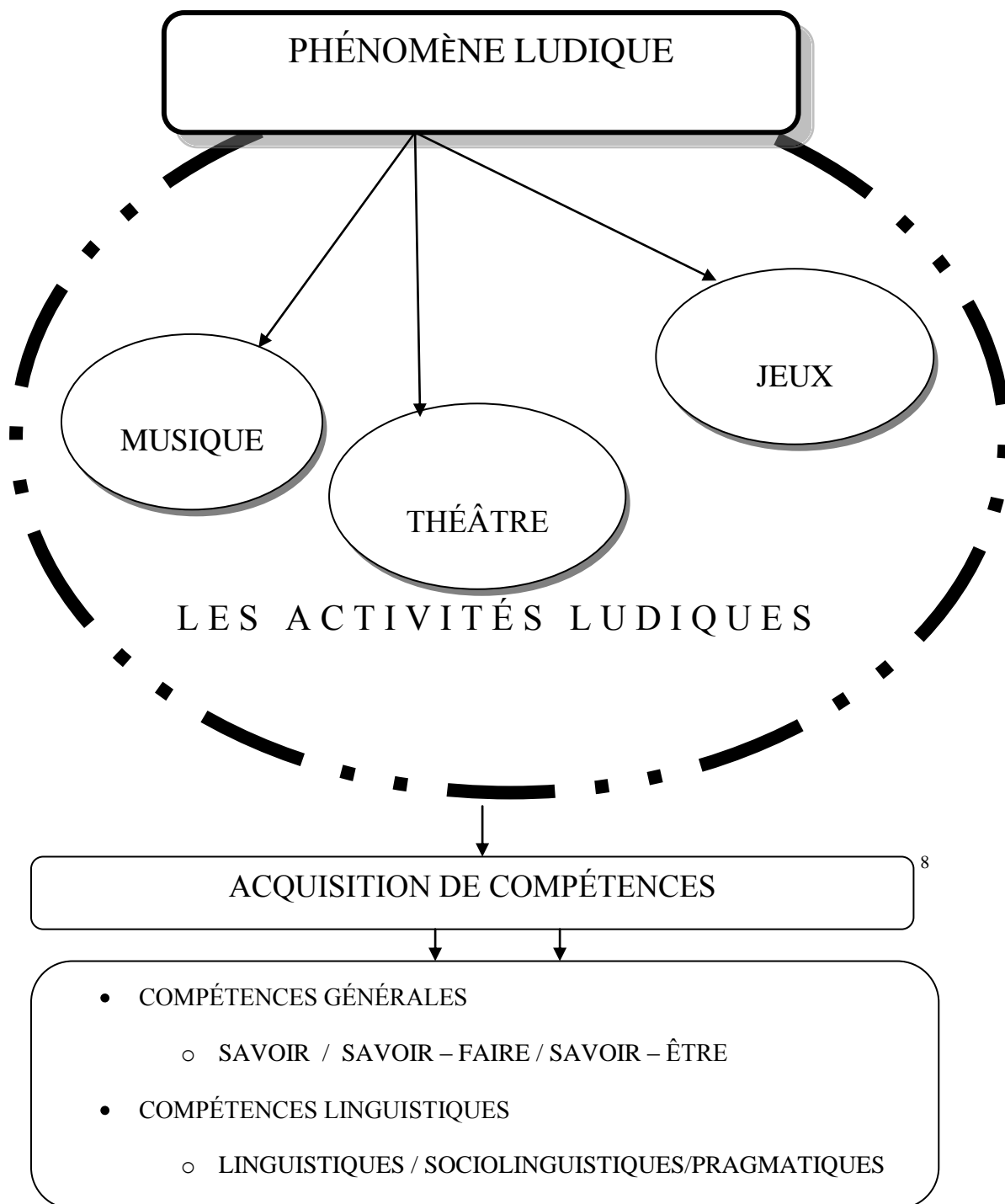
*connaît, l'éducation doit développer certaines valeurs et certaines capacités*⁶ ». Donc, notre temps fait apparaître de nouvelles exigences dans l'enseignement du français langue étrangère. Ces dernières jettent un pont entre les activités ludiques et l'apprentissage du français langue étrangère. C'est ensemble qu'ils cherchent comment aller plus loin.

En conclusion d'introduction, il ne faut pas oublier de mentionner les auteurs et leurs œuvres sur lesquelles je me suis appuyée au cours de mes recherches. Une œuvre clé, si j'ose dire, qui m'a beaucoup influencé est celle de Jean-Claude Lallias et Jean-Luis Cabet, les professeurs à l'École Normale de Seine-St-Denis, « *Les pratiques théâtrales à l'école* » qui apporte des réponses à toutes les questions concernant le rôle des activités théâtrales en milieu scolaire. Pour la partie théorique, j'ai beaucoup estimé les recherches réalisées sur le jeu par l'UNESCO et d'autres qui sont considérées comme des œuvres basiques, par exemple, l'œuvre phénoménale « *Le jeu et les hommes* » de Roger Caillois. En réalisant le projet « Je suis ... », j'ai été très satisfaite du livre récemment publié « *L'enseignement aux enfants en classe de langue* » de Hélène Vanthier.

Grâce aux rencontres avec d'autres auteurs, j'ai remarqué que la plupart s'inspirent à la fois de formations universitaires, musicales et théâtrales. Comme par exemple la professeur de langue et de littérature française Sylvaine Hinglais qui a créé la Compagnie cosmopolite « Le Pierrot Lunaire » et qui s'intéresse également à l'enseignement du FLE par des activités d'expression et de communication.

⁶ J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p.18.

SCHÉMA 1⁷



⁷ Je me pose la question dans quelles situations nous pouvons dire que quelqu'un « joue » et par la logique simple je me réponds que c'est un enfant qui JOUE les jeux, c'est un musicien qui JOUE soit avec sa voix, soit avec un instrument et finalement que c'est un acteur qui JOUE ces rôles, qui utilise tout son corps comme un moyen pour jouer. En s'appuyant sur ces idées, il y a trois domaines qui se profilent – la **musique**, le **théâtre** et le **jeu**. Ces trois domaines qui viennent du « phénomène ludique » fournissent de riches inspirations pour les méthodes qui visent à l'acquisition de diverses compétences.

⁸ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> accès obtenu le 15. 4. 2011.

1. Phénomène ludique et les approches théoriques

1.1 Qu'est-ce que le Jeu ? Classement

« *Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir.* »⁹

Larousse

« *Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté, et le hasard.* »¹⁰

Larousse

« *Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse et pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante.* »¹¹

J. Huizinga

Selon les définitions proposées, il est évident que la classification et la définition du jeu est assez difficile vu le fait qu'il n'y a pas une seule définition, mais plusieurs différentes, qui dépendent du dictionnaire utilisé. Alors, pour l'étude j'ai choisi les définitions et les classifications les plus connues, étant donné qu'elles sont indispensables pour faciliter l'orientation dans la problématique.

On pourrait simplement dire que toute forme d'activité peut être considérée comme le Jeu. Autrement dit, rien ne permet de dire avec certitude quel comportement est

⁹ *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*, tome 6, Librairie Larousse, Paris, 1984, p. 5854

¹⁰ Ibid., p. 585

¹¹ J. HUIZINGA, *Homo ludens*, traduit du néerlandais, Gallimard, Paris, 1951, p. 34-35.

effectivement un jeu, et quel objet, un jouet. Le même objet, un bol par exemple, sera tantôt outil pour le cuisinier qui le manipule, tantôt jouet pour l'enfant qui l'emprunte à sa mère, et avec le comportement c'est la même situation. Cette absoluité du phénomène ludique, mais aussi sa certaine flexibilité, rend possible de créer une énorme quantité de formes de jeu. C'est aussi pourquoi définir et classer le phénomène ludique est si difficile.

Avant de se lancer à l'étude théorique du Jeu, il me semble important de clarifier la **terminologie** qui le concerne. Il faut se rendre compte que le Jeu présente de nombreuses formes et pour que je puisse parler de **jeu en général**, c'est-à-dire du jeu comme du phénomène, j'utilise soit le **Jeu** en majuscule soit le terme « **le phénomène ludique** ». Si je décris le **jeu concret**, j'utilise le « **jeu** », attendu qu'il ne fait que la partie du Jeu.

En tout cas, il y a deux tentations qui traitent de l'existence et de la nature du Jeu. La première est de se laisser fasciner par son objet au point de voir le Jeu en tout et partout. La seconde, d'adopter une attitude méthodologique telle qu'il ne soit plus possible de découvrir de Jeu nulle part, autrement dit, rien n'est Jeu dans la nature, puisque tout est déterminé.¹² Alors, il s'agit de deux directions d'idées extrêmes qui s'opposent et qui à la fois présentent deux limites. C'est le français Roger Caillois qui non seulement définit pour la première fois ces deux limites, mais aussi propose définition et classement universel du Jeu dans son œuvre *Les jeux et les hommes* publiée en 1958.

Ces deux limites opposées du Jeu sont, d'une part, la turbulence (*paidia*) et, d'autre part, la règle proprement dite (*ludus*). Entre la turbulence et la règle, le désordre et l'ordre, le vacarme et la méthode, s'établissent, sur le plan pratique, toutes les formes possibles de jeux¹³.

Pour mon étude, ce sont les deux limites fondamentales, puisqu'elles distinguent deux types de jeux – jeux spontané et jeu guidé. Alors, c'est le jeu guidé, obéissant, et les formes de jeux qui sont proches de *ludus*, que je veux examiner, puisqu'il permet de créer une fiction éducative selon des buts et des règles. Enfin, il faut souligner encore l'existence de deux termes distincts pour désigner ce que le français ou également le tchèque désignent

¹² J. HENRIOT, *Le jeu*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, Paris 1969, p.6.

¹³ R. CAILLOIS, *Les jeux et les hommes*, GALLIMARD, Paris, 1958, p.75-90.

sous un vocabulaire unique – « **jeu** ». C'est l'anglais qui distingue plus clairement le jeu comme activité désordonnée « play », du jeu obéissant à des règles strictes « **game** ».

Devant nous est toute une gamme de jeux possibles. Pour rendre complet notre ouverture théorique, je propose encore un classement du Jeu assez connue et présentée par Caillois. Dans *Les jeux et les hommes*, il propose une division du système des jeux « en quatre rubriques principales » :

- 1) Jeux faisant intervenir une idée de *compétition*, de défi, éventuellement lancé à un adversaire ou à soi-même, dans une situation qui suppose une égalité de chance au départ ;
- 2) Jeux fondés sur le *hasard*, catégorie s'opposant fondamentalement à la précédente ;
- 3) Jeux de *mime*, jeux dramatiques ou de fiction, où le joueur fait semblant d'être autre chose que ce qu'il est dans la réalité ;
- 4) Enfin, les jeux qui « reposent sur 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.¹⁴

Evidemment, il ne s'agit que du point de vue de l'auteur, mais toutefois, la classification me permet de mieux comprendre et de catégoriser les jeux et les techniques dramatiques appliquées dans l'enseignement du français.

¹⁴ *Ibid.* p. 67.

1.2 Le Jeu en psychologie, en sociologie, en pédagogie

Face à cet effort visant à catégoriser et définir les jeux, il y a diverses approches qui cherchent à saisir les fonctions du Jeu en psychologie, en sociologie et en pédagogie.

Premièrement, j'explore quels sont les impacts du Jeu dans l'évolution du psychisme individuel de l'enfant. Les deux théories qui étudient l'évolution des activités ludiques de la naissance à l'adolescence et qui sont actuellement menées sont la psychogénétique, fondée par Jean Piaget et la théorie psychanalytique freudienne. La psychogénétique voit dans le Jeu tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant. Le Jeu constitue un véritable révélateur de l'évolution mentale de l'enfant. Autrement dit, le Jeu servi comme un instrument pour mesurer les processus de maturation et le développement mental et affectif. Au regard de la théorie psychanalytique freudienne, « *Le jeu peut être rapproché des autres activités fantasmatiques de l'enfant, et plus particulièrement du rêve* »¹⁵, qui explique le Jeu par le besoin de réduction des pulsions et lui accorde un rôle prépondérant dans la formation du moi. En conclusion, le Jeu nous présente un moyen pour lire à travers les jeux, les étapes essentielles du développement psychique de l'enfant.

Une autre approche est celle de la sociologie. Selon théoricien Johan Huizinga le Jeu constitue le fondement même de la culture. Il affirme que le Jeu évolue également avec les sociétés et l'histoire nous apprend qu'il se modèle en fonction des systèmes économiques et politiques. Selon lui, le Jeu est encore à l'origine de l'art et il est vrai que le Jeu comporte une part importante d'activité créatrice. Mais quels sont les impacts dans le Jeu de l'enfant, s'il vient d'un milieu défavorable ? Il est évident qu'il y a des éléments qui influencent directement les pratiques ludiques des enfants, comme par exemple, des conditions de vie et d'habitat, organisation familiale – absence précoce de la mère, environnement, etc. Selon les paroles de Roger Caillois qui a écrit « *Le jeu est activité de luxe et qui suppose des loisirs. Qui a faim ne joue pas* »¹⁶, il est probable que le Jeu ne peut avoir lieu n'importe où, n'importe quand ni n'importe comment.

¹⁵ P. GUTTON, *Le jeu chez l'enfant*, LAROUSSE, Paris, 1973, p.1.

¹⁶ R. CAILLOIS, p.22.

Et la dernière approche est celle de la pédagogie. Il y a près de deux mille ans, le rhéteur latin Quintilien exprimait le vœu « *que l'étude pour l'enfant soit Jeu* ». Déjà, dans l'antiquité et durant la Renaissance, des philosophes avaient souligné l'importance du phénomène ludique. Au 20^e siècle, il faut les premiers travaux de Claparède en 1916 pour réhabiliter les activités ludiques aux yeux des pédagogues.¹⁷ Après le docteur Ovide Decroly, la pédagogie active fondée sur les travaux de Célestin Freinet¹⁸ s'efforce d'infuser à l'école un véritable esprit de Jeu, c'est-à-dire d'enthousiasme, de créativité, de découverte. Il trouve que le Jeu ne peut tenir entièrement lieu d'école et que le pédagogue se doit d'être, en ce domaine, informé et prudent.¹⁹ En tout cas, jusqu'à aujourd'hui, le rôle du JEU est loin d'être reconnu par toutes les instances éducatives.

*« Certains adultes, en effet, détestent, voir même répriment les activités ludiques de l'enfant, comme si elles étaient une perte de temps, d'énergie, alors qu'il y a des choses plus urgentes et plus sérieuses dont il devrait s'occuper. Cette attitude se rencontre chez certains éducateurs pressés de voir l'enfant atteindre le plus vite possible l'âge de raison et chez certains parents pour qui l'enfant est un investissement qui doit leur apporter dès qu'il sait marcher, parler et distinguer sa main gauche de la droite. »*²⁰

Voilà la polarité avec laquelle les idées des pédagogues et mêmes celles des parents, nous présente le Jeu. Il semblerait naturel que le Jeu ait sa place à l'école, mais est-ce que le système scolaire soutient les approches ludiques ? Admettons que les activités ludiques sont introduites dans les classes des écoles primaires, mais dans l'enseignement secondaire le jeu devient un tabou et il y est considéré comme improductif. Peut-être qu'on va trouver la réponse chez R. Doghbey et S. N'Diaye qui disent que « *l'école traditionnelle est fondée sur l'idée qu'au moment où l'enfant commence à apprendre à lire, à écrire, à calculer, dès qu'il est question de dispenser des connaissances en vue de*

¹⁷ J. RAABE et coll., p.8.

¹⁸ C. FREINET, *Les méthodes naturelles de la pédagogie moderne*, Editions BOURREILER, Paris, 1956.

¹⁹ J. RAABE et coll., p.8

²⁰ Y.S.TOUREH, *Guide pour l'étude et l'utilisation en pédagogie des activités ludiques*, Doc. Unesco inedit., p.34.

*l'acquisition de diplômes, le jeu n'est plus qu'une activité puérile, faite pour meubler les temps libres, se reposer de la fatigue musculaire et cérébrale ».*²¹

Si vous affirmez que le Jeu joue un rôle essentiel dans la formation du moi et dans le développement de l'intelligence, alors vous rencontrerez dans le système éducatif de nombreuses barrières. C'est pourquoi, il s'agit d'un moment important, puisqu'il m'assure que mon questionnement et cheminement vers les techniques dramatiques est juste.

En bref, pendant le 20e siècle plusieurs scientifiques ont consacré beaucoup d'efforts à étudier le phénomène ludique. Cela veut apparemment dire que l'on se rend compte de plus en plus d'importance du jeu, non seulement dans la vie, mais aussi à l'école.

Pour conclure, il reste des personnages importants et leurs œuvres qu'il convient de souligner; Johan Huizinga et son œuvre *Homo ludens* où il donne à la fois une séduisante analyse du jeu considéré comme une forme de conduite et une théorie systématique du jeu pris comme phénomène total ; Roger Caillois et l'œuvre déjà mentionnée *Les jeux et les hommes* où l'auteur constitue une tentative de définition et de classement universel du jeu; Jean Chateau et son œuvre *L'enfant et le jeu* où selon ses paroles « *l'enfant est un être qui joue et rien d'autre* »²², et bien entendu Jean Piaget et ses recherches phénoménales sur la psychogénétique.

²¹ J. RAABE et coll., p.7.

²² J. CHATEAU, *L'enfant et le jeu*, SCARABÉE, Paris, 1954, p.6.

1.3 le Jeu dans l'enseignement du FLE

« En jouant, l'enfant s'initie aux conduites de l'adulte, au rôle qu'il aura à jouer plus tard ; il développe ses capacités physiques, verbales, intellectuelles et son aptitude à la communication plus large que le langage verbal ; il ouvre le dialogue entre individus d'origines linguistiques ou culturelles différentes. »²³

Pourquoi est-ce que le Jeu pourrait jouer un rôle important dans l'enseignement du FLE ? J'ai déjà proposé plusieurs preuves que les activités ludiques peuvent jouer un rôle essentiel à l'école. Maintenant, il faut simplement expliquer pour quelles raisons le Jeu est la méthode pratique dans le processus d'enseignement du français langue étrangère.

Les tout jeunes enfants de la maternelle ont un besoin immédiat de jeu et de mouvement. Le jeu est vital, il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité.²⁴ Si vous avez l'occasion d'ouvrir les œuvres consacrées au « Jeu », apparemment vous trouverez des définitions assez similaires. Cela veut dire, que les chercheurs – les psychologues, les philosophes, même certains pédagogues nous conseillent d'utiliser le Jeu dans le processus d'enseignement.

Le langage est un fait social, mais parler est un acte individuel.²⁵ Un enfant n'apprend pas sans être motivé... Voilà, une des possibles raisons d'appliquer les Jeux dans l'enseignement du FLE. Par la motivation individuelle qu'il génère, un enfant est susceptible de déclencher une prise de parole. Les psychologues ont d'ailleurs reconnu que les enfants qui avaient des difficultés de langage avaient souvent aussi des difficultés à jouer. Notons bien que, le phénomène ludique veut avant tout « pratiquer », et puisque le français est la langue, autrement dit un acte de comportement actif et se développant toujours, la parole et la réaction me semblent indispensables. La prononciation, le vocabulaire, la grammaire deviennent matières à jouer. Le Jeu est une situation d'expérimentation du langage et lorsqu'il y a Jeu dans la classe, il y a aussi la tentation de création.

²³ La fiction éducative du jeu, dans Dossiers Pédagogiques, No8, nov-déc. 1973, vol.II, L'enfant en Afrique et ses jeux.

²⁴ J. RAABE et coll., p.19.

²⁵ M. GARABÉDIAN et M. LERASLE, *Les Petits lascars*, Didier, Paris, 1988, p. 10.

« Les mots ne sont plus alors des mots mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant. »²⁶

Si vous affirmez que le Jeu a sa place dans la classe du FLE, alors vous trouverez peut-être que son potentiel éducatif est évident. Pour mieux saisir la problématique, je propose l'énumération des idées de Guy Avanzini²⁷, qui développe des avantages du JEU :

- Le jeu est source de motivation : il est un levier pulsant de l'apprentissage ;
- Le jeu, Enjeu : la langue est un moyen d'atteindre le but fixé comme préalable de réussite au jeu ; elle n'est pas l'objet d'étude, mais le moyen d'action ;
- Le jeu et l'apprentissage : il ne s'agit pas de jouer pour jouer ; les activités ludiques servent des objectifs précis ;
- Le jeu et la communication : les jeux mettent en relation plusieurs interlocuteurs dans un contexte qui appelle l'emploi de certaines structures langagières ; les situations proposées sont variées et permettent l'emploi des éléments connus dans de multiples combinaisons. La communication dans n'importe quelle langue étrangère est absolument indispensable.

Dans la réalité scolaire, le jeu constitue un outil séduisant grâce à son allure ludique. Néanmoins, il est toujours aussi controversé et relativement méconnu.²⁸ Les enseignants qui se jettent dans la découverte des méthodes ludiques sont poussés à expérimenter, pour certains c'est une aventure, pour les autres c'est un piège.

Il me faut retourner dans le chapitre théorique où j'ai proposé la classification de Jeu. Quel genre de jeu est celui ce qu'on peut utiliser à l'école ? Les activités ludiques au milieu scolaire font quelle partie du Jeu ? Selon les paroles de Alain Guy « *Les éléments que l'enfant acquiert dans le jeu sont indispensables à toute activité d'apprentissage et de*

²⁶ H. VANTHIER, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, CLE International, Paris, 2009, p.47

²⁷ G. AVANZINI, *La Pédagogie d'aujourd'hui*, Dunod, Paris, 1999, p. 31.

²⁸ H. SILVA, *Le jeu en classe de la langue*, CLE Internatinal, Paris, 2008, p. 7.

compréhension. Mais en aucun cas, nous ne pouvons utiliser le jeu comme une méthode d'apprentissage. »²⁹ Comment est-ce qu'il faut comprendre cette affirmation ? Alain Guy distingue très strictement l'apprentissage et le Jeu, puisqu'on relève que le Jeu dépend d'un plaisir ou de l'amusement, alors que l'apprentissage est basé sur le travail. Sa proposition vise donc à soutenir l'idée qu'« *il est nécessaire d'apprendre à jouer et non d'apprendre par le jeu* ». ³⁰ Je ne suis pas tout à fait d'accord, mais cette idée me signale qu'il faut se rendre compte que le Jeu change entièrement le caractère dans la classe, il ne s'agit plus d'un Jeu comme un divertissement, mais comme présentant pour l'enfant une activité très sérieuse. Il est essentiel que les enseignants prennent au sérieux ce qu'ils font « jouer » et qu'un enfant soit au courant que même s'il joue, il travaille. Pour que le **jeu, ludus, game** soit considéré comme une méthode d'apprentissage, il faut lui donner une valeur sérieuse.

Avant de commencer un autre chapitre, j'aimerais développer encore les trois domaines « **le théâtre – la musique – le jeu** » mentionnés dans des chapitres précédents, pour que les parallèles entre le Jeu et ces trois domaines soient plus clairs. En situation d'apprentissage d'une langue française, il y a énormément de méthodes pour enseigner le FLE, et les activités ludiques présentent une grande partie de ces méthodes. C'est pourquoi je voudrais essayer de classer les activités ludiques selon leur caractère s'inspirant du Jeu. J'ai alors commencé à me demander dans quelle situation on peut dire qu'on joue. Pas à pas, les trois domaines se sont profilés. En regardant au sommaire des ouvrages consacrés aux jeux ou aux activités ludiques on dévoile toute une gamme de jeux qui mélangent des jeux de mimes, de la dramatisation, des jeux des lettres et des mots, des jeux de rythme et de la voix, des jeux basés sur la chanson ou sur la création. Ainsi donc, il faut constater que les frontières entre ces trois disciplines sont assez floues et les jeux passent à travers.

1.3.1 La Chanson

« Un parallèle entre l'apprentissage d'une langue et celui d'un instrument de musique est significatif. La phrase verbale est une phrase musicale et, comme telle, elle renvoie à des

²⁹ A. GUY, *Apprendre à jouer, apprendre par le jeu?*, AREN 89, 1996, p. 5.

³⁰ Ibid., p. 7.

références rythmiques et mélodiques que l'esprit enregistre progressivement. Pour assimiler ces références, écouter et répéter sont deux clés de première importance . »³¹

Depuis le moment où l'enfant se rend compte de sa voix, il l'utilise non seulement pour communiquer de façon basique avec son entourage, mais aussi pour jouer avec les mots, jouer avec les rythmes, jouer avec la mélodie, seul, parmi les autres. Ce travail de répétition, jamais monotone, se développe dans un temps précis. Il va permettre à l'enfant de s'approprier peu à peu les sons, les mots et les phrases des chansons. Et en plus, le rythme, mais aussi les gestes aident à la mémorisation des paroles. La chanson en classe du FLE fournit un contact du jeune enfant avec la langue française à travers un langage simple, désignatif, avec des actions répétitives. La chanson est également considérée comme un outil pour éliminer des difficultés de langage.

Quels sont les objectifs apportés par la chanson dans la classe du FLE ? Bien évidemment, il s'agit du plaisir de chanter qui est semblable au plaisir de jouer, puis le travail avec le vocabulaire et la compréhension, le développement de la mémoire auditive, la phonétique et le rythme. Sauf des objectifs, il y a encore quelque chose de beaucoup plus important qui est indispensable non seulement pour la chanson, mais aussi pour le Jeu, et c'est la langue. Étant donné que la chanson est surtout la langue.

1.3.2 Le jeu

« Le jeu favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect. »³²

Jusqu'à maintenant, j'ai laissé à la théorie des jeux une grande place. Et pour ne pas trop me répéter, j'y ajouterai quelques avantages. En effet, il me faut préciser le type de jeu qui me semble intéressant à introduire dans l'enseignement du FLE. Si je rentre dans la partie théorique où j'ai proposé un classement de George Caillois, il s'agirait surtout **des jeux de compétition**, étant donné que ce sont des compétitions qui sont tout au long des activités ludiques développées, et qui se réalisent sous la direction des certaines règles :

³¹ S. HINGLAIS, *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, RETZ, Paris, 2001, p. 6.

³² H. SILVA, *Le jeu en classe de la langue*, CLE Internatinal, Paris, 2008, p. 25.

- le public visé est défini
- le but d'une activité est strictement précisé, également les compétitions développées
- le jeu devient un moyen pour le but de jeu, dans notre cas il s'agit d'un but pédagogique et linguistique
- les conditions sont prévues – le temps, l'espace, les matériels

En conclusion, on admettra volontiers que la chanson et le jeu présentent des chemins qui se croisent et qui s'inspirent l'un l'autre. Maintenant il me reste encore le secret des techniques dramatiques à dévoiler.

2. L'expression dramatique

2.1 Comment situer les activités théâtrales dans l'apprentissage du FLE

« Assises, mes pensées s'endorment. »

Montaigne

L'histoire de l'Éducation artistique et culturelle en France a commencé dès les années soixante-dix, enfin, il s'agissait d'une époque où les termes comme pédagogie d'éveil, pédagogie centrée sur l'activité de l'élève, pédagogie ouverte, et des autres, étaient très souvent utilisés en milieu scolaire. Le théâtre à l'école ne s'est jamais opposée aux enseignements (au sens de programmes, de progression didactique des apprentissages), mais par contre il a été un chantier de transformation et d'innovation pédagogiques pour répondre à de nouvelles exigences³³.

Cependant, il ne faut pas oublier de souligner la fin des années quatre-vingt-dix, quand Jack Lang³⁴ a été nommé ministre de l'Éducation en avril 2000. C'était lui qu'il souhaitait une relance forte de l'éducation artistique et surtout sa généralisation progressive. Ses idées, il les a réalisées dans « *le Plan de cinq ans pour les arts et la culture à l'école* »³⁵ du 14 décembre 2000, signé conjointement avec Catherine Tasca, ministre de la Culture.

Par contre, en République Tchèque le rôle du théâtre à l'école primaire, même secondaire était un tabou jusqu'aux années quatre-vingt-dix. Il fallait attendre jusqu'à l'année 2004 où après la réforme scolaire, l'éducation artistique était mise en place dans

³³ J.-L. LALLIAS, J. LASSALLE, J.-P. LORIOU et coll., *Le théâtre à l'école*, ACTES SUD, Cahiers n°11, 2002, p. 99.

³⁴ En 1973, Jack Lang a été désigné secrétaire national du Parti socialiste à l'action culturelle et en 1981 il est devenu ministre de la Culture. Le Parti socialiste désirait accentuer la mise en application de démocratisation de la culture. Cette politique a été appuyée par les mouvements associatifs et syndicaux qui prennent conscience de l'importance d'une „cohabitation“ socio-politique pour la diffusion de la culture.

³⁵ *Ibid.*, p. 104.

des écoles primaires et secondaires, et obtenait ainsi la même reconnaissance que l'éducation musicale et l'art plastique.

Dans beaucoup d'écoles, de collèges et de lycées, la pratique théâtrale conduit le plus souvent à un spectacle présenté par les élèves en fin d'année scolaire. Néanmoins, par rapport à d'autres disciplines scolaires, il s'agit d'un domaine qui est toujours sous-estimé. Malheureusement, même si à travers les pratiques diverses de théâtre à l'école, les enfants et les adolescents découvrent une autre relation à l'enseignement et au savoir, une autre approche de la communication, on ne peut pas dire qu'elles soient considérées par l'institution scolaire comme des outils précieux.

« *L'avantage des classes qui font du théâtre est qu'elles se lèvent et parlent debout à leurs professeurs* »³⁶ dit Philippe Avron, grand comédien. Je suis d'accord, mais avant de continuer, il convient de distinguer les différences entre le théâtre et les techniques dramatiques.

Comme j'ai déjà mentionné au début du mémoire, on se rend compte que les jeux et les méthodes dramatiques ne sont pas créés spécifiquement pour l'apprentissage du français langue étrangère. Cependant, il me semble intéressant d'étudier quelles compétences professionnelles développées par les acteurs, par exemple l'oralisations de textes, simulations de situations réelles, peuvent être réintroduites dans les classes de FLE. Alors, l'objectif final n'est pas la création d'une pièce mais l'acquisition des compétences, étant donné qu'il faut distinguer les buts visés des techniques dramatiques et du théâtre.

Pour que la différence entre les techniques dramatiques et le théâtre soit claire, je vous propose le tableau ci-dessous³⁷ :

TABLEAU COMPARATIF DU JEU THEÂTRAL ET DU JEU DRAMATIQUE

Au théâtre	Dans le jeu dramatique
-------------------	-------------------------------

³⁶ D. DEMARCY, *L'enfant debout*, Pratiques artistiques et coopération à l'école, Quel théâtre?, CRDP de Champagne-Ardenne, 2008, p. 11.

³⁷ http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/theatre/demarches/pdf_dema/jeu_drama.pdf, accès obtenu le 12.5.2011.

Texte	
L'acteur interprète une pièce écrite par un dramaturge.	L'enfant peut interpréter son propre texte.
Personnages	
L'acteur donne vie à des personnages. Il compose un être de fiction en puisant dans son expérience personnelle les éléments qui lui permettront de l'interpréter.	L'enfant est celui qui fait, il crée un personnage à sa mesure. Il s'expérimente dans des actions imaginaires et peut partir à la recherche de lui-même.
Techniques	
Le comédien apprend les règles du théâtre. Il répète.	Le jeu dramatique permet de prendre conscience que le corps et la voix sont des instruments de communication et qu'il faut les maîtriser.
Spectacle	
C'est l'élément déterminant du travail des acteurs ayant pour but la mise en scène.	Ce n'est pas l'objectif principal mais le spectacle sera un aboutissement naturel d'un travail bien mené en jeu dramatique.

De plus des différences proposées, il ne faut pas oublier de souligner les deux moyens grâce auxquels on peut mieux comprendre les deux façons de travailler. N'importe quel acteur de théâtre travaille surtout avec la maîtrise ou la manipulation des émotions pour que la pièce soit une chose vécue pour le spectateur, alors il s'agit surtout d'une transmission des émotions. Par contre, les jeux ou les techniques dramatiques développent des compétences comme l'expression corporelle, maîtrise d'une langue – parler, comprendre, façon de parler – la prononciation et rythme, le travail avec des textes.

Bref, il s'agit d'un travail régulier et dur qui permet de mieux comprendre et développer les capacités expressives de notre corps. Autrement dit, on peut diviser l'éducation théâtrale en deux niveaux. Un premier niveau d'initiation artistique qui est la maîtrise de la technique. Et un deuxième niveau qui est l'acte de jouer pour des spectateurs et la transmission des émotions grâce à l'acquisition des compétences basiques. Cela me

permet de mieux distinguer les deux différents objectifs et de mieux me concentrer sur un seul.

Les techniques dramatiques ouvrent une nouvelle voie à l'approche d'apprendre le français langue étrangère. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre le français, mais de le faire vivre en situation. Ce n'est pas par hasard que le mot « drame » vient du grec « Drama », qui veut dire « action ».³⁸ Une langue est un acte d'action qui s'apprend non seulement avec la langue anatomique, c'est-à-dire avec l'organe, mais aussi avec le corps et le jeu dramatique n'est donc qu'un jeu d'action. Parler signifie « formuler sa pensée », mais aussi se mouvoir, faire des gestes et des mimiques, éprouver des émotions, réagir à ce que l'autre fait ou dit. En ce sens, l'apprentissage d'une langue met en jeu la personne à part entière, exactement comme l'acte théâtrale qui s'amorce avec le corps et s'installe avec la voix.

Il existe déjà des ouvrages et des textes destinés à faire connaître les techniques dramatiques et le théâtre dans l'enseignement du FLE. Ainsi, Alex Cormanski et son livre *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, puis l'ouvrage *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication* rédigée par Sylvaine Hinglais qui s'inspire à la fois de sa formation universitaire, musicale et théâtrale. En République Tchèque, il y a aussi quelques spécialistes qui s'adonnent aux études des jeux dramatiques au milieu scolaire, notamment Josef Valenta³⁹ ou Eva Machková. Mais malheureusement, il n'y a personne qui s'intéresse à la problématique du théâtre et des techniques dramatiques dans la classe du FLE.

³⁸ <http://www.theatrons.com/cycle3.php>, accès obtenu le 15.4.2011

³⁹ J. Valenta, professeur de drame à DAMU, Prague, décrit les rôles dans le monde de théâtre et les rôles dans d'autres milieux.

2.2 Les effets collatéraux

Avant de commencer à étudier les compétences abordées par les techniques dramatiques, il convient de soutenir d'autres avantages apportés par les techniques dramatiques qui surpassent le processus d'apprentissage. On peut les appeler les effets collatéraux :

1. Les relations dans la classe

a. Des rapports des enfants entre eux :

Les techniques dramatiques sont un précieux instrument de socialisation, c'est-à-dire qu'à travers une rivalité individuelle ou par une réalisation d'équipe, les élèves améliorent et renforcent des relations dans la classe. Lors des activités théâtrales on crée une ambiance où les enfants apprennent non seulement avec les autres, mais aussi par les autres.

b. Des rapports de l'enseignant aux enfants :

Si l'enseignant courageux, se lançait dans l'application des techniques dramatiques au processus d'enseignement, il découvrirait, pas à pas, que grâce à ces activités, les enfants peuvent se montrer, se révéler dans diverses situations. Ces expériences lui servent à mieux connaître sa classe, et également l'individualité de chaque enfant. Comme je l'ai déjà écrit plusieurs fois, enseigner le français langue étrangère est un acte éducatif qui doit contribuer au développement de la personne qui se découvre lors des activités dramatiques.

2. Le développement de l'enseignant

L'enseignant a toujours le choix pour diriger et composer sa leçon. Soit il peut rester tout simplement fidèle au manuel, soit il essaie de combiner plusieurs méthodes selon sa curiosité, puisque les techniques dramatiques présentent toujours une part d'aventure. Et on ne sait jamais où elle va nous amener. On peut aussi dire que le résultat de ce parcours personnel, de ce choix, est une « auto-formation ». L'enseignant apprend donc de l'enfant autant que l'enfant apprend de lui.

3. La relation à la langue et le désir d'apprendre

Cette relation positive est un apport fondamental dans l'apprentissage de la langue française. Si lors de la leçon, l'enseignant arrive à combiner de façon adéquate un savoir linguistique avec des activités dramatiques, les enfants auront l'occasion de trouver leur propre plaisir de parler, de communiquer, d'inventer leurs dialogues ou simplement de jouer avec les mots, les articulations et la sonorité de la langue.

4. Le développement de l'attitude ludique

Il s'agit de faire des activités moins ennuyeuses, plus conviviales. Il s'agit simplement de retrouver des racines ludiques non seulement chez l'enfant, mais aussi chez l'enseignant. Jouer pour surprendre, mimer, chuchoter, interroger, crier, actualiser l'autre, etc.

5. La dynamique du groupe

Grâce aux multiples interactions lors du cours de français, on a la possibilité de créer une dynamique de groupe correspondant au besoin de l'âge des enfants et des adolescents.

6. L'ambiance du groupe

Le contact qu'installe l'enseignant est déterminant. Des jeux de présentation à deux, puis en groupe permettent de créer rapidement une ambiance de confiance et de bonne humeur entre tous les participants.

7. Le théâtre ouvre la voie d'une pédagogie accessible à tous et adaptée à notre temps

Offrir aux élèves une expérience inoubliable qui leur permettra de développer leur confiance en eux, leurs capacités d'expression, puisque le processus d'acquisition est réalisé par l'expression elle-même, délivrée de la peur des fautes grâce à la liberté des échanges, par exemple dans le cas des exercices d'improvisation.

Les effets mentionnés présentent des avantages qui me semblent très importants dans le processus de l'enseignement. Cependant, il ne faut pas oublier de souligner que les activités ne peuvent pas réussir sans préparation précise ; autrement dit que l'utilisation

pédagogique des techniques dramatiques ne va pas forcément de soi. Donc, pour que les effets soient efficaces, l'enseignant doit se rendre compte non seulement des difficultés associées aux techniques dramatiques, mais aussi exécuter les tâches (par exemple la préparation matérielle) avec le moindre détail.

2.3 Les compétences favorisées par les techniques dramatiques

En soulignant que l'acte théâtral s'amorce avec le corps et s'installe avec la voix, on constate que les techniques dramatiques favorisent le développement sensible de l'individu et concerne la personne dans sa globalité, précisément il s'agit du corps, de la voix, du mouvement et du langage. Voilà une énumération des compétences qui sont développées par les techniques dramatiques. Mais tout d'abord, il faut se rappeler quelles compétences vise à acquérir la didactique du FLE.

Selon un Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)⁴⁰, les compétences essentielles sont :

- Comprendre – écouter et lire
- Parler – Prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu
- Écrire

Ces compétences sont développées selon le niveau des élèves (A1 – C2), mais il me semble improductif d'énumérer tous les objectifs visés. Il est évident que l'approche communicative est responsable d'une grande partie des compétences des élèves du FLE. Dans un travail théâtral, nous sommes bien dans une construction de sens de l'apprentissage acteur/spectateur/lecteur qui articule ainsi les objectifs essentiels de la maîtrise de la langue : parler, dire, lire, écrire.⁴¹ En effet, le théâtre connaît des modes d'expression multiples et c'est de cette pluralité dont viennent les techniques dramatiques qui favorisent les diverses compétences. Les techniques dramatiques nous permettent de nous approprier le langage corporel et d'explorer les possibilités de notre voix, de notre corps et de notre mental. Autrement dit, l'expression dramatique se définit par un double besoin : l'expression et la communication.

⁴⁰ le Comité a formulé des recommandations supplémentaires concernant la définition des objectifs et le contrôle des compétences.

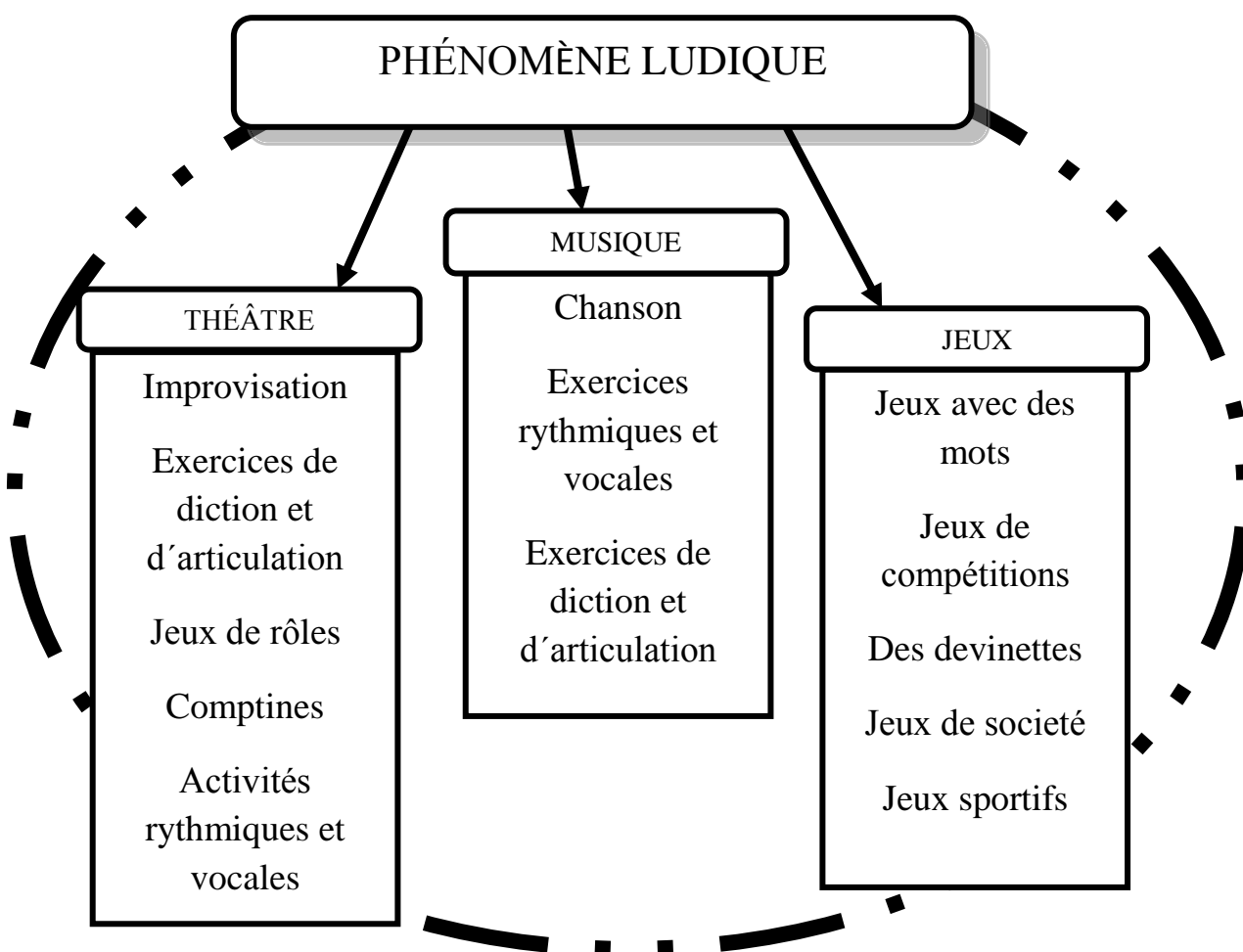
⁴¹ http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/theatre/demarches/pdf_dema/jeu_drama.pdf, accès obtenu le 12.4.2011

2.4 Objectifs visés des techniques dramatiques

« L' apprentissage d'une langue (L1 ou L2) ne peut plus apparaître aujourd'hui comme relevant d'un simple processus d'imitation des données linguistiques qui sont fournies par l'environnement scolaire ou familial, mais comme une activité effectivement créatrice et intelligente de la part de l'apprenant. »⁴²

Avant de se lancer dans l'énumération des objectifs, j'ajoute un schéma qui permet d'entrer plus facilement dans la problématique de la classification des jeux de trois domaines: le théâtre, la musique et les jeux.

SCHÉMA 2⁴³



⁴² E. Bautier-Castaing et J. Hébrard, *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Paris, CLÉ International, 1980, p.55.

⁴³ Je me rends compte qu'il y a d'autres activités qui s'inspirent du phénomène ludique, cependant pour mon étude les activités mentionnées sont clés.

2.4.1 Le travail avec le corps

On dit que bouger aide à s'exprimer. Le jeune enfant est très à l'aise avec son corps, il n'a pas de tabou, d'interdit. Ainsi, son corps s'exprime librement et d'une façon créative.

: **la gestualité** – en grandissant, l'adulte oublie le langage du corps et s'exprime avec un minimum de gestes – il est devenu mécanique, il perd un acte naturel. Par contre, le corps des enfants parle librement. Pendant que nous sommes en train de parler, ou d'essayer de parler, notre corps « parle » aussi. Une bonne maîtrise du corps peut aider à bien s'exprimer. Il y a deux types de gestes⁴⁴ :

A. Les gestes contrôlés : ils sont là pour mimer ce qu'on dit ;

B. Les gestes incontrôlés : ils servent à détourner l'attention de la difficulté sur laquelle l'esprit bute, du souci de « bien dire » - on est nerveux.

Ce qui peut être intéressant à étudier est aussi le langage gestuel dans chaque pays, puisque chaque culture a ses propres gestes. De plus, les Français sont assez connus pour leur gestualité exagérée. Cependant, pour ne pas perdre le fil de mon développement, j'insisterai plutôt sur l'association du geste à la parole, puisque « *l'observation poussée plus loin montre même que les difficultés de diction vont souvent de pair avec une confusion gestuelle* ». ⁴⁵ Grâce à cela je suppose que l'usage des activités qui associent le geste à la parole, est évidemment utile dans la classe du FLE.

Les exercices : les jeux de rôles, les improvisations

Exemple d'exercices :

1. Exercices d'improvisation :

Il s'agit d'une technique théâtrale, une approche spécifique du jeu. Les enfants laissent libre cours à leur imagination, leur permettant ainsi de créer une histoire. Alors, les enfants

⁴⁴ S. HINGLAIS, *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, RETZ, Paris, 2001, p. 6.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 5.

développent peu à peu leurs jeux, leurs histoires, par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique.

2. Exercices des jeux de rôles :

Les enfants sont divisés en deux groupes, les acteurs et les spectateurs. Le groupe des acteurs joue les situations et le groupe des spectateurs doit deviner le plus vite possible de quelle situation il s'agit.

2.4.2 L'expression orale

L'expression orale demande à l'enfant des efforts, il s'agit d'un vrai travail. Pour tout professionnel de la parole, la voix est l'organe majeur qu'il faut maîtriser et contrôler, c'est pourquoi il faut s'entraîner à travers de nombreux exercices pour acquérir une vraie maîtrise vocale. Chaque nationalité a ses propres systèmes vocaux et ses expressions vocales, c'est pourquoi il me semble important de les étudier et de les développer.

a) La gamme vocale : il s'agit d'un travail important qui développe une mémoire auditive liée aux exercices de la voix.

b) la prononciation – l'articulation, la diction et le travail rythmique : travailler le rythme est instructif et amusant. Cela permet non seulement de corriger la prononciation dans bien des cas, mais aussi d'éduquer l'écoute et la mémoire, essentielles au bon apprentissage d'une langue.

Les exercices: des activités rythmiques et vocales, les exercices de diction et d'articulation

Exemple des exercices :

1. Exercice rythmiques

En entendant une phrase, les enfants peuvent reproduire le rythme par le battement des mains, et évidemment, il ne s'agit pas d'un devoir facile. Pour avancer, les enfants essaient de frapper dans les mains en parlant. Mais attention, il faut commencer lentement, pour arriver à la coordination nécessaire.

2. Exercice de prononciation :

Les enfants doivent apprendre par coeur une des phrases pour l'articulation :

- Je suis juché(e) sur sa chaise.
- Le moule mou moule mal.
- Ton bon bonbon rond fond.
- Chez moi, un chinois se niche et un niçois chine.

Un des enfants commence à dire la phrase deux fois, puis son voisin se joint à lui et les deux prononcent à nouveau la même phrase deux fois en même temps, et puis un autre voisin se joint à eux et les trois prononcent la même phrase deux fois en même temps. On continue comme cela jusqu'au moment où tous les enfants prononcent la même phrase comme un seul homme (il faut que le rythme et la prononciation restent correcte).

2.4.3 La mémoire

La mémoire présente pour l'acteur un aspect indispensable. Il y a deux niveaux de mémoire avec lesquels travaille l'acteur. Le premier est la mémoire émotionnelle quand il repère des émotions déjà connues, puis la mémoire visuelle et verbale⁴⁶. En pratiquant des activités théâtrales, on actualise les trois mémoires, mais pas forcément en même temps. Cela veut dire que chaque exercice ne vise pas à développer les trois capacités de la mémoire simultanément.

Cependant, dans l'enseignement du français langue étrangère, le plus important est la favorisation de la mémoire visuelle et verbale. Quand on exprime les idées de façon répétitive, et que l'on est obligé de parler en bougeant, on favorise ainsi le processus de la mémorisation ce qui est considéré comme la base pour apprendre n'importe quelle langue.

Les exercices : la mémorisation des textes (dialogues, poèmes, chansons), mais aussi les textes pour un travail de prononciation, de fiction, d'intonation.

Quand on parle de jeu de l'acteur, on pense évidemment à la scène. Alors, quelqu'un pourrait dire que la finalité de notre travail et le but recherché est la scène. Mais attention, on ne s'appuie pas sur le plaisir des enfants à faire du théâtre, mais sur le jeu qui est le

⁴⁶ *Ibid.*, p. 7.

moteur des techniques dramatiques. C'est pourquoi il faut retourner au début de mon travail et souligner que l'objectif final de mes recherches n'est pas la création d'une pièce de théâtre, mais bien l'acquisition de compétences.

2.5 Les techniques dramatiques

*Le jeu dramatique c'est ce qui reste quand on a oublié le rabâchage de la récitation, la représentation « théâtrale » d'une « pièce-pour-enfants », le défoulement collectif, le psychodrame plus ou moins contrôlé. C'est une façon de jouer avec son corps, avec sa voix, avec les autres pour mieux se connaître et pour mieux les connaître. Et c'est une façon d'agir mise ici à la portée de tous, étant entendu, comme le dit Augusto Boal, que « Tout le monde peut faire du théâtre, - même les acteurs ! On peut faire du théâtre partout - même dans les théâtres ! ».*⁴⁷

Lors des jeux dramatiques, les élèves deviennent avant tout les réalisateurs de la didactique de dire et de la didactique de faire. Comme je l'ai déjà mentionné, les enfants travaillent avec le corps dans sa globalité. Cela veut dire qu'ils sont invités à travailler sur chacun de ces éléments : la voix, qui est l'organe essentiel de l'énonciation avec une concentration sur l'articulation, la prononciation, le rythme, le débit, la gestuelle et la mimique.⁴⁸

Même si le code théâtral prédestine enfin l'obligation de jouer pour les autres, dans la classe du FLE la réalité est différente. Il est certain que dans le jeu l'enfant a un simple destinataire : son camarade de jeu. Alors que dans le jeu dramatique, en majorité, il a un double destinataire : son camarade de jeu dramatique et le public des regardants. Cette approche a certains avantages. Ainsi jouer pour les autres oblige à maintenir un regard critique sur ce que l'on fait. En tout cas, les enseignants n'ont pas toujours assez de temps pour organiser la classe en deux parties – l'espace de jeu et l'espace d'observation - et distinguer les élèves qui jouent et ceux qui observent. Au final, les activités se déroulent pour tout le monde en même temps.

⁴⁷ G. FAURE, *Le jeu dramatique à l'école élémentaire*, Bordas pédagogie, p.1.

⁴⁸ A. CORMANSKI, *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, HACHETTE, 2005, p.7.

Pour que l'enseignant puisse créer le processus d'apprentissage basé sur le jeu dramatique, je propose certaines règles. Tout d'abord, il faut se rendre compte des conditions selon lesquelles le jeu se déroule. Il ne suffit plus d'utiliser les techniques dramatiques ou de jouer, c'est-à-dire de mettre le jeu en actes : le plus important est de créer des situations pédagogiques et d'attacher un sens à ses actes. Et dans ce même contexte, le mot "techniques dramatiques" doit être entendu dans ses deux sens usuels : l'action doit être ludique et organisée.

Pour créer les situations pédagogiques en jouant, il faut suivre certains règles :

- **l'objectif visé** : clairement et simplement défini : quelles compétences et quels savoirs sont favorisés et développés

Il s'agit du point le plus important, puisqu'on ne peut jamais arriver au moment de l'acquisition des savoirs et des compétences sans avoir défini les objectifs pour chaque cours. Lors de notre travail il faut toujours savoir pourquoi on le fait et où on va. Autrement dit, quel est le but de notre cheminement ? De plus, si on sait justement déterminer les buts, on est alors capable de mieux les saisir et de ne pas perdre son chemin.

- **l'espace** : être au courant des capacités de la classe

Selon les paroles de Peter Brook dans son œuvre *L'Espace vide*, n'importe quel espace peut devenir une scène et le théâtre peut se faire n'importe où, alors, pourquoi pas dans la classe de FLE. « *Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé* ».

En tout cas, la réalité est telle, qu'avant de commencer à s'exercer aux techniques théâtrales, il faut aménager la classe selon notre désir. Pour faciliter l'exigence d'expression, il faudrait dans cet espace par exemple pouvoir courir, ou crier sans gêner les classes voisines.

- **le matériel** : tout est préparé en avance

Il s'agit de tout ce qui peut servir de support : comme par exemple des images, des objets quotidiens, des cartes, des documents audio et vidéo, mais aussi le corps, les mots ou les sons. Le matériel sérieusement préparé nous permet d'éveiller le désir et la curiosité. On

peut utiliser le matériel disponible dans le commerce, mais ce qui est encore plus amusant et aussi plus efficace, c'est la fabrication du matériel par les apprenants ou l'enseignant.

- le **temps** : combien de temps il faut consacrer à chaque activité

Avant chaque cours, il faut connaître la durée approximative de chaque activité pour pouvoir changer librement l'ordre des activités pendant le cours, selon l'état actuel des élèves.

- la **régularité** : la régularité qui est indispensable pour n'importe quel progrès

Pour que les techniques dramatiques appliquées dans le processus d'enseignement soient efficaces, il faut consacrer pendant chaque cours un temps limité aux jeux dramatiques. J'insiste sur la régularité qui est indispensable pour n'importe quel progrès. Les jeux ne peuvent pas se présenter seulement comme une « récompense » lorsque les élèves ont été sages. Et les jeux sont absolument insuffisants s'ils sont réalisés seulement lors des dernières minutes à la fin du cours. Dans ce cas-là, ces jeux sont utilisés pour s'amuser, pas pour apprendre.

Ces règles doivent être modifiées au cas par cas, selon l'âge des enfants et elles se précisent au fur et à mesure des expériences vécues.

Avant de se jeter dans les problématiques liées à l'enseignement du français langue étrangère, il est important de souligner que rien n'empêche les enseignants, bien entendu, de suspendre à tout moment le jeu interactif pour passer à une phase d'explication classique au tableau.

3. Les problématiques liées à l'enseignement du FLE par les techniques dramatiques

3.1 La problématique du public visé

« Le théâtre est d'abord une question de désir, ensuite vient la technique. Durant une année scolaire, nous pouvons réaliser des techniques dramatiques avec des élèves d'âge et de niveau très variés. »⁴⁹

En rédigeant le mémoire de diplôme, j'avais toujours réfléchi à cette question : quel est le public cible des activités théâtrales insérées dans la classe du FLE ? Au début de mes recherches j'étais persuadée qu'il s'agissait avant tout des élèves des écoles primaires et collèges. Mais, en ce moment, il est sûr que cette approche est ouverte à tous les publics apprenants le français langue étrangère. Bien évidemment, il faut modifier les objectifs des activités et les règles selon l'âge et le niveau des apprenants.

Cependant, ce sont les enfants qui m'intéressent et c'est sur eux que je focalise mon attention. J'imagine facilement que cette approche peut être introduite dans des classes de l'école maternelle jusqu'à l'âge de 15 ans, et devenir un outil sérieux de l'enseignement du FLE. Comme chaque méthode, les techniques théâtrales ont aussi leurs qualités et leurs difficultés.

En entrant dans le processus où les activités théâtrales se déroulent, les enfants peuvent aussi rencontrer des difficultés. Les différents auteurs décrivent dans leurs œuvres les techniques dramatiques comme des outils pratiques pour dominer ou dépasser sa timidité à s'exprimer devant le groupe dans une langue étrangère. Néanmoins, il ne faut pas oublier que certains élèves peuvent avoir des problèmes à s'exposer en groupe, car le jeu favorise la perte de l'anonymat ou ils peuvent refuser de jouer pour des raisons de fatigue ou timidité⁵⁰. Alors, il faut toujours veiller à ne pas mettre les enfants dans des

⁴⁹ J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p.29.

⁵⁰ H. SILVA, *Le jeu en classe de la langue*, CLE Internatinal, Paris, 2008, p. 33.

situations inconfortables. On a toujours comme solution de laisser un enfant à côté où il peut observer le déroulement du jeu et lui laisser le choix d'entrer dans le jeu ou bien de lui proposer une autre activité.

En ce qui concerne les difficultés, je pense par exemple à la façon d'évaluer les connaissances. Il serait idéal d'avoir l'occasion d'évaluer certains exercices par des notes, qui refléteraient une certaine valeur des actes des élèves. Cela veut dire que si on prépare des activités s'appuyant sur les techniques dramatiques – par exemple, demander la traduction verbale de l'action qu'il aura mimé – sauf les mots devinés, on peut aussi mesurer la réalisation (prononciation, articulation) et donner des notes grâce la partie d'expression orale. Ou plus facilement, on peut mesurer des connaissances par des questions répétitives posées à la fin de la leçon terminée qui montrent les savoirs retenus. En tout cas, il est difficile de trouver une solution élégante, elle dépend avant tout de chaque enseignant.

Et la dernière difficulté sur laquelle je suis tombée en cherchant des informations est la suivante: souvent l'enfant lui-même perçoit le jeu comme une activité enfantine. Les activités dramatiques peuvent s'opposer aux tâches sérieuses de l'adulte, et c'est ainsi que l'enfant réclame des travaux plus traditionnels, qui exigent de lui un effort conscient et soutenu. Cette idée vient des travaux de Jean Chateau, le philosophe français, qui dit que l'enfant cherche alors à sortir du jeu, ce qui équivaut pour lui à sortir de son enfance et il utilise aussi le terme un « enfant gâté »⁵¹. Mais j'ai déjà défini la différence entre le jeu « libre » et le jeu « guidé » qui s'utilise comme l'outil en milieu scolaire. À mon sens, le jeu guidé aurait par conséquent sa place dans les écoles: il suffirait alors de donner aux activités ludiques une allure sérieuse – comme les moyens sont compris, les règles et les buts précisément définis, la régularité des activités, etc. – surtout pour que les enfants aient l'impression que même s'ils jouent, ils travaillent.

Avant de quitter ce chapitre, il me semble indispensable d'ajouter un fait frappant qui influence profondément le comportement des enfants de notre époque. Il s'agit des changements rapides de la société qui entourent l'enfant et qui le forment par de brutales transformations et révolutions technologiques. Les enfants sont plongés dans un monde quotidien d'images et d'information. Aucune époque n'a été autant dominée par le

⁵¹ J. CHATEAU, *L'enfant et le jeu*, Scarabée, Paris, 1985, p. 84.

spectaculaire, à tel point que notre vie est rythmée d'images et de stéréotypes largement diffusés par les médias. Paradoxalement, cette surabondance d'images reste encore très souvent à l'extérieur de l'école.

*« Les enfants vivent la classe comme un lieu d'irréalité où leurs interrogations, leurs émotions fugitives, leurs curiosités insatisfaites doivent rester accrochées au portemanteau du couloir ».*⁵²

Il faut se rendre compte que pour les enfants du XXI^e siècle, les codes linguistiques sont tous différents. C'est pourquoi il est nécessaire de dépasser ce clivage et d'ouvrir un espace de parole et d'échange. Ce que je vise à travers les pratiques théâtrales, en dépit des imperfections et des erreurs, c'est d'aider les enfants à fabriquer des images de toute nature, à construire du sens, à rencontrer et à utiliser le français de façon vivante.

⁵² J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p.19.

3.2 La problématique des enseignants

« On n'apprend jamais une langue pour des raisons linguistiques : c'est toujours soit par obligation (notamment pour les élèves scolarisés) soit parce qu'on veut faire quelque chose de la langue qu'on apprend. »⁵³

La formation que les enseignants ont reçue les prépare essentiellement le plus souvent à transmettre des connaissances sur la description de la langue. Malheureusement, ils ne se rendent pas trop compte qu'enseigner le français aux enfants est un acte éducatif qui, comme toute démarche éducative, doit contribuer au développement de la personne.⁵⁴ Donc, on peut énumérer divers objectifs que les enseignants essaieraient de saisir comme une bonne maîtrise des méthodes d'enseignement de la langue, une vraie connaissance des enfants. Dans ce contexte le Jeu peut présenter dans certaines conditions un moyen qui favorise un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité.

Mais pourquoi est-ce que les enseignants ont très souvent peur de donner pleine liberté à leur fantaisie et d'introduire le Jeu dans la classe de français ? Comme l'une des raisons je trouve le caractère linguistique de la discipline et la difficulté de manipuler la langue hors des règles. C'est pourquoi il faut bien modifier l'approche et le regard que les enseignants portent sur l'activité ludique en général, mais aussi appliquée dans l'enseignement du français. Comme acte fondamental, je trouve qu'il faut faire expérimenter aux adultes-enseignants une expérience d'un Jeu pour qu'ils puissent découvrir leur propre plaisir de jouer, sans lequel rien n'est possible. Cette expérience est fondamentale pour guider l'enfant dans ses propres démarches.

D'autres raisons qu'il convient de souligner sont les associations liées au Jeu et à l'école. Pour la plupart des enseignants, et même pour la société, le Jeu représente un divertissement, ce qui est contraire à l'idée de travail répandue par l'école. Un maître a toujours un peu mauvaise conscience quand ses élèves bougent, s'amuse, parce qu'il a le sentiment qu'ils ne travaillent pas. Dans la partie théorique j'ai déjà touché cette

⁵³ L. PORCHER, *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, p.99.

⁵⁴ H. VANTHIER, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, CLE International, Paris, 2009, p. 7.

problématique et l'issue sert mon mémoire en justifiant l'idée que la notion de plaisir ne s'oppose pas à celle de travail.

Et la dernière raison qu'il me semble important de souligner est un équipement didactique sous-estimé et la souveraineté des enseignants par rapport à la vraie connaissance de l'enfant. Bien évidemment, le caractère du maître joue un rôle important, mais aussi son professionnalisme et l'originalité dans le choix des méthodes qui lui permet de susciter plus facilement la motivation des enfants. Malheureusement, comme je l'ai déjà mentionné au début de ce chapitre la formation des enseignants vise surtout à l'excellente maîtrise des connaissances sur la langue, sur la littérature et sur la culture en général. Elle ne prend pas en compte les approches qui visent à mieux comprendre un enfant et sa relation à langue, ses spécificités linguistiques. Elle n'approfondit pas cette question : qu'est-ce que la classe de FLE ? Elle n'investit pas suffisamment sur le développement de la créativité d'un futur enseignant. Force est de constater que ces considérations n'ont que peu de place par rapport aux autres thèmes linguistiques et culturels proposés par des départements de la langue et de la littérature française dans diverses facultés de pédagogie en République Tchèque.⁵⁵

Bref, pour l'enseignant la difficulté principale serait de se lancer dans une activité pour laquelle il ne se sent pas formé. S'il n'a pas d'expérience lui-même avec une activité théâtrale, il aura tendance à exagérer les difficultés mentionnées au-dessus. Ainsi, si on a l'intention d'enrichir notre façon d'enseigner, il s'agit donc d'abord d'apporter de nouvelles expériences à notre parcours personnel.

⁵⁵ Je m'appuie sur mes rencontres avec les enseignants du FLE et aussi d'autres professeurs, réalisées lors de l'années 2010/2011.

3.2.1 Le rôle de l'enseignant

Il faut que l'enseignant assume, lui aussi, une attitude ludique, car les élèves n'auront jamais confiance en un jeu, si l'enseignant lui-même n'y croit pas.

L'objectif visé le plus important des activités théâtrales est l'expression orale, la communication. Et la parole, comme le produit ou l'outil d'expression orale, est avant tout une pratique individuelle. L'enseignant doit aider l'enfant à assurer cette pratique. Cependant, dans la réalité scolaire, l'enseignant comme principal orateur de la langue, a souvent tendance à se l'approprier.

*« Et l'économie des échanges linguistiques au sein de la classe risque d'en subir les conséquences : le circuit de la parole est univoque. Il se limite au schéma enseignant/apprenant dans une proportion largement dominée par le premier ».*⁵⁶

L'enseignement de la langue par les techniques dramatiques est une démarche pleine à partir de laquelle l'enseignant peut composer librement son menu. Il est dans ce cas l'auteur de son propre programme, qu'il construit selon le rythme qui lui semble le mieux convenir aux apprenants. Après le choix d'une activité, il est important de vérifier si elle correspond réellement aux objectifs visés, autrement dit, d'être capable de confirmer à la fin du cours si le jeu est en mesure de fournir les résultats attendus. Comme l'inspiration peut servir ce questionnaire proposé par François Weiss sous le titre « *Pour situer une activité* » qui nous permet de conduire une réflexion sur le choix d'une activité.

« Pour situer une activité »

1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. À quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoir-faire entrent en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?

⁵⁶ J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p.37.

7. Est-ce une activité :
 - convergente ? (production guidée)
 - divergente ? (production ouverte)
 - qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux ? (production libre)
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. À quel moment peut-on la proposer :
 - au cours d'une leçon,
 - à la fin d'une leçon,
 - à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois :
 - telle quelle ?
 - avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. À quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ?⁵⁷

Bien évidemment, je peux utiliser ce questionnaire pour n'importe quelle activité, même pour les techniques dramatiques qui nous servent précieusement pour enseigner le français. De plus, je m'en suis inspirée pour développer certaines difficultés auxquelles il faut faire attention :

- **Le niveau et l'âge des élèves**

⁵⁷ F. WEISS, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, 2002, p.10.

Il faut définir notre programme selon le niveau et l'âge des élèves. L'enseignant devrait guider et diriger les exercices en veillant au mieux à l'évolution du travail de chacun.

- **L'ambiance dans le groupe**

C'est à l'enseignant qu'il appartient d'installer une vraie dynamique de groupe et de créer une ambiance faite de confiance, d'esprit de solidarité et de générosité. Il est souhaitable de décider également à l'avance le ou les rôles que prendra l'enseignant au cours du jeu, par exemple jouer, conseiller, mener ou observer.

- **La règle et le déroulement du jeu**

Il s'agit des règles spécifiques à chaque jeu, qui en font un jeu unique. Sans savoir expliquer les règles simplement et clairement, on ne peut pas avancer. Alors, il ne faut pas oublier le jeu présenté, cela veut dire, informer des élèves sur les règles, le but et la durée. Il faut également définir les règles pour jouer, par exemple, quand on est obligé de gérer le bruit. Les élèves sont assez souvent amenés à parler pendant la réalisation de techniques dramatiques, c'est pourquoi il est indispensable de leur donner des consignes spécifiques sur un mode ludique.

- **Les conditions matérielles**

Les techniques théâtrales peuvent exiger des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe. Donc, il faut être prêt à aménager un espace selon notre désir. Pour déclencher des interactions, l'idéal est de se faire face, assis ou debout, en cercle, ou d'organiser la classe en espace de jeu et d'observation. L'enseignant consacrerait donc le temps nécessaire à la construction de l'espace classe, le cercle, lieu des interactions à venir. Il fait partie de la dynamique dans laquelle les groupes doivent s'impliquer – *« dynamique du processus d'apprentissage qui comprend mouvements, déplacement, attitudes, postures, énonciation entre apprenants, et dont l'enseignant aura démontré l'importance et la nécessité lors des interactions produites par les apprenants. »*⁵⁸

En se rendant compte que l'enseignement présente un grand travail personnel, il faut encore ajouter des avantages qui dépassent ce parcours individuel. Tout le monde sait

⁵⁸ A. CORMANSKI, *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, HACHETTE, 2005, p.9.

que la formation est un phénomène de contact⁵⁹, autrement dit, il faut s'engager et aller au bout de nous-mêmes pour accompagner ceux qui se forment, en se formant avec eux. Il s'agit d'une auto-formation d'enseignant qui se surpasse avec les enfants.

Bref, même si les enseignants ont très souvent le sentiment que leurs idées sont entièrement épuisées et qu'ils perdent leur temps par des préparations énormes, il ne faut pas perdre la tête. L'enseignement est un cheminement engagé grâce auquel on a l'occasion de trouver notre forme personnelle d'enseigner et surtout d'être sous l'influence d'une auto-formation permanente.

⁵⁹ R. GALISSON, CH. PUREN, *La formation en question*, CLE International, Paris, 1999, p.3.

4. Le manuel et le phénomène ludique

4.1 L'analyse des manuels

Vu que le titre de mémoire est « *L'enseignement du FLE sans manuel. Le rôle du phénomène ludique dans l'enseignement du FLE* », il me semble important de consacrer une partie à l'étude du thème sur la relation entre les activités ludiques et les manuels.

Selon mes expériences⁶⁰, j'ai choisi pour l'analyse deux méthodes différents. Le premier est la méthode française qui a pour titre : « *Connexions* » qui est le plus souvent utilisé au lycée, et le deuxième manuel récemment publié et élaboré par les auteurs tchèques collaborant aussi avec les Français « *Le français ENTRE NOUS* ». Dans les deux cas, je n'analyse que le niveau 1 pour les débutants où je suppose que les activités ludiques peuvent être les plus fréquentes.

Et en analysant des manuels, je cherche des réponses aux questions comme :

- Est - ce que des manuels proposent les activités qui ne sont pas entièrement liées aux structures générales de la méthode (c'est-à-dire des exercices sur les quelles on peut tomber dans la plupart des manuels comme textes à trous, tableaux à remplir, questions à choix multiples, questions ouvertes, etc.) ?
- Est- ce que le manuel inclue aussi des activités ludiques qui permettent aux enfants de ne plus travailler que avec de texte, mais aussi parler librement, jouer avec des mots à haute voix, chanter, etc. ?
- Est- ce qu'il est possible dans la méthode du manuel découvrir des éléments de techniques dramatiques ?

⁶⁰ Je m'appuie sur les informations ce que j'ai apprises lors du cours réalisé à la faculté pédagogique d'Université Charles „La comparaison du français et tchèque“ (le semestre d'été 2011), où nous avons étudié les sujets grammaticaux en relation avec les manuels. C'est pourquoi nous avons l'occasion de partager nos expériences avec les différents types de manuels et nous avons été d'accord avec le fait que le manuel „Connexions“ et déjà depuis quelques années le plus souvent utilisé et considéré en milieu scolaire comme le manuel de meilleure qualité.

4.1.1 L'analyse d'une méthode « Connexions »

Les auteurs de la méthode « Connexions » sont Régine Mérieux et Yves Loiseau, l'éditeur est Didier et il était publié en 2004 à Paris.

- Type de matériel

La série « Connexions » propose 3 niveaux (A1, A2 - B1, B1 - B2)

Chaque niveau comprend un matériel didactique qui contient un guide pédagogique pour l'enseignant, un livre d'élève + CD et un cahier d'exercices + CD pour l'apprenant. La collection « Connexions » dispose en plus d'un compagnon très pratique de la méthode, un site internet.

Niveau 1

- Public

Public : grands adolescents débutants et adultes

Niveau requis : les débutants

Durée et rythme d'apprentissage : 100 – 120 heures d'enseignement-apprentissage

- Structure générale de la méthode

Découpage des modules : 4 modules , et chaque module divisé en trois unités. Chaque unité est constituée de cinq doubles pages.

Présentation d'un module : Chaque module présente un objectif général : *parler de soi, échanger, agir dans l'espace, se situer dans le temps*. Dans chaque module les apprenants peuvent mettre en oeuvre des compétences - expression orale + écrite, compréhension orale + écrite. Chaque unité est terminée par une leçon de civilisation.

- Remarques supplémentaires :

Présence d'illustration : photos, images, dessins, plans

Fonction image : assez d'illustrations, elles accompagnent la situation et servent à la compréhension globale. Leur rôle est aussi de divertir, d'expliquer et d'illustrer.

Présence d'icônes : oui, il y a un dessin pour indiquer l'écoute du CD

Evaluation/auto-évaluation : chacune des 12 unités propose des tests sommatifs. Après chaque module il y a des bilans d'autoévaluation, et il ne faut pas oublier des pages de préparation au DELF.

Tableau des contenus : oui, organisation par unités - thème, avec des objectifs linguistiques, lexicaux, culturels et phonétiques.

Progression : linéaire

- **Méthodologie**

Le manuel utilise plusieurs types de méthodes. Il s'agit avant tout de la méthode audiovisuelle (des enregistrements, des images...), une méthode communicative avec support audio-visuel mais aussi une méthode traditionnelle (la traduction, la lecture, la grammaire).

Activités et exercices les plus souvent utilisés: réemploi et production écrite – questions à choix multiples, questions ouvertes, vrai/faux, textes à trous, tableaux à remplir, éléments à mettre en relation, phrases à corriger ou à remettre dans l'ordre.

Approche communicative : documents sonores, exercices de réemploi, activités de discrimination auditive

Les techniques dramatiques :

- les jeux de rôle – une improvisation selon des dessins (p. 125)
- une improvisation selon des situations décrites (p. 45)
- les jeux de rôle – les dialogues sont écrits (p.11)
- le travail avec la gestualité (p. 13) – compter sur les doigts

Points forts et points faibles du manuel :

Points forts :

- différentes compétences sont abordées : la culture notamment

- présence de nombreuses images qui facilitent la compréhension
- Informations relatives à la vie courante (« Vous avez 1 nouveau message »), vie pratique (« se situer », « s'informer »)
- on peut voir une nette progression dans l'évolution du manuel

Points faibles :

- toutes les leçons sont construites de la même façon
- le travail sur l'oral n'est pas aussi bien que l'écrit
- thèmes intéressants, mais pas très actuels

4.1.2 L'analyse d'une méthode « Le français ENTRE NOUS »

Les auteurs de la méthode « Le français *ENTRE NOUS* » sont Sylva Nováková, Jana Kolmanová, Danièle Geffroy-Konšťacký et Jana Táborská. L'éditeur est Fraus et il était publié en 2009 à Plzeň.

- Type de matériel

La série « *Le français ENTRE NOUS 1* » et « *Le français ENTRE NOUS 2* » correspond au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Chaque partie comprend un matériel didactique qui contient un guide pédagogique pour l'enseignant + CD, un livre d'élève + CD et un cahier d'exercices. La collection dispose en plus d'un manuel interactif très pratique et d'exercices.

« Le français ENTRE NOUS 1 »

- Public

Public : adolescents et grands adolescents débutants

Niveau requis : les débutants

Durée et rythme d'apprentissage : non précisé

- **Structure générale de la méthode**

Découpage des leçons: 8 leçons divisées par des thèmes et constituées de huit pages. Chaque thème constitué a des objectifs visés.

Présentation d'une leçon : Chaque leçon est titrée par un objectif général : par exemple « Bienvenue dans le monde francophone », « Bonjour, c'est moi ». Elle formule aussi les objectifs visés que les étudiants abordent pas à pas. La première page de la leçon est motivante (les images et les couleurs). Dans chaque leçon les apprenants peuvent mettre en oeuvre des compétences – expression orale, compréhension orale et écrite. L'expression orale est développée dans le cahier d'exercices. Chaque leçon est terminée par une chanson, un poème ou un petit exercice pour la langue. Entre la sixième et la septième leçon, les enfants réalisent le projet « Une journée en plein air ».

- **Remarques supplémentaires :**

Présence d'illustrations : photos, images, dessins, plans.

Fonction image : beaucoup d'illustrations, elles accompagnent la situation et servent à la compréhension globale. Leur rôle est aussi de divertir, d'expliquer et d'illustrer. Les pages sont très colorées (le bleu et l'orange).

Présence d'icônes : oui, il y a un dessin pour indiquer l'écoute du CD, l'expression orale, la lecture et l'intercontextualité.

- **Évaluation/auto-évaluation :**

À la fin de chaque leçon il y a un tableau récapitulative qui énumère les compétences et les savoirs acquis.

- **Tableau des contenus :**

Oui, organisation par leçon - thème, avec des objectifs linguistiques, lexicaux, culturels et phonétique.

Progression : linéaire

- **Méthodologie**

Le manuel utilise plusieurs types de méthodes. Il s'agit avant tout de la méthode communicative avec support audio-visuel qui développe toutes les capacités et compétences orales et communicatives.

Même le titre du manuel fait référence à l'intention de pratiquer la langue dans la classe, autrement dit, entre les élèves. Donc, la méthode est soumise à ce désir.

Activités et exercices les plus souvent utilisés: les textes à trous, tableaux à remplir, éléments à mettre en relation, les exercices pour établir l'intercontextualité, les jeux.

Approche communicative : documents sonores - dialogues, les exercices de répétition, les exercices de compréhension, les chansons, les poèmes et les exercices pour l'articulation.

Les techniques dramatiques :

- une imitation de la mélodie (p.44)
- une improvisation selon des situations décrites (p. 38)
- les jeux de rôle – les dialogues sont écrits (p.10)

Points forts et points faibles du manuel :

Points forts :

- dans chaque leçon il y a un jeu simplement expliqué
- le livre d'élève est basé sur l'oral, par contre le cahier d'exercices sur l'écrit
- différentes compétences sont abordées, notamment l'intercontextualité (le français comparé avec l'anglais)
- nombreuses images qui facilitent la compréhension
- les thèmes et également les images sont proches de l'univers de l'enfant
- on peut voir une nette progression dans l'évolution du manuel
- le manuel correspond aux besoins d'un enfant actuel
- la grammaire spécifiée au cahier d'exercices

Points faibles :

- toutes les leçons sont construites de la même façon
- ne convient qu'à des publics scolaires
- préparation au DELF

4.1.3 L'interprétation des résultats

Pour conclure ce chapitre, il reste à amplifier les résultats qui proviennent de l'analyse. Du point de vue d'un élève, ces deux méthodes sont très attirantes grâce à la graphie et à la clarté d'explication du système de la langue. Le travail avec la méthode « Connexions » nous permet de travailler facilement, non seulement avec le public des enfants scolaires, mais aussi avec des adultes. Les structures sont très bien faites, malheureusement il est évident que la parution date déjà de quelques années. Le phénomène ludique joue un petit rôle entre les autres exercices basé sur l'écrit. Cependant, même dans ce manuel, les enseignants peuvent se rencontrer avec certains exercices dramatiques, surtout avec des jeux de rôle.

Par contre, la méthode « Le français ENTRE NOUS » utilise la langue qui est plus proche de l'enfant de notre époque. Non seulement les exercices sont introduits en français-tchèque, ce qui facilite l'orientation dans le manuel et crée l'autonomie de l'enfant, mais aussi la variété des types d'exercices développant des approches communicatives et actionnelles des élèves, servent à captiver le public enfantin du manuel. Les auteurs ont concentré ses efforts à élaborer d'un manuel qui développe avant tout les approches communicatives. Il s'agit d'un fait, dont même les spécialistes qui s'intéressent au français se rendent compte : il faut changer les anciennes structures d'enseignement. Pour arriver à leur but, ils mélangent avec précision les activités ludiques qui se réalisent lors du cours avec les activités écrites que les élèves travaillent à la maison.

Depuis l'époque de J. A. Comenius, le manuel présente un outil inséparablement lié à l'enseignement et il serait présomptueux de vouloir réduire son rôle par rapport aux activités ludiques. De l'analyse viennent aussi des résultats qui prouvent ses qualités :

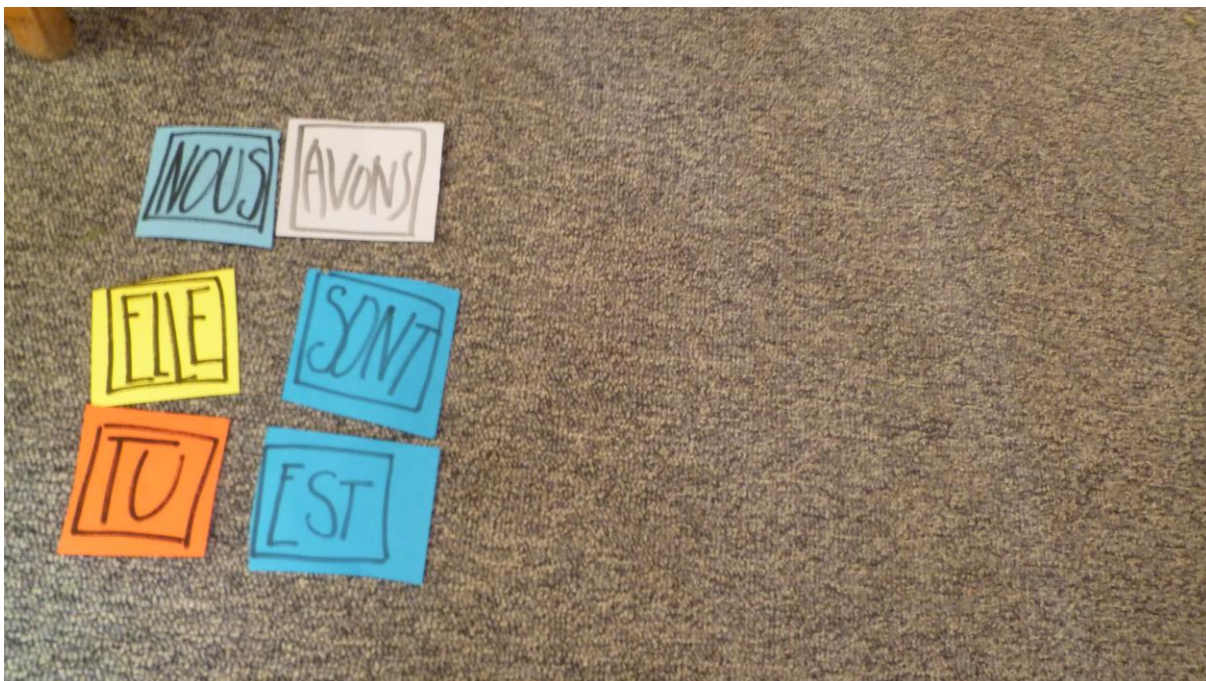
- L'élève et l'enseignant ont le même manuel, donc ils peuvent non seulement prévoir, mais aussi suivre leur cheminement. Les informations proposées par le manuel, sont pareilles pour l'élève ainsi que pour l'enseignant.
- Dans la plupart des cas, les manuels incluent les matériels didactiques comme CD ou DVD.
- Le manuel présente une structure de la méthode découpée en unités qui permettent aux élèves de s'orienter dans la structure de la langue - les tableaux des contenus linguistiques, lexicaux, culturels et phonétiques. Chaque unité propose un thème qui fournit le vocabulaire et fait un exemple de la langue utilisée (les dialogues, les articles, etc.).
- Le manuel contient des images qui symbolisent un code compréhensible. Autrement dit, les enfants sont habitués à comprendre le monde et la vie par les images (la télévision, l'ordinateur), étant donné qu'ils vivent dans le monde qui produit des images sans cesse.

Malgré ces avantages énumérés, j'ose prévenir au danger lié à l'enseignement avec manuel. Très souvent, les structures indispensables proposées par les manuels peuvent devenir la prison pour la créativité et l'imagination de l'enseignant. Les enseignants sont si habitués à travailler selon les méthodes des manuels que finalement ils ont peur de manipuler avec la langue hors des structures. Cependant, si l'enseignant considère comme le but de son travail le développement de la personne entière d'enfant, il doit utiliser d'autres méthodes, puisque chacun n'apprend pas de la même façon et le style d'apprentissage est lié aux facteurs de développement et de personnalité.

Il est évident que pour un développement efficace des apprenants, il faut leur fournir un environnement aussi riche que possible et des contextes divers correspondant aux différents styles d'apprentissage. Comme une issue à la problématique, je trouve le savoir-faire de l'enseignant qui arrive à combiner de façon adéquate des savoirs linguistiques, proposés par le manuel et des activités ludiques.

5. La présentation du projet « Je suis ...»

« JE SUIS... »



OCTOBRE 2010 – MAI 2011

5.1 Introduction

« *Et le chemin est long du projet à la chose...* »⁶¹

Molière

Le projet « Je suis... » commence en octobre 2010 et dure jusqu'au 20 mai 2011. Il est réalisé régulièrement avec des enfants de l'éducation à domicile, le vendredi de 11h15 à 12h15. La classe regroupe neuf enfants d'âge différent, des filles et des garçons. Leurs parents ont accepté avec plaisir ma proposition d'enseigner à leurs enfants d'une façon entièrement ludique, donc ils étaient au courant de mon projet expérimental et ils le soutenaient. Tous les matériaux sont proposés avec l'accord des parents.

Tout au long de mon travail, je mets en place une pédagogie active en proposant aux enfants d'être acteurs de leurs propres apprentissages au sein d'un projet de classe partagé et géré eux-mêmes. L'idée principale est de trouver la solution pour enseigner sans utiliser le manuel, et bien évidemment, sans nier l'importance des savoirs classiques. Je m'appuie sur le fait que « produire réellement » un objet ou une œuvre dynamise les apprentissages et justifie aux yeux de l'enfant les efforts nécessaires pour réussir sa tâche et tenir sa place dans le projet collectif de la classe. Ainsi, je cherche des pistes pour fournir aux enfants des activités leur permettant de visualiser leur propre monde avec un vocabulaire français. De plus, grâce à cette démarche, je focalise mon attention sur la création et le développement d'un sens pour contextualiser leur apprentissage. Cela explique, entre autre, le titre du projet « Je suis... », puisque les enfants inventent non seulement leur monde, mais aussi leur propre identité.

Même si le mémoire vise à dévoiler avant tout des avantages des techniques dramatiques, le projet présente plutôt la réalisation du phénomène ludique dans sa globalité, c'est-à-dire que je combine des éléments du jeu, de la musique et aussi du théâtre.

⁶¹ J.-C. LALLIAS, J.-L. CABET, *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985, p.54.

5.2 La démarche pédagogique

Les piliers de projet sont construits par les différentes réponses aux questions de la motivation des enfants. Lorsque je prépare la leçon, je cherche à réaliser ces règles proposées par Hélène Vanthier⁶² :

- Susciter l'intérêt à travers des thèmes qui concernent et touchent l'enfant.
- Permettre de découvrir le monde de l'enfant, ses langues, ses cultures.
- Susciter à la fois le JEU et l'activité cognitive.
- Conduire des enfants plutôt à des questions qu'à des réponses immédiates, nécessitant la mise en œuvre de tâches pour les résoudre.
- Proposer régulièrement de la nouveauté (variété des matériaux, variété des tâches à accomplir) et pas toujours la même routine, résumée par la formule lapidaire : « Les enfants, ouvrez aujourd'hui votre livre à la page 19 ! ».
- Donner l'occasion de faire des choix personnels, donc d'exister en tant que personne dans l'espace de la classe de français.
- Permettre de se fixer des objectifs à atteindre et de percevoir les progrès réalisés.

5.3 La présentation des enfants

Il s'agit d'un groupe non homogène qui compte actuellement neuf enfants de différents âges :

Ela D. - 6 ans

Vincent D. - 10 ans

Nathanael G. - 8 ans

Emma Ž. - 10 ans

Babetka K. - 8 ans

Vanda K. - 11 ans

Erzsika E. - 9 ans

Ester J. - 11 ans

⁶² H. VANTHIER, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, CLE International, Paris, 2009, p. 24.

Zuleika E. - 9 ans

Avant de commencer notre cours, les enfants avaient déjà des expériences avec le français langue étrangère. Avec une autre lectrice, ils procédaient selon le manuel « *Alex et Zoé et compagnie* »⁶³, également moi-même, je m'en suis inspirée et j'ai proposé aux enfants certains exercices photocopiés comme support pour les devoirs.

5.4 Les conditions

- La classe

À la différence de la classe à l'école, nous utilisons des espaces assez mobiles comme il s'agit avant tout de la salle du club des scouts. Alors, à chaque fois, nous pouvons aménager la salle selon notre désir. Il y a des chaises, et aussi des petites tablettes et du chevalet à feuilles mobiles (flip chart) qui sont facilement déplaçables, ce qui permettent de réaliser des activités de groupe. Grâce au tapis, nous pouvons nous assoir et donc on peut travailler sans soucis assis en cercle, mais aussi debout. Sans gêner les classes voisines, les enfants peuvent courir ou crier (**voir annexe n°1**).

- Le matériel

Le matériel ludique et aussi pédagogique est fabriqué, soit par les enfants, soit par moi-même, cela dépend du caractère du matériel. Nous utilisons surtout du papier de couleur, des crayons de couleur, des ciseaux, des bâtons de colle, les images que j'ai dessinées moi-même, et une petite balle en mousse qui joue un rôle principal dans certains jeux (**voir annexe n°2**).

L'instrument que j'ai beaucoup estimé était la guitare. Grâce à elle, en apprenant des chansons je pouvais librement changer le rythme ou la rapidité des chansons. De plus, les enfants aiment quand l'enseignant montre aussi d'autres qualités de sa personnalité.

Chaque enfant dispose d'un cahier de français de grand format, non seulement pour écrire, mais aussi pour coller des poèmes, des chansons, ou des fiches pédagogiques et des activités complémentaires au manuel, etc.

⁶³ C. SAMSON, *Alex et Zoé et compagnie*, CLE International, Paris, 2001

On parle fréquemment du plaisir de jouer, mais on ne mentionne peut-être pas assez souvent l'agrément de créer des jeux, et c'est aussi pourquoi je me suis jeté dans l'invention des jeux. Je m'appuyais avant tout sur mes expériences avec les scouts, et aussi sur ma propre créativité. Il ne faut pas oublier de mentionner mes expériences personnelles avec le théâtre.

- **Le manuel**

Comme je l'ai déjà mentionné, les enfants ont été habitués à travailler avec le manuel « *Alex et Zoé et compagnie*⁶⁴ ». Je l'utilise avant tout pour les devoirs et pour la révision, mais les activités qui se déroulent lors de la leçon ne sont liés à aucun manuel (**voir annexe n°3**). En tout cas, pour le développement d'expression écrite, j'ai aussi inventé certaines fiches pédagogiques (**voir annexe n°4**).

5.5 Le déroulement chronologique des actions

Le référentiel spécifique

Avant chaque semestre, pour fixer des objectifs visés et la structure, j'ai élaboré un référentiel spécifique (**voir annexe n°5 et n°6**). Donc, chaque mois, le thème de notre travail était clairement défini et les moyens pour l'acquisition et le développement des compétences décrits. Cette façon de travailler m'a permis de composer librement mon menu des activités, autrement dit, d'être l'auteur de mon propre programme. Grâce à cette liberté, je pouvais proposer régulièrement de la nouveauté – variété des tâches à accomplir, variété des matériaux.

Également, avant chaque cours, j'ai préparé le plan de la leçon qui m'aidait à mieux m'orienter lors du travail. Pour donner un exemple de ma préparation, j'ajoute dans l'annexe les préparations de premier et de deuxième cours (**voir annexe n°7**).

5.5.1 Premier semestre (l'hiver 2010)

Première séance et deuxième séance

⁶⁴ C. SAMSON, *Alex et Zoé et compagnie*, CLE International, Paris, 2001

La première leçon a commencé le 8 octobre. Je considère les deux premiers cours comme clés, étant donné qu'il s'agit d'un moment où naît la confiance entre l'enseignant et ses élèves. La première leçon était presque entièrement en tchèque, car je l'ai consacrée à la présentation des enfants et à la fixation des règles. Lors de la deuxième rencontre, il était important de commencer déjà un vrai travail et puis de démarrer la construction de la fiction de leur monde. Hormis les exercices consacrés à la maîtrise de l'alphabet français (**voir annexe n°8**), les enfants ont été divisés en petits groupes par deux. Dans ces groupes ils sont restés jusqu'à la fin du semestre et dans les mêmes groupes ils ont construit avec l'aide de crayons leur maisonnette. Finalement, chaque groupe avait sa propre maisonnette et le groupe qui a gagné les jeux proposés dans chaque séance, a reçu la tuile de toit en papier vert (**voir annexe n°9**). Ce principe, gagner les tuiles de toit en papier, contribuait à la vraie dynamique de groupe grâce à la rivalité évoquée. Au début de chaque séance j'ai récapitulé les scores de chaque groupe.

À peu près au milieu du semestre, les enfants ont dessiné et aussi nommé l'alentour de leur maisonnettes, des jardins (**voir annexe n°10**).

La fin de semestre

À la fin du semestre, les enfants ont écrit un examen final (**voir annexe n°11**). Avec les plus petits, les enfants entre 6 ans et 8ans, pour qui l'expression écrite en français était une grande difficulté, j'ai fait des exercices à l'orale.

5.5.2 Deuxième semestre (l'été 2011)

Dans le deuxième semestre, après avoir terminé le thème de la maisonnette, les enfants inventent leurs propres identités (**voir annexe n°12**). En apprenant le vocabulaire du corps, chaque enfant échancre du papier une figure qu'il a présentée lui-même et aussi un habitant de la maisonnette (**voir annexe n°13**). Comme le semestre dernier les enfants ont collectionné les tuiles de toit en papier, ce semestre ils peuvent gagner les cheveux pour leurs figures. Selon le désir des enfants et aussi selon mes expériences avec eux, je déplace les enfants d'un groupe à l'autre.

Il faut souligner que ce semestre notre travail a été assez conditionné par l'Académie de la nouvelle Paternité où les enfants de l'éducation à domicile de toute la République Tchèque ont présenté leurs projets. Donc, le groupe de français avait

l'occasion de présenter non seulement le projet « Je suis... », mais aussi certaines chansons et poèmes.

Tout au long des deux semestres, nous avons réalisé les exercices comme les jeux sur le vocabulaire, les jeux pour favoriser la mémoire, et en plus nous n'avons pas hésité à apprendre des chansons et des poèmes. Alors, le 6 mai, le jour où l'Académie de la nouvelle Paternité a été liée, nous avons présenté devant les parents et les autres enfants deux chansons « Le corbeau a sept habits » (**voir annexe n°14**) et « Mes p'tites mains » (**voir annexe n°15**) et un poème « Le petit pouce est dans sa maison » (**voir annexe n°16**).

Le 20 mai, à la fin de notre dernière leçon, j'ai proposé aux enfants le questionnaire, pour arriver à acquérir les informations sur l'efficacité de mon approche ludique.

5.6 Description des certaines activités réalisées lors du projet

5.6.1 Exemple d'une poème/comptine

Objectif

- Mémoriser et dire une comptine
- Jouer avec la langue
- Associer un geste au sens du mot

Matériel : Les enfants se dessinent sur leurs pouces les petits visages qui présentent Monsieur Pouce.

Durée : Environ 15 minute

Âge/Niveau : De 6 ans 13 ans, débutants

Le petit pouce est dans sa maison⁶⁵

Le jeu de doigts

Soit les enfants ne jouent qu'avec leurs deux pouces, soit ils jouent en couple.

⁶⁵ Les petits lascars, p. 26

Textes

Gestes

Pouce 1 : Le petit pouce est dans sa maison.	Le pouce se cache dans le poing fermé.
Pouce 2 : Le petit pouce est dans sa maison.	Le pouce se cache dans le poing fermé.
Pouce 1 : Toc, toc, toc !	Frapper sur le poing gauche fermé.
Pouce 2 : Qui est-là ?	L'expression dramatique. Pas de geste.
Pouce 1 : C'est moi !	L'expression dramatique. Pas de geste.
Pouce 2 : Chut ! Je dors. yeux.	Le doit devant la bouche, fermer les yeux.
Pouce 1 : Mais, toc, toc, toc !!	Frapper à nouveau.
Pouc 2 : Qui est-là ?	Pas de geste.
Pouce 1 : C'est moi !	Pas de geste.
Pouce 1 + Pouce 2 : Ah, je sors !	Sortir les deux pouces. Les deux pouces s'embrassent. Bruits de baisers.

Déroulement

1. Introduction de la comptine

Cette comptine est une petite pièce de théâtre à deux acteurs, Monsieur Pouce (droit) et Monsieur Pouce (gauche). Avant de commencer à jouer la comptine, demander aux enfants d'écouter attentivement les paroles de la comptine et d'observer des gestes. Montrer deuxièmement la comptine et demander aux enfants la traduction des paroles selon des gestes. Expliquer des onomatopées « toc, toc, toc ».

2. Production de la comptine

Les enfants sont regroupés par deux et répètent les paroles et les gestes selon l'enseignant. Veiller à ce que les enfants coordonnent bien des gestes et des paroles. Parler toute la comptine en l'accompagnant de gestes.

5.6.2 Exemple d'un jeu

Dans ce cas-là, je travaille avec du jeu « guidé », cela veut dire le jeu qui se déroule dans des conditions précises avec un but précis.

Objectif

- Apprendre à conjuguer les verbes AVOIR et ÊTRE
- Savoir associer les pronoms personnels
- Savoir agir dans les conditions stressantes

Matériel : Cartes colorées avec les verbes AVOIR, ÊTRE et les pronoms personnels (sur chaque carte il y a une forme de verbe)

Durée : Environ 15 minutes

Âge/Niveau : De 6 à 13 ans, débutants

But du jeu : Classer correctement et le plus vite possible les phrases prononcées.

Le jeu de compétition pour apprendre les verbes « AVOIR » et « ÊTRE » (voir annexe n°17)

Les enfants sont regroupés par deux ou trois. Les cartes colorées sont à l'autre bout de la classe, le nombre de paquets correspond au nombre de groupes. Après le signal, les enfants récitent chacun à leur tour le plus vite possible une forme du verbe en français qui est énoncé par l'enseignant en tchèque, par exemple « jsme ». L'élève peut trouver seulement une forme, et quand il réussit, l'autre peut continuer.

Après l'énumération de toutes les formes des verbes, réviser les résultats. Le groupe qui a toutes les formes sans fautes, gagne.

5.6.3 Exemple d'une chanson (un chant mimé)

Il s'agit des chansons accompagnées de gestes qui permettent une meilleure intégration des paroles des chansons. Les aspects rythmiques et mélodiques aident aussi à une mémorisation plus facile.

Objectifs

- Mémoriser une chanson
- Apprendre à nommer les onomatopées
- Apprendre à nommer les parties du corps

Matériel : nos corps

Durée : Environ 15 minutes

Âge/Niveau : De 6 à 13 ans, débutants

Mes p'tites mains...

La chanson mimée

Textes	Gestes
^{Ami} Mes p'tites mains font tap !tap !tap ! marquant bien le rythme.	Les enfants tapent dans leurs mains en marquant bien le rythme.
^G Mes p'tits pieds font paf !paf ! paf !" en marquant bien le rythme.	Les enfants tapent des pieds sur le sol en marquant bien le rythme.
^{Ami} Un, deux, trois,	Les enfants montrent sur les doigts les nombres.
^G Un, deux, trois,	Les enfants montrent sur les doigts les nombres.
^G Trois p'tits tours, et puis ^{Ami} s'en va.	Les enfants se tournent trois fois.

Il s'agit d'un chant mimé qui permet de présenter aux enfants les premiers éléments du schéma corporel : les mains, les pieds. Il permet aussi à l'enfant par les mouvements de découvrir l'espace qui l'entoure : devant, derrière, en haut, en bas, etc.

5.6.4 Exemple d'un exercice dramatique pour l'ancrage du vocabulaire

Étape 1 – l'échauffement physique

- Les enfants avec l'enseignant sont debout en cercle. L'enseignant nomme par son corps les parties du corps en français. Chaque fois les enfants répètent ce que fait

l'enseignant, quand il touche le corps, quand il fait le geste et prononce le mot (**voir annexe n°18**).

b. Puis, l'enseignant répète à nouveau les mots et les enfants doivent toujours toucher la partie du corps mentionnée par les autres (**voir annexe n°19**).

Étape 2 – la production orale

a. Tout le monde marche en cercle, quand quelqu'un dit la partie du corps, il faut se laisser diriger par cette partie. Par exemple, si quelqu'un dit « la jambe », on saute sur une jambe (comme quelqu'un nous la tire) (**voir annexe n°20**).

Par la description de projet et des exercices, je ne veux pas proposer des recettes des exercices comment enseigner le français sans utiliser le manuel, par contre, je vise à montrer une des possibilités pour enseigner différemment, un des chemins qui sort des approches classiques. C'est pourquoi, je ne décris que certains exercices complétés par des photographies qui servent à une meilleure compréhension sur du projet.

5.7 Questionnaire

Par le questionnaire, j'ai voulu trouver des réponses aux questions que je me suis posées en réalisant le projet :

- Est- ce que pour les enfants « apprendre » pourrait signifier le « plaisir » ?
- Est- ce que les enfants se rendent compte des compétences qui sont développées par des activités ludiques ?
- Est-ce qu'il y a des enfants qui ont besoin de travailler plus avec le manuel ?
- Est-ce que les enfants ressentent une différence dans l'approche d'enseignement du cours dernier et du cours actuel ?
- Est- ce que les enfants découvrent à travers des activités ludiques une autre relation à la langue ?

Non seulement selon les réponses au questionnaire, mais aussi selon les références personnelles, je peux constater que tous les enfants aiment beaucoup l'approche ludique que nous avons réalisé ensemble.

En raison de l'âge des enfants, les réponses étaient assez semblables et superficielles, c'est pourquoi je propose l'analyser des réponses généralisées et pour l'image, j'ajoute des questionnaires à l'annexe (**voir annexe n°21**).

Il est évident que les enfants sont contents quand ils peuvent bouger. Pour la plupart d'entre eux, « apprendre » signifie « divertissement ». Ce qui me semble important, c'est que les enfants étaient capables d'énumérer la plupart des activités clés, ce qu'on a réalisé tout au long de deux semestres. Cela veut dire que j'ai réussi à ancrer leurs expériences dans leurs mémoires à travers des activités. Je trouve que grâce à ces expériences vécues le processus d'apprentissage était accompli, autrement dit que l'acquisition des compétences était faite. Un autre aspect important est que les enfants ont été capables de ressentir des approches différentes, celle de la lectrice précédente et la mienne. Comme un apport majeur, je considère leur relation positive à la langue qui était évidente lors de notre travail et aussi par leurs réponses qui étaient assez positives.

5.8 Conclusion

Je suis d'accord avec Haydée Silva qui a écrit « *Sans l'attitude ludique, le jeu devient simple exercice !*⁶⁶ », puisque, si j'ose dire, le projet a réussi avant tout grâce aux enfants qui ont créé successivement et naturellement une ambiance ludique. Le travail s'est transformé en plaisir qui nous a poussé dans d'autre travail.

Et si je pouvais changer quelque chose pour la prochaine fois, j'aimerais constituer des groupes homogènes afin de faciliter la progression et la satisfaction de chacun. Autrement dit, pour les enfants plus âgés (9 ans et +) je propose plus de travail avec le manuel combiné avec les activités ludiques, étant donné que les structures grammaticales et linguistiques que les manuels proposent sont indispensables. Cependant, pour les enfants tout petits (6 ans – 9ans) je crois que cette façon d'apprendre est satisfaisante.

⁶⁶ H. SILVA, *Le jeu en classe de la langue*, CLE Internatinal, Paris, 2008, p. 18.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, j'ai essayé de répondre à la question « Quel est le rôle du phénomène ludique dans l'enseignement du FLE en comparaison avec manuel ? » et j'espère que j'ai réussi à trouver les diverses réponses pour que je puisse donner ma propre opinion sur la problématique. La conclusion de mémoire n'a pour ambition que de contribuer à l'ouverture d'un questionnement en didactique du français langue étrangère sur les méthodes de langue qui s'interrogent sur le rapport à la parole active et la communication à travers le phénomène ludique.

Si j'ose répondre à la question initiale et affirmer qu'il est possible d'enseigner sans manuel et comme l'outil précieux me sert les méthodes ludiques, il faut aussi ajouter que cette réalité ne peut se dérouler que sous certaines conditions. Néanmoins, le plus important est le fait que c'est possible et que les enseignants ont en réalité énormément de possibilités pour sortir de la manière traditionnelle d'enseignement.

Mais, il est vrai que la situation au milieu scolaire n'est pas aussi libre que mes idées. Le manuel reste pour toujours un outil insurmontable dans le processus de l'enseignement, puisqu'il propose des structures logiques indispensables dans n'importe quelle matière. Mais le travail avec lui pose des frontières et tout à coup les enfants se trouvent, même avec l'enseignant, dans la prison des activités proposées par le manuel. Est-ce qu'il s'agit d'une situation sans issue ou non ? Même si j'ai dévoilé d'autres méthodes que celles avec le manuel, comme le fait unique reste que les exercices s'inspirant du phénomène ludique peuvent compléter le travail avec le manuel, autrement dit, le manuel est un outil indispensable, mais il ne faut pas rester passif . Il faut chercher aussi d'autres dimensions pour enseigner.

J'ai déjà mentionné que sur le phénomène ludique sous toutes ses formes, il y avait déjà un grand nombre d'ouvrages dont la lecture puisse éveiller en l'enseignants envie de poursuivre leur propre aventure dans le monde des méthodes ludiques, et à part cela, il reste encore les exercices à découvrir, et de nombreuses pistes théoriques et pratiques restent à creuser. Mais pourquoi est-ce qu'on a toujours l'impression que la plupart des enseignants ne savent pas manipuler cet outil, même si tout autour de ce phénomène beaucoup de choses ont déjà été écrites? Pourquoi est-ce qu'il s'agit avant tout d'un parcours personnel ? Malheureusement, il faut constater que très souvent il leur manque

une expérience, ou une pratique nécessaire. Alors, pour que quelque chose commence à changer, tout d'abord, il faut que notre société avoue l'importance du jeu, puis il pourrait être possible de faire des changements dans le système et à la fois dans la façon de pensée des gens.

Comme les signaux favorables je trouve le manuel analysé « Le français ENTRE NOUS » qui, par sa méthode focalisé sur la communication dans la classe, répond aux exigences de l'enfant actuel. Les auteurs comprennent l'actualité de JEU dans notre époque et dans l'enseignement, et ainsi dans le manuel, ils donnent l'importance aux autres méthodes.

Grâce à la partie théorique, je peux constater qu'à travers des activités ludiques, les enfants et les adolescents peuvent découvrir une autre relation à l'enseignement et au savoir, et ils leur permettent d'entrer facilement dans le monde du français. En vue des recherches réalisées par rapport au sujet, il convient de souligner qu'il faut cultiver cette relation positive, la développer et se l'approprier. Bien que l'hypothèse d'une facilitation de l'acquisition de la langue étrangère par ce moyen ne puisse se vérifier sérieusement que sur un long terme, cependant, les résultats obtenus par les apprenants du projet « Je suis... » sont déjà probants.

Une fois choisies, les techniques dramatiques me semblent toujours comme un parcours expérimental, c'est parce qu'en République Tchèque, il y a peu de gens qui s'intéressent à cette problématique. Même si les techniques dramatiques permettent aux élèves de découvrir le travail théâtral, l'étudiant doit donc inventer une communication spontanée, la gestualité totalement libre, il présente un témoignage de l'expression de sa personnalité, leur rôle n'est pas ni évident ni défini dans les autres méthodes. Il serait souhaitable que les techniques dramatiques ne soient pas utilisées exceptionnellement, mais qu'elles deviennent un instrument simple et familier.

Il est frappant de constater que les techniques dramatiques ont évidemment leur rôle non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans la classe du FLE. Comme nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, les différentes activités proposées mettent l'accent sur le travail de groupe. Le dispositif du théâtre est de mettre en place les conditions d'un travail dans lequel l'individu s'appuie sur le groupe et le groupe sur les individus. De plus le travail de groupe présente un effet dynamisant et synergique. Il ne faut pas oublier que

tout ne peut pas se faire en groupe et que ce mode de travail doit être soigneusement préparé et rigoureusement encadré, tandis que le travail individuel reste prioritaire pour chaque élève. J'estime que la notion de partenariat entre un enfant et un enseignant est au coeur du travail avec les groupes.

Pour clore ce cheminement, il faut faire encore quelque chose de très important. Il faut ouvrir une porte, une fenêtre, un espace dans la classe pour être autrement, faire autrement, dire autrement et c'est sans doute dans la tête de l'étudiant de la faculté de pédagogie que naît cet autrement.

Résumé

Všude po světě si děti hrají a tato „spontánní“ činnost zastává jednoznačně v jejich životě významnou roli. Říká se, že dítě, které si nehraje, je nemocné, a naopak dítě, které si nemůže hrát, časem onemocní. Role hry ve výchově dítěte je zřejmá, dokonce můžeme říct, že hra funguje jako výchovný činitel mimo školu. Kladu si otázku, jestli se opravdu stále jedná o „spontánní“ činnost, jestliže učitel zařadí hru mezi ostatní metody používané při výuce.

Jako odpověď nabízím určitou modifikaci hry, bez které není možné hru do výuky integrovat. Jinak řečeno, aby fenomén hry byl při výuce použitelný, je potřeba nastolit určité hranice, jasně definovat pravidla a znát cíle, které nám pomůžou vytvořit jistý druh fikce. A právě tato fikce, která nabízí celou škálu využití při výuce, mě zajímá a věnuji jí značnou část mého bádání, byť se může stát, že ve výsledku riskuji ztrátu podstaty hry, tedy původního výchozího bodu, „hry, kterou produkuje samo dítě“.

Fenomén hry ve výuce představuje velice atraktivní a lákavé téma s ohledem na dobu, která si žádá efektivnější metody a snaží se hledat i jiné cesty k učení. Jelikož tradiční výuka jako svůj bazální nástroj používá učebnici, která v sobě nese neodmyslitelné obsahy a struktury jednotlivých oborů, které zatím jiným nástrojem překonané nebyly, hra se zde jeví jako aktivita tento nástroj, tedy učebnici, doplňující.

V první části diplomové práce podrobuji hlubinné analýze fenomén hry a snažím se obhájit napříč různými pohledy jeho roli nejen ve vývoji a výchově dítěte, ale také při výuce. Jak už bylo řečeno, „hra“ představuje bezbřehou inspiraci pro učitele a její metody se stávají autonomní a jsou aplikovatelné ve výuce „s“ i „bez“ přítomnosti učebnice. Tato myšlenka se mi zdá natolik zajímavá, že ji rozvíjím v kontextu výuky francouzského jazyka, a tím postupně získávám konkrétní důkazy potvrzující hypotézu, že lze učit za určitých podmínek i bez učebnice.

Jelikož je velká část práce zaměřena na kategorizaci a modifikaci „fenoménu hry“ tak, aby byl aplikovatelný do výuky francouzštiny, hned v úvodu si kladu otázku, ve kterých situacích můžeme říct, že člověk „hraje“ či „si hraje“. Postupně přicházím na tyto zcela logické odpovědi, že je dítě, které hraje hry, dále je herec, který hraje se svým tělem

a emocemi dané role a samozřejmě je také muzikant nebo zpěvák, který buď hraje na určitý nástroj, nebo na svůj vlastní hlas. Díky těmto zjištěním se mi profilují tři oblasti, jimiž prochází „červená nit“ fenoménu hry, a ze kterých lze čerpat inspiraci pro vyučovací metody, a to hra, hudba a divadlo.

Hře a hudbě ve výuce francouzštiny věnuji čistě základní vymezení pro doplnění a orientaci v problematice, přičemž se dále soustředím již jen na divadlo a jeho roli ve škole a ve třídě při výuce francouzštiny. Výběr divadla a divadelních technik není náhodný, vycházím z vlastní zkušenosti, kdy jsem měla to štěstí ve školním roce 2009/10 absolvovat zahraniční stáž na univerzitě v Perpignanu a kde se mi naskytla příležitost navštěvovat divadelní ateliér vedený pod taktovkou Laurenta Pratse. Při každém našem setkání jsme prováděli četná cvičení na výslovnost, artikulaci, paměť a samozřejmě jsme hráli malé improvizace a dialogy. V závěru roku jsme na univerzitní půdě sehráli malé představení, které sklidilo vřelý úspěch. Ve skupině studentů, která navštěvovala ateliér, jsem byla jediná cizinka a držet krok s rodilými mluvčími bylo velice náročné, zároveň jsem si čím dál více uvědomovala, jak moc mi tento druh práce pomáhá posouvat hranice mého projevu ve francouzštině. Proto jsem si řekla „když můžu já, proč ne druzí“ a pustila se do houževnatého hledání všech dostupných zdrojů zabývajících se problematikou propojení divadla a výuky francouzského jazyka.

Další rozsáhlá část práce se touto problematikou zabývá, popisuje stěžejní momenty jak pro učitele, tak pro žáka a zároveň odkrývá vedlejší efekty výuky francouzského jazyka dramatickou výchovou. Nejdříve se snažím problematiku uchopit více ze široka a zabývám se rolí divadla v prostředí školy obecně. Srovnávám vývoj dramatické výchovy ve Francii a u nás a docházím k tomu, že Francie má díky dějinným a politickým souvislostem výrazně větší náskok v průkopnictví dramatické výchovy ve školském systému. U nás si dramatická výchova teprve definuje a nachází své důležité místo mezi ostatními předměty. Každopádně se stále jedná o předmět, který není brán ve srovnání s ostatními předměty až zas tak vážně.

Většina z nás si pod divadelní průpravou a pod dramatickou hrou představí, že se třída připravuje na divadelní vystoupení prezentované na konci roku, a ve většině případů to tak i bývá. Nicméně, v diplomové práci se zabývám tou částí divadelní či dramatické výchovy, která pomáhá rozvíjet a nabývat kompetence herce, jako například cvičení na

výslovnost a na paměť, rozvoj představivosti a pohotovosti, apod. Proto rozdělují divadelní výchovu do dvou úrovní, a to na úroveň rozvoje a získávání určitých dovedností nezbytných pro profesi herce, a pak samotnou přípravu divadelního kusu za cílem zprostředkovat divákovi emocionální a estetický zážitek. Pro mě je stěžením ta část, kdy žák pomocí aktivit a her inspirujících se dramatickou výchovou uvede celou svou osobnost do akce a díky prožitku zvnitřňuje principy francouzského jazyka a rozvíjí komunikační a výrazové dovednosti.

V rámci integrace těchto postupů do výuky dochází i k určitým přesahům nad rámec námi určených cílů, v mém případě je nazývám vedlejšími účinky. Tyto však považuji za zásadní důvody, proč ve výuce francouzského jazyka pracovat jak s fenoménem hry, tak s dramatickými aktivitami, které z něho vycházejí. Rovněž je důležité si uvědomit stěžejní momenty, a to jak pro učitele, tak pro žáky, kteří jsou postaveni tváří v tvář dramatickým metodám a musejí se s nimi vypořádat tak, aby cíle určené učitelem byly naplněny a žák z hodiny odcházel s vědomím, že se něco nového naučil. Jelikož jsou učitelé na pedagogických fakultách připravováni především na předávání znalostí o jazyce, málokdy si uvědomují, že ve výuce jde především o celistvý proces rozvoje dítěte. Proto, abychom obstáli jako učitelé před takovýmto požadavkem, je nezbytné znát nejen perfektně svůj obor, ale také dítě v jeho komplexnosti a specifčnosti. Aplikace hry do výuky francouzského jazyka se mi jeví jako ideální nástroj, který učiteli pomáhá poznat nejen své žáky a utvářet prostředí, ve kterém se dobře učí, ale také zjišťuje informace o sobě samém a nadále rozvíjí své dovednosti a kreativitu. Učitel je zde vnímán jako zásadní element zaručující funkčnost jakékoli metody, proto, pokud je hra, ať dramatická či klasická, ve výuce všeobecně vnímaná čistě jako prvek pro pobavení, je hlavně na učiteli, aby jí dodal vážnosti a přesvědčil žáky, že i když si hrajeme, tak společně pracujeme, a tím za sebou vidíme cestu, tedy vědomosti, které jsme získali.

Nicméně, realita dneška je taková, že jakékoli inovační postupy ve výuce nad rámec učebnice si většinou učitel musí razit sám, tedy je zapotřebí osobní nasazení, které je však posléze odměněno nadšením žáků a osobním rozvojem.

Jak už jsem jednou zmínila, považuji aktivity inspirující se fenoménem hry za stejně důležité jako učebnice. Abych mohla potvrdit či vyvrátit hypotézu, že metody založené na hře jsou ve výuce francouzštiny podceňované, provedla jsem analýzu dvou

aktuálně používaných učebnic na ZŠ a gymnáziích, a to „Connexions“ a „Le français ENTRE NOUS“. V obou případech analyzuji především úroveň začátečníci, jelikož zde předpokládám nejhojnější výskyt cvičení postavených na hře. Z výsledků analýzy lze konstatovat, že nedávno publikovaná „Le français ENTRE NOUS“ odpovídá požadavkům dítěte dnešní doby. Už název odkazuje na způsob, jakým je metoda vystavěna, a to kombinací metod aktivizujících především komunikační dovednosti, tedy učebnice obsahuje cvičení jako například hry, písničky nebo jazykolamy, které pomáhají dítěti aktivně používat jazyk. Cvičení na rozvoj písemného projevu a cvičení na zopakování gramatických jevů obsahuje pracovní sešit, se kterým děti pracují především doma, což zlehčuje i fakt, že učebnice je psána francouzsko-česky. Tato zjištění potvrzují mé domněnky, že je v dnešní době potřeba hledat nové cesty, jak oslovit žáka, dítě, které žije v přetechnizované době, tedy hledat společný jazyk a poskytovat mu takové prostředí, aby se mohl projevit a zároveň učit.

Díky rozsáhlé analýze se mi také potvrdily neoddiskutovatelné výhody učebnice, kvůli kterým je učebnice obecně nadále neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu. Kromě toho, že představuje jak pro učitele, tak pro žáka jednotný plán jejich práce, je hlavně lehce přenositelným věděním, které díky všeobecně platným strukturám nabízí odpovědi na dětmi pokládané otázky. Avšak tato snadnost a dostupnost struktur a aktivit může mít za následek, že učitel ustrne v rozvoji různých metod a zůstane věrný jen metodám, které mu nabízí učebnice. Když vezmeme v potaz, že každý žák představuje osobnost vyžadující specifickou formu výuky pro svůj rozvoj, tak nelze tento způsob považovat za dostačující.

V závěru své práce překlápím rovinu teoretickou do roviny praktické a popisuji projekt realizovaný v roce 2010/2011. Projekt, který jsem nazvala „Jsem...“, byl realizován se skupinkou dětí z domácího vzdělávání, kdy jsme se scházeli jednou týdně 1 až 2 hodiny za účelem učení se francouzštinou. Jejich rodiče přijali s nadšením návrh, že bych s jejich svolením realizovala tento experiment, který má za cíl učit francouzský jazyk pomocí hravých aktivit a bez většího přičinění učebnice. Po celou dobu naší práce jsem se snažila skrze aktivní pedagogiku nabídnout dětem, aby byly hlavními představiteli svého učení, a to pomocí projektu, který si sami vytvářely a který společně sdílely. Vycházím z myšlenky, že reálně vytvářet předměty související s výukou pomáhá rozvíjet dynamiku učení a zároveň v očích dětí tyto úkoly nezbytné pro projektovou výuku nabývají na

smysluplnosti. Takto jsme vyráběli jejich vlastní svět, který si děti pojmenovávaly ve francouzském jazyce, tedy si vytvářely vazby na věci, které se jich konkrétně týkaly a ty pojmenovávaly, což vysvětluje i název „Jsem...“. Tento způsob práce částečně nahrazoval struktury nabízené učebnicí, jelikož si tyto struktury vytvářely děti samy. V průběhu jsem kombinovala cvičení a hry vycházející ze všech tří oblastí, ať už z dramatické výchovy, tak z hudby nebo hry, tedy se jednalo o realizaci fenoménu hry obecně.

Ze zkušeností, které jsem sesbírala v průběhu projektu, docházím k závěru, že tento způsob práce je možný se začátečníky do věku 9 let. Pro děti starší, které jsou již zvyklé na práci s textem, je podle mě učebnice nezbytným společníkem, už jen z důvodů již výše uvedených.

Věřím, že se mi v průběhu psaní mé diplomové práce podařilo odpovědět na otázku, jaká je role fenoménu hry ve výuce francouzského jazyka v porovnání s tou, kterou má učebnice. Dokonce se odvážím tvrdit, že za určitých podmínek je možné učit i bez učebnice a za vhodný prostředek považuji metody inspirující se fenoménem hry. Z toho vyplývá, že učitelé mají v každodenní realitě školy možnost „vystoupit“ z tradiční výuky francouzského jazyka. Už jen proto je, myslím, důležité tuto skutečnost vštěpovat do hlav budoucím učitelům.

Bibliographie:

Livres:

AVANZINI, G. *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996. ISBN 2-10-002627-5

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*, 7., upravené vyd. Praha, ARTAMA, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3

BUSTARRET, Anne H., *L'enfant et les moyens d'expression sonore*, Paris, Les éditions ouvrières, 1975. ISBN 978-27-0822-658-6

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*, Paris, Éditions Gallimard, 1958. ISBN 2-07-032672-1

CALVET, L.-J. *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1980. ISBN 2-84-187856-2

CORMANSKI, A. *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*, Paris, Hachette Livre, 2005. ISBN 2-01-155386-5

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998. ISBN 2-09-033326-X

DEKOVEN, B. *The well-played Game*, Lincoln, Writers Club Press 2002. ISBN 0-595-21790-7

DEMARCY, D. *L'enfant debout. Pratiques artistiques et coopération à l'école. Quel théâtre?*, Reims: centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne, 2008. ISBN 978-2-86633-447-5

DUMONT, P. *Le français par la chanson*, Paris, L'Harmattan, 1998. ISBN 2-7384-6360-6

FINK, E. *Oáza štěstí*, 1. vyd. Praha, Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1

FAURE, G. *Le jeu dramatique à l'école élémentaire*, Paris, Bordas, 1979. ISBN 2-04-010509-3

GALISSION, R. *La formation en questions*, Paris, Cle International, 1999. ISBN 978-2-0903-3330-5

GUY, A. *Apprendre à jouer, apprendre par le jeu?*, La Postolle, AREN 89, 1996. ISBN 2-950-77733-3

GILDER, A. *Anthologie des jeux avec les mots*, Paris, Le cherche midi, 2009. ISBN 978-2-7491-1489-7

HENRIOT, J. *Le jeu*, Paris, Presses universitaires de France, 1969. Édit. N°30 346

- HINGLAIS, S. *Saynètes et dialogues loufoques, 1ère édition Paris*, Retz, 2001. ISBN 978-2-7256-2782-3
- HINGLAIS, S. *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, Paris, Retz, 2001. ISBN 978-2-7256-2130-2
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*, Paris, Gallimard, 1951. ISBN 978-0-8070-4681-4
- CHATEAU, J. *L'enfant et le jeu*, Paris, SCARABÉE, 1954. ISBN 978-2-7116-0124-0
- JONES, K. *Simulation: A Handbook for Teachers and Trainers*, London, Kogan Page, 1995. ISBN (USA) 0-89397-441-2
- LALLIAS, J.-C. et coll. *Le théâtre et l'école. L'histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud, 2002. ISBN 2-7427-3971-8
- LALLIAS, J.-C. , CABET, J.-L. *Les pratiques théâtrales à l'école*, BOBIGNY, 1985. ISBN 2-905459-22-11
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, 11. vyd. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0
- MORRISSON, C. *35 exercices d'initiation au théâtre: LE CORPS*, Arles, Actes Sud, 2000. ISBN 2-7427-2958-5
- MORRISSON, C. *35 exercices d'initiation au théâtre: LA VOIX, LE JEU*, Arles, Actes Sud 2000. ISBN 2-7427-3080-X
- PAGE, Ch. *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette Livre, 1998. ISBN 2-011-70495-2
- PAGE, Ch. *Éduquer par le Jeu Dramatique. Pourquoi? Comment?* Paris, ESF éditeur, 1997. ISBN 2-7101-1210-8
- PIERRA, G. *Chemins de paroles. Une pratique théâtrale en Français Langue Étrangère. Vers une esthétique de l'expression*, Montpellier, Série Travaux de didactique. ISBN 2-84269-175-X
- RAABE, J. et coll. *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Paris, UNESCO 1979. ISBN 92-3-201658-3
- RIVAI, Y. *Théâtre et langage à l'école*, Paris, Retz, 2000. ISBN 2-7256-1726-X
- RYNGAERT, J.-P. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, CEDIC, 1997. ISBN 2-7124-1008-4
- SILVA, H. *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International, 2008. ISBN 978-2-09-035349-5

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International, 2009. ISBN 978-2-09-035348-8

VIGNER, G. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 2001. ISBN 2-09-033342-1

WATREMEZ, M.-P. *Textes en jeu*, Arad, Artdrala, 2005.

WEISS, F. *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Livre, 2002. ISBN 2-01-1552-05-2

Manuels:

GARABÉDIAN, M. et LERASLE, M. *Les petits lascars I*, Paris, Didier, 1988. ISBN 2-218-06688-2

MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions – niveau I*, Paris, Didier, 2004. ISBN 2-278-05411-2

NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS*, Plzeň, Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-867-7

Dossier:

La fiction éducative du jeu, dans *Dossiers Pédagogiques*, No8, nov-déc. 1973, vol.II, L'enfant en Afrique et ses jeux.

Dictionnaire :

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, tome 6, Librairie Larousse, Paris, 1984. ISBN 2-03-102306-3

Sites internet consultés :

http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/theatre/demarches/pdf_dema/jeu_drama.pdf,

<http://www.theatrons.com/cycle3.php>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Jack_Lang#Politique_culturelle

Annexes

- **Annexe n°1 : la classe**
- **Annexe n°2 : le matériel**
- **Annexe n°3 : le devoir**
- **Annexe n°4 : la fiche pédagogique**
- **Annexe n°5 + n°6 : les référentiels spécifiques**
- **Annexe n°7 : le plan de leçon**
- **Annexe n°8 : l'alphabet français**
- **Annexe n°9 : la maisonnette et les tuiles de toit en papier vert**
- **Annexe n°10 : les jardins**
- **Annexe n°11 : l'examen final**
- **Annexe n°12 : les figures**
- **Annexe n°13 : les figures et les maisonnettes**
- **Annexe n°14 : la chanson « Le corbeau a sept habits »**
- **Annexe n°15 : la chanson « Mes petites mains »**
- **Annexe n°16 : le poème « Le petit pouce est dans sa maison »**
- **Annexe n°17 : le jeu de compétition**
- **Annexe n°18 : l'échauffement physique**
- **Annexe n°19 : l'échauffement physique**
- **Annexe n°20 : la production orale**
- **Annexe n°21 : les questionnaires**