

L'ENSEIGNEMENT BI-DISCIPLINAIRE « LANGUE-THÉÂTRE » DANS LE SECONDAIRE ALGÉRIEN : POUR UNE LITTÉRATIE CONSTRUCTIVE D'UNE CULTURE HUMANISTE EN FLE

Amina MEZERREG-ALLAL

Université Tlemcen, Algérie

amina.mezerreg@gmail.com

&

Tewfik BENGHABRIT

Université Abou Bekr Belkaid, Algérie

benghabrittewfik@yahoo.fr

Résumé : Les dernières réformes de l'enseignement du secondaire en Algérie visant la promotion et la restauration scolaire d'une culture humaniste sont devenues une préoccupation prioritaire. En témoignant, à titre d'exemple de l'accompagnement éducatif au moyen propose un volet culturel, et la mise en place en 2017 du continuum de l'enseignement pluridisciplinaire depuis l'école primaire jusqu'à la fin du cursus secondaire. Plus récemment, à la rentrée scolaire 2019/2020, l'enseignement du français a opté pour une autre réforme au niveau secondaire, qui concerne l'enseignement du théâtre en FLE. Ce projet pédagogique et artistique a été décalé pour la fin de l'année, jugeant que par son contenu et par ses objectifs très riche et demande beaucoup de travail. L'éducation nationale a décidé pour l'option suivante : une bi-disciplinarité se présente en didactique du FLE entre Langue et Art, elle développe aussi, de nouvelles pratiques littérariées de lecture, de l'oral et de l'écriture, générant des processus d'apprentissage originaux que notre recherche se pose d'examiner de plus près : comment et dans quelles mesures les interactions entre le français et le théâtre permettent-elles de construire les savoirs culturels chez les élèves du secondaire ? Notre recherche s'adosse à un triple cadre théorique.

Mots clés : Bi-disciplinarité, culture humaniste, enseignement, FLE, théâtre

Abstract : The arrival of new objectives from the latest reforms in secondary education in Algeria which aims to promote and restore a humanist culture to school which has become a priority concern. By testifying, as an example, educational support through means offers a cultural component and the establishment in 2017 of the continuum of multidisciplinary education from primary school until the end of secondary school. More recently, at the start of the 2019/2020 school year, the teaching of French opted for another reform at the secondary level, which concerns the teaching of theatre in FLE. This educational and artistic project has been postponed for the end of the year, judging that by its content and its objectives very rich and requires a lot of work, the national education has decided on the following option: A bi-disciplinarity arises in FFL didactics between Language and Art, it also develops new literate practices of reading, speaking, and writing, generating original learning processes that our research arises from. take a closer look: how and to what extent do interactions between French and theatre help build cultural knowledge in secondary school students? Our research is based on a triple theoretical framework.

Keywords : Bi-disciplinarity, humanist culture, teaching, FFL, theatre

Introduction

L'apparition de nouveaux objectifs dans les dernières réformes de l'enseignement¹ du secondaire en Algérie² qui mettent en branle la promotion d'une *culture humaniste*³ dans le système éducatif, est devenue une préoccupation prioritaire. Elle témoigne de la mise en place en 2017, du continuum de l'enseignement pluridisciplinaire depuis l'école primaire jusqu'à la fin du cursus secondaire. Plus récemment, à la rentrée 2019, l'enseignement du français s'est doté d'une autre réforme qui concerne l'intégration de la culture théâtrale. Ce projet éducatif, pédagogique et artistique associant à la fois la pédagogie et l'art, a été décalé, pour la fin de l'année 2019-2020, jugeant complexe sa concrétisation sur le terrain, au vu de la richesse des contenus didactiques et des habiletés qu'il ambitionne de développer, en plus du volume de travail à intégrer dans les pratiques : Une compétence professionnelle à laquelle les formateurs n'avaient pas tous des prédispositions car les enseignants étaient mal informés. Revisitant quelques chapitres de la réforme, l'éducation insère la stratégie taxonomique suivante : ce dispositif bi-disciplinaire viserait à rétablir l'intérêt des lycéens pour l'expression artistique et le revivifier et ce, à travers l'enseignement de la langue française via le théâtre, une discipline qui mériterait d'être mise en valeur et intégrée dans les programmes de langues. Cette proposition innovante, qui s'inscrit dans une politique éducative récente, n'entraîne pas seulement des enjeux institutionnels à savoir, l'enseignement bi-disciplinaire qui est préconisé en didactique du FLE entre Langue et Art. Elle développe aussi de nouvelles pratiques littéraciées⁴ de lecture, de l'oral et de l'écriture, générant des processus d'apprentissage originaux que notre étude se propose d'examiner de plus près : comment et dans quelles mesures les interactions entre le français et le théâtre permettent-elles de construire les savoirs culturels chez les élèves du secondaire ? Comment peuvent-elles aussi développer des compétences langagières dans une classe de FLE ?

0.1 Recherche : Cadres théoriques

Notre recherche s'adosse à un triple cadre théorique : les travaux de la didactique disciplinaire et interdisciplinaire, les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Ainsi, nous nous appuyons sur les travaux ayant contribué à la construction d'une didactique prenant en compte l'interdisciplinarité (Audigier, 2001 ; Fourez, 2002) et qui suppose également une approche de deux didactiques autonomes et complémentaires entre le français et le théâtre. : Il s'agirait de trouver les mécanismes nécessaires qui permettraient

¹ Nous faisons référence ici aux réformes dans l'éducation nationale adoptées depuis 2006

² Il s'agit de l'enseignement dispensé au lycée durant les trois années précédant l'examen du baccalauréat

³ La notion « *humaniste* » est prise dans son sens contemporain et large, cet adjectif reste porteur de son sens premier, il renvoie à l'érudition durant la Renaissance. C'est cette signification qu'il revêt dans le syntagme cité « *culture humaniste* » désignant le cinquième pilier du socle commun des compétences et connaissances à acquérir au collège

⁴En référence au substantif « *littéracie* », l'adjectif a été utilisé dans les travaux de Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispail M. le mot *littéracie* et *littéracié* a été utilisé afin de catégoriser la notion de *littéracie* dans certains passages -La *littéracie*. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture

de combiner entre les deux types d'apprentissage à savoir, l'expression théâtrale et la compétence orale en classe de langue.

Une rapide comparaison de ces disciplines, la complexité des liens entretenus avec leur épistémologie spécifique, fait apparaître des spécificités manifestes. Ces dernières, véhiculent des savoirs savants qui se diversifient et se multiplient- Via langue, texte, discours, littérature, image (Schneuwly, 1995, p. 47). Ainsi, nous estimons qu'il est opportun de réfléchir à un référentiel de compétences, destiné au secondaire algérien, et qui prendrait en charge, parallèlement au contenu didactique déjà existant, quelques disciplines artistiques telles que le théâtre. Il est de ce fait, opportun de greffer des disciplines artistiques telles que le théâtre dans la classe des langues. Il s'agit de rendre compte d'un double processus : en franchissant les portes de la classe, il est jugé indispensable d'importer des conventions artistiques [Becker, 2006 : 64] qui interfèrent avec les normes qui régissent naturellement au monde scolaire. On se propose de montrer comment cette relation entre monde scolaire et monde théâtral sont perceptibles à l'égard des apprenants, mais aussi dans les modes de transmission de cette pratique artistique.

Le théâtre n'est cependant pas si indiscipliné que certains enseignants algériens le prétendent⁵. Cet « art de la rébellion » est bel et bien inséré dans les programmes au lycée algérien ; les finalités visées par ces disciplines qui peuvent paraître éloignées s'inscrivent en complémentarité. L'enseignement du français accompagne la construction du sens de l'apprenant en tant que sujet singulier sensible, réfléchi et autonome (Bucheton, 1995) ; alors que le théâtre guide l'apprenant dans la découverte de son imaginaire, de son corps et dans son travail d'équipe et, ainsi, rend son apprentissage présent et intelligible car agit sur son intellect et développe son humanisme pour le préparer à être l'homme de demain. Ces prescriptions sont recommandées communément par les membres de l'Union européenne, que nous citons à titre d'exemple et qui stipulent que l'enseignement artistique devrait être obligatoire à tous les niveaux de la scolarité (Parlement européen, 2009).

Notre recherche s'inspire des travaux du laboratoire ESCOL⁶ sur le processus des inégalités et de la différenciation, entendue comme processus scolaires, sociaux, socio-langagiers, psychologiques produisant ou accentuant les inégalités d'accès aux savoirs transmis par l'école, entre les enfants ou les adolescents d'une même classe âge. Touchant les apprenants du cycle secondaire, qui trouvent des difficultés à s'adapter avec la culture scolaire (Bautier & Rochex 1998, Bautier & Rayou, 2009). En effet, la culture humaniste a été intégrée dans l'enseignement secondaire algérien depuis 2009- « Mettre en

⁵ Nous pensons que ce phénomène de refus naturel chez un certain nombre d'enseignants en Algérie est expliqué du fait que, lors des formations et séminaires pédagogiques, les formateurs usent souvent d'un discours souvent sacralisé, élaguant ainsi tout rajout qui ne se réfère pas directement à la langue comme objet intrinsèque d'apprentissage. Le constat de ces représentations ancrées dans l'esprit de beaucoup d'enseignement, a fait l'objet d'enquête par le biais d'un questionnaire adressé aux professionnels exerçant sur le terrain.

⁶ ESCOL (Éducation Scolarisation) : L'axe ESCOL mène des recherches qui visent à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités - sociales, sexuées et territoriales - en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs, aux modes de travail intellectuel et aux pratiques culturelles

scène un procès pour défendre des valeurs humanistes » (Cf., programme du cycle secondaire de 2^{ème} A.S) - afin de développer la compétence argumentative en FLE dans les classes de deuxième année secondaire, toute filière confondue ; Nous retrouvons aussi un autre projet pédagogique destiné aux classes littéraires : « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir » (Cf., programme du cycle secondaire de 2^{ème} A.S). Cette « culture humaniste », plus présente à l'écrit, suppose une posture de lettré qui pourrait disqualifier certains élèves ayant un niveau moins performant en langue française. Le clivage entre la culture de certains apprenants et la culture générale peut entraîner quelques difficultés face aux apprentissages en classe de FLE.

La culture humaniste dans l'enseignement du FLE a aussi une autre partie liée avec les sciences du langage. Elle a pour objectif de doter les apprenants de connaissances et des savoir-faire linguistiques dans cette culture et de leur proposer une ouverture vers au moins une autre discipline, afin de les préparer dans des conditions optimales à différents champs en classe de FLE. L'enseignement d'exploration en langue et en art suscite de nouvelles pratiques bi-disciplinaires, donnant accès à une littératie plus large chez les lycéens. La notion de « Littéracie », ici, met l'accent sur les pratiques de lecture, d'écriture et de l'oral, menées sur un même thème de manière complémentaire et croisée dans deux disciplines qui fondent des savoirs littéraires et artistiques entretenant une proximité relative avec les savoirs académiques acquis en classe.

0.2 Hypothèses et méthodologie

Notre recherche s'est intéressée essentiellement à la manière dont ce nouvel enseignement- apprentissage favoriserait la construction d'une culture humaniste chez les élèves de seconde⁷ lors d'une enquête de terrain réalisée dans un lycée de la ville de Tlemcen - Algérie « Boumechera », accueillant une population d'une assez grande mixité sociale. L'une des caractéristiques des élèves en réussite, c'est leur rapport avec l'apprentissage : ils savent que leurs compétences ne se contentent pas seulement de l'acquisition de connaissances en elles-mêmes, que ces savoirs sont les médiateurs d'autres apprentissages (Bautier, 1995). Nous pouvons supposer qu'un enseignement bi-disciplinaire, tel que celui du français langue étrangère et de l'art, ne construit pas seulement des connaissances dans chacune des disciplines impliquées, mais des objets de savoirs interdisciplinaires où se réalisent des processus d'apprentissage originaux qui deviennent alors perceptibles par les apprenants. Autrement dit, ce métissage bi-disciplinaire invite les élèves à interroger les interactions entre le français et le théâtre et favorise chez eux des stratégies métacognitives pour en percevoir le sens. Il s'agit donc de vérifier l'hypothèse suivante : ces pratiques bi-disciplinaires faciliteraient non seulement l'accès aux savoirs qui sont préconisés dans les programmes du secondaire mais aussi les savoir-faire que l'école a du mal à développer.

Notre hypothèse s'éprouve par un recueil de données qui se compose de questionnaires renseignés, au début, ensuite à la fin de l'année scolaire 2017-2018,

⁷ Classe de première année secondaire en Algérie

réalisés dans une classe de 33 élèves de seconde, inscrits à la spécialité « Lettres et langues étrangères ». Ce corpus a été complété par des entretiens semi-directifs, menés à la fin de l'année scolaire, auprès de l'enseignante en charge de la langue française, ainsi qu'auprès de six lycéens de cette même classe. Sur le plan méthodologique, un certain nombre de précautions a été pris pour garantir, dans la mesure du possible, la validité des données recueillies, et réduire les éventuels biais. Il s'agit, en effet, de croiser les discours écrits et oraux des élèves à un an d'intervalle, pour étudier de plus près leur perception à la fois rétrospective et immédiate de leurs apprentissages effectués lors du projet II - *La mise en scène d'un procès pour défendre les valeurs humanistes* - et le projet IV - *La mise en scène d'un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir*. Les questionnaires présentent des questions fermées avec demande d'explication, ainsi qu'une dernière question très large et moins inductive (« que pensez-vous de... »). Nous avons-nous-même suggéré les questions à l'enseignante de français. Concernant les entretiens avec les élèves, ils ont été réalisés durant une séance de cours. Ce cadre favorisait un regard réflexif de la part des lycéens sur leur voie scolaire et le rôle que pouvait y avoir joué l'enseignement du FLE dans leur formation.

0.3 Objectif de recherche

L'objectif de l'entretien consistait à faire apparaître la comparaison entre l'enseignement du français, et l'intégration du théâtre et la mise en scène dans le programme scolaire chez les filières littéraires- le projet II & IV. Ces derniers démontrent que les élèves qui le pratiquent au cycle secondaire, ne suivent ni le même niveau d'apprentissage, ni les mêmes agents d'apprentissage que les élèves qui ne le pratiquent pas (2^{ème} A.S filières scientifiques). Le contrat de parole est bien clair et sécurisant des lycéens, la pratique théâtrale favorise ainsi la spontanéité dans le discours des élèves qui installe progressivement une sécurité linguistique avérée. Afin de mieux cerner le rapport à l'apprentissage des élèves, trois fonctions ont été examinées du discours des enquêtés : il s'agit des fonctions identitaire⁸, cognitive⁹ et référentielle¹⁰ (Bautier, 1995). Chacune a fait l'objet d'observations à partir des indicateurs textuels ciblés. Le travail mené sur la fonction référentielle a examiné le paradigme du savoir, ses différentes formulations. Pour le domaine cognitif, il a fait l'objet d'une enquête fondée sur le relevé des verbes exprimant des activités intellectuelles, également les modalisateurs révélateurs de l'implication dans cette activité. Pour finir, la fonction identitaire a été explorée par le biais du lexique du relationnel et de l'effectivité.

⁸ La construction identitaire est un processus plus ou moins conscient et élaboré par l'individu pour se créer une place dans ses environnements. Elle ne peut se bâtir que sur et à partir de l'individu en situation, dans un contexte, à la fois objet et sujet de cette élaboration : le « je » et le « moi », chacun étant tour à tour sujet et objet de l'autre. Le « je » est du côté de l'extérieur, dans la relation aux autres, la construction de situations, les prises de positions sociales (sur les appartenances politiques, géographiques, culturelles, familiales...).

⁹ Ce qui est acquis déjà et ce qu'il faut installer comme savoirs et connaissances chez les apprenants.

¹⁰ Ou fonction sociale : échanges interpersonnels en fonction des rôles, des positions, des intentions de ceux qui y prennent part.

1. Résultats en amont : de l'inventaire référentiel et acquisition des connaissances à l'expression des gains d'informations en cognition

Les résultats primaires montrent que les pratiques littéraciées en bi-disciplinarité ont été visibles par la majorité des lycéens ; comme une compréhension sous-jacente de la culture humaniste scolaire. Ils la désignent comme *culture générale* attendue au lycée, constituée de savoirs et des savoirs académiques bien identifiés, et où les apports disciplinaires du français et du théâtre sont explicitement mis en relation. Certains propos des apprenants (enquêtés) le démontrent clairement :

- « le théâtre travaille les valeurs humanistes comme la paix, la justice, le respect... »,
- « les textes que nous avons étudié durant ces deux projets, ont développé notre culture générale et notre point de vue [voulant dire « vision »] d'un monde idéal... »,
- « les points de langue que notre enseignante nous a proposé durant ces projets comme les indicateurs spatio-temporels, le style direct et indirect, que je trouvais avant difficiles etc. et avec la pratique du théâtre, ces leçons m'ont vraiment aidé à améliorer mon niveau de français ».

Or, dans ce contexte, les apprentissages se révèlent, au niveau individuel, bien différenciées.

3.1 Perception de l'apprentissage bi-disciplinaire

L'interdisciplinarité, au sens strict, désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle (Cuq, 2003). La prise de conscience chez les lycéens de la complexité et de cet enrichissement est révélatrice de conduite cognitive à un niveau plus élevé : établir des liens entre une discipline scolaire et artistique, c'est favoriser les transferts et la compréhension des processus de l'enseignement-apprentissage au-delà de la satisfaction des savoirs. Ces deux projets pédagogiques préconisés dans les classes de deuxième année *Lettres*, font l'objet de notre recherche en FLE ; ils marquent l'apparition d'une nouvelle forme scolaire et d'une didactique bi-disciplinaire Langue-Théâtre. L'analyse du discours didactique, souvent confluant, mobilisé par l'enseignante lors de l'entretien respectif, en témoigne. Dans ses réunions pédagogiques sur les deux projets, elle souligne un certain nombre de critères bi-disciplinaires spécifiques¹¹, différents de ses pratiques disciplinaires ordinaires dans l'enseignement du FLE. Les actions en didactique conjointent les professeurs et les élèves qui se posent en de nouveaux termes (Mercier & Sensévy, 2010) : Avec un effectif plus réduit que les autres classes, l'enseignante adopte une posture plus souple lors de l'enseignement des deux projets pédagogiques, oscillant entre posture d'accompagnement et posture magistrale. La vision des acteurs de la classe du FLE a évolué : le regard est devenu plus libre, sensiblement différent de la relation qu'ils entretenaient avec les anciennes pratiques au secondaire. Sur le plan des savoirs, la découverte de

¹¹ Favoriser la dynamique du groupe et le travail collaboratif. Certains apprenants réticents aux pratiques langagières en classe, ont gagné en confiance dans leurs capacités à comprendre les textes et vouloir interagir avec leurs camarades et enseignante

l'actualisation de l'enseignement bi- disciplinaire en FLE prend une place importante. Les types d'activités menées sont inspirés du manuel scolaire et revisités par l'enseignante : une part accrue des activités à l'oral « *compréhension et production orales* », notamment des mises en dialogues ; des productions écrites créatives. En ce qui concerne le dispositif d'évaluation, il prévoit une évaluation appropriée et valorisante. Enfin, un cadre spécifique est retenu, une salle située au dernier étage- lieu calme-du bâtiment qui accueille uniquement les séances de projection de vidéos rarement exploitée.

Dans le bilan de fin d'année scolaire, les élèves expriment de manière explicite le lien qui existe entre la langue française et le théâtre : un seul lycéen parmi les 33 affirme que c'est redondant par rapport à ce qu'il a vu en première année, ce qui apparaît d'ailleurs paradoxal. Plus d'un tiers des élèves estime que c'est « assez complémentaire », l'autre tiers juge le rapport « plutôt complémentaire » ; et alors qu'un groupe de cinq apprenants pense que c'est « très complémentaire ». Ce qui est intéressant à noter, c'est- qu'ils n'en restent pas à une vision intuitive comme en témoigne l'importante décelée par la fonction référentielle dans leurs propos. Plusieurs élèves étaient enthousiastes de faire référence aux thématiques innovantes, relatives à la bi-disciplinarité ; cependant, deux d'entre eux seulement avaient désigné des thèmes qu'ils avaient l'habitude de voir en classe. La grande majorité des élèves mentionnent la bi- disciplinarité des sujets étudiés dans ce projet. Seuls deux d'entre eux évoquent le terme « flou-choses » et six élèves désignent des « thèmes communs » pour dénommer les objets de connaissance du projet « théâtre » en classe de FLE. En outre, les 25 autres lycéens indiquent des thèmes clairs et précis, ils arrivent de ce fait :

À *présenter* le genre littéraire, à **écrire** et imaginer une scène à partir des représentations iconiques du manuel (2^{ème} A.S de la page 153 à la page 198) ou documents proposés par l'enseignante, et *comprendre* les supports audio-visuels de chaque séquence étudiée en langue française : passage de-Hamlet (de Shakespeare), avec une conception et une réalisation d'une pièce de théâtre à la fin du projet pédagogique. Cette identification des objets de savoirs travaillés est claire, elle s'accompagne des gains cognitifs moins manifestes mais non négligeables. Seuls quatre apprenants reconnaissent directement que l'interaction entre le français et le théâtre leur a donné accès à une meilleure compréhension ou à une connaissance maîtrisée davantage. Mais, la moitié de la classe essaye un discours explicatif plus ou moins soigné afin de spécifier la nature de la relation entre la langue française et l'art théâtral : quelques-uns se satisfont de donner une approche différente de ces savoirs, d'autres soulignent le rôle de l'apprentissage de la langue française par le théâtre et les mises-en scène, la manière dont les écrivains dramaturges et artistes ont joué un rôle historique et culturel. D'ailleurs, le lien entre la langue, l'écriture et le théâtre est aussi affirmé. Un apprenant souligne que le genre le tragi-comique comme support écrit et joué, permet d'émouvoir le public via le rire pour représenter la triste réalité que nous vivons. Ce qui est remarquable, c'est l'attitude des élèves, ces apprenants adoptent une posture de locuteurs identitaires se détachant de leur classe : toutes leurs réponses, même concises, expriment une certaine mise à distance et objectivation de ces savoirs bi-disciplinaires construits par le biais des

interactions français-théâtre.

3.2 Pour un apprentissage meilleur ?

L'examen des bilans de l'année d'enseignement 2017-2018 du français langue étrangère chez les 2^{ème} A.S *Lettres et Langues étrangères* au lycée de « Boumechera El Miloud » -Tlemcen- démontre à travers le discours des élèves, une assez faible part de l'identité « fonction identitaire » et une concentration sur les fonctions référentielles et surtout cognitives, ce qui confirme notre hypothèse initiale. Les élèves ont répondu à une question ouverte du questionnaire et qui sollicitait un discours argumentatif, réflexif de leur part : « qu'avez-vous pensé de cette année, à propos de l'enseignement en langue française ? ». La majorité des apprenants, les deux tiers environ, produisent un discours purement argumentatif marqué par les modalisateurs. Le nombre qui reste, se contente de formulations elliptiques.

Sur le plan référentiel, les apprenants confirment leur sensibilité à la qualité et à la quantité du savoir acquis sur les objets du monde : seuls trois élèves les désignent par « choses » ; huit d'entre eux se réfèrent aux thèmes abordés souvent par leurs intitulés ; six arrivent à généraliser et à avancer les concepts de leur apprentissage, de connaissance ou de culture générale construits par cet enseignement. Un tiers de ces élèves soulignent la richesse et la nouveauté des savoirs acquis. L'aspect affectif et identitaire est réduit : une douzaine d'élèves expriment leur jouissance à avoir suivi ce nouvel enseignement et la pédagogie du groupe pour la réalisation de la pièce de théâtre à la fin du projet pédagogique. Peu d'entre eux se réfèrent au rôle des acteurs dans le dispositif (ambiance détendue, l'importance de la relation avec l'enseignante). Par contre, les réponses sont centrées sur les gains cognitifs, la moitié de la classe reconnaît la qualité de l'enseignement favorable au bon déroulement de leur apprentissage en classe de FLE. Un tiers des élèves confirment qu'ils ont *bien et beaucoup appris* et parviennent à exprimer ce nouveau rapport entre disciplines dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Un élève signale -à titre d'exemple- une plus grande facilité à interpréter un texte littéraire ; tel autre, une meilleure compréhension du monde, tandis qu'un autre a appris à mieux réfléchir sur une vocation. Quatre apprenants arrivent à mettre un regard constructif sur les modalités d'enseignement : appréciation de la mise en œuvre des débats, structuration minutieuse des thèmes, mise en place d'une évaluation gratifiante.

3.3 Pour un apprentissage durable ?

Les réponses à une question prospective ont été analysées, ce qui permet d'affiner certaines conclusions : « Pensez-vous que l'intégration du théâtre dans votre cursus en français vous sera utile plus tard... Si oui, quel aspect particulier et comment ? ». Cette question a pour intérêt de solliciter les élèves sur un point précis et délicat dans l'étude des processus d'apprentissage, de la transférabilité des savoirs, de nouvelles performances scolaires. Tous les élèves ont répondu favorablement à la question, sauf un qui n'a pas renseigné la rubrique.

Sur le plan référentiel, deux élèves utilisent les formulations imprécises « choses » pour désigner le contenu appris. Une dizaine se contente de

désignations thématiques des contenus : genre littéraire, type de texte, dramaturgie, etc. Quatorze apprenants (soit la moitié) expliquent le gain de connaissances et l'effet ressenti d'avoir développé leur culture générale. Il est intéressant de noter également les signalements des disciplines ou ces connaissances peuvent être utiles par la suite, sont rapides et se révèlent assez hétérogènes : le français pour 8 apprenants, l'anglais (7), la philosophie (2), l'arabe (4). En ce qui concerne les gains cognitifs, relevant d'un rapport durable à l'apprentissage, ils sont soulignés par deux tiers des élèves. Ainsi, l'enseignement du Français et du théâtre dans le projet pédagogique a généré pour quatre élèves une sorte de confort d'apprentissage notable. Ils ont éprouvé le sentiment d'être en avance comparé aux autres classes n'ayant pas suivi le même dispositif¹² ; ils ont bien ressenti le fait d'être mieux préparés à l'oral et à l'écrit en langue française. Plusieurs verbes caractéristiques sont exploités : *assimiler, revoir, approfondir, expliquer, apprendre*.

3.4 Appropriation de la culture humaniste : un apprentissage stabilisé

Notre recherche qui a duré presque un an ne permet pas de dégager certains types différenciés de comportements d'apprentissage chez les apprenants à l'échelle de « constellation » (Bautier, 1995), mais la mise en relation de six entretiens des lycéens permet d'engager dans cette perspective bi-disciplinaire, notre recherche exploratoire, qu'il conviendra d'associer l'appartenance socio-culturelle des élèves. La comparaison des six monographies d'élèves invite à dégager plusieurs premiers types de rapport à l'apprentissage dans cet enseignement bi-disciplinaire, dont certains semblent plus favorables à l'appropriation durable¹³ de la culture humaniste ciblée.

3.5 Les rapports stabilisés à l'apprentissage

Dans cette partie, nous relatons les rapports des apprenants avec cet apprentissage à partir des entretiens réalisés.

Elève A¹⁴ : Un équilibre discursif qui exprime un rapport à l'apprentissage mature. Cet élève dévoile son goût pour la littérature et une envie de connaissances pour justifier son choix d'option. Lors du bilan de fin d'année, il cite la qualité et la quantité des éléments de savoirs acquis et exprime des gains cognitifs considérables sur l'approfondissement des connaissances ainsi qu'une compréhension meilleure. En même temps, la posture identitaire est présente dans son discours : il a apprécié la gentillesse de l'enseignante et le travail d'équipe. Un an après, il conserve avec précision son souvenir en 2^{ème} A.S : il insiste sur la quantité de connaissances et la culture générale développée,

¹² Les filières scientifiques et techniques n'ont pas, en effet le projet du théâtre dans leur programme FLE 2^{ème} A.S.

¹³ L'appropriation de la culture humaniste a lieu lorsqu'un individu peut se reconnaître dans cette culture et a le sentiment d'y être affilié. On parle de référents culturels pour désigner l'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent cette culture et de repères culturels pour désigner les caractéristiques des valeurs et affirmer de ce fait son identité. Pour s'approprier la culture humaniste, l'apprenant, consciemment ou non, relie les repères culturels définissant son identité aux référents culturels de la culture humaniste à laquelle elle est exposée, ici la culture francophone. L'appropriation de la culture humaniste opère lorsque la personne est en mesure d'identifier les référents de cette culture.

¹⁴ Les initiales des prénoms des apprenants qui figurent dans notre expérimentation.

puisqu'il établit, sans la moindre difficulté, certains liens¹⁵ entre la langue française et le théâtre, un savoir appris de manière bi-disciplinaire. La fonction identitaire reste présente dans son discours : il éprouve toujours du plaisir à aller en cours FLE, selon lui, la filière *Lettres et Langues étrangères*, où l'enseignement du français est considéré comme matière principale, doit toucher à d'autres disciplines, lui permettant ainsi un gain de maturité.

Elève M. : Une conduite cognitive creuse

Elle voulait suivre une autre spécialité, gestion mais sa mère l'a poussé à choisir *Lettres et langues étrangères* en 2^{ème} A.S, dans l'idée que ce cursus lui sera bénéfique pour ses futures études. Le bilan de la fin de l'année s'avère positif. Son discours s'inscrit dans les trois fonctions identitaire, cognitive et référentielle : au niveau référentiel, elle évoque le texte de *Monsieur Moi* de « Jean Tardieu » et le thème de la littérature française du XX siècle. Sur le plan cognitif, elle donne une explication sur les liens entre le français et la dramaturgie car, dit-elle, les grandes figures en dramaturgie sont des ambassadeurs de la langue française (tel que Molière). Elle indique aussi que les transferts en compétences écrites et jeu de scène du théâtre en puisant des autres genres littéraires vers le français sont possibles car ils peuvent être scénarisés, tels que le conte, le roman et les fables. Cependant, son bilan, relève d'une posture quasiment identitaire, limité à son mode de relation avec son enseignante. L'année suivante, l'entretien mené avec elle montre une objectivation et une sédimentation des connaissances encore plus marquées : elle a proposé une nouvelle relation entre le français et l'art dramatique, autour du genre littéraire. Cependant, elle affirme qu'elle a du mal à cerner les caractéristiques des didactiques disciplinaires : selon ses propos le théâtre se joue sur une scène avec des costumes et un public, le français, est fondé sur l'analyse des textes et l'apprentissage de la grammaire et de la rédaction.

Elève S. : Un parcours cognitif peu évolutif

Un profil assez voisin à celui du premier mais dans son discours il y a moins la fonction identitaire et ne présente pas une évolution durant l'année de cours effectuée en 2^{ème} A.S. Les raisons du choix de cette filière restent floues dans son questionnaire du début d'année alors que son analyse à la fin des deux projets pédagogiques s'avère plus précise. Son discours révèle les deux fonctions cognitive et référentielle. Elle perçoit les deux disciplines comme étant très complémentaires et fusionnelles. Elle insiste sur les thèmes abordés comme le texte du dramaturge Raymond Queneau, « *Soyez moderne, que diable !* » p 165 du manuel scolaire. Elle pointe aussi deux gains cognitifs : Sa participation à des débats et dialogues et elle recourt à une aide aux cours en langue française. Elle est capable de donner sa position concernant la complémentarité des deux disciplines et les mêmes gains cognitifs sont cités : la participation à l'oral par les jeux de scène en classe de FLE et son amélioration dans la production de l'écrit via la dramaturgie¹⁶.

¹⁵ Par son intérêt pour les textes de grands auteurs et justifie leur importance dans la culture cible, mais aussi par leur force stylistique et dramaturgique.

¹⁶ Cette amélioration (approuvée par son enseignante) est due par ses nombreuses lectures des pièces

3.6 Des rapports fragiles à l'apprentissage bi-disciplinaire

Elève H. : aspects cognitifs incertains

Cette apprenante a choisi cette spécialité pour des raisons ambiguës, cependant elle se dit satisfaite de la formation et du module de FLE en fin d'année. Un profil particulier : son inventaire référentiel¹⁷ des connaissances acquises est maigre, le mot « choses » est omniprésent dans son discours. Mais elle arrive à affirmer une conduite cognitive : conscience d'avoir appris, elle pointe le genre théâtral comme un objet bi-disciplinaire par lui-même et transférable par la suite dans les cours de français. Un bilan distancié, basé sur des bénéfices affectifs. « Le théâtre est une discipline à part entière, depuis que nous avons étudié ce genre de texte et les points de langue qui le caractérisent, j'ai rédigé avec facilité mon exposé [rédaction individuelle du texte théâtral de la fin du projet pédagogique] et je maîtrise mieux le style direct et indirect » avoue-t-elle. Un an plus tard, l'entretien est assez surprenant : avec une certaine diminution des acquis liés aux deux projets sur le théâtre. Les connaissances ne sont pas identifiables (utilisation des mots « choses-trucs »). Sur le plan cognitif, perdure le raisonnement de complémentarité entre les deux disciplines. Cependant, le théâtre est une discipline détachée de la langue française et préfère qu'elle soit une activité extrascolaire : une préférence de l'enseignement du français « habituel » est également exprimée.

Elève K. : reniement de la conduite cognitive

C'est un élève qui a vécu en France durant 5 années où il fut scolarisé dans un collège français ; il n'a pas répondu volontairement à notre questionnaire du début de l'année scolaire. Cependant, il affirme son enthousiasme à la fin d'année face à l'apprentissage du théâtre en FLE. Sa posture est au-delà de l'identitaire : son discours n'indiquant pas le gain cognitif, il insiste sur la nature des savoirs, les écrivains et dramaturges français. L'entretien de fin d'année présente les mêmes dominantes qui révèle peu du vocabulaire cognitif, employant de manière répétée le verbe *percevoir* pour énumérer les connaissances et sans employer le mot *apprendre*. Son regard sur les spécificités didactiques se limite au programme et au contenu du manuel scolaire de 2^{ème} A.S. Il n'arrive pas à distinguer les enjeux visés par les deux disciplines.

Elève N. : apprentissages réalisés à peine verbalisés

Ce cas est atypique : il s'exprime spontanément avec une bonne volonté lors des bilans et lors de l'entretien ; or, son discours est un peu imprécis, il justifie son choix par rapport au parcours qu'il envisage suivre plus tard à l'université à savoir, une formation en langue française. Son bilan de fin d'année en français est positif, présentant un discours pauvre qui ne livre pas des informations sur les bénéfices tirés de la formation sur les deux projets pédagogiques théâtre et

théâtrales de certains dramaturges français.

¹⁷ Le référentiel a un caractère indicatif et non pas prescriptif : les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités didactiques sans pour autant le prendre pour une norme (Cuq, 2003)

mise en scène argumentative afin de défendre des valeurs humanistes. La question finale se solde par cette réplique « cette année, les cours de français étaient à la hauteur grâce à l'intégration des activités pédagogiques sur le théâtre ». Lors de l'entretien, cet élève trouvait d'énormes difficultés à faire la distinction entre les genres littéraires et non-littéraires : il affirme avoir établi une relation entre le FLE et le théâtre et donne des exemples assez confondus entre le conte, l'interview et certains passages théâtraux. Cet enseignement n'est pour lui, qu'un passage scolaire hermétique dont il n'était parvenu à s'approprier ni les contenus, ni les apprentissages. Pour lui, ce fut une sorte d'étape obligatoire à passer dans son parcours de *Lettres et Langues étrangères*.

Conclusion

Le processus de l'enseignement du français langue étrangère et l'intégration du théâtre et de la mise en scène pour défendre des valeurs humanistes, reste à explorer davantage. Quelques pistes montrent que d'un point de vue qualitatif, les pratiques littéraires bi-disciplinaires favoriseraient le processus d'objectivation des savoirs et la didactique interculturelle. Ce dispositif bi-disciplinaire relance ainsi la réflexion sur une forme particulière de l'enseignement des langues. Les apprenants se retrouvent en train de mobiliser des compétences diverses mais complémentaires, qui leur permettent de mettre en relation des connaissances traditionnellement acquises de manière disparate.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? In G. Baillat & J-P. Renard (dir.), *interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reim : Centre régional de documentation pédagogiques (CRDP) de Champagne-Ardenne.
- Bautier, E, & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bautier, E, Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006) Performances en littératie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves. *Analyse secondaire de l'enquête PISA2000*. *Revue française de pédagogie*, 157,85-101.
- Bautier, E & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycées : Démocratisation ou massification ?* Paris : Amand Colin.
- Bautier, E (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : le Harmattan.
- Bucheton, D (1995). *Au carrefour des métiers D'enseignant, De formateur, De chercheur*. In J.-L. Chriss, J. David & Reuter, Y (dir.), *La didactique du Français, état d'une Discipline*. Paris : Nathan.
- Cuq, J.P (2003). Article « interdisciplinarité » *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « Transposition didactique. J.-L. Chriss, J. David & Y. Reuter (dir.), *didactique du français, état d'une discipline* (pp.47-59). Paris : Nathan.
- Sensevy, G, & Mercier, A. (2007) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinck, D. (2000). *Pratiques de l'interdisciplinarité*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.