

LE NIVEAU DE L'INTERACTION DE LA DIDACTIQUE DE FLE AVEC L'ART

¹ Parissa MOUSSAVI ROZATI, ² Hamid Reza SHAIRI,
³ Parivash SAFA, ⁴ Roya LETAFATI

^{1, 2, 3, 4} Université de Tarbiat Modares, Iran

¹ parissarozati@yahoo.fr

Article reçu le 16 novembre 2016 | révisé depuis le 18 novembre 2016 | accepté le 31 décembre 2016

RÉSUMÉ. Aujourd'hui, les courants pédagogiques modernes dans le domaine de la didactique des langues telle que l'approche interdisciplinaire permettent au linguiste de franchir les frontières de sa discipline afin d'acquérir un enseignement-apprentissage plus efficace, approprié à la situation d'apprentissage. Vu le vaste domaine de l'interdisciplinarité, nous allons nous borner aux interactions entre l'art et l'enseignement-apprentissage du français. Cet article s'interroge sur le niveau d'interaction entre l'art et la didactique de FLE en Iran. A cette fin, nous essaierons d'enrichir notre recherche par une enquête de terrain qui consistera à démontrer la place et la fonction de l'art dans l'enseignement / apprentissage du français en Iran. Nous nous penchons dans cette recherche sur les rapports bénéfiques entre la didactique de FLE et l'art, ces derniers sont basés sur les sensations, les émotions, les prédilections, etc. Notre objectif principal est de montrer en quoi l'interdisciplinarité peut être un atout pour les apprenants iraniens.

Mots-clés : *apprenant, art, didactique de FLE, interdisciplinarité.*

ABSTRACT. Today, modern pedagogical trends in the field of language teaching as the interdisciplinary approach allows the linguist to cross borders of discipline in order to acquire more effective teaching-learning appropriate to the learning situation. Given the broad field of interdisciplinary, we will be limited ourselves to the interaction between art and the teaching and learning of French. This article examines the level of interaction between art and the teaching of FLE in Iran. To this end, we will try to enrich our research through field investigation will be to demonstrate the place and function of art in the teaching / learning of French in Iran. We focus in this research on the beneficial relationship between the teaching of FLE and art, they are based on sensations, emotions, predilections etc. Our main goal is to show how interdisciplinary can be an asset for Iranian students.

Keywords: *learner, art, didactics of french as a foreign language, interdisciplinary.*

INTRODUCTION

Tenant compte de la grande portée de l'interdisciplinarité dans ces dernières années, nous allons nous intéresser dans cette recherche à l'efficacité et aux bénéfices de l'interdisciplinarité en didactique de FLE. Entendue au sens générique, l'interdisciplinarité exprime la connexion, l'hybridation, le décloisonnement et la coordination des disciplines. La didactique des langues entreprend des relations très étroites avec de multiples disciplines des sciences humaines telles que les sciences linguistiques, la littérature, la psychologie, la pédagogie, la sémiotique, l'art, la sociologie, l'anthropologie, la phénoménologie, la philosophie, l'éthique pédagogique, la politique, l'économie etc. Vu l'étendu du domaine de l'interdisciplinarité en didactique des langues, nous nous contentons dans cette recherche, de ne traiter que des rapports et des interactions entre la didactique de FLE et l'art. Ce travail de recherche a pour problématique d'analyser la place et le niveau de l'interaction de la didactique de FLE avec l'art en Iran. Une hypothèse principale sous-tend la problématique évoquée : étant donné les obstacles socio-culturels et la culture d'enseignement-apprentissage en Iran, il semble que l'interdisciplinarité et en particulier l'interaction de l'art avec la didactique de fle soit de faible niveau.

Une fois le cadre théorique défini, nous allons démontrer, à partir d'une étude de terrain basée sur deux sortes de questionnaire destinés aux enseignants et aux apprenants iraniens de niveaux B1 et B2, le degré de l'utilisation de l'art et sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en Iran.

Ainsi à partir de l'analyse des données et en guise de conclusion, nous tenterons de démontrer les bénéfices de cet enseignement-apprentissage multimodal et multidimensionnel à visée anthropologique, basé sur l'interaction de la didactique de FLE avec l'art et profitable à l'approche actionnelle et communicative.

Certains auteurs comme Gusdorf (1983) et Klein (1990) laissent entendre que les préoccupations interdisciplinaires

remontent à des temps bien reculés. Reconnu par sa *pansophie*, Comenius doit être reconnu, au dix-septième siècle, comme un grand précurseur des tentatives interdisciplinaires, il a eu la fantaisie d'évoquer dans son livre *la grande didactique*, d'enseigner tout et à tous, de sorte que la résultante soit indubitable.

La didactique est comme un art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. Et de l'enseigner solidement et non superficiellement et en paroles, mais en promouvant les élèves à la vraie culture scientifique, littéraire et artistique, aux bonnes mœurs, à la piété. (Comenius, cité dans Bazan, 1993, p.211)

Comenius (1657/1952, p.32) éprouvait déjà le sentiment très vif et très moderne de l'interdisciplinarité des sciences : « nul ne peut être parfaitement instruit dans une science particulière s'il n'a pas des vues sur les autres sciences. ». Ainsi à l'époque de l'autonomisation des sciences, Comenius prône l'interdisciplinarité. Il affirme qu'on ne peut résoudre aucun problème de la didactique des langues si on l'isole de l'ensemble dont il fait partie : « (...) les didacticiens que nous avons entendus ont vu quelque chose de pertinent, mais personne [n'a vu] le tout (totum). Parce que le tout n'a pas été et ne sera pas découvert tant que les observations ne seront que partielles et dispersées. Il faut avoir recours à une théorie universelle » (Comenius, 1657/1952, p.45). Comenius est nommé le père de la pédagogie moderne, mais ne pourrait-on pas également le nommer le père de l'interdisciplinarité ? L'interdisciplinarité a toujours existé et a toujours été, dans le monde occidental, une réalité poursuivie dans le développement de la connaissance. Pour Bottomore (1983), elle « a toujours constitué un facteur important dans le développement de la connaissance, et ce, de deux manières. D'une part, on a toujours nourri l'ambition d'établir une carte exhaustive du savoir qui assignerait une place spécifique à chaque discipline tout en indiquant avec précision le rapport qui existe entre cette discipline et les autres. [...] D'autre

part, des disciplines spécifiques peuvent, à un moment ou à un autre, être confrontées à des problèmes qui nécessitent une coopération avec d'autres disciplines » (p.10).

Par la suite, au dix-neuvième siècle et au début de vingtième siècle, les connaissances se développent et à proportion qu'elles se développent, elles se spécialisent, on voit alors naître de multiples disciplines qui se prospèrent presque indépendamment les unes des autres et qui se divisent parfois en sous-disciplines clairement cloisonnées. Les auteurs, comme Palmade et Klein (cité dans Payette, 2001, p.9) qui font l'historique des rapports entre les disciplines, font remarquer que l'interdisciplinarité est apparue au moment où les disciplines se sont de plus en plus diversifiées et spécifiées en même temps que les questions à aborder ou les problèmes à résoudre présentaient un degré de complexité constamment plus élevé. L'intervention interdisciplinaire est ainsi devenue une pratique nécessaire pour traiter des situations où une seule expertise disciplinaire et même l'addition de différentes expertises s'avèrent incapables d'apporter des réponses suffisantes et adéquates aux difficultés. Par suite, ce n'est vraiment qu'à la seconde moitié du vingtième siècle que l'interdisciplinarité a vu le jour.

Tout compte fait, il y a soixante ans le terme d'interdisciplinarité ne figurait même pas dans le dictionnaire Larousse, mais « aujourd'hui il est partout : enseignement, recherche, formation professionnelle, pratique médicale, etc. » (Fourez, 1998, p.61). Pour pouvoir donner une définition intégrale de l'interdisciplinarité, il faudrait peut-être commencer par définir le terme de discipline. Le mot discipline est issu de disciple et désigne une personne qui suit la doctrine d'un maître et s'y soumet. À l'origine le mot discipline désignait un petit fouet qui servait à s'auto-flageller, permettant ainsi à la personne de faire l'autocritique; dans son sens péjoratif, la discipline devenait un moyen de flageller celui qui se lançait dans le champ des idées que l'expert en la discipline considérait comme sa propriété et son domaine.

Du point de vue de la construction des sciences, « une discipline se caractérise par une institutionnalisation-standardisation des pratiques de recherches et d'enseignement dans une communauté scientifique donnée, socialement et historiquement située et régie par un paradigme qui définit les présupposés et les objectifs des savoirs à construire » (Fourez 1998, p.32). Resweber (2011) estime que :

les disciplines sont analogues aux langues qui peuvent s'exténuier si elles ne créent pas, à partir de leurs ressources propres, des mots nouveaux, si elles n'empruntent pas de termes à d'autres langues, soit tels quels, soit en les modifiant, et si elles n'inventent pas, au fil de l'échange, des métaphores ou des expressions qui font image ou produisent des effets de sens qui sont tout aussi bien des effets de vie (p.175).

Il faut alors développer selon Piaget (cité dans Darbellay, 2005) une approche inter- et même transdisciplinaire et ne pas demeurer *esclave* d'un conservatisme universitaire hérité d'une classification des branches du savoir fondée sur des cloisonnements pédagogiques et hiérarchies sociales, et qui ne tient pas compte des interactions ou des circularités. La didactique qui était au commencement une des branches de la linguistique s'est modifiée aujourd'hui en domaine de la didactique des langues. Et d'après Cuq (2010) :

On y voit une grande montée en puissance de la didactique comme science autonome, non pas la disparition de la linguistique en didactique des langues mais une très grande diminution de son influence dans la réflexion. Si en 1976, la didactique des langues était bien une linguistique appliquée, ce n'est en tout cas plus le cas au début de notre siècle. »

Mais il ne faut pas faire erreur sur la valeur du mot autonomie, aussi Galisson et Coste (1976) stipulent : « Comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner, l'autonomie dont la didactique a besoin, tourne le dos à l'autarcie: elle encourage l'échange et dénonce l'enfermement » (p.89). Dans son dictionnaire de didactique du français, Cuq (2003) propose une définition de ce terme si courant ces derniers temps dans le domaine

de la didactique des langues: «L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle».

Comme nous le savons, depuis déjà longtemps, la didactique du français bénéficie au sein de son parcours des documents qui ne sont pas spécialement fabriqués pour l'enseignement du français. Ceux-ci ont été nommés authentiques. Mais, il paraît qu'aujourd'hui, il faudrait faire un pas supplémentaire et réfléchir sur la notion d'interdisciplinarité de la didactique du FLE. Selon Alarcão, Andrade, e Sá, Melo-Pfeifer (2009):

Le champ de la didactique doit pouvoir être parcouru par une diversité d'itinéraires de recherches qui en constitue précisément la richesse. Dans cette perspective, il est primordial, que soient multipliés les rencontres et les échanges entre spécialistes des langues et de contextes différents, afin de consolider les fondements d'une didactique des langues (p.5).

Il s'agirait alors de concevoir la langue selon un modèle d'interconnexion généralisée où les disciplines peuvent interagir les unes avec les autres à partir de leur matière, leur forme et leur contenu. Etant donné le vaste domaine de l'interdisciplinarité en didactique des langues, nous nous limitons dans cette recherche, de ne traiter que des rapports et des interactions entre la didactique de FLE et l'art. Ce dernier agit directement sur le for intérieur de l'homme et l'influence profondément. Aussi les enseignants pourraient-ils jouir de cette particularité pour procéder à un enseignement multidimensionnel et multimodal provoquant l'intérêt, la motivation, la créativité, l'imagination, l'autonomie, le plaisir, etc. chez les apprenants de FLE. Les recherches en psychologie révèlent que la coopération des compétences émotionnelles et intellectuelles dans l'apprentissage en général et notamment dans celui des langues pourrait aboutir à des résultats plus imposants et efficaces chez les apprenants de langue. En conséquence, la didactique abandonne aujourd'hui ses conceptions

formalistes et techniques pour opter un point de vue humaniste. En conséquence, l'approche interdisciplinaire en didactique du FLE s'inscrit dans une visée anthropologique où il est question d'abord de l'homme en tant qu'être humain confronté à une pratique linguistique à l'intérieur d'une société vouée à des échanges socioculturels.

Depuis le symposium européen et international de recherche intitulé *évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* en 2007, on estime que la pratique des arts a des conséquences positives sur les développements cognitifs et comportementaux comme la plasticité intellectuelle, la capacité à imaginer, à anticiper, à faire preuve d'originalité, à prendre des risques devant les autres (Aden, 2008, p.217).

En cours de langue, les productions artistiques servent de support pour travailler les compétences langagières et participent également au développement des compétences interculturelles. En proposant d'intégrer l'expérience esthétique à l'enseignement /apprentissage des langues cultures, la didactique des langues ouvre la voie à une approche créative qui amène les apprenants à se jeter mentalement dans des mondes imaginaires provoquant leur intérêt et leur désir d'apprendre. Pour Paul Harris, professeur de psychologie à Harvard, l'imagination est bénéfique aux apprentissages de façon incontestable car elle permet de comprendre les autres, d'émettre des jugements causals et des raisonnements logiques en donnant la capacité à concevoir des alternatives à la réalité. Ainsi c'est en donnant libre cours à leur imagination que la spontanéité dans la parole se révèle chez ces apprenants, « en fait le caractère spontané est à l'investissement que met la personne à produire un énoncé, à sa motivation de parler, et ce critère est indifféremment présent en discours spontané ou en lecture. » (Caelen-Haumont & Bel, 2000). Aussi un passage par l'art est-il recommandé, notamment dans les cas où les difficultés d'adaptation des apprenants sont telles que les méthodes traditionnelles échouent. Ce passage par l'art leur permettrait d'augmenter leur attention et leur

imagination, et il accentuerait leur sentiment d'être partie prenante d'un groupe.

Lorsqu'il s'agit de mettre en contact les apprenants avec des œuvres d'art, l'objectif principal est de permettre aux apprenants d'exprimer leur ressenti. L'intégration de l'art en classe de langue sert surtout à l'apprentissage de l'oral, car les apprenants doivent parler de ce qu'ils ressentent. Cependant, Le développement de la communication orale au quotidien, reste malgré de nombreuses avancées méthodologiques, le parent pauvre de l'enseignement iranien : les activités orales, centrées autour de la lecture, de l'expression orale donnent lieu à des exercices systématiques de correction phonétique et d'exercices oraux de morphosyntaxe fondés sur la répétition et la combinaison. Mais apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à réaliser des actes de langage, à exprimer une subjectivité, à s'exprimer. La prise en compte de la subjectivité doit aboutir au développement d'une véritable compétence énonciative qui passerait par l'apprentissage systémique du "je". Le choix des supports revêt, dans cette perspective, une importance considérable : les supports-déclencheurs peuvent être une photo insolite, un court métrage émouvant, une belle chanson, une peinture émouvante, etc.

Ici le triangle didactique classique, enseignant-savoir-apprenant est perturbé, car il devient enseignant-œuvre d'art-apprenant. L'enseignant se trouve déplacé par l'œuvre, car cette dernière n'est pas un savoir. L'œuvre d'art a une opacité irréductible, elle est polysémique, plurielle et questionnante, mais elle est d'abord une expérience et un événement. Or cette opacité n'est pas une pure indétermination : les enjeux de l'œuvre peuvent être supposés, identifiés, discutés. Ainsi, d'après Chevallard (1986) :

L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qui apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage » (p.35).

MÉTHODE

Après avoir essayé d'illustrer les rapports bénéfiques de l'art avec l'enseignement-apprentissage des langues, examinons à travers les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants si la didactique des langues en Iran en profite pleinement. Des questionnaires portant sur la pratique de l'art dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère ont été conçus afin de connaître la fréquence d'utilisation de l'art dans la classe de FLE. Nous les avons distribués à 32 enseignants et 90 apprenants iraniens étudiant le français à l'université d'Ispahan en Iran et dans quatre instituts renommés de la ville. Etant donné que très peu de personnes étudient le français en Iran et que la langue étrangère dominante du pays est l'anglais, l'enquête a été effectuée par l'échantillonnage non probabiliste à Ispahan. Aussi, partant de ce fait que je suis enseignante de français langue étrangère depuis déjà plus de dix ans et que j'ai eu l'expérience de travailler aussi bien à l'université comme professeur assistante que dans les différents instituts, j'ai pu demander, dans une ambiance tout à fait amicale, à mes collègues et à mes étudiants de répondre aux questionnaires et ils ont tous eu la gentillesse de le faire à merveille, sans aucune négligence.

Vu que le rôle des interactions de la didactique des langues avec l'art diffère en fonction des niveaux d'enseignement-apprentissage. Dans cette recherche, nous tacherons d'analyser les interactions efficaces aux niveaux intermédiaires B1 et B2 du CECR, considérant qu'à ces niveaux, les apprenants pourraient faire des phrases plus complexes qu'aux niveau élémentaires et s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités (CECR). Cependant pour analyser les données, nous avons eu recours au logiciel SPSS.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour entamer l'enquête, nous avons commencé par une question à la fois générale

et primordiale qui allait droit au but et consistait à savoir si les apprenants iraniens avaient déjà appris le français par le biais de l'art. Ainsi à la question : *avez-vous déjà appris le français par l'intermédiaire des œuvres d'art ?* 40 % des apprenants ont répondu *pas du tout*,

41/1 % ont dit *un peu*, 13/3 % *moyennement* et seulement 5/5 % ont répondu *beaucoup*. Ce qui nous mène à dire qu'à peu près 80 % des apprenants n'ont jamais ou presque jamais appris le français par le biais de l'art.

Tableau 1. Fréquence d'utilisation des œuvres d'art dans les classes de FLE

avez-vous déjà appris le français par l'intermédiaire des œuvres d'art ?		
	effectifs	fréquence
Pas du tout	36	40 %
Un peu	37	41.1 %
moyennement	12	13.3 %
beaucoup	5	5.5 %
total	90	100 %

Comme nous pouvons le constater près de 81 % des apprenants n'ont jamais ou presque jamais appris le français par le biais de l'art. C'est un chiffre assez considérable qui mérite la réflexion des didacticiens et des professeurs de français vu les bénéfices de l'interaction de l'art avec l'enseignement /apprentissage de FLE.

Pour réaliser un travail plus méticuleux et obtenir des résultats plus précis en ce qui concerne les œuvres d'art par lesquelles, les apprenants ont appris la langue française, nous leur avons posé la question suivante :

Tableau 2. Les œuvres d'arts les plus usuelles dans l'apprentissage de FLE en Iran

Par l'intermédiaire de quelles œuvres d'art avez-vous déjà appris le français ? (choisissez trois cas)		
	effectifs	fréquence
Chanson	39	27.61 %
Théâtre	16	10.25 %
Peinture	9	5.8 %
Photo	11	5.22 %
Cinéma	34	18.9 %
Bande dessinée	14	7.21 %
Dessin animé	17	10.70 %
aucune	19	14.18 %

Ainsi la chanson et le film occupent respectivement la première et la deuxième place en interaction avec FLE. Mais les apprenants ont plutôt accès à des chansons ou à des films français que lorsqu'ils sont chez eux, c'est-à-dire en dehors des cours.

Comme toutes les personnes de leur âge, les jeunes Iraniens adorent écouter de la musique. Bien qu'il leur soit interdit culturellement d'écouter de la musique occidentale et que la diffusion de cette dernière par le média leur est impossible,

nous constatons que même ceux d'entre eux qui ne sont pas initiés à la langue française, connaissent les chansons et les chanteurs célèbres français. En outre 100 % des enseignants estiment que l'utilisation de la chanson dans la classe de langue n'est pas une perte de temps et que les apprenants y gagneraient beaucoup en écoutant des chansons françaises. En outre La chanson change l'ambiance de la classe, elle donne un moment de repos à la classe, c'est alors comme une bulle d'oxygène dans la routine

de la classe qui relaxe les apprenants et les détend pour repartir de nouveau.

Mais en réalité combien d'enseignants font écouter des chansons à leurs apprenants dans l'intention de leur enseigner la langue et la culture françaises ? La plupart des enseignants sont tellement occupés à

suivre à la lettre le manuel qu'ils n'ont pas assez de temps pour insérer la chanson dans leurs cours. De plus il faut consacrer du temps (non rémunéré) pour trouver l'œuvre d'art convenable à la situation d'apprentissage.

Tableau 3. La familiarisation des apprenants avec les chansons françaises

Ecoutez-vous des chansons françaises?		
	effectifs	fréquence
Pas du tout	4	4.4 %
Un peu	19	21.1 %
moyennement	26	28.9 %
beaucoup	40	45.6 %
total	89	100 %

Tableau 4. Le rôle primordial de la chanson en classe de FLE, selon les enseignants

Est-ce que l'utilisation de la chanson en classe de FLE est une perte de temps dans l'apprentissage ?		
	effectifs	fréquence
oui	0	0 %
non	31	100 %
total	31	100%

Vu l'importance du théâtre dans l'enseignement/apprentissage de FLE et surtout dans la production orale, nous avons demandé aux apprenants *s'il leur est arrivé de jouer une pièce de théâtre en classe de français ?* 84.45% des apprenants ont répondu *jamais*, 11.11% estimaient qu'ils en faisaient *de temps en temps*, 3.33% ont dit *souvent* et 1.11% ont choisi la réponse *toujours*. Notons que parmi ces enseignants, une personne n'a pas répondu à la question. Comme nous pouvons le remarquer bien plus de trois

quarts des apprenants n'ont jamais eu l'expérience de faire du théâtre dans le contexte iranien. D'un autre côté, pour savoir si les enseignants ont déjà passé par cette approche interdisciplinaire de la didactique des langues avec l'art, on leur a demandé s'ils avaient déjà monté une pièce de théâtre en français avec leurs apprenants, 75% des enseignants ont répondu non. Notons que les réponses des enseignants attestent ceux des apprenants.

Tableau 5. La pratique théâtrale chez les apprenants de FLE

Est-ce qu'il vous est arrivé de faire du théâtre dans la classe de FLE ?		
	effectifs	fréquence
jamais	75	74.4 %
De temps en temps	10	11 %
souvent	3	6.7 %
toujours	1	7.8 %
total	90	100 %

Tableau 6. Le recours au théâtre dans l'enseignement du français

Avez-vous déjà monté une pièce de théâtre en français ?		
Tableau 6	effectifs	fréquence
oui	8	25 %
non	24	75 %
total	32	100%

Alors que, par l'intermédiaire de la pratique théâtrale, les enseignants pourraient assister les apprenants à travailler l'élocution et la prononciation et les aider à surmonter leur peur et leur timidité, ils dédaignent de recourir aux pratiques théâtrales qui pourraient être une bonne remédiation aux apprenants en difficultés qui laissent parler les autres dans la classe sans prendre part aux cours.

D'après notre enquête, près de 40 % des apprenants qui ne prennent pas la parole en classe, sont timides ! Plusieurs éléments peuvent être à la source de cette timidité : la peur de faire erreur devant ses pairs et son enseignant et par la suite le fait d'être ridiculisé par eux, la culture individuelle issue de la famille de l'apprenant, la culture éducative du pays qui encourage les élèves à bras croisés qui gardent le silence durant la classe et écoutent attentivement le maître ou la maîtresse pour qui ils ont un grand respect et qui sont les détenteurs du savoir. Selon Porcher (1995) «chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Il s'agit là d'héritages historiques, ou si l'on préfère, de traditions, mais aussi d'identités collectives, de façons de vivre ensemble» (p.36).

Pour donner corps à notre recherche, nous avons pratiqué une petite pièce de théâtre dans une classe assez inactive de B1 à l'institut Djahad de Ispahan et nous avons remarqué que malgré la résistance initiale de bien des apprenants à ne pas collaborer dans ce projet qu'ils jugeaient d'ailleurs ridicule, ils ont commencé à s'intéresser peu à peu au travail et ils se sont pris au jeu. L'essentiel dans une telle situation est de persévérer et de ne pas succomber à la volonté des apprenants qui croient avoir dépassé l'âge de jouer, d'autant plus qu'ils avaient payé pour pouvoir étudier une langue difficile qui demandait beaucoup d'attention et de sérieux pour être appréhendée, vu la

grammaire française renommée pour sa complexité ! *La maîtresse remplaçante* par David-Olivier Defarges a très bien pu répondre à nos besoins et correspondait parfaitement au niveau B1, les apprenants étaient au nombre de dix dont neuf jouaient le rôle des élèves de la classe fictive et la plus douée des apprenants jouait le rôle de la maîtresse à merveille, il est à noter que les apprenants s'étaient déguisés selon les descriptions du narrateur et ainsi l'excitation augmentait dans la classe et se transformait peu à peu en grande joie ! Ainsi comme l'estime Klett, Lucas, Scipioni et Vidal (1994): « le rire n'a pas de rapport avec un contenu mais avec un vécu partagé des interlocuteurs engagés dans l'interaction » (p.44), le rire « marque une complicité entre les participants » (p.44).

Au cours de cette expérience, nous avons remarqué que certains apprenants en difficulté adhéraient rapidement à ce type d'enseignement. Tout compte fait, les apprenants les plus isolés et timides étaient plus à l'aise et prononçaient sans difficulté leur dialogue. Ce qui nous a beaucoup étonnés dans cette épreuve est qu'ils mémorisaient facilement les mots et les phrases de leur sketch ainsi que ceux de leurs camarades alors qu'ils avaient beaucoup de problèmes à se rappeler du vocabulaire des textes et des dialogues de leur manuel.

Mais quand on se bute à un problème que l'on a tenté à plusieurs reprises de résoudre sans succès, et que l'on continue de tourner en rond ou de faire « plus de la même chose », il est requis de modifier le cadre de référence qui guide les acteurs afin d'entreprendre un changement de deuxième ordre. Dans cette perspective, on peut dire que l'interdisciplinarité n'est requise que pour opérer un changement de deuxième ordre en développant un nouveau cadre de référence (Payette, 2001, p.83)

L'approche interdisciplinaire réduit la dépendance à la méthode entraînant avec le temps, la lassitude et l'ennui. Avec l'interdisciplinarité, nous pourrions avoir un changement au niveau du contenu, de la forme, du matériel et par la suite une certaine modification dans l'ambiance de la classe. Or la variété est elle-même source de motivation et anime en conséquence la classe. En ce qui concerne l'art et plus spécialement le théâtre, celui-ci intègre non seulement du nouveau en classe par le contenu mais aussi par le matériel et la forme. Avec le déguisement éventuel des apprenants-acteurs et les éléments nécessaires au décor, on insère du matériel inaccoutumé en classe. Aussi voit-on une modification au niveau de la forme de l'expression car désormais la classe n'a plus sa forme traditionnelle mais se transforme en une scène de théâtre avec des apprenants qui se déplacent et font des gestes pour se mettre dans la peau des personnages de fiction. La mise en situation des apprenants lors de travaux de groupe apparaît alors comme un volet important pour leur apprentissage. Le jeu théâtral à une démarche didactique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante développe conjointement des compétences langagières, discursives et émotionnelles et fait appel à l'empathie qui favorise l'intercompréhension.

Les conditions socio-culturelles, le potentiel logistique de l'établissement où l'on enseigne, l'antécédent culturelle du pays d'origine, la culture éducative de l'enseignement-apprentissage du pays, une solide formation initiale de base jouent un grand rôle dans l'intégration de l'art en didactique de FLE.

CONCLUSION

La première préoccupation de l'interdisciplinarité en FLE est de faciliter les processus d'enseignement-apprentissage auxquels recourt le sujet-apprenant. Nous captions les informations de façon très différente, cela veut dire que chacun a son canal de communication préférentiel. Certains préfèrent le regard pour apprendre, d'autres privilégient l'ouïe, d'autres encore préfèrent leur corps pour mieux comprendre

et par la suite apprendre ! les sélections opérées par la perception seront fonction des motivations, des besoins et des intérêts des personnes. Dans ce qui constitue notre intelligence, il n'a rien qui ne soit d'abord passés par nos sens. Ainsi c'est à l'enseignant d'utiliser des supports et des modèles variés correspondant au mieux aux différents apprenants caractérisés par de préférences variées. On pourrait pour ce fait, demander aux apprenants de proposer leurs supports préférés mais ce qui est certain est que le choix du contenu reste l'affaire et le grand souci de l'enseignant. Les contenus, qui découlent de l'analyse des besoins des apprenants ne doivent pas être *plaquée* (cours de grammaire sans relation avec un objectif communicatif) mais *naturalisés* par les compétences orales et en même temps correspondre aux objectifs du cours. Pour bien connaître son public et faciliter son travail, l'enseignant pourra faire une enquête (qualitatif ou quantitatif) dans les premières séances afin d'identifier les motivations, les opinions, les préférences et les différents modes de perception des apprenants. Ainsi l'approche interdisciplinaire favorise un enseignement, multimodal et multidimensionnel approprié à la situation. « Un enseignement est fonctionnel qui repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement, etc.), bref, sur une connaissance du milieu de destination, et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner » (Besse et Galisson, 1980, p.177).

En ce qui concerne l'Iran, l'interaction de l'art avec la didactique de FLE se révèle un peu faible et doit être intensifié afin d'obtenir des apprenants plus forts en communication et plus motivés dans le processus d'apprentissage. Les enseignants ou les soi-disant *manuelistes* doivent s'écarter davantage des manuels et s'approprier à un enseignement interdisciplinaire qui considère les différents aspects de l'apprenant en temps qu'un être humain et est ainsi plus efficace et plus attrayant aussi bien pour les apprenants que pour eux-mêmes.

Pour conclure, nous nous appuyons sur la citation de Garabédian et Parvaux (1999) «Le plaisir de jouer, de découvrir, de comprendre, d'agir, de partager, de dire, se conjugue dans toutes les langues». Il est vrai que le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue est assez difficile et prend beaucoup de temps, cependant pour encourager les étudiants à persister dans cette voie, il faut créer une ambiance amicale et décontractée où ils pourraient évoluer aux côtés de leurs pairs et de leur enseignant. Les activités forcées et rituelles fatiguent et démotivent les apprenants, il vaudrait mieux animer la classe de FLE par des activités artistiques, plus variées et plus attractives pour les apprenants. Ainsi le recours aux chansons, aux films, aux bandes dessinées, au théâtre, aux dessins animés, etc. pourraient leur offrir le goût et le plaisir d'apprendre.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les enseignants et apprenants de l'université d'Ispahan, des instituts Kowsar, Kanoun, Djihad et Kish qui ont eu la gentillesse de collaborer avec nous pendant cette enquête.

RÉFÉRENCES

- Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris, France : Le Manuscrit.
- Alarcão, I., Andrade, A.I., e Sá, M.A.H., Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 3-36.
- Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. *ASTER*, 16. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA016.pdf>
- Bottomore, T.B. (1983). Introduction. Dans Apostel, L., Benoist, J.-M., Bottomore, T.B., Boulding, K.E., Dufrenne, M., ... Ui, J. (dir.), *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Vol.1, p. 9-18). Paris: Unesco
- Besse, H et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique-du renouveau en question*. Paris : clé international.
- Caelen-Haumont, G. et Bel, B. (2000). *Le caractère spontané dans la parole et le chant improvisé: de la structure intonative au mélisme*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00256388/document>.
- Chevallard, Y.(1986). Les programmes et la transposition didactique-illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'APMEP*, 352, 32-50.
- Comenius, J. A. (1657/1952). *La grande didactique*. (Piobetta, J.B, Trad.). Paris, France : PUF.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International
- Cuq, J.P. (2010). Science du langage et didactique des langues. *Synergie Brésil*, 1, 85-88. Repéré à gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/cuq.pdf.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse de discours*. Genève, Suisse : Slatkine
- Fourez, G. (1998). *Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école*. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/031960ar>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France: Hachette.
- Garabédian, M. et Parvaux, S. (1999). Enseignement précoce des langues, enseignement bilingue. Politiques linguistiques européennes. Dans Garabédian, M. et Massacret, M. (dir.) *Les cahiers de L'ASDIFLE* (Numéro 10, p. 9- 28). (n.p.) : (n.p.).
- Gusdorf, G. (1983). Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. Dans Apostel, L., Benoist, J.-M., Bottomore, T.B., Boulding, K.E., Dufrenne, M., ... Ui, J. (dir.), *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Vol.1, p.31-52). Paris : Unesco.
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity : History, Theory and Practice*. Detroit : Wayne State University Press.
- Klett, E., Lucas, M., Scipioni, L. & Vidal, M. (1994). Pour une recherche des positions discursives : l'enseignant et l'apprenant en situation d'interview.

- Dans Cicurel, F., Lebre & M., Petiot, G. (dir.) *Discours d'enseignements et discours médiatiques, pour une recherche de la didacticité*. (Les Carnets du CEDISCOR 2, p.35-48). Paris, France : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Palmade. (1977). *Interdisciplinarité et idéologies*. Paris, France : Éditions Anthopos.
- Payette, M. (2001). Interdisciplinarité : clarification des concepts. *Interactions*, 5(1), 19-34. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-> etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_1/V5N1_PAYETTE_Maurice_p19-36.pdf
- Palmade. (1977). *Interdisciplinarité et idéologies*. Paris, France : Éditions Anthopos.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une Discipline*. Paris, France : Hachette éducation/CNDP.
- Resweber,JP, (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. *Questions de communication*, 19, 171-200. Repéré à <https://questionsdecommunication.revues.org/2661#quotation>