



UNIVERSITE ONDOKUZ MAYIS
INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ETRANGERES

Mention Didactique du Français

TECHNIQUES THEATRALES DANS LE MANUEL ALTER EGO
DU POINT DE VUE DE LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Figen KELEŞ

Sous la direction de
Professeure Docteure Hanife Nalan GENÇ

MEMOIRE DE MASTER FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Juillet, 2019

DROIT D'AUTEUR

Tous les droits de cette thèse sont réservés. On peut la photocopier à partir de la date d'échéance de la thèse 16/07/2019 (juillet) après à condition de présenter la référence.

DE L'AUTEUR

Nom : Figen

Surnom : KELEŞ

Département : Enseignement des Langues Etrangères

Signature :

Date d'échéance : 16/07/2019

DE LA THESE

Nom Turc : Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Alter Ego Dil Öğretim Kitabında Teatral Teknikler

Nom Anglais: Theatral Techniques in the Book Alter Ego in the Context of Action Oriented Approach

Nom Français : Techniques Théâtrales dans le Manuel Alter Ego du Point de Vue de la Perspective Co-actionnelle

DECLARATION DE CONFORMITE AUX PRINCIPES ETHIQUES

Je déclare que dans le processus de la rédaction de la thèse j'ai obéi aux principes scientifiques et éthiques, que j'ai précisé toutes les références utilisées dans la bibliographie selon les principes de montrer la référence et que toutes les expressions sont à moi en dehors de ces chapitres.

Nom et Prénom de l'Auteur : Figen KELEŞ

Signature :

ACCEPTATION ET APPROBATION

Le travail de ce mémoire de master intitulé “**Techniques Théâtrales dans le Manuel Alter Ego du Point de Vue de la Perspective Co-actionnelle**” préparé par **Figen KELEŞ** a été accepté en tant que Mémoire de Master Français Langue Etrangère par le jury suivant par vote à la majorité /à l’unanimité à l’Université Ondokuz Mayıs **Département de l’enseignement des langues Etrangères.**

Directeur de la thèse : Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

Département de l’Enseignement des Langues Etrangères,
Université Ondokuz Mayıs

Président: Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

Département de l’Enseignement des Langues Etrangères,
Université Ondokuz Mayıs

Membre: Prof. Dr. Mümtaz KAYA

Département de Traduction et d’Interprétation,
Université Hacettepe

Membre: Doç. Dr. Ali YAĞLI

Département de l’Enseignement des Langues Etrangères,
Université Ondokuz Mayıs

Je certifie que cette thèse remplit les conditions requises pour un mémoire de master / ~~thèse de doctorat~~ dans le département de l’enseignement des langues étrangères.

Date: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Directeur de l’Institut des Sciences de l’Education

(Signature et sceau)

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma gratitude à ma directrice de thèse, Madame la Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ qui m'a supervisée tout au long de mes recherches et m'a dirigée avec ses brillantes intuitions.

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur le Prof. Dr. Mümtaz KAYA pour son aide précieuse pour ma recherche ainsi que pour les soutiens, les conseils qui m'ont accompagné tout au long de cette recherche.

Je souhaite particulièrement remercier Monsieur Jean BEUCHEY pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de quelques parties de mon mémoire. J'exprime ma gratitude à Doç. Dr. Yusuf POLAT, pour ses conseils académiques et son accompagnement pédagogique.

Je voudrais également témoigner ma vive reconnaissance à Abdesselam AMADOU qui a bien voulu relire ce travail.

Ma gratitude va également aux membres du jury pour avoir accepté la lecture de ma thèse.

J'aimerais enfin remercier tous les membres de ma famille pour leur compréhension et leur soutien au fil de mes études. Je n'aurais pas pu compléter ma thèse sans leur soutien.

TECHNIQUES THEATRALES DANS LE MANUEL ALTER EGO DU POINT DE VUE DE LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Yüksek Lisans Tezi

Figen KELEŞ

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2019

ÖZ

Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi yirminci yüzyılın ikinci yarısıyla karşılaştırıldığında amaçları ve niteliği bakımından önemli ölçüde başkalaşmıştır. Bu başkalaşım özünde dile ilişkin bilginin değil, dil kullanımının öğretilmesi gerektiği yönünde bir paradigma değişimi ile somutlaşmıştır. Başta iletişimci yaklaşımların, ardından Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Belgesi'nin etkisiyle dil öğretim yöntemlerinde öğrenenin belli görevler üstlenerek gerçekleştireceği ve edindiği dilbilgisel becerileri gerçek hayatta kullanabileceği bir öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Eğitim öğretim sürecinde öğreneni etkin bir konuma getirmenin en etkili yollarından biri olan tiyatro tekniği gerek sosyal, bilişsel gerekse dilsel becerilerin gelişimi, kalıcılığı ve öğreticiliğini doğrudan desteklemesi nedeniyle yaygın bir kullanım alanı bulmaktadır. Tiyatronun yabancı dil öğretiminde kullanımının tek olumlu katkısı öğreneni etkin bir konuma getirmek değildir elbette. Tiyatro aynı zamanda etkili ve güçlü bir iletişim olanağı da sağlamaktadır. Elinizdeki çalışma, yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde bir öğretim tekniği olan tiyatro tekniğinin yeni başlayanların dil becerileri ile bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (bundan böyle DİAOBÇ)'nin önerdiği yöntembilimsel yaklaşımla tasarlanmış olan Fransızca öğretim kitabı "Alter Ego A1"deki tiyatro tekniklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kitabın seçimini yöneten temel ölçütler DİAOBÇ'ye dayanılarak hazırlanmış olması ve başlangıç düzeyindeki (A1) öğrencileri hedefliyor olmasıdır. Araştırmayla, söz konusu öğretim kitabında benimsenen eğitimbilimsel yaklaşım çerçevesinde, yeni başlayanlara yönelik tiyatro tekniklerinin ne tür katkılar ve yararlar sağladığı ve ne tür kısıtlamalar içerdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda seçilen kitabın iletişimsel becerilerin gelişimi ve yabancı dil öğretiminde bilgilerin yapılandırılması konusunda önemli katkılar sağlayan bir kaynak olduğu sonucuna varılmıştır. İletişim amaç ve düzeylerine göre tiyatro tekniklerinin kullanılmasının öğreneni güdüleme, isteklendirme ve etkin kılma noktalarında yararlı

olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde, yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenimi ve öğretiminin önemine dikkat çekilerek eğitim dizgesindeki yeri irdelenmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde, özellikle tezin üzerine kurulduğu eylem odaklı yaklaşımın diğer yöntem ve yaklaşımlar açısından ayrıcalığı, onlarla benzer ya da farklı yanları saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, incelemeye katkı sağlayacağı düşünülen yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları tarihsel bakış açısıyla ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, DİAOBÇ ve bu çerçevenin bileşenleri incelenmiştir. Bu bölümde ayrıca tiyatro uygulamalarının yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenimi ve öğretimindeki yeri üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, tiyatro tekniklerinin incelenen dil öğretim kitabında nasıl yer aldığı bulgulanmaya çalışılmıştır. İnceleme sonucunda, tiyatro tekniklerinin temel ve alt dil becerilerinin kazanılması açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezin son bölümünde, Alter Ego A1 dil öğretim kitabı incelenmiş, biçim ve içerik bakımından tanıtılmıştır. İncelemede içerik, konular, üniteler ve iletişim becerileri gözden geçirilmiştir. Bu yolla tiyatro tekniklerinin becerilerin geliştirilmesine katkısı gözlemlenmeye çalışılmıştır. Fransızca öğrenimi ve öğretimi amacıyla hazırlanmış, hedef kitlesi gençler ve yetişkinler olan Alter Ego altı düzeyden oluşan bir kitap dizisidir. Alter Ego A1, dizinin yeni başlayanlara ve DİAOBÇ'nin adlandırmasıyla "keşif düzeyi"ndeki öğrenenlere yöneliktir. Anılan belgenin A1 düzeyi için öngördüğü süre olan 120 saatlik öğrenme ve öğretme etkinliği içermektedir. Dosya sisteminin tercih edildiği kitapta, her bir dosya üç dersten oluşmakta, buna ek olarak bir seyahat günlüğü, bir de yansıtma sayfası içermektedir. Öğrenci kitabı, alıştırtma kitabı ve öğretmen kitabından oluşan kitap setindeki toplam dosya sayısı 9'dur. Öğrenci kitabının sonunda dinleme etkinliklerine ilişkin kayıt belgeleri, dilbilgisi açıklamaları, fiil çekim tabloları ve çok dilli bir sözlük yer almaktadır. Kitapta öğrenciler için gerçekleştirilmesi beklenen kimi görevler tasarlanmış, bunların gerçekleştirilmesi yoluyla iletişim becerilerinin, sözlü ve yazılı anlama ve anlatma edimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kitabın içerik ve özelliklerine odaklanıldığında, söz konusu tiyatro etkinliklerinin öğrencilerin edindikleri dilsel ve genel becerilerin uygulanabilmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çalışma sonunda, kitapta yer verilen tiyatro tekniklerinin yeni başlayanların ilgisini canlı tutma bakımından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Fransızca yabancı dil öğretim kitabı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, eylem odaklı yaklaşım, teatral teknikler, yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi/öğretimi.

Sayfa Sayısı : 114

Danışman : Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

İkinci Danışman : -

**THEATRICAL TECHNIQUES IN THE BOOK ALTER EGO IN
THE CONTEXT OF ACTION ORIENTED APPROACH**

MS Thesis

Figen KELEŞ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

Nowadays, foreign language learning and teaching are significantly altered in terms of purpose and quality compared to the second half of the twentieth century. This metamorphosis is embodied by a paradigm shift in which the use of language, not language, should be taught. A learning model has emerged in which the learner will be able to use the grammatical skills in real life through the use of communicative approaches and then the Common Framework Document for European Languages. Theater technique, which is one of the most effective ways of bringing the learner to an active position in the education process, is widely used because of the direct support of the development, permanence, and teaching of social, cognitive and linguistic skills. The only positive contribution of the use of theater in foreign language teaching is not to bring the learner to an active position. The theater also provides an effective and powerful communication opportunity. This study aims to determine the effect of theater technique, a teaching technique in teaching French as a foreign language, on the language skills and cognitive and social development of beginners. In this study, it is aimed to the theater techniques in French teaching book *Alter Ego A1*, which was designed with the methodological approach proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The main criteria governing the selection of the book are that they are prepared on the basis of CEFR and are targeting students at the beginning level (A1). In the framework of the educational approach adopted in the teaching book, we have tried to show what kind of contributions and benefits the theater techniques for beginners provide and what kind of restrictions are present. As a result of the research, we concluded that the selected book is a source that makes important contributions to the development of communicative skills and structuring of information in foreign language teaching. We observed that the use of theater techniques according to communication goals and levels was beneficial in

learner motivation, ambition, and effectiveness. The study consists of five main parts. In the first part, we focused on the importance of the learning and teaching of French as a foreign language was emphasized and its role in the education system. In the second part, especially in terms of other methods and approaches, we determined the similarity or different aspects of the action-oriented approach on which the thesis is based. In this context, foreign language teaching methods and approaches that are thought to contribute to the study are discussed from a historical perspective. In the third chapter, CEFR and the components of this framework are examined. In this part of the study, we also emphasized the importance of theater applications as a foreign language in French learning and teaching. For this purpose, we attempted to determine how theater techniques are included in the language instruction book. As a result of the study, we concluded that theater techniques are important in terms of gaining basic and sub-language skills. In the last part of the thesis, we examined the Alter Ego A1 language teaching book and introduced in terms of form and content. We reviewed the content, topics, units, and communication skills. In this way, we tried to observe the contribution of theater techniques to the development of skills. Prepared for the purpose of teaching and learning French, the target audience of teenagers and adults, Alter Ego is a series of six levels of books. The Alter Ego A1 is intended for beginners and named "exploration level" by the CEFR. It includes 120 hours of learning and teaching activity, which is the period for which the aforementioned document is considered for A1 level. In the book where the file system is preferred, each file consists of three lessons, plus a travel log and a mirror page. The total number of books in the set of books, which includes a book of students, exercise book and teacher book is 9. At the end of the student's book, there are registration documents for listening activities, grammar explanations, action shooting tables, and a multilingual dictionary. Some of the tasks that are expected to be realized for the students are designed in the book, and they aim to improve their communication skills, verbal and written comprehension, and narration actions. When focusing on the content and features of the book, it can be said that these theater activities have an important place in the application of linguistic and general skills acquired by the students. At the end of the study, we concluded that the theater techniques included in the book were effective in maintaining the interest of the newcomers.

Key Words : French foreign language teaching book, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), action-oriented approach, theatrical techniques, learning / teaching French as a foreign language.

Number of Pages : 114

Advisor : Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

Co-advisor : -

TECHNIQUES THEATRALES DANS LE MANUEL ALTER EGO DU POINT DE VUE DE LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Mémoire de Master

Figen KELEŞ

UNIVERSITE ONDOKUZ MAYIS

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Juillet, 2019

RESUME

Comparé à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, le domaine de l'enseignement des langues étrangères a été la scène des changements radicaux concernant particulièrement ses objectifs et sa qualité. Ce changement s'est essentiellement concrétisé par un changement de paradigme basé sur la nécessité de privilégier l'enseignement/apprentissage de l'emploi de la langue à celui du savoir autrement dit à la grammaire. Une nouvelle approche d'apprentissage favorisant l'exécution de certaines tâches similaires à celles de la vie quotidienne par l'apprenant a vu le jour grâce aux approches dites communicatives et au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Un des moyens les plus efficaces de mettre en action l'apprenant durant le processus de l'enseignement/apprentissage, la technique de théâtre occupe une place importante dans ledit processus non seulement pour cette contribution directe mais aussi de son effet positif concernant le développement durable des savoir-faire aussi bien linguistiques que cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs. La seule contribution du théâtre à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (désormais LE) n'est pas limitée à la mise en action de l'apprenant, il favorise également une communication efficace et puissante. Cette présente étude a pour objectif de déterminer l'effet de la technique de théâtre utilisée dans l'enseignement du français LE (désormais FLE) sur le développement langagier ainsi que cognitif et social des débutants. Dans cette étude, le manuel du FLE Alter Ego A1, conçu conformément à la méthodologie préconisée par le CECRL, a été observé afin de déterminer les techniques théâtrales proposées. Les critères de choix du manuel sont le fait qu'il a été préparé conformément aux propositions du CECRL et qu'il a pour public cible les débutants (A1). Durant l'étude, dans le cadre de l'approche didactique adoptée par le manuel en question, nous avons essayé de déterminer les effets positifs ainsi que les contraintes dues aux techniques théâtrales destinées aux débutants. L'étude a permis de conclure que le manuel en question est une source efficace et utile en ce qui concerne le développement des compétences communicatives et la structuration des savoirs. Quant aux techniques théâtrales, les observations nous ont

permis de dire qu'elles sont particulièrement efficaces sur la motivation, l'encouragement et la mise en action de l'apprenant. L'étude comporte cinq parties essentielles. Dans la première partie, l'enseignement/apprentissage du FLE et son importance ont été abordés. Dans la deuxième partie, la perspective co-actionnelle, sur laquelle la thèse se fonde, a été décrite afin de montrer sa priorité, ses aspects divergents et convergents par rapport aux autres méthodes et approches. Ces dernières, considérées utiles pour notre étude, ont été présentées d'un regard chronologique. Dans la troisième partie, le CECRL et ses composantes ont été étudiés. Les pratiques théâtrales et leur place dans l'enseignement du FLE ont également été présentées dans cette partie. Pour ce faire, nous avons essayé de constater comment elles avaient été introduites dans les pratiques didactiques proposées dans le manuel. L'étude nous a permis de conclure que les techniques théâtrales sont des outils efficaces en ce qui concerne l'acquisition des compétences fondamentales langagières. La dernière partie de l'étude a été consacrée à la présentation du manuel Alter Ego A1 du point de vue de forme et de contenu. Les contenus, les thèmes, les unités et les compétences communicatives ont été analysés afin d'observer la contribution des techniques théâtrales au développement des compétences. Alter Ego est une série qui comportent six manuels dont chacun correspond à un niveau défini par le CECRL. Ayant pour public cible les adolescents et les adultes, le premier manuel de la série Alter Ego A1 a été conçu pour les débutants, autrement dit, les apprenants du "niveau de découvert" selon le CECRL. Le manuel comprend un contenu et des activités didactiques de 120 heures, durée prévue par le CECR pour le niveau A1. Dans le manuel où le système de dossier a été adopté, chaque dossier est composé de trois leçons, d'un carnet de voyage et d'une fiche de réflexion. Composé d'un manuel pour l'apprenant, d'un cahier d'exercice et d'un guide pédagogique le nombre de dossier est de 9. À la fin du manuel pour l'apprenant, il existe des transcriptions, des précis de grammaire, des tableaux de conjugaison et un lexique plurilingue. Dans le manuel, il s'agit des tâches que les apprenants devraient exécuter afin de développer les compétences communicatives basées sur la compréhension et la production orales et écrites. Quant aux contenus et caractéristiques du manuel, il est possible d'avancer que les activités théâtrales occupent une place importante pour la mise en œuvre des compétences linguistiques et générales. L'étude nous a permis de conclure que les activités théâtrales sont assez efficaces pour attirer l'intérêt des apprenants débutants.

Mots clés : Manuel du FLE, CECRL, approche actionnelle, activités théâtrales, l'enseignement/apprentissage du FLE.

Numéros des pages : 114

Sous la direction de : Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

Co-consultant : -

TABLES DES MATIERES

| | |
|--|------|
| DROIT D'AUTEUR..... | II |
| DECLARATION DE CONFORMITE AUX PRINCIPES ETHIQUES | III |
| ACCEPTATION ET APPROBATION | IV |
| REMERCIEMENTS..... | V |
| ÖZ..... | VI |
| ABSTRACT | VIII |
| RESUME..... | X |
| TABLES DES MATIERES | XII |
| LISTE DES TABLEAUX | XV |
| LISTE DES IMAGES | XVI |
| ABREVIATIONS | XVII |
| PREMIER CHAPITRE..... | 1 |
| I. INTRODUCTION | 1 |
| 1.1 Problématique..... | 9 |
| 1.2 Objectif de l'étude | 10 |
| 1.3 Importance de la recherche | 10 |
| 1.4 Méthode de la recherche | 11 |
| 1.5 Hypothèses..... | 12 |
| 1.6 Assomptions | 12 |
| 1.7 Concepts Principaux de la recherche (Définitions) | 12 |
| 1.8 Limites | 13 |
| DEUXIEME CHAPITRE..... | 14 |
| II. CADRE THEORIQUE..... | 14 |
| 2.1 Que signifient les termes de méthode et de méthodologie ?..... | 14 |
| 2.2 L'enseignement/apprentissage du FLE et l'évolution des méthodologies | 15 |
| 2.2.1 La méthodologie traditionnelle..... | 16 |
| 2.2.2 La méthodologie naturelle..... | 19 |
| 2.2.3 La méthodologie de "la méthode directe" | 20 |
| 2.2.4 La méthodologie active..... | 22 |
| 2.2.5 La méthodologie audio-orale (MAO)..... | 23 |
| 2.2.6 La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.7 L'approche communicative | 26 |
| 2.2.8 La perspective co-actionnelle..... | 28 |
| TROISIEME CHAPITRE..... | 30 |
| III. METHODOLOGIE..... | 30 |
| 3.1 Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues..... | 30 |
| 3.1.1 Les principes et le Cadre | 32 |
| 3.2 La perspective co-actionnelle..... | 36 |
| 3.2.1 La tâche actionnelle | 39 |
| 3.3 Compétences générales individuelles | 40 |
| 3.3.1 Les savoirs, ou connaissance déclarative | 40 |
| 3.3.2 Les habiletés et savoir-faire..... | 40 |
| 3.3.3 Les savoir-être | 41 |
| 3.3.4 Les savoir-apprendre..... | 41 |
| 3.4. Compétences à communiquer langagièrement | 42 |
| 3.4.1 La compétence linguistique..... | 42 |
| 3.4.2 La compétence sociolinguistique | 42 |
| 3.4.3 La compétence pragmatique..... | 42 |
| 3.5 Activités langagières au sein de la perspective co-actionnelle | 43 |
| 3.5.1 La compréhension orale | 43 |
| 3.5.2 La compréhension écrite | 44 |
| 3.5.3 L'expression orale..... | 44 |
| 3.5.4 L'expression écrite | 45 |
| 3.6 Les activités théâtrales | 46 |
| 3.6.1 Théâtre et définition des activités théâtrales | 49 |
| 3.7 La place des pratiques théâtrales dans l'éducation..... | 55 |
| 3.8 Les techniques théâtrales dans l'enseignement du FLE | 57 |
| 3.8.1 Les techniques théâtrales en termes de compétences verbales | 59 |
| 3.8.2 Les techniques théâtrales en termes de compétences non-verbales..... | 61 |
| 3.8.3 Les techniques théâtrales en termes de grammaire..... | 63 |
| 3.8.4 Les techniques théâtrales en termes de vocabulaire..... | 64 |
| 3.9 Les techniques théâtrales et perspective co-actionnelle : CECR | 65 |
| QUATRIEME CHAPITRE..... | 68 |
| 4.1 La présentation du manuel Alter Ego | 68 |
| 4.2 Le contenu du manuel Alter Ego | 70 |
| 4.2.1 Compréhension orale..... | 71 |
| 4.2.2 Compréhension écrite..... | 71 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3 Les points langue..... | 71 |
| 4.2.4 La phonétique..... | 72 |
| 4.2.5 L'expression écrite..... | 72 |
| 4.2.6 L'expression orale..... | 72 |
| 4.2.7 La grammaire..... | 72 |
| 4.3 Le contenu sémantique du manuel | 73 |
| 4.4 Analyse des techniques théâtrales dans le manuel Alter Ego..... | 79 |
| CINQUIEME CHAPITRE | 108 |
| V. CONCLUSION, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS..... | 108 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 112 |



LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1: Niveaux Communs de Références (CECRL, 2001, p. 25). | 33 |
| Tableau 2: Niveaux communs de compétences -Echelle globale (CECRL, 2001, p. 25) | 35 |



LISTE DES IMAGES

| | |
|--|-----|
| Image 1 : Le schéma des techniques théâtrales..... | 50 |
| Image 2 : Alter Ego 1, p-46..... | 74 |
| Image 3 : Alter Ego 1, p-47..... | 75 |
| Image 4 : Guide Pédagogique d'Alter Ego 1, p-12..... | 76 |
| Image 5 : Alter Ego 1, p-5..... | 77 |
| Image 6 : Alter Ego 1, dossier 0, p-10 | 80 |
| Image 7 : Alter Ego 1, dossier 0, p-12 | 81 |
| Image 8 : Alter Ego 1 , dossier 1, leçon 1, p-18..... | 82 |
| Image 9 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-11..... | 83 |
| Image 10 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-19..... | 84 |
| Image 11 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-20..... | 85 |
| Image 12 : Alter Ego 1,dossier 1, leçon 2, p-25..... | 86 |
| Image 13 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 3, p-27..... | 87 |
| Image 14 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 1, p-35..... | 88 |
| Image 15 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-39..... | 89 |
| Image 16 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-40..... | 90 |
| Image 17 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-27..... | 91 |
| Image 18 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 3, p-168..... | 92 |
| Image 19 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 3, p-30..... | 93 |
| Image 20 : Alter Ego 1, dossier 3, leçon 2, p-54..... | 94 |
| Image 21 : Alter Ego 1, dossier 4, leçon 2, p-70..... | 96 |
| Image 22 : Alter Ego 1, dossier 5, leçon 1, p-82..... | 97 |
| Image 23 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 2, p-102..... | 99 |
| Image 24 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 2, p-103..... | 99 |
| Image 25 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 3, p-106..... | 100 |
| Image 26 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 3, p-107..... | 101 |
| Image 27 : Alter Ego 1, dossier 7, leçon 1, p-114..... | 102 |
| Image 28 : Alter Ego 1, dossier 7, leçon 1, p-115..... | 103 |
| Image 29 : Alter Ego 1, dossier 8, leçon 1, p-130..... | 104 |
| Image 30 : Alter Ego 1, dossier 8, leçon 2, p-134..... | 105 |
| Image 31 : Alter Ego 1, dossier 9, leçon 2, p-150..... | 106 |

ABREVIATIONS

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Étrangère

DLVE : Didactique des Langues Vivantes Étrangères

LVE : Langues Vivantes Étrangères

LE : Langue Étrangère

LS : Langue Seconde

L1/LV1 : Langue 1/ Langue vivante 1

L2/LV2 : Langue 2/ Langue vivante 2

LM : Langue Maternelle

CS : Culture Seconde

CM : Culture Maternelle

MA : Méthodologie Active

MD : Méthodologie Directe

MT : Méthodologie Traditionnelle

MAO : Méthode Audio-Orale

SGAV : Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

VIF : Voix et Images de France

AC : Approche Communicative

PA : Perspective co-actionnelle

CO : Compréhension Orale

CE : Compréhension Écrite

PO : Production Orale

PE : Production Écrite

EO : Expression Orale

EE : Expression Écrite

PEL : Portfolio Européen des Langues

JR : Jeu de Rôles



PREMIER CHAPITRE

I. INTRODUCTION

Comme nous le savons tous, la langue est l'outil de communication humaine le plus efficace et le plus important à la fois. Car elle est l'instrument pour exprimer les émotions, les pensées, les souhaits et les sentiments. La langue a constamment changé et s'est renouvelée depuis le début de l'humanité. La langue a connu des changements et une évolution non seulement en termes d'amélioration de la communication, du développement et de la croissance dans le domaine des transactions interculturelles, mais également avec les migrations, la guerre et le développement technologique. La langue est également un moyen important et efficace pour transmettre des traditions et des valeurs nationales aux générations futures. Car la langue et la culture sont un reflet l'une de l'autre. Ces deux concepts interagissent. Par conséquent, le lien entre la langue et la culture est indéniable. Le langage n'est pas seulement un organe unique, il porte également le sens de l'harmonie des mots et des sons. Il faut savoir que tous ces changements et développements se produisent dans un système naturel. En effet, la langue est aussi importante que le drapeau, la géographie et la terre d'un pays et est inestimable comme l'avoue Confucius en ces termes : "Si j'avais le pouvoir, je commencerais par redonner leur sens aux mots."

Par ailleurs, la langue étrangère ne peut être dissociée de la culture, du mode de vie, des mœurs et de la pensée de la société dans laquelle elle est née. Parce que le langage est un moyen qui façonne et exprime la pensée humaine. Ce système de pensée peut être renforcé par de nouvelles informations et une communication interculturelle. De cette manière, la langue s'enrichit de la communication interculturelle. La langue étrangère n'est pas seulement l'enrichissement de la pensée humaine, mais aussi une certaine forme de la perspective différente. "Comme la langue est une manifestation de l'identité culturelle, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée." (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003, p. 57).

Bien entendu, le langage n'est pas simplement une structure ordinaire de voix et de mots. Par conséquent, les mots et les phrases doivent avoir une signification en eux-mêmes. Même les mots sont des unités sémantiques très importantes, non seulement en termes de syntaxe, mais également en termes de parole, de vitesse et d'emphase. Comme on le sait, les études sur la langue et la recherche ont ouvert la voie à des nouveaux domaines de recherches et d'applications telles la linguistique et la grammaire. La linguistique est devenue une science qui examine les règles et la structure du langage et son développement historique. La langue, outre son propre domaine, interagit également avec d'autres disciplines. Par conséquent, toutes les disciplines se développent directement ou indirectement par les recherches en termes de langage. Ainsi, elles bénéficient du pouvoir et des possibilités du langage.

Tout comme un organisme vivant, la société se développe et évolue rapidement dans tous les domaines. La nature humaine, par son esprit cartésien, porte toujours en elle le désir d'apprendre et de chercher. Les personnes qui forment une société veulent toujours suivre de près les modes de vie, les capacités, les connaissances et les informations d'autres sociétés. Nous utilisons le langage pour connaître et expérimenter tout cela. En conséquence, nous pouvons bien dire que la relation entre la langue et d'autres disciplines et les études linguistiques ont conduit l'homme à des améliorations significatives de l'enseignement des langues.

D'autre part, l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau didactique nécessite la connaissance de la culture de la langue cible. Pour s'exprimer dans une langue étrangère et comprendre cette langue, il est nécessaire de comprendre la communauté linguistique et sa structure sociale. Pour mieux appréhender la vision de la communauté il faut d'abord acquérir la compréhension et l'approche aux événements de cette dernière. À cet égard, le contexte culturel est très décisif dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, apprendre et enseigner une langue étrangère signifie interagir avec cette culture. L'environnement dans lequel la langue étrangère est enseignée devrait être développé de manière à ce que l'apprenant se rapproche de cette culture. Pour l'enfant qui rencontre une langue différente de sa propre langue, il est indispensable qu'il apprenne en vivant la langue étrangère et la culture qui en ressort. Il ne suffit pas de se limiter à quelques mots pour apprendre une langue étrangère. L'utilisation efficace d'une langue étrangère signifie vivre la langue et l'adopter. Si nous pouvons expliquer avec précision nos problèmes

cela prouve que nous avons appris une langue étrangère de façon suffisante. La langue apprise de cette manière sera assimilée et développée avec nos propres valeurs. En conséquence, les apprenants seront dotés d'informations durables parce qu'ils auront intériorisé le savoir linguistique et culturel et s'y seront familiarisés.

Parallèlement au développement de la science et de la technologie, ainsi qu'à la mondialisation, les états membres, les pays candidats et d'autres pays européens se sont engagés à répondre le mieux possible aux besoins des programmes d'échange d'apprentissage des langues. Comme nous le savons, ces programmes préconisent une vision commune de l'utilisation de la langue. Après toutes ces recherches et efforts consacrés à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) a ouvert la voie à l'émergence d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères. Cette approche se développe principalement selon trois axes conceptuels : apprendre, enseigner, évaluer. Ce qui est important dans cette nouvelle approche c'est de se concentrer sur le concept de tâche qui inspirera l'apprentissage des langues étrangères en classe et augmentera la motivation chez les apprenants. Comme il est précisé dans son contenu, "le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe et il est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs." (CECRL, 2001, p. 9).

D'autre part, lorsqu'il s'agit d'apprendre le FLE en Turquie, les apprenants ont souvent des difficultés à écrire et à parler, tandis qu'ils ne rencontrent généralement pas de difficulté dans le domaine de la grammaire, ils ont plutôt des difficultés en expression écrite et orale. A vrai dire, le problème ici est basé sur la mémorisation car tout est loin de l'approche et la gestion de langue étrangère. Au cours de cette période, une nouvelle approche d'action pourrait être efficace pour combler les lacunes de toutes ces compétences linguistiques dans l'enseignement du FLE. Mais avant tout, les apprenants doivent être prêts à produire quelque chose dans une langue étrangère. La perspective co-actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence peut également être utile pour déterminer les compétences linguistiques des apprenants en fonction de leur niveau linguistique. Selon la perspective co-actionnelle, l'enseignant au moment de déterminer les savoir-faire et les compétences langagières

aura des propres devoirs et responsabilités dans une classe étrangère. Il n'est pas recommandé que l'enseignant transmette directement l'information. Selon la perspective co-actionnelle, l'enseignant a également des tâches spécifiques et des responsabilités en classe de langue étrangère. L'enseignant doit permettre à l'apprenant de réfléchir, de parler, d'interroger un sujet et de prendre la parole pendant les activités du cours. Sinon ceci limite la motivation, la curiosité d'apprentissage et la capacité d'expression de l'apprenant. Dans ce cas, le désir et le souhait d'apprendre des apprenants disparaîtront. L'un des buts essentiels de l'enseignant est donc d'une part d'assurer que la langue cible soit parlée et d'autre part de motiver le désir d'apprendre. Il est clair que l'enseignement des langues étrangères nécessite une étude planifiée et disciplinée. Les enseignants jouent un rôle important en rendant l'apprentissage flexible et en fournissant un climat efficace pour que l'apprentissage soit assez durable et ludique. Si nous prenons en considération les principes de CECR, nous pouvons remarquer que cette nouvelle dimension sera facilement praticable en classe de FLE. «Pour Bourguignon, l'enseignant propose un scénario qui est la « mission ». La mission donne du sens à la tâche, et la mission doit avoir un contexte bien défini et doit être reliée à un domaine de la vie sociale (qui permet l'inclusion des informations culturelles et thématique.) La réussite de la tâche est accomplie en passant par des étapes (mini-tâches) progressives : activités de réception (lire et écouter), interaction orale, et activités de production.» (Vajirasarn, 2014, p. 372-373). D'autre part, il est nécessaire de modifier l'environnement de la classe de manière à ce que les étudiants puissent générer des idées et former des phrases dans une langue étrangère. Cela améliorera certainement leurs capacités d'expression ainsi que de compréhension. Ce programme détermine les compétences des apprenants en fonction de chaque niveau de langue et, en conséquence, les oriente. Le programme permet également à ces derniers de travailler en groupe et en collaboration et leur procure une liberté de mouvement qui leur permet de s'exprimer facilement en classe. Cela augmentera considérablement l'interaction et la communication entre, non seulement l'enseignant et l'apprenant mais encore entre l'apprenant et l'apprenant. De cette façon, lorsqu'un apprenant rencontre un problème en classe, il peut le résoudre et apprendre à contrôler le temps et l'espace. Dans le document d'accompagnement du programme du français 2e A. M., «l'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la

classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté, à un moment donné, une difficulté." (2003, p. 27).

Outre la diversification et la séparation des recherches et des études sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les approches et les méthodes d'enseignement ont évolué et continuent à évoluer au fil du temps. Les méthodes d'enseignement sont différenciées et plutôt centrées sur l'apprenant. Tous ces changements et développements se reflètent dans l'enseignement du français. Par conséquent, de nouvelles approches sont créées à la place d'anciennes approches et méthodes dans l'enseignement des langues étrangères et la nouvelle méthode permettant de développer les connaissances et les compétences d'expression des apprenants est intitulée la perspective co-actionnelle. Cette approche acceptée dans le monde entier et en Turquie par le ministre de l'Éducation Nationale, a pour objectif final d'apporter une nouvelle dimension à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans notre cas au FLE.

En même temps, les techniques théâtrales peuvent être utilisées avec la perspective co-actionnelle pour améliorer l'échange d'idées et motiver les apprenants. Les apprenants coopèrent et comprennent l'importance du travail dans lequel ils sont impliqués dans leurs activités théâtrales. Ainsi, ils créent une collaboration entre eux et rendent compte de l'importance de travailler ensemble à travers ces activités théâtrales. L'apprenant perçoit un sentiment d'unité à travers le travail de groupe. Il n'y a pas de solitude sur la scène car tout se passe au sein du groupe. Comme le succès individuel n'est pas au premier plan, l'interaction entre le groupe et les apprenants est la cible principale des techniques théâtrales. Les apprenants se complètent mutuellement. Le sens de la responsabilité se développe chez les apprenants grâce au travail collaboratif et le travail en groupe. Nous pouvons dire que les techniques théâtrales sont à la base de la coopération.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que le contenu de cette étude englobe une fonction éducative. Notre motivation est de démontrer les effets et de révéler des techniques théâtrales dans le but d'exposer les impacts sur l'enseignement/apprentissage du FLE. L'objectif de cette étude est de discuter des techniques théâtrales et de la perspective co-actionnelle afin d'accroître leur efficacité et productivité dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons cherché

essentiellement à examiner l'application et l'effet d'un modèle pédagogique formé en combinant des techniques théâtrales avec la perspective co-actionnelle en classe de langue étrangère. Dans cette étude, nous voudrions attirer l'attention sur l'importance de l'utilisation des activités en classe de langue dans un sens plus créatif et plus évolutif, en indiquant toujours dans quelle mesure elles sont décrites dans le manuel appelé *Alter Ego*, préparé selon la perspective co-actionnelle. Nous voudrions aussi attirer l'attention sur la manière dont les activités décrites dans le manuel sont considérées comme des activités théâtrales. À la fin de notre étude, nous avons constaté que les activités théâtrales du manuel renforcent la motivation de l'apprenant, le divertissent, lui confient diverses tâches, et rendent permanent et efficace ce qu'il a appris.

Voyons brièvement ce que nous avons traité dans le cadre de la thèse. Dans chaque section où nous avons abordé un sujet différent, nous avons essayé de former des partitions conformément au titre de notre thèse. Ensuite, à la lumière des thèmes de base, nous avons regroupé les sujets et nous les avons divisés en sous-titres, en fonction de leurs relations étroites et distantes. Dans le cadre de ces rubriques, nous avons tenté de cerner les questions et problèmes fondamentaux exprimés dans la thèse et de proposer diverses solutions.

Dans la première partie de notre thèse, nous avons analysé la valeur de l'apprentissage du français et sa place dans le système éducatif turc. Comme nous avons tenu compte de la place et du fonctionnement du français dans l'enseignement turc, nous avons parlé de l'importance de l'enseignement du FLE et sa place dans le système éducatif turc. Nous avons abordé le cadre et la dimension de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif turc. Étant donné que nous avons étudié un manuel de français langue étrangère préparé surtout pour un public étranger, dans notre cas le turc, nous avons traité l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et son importance dans ce système.

À cet égard nous avons expliqué les avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge. Dans cette perspective, nous avons révélé les avantages et le besoin d'apprendre une langue étrangère. Pour cette raison nous avons tenté de trouver quelques réponses à des questions telles que : quels sont les intérêts pour apprendre le Français et quelle est la place et l'importance du français dans le système éducatif turc en tant que deuxième langue étrangère ? Quels sont les principaux critères

à prendre en compte dans l'enseignement/apprentissage du Français comme deuxième langue étrangère ?

Dans la deuxième partie, nous avons analysé les techniques et les approches pour l'apprentissage des langues étrangères d'un point de vue historique. Nous avons examiné les techniques et méthodes d'un point de vue général. Compte tenu de l'émergence de ces méthodes depuis de longues années, nous les avons évaluées. Nous avons traité la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV. Puis nous les avons complétées par les approches communicatives et la perspective co-actionnelle. Dans le processus d'apprentissage nous avons apprécié leur effet et validité. Notre but essentiel était d'expliquer pourquoi et pour quelle raison les méthodes, les approches et les techniques utilisées jusqu'à nos jours n'ont pas eu assez de succès continu.

Dans la troisième partie, nous avons abordé les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Dans ce contexte, nous nous sommes concentrés sur la perspective co-actionnelle dans le contexte de sa relation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Nous avons interprété les caractéristiques de la perspective co-actionnelle qui est apparue comme une nouvelle approche dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons essayé d'éclaircir ce que la perspective co-actionnelle, adoptée par Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, promet aux apprenants.

Dans cette partie, nous avons aussi traité les techniques théâtrales comme la simulation, le jeu de rôles, la dramatisation, la pantomime, les techniques de marionnettes selon leur place dans les pratiques et activités théâtrales dans l'éducation. Nous avons analysé ces techniques théâtrales dans l'enseignement du FLE en termes de compétences verbales et non-verbales. Nous avons aussi analysé ces notions en termes de vocabulaire et de grammaire. Puis nous avons créé une relation entre les techniques théâtrales et la perspective co-actionnelle : CECR. De ce fait, nous avons examiné comment et à quel point les techniques théâtrales sont étroitement liées à la perspective co-actionnelle et comment elles pourraient contribuer au succès des apprenants dans l'apprentissage des langues. Nous avons interrogé la dimension pédagogique et didactique des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les techniques théâtrales peuvent également user pour rendre ludique et durables le processus d'apprentissage.

Nous avons analysé les techniques théâtrales comme outil pédagogique en dehors du véhicule de divertissement. Cette recherche nous a permis de réaliser que les techniques théâtrales fournissent du mouvement et l'inspiration dans l'apprentissage du FLE. Ainsi, avec ces techniques et applications, l'apprenant sera capable de fournir un apprentissage permanent et efficace. Car il sera au centre de ce processus d'apprentissage et par conséquent il apprendra en vivant et en pratiquant la langue étrangère.

Dans la dernière partie, nous avons essayé d'examiner les techniques théâtrales utilisées dans le manuel dit Alter Ego. A travers ce manuel nous avons voulu justifier aussi les bénéfices et les supériorités de l'intégration des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons souligné la fonction endossée, les techniques théâtrales dans le manuel Alter Ego et leurs prédominances, leurs profits qui augmentent la motivation, l'attention et la curiosité de l'apprenant. La force et l'importance des techniques théâtrales sont d'effectuer le déroulement du cours de façon amusante et fluide. Dans cette partie, nous avons analysé surtout le manuel Alter Ego, qui est formé sur 6 niveaux, qui vont de l'A1 jusqu'au C2. A la fin de notre recherche nous avons constaté que le manuel Alter Ego est conforme aux instructions, aux suggestions et aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence. Elle contribue à l'évolution et l'accroissement de l'autonomie. L'apprenant peut obtenir de vraies compétences de communication, assimiler des tâches authentiques, interagir dans des situations variées, croître l'autonomie avec des tâches. Alter Ego est conçu comme une nouvelle approche pour l'enseignement/apprentissage du français. Nous avons voulu vérifier les avantages de l'intégration des techniques théâtrales dans l'enseignement du FLE. Nous avons mis l'accent surtout sur l'utilisation des techniques théâtrales en classe de langue. Car la contribution et les avantages de ces techniques citées placent au centre d'intérêt l'apprenant. Un autre avantage est que par l'intégration de ces techniques le déroulement du cours devient plus ludique, créatif et amusant à la fois.

La dernière partie de cette recherche est dédiée à l'analyse de l'application des techniques théâtrales qui se trouvent dans le manuel Alter Ego. Alter Ego est un manuel de FLE sur 6 niveaux destinés à des apprenants adultes ou grands adolescents. Ce manuel de français a été édité par Hachette FLE à partir des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Les niveaux de

français sont A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Dans notre recherche, notre but a été d'étudier le manuel de FLE, Alter Ego A1 publié en 2006 en fonction du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dans l'intention d'expliquer l'importance des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage de FLE et démontrer l'utilisation des techniques théâtrales appropriées au niveau de base pour grands ados et adultes. Le manuel comprend dans l'ensemble trois couples parmi lesquels deux couples destinés aux apprenants avec le livre de l'élève, le guide pédagogique et le cahier d'exercices. Ces couples ont deux livres d'apprenants et deux livres de travail, et un qui est prêté comme guide aux enseignants. Nous avons choisi Alter Ego A1, favorisant une approche actionnelle, parce qu'il convient au niveau débutant pour grands ados et adultes et nous avons voulu faire une analyse de situation sur les techniques théâtrales. Au départ, nous avons analysé le niveau A1 rendant compte d'un parcours de 120 heures d'activités et comprenant le livre de l'élève, le cahier d'activités, le guide pédagogue afin de révéler l'utilisation des techniques théâtrales pour débutants dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.1 Problématique

La didactique des langues étrangères constitue un sujet important non seulement au niveau éducatif mais aussi au niveau social. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier de la didactique du FLE, est situé au cœur de notre recherche. Pour que les apprenants puissent communiquer d'une façon efficace la formation et la position spatiale de la classe est très importante. C'est dans un tel espace social et réel que l'apprentissage peut être durable. La première mission dans cette recherche est de rendre l'enseignement/apprentissage du français plus fonctionnel et utile. D'autre part, via la perspective co-actionnelle, une nouvelle approche, il est visé à acquérir toutes les compétences en langue étrangère, à réaliser des tâches réelles dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère et à former une atmosphère dans laquelle la motivation, les souhaits et les intérêts des apprenants augmenteront. Notre premier objectif était de comprendre et de voir comment nous pourrions rendre l'apprentissage du FLE plus facile et amusant au moyen des techniques théâtrales. Nous avons tenté de montrer l'application des techniques théâtrales dans le contexte de la perspective co-actionnelle en examinant le manuel Alter Ego A1. A travers le manuel 'Alter Ego' nous nous sommes demandé si les apprenants pourraient réussir à apprendre plus

lucidement, efficacement et de manière durable le Français par l'intermédiaire des techniques théâtrales. Pour ce faire, nous visons à répondre aux questions suivantes : Comment les techniques théâtrales peuvent-elles être utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Quelle est la place des techniques théâtrales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE ? Quels genres de compétences les apprenants peuvent acquérir avec les techniques théâtrales ?

1.2 Objectif de l'étude

Notre étude a pour but de montrer la contribution des techniques théâtrales à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère dans le manuel d'Alter Ego. L'intention de cette recherche est d'analyser la place des techniques théâtrales reposant sur la perspective co-actionnelle dans le manuel dit Alter Ego. La réussite dans une langue étrangère dépend également des manuels utilisés et grâce aux activités, les apprenants seront actifs et énergiques. La réussite dans l'apprentissage de la langue dépend aussi de la bonne gestion du processus de cours pour accroître l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage en langues étrangères. Selon les nouvelles méthodes, apprendre la langue étrangère inclut également la reconnaissance de la culture de la langue cible. Car il est possible de bien gérer la langue étrangère en reconnaissant la culture cible. Notre objectif est de démontrer la contribution des techniques théâtrales au succès de l'apprentissage des langues étrangères des apprenants et comment ceci facilite, non seulement la compréhension mais aussi l'expression de la langue cible et de la culture de cette dernière. Notre étude nous aidera à découvrir les caractéristiques et les effectivités des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE par les illustrations des activités de manuel Alter Ego qui est préparé selon une approche perspective et adopté par le CECRL. Notre cible principale est d'illustrer les techniques théâtrales et améliorer toutes les compétences des apprenants afin de les préparer à la vie réelle.

1.3 L'importance de la recherche

A l'heure actuelle, connaître les langues étrangères est devenu une exigence au-delà du besoin. A cet égard, de nombreuses études et recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères sont menées. Des études sont toujours en cours pour améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères. Il est devenu nécessaire d'apprendre différentes langues de manière effective pour

s'intégrer à la mondialisation et à la coopération internationale. Dans le souci de surmonter les difficultés vécues dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et afin d'éviter toute perte de temps, il est indispensable de définir les exigences de base des apprenants et de décider comment enseigner. Mener à bien ce processus dépend également des méthodes et des techniques à utiliser. A travers cette étude, nous visons à répondre aux besoins langagiers des apprenants et à assurer le développement de toutes les sous-compétences par le biais des techniques théâtrales. Dans notre recherche, nous avons essayé de trouver des réponses aux questions suivantes : Pouvons-nous faire disparaître l'absence de motivation et le manque de volonté chez les apprenants lors du processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères ? Quels sont les avantages de l'utilisation des techniques théâtrales dans l'apprentissage et l'enseignement des langues ? Les activités théâtrales dans le manuel Alter Ego sont-elles conçues de manière à permettre aux apprenants d'utiliser les compétences acquises dans la vie réelle tout en développant les compétences linguistiques ? Comment la diversité des techniques théâtrales affecte-t-elle le processus d'enseignement des langues étrangères ? Quelles sont les causes des difficultés et des défis au cours de l'apprentissage et l'enseignement de langue étrangère ?

1.4 Méthode de la recherche

Les manuels sur l'apprentissage et l'enseignement des langues sont révisés selon la perspective co-actionnelle adopté par les pays européens et d'autres. Dans notre recherche, nous avons examiné les techniques théâtrales et leurs rôles caractéristiques à l'exemple du manuel Alter Ego, le niveau A1, en considérant la marche du cours et le contenu du manuel. Nous avons visé à analyser et détailler l'utilisation des techniques théâtrales dans ce manuel. A cet égard, nous avons effectué une recherche qualitative dans ce travail. Nous avons utilisé une méthode de recherche qualitative, parce que nous avons évalué les caractéristiques, le fonctionnement et le contenu de ce manuel. (Yıldırım et Şimşek, 2006). En ce sens, en étudiant les travaux de ce manuel, nous avons utilisé un langage descriptif, clair et compréhensible, en particulier pour ceux qui sont intéressés à apprendre et à enseigner le français.

1.5 Hypothèses

Nous pouvons citer les hypothèses suivantes :

1. Le manuel Alter Ego joue un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.
2. Les techniques théâtrales permettent l'enrichissement des compétences linguistiques et générales chez les apprenants.
3. Les techniques théâtrales peuvent aider les apprenants à se débarrasser de leurs peurs lors de la communication et réduisent le taux d'erreur lors de la réalisation des tâches communes via les techniques théâtrales.
4. Quelles sont les compétences que les apprenants vont acquérir dans une telle expérience construite sur la PA et les techniques théâtrales ?
5. Les techniques théâtrales sont-elles appropriées aux besoins langagiers des apprenants de français ?

1.6 Assomptions

En vue de connaître les utilités des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage dans une classe de Français Langue Étrangère, nous avons décidé d'étudier toutes les activités dans ce manuel : le niveau A1.

1.7 Concepts Principaux de la recherche (Définitions)

Perspective co-actionnelle : "La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification." (CECRL, 2001, p. 15).

La langue maternelle : La langue maternelle est la première langue qu'un enfant commence à apprendre à la naissance.

La langue étrangère : La langue étrangère est une langue différente de la langue maternelle.

Bilinguisme : En général, les enfants sont exposés à une seule langue lors de leur naissance. Dans certains cas, vu que la communication interculturelle se développe et

que les parents ont une langue maternelle différente, les enfants apprennent plus d'une langue à la fois et simultanément. C'est ce qu'on appelle le bilinguisme.

Méthode : La méthode comporte les approches et les normes d'enseignement utilisées dans l'apprentissage des langues.

Manuel : Un livre qui peut être appelé comme un livre de classe et de pédagogie.

Les techniques théâtrales : Toutes les activités liées au théâtre ou des manifestations relatives au théâtre.

1.8 Limites

Tous les livres de niveau A1 du manuel Alter Ego (livre de l'élève, cahier d'activités, guides pédagogiques) sont inclus dans nos recherches. Le niveau d'A2 à C2 est laissé à part. Nous avons limité notre recherche à Alter Ego A1 dans le souci de présenter l'usage des exemples d'activités théâtrales appropriées aux débutants.

DEUXIEME CHAPITRE

II. CADRE THEORIQUE

2.1 Que signifient les termes de méthode et de méthodologie ?

Jusqu'à présent, il y a eu plusieurs approches et méthodologies dans le domaine de la didactique du FLE. Nous pouvons affirmer que l'évolution des méthodologies est due à plusieurs changements. Car les besoins ainsi que les objectifs des concepteurs ont changé. Il faut noter aussi que le public des apprenants a aussi orienté ces changements. Avant de traiter des méthodologies du FLE, il nous paraît essentiel de parler des termes de méthode et de méthodologie.

Le plus souvent la méthode et la méthodologie, bien qu'elles aient des significations différentes s'utilisent l'une à la place de l'autre. Prenant en considération les définitions de ces deux termes, nous allons examiner plus nettement les différences.

La méthode vient du grec et désigne la voie ou la route est la poursuite, la recherche, le principe élémentaire, l'instrument, la technique d'interprétation pour la réalisation d'un travail, d'une action, d'une activité, d'une occupation et même d'un art et de la science. Dans le dictionnaire Larousse, le mot "méthode" se définit de cette façon : "Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les applique : Méthode de lecture". Ce terme, employé en plusieurs domaines comme le théâtre, la musique, l'informatique, la philosophie, la sociologie, a une large utilisation. La méthode désigne l'arrangement régulier, l'ordre juste non seulement dans des idées mais aussi dans des choses. Nous constatons que la méthode peut se doter de différentes valeurs selon son rôle et sa place occupés dans ces divers domaines intellectuels ou artistiques.

En ce qui concerne la didactique, ce terme renvoie à l'ordre ou à la démarche qui est adoptée dans l'étude d'une science. Il ne faut pas oublier que cet ordre doit s'ordonner d'après les modalités majeures de cette étude ou science. De ce fait, la méthode met en jeu le plus souvent les activités pratiques. La méthode est l'ensemble des démarches, des étapes, des règles, des principes, ou des développements logiques qui sont dressés sur des hypothèses pédagogiques.

La méthodologie, si nous voulons la définir en une phrase, est l'étude des méthodes scientifiques. La méthodologie est une manière d'accomplir soit un acte soit une

démarche. Le plus souvent cette démarche est conduite par des didacticiens, des chercheurs, des linguistes, des éditeurs et enfin, la dernière catégorie, par des enseignants. Ce terme peut être conçu comme une catégorie de méthodes. Dans la même catégorie de ces méthodes, il y a une méthodologie. Ces méthodologies peuvent se définir elles-mêmes entre elles, par des termes comme analytique ou systématique. A cet égard, nous pouvons poser cette question : est-ce qu'il y a une distinction entre ces deux termes ? Avant de répondre à cette question, il faut accepter qu'il n'y ait pas de méthode singulière pour analyser un thème. Nous avons essayé de donner une définition de la méthode qui est un ensemble d'outils, une procédure à appliquer ou une démarche systématique à utiliser pour aborder un thème. La méthode est avant tout un savoir-faire. Tandis que la méthodologie, dans cette procédure, est l'accumulation de l'expérience. De cette façon, la méthodologie relève du domaine de la science humaine telle que la médecine, les mathématiques, la psychanalyse et enfin l'histoire. C'est pour cette raison que le terme peut se concevoir, en un sens, comme l'étude des méthodes.

Dans la didactique, la méthode est une série de démarches qui sont définies par des instruments pour l'enseignement/apprentissage du FLE. La méthode sert "de marche à suivre" pour de nombreux enseignants. La méthodologie, de l'autre côté, est une démarche faite pour la réalisation d'une méthode. Tout au long de son histoire l'enseignement/apprentissage des langues a connu plusieurs méthodologies. Les méthodes ont évolué durant le temps, d'autres sont tombées en désuétude tandis que certaines sont renouvelées. Il nous paraît indispensable de prévenir ces méthodologies en fonction du processus historique.

2.2 L'enseignement/apprentissage du FLE et l'évolution des méthodologies

Dans l'histoire de la didactique du FLE, il y a eu plusieurs méthodologies qui ont eu un vrai impact dans le domaine. Les besoins changés ont orienté ou obligé l'individu à utiliser dans son monde de nouveaux instruments. Concomitamment à ces besoins, l'objectif des concepteurs aussi est changé et ceci a bien influencé le public des apprenants. Les nouveaux besoins, en tout domaine, ont rendu inévitable l'évolution des méthodologies. Dans leur histoire, ces méthodologies ne se sont pas succédées chronologiquement. Il y en a eu quelques-unes qui ont été conçues en rupture avec les précédentes, tandis que d'autres ont connu une évolution lente, et même d'autres ont cohabité. Alors, la méthodologie la plus récente, avant de préciser ses principes, n'a

pas eu la chance de se libérer des autres ou de s'imposer d'une façon indépendante. Pour toutes les raisons de ces évolutions, les causes et les exigences externes ont eu plus "de poids".

Depuis leur émergence au XVIIIème siècle, de nombreuses méthodes sont apparues ou ont disparu. Bien que la didactique des langues soit apparue vers la fin du XIXème siècle, il y eu une période durant laquelle l'enseignement/apprentissage du FLE est devenu indispensable pour la vie sociale, le besoin de connaître une langue étrangère étant indispensable. L'enseignement scolaire du latin et du grec était un obstacle pour ceux qui désiraient faire leurs études dans un pays européen. A la fin du XIXème siècle, les voyages et les découvertes géographiques ont incité les gens à apprendre une langue étrangère et l'adaptation des méthodes est devenue indispensable pour les établissements scolaires.

2.2.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est apparue avant que les méthodes aient émergé. La méthodologie traditionnelle peut être considérée comme l'ère préhistorique des méthodes qui apparaîtront plus tard. A ces siècles-là, la méthode traditionnelle se basait sur l'enseignement des langues mortes comme le grec, le latin. Mais c'est au cours du 19e siècle qu'elle a connu sa véritable expansion. La méthodologie traditionnelle utilisée dans l'enseignement des langues vivantes durant le 18e siècle et la première moitié du 19e siècle, a continué à être utilisée au 20ème siècle et a été acceptée comme base des méthodes ultérieures. Elle a été largement utilisée en raison de deux domaines tels que la grammaire et la traduction. C'est pour cette raison qu'elle est nommée la méthodologie 'grammaire-traduction'. A part cette appellation la méthodologie traditionnelle est en même temps appelée 'méthodologie classique'. La méthodologie traditionnelle par son usage massif est appréciée comme la mère des nouvelles méthodologies modernes. Car de multiples évolutions sont apparues pour cette méthodologie et elle s'est achevée en donnant lieu à l'apparition des autres méthodes.

Cette méthodologie avait essentiellement comme but de lire et de traduire des textes littéraires. Pour la méthodologie traditionnelle, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère avait trois objectifs de base. Le premier était de lire les ouvrages littéraires, le second de développer les facultés intellectuelles et le dernier de traduire

en L2. C'est pour cette raison que l'oral restait au deuxième plan en privilégiant la lecture et la traduction. Comme la lecture avait une grande importance, la langue écrite primait sur l'oral. D'ailleurs, la langue des textes littéraires était considérée comme supérieure et, à ce titre, méritait d'être enseignée et apprise. La méthodologie traditionnelle est "héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19ème siècle." (Puren, 1988, p. 23). Comme le côté structurel de la langue primait sur l'oral, les règles grammaticales avec les exceptions étaient très importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette approche créait un étroit lien entre la langue cible et la langue source. Et la langue étrangère se présentait dans une unité de règles et d'exceptions grammaticales. Vu que les textes littéraires avaient une place considérable, le choix du langage s'adaptait en s'accordant à ceux-ci. Dans la méthode traditionnelle "la forme et le sens occupent la place prépondérante dans l'enseignement." (Germain, 1993, p. 103). L'étude des auteurs littéraires donnait une grande importance à la langue soutenue et, comme dans cette méthodologie ces textes avaient une grande importance, la forme littéraire comptait beaucoup plus que le sens du texte. De ce point de vue, il est assez compréhensible de comprendre pourquoi la langue orale n'avait pas d'importance dans cette méthodologie. La littérature avec un grand prestige glorifiait l'apprentissage d'une langue. La langue orale de tous les jours restait dans l'ombre. La culture avait une autre signification que dans celles des méthodes actuelles. Contrairement aux méthodologies récentes, la méthodologie traditionnelle percevait la culture comme un ensemble d'œuvres littéraires et artistiques.

Comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, la méthodologie traditionnelle couvrait les 18ème et 19ème siècles. Celle-là coexistait vers la fin du 19ème siècle avec la précédente. La méthodologie traditionnelle avait deux objectifs différents selon ces deux siècles. Du point de vue de la technique d'apprentissage, ces deux siècles différaient l'un de l'autre. Au 18ème siècle, l'apprentissage d'une langue étrangère se basait sur des exercices de traduction. La mémorisation était le principe essentiel pour l'enseignement de la grammaire. Quant à l'enseignement de la grammaire par une manière déductive, elle se faisait sous forme des exercices répétitifs. Le plus souvent la production écrite se faisait d'une manière artificielle prenant en compte des exemples qui n'avaient pas de relation entre eux.

Au 19^{ème} siècle, cette technique a plus ou moins évolué avec quelques changements. Avec l'entrée de la version-grammaire, les exercices et les pratiques se sont adaptés pour être compatibles avec la technique choisie. L'enseignement de la langue étrangère se faisait par des textes divisés en plusieurs parties et il fallait les traduire strictement ou bien au mot à mot. Comme il s'agissait de traduire strictement les textes de langue maternelle elle exigeait "non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2 mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en L1." (Besse, 2005, p. 25). Pour bien faire cette traduction en langue maternelle l'apprenant avait recours à la grammaire. Donc une bonne connaissance de la grammaire était d'une grande importance pour que la traduction soit acceptable et équivalente à la langue maternelle. Pour cette raison, l'importance donnée à la grammaire était déterminante. L'apprentissage de la grammaire se faisait en passant de la langue maternelle à la langue étrangère. Une règle grammaticale s'explique dans la langue maternelle de l'apprenant. Ensuite pour l'illustration de la règle, l'enseignant utilise des exemples construits par lui-même ou des exemples empruntés aux auteurs connus. L'apprentissage de grammaire est explicite, déductif et formel. L'enseignant explique la règle grammaticale et donne des exemples puis l'apprenant les applique à de nouvelles phrases. Cette façon d'apprendre basée sur la grammaire et le thème est la particularité constitutive de la méthode dite grammaire-traduction. Cependant, il convient de préciser que l'enseignant n'est pas certain du degré de grammaire et de connaissances. Ceci fut une des critiques portées à la méthode. Car il n'est jamais sûr et certain que l'apprenant ait la compétence de pratiquer la langue apprise. Car savoir les règles grammaticales ne suffit pas pour la pratique.

Pareillement à la grammaire l'apprentissage du vocabulaire se basait toujours sur la mémorisation. Les mots inconnus se prenaient hors du contexte et les apprenants les apprenaient en mémorisant. Les élèves devaient les apprendre par cœur. L'apprentissage du vocabulaire n'était pas contextuel. Le but était de connaître ces mots pour pouvoir les traduire en L1. Cette traduction était faite non seulement pour la traduction en L1 mais encore pour bien comprendre le sens de ces mots. Chaque unité était organisée autour d'un problème majeur de grammaire qui était toujours illustré dans le texte à apprendre. Pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ainsi que de la grammaire les textes étaient de matériel didactique. Surtout les textes

littéraires avaient de la valeur par leur qualité intrinsèque. L'enseignant n'avait pas besoin de manuel pour choisir ses notes de cours. D'ailleurs, il avait une grande liberté de choisir lui-même les textes à étudier sans tenir compte de l'intérêt ou du niveau des apprenants. Cette technique qui limitait l'imagination créative des apprenants concevait l'enseignant comme la seule autorité du processus d'enseignement/apprentissage. Titulaire des savoirs, l'enseignant détenait la démarche et l'organisation didactique et était en même temps le seul contrôleur du savoir. L'enseignant, le symbole du savoir et de l'autorité, était conçu comme 'le maître' de la classe. Il est compréhensible qu'il soit nommé ainsi au regard du rôle qu'il jouait en classe. Détenant le savoir, l'enseignant était le seul dirigeant et détenteur du cours. Les fautes et les erreurs étaient corrigées sévèrement et des fois il y avait des punitions. La relation entre les étudiants et les enseignants était à sens unique, du professeur vers les apprenants.

2.2.2 La méthodologie naturelle

Reposée sur les théories de Gouin la méthodologie traditionnelle évaluée très rigide a disparu avec l'apparition d'autres théories. La méthodologie naturelle est apparue vers la fin du 19ème siècle en coexistant avec la méthodologie traditionnelle. Le processus de la méthodologie se base sur des observations faites à partir de la langue allemande. Et c'est pour cette raison qu'il ne serait pas faux de dire qu'elle n'est pas une démarche propre au français. Ce sont ces observations qui forment le processus d'apprentissage de la méthodologie. Gouin prétend que l'appétence pour apprendre une langue vient tout d'abord du besoin de la communication et de partage de culture. Le besoin de communiquer et l'intégration culturelle obligent de savoir non seulement une langue étrangère mais aussi de connaître la culture du pays. Néanmoins, l'introduction de l'oral ne le met pas au premier plan dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'oral précède toujours l'écrit. Et ceci veut dire que l'oral doit être enseigné uniquement dans le but de renforcer et soutenir l'existence de l'écrit qui conserve une prime importance.

Nous pouvons dire que Gouin est le premier qui base la méthode didactique sur des théories d'apprentissage. Pour Gouin, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit se baser sur le principe d'acquisition de la langue maternelle. Ainsi par cette similarité, l'apprenant peut créer une relation entre la langue apprise et sa langue

maternelle. Gouin, en déterminant les principes de l'enseignement d'une langue étrangère, insiste surtout sur la ressemblance avec la langue maternelle. Comme l'enfant acquiert spontanément sa langue maternelle, il peut acquérir une langue étrangère en suivant les mêmes étapes. La transformation des acquis en connaissance se réalise dans un moment d'attente que Gouin nomme comme une période d'incubation. La raison pour laquelle Gouin est considéré comme un pionnier c'est qu'il a accordé plus d'importance au sens qu'à la forme des mots. Les mots inconnus ne deviennent familiers que s'ils sont en rapport entre eux. L'apprenant ajoutera de nouveaux mots à ceux qu'il a déjà acquis personnellement.

Un autre support de la méthodologie naturelle, c'est qu'elle prétend que, vu que la langue est de par nature orale, alors les pratiques d'écoute seront d'importance majeure pour apprendre une langue étrangère. A part les difficultés de son application dans le système scolaire, cette méthodologie est considérée comme une vraie révolution. Même si elles sont contemporaines, la méthodologie naturelle est plus utilisée que la méthodologie traditionnelle.

2.2.3 La méthodologie de “la méthode directe”

La méthode directe est considérée comme une opposition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle. La méthode directe n'est pas apparue seule. Elle est plutôt née de la cohabitation des deux méthodologies pré-citées. L'histoire de la didactique des langues a connu une vraie polémique des années 1870 jusqu'en 1902 entre les partisans des deux méthodologies. Puren nomme la méthodologie naturelle comme “le coup d'état pédagogique de 1902”. Car, à partir de cette date, cette méthodologie est imposée d'une manière autoritaire par des recommandations officielles. Ainsi la méthodologie directe est appliquée dans l'enseignement national. Son apprentissage était comme les principes de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Puren la considère comme “la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]” (1988, p. 43). Alors la méthode directe a essentiellement pour but d'optimiser la production orale et écrite en même temps. Et un autre but essentiel était de mettre en première position l'enseignement des langues vivantes. Elle est utilisée vers la fin du 19ème siècle jusqu'au début du 20ème siècle. Sa diffusion n'est pas réalisée dans le seul but de favoriser l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Le désir de la France de

s'ouvrir à l'étranger a suscité le besoin de savoir une langue étrangère, non pas pour savoir la langue littéraire mais pour le besoin de communiquer. L'enseignement/apprentissage d'une langue littéraire ne répondait plus aux besoins du public cible. Pour réaliser des échanges économiques, politiques, culturels ou touristiques qui sont devenus très importants à cette époque-là, la langue étrangère s'est transformée en un outil de communication. Et cette idée a donné un grand élan à des échanges mutuels. Nous pouvons affirmer que par la méthode directe le désir d'apprendre une langue étrangère a changé d'angle de vision en passant d'une langue exclusivement littéraire vers un besoin langagier. Et ce besoin langagier a mis en avant l'importance de la pratique qui renforce son efficacité. La pratique fait de la langue un instrument de communication. La méthodologie directe par un abord naturel, pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, prévoit une démarche basée sur l'observation des acquis de la langue maternelle.

La méthode directe est une démarche qui se base sur trois étapes. La première étape de cette démarche est l'apprentissage du vocabulaire. Il est souhaité que l'apprentissage des mots étrangers soit fait sans avoir recours à leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant explique le vocabulaire en utilisant des objets ou des images sans le traduire en L1 et sans donner assez de temps pour que l'apprenant trouve son équivalent en langue maternelle. L'objectif de cette démarche est de développer la capacité de l'apprenant à penser le plus tôt possible dans la langue étrangère. La deuxième étape de la démarche est de réaliser une production orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. Car la prononciation est très importante. Les productions orales des apprenants sont limitées par les questions de leur enseignant. Car c'est l'enseignant qui dirige les questions et les réponses. L'objectif des activités orales se basait sur la pratique. L'écrit suivait l'oral. On attendait de l'apprenant qu'il utilise à l'écrit ce qu'il avait appris en oral. Une fois que l'apprenant est à l'aise dans la pratique orale, il peut appliquer facilement ces données à la forme écrite. Même si l'écrit reste à l'écart de l'oral, les activités sur l'écrit commencent d'abord par les dictées et progressent par des reproductions des récits qui sont lus en classe et prennent fin par des compositions libres. La troisième et dernière étape du processus d'apprentissage se limite à la grammaire. Il est imposé d'apprendre la grammaire d'une façon inductive, c'est-à-dire sans mémoriser les règles et sans les

apprendre explicitement. L'apprentissage de la grammaire qui se basait sur des exercices se faisait sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle.

La méthode directe s'appuie sur l'usage des méthodes directe, active et orale. Bien qu'elle se fonde sur ces méthodes la plus grande nouveauté de la méthodologie directe est qu'elle n'a jamais recours à la langue maternelle. Par contre, les méthodologistes directs n'étaient pas de même avis sur l'utilisation de la langue maternelle. Parmi eux, certaines étaient strictement contre l'utilisation de la langue maternelle tandis que d'autres n'étaient pas pour une interdiction totale de celle-ci malgré ses effets négatifs. La méthode directe a décliné en raison de problèmes internes et externes. Les problèmes internes sont provoqués par des raisons de processus parmi lesquelles l'usage de la langue maternelle qui occupait une place plus ou moins importante selon les méthodologistes. Les autres problèmes externes tenaient à la rigidité d'usage de la langue orale qui en demandait d'avoir une grande maîtrise. De toute façon, nous pouvons signaler que "...la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever des questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues" (Cuq & Gruca, 2003, p. 258). Cette citation aussi prouve combien elle a eu un vrai impact sur les méthodes suivantes.

2.2.4 La méthodologie active

Apparue en 1920 cette méthodologie peut être considérée comme une transition entre le traditionnel et le moderne. Généralisée dans l'enseignement des langues étrangères de l'époque, la méthodologie active qui a duré 40 ans par sa nature de transition est nommée également comme la méthodologie éclectique ou mixte et même orale des fois. Le refus d'une méthodologie unique a incité de la nommer sous ces trois appellations. Apparue après les méthodologies directe et traditionnelle elle présente quelques compromis. Le fondement de l'enseignement/apprentissage peut se définir comme formatif, culturel et pratique. Pour la première fois, cet effet psychologique est considéré comme l'élément le plus motivant de l'apprenant. Car la motivation est considérée comme un moteur propice à l'activité de l'apprenant.

Cette méthode est contre le recours à la langue maternelle. En ce sens, nous pouvons dire qu'elle a adouci la rigueur de la méthode précédente. Toutefois, cela ne signifie pas que la méthode active modifie totalement la base structurelle de la méthodologie.

En restant fidèle à sa base, elle a ajouté quelques différences. Comme elle n'est pas entièrement contre la traduction en langue maternelle l'enseignant peut expliquer le sens des mots inconnus en langue maternelle. A part cela l'enseignant peut avoir recours aux images aussi. L'une des innovations de la méthodologie active est qu'elle familiarise les mots inconnus avec la vie quotidienne. A l'aide des images suggérées l'apprenant apprend les mots récemment appris ou inconnus sans les traduire à la langue maternelle. L'essence de l'apprentissage de la grammaire est devenue plus raisonnée pour que l'apprenant s'éloigne du fait de mémoriser les règles grammaticales sans essayer de trouver un lien logique entre elles. Ainsi, par cette nouveauté, l'empirisme est hors domaine dans des disciplines comme la grammaire. La morphologie et la syntaxe, les parties inséparables de la grammaire, sont apprises de façon inductive. Les répétitions sont devenues étendues et actives.

2.2.5 La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale qui a émergé pendant la Seconde Guerre mondiale a été conçue pour répondre aux besoins linguistiques de l'armée. Parce que l'armée américaine devait former des personnes qui parlaient des langues autres que l'anglais à ce moment. C'est pourquoi on l'appelle "la méthode de l'armée". À la suite de changements politiques ou sociaux, la modernisation du système éducatif est devenue inévitable. Dans les années 50, des experts en linguistique appliquée, travaillant sur la méthodologie audio-orale, ont décrit la théorie des langues appelée la linguistique structurale distributionnelle. La méthode est principalement développée entre 1940-1970. Bien qu'elle ait duré peu de temps de ce point de vue, elle a suscité un grand attrait dans le milieu didactique. Cette méthode de l'armée restant fidèle à sa raison d'être situait au premier plan le besoin de communiquer en langue étrangère. Alors, communiquer dans la vie de tous les jours était le premier but et l'essence de tout apprentissage. La langue se considérait comme un tout formé de certains automatismes linguistiques. Pour cette raison la langue est conçue comme une entité qui a deux axes. "L'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes" (Cornaire & Raymond, 1999, p. 5). Le principe d'apprentissage se basait sur l'imitation de locuteurs natifs. La méthodologie audio-orale donnait une prime importante à mémoriser les dialogues de tous les jours.

Le langage n'était plus considéré comme un concept universel pour protéger ses caractéristiques spécifiques. À cet égard, la langue a été acceptée comme une entité autonome. L'évaluation de la langue sur le plan sémantique n'était pas prise en considération car elle n'occupait pas une place principale, surtout dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Etant donné que l'aspect sémantique du langage n'a pas été pris en compte, le mot syntaxe n'est pas un élément central, ni d'autres éléments syntaxiques. Semblable à l'idée de la méthodologie naturelle qui défendait que l'enseignement de la langue étrangère doit se faire sur les mêmes principes que la langue maternelle, la méthodologie audio-orale pour l'enseignement d'une langue étrangère prenait la langue maternelle comme un point de repère. La méthodologie audio-orale à son tour, sachant que la langue maternelle est une bonne source d'interférences, donnait pour tâche aux enseignants d'empêcher les apprenants de parler en langue maternelle. Alors, l'enseignant devait exclusivement communiquer en langue étrangère.

Le concept de culture, qui ne peut être séparé de l'enseignement des langues étrangères, a été considéré comme l'un des éléments fondateurs d'une langue. Cette idée est conçue comme une nouveauté au domaine de la didactique. Car c'est peut-être la première fois que les différentes façons de vivre sont devenues un thème constitutif de la culture étrangère.

Un autre aspect critiqué de cette méthodologie est que l'apprenant n'est pas assez compétent pour s'acquitter de son automatisme linguistique. Par conséquent, les laboratoires de langues auront une grande importance pour que l'apprenant réalise l'automatisme linguistique.

La méthodologie audio-orale a été critiquée pour son incapacité à transmettre ce qui a été appris en classe. Dans cette perspective, toutes les réalisations sont conservées dans la classe, ce qui limite les niveaux de langue des apprenants ainsi que le transfert de leurs connaissances en dehors de la classe. Avec l'émergence de la linguistique appliquée, le domaine de la didactique introduit une nouvelle vision de l'enseignement des langues étrangères. Ceci a directement influencé l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Parce que cette nouvelle discipline avait le même objectif que la pédagogie des langues. La linguistique appliquée est donc perçue comme une approche de la didactique des langues étrangères en France. La MAO qui influence la France a été une source d'inspiration pour d'autres

méthodologies ultérieures. Nous pouvons dire avec certitude que la méthodologie audiovisuelle aborde certains aspects.

2.2.6 La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Après la colonisation qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, la France a dû lutter contre le développement de l'Anglo-Américain, qui exerçait une puissance dominante dans le monde entier depuis le début des années 50. Dans un tel environnement, il y avait une situation pour la France, comme l'a exprimé Lescure par ces paroles : Il était clair que la France était en face "...de répondre, de faire en sorte de maintenir voire retrouver son rayonnement culturel et linguistique, alors que commence la période de décolonisation" (2010, p. 208-209). Pour ce faire, un groupe de linguistes, littéraires et pédagogues ont essayé de diffuser le FLE en même temps. Cette étude s'est étendue non seulement au niveau national, mais également au niveau international. Nous savons que cette préoccupation est perçue comme un problème grave par de telles équipes. Sous la direction du Ministère de l'éducation, le problème est perçu comme un problème d'État. L'essence de cette étude reposait sur deux objectifs différents : l'un pour faciliter l'utilisation du français afin d'élargir la distribution.

C'est pour la première fois que vers la fin des années 50, Guberina a parlé de cette méthodologie qui est appelée SGAV.

En 1954, à la lumière de la recherche et des travaux, le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.) a publié deux listes pouvant être adaptées aux travaux plutôt lexicaux.

Ces deux niveaux étaient fondamentalement différents l'un de l'autre en termes de mots et de nombre d'apprenants. Le premier degré avait un français de base contenant 1475 mots tandis que le second avait 1609 mots. Le français de base ou le français fondamental était considéré comme une exigence fondamentale de la phase d'apprentissage initiale du FLE. Ce niveau consiste en un diplôme pour les étudiants ayant le statut d'école et leur offre un gain continu et raisonnable à la fois. La méthodologie SGAV ou méthode de St-Cloud-Zagreb devait faire face à des problèmes linguistiques. Les problèmes concernaient principalement l'intégration du français. Par contre, le langage des dialogues était un artefact qui donnait l'impression d'un langage irréel. Malheureusement, cette impression de langue ne tenait pas compte des besoins linguistiques des apprenants. De plus, il était envisagé de casser leur

motivation. C'est pourquoi le CREDIF a tenté de surmonter ce problème avec "Niveau de seuil".

La méthode SGAV est essentiellement basée sur un triangle de trois concepts. Le premier est la situation de communication, le deuxième est le dialogue et le final est l'image. Le premier cours préparé selon cette méthode est publié par le CREDIF. Cette méthode, publiée en 1962, s'appelait "Voix et images de France". L'essence de cette méthode était basée sur la voix exprimant un côté et l'autre sur l'image. Prenant en compte un dialogue de tous les jours, on préparait des modèles pour imiter la vie réelle. "L'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son" (Renard, 1993, p. 19). D'une part, les enregistrements magnétiques produisaient des sons, tandis que les images fixées pour les aides visuelles revêtaient une grande importance.

À bien des égards, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) qui était considérée comme une continuation de la méthodologie directe avait des différences avec cette dernière parce qu'elle essayait de résoudre les problèmes que celle-ci connaissait. Bien que la méthode SGAV ait été initialement affectée par Chomsky et suive les théories américaines, elle a été définie en termes de développement ou d'utilisation.

Accordant la priorité à l'oral, la méthode SGAV était la première qui tenait compte de l'expression des sentiments et des émotions négligées auparavant. Bien que les quatre habiletés soient visées, pour l'apprentissage de diverses disciplines, il y avait différentes approches. C'est pour cette raison que "l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments "audio" et "visuel" facilitant cet apprentissage" (Cornaire, 1998, p. 18). Par exemple, aucune traduction n'est prévue dans l'enseignement du vocabulaire. En outre, cette approche n'était pas nouvelle. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, la règle n'a pas été apprise de manière déductive. Il était prévu d'apprendre la règle de manière intuitive sans avoir à mémoriser.

2.2.7 L'approche communicative

L'approche communicative est apparue en réaction à la méthodologie audio-orale, née en 1942 aux États-Unis, et à la méthodologie audiovisuelle apparue en France en 1958. Cette nouvelle approche est appelée fonctionnelle ou conceptuelle.

La première remarque est qu'elle est appelée comme approche et non méthodologie. Durant l'histoire de la didactique, elle est la première à être nommée de cette façon. La raison principale de cette appellation n'est sans doute pas qu'elle soit une méthodologie solide. Suite à la loi sur la formation continue, plusieurs chercheurs pluridisciplinaires se sont retrouvés dans le même domaine dans le même but. Il faut mentionner que cette pluridisciplinarité est encouragée par l'Etat.

L'une des principales raisons de l'apparition de cette approche au début des années 70 était que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, pour des étudiants étrangers, devenait un problème important. Par conséquent, l'objectif principal de la méthode était d'apprendre aux apprenants non Français à communiquer dans une langue étrangère. Ainsi, la situation dans les pays concernés a rendu nécessaire la détermination du but, du contenu et de la méthode appropriés pour ces derniers.

L'approche communicative ayant un objectif diversifié était une démarche basée sur les besoins langagiers du public concerné. Nous pouvons affirmer que l'objectif de cette méthodologie est porté sur l'apprenant. Comme le souligne Holec, le rôle du professeur est d'apprendre à apprendre. (1990, p. 75-87). Les situations de communication sont devenues très importantes dans la langue cible. Les codes de la langue enseignée sont devenus une nouvelle façon d'apprendre une langue étrangère. "Il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens" (Bérard, 1991, p. 31). La communication orale en situation de classe avait une grande place pour que le français soit fonctionnel. Dans certaines situations de communication, il envisageait des rôles sociaux dans le cadre des actes de paroles. Il apparaît que les étudiants, pour des raisons professionnelles sont plus motivés que les apprenants en milieu scolaire. Car ces derniers apprennent une langue étrangère non pour leurs besoins mais par obligation.

En une seule phrase nous pouvons affirmer que la compétence de communication est le seul objectif à atteindre. Pour cette acceptation, les constituants de la langue comme les tournures linguistiques et grammaticales sont conçus comme des composantes de la compétence de la communication.

Savoir ou connaître les règles grammaticales ne servira pas à créer une communication. Pour créer de vraies situations de communication l'apprenant n'a plus

besoin de savoir les règles de grammaire mais il a besoin de connaître les règles d'emploi de cette langue. Les règles d'emploi c'est savoir utiliser la langue selon quelques critères linguistiques, situationnels et communicatifs. Toutes ces compétences ont un seul but : permettre la communication d'une façon la plus tangible. Par cet abord, nous pouvons bien dire que l'approche communicative par des actes de parole, surtout dans la compréhension orale, donne plusieurs possibilités de transmettre un seul et même message. Par ce fait, le niveau du discours ainsi que la relation des énoncés entre eux est de prime importance. Car ces deux notions mettent en jeu une cohérence non seulement linguistique mais encore extralinguistique des énoncés.

Les activités de systématisation sont perçues comme des outils de compétence générale de communication. Car il n'est pas toujours sûr que le message soit reçu par son interlocuteur avec le sens que son locuteur a transmis.

Le type d'information ainsi que son traitement dépendra des connaissances de l'apprenant. À cet égard, l'enseignant est un consultant qui dirige ces informations à traiter. L'enseignant n'est plus un maître comme l'affirme Bérard par ces paroles l'enseignant est un "animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître" (Bérard, 1991, p. 48).

2.2.8 La perspective co-actionnelle

L'approche communicative était courante dans les années 70 jusque dans les années 1980 et, après une décennie d'approche communicative, la didactique était largement reconnue. Pendant la deuxième partie des années 90, une nouvelle approche appelée 'actionnelle' est apparue. Une autre extension a été réalisée conformément au cadre européen commun de référence pour les langues (Didier, 2001) et aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Cette approche s'est produite comme les précédentes suite à des changements politiques et sociaux. Pour le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif principal de l'intégrer dans les pays européens. L'utilisation de tâches en tant qu'outils pédagogiques est prévue pour le développement de compétences réceptives et interactives. Le mot 'actionnel' se concentre sur les tâches que l'utilisateur et l'apprenant doivent effectuer. Parce qu'il les voit comme des acteurs sociaux. D'ailleurs d'après Cuq "c'est en

agissant socialement qu'on apprend à interagir, c'est la classe qui est censée s'ouvrir à l'extérieur (l'acte social)" (2014, p. 18). Selon le CECR, elle s'établit fondamentalement sur la notion de tâche. Cuq définit ce terme comme "un ensemble structuré d'activité devant faire sens pour l'apprenant" (2003, p. 234).

Il faut comprendre que ces tâches ne sont pas seulement une dimension linguistique mais une dimension sociale. Parce que chaque tâche a une originalité et un avantage. La perspective co-actionnelle concerne toutes les capacités cognitives et affectives. Elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux et les encourage à développer leurs compétences générales ou leur capacité à communiquer dans une langue. Ces compétences sont prises dans divers contextes et conditions. En plus des textes, il est très important de faire des productions pour les activités linguistiques. Ces textes aux domaines et sujets spécifiques nécessitent des stratégies pour bien exécuter les tâches.

Le concept de tâche, l'obligation de terminer, signifie l'objectif à atteindre. Les tâches peuvent être liées à des sujets tels que la rédaction d'un livre, l'exécution d'un contrat, faire une partie de carte ou par exemple de transfert dans une armoire.

Les besoins de l'apprenant sont d'une grande importance dans ce processus. A cet égard, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plusieurs paramètres et tendances sont pris en considération. Acceptant l'idée que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère doit être conforme aux attentes de ce processus, l'enseignant peut se servir de la méthodologie ou de la méthode qui lui convient. Chacun enseigne à sa propre manière. Les établissements sont devenus importants puisque les conditions d'enseignement/apprentissage ont évolué, le but étant non seulement de communiquer avec des étrangers mais aussi de pouvoir étudier ou travailler.

TROISIEME CHAPITRE

III. METHODOLOGIE

3.1 Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

Parallèlement au développement et aux changements scientifiques, économiques et sociaux, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont devenus une exigence importante pour tous les individus. La langue est conçue comme un vrai véhicule, le plus efficace pour faciliter l'accès à un univers différent du nôtre. Connaître une langue étrangère permet non seulement un développement personnel, mais contribue également à des gains commerciaux et économiques avec d'autres pays. Mais, nous savons que toutes les approches adoptées en matière d'apprentissage des langues, du passé à aujourd'hui sont associées avec la pensée politique des pays dans lesquels elles sont diffusées. Avec l'augmentation de la coopération entre différents pays et des études récentes menées dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les pays ont dû adopter des nouvelles approches en matière d'apprentissage des langues. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) vise à former une base générale afin de préparer toutes les ressources requises liées aux langues étrangères, par les programmes et ainsi les manuels pédagogiques. Il englobe toutes les instructions primordiales que les apprenants de langues étrangères doivent employer pour communiquer en langue étrangère. Il détaille également les savoirs et les habilités qu'ils doivent obtenir dans le but d'avoir les compétences linguistiques ou non linguistiques. Le Cadre de référence détermine aussi les niveaux de compétence qui nous aident à voir le développement de l'apprenant à chaque phase de l'apprentissage. Jusqu'ici, nous avons essayé de montrer la séparation et la diversification dans les systèmes éducatifs. Cela a créé des obstacles à la communication en langue étrangère. Un tel cadre a été créé par le CECR afin de prévenir la différenciation et les difficultés entre les systèmes éducatifs et de répondre aux besoins linguistiques des apprenants. Le but essentiel du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est d'identifier un objectif et une cible commune entre les pays membres adhérant à cette approche et de créer une unité entre eux.

La perspective co-actionnelle est une approche récente de l'enseignement de la langue moderne. Cette approche, qui a émergé récemment dans la politique des pays

européens, a contribué à des innovations dans l'apprentissage des langues. D'autre part, pour assurer une communication efficace entre les citoyens des différents pays, il est nécessaire d'aller ensemble à la conciliation pour enseigner et apprendre une langue étrangère sous des formes générales et similaires. A cet égard, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est un plan ayant pour objectif d'être guide à la fois des enseignants et des apprenants à se mettre d'accord sur des méthodes communes dans le cadre des objectifs communs. "Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Cependant, comme le précisent les rédacteurs du Cadre, il ne s'agit ni d'un manuel, ni d'un référentiel en langue mais plutôt d'un outil conçu pour tenter de pallier les difficultés rencontrées par les divers États membres." (Bazelaire, 2012, p. 11).

A la fois, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) vise à être multilingue et multiculturel des apprenants en langues étrangères. C'est pourquoi, l'apprentissage des langues étrangères n'est pas sûrement considéré comme inséparable de la dimension culturelle. L'une des priorités du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est de former des individus capables de percevoir parfaitement différentes langues et de communiquer dans ces langues et cultures. Ainsi, le cadre sera de former des individus qui assurent la communication interculturelle dans les langues cibles. Le but principal ici est de cultiver des individus pleinement dominants dans la culture cible et agissant comme s'ils étaient des propres citoyens de la langue apprise.

La tâche du CELV est d'être le fer de lance de l'innovation dans l'enseignement des langues et de soutenir les pays membres de l'Union européenne et ainsi effectuer les politiques éducatives et linguistiques d'une façon efficace. À cet égard, le centre européen coopère avec des autorités dans les pays membres en parvenant à un consensus avec des experts dans le domaine des langues étrangères par un objectif de trouver des moyens innovantes, basées sur des études scientifiques, éliminant les difficultés dans l'enseignement des langues. "Le C.E.C.R.L, dont les bases ont été jetées en Suisse lors d'un symposium auquel les pays membres ont participé en 1991, a été élaboré entre les années 1993-1996 par un groupe de travail multinational et approuvé en 1997 par les pays membres du Conseil. En 2001, le Cadre a été publié

avec ses traductions anglaise, française, allemande et portugaise. Le Cadre, qui met l'accent sur l'importance du multilinguisme et du multiculturalisme, a aussi été traduit en turc, en 2009, par une commission formée par le Conseil de l'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale.” (Tükenmez, 2012, p. 4).

Le CECRL est un cadre destiné à enseigner et à apprendre les langues vivantes dans les pays Européens qui sont autorisés de préparer des programmes d'enseignement, les instructions de programme, les manuels ainsi que les examens. Il explique aux apprenants en langues et aux enseignants que faire afin de répondre aux exigences communicationnelles, des compétences linguistiques et les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants. Parmi les objectifs du Conseil de l'Europe il existe des politiques linguistiques et culturelles pour des pays membres. “Il décrit aussi le plus complètement possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.” (CECRL, 2001, p. 9).

Le CELV qui soutient l'idée d'unité dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères a une place importante pour réaliser les nouveaux règlements et apporter des améliorations en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. “En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.” (CECRL, 2001, p. 9).

3.1.1 Les principes et le Cadre

Il y a des critères communs pour différents niveaux de langue dans chaque langue. Sans doute, nous pouvons acquérir ces différents niveaux de langue par étapes. Le CECRL propose les critères communs et transparents pour que toutes les compétences

linguistiques puissent être acquises par les apprenants européens en langues. Le CECRL a défini un certain nombre de niveaux de langue pour les apprenants. Selon les critères communs, l'apprentissage et l'enseignement des langues peuvent être effectués. Ainsi un chemin plus précis sera suivi par des critères communs dans l'enseignement de langue étrangère. Le cadre divise les compétences linguistiques en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. Les compétences linguistiques (A, B, C) se séparent en six niveaux de langues.

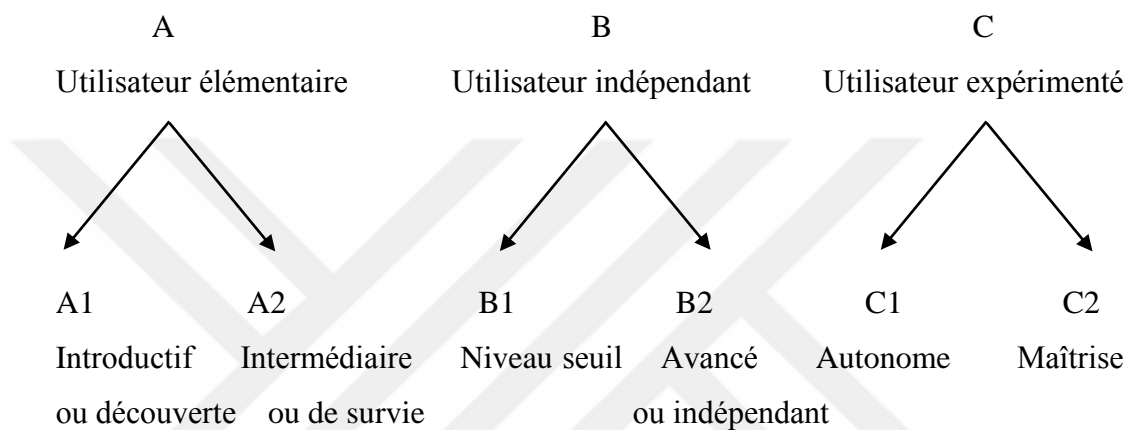


Tableau 1: Niveaux Communs de Références (CECRL, 2001, p. 25).

| | |
|---|---|
| | <p>C2 Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</p> |
| <p>UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ</p> | <p>C1 Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut</p> |

utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

B2 Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut 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.

**UTILISATEUR
INDÉPENDANT**

B1 Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

| | |
|---|---|
| | <p>A2 Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p> |
| <p>UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE</p> | <p>A1 Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p> |

Tableau 2: Niveaux communs de compétences - Echelle globale (CECRL, 2001, p. 25)

Au moyen de la présentation de ces niveaux communs de compétences langagières, le Conseil de l'Europe a l'intention de créer un programme commun dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Europe. Le tableau situé ci-dessus prouve que Le CECRL représente les propriétés des niveaux communs de compétences afin de rassembler les enseignants et les apprenants dans un cadre commun et de consister à donner l'exemple dans la préparation des programmes de formation. En suivant une

manière plus simple et compréhensible dans l'enseignement et l'apprentissage en langue étrangère, les enseignants et les apprenants seront guidés de meilleure façon. À partir de ce tableau, les enseignants auront des connaissances sur l'acquisition des compétences linguistiques des apprenants selon leur niveau éducatif. "Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que l'apprenant peut fixer ses nouveaux objectifs et comment apprendre afin d'atteindre ses objectifs, l'enseignant peut planifier ce qu'il enseignera et comment il enseignera lors de ce processus. Il peut ainsi déterminer ses objectifs et il peut évaluer ce qu'il a enseigné et comment il a enseigné." (Îşisağ, 2008, p. 35-36).

D'autre part, les apprenants peuvent déterminer leur niveau de langue, trouver des réponses à leurs besoins linguistiques et atteindre commodément les objectifs linguistiques. Par la représentation et des objectifs linguistiques et la description dans la forme générale des compétences à acquérir, le Cadre européen commun de référence pour les langues fournit une compréhension du programme et des cours de langue. Le cadre peut être décrit comme un livre plus détaillé, répondant aux besoins des apprenants ainsi que des enseignants dans l'apprentissage de la langue étrangère. "L'enseignant du FLE peut bénéficier des paramètres des niveaux de langue et l'apprenant lui-même peut aussi comprendre son niveau de langue, ses points faibles et forts, ses compétences manquantes. Tout cela oriente l'apprenant à s'autocontrôler. L'analyse des besoins des apprenants est éminente pour préciser les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. Quant à la notion de "compétence", elle assure aux apprenants de connaître et de définir leur capacité ou leur incapacité. En connaissant leur capacité, ils peuvent déterminer leur besoin." (Candemir, 2012, p. 46).

3.2 La perspective co-actionnelle

Avant d'aborder la perspective co-actionnelle, il vaut mieux élaborer les compétences linguistiques qui ont été prises juste comme critères dans l'enseignement/apprentissage des langues. L'approche communicative était la dernière approche commune avant la perspective co-actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. La perspective co-actionnelle se distingue de cette dernière et des autres approches par ses propres caractéristiques. L'un des principaux objectifs de la perspective co-actionnelle est d'être sociale et d'agir en langue étrangère. La

perspective co-actionnelle soutient le développement des propriétés culturelles et la coopération avec d'autres cultures dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A cette fin, les apprenants peuvent se trouver dans des environnements où ils peuvent être en contact direct avec la culture étrangère. Cela leur permettra d'établir un véritable contact avec les gens dans un pays étranger. Avec la perspective co-actionnelle, il est entendu que l'apprentissage des langues doit être réalisé dans son ensemble avec des compétences cognitives, affectives, sociales et culturelles ainsi que des caractéristiques linguistiques. De cette manière, l'apprenant peut utiliser la langue comme un outil pour expliquer ses propres sentiments et pensées dans tous les cas et toutes les conditions. L'usage, l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes sont caractérisés par Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). L'apprentissage d'une langue nécessite non seulement de connaître l'emploi ou le bon usage des règles de grammaire et de prononciation, mais aussi de devenir un acteur social en s'adaptant à la situation et à l'environnement spécifique et précis. Evidemment, l'apprenant doit avancer conformément à un certain degré selon un objectif bien déterminé et lors de l'exécution de ces tâches entreprises par un acteur social. La perspective co-actionnelle permet aux apprenants non seulement de bien parler en langue étrangère mais aussi à accomplir des tâches non langagières. La perspective co-actionnelle ne vise pas seulement à réaliser les activités et les exercices linguistiques bien entendu. L'un des principaux objectifs de cette approche comprend l'accomplissement des tâches linguistiques et non linguistiques à la fois. Les apprenants emploient toutes leurs propres compétences de manière stratégique et planifiée avec le projet d'arriver par une solution et réussite. Ainsi, ils doivent profiter de toutes les capacités affectives et cognitives.

Cette approche aborde non seulement l'apprentissage de langue étrangère mais encore l'acquisition de compétences culturelles en langue étrangère. Car les apprenants et les usagers de langues étrangères sont considérés comme des vrais acteurs sociaux qui accomplissent des tâches dans un milieu social selon la perspective co-actionnelle. Par cette vision, Le Cadre européen commun de référence vise à apporter un nouveau souffle à l'enseignement des langues étrangères. À cet égard, il présente un certain nombre de concepts. L'apprentissage des langues est considéré comme la réalisation de certaines tâches sociales. Le CECRL se concentrait sur le concept d'action. Le but

ici est d'éduquer les acteurs sociaux et de former des individus qui sont dans des actes sociaux comme un acteur.

“Le CECRL préconise la perspective co-actionnelle dans le but de former des “acteurs sociaux”. Pour Puren, le concept de “l’agir », et plus particulièrement de “l’agir social”, est au cœur de la philosophie du CECRL. Il estime que chaque courant méthodologique (depuis le XIXe siècle jusqu’à nos jours) se fondait sur un “agir social” (ou “agir d’usage”) de référence (qui correspondait aux besoins et aux attentes de la société et de l’institution scolaire), en lien avec un agir d’apprentissage de référence (c’est-à-dire l’activité privilégiée en classe). Il y aurait donc des “agir sociaux » différents selon les périodes et les attentes (Puren, 2009a).” (Thibert, 2010, p. 2)

L’apprenant, accomplissant certaines tâches, devient un acteur social. Il peut être considéré comme une personne qui peut effectuer certaines tâches dans tous les domaines de la vie sociale. L’utilisateur de la langue devra être exposé à une série d’événements et de situations dans tous les domaines de la vie sociale. Comme nous l’avons déjà signalé la communication dans la langue étrangère ne peut pas être séparée de la dimension actionnelle dans la langue étrangère par la perspective co-actionnelle. Les apprenants peuvent affronter différents contextes dans tous les domaines de la vie. “La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.” (CECRL, 2001, p. 15).

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a “tâche” dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective co-actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social.” (CECRL, 2001, p. 15).

3.2.1 La tâche actionnelle

La tâche peut être définie comme le travail que la personne est responsable de faire pour atteindre un objectif dans un temps donné. Les activités réalisées dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères peuvent être évaluées comme une tâche. Le terme tâche, mis en évidence par Le CECR, apporte de grandes contributions aux apprenants dans le processus d'apprentissage. "Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel." (CECRL, 2001, p. 121). L'accomplissement d'une tâche par l'apprenant signifie la mise en œuvre stratégique d'un produit défini et des compétences acquises pour mener une série d'actions dans un domaine donné.

Nous pouvons définir la tâche comme la responsabilité d'une personne en général. En termes d'apprentissage linguistique, la tâche peut être multiple, complexe ou simple. Les tâches multiples et complexes sont le produit de plusieurs efforts et travaux. Mais les tâches complexes exigent un travail plus détaillé et envisagé. Les tâches simples fournissent une pensée unidimensionnelle et ne sont pas complexes. Les tâches simples n'ont pas besoin de penser à plusieurs dimensions. Lorsque nous donnons un exemple de notre vie, nous avons un certain rôle social dans la société. Le rôle social que nous avons peut-être employeur, étudiant, enseignant, médecin, patient, maître ou apprenti... Ou bien, l'environnement dans lequel nous nous trouvons peut-être une école, une entreprise, une usine, un aéroport ou un hôpital. Nous sommes là en vue de servir un certain but et parvenir à une conclusion précise. De ce point de vue, la perspective co-actionnelle nous impose un rôle d'acteur social. "L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement." (CECRL, 2001, p. 15). Dans des domaines spécifiques, les apprenants utilisent les compétences pour eux-mêmes dans différents contextes et les appliquent aux stratégies qui leur semblent les plus appropriées. Cela conduit à la maîtrise et au contrôle de ces activités par des interlocuteurs conduit soit à un renforcement ou à une modification des qualifications.

3.3 Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles sont séparées en les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous avons spécifié les notions de savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre au sein de la perspective co-actionnelle.

3.3.1 Les savoirs, ou connaissance déclarative

Ces compétences “sont à entendre comme des connaissances résultant de l’expérience sociale (savoirs empiriques) ou d’un apprentissage plus formel (savoirs académiques).” (CECRL, 2001, p. 16). Comme nous le savons, la communication et les interactions humaines reposent sur des informations partagées et transmises sur le monde et la connaissance partagée du monde. La connaissance de l’utilisation et de l’apprentissage des langues ne concerne évidemment pas uniquement les personnes qui sont directement liées à la langue et à la culture. Les connaissances universitaires, professionnelles ou empiriques dans des domaines tels que l’éducation, la science ou la technique sont clairement importantes pour l’acquisition et la compréhension de textes en langues étrangères liés à ces domaines.

Les savoirs mentionnés ici sont très complets et complexes. Par exemple, les connaissances et expériences acquises dans la famille se développent et s’enrichissent en grandissant parallèlement à la vie sociale, quotidienne et scolaire. La culture, le mode de vie, les activités sociales, les coutumes, les traditions et les croyances ont tous une incidence sur nos savoirs et notre domaine d’apprentissage. Les savoirs académiques et scientifiques commencent généralement avec la vie scolaire et continuent tout au long de la vie professionnelle. Dans l’apprentissage des langues étrangères, il ne s'agit pas seulement des connaissances informatiques, mais également des savoirs culturels, académiques, professionnels et quotidiens.

3.3.2 Les habiletés et savoir-faire

Ceci est “qu’il s’agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relève de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l’apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite “oubliables” et s’accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l’exécution.” (CECRL, 2001, p. 16).

Bien que l’apprentissage des langues repose sur certaines règles et principes, il est important, en plus de cela, de faire des applications qui augmentent la confiance en soi

et rendent l'apprentissage plus permanent et fort. Il est essentiel qu'une personne puisse mettre en pratique ce qu'elle a appris plutôt que de mémoriser des règles ; en d'autres termes, il faut mécaniser les connaissances et les savoirs que nous avons appris. L'apprenant obtient le savoir-faire après les processus formatifs mais ceci est effectif à condition qu'ils soient mis en pratique. Ainsi l'apprenant peut faire d'une façon naturelle ce qu'il a appris.

3.3.3 Les savoir-être

Ces compétences “sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale.” (CECRL, 2001, p. 17). Ces caractéristiques, qui ne sont pas considérées comme des caractéristiques permanentes dans la vie individuelle, peuvent varier en fonction de la situation et des conditions. Ces facteurs, qui peuvent être un exemple de différents types d'acculturation, sont valorisés dans ce contexte. Ils peuvent donc être changés. Donc, nous pouvons mentionner que la perception de soi et des autres et des aptitudes individuelles est liée à la culture à laquelle une personne appartient. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le développement et changement de cette perception et des aptitudes individuelles est l'un des objectifs de cet enseignement. La culture devient une notion assez importante dans ce processus et on demande le plus souvent à l'apprenant de comparer sa propre culture avec celle de la langue cible.

3.3.4 Les savoir-apprendre

Cela “peut aussi être paraphrasé comme savoir/être disposé à découvrir l'autre”, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.” (CECRL, 2001, p. 17). Cette capacité stimule les compétences, les connaissances formelles et techniques et contribue au développement de différents types de compétences dans différentes circonstances.

Savoir apprendre est important pour l'apprentissage des langues étrangères. C'est parce que savoir apprendre nous aide à trouver le meilleur moyen afin d'atteindre notre objectif. De cette façon, nous allons apprendre à mieux apprendre et à développer ainsi notre propre approche dans l'apprentissage de langue étrangère.

3.4. Compétences à communiquer langagièrement

3.4.1 La compétence linguistique

Cette compétence “est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d’une langue.” (CECRL, 2001, p. 17). Dans le cadre de cette compétence, différentes valeurs sociolinguistiques et fonctions pragmatiques de la langue sont discutées. Lorsque nous parlons de la compétence linguistique, les savoirs syntaxiques et grammaticaux et phonétiques sont pris en compte. Ces compétences qui sont prises en premier lieu dans les méthodes anciennes sont aussi importantes dans les approches modernes mais ces dernières les prennent en élargissant leur fonction et leur limite.

3.4.2 La compétence sociolinguistique

Ceci “renvoie aux paramètres socioculturels de l’utilisation de la langue.” (CECRL, 2001, p. 18). Dans ce cadre, les règles d’adresse et de courtoisie, qui occupent une place très importante dans la vie sociale, incluent des normes sociales telles que l’organisation des relations entre les générations, les genres, les situations et les groupes sociaux. Ainsi, de nombreux rituels de base dans le fonctionnement d’une société sont codés en fonction de la langue. La communication linguistique entre les représentants de différentes cultures se déroule de cette manière.

Il y a une relation étroite entre la société et la langue. La compétence sociolinguistique est un élément indispensable d’une bonne communication. Les habitudes et les valeurs sociales et culturelles sont liées directement à la langue. La compétence sociolinguistique nous aide à percevoir des valeurs de la langue et culture étrangère et à intégrer la langue étrangère.

3.4.3 La compétence pragmatique

Cela “recouvre l’utilisation fonctionnelle des ressources de la langue.” (CECRL, 2001, p. 18). Dans ce contexte, des exemples et des activités basées à la fois sur des actes de parole et des conversations interactives, tels que la réalisation de fonctions linguistiques sont mis en avant. Cela contribue également à la maîtrise du discours, à son harmonie et à sa cohérence, aux types de texte et à leur définition. Il fait également référence aux effets de l’ironie et de la parodie. Cependant, il convient de préciser que même si ces composants sont beaucoup plus nombreux que le composant linguistique,

la construction de telles capacités et la création d'environnements culturels riches sont peu nécessaires.

La personne développe la compétence pragmatique en interagissant avec la culture de la langue apprise. A mesure que l'utilisation de la langue étrangère augmente, la maîtrise de la langue et du discours et l'usage fonctionnel des ressources de la langue étrangère se développent plus. Nous pouvons dire que les compétences pragmatiques dépendent de l'expérience sociale et des compétences cognitives.

3.5 Activités langagières au sein de la perspective co-actionnelle

3.5.1 La compréhension orale

L'apprentissage de langue étrangère commence essentiellement avec l'écoute comme il est le cas pour l'acquisition de la langue maternelle. L'apprenant entend les mots et les expressions, conçoit les domaines d'utilisation des mots et des expressions et puis les répète. Nous pouvons révéler que le développement de la compétence orale est lié primordialement à l'expérience d'écoute. Il faut avoir de l'habitude d'écoute pour que l'apprenant puisse percevoir les discours ou les messages envoyés par un locuteur et l'utilisation des structures grammaticales en langue étrangère. Evidemment, l'évolution de la compréhension orale en langue étrangère peut prendre du temps parce que tout ce processus doit être poursuivi d'une manière intense et régulière. "Apprendre à comprendre un document sonore, revient ensuite à apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances (linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles), à distinguer les sons mais surtout à utiliser des stratégies d'écoute." (Robert, 2008, p. 43).

Lors de la transmission d'un message, nous pouvons nous servir non seulement de l'expression orale, mais également des gestes et mimiques, ce qui permet à l'auditeur de comprendre plus facilement le message transmis et distinguer les sons. "En règle générale, on distingue deux types de discours. Premièrement, ce sont les échanges en face à face, les situations dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement et sur lesquelles il n'a aucune prise. Par contre, la parole est accompagnée par les gestes et mimiques, ce qui peut aider à mieux comprendre. "La compréhension orale peut être aussi favorisée par l'intonation, les pauses, les accents d'insistance, etc." (Cuq et Gruca, 2005 : 161-162)

Nous pouvons dire qu'écouter des chansons françaises, des émissions de radio et regarder des films français contribueront au développement des compétences d'écoute. Car les apprenants rencontreront plusieurs utilisations de diverses expressions et discours grâce aux exercices d'écoute.

3.5.2 La compréhension écrite

La lecture, si nous la définissons en quelques mots c'est atteindre l'idée principale donnée dans un texte ou un article. Elle nécessite également de connaître la prononciation correcte des mots et des lexiques. Car il y a une idée générale donnée dans un texte. Atteindre l'idée principale existant dans un texte donné dans les activités de lecture prouve que la compétence de lecture s'est améliorée et en vue de se développer. Afin de comprendre le texte et mieux l'interpréter il est indispensable de saisir l'intégrité du texte. Pour pouvoir dominer l'ensemble du texte, il est nécessaire de concevoir le sens global par les phrases et les mots. Au lieu d'évaluer indépendamment chaque mot et phrase de l'un de l'autre. Nous devons essayer d'établir l'intégrité dans le sens, construire un sens et tirer une information précise dans le texte. Pour comprendre le texte, il faut aussi avoir certaines compétences et connaissances.

Avoir la connaissance de la culture générale facilite la compréhension du texte au cours de l'activité de lecture et joue un rôle déterminant dans le développement de la compétence de lecture. "Nous considérons que la compréhension de textes repose sur cinq ensembles de compétences qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture : des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences textuelles, des compétences référentielles, des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture)" (Cèbe, 2007, p. 1). Nous pouvons dire que la compréhension d'un texte ou d'un document en langue étrangère est un fait complexe car elle est au niveau cognitif.

3.5.3 L'expression orale

L'expression orale est un des objectifs principaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'échange culturel a augmenté parmi les pays par la mondialisation. Il n'y a pas de domaine où la langue ne soit pas utilisée comme outil de communication. Il est important de parler et d'utiliser des langues étrangères dans toutes les professions, en raison de l'augmentation des contacts internationaux, quel

que soit le but. De ce point de vue, se limiter à la compétence écrite ou orale d'une langue étrangère rend la communication incomplète. Apprendre à parler est essentiel dans la langue étrangère. Nous pouvons dire que l'acquisition de compétence orale est insuffisante dans l'apprentissage de langue étrangère par rapport aux autres compétences linguistiques. L'expression orale est supposée être une compétence assez importante, de même que la langue maternelle. Nous pouvons dire que l'expression orale consiste à combiner des mots de manière significative. D'autre part, créer oralement des phrases dans une langue étrangère est considéré comme difficile par les apprenants. Ils ont généralement du mal à combiner des phrases dans leur esprit. Pour cette raison, il faut donner aux apprenants la possibilité de parler sur différents sujets et de créer des contextes dans le processus du cours. Si l'apprenant participe aux activités orales, il peut améliorer plus facilement ses habitudes et capacités de conversation. De cette façon, l'apprenant reconnaîtra les erreurs de prononciation et de lecture pendant les activités orales. L'une des raisons pour lesquelles l'expression orale est importante dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, c'est parce que nous sommes en communication directe avec des gens et en contact direct avec la langue étrangère.

3.5.4 L'expression écrite

Il existe de nombreuses définitions liées à l'écriture. Selon nous, l'expression écrite peut être définie comme la capacité à traduire des pensées, des idées et des sentiments en écrivant selon les règles grammaticales dans l'enseignement des langues étrangères. "L'écrit est l'aspect visible du langage et établit un lien intime entre la dimension orale et écrite de la langue comme système. Donc, le langage est construit de l'oral et de l'écrit. Si nous avons le recours au concept de signe linguistique de Ferdinand de Saussure ; le signifié et le signifiant qui sont les deux faces complémentaires, le signifié désigne l'image mentale du mot alors que le signifiant désigne l'image acoustique d'un mot. La dimension écrite rend visible le signifiant" (Coşkun, 2013, p. 82).

Nous pouvons dire que l'écriture est plus avantageuse que de parler parce qu'elle est permanente et accessible. Mais c'est aussi pénible par rapport aux compétences orales. Par ailleurs, l'écriture nécessite de se servir d'autres compétences et de savoir des techniques ou des stratégies de création textuelle. Améliorer les compétences écrites

dans une langue étrangère est, bien sûr, plus difficile que la langue maternelle. Cela est plus facile dans la langue maternelle étant donné que nous pouvons exprimer nos sentiments et nos pensées plus aisément grâce à la maîtrise de celle-ci. Lorsque nous voulons expliquer nos pensées, dire un point de vue ou mettre en avant notre idée en écrivant en langue étrangère, nous devons aussi profiter de nos capacités mentales et cognitives et nos compétences linguistiques et socioculturelles. “La compétence à écrire consistera à savoir produire un message qui véhicule un contenu, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication” (Anh, 2011, p. 259). Ce produit doit non seulement respecter les exigences de la textualité écrite mais également ses caractéristiques comme l’organisation du texte, le respect des espèces, la cohésion et le progrès. Lors de l’utilisation écrite du dictionnaire, l’orthographe, la syntaxe et d’autres règles de langage doivent être prises en compte.

Il faut faire acquérir aux apprenants toutes les compétences de la langue cible afin d’améliorer leurs compétences en écriture. Par conséquent, les enseignants doivent permettre aux apprenants d’effectuer les activités d’écriture au cours de français langue étrangère dans le but de montrer leurs compétences écrites.

3.6 Les activités théâtrales

L’histoire du théâtre remonte aux temps très anciens. Au début le théâtre était principalement utilisé pour le plaisir ou pour distraire. Les pièces de théâtre étaient mises en scène lors des cérémonies organisées à la fin de la récolte ou pendant les divertissements. Dans une pièce de théâtre les personnes et les événements sont visualisés en adhérant à un texte artistique et dramatique. Pour cette raison elle est une représentation et un texte à la fois. Il s’agit de divertir des gens ou des publics et d’exposer des œuvres artistiques tout en les éduquant. Les acteurs montrent leurs compétences sur la scène tout au long de la pièce. En particulier, “Dans l’antiquité, le théâtre a commencé à être joué pour faire face aux conflits qui inquiétaient. En fait, à cette époque on a voulu créer une sorte de miroir social. C’est-à-dire qu’on essayait de refléter la société d’une façon plus ou moins caricaturale pour mieux la comprendre et dénoncer ses failles.” (Genç et Akdoğan, 2009, p. 71).

En plus, nous pouvons dire que le théâtre touche tous les domaines de notre vie du passé ainsi que du présent. L’un de ces domaines est bien évidemment l’éducation.

L'utilisation du théâtre a une grande place et importance dans un milieu scolaire. Au début bien que le théâtre ne soit pas utilisé directement en éducation, il est considéré comme une technique ludique et didactique à la fois. Avec l'émergence des effets positifs du théâtre sur les apprenants, il est entendu qu'il a une fonction éducative. À la suite des travaux pionniers des années 1980 et 1990, le nouveau millénaire a attiré l'attention sur la contribution des pratiques théâtrales, notamment en élargissant son expertise. La didactique des langues et les chercheurs ont souligné que le théâtre et d'autres pratiques artistiques apportent une contribution importante à l'éducation comme le soulignent Aden (2010), Garnier et Spanghero-Gaillard (2014).

Les recherches sur l'utilisation des techniques théâtrales dans l'éducation ont également montré qu'il existe des éléments motivants dans l'apprentissage des langues. Nous pouvons signaler qu'il y a plusieurs contributions pour l'utilisation du théâtre et des techniques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par exemple, Fonio et Genico (2011) soulignent qu'il y a des échos naturels dans la pratique du théâtre. Aden (2010) affirme que ces techniques augmentent la motivation et l'empathie. Encore une fois, Aden (2008 et 2009) souligne que ces techniques améliorent la créativité et l'imagination dans l'articulation entre l'acquisition du langage ainsi que dans l'apprentissage. D'autre part, l'accent est mis sur l'importance des pratiques artistiques dans le multiculturalisme. (Fonio et Masperi, 2016, p. 5-6). La tâche éducative et didacticielle du théâtre a été découverte dans les dernières années et des recherches scientifiques soutiennent ce point de vue. Les enseignants se servent des techniques théâtrales dans la classe du FLE. Le théâtre est un facteur de soutien dans l'éducation qui augmente la prise de conscience des apprenants. Quand nous parlons de l'utilisation du théâtre dans l'éducation, il ne s'agit pas d'exposer les capacités d'agir et jouer une pièce de théâtre en mémorisant une œuvre écrite mais bien l'utiliser comme un moyen d'apprentissage qui donne le désir de participer à se trouver dans ce type d'activités. Il est important de réaliser une animation et de jouer en ajoutant ses propres émotions et pensées aux activités en fonction de la situation dans laquelle les apprenants se trouvent. Le théâtre en dehors de sa dimension artistique et esthétique comporte de nombreux processus éducatifs. Nous pouvons exprimer qu'il existe une relation étroite entre le théâtre et l'éducation.

Etant donné que les apprenants se sentent plus actifs et plus heureux ils peuvent améliorer leurs compétences sociales et linguistiques à la fois. D'ailleurs ce n'est pas

seulement les apprenants qui prennent plaisir mais encore les enseignants aussi en profitent. Les activités théâtrales sont préférées par les enseignants et apprenants. Par l'intermédiaire du théâtre, l'apprenant acquiert la capacité de contrôler ses comportements, peut observer ceux qui l'entourent et reconnaître des personnes de cultures différentes. Ils peuvent animer et imaginer différentes situations et environnements. Les techniques théâtrales permettent aux apprenants de développer non seulement leurs compétences linguistiques mais aussi contrôler leurs sens. Dans le cadre d'un certain plan et objectifs pédagogiques, l'enseignant enseigne également aux apprenants à utiliser correctement leurs émotions, à les contrôler et à les maîtriser. Dans cette perspective, les formateurs ainsi que les enseignants prennent le théâtre comme un élément moteur des savoirs surtout dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, le seul objectif fondamental de l'enseignement d'une langue étrangère n'est jamais une éducation solide. La langue cible doit réussir son apprentissage avec un enseignement efficace. Ceci n'est équilibré que dans l'ensemble des éléments de la communication. Pour que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère soit réussi et complet plusieurs éléments aideront à améliorer le niveau des apprenants. Parmi ces éléments nous pouvons classer "le verbal, le non-verbal et le para-verbal, et la pratique théâtrale nous semble pouvoir être, dans ce domaine, d'une grande utilité." (Mohamed, 2008, p. 179).

A cet égard, les activités théâtrales peuvent être appliquées de sorte qu'elles puissent être motivantes. Au lieu de donner les informations directement c'est-à-dire d'une façon formelle à l'apprenant, ces activités lui permettront de parler, d'exprimer, de vivre et d'agir au cours de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant se débarrassera de la passivité. Lorsque nous effectuons ces activités théâtrales, nous assumons des rôles différents.

Nous pouvons mentionner que les activités théâtrales sont liées à la perspective co-actionnelle en termes de concept de tâche. Dans cette étude, nous évaluons non par un aspect artistique les activités théâtrales mais par un point de vue éducatif, pas dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Bien sûr, il y a des aspects artistiques du théâtre, mais le sujet principal, c'est d'expliquer l'effet sur l'enseignement /apprentissage du FLE.

3.6.1 Théâtre et définition des activités théâtrales

Il y a différentes définitions du théâtre. Nous pouvons décrire le théâtre comme une activité artistique et littéraire faite pour manifester des sentiments, des pensées et des idées et animer une situation particulière par le corps, la voix et les gestes et mimiques. Tous ces éléments qui forment le théâtre lui donnent une multiformité. Le théâtre a eu différentes appellations tout au long de son évolution dans le temps. Celle de « danse folklorique » est une des désignations les plus proches de notre champ d'exploration, car elle s'appuie sur le corps, la voix, le groupe, le rythme ainsi que sur une représentation scénique.” (Mohamed, 2008, p. 178). Le théâtre, qui remonte à des temps très anciens aide à refléter les émotions et pensées, rêves et expériences de l'homme à travers des éléments de l'événement, du lieu, de la personne et du temps. “En gros, le théâtre avec l'idée de scène et de spectacle est l'ensemble des textes destinés à être représentés en action devant et pour un public. De cette définition on voit clairement qu'avec ses propres exigences et ses caractéristiques le théâtre est l'art indépendant et il est fondé principalement sur la scène et non sur le texte.” (Genç et Akdoğan, 2009, p. 71). Le mot 'théâtre' vient du mot grec theaomai désignant en cette langue voir et regarder. Le théâtre se déroule dans une série d'événements et action. Cette série d'événements, appelée action ou intrigue, place pas seulement les acteurs mais encore le spectateur et le lecteur au centre de l'intérêt. À cet égard, le théâtre exprime l'idée de dramatique, de spectacle et de théâtral.

Les personnes jouant une pièce de théâtre adoptent des identités nouvelles et différentes s'éloignant de leurs propres identités quand elles reflètent des caractères ou des types fictifs. C'est-à-dire, le théâtre aide les acteurs et même les spectateurs à voir et vivre des expériences différentes. D'autre part, le théâtre montre un autre monde. Il permet aussi aux gens de faire l'expérience et de vivre des situations réelles ou fictives. Parce que les arts artistiques élargissent les horizons, les pensées, la vision du monde du public grâce à leur double face, l'une textuelle et l'autre représentative. Le théâtre contient des éléments culturels et linguistiques qui offrent aux individus la possibilité d'interpréter les cultures, les sociétés et le monde. En même temps, le théâtre étant une technique éducative a un espace interactif qui permet aux gens de travailler, de penser, de vivre et d'apprendre ensemble. Les apprenants commencent à se découvrir et même construire leur identité à travers le théâtral. En outre, nous pouvons dire que le théâtre existe non seulement avec la parole mais également accompagné du corps. A travers

des idées partagées et expérimentées pendant une représentation théâtrale, les individus apprennent à contrôler leurs compétences émotionnelles et à maîtriser efficacement leurs réactions comportementales.

De plus, les activités théâtrales occupant une partie de nos vies à travers des situations et des caractères animés nous donnent le désir de s'y joindre. A cet égard, il ne serait pas faux de dire que le théâtre est au centre de notre vie. Nous pouvons affirmer que les activités théâtrales incluent de nombreux indices sur la culture, les traditions, les mœurs, le fonctionnement et la pensée de la société. De cette manière, les personnes intéressées par les activités théâtrales ou les techniques théâtrales peuvent obtenir la structure de la pensée sociale appartenant à la culture étrangère. Le théâtre peut faciliter le développement social et culturel. Il transmet implicitement ou explicitement un message culturel et social aux spectateurs et aux lecteurs.

3.6.1.1 Les Techniques théâtrales

Les techniques théâtrales varient en fonction de leur utilisation et leurs caractéristiques. Les techniques théâtrales diffèrent selon la manière dont elles sont traitées. Celles-ci sont illustrées dans le schéma suivant.

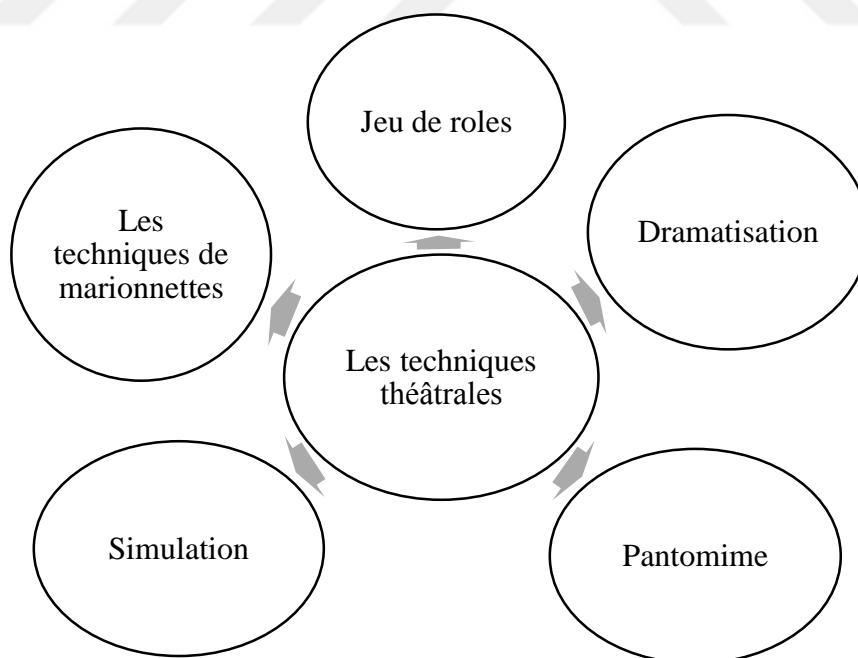


Image 1 : Le schéma des techniques théâtrales

3.6.1.1.1 Simulation

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Turquie se déroule le plus souvent d'une manière immobile et stable. Apprendre une langue étrangère d'une manière formelle et dans une classe immobile rend l'apprentissage difficile et pénible pour les apprenants. Dans une telle classe et formation il est presque impossible d'effectuer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans prendre en compte le corps, les mimiques et les gestes qui occupent une place assez considérable dans ce procédé. Lors que les apprenants joindront l'apprentissage linguistique au geste et au corps, ils peuvent perfectionner leur compétence langagière et interculturelle. Ceci est pour rendre l'expression vivante, significative et compréhensible. Dans les cours de langues étrangères, une atmosphère dans laquelle les étudiants pourront s'exprimer sans soucis leur donnera une confiance en soi et le désir d'apprendre. Si nous ne pouvons pas créer un tel climat en classe de langue nous aurons du mal à augmenter la motivation chez les apprenants. Cela est dû au fait que l'attitude de l'enseignant envers l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères est normative au lieu de fournir aux apprenants un lieu dans lequel ils pourront exposer leur expression personnelle. La classe de langue étrangère ne doit pas être comprise comme le lieu où la connaissance théorique ou formel est donnée. A cet égard, Il est nécessaire d'éviter aux apprenants d'être immobiles, passifs et lecteurs pendant les cours. "De sorte que l'on peut maintenant concevoir le cours de langue étrangère non pas seulement comme une formation à un outil langagier de communication et d'action situées (comme dans cette orientation didactique bien connue des lecteurs du Français dans le monde, que l'on appelle le FOS, Français sur Objectifs Spécifiques), mais comme une partie intégrante de la formation générale à la culture de l'agir professionnel." (Puren, 2009, p. 7). C'est pourquoi, il faut organiser la classe où les étudiants puissent se déplacer sans rencontrer d'obstacles. La classe de langue ne serait plus un lieu formel ou une atmosphère disciplinée. A cet égard, les classes peuvent être décorées en fonction des événements et des situations à animer. Ainsi, une atmosphère plus réaliste et un endroit amical peut être créé par l'enseignant. La simulation est une technique théâtrale qui garantit aux apprenants un environnement dans lequel ils peuvent se déplacer ou se mouvoir et améliorer les compétences linguistiques. Les apprenants fondent un milieu imaginaire semblable à la réalité et créent les identités fictives, ils découvrent aussi les actes de parole et toutes

les tâches de la langue. Ici, ils revivent les événements fictifs dans une situation imaginaire en se débarrassant de l'identité à laquelle ils appartiennent. Les divers espaces de travail théâtral contribueront à l'émergence de toutes les compétences existantes chez les apprenants et soutiennent de cette manière l'acquisition de la langue.

3.6.1.1.2 Jeu de rôles

Comme nous l'avons affirmé plusieurs fois le théâtre est servi dans de nombreux domaines, de l'éducation des enfants à l'éducation des adultes. Le jeu de rôles est considéré comme une activité divertissante et amusante. Le profit du jeu de rôles dans l'apprentissage des langues étrangères est incontestable. L'une des règles et conditions de la réussite est de faire des activités en prenant du plaisir. La technique du jeu de rôles, associée aux activités théâtrales, libère l'apprentissage du FLE de la monotonie et lui donne une dimension divertissante et plaisante à la fois. Le jeu de rôles a une mission qui fait plaisir à la personne. L'apprentissage n'est plus un processus difficile et pénible en faveur des techniques théâtrales. Par exemple, la dramatisation d'une histoire ou d'une pièce de théâtre par les apprenants augmentera la motivation en élargissant leur créativité et leur imagination. Plutôt que de raconter un sujet ils apprendront en jouant des jeux et les activités basées sur des spectacles plutôt que du texte. Nous pouvons dire que le jeu de rôles est une activité où les apprenants sont au centre de l'apprentissage. Ils acquièrent des compétences linguistiques et communicatives grâce au rôle joué par eux. Les apprenants ont aussi une habileté de réagir naturellement par des activités d'improvisation et des personnages animés. "Le terme jeu de rôles s'applique à des activités différentes mais qui ont toutes en commun de faire assumer par un ou plusieurs participants une identité fictive." (Debyser, 1996/97, p. 2). Ces jeux sont également appliqués à la psychothérapie psychodrame. Les activités jouées par le jeu de rôles au sein d'une pratique de groupe sont des techniques de simulation dans lesquelles les participants expriment et expliquent les difficultés relationnelles profondes de certaines des situations simulées pouvant être contradictoires pour eux-mêmes ou pour d'autres.

Nous sommes conscients que chaque société a ses propres règles générales et ses valeurs. Pour que les apprenants comprennent ces valeurs et règles sociales, il est nécessaire de mener des activités théâtrales en classe. Ils verront ces valeurs de la

langue cible en vivant et en jouant à travers des événements théâtraux. Ecouter l'autre peut être défini non seulement comme une règle nécessaire pour une société particulière mais également comme un élément obligatoire et indispensable à la communication pour tout humain. Par l'intermédiaire des situations proposées et de les mettre en pratique, l'apprenant peut comprendre ces règles et valeurs. En plus, nous bénéficierons des expériences de la vie pendant les jeux de rôle. Le jeu de rôles stimule plus d'organes sensoriels et offre l'occasion de montrer nos expériences en matière d'activités linguistiques. Pendant les activités de jeu de rôles, la personne ajoute quelque chose de lui-même, car il intériorise son rôle. Ainsi l'apprentissage devient plus attractif et durable. "Avec le jeu, se mettent en place un grand nombre d'éléments attendus dans la perspective co-actionnelle. Le jeu n'est pas la réalité, par conséquent la prise de risques est contrôlée." (Vidard, 2014, p. 170). Le jeu offre un développement linguistique et personnel tout en permettant aux apprenants de faire des erreurs sans hésiter et de les corriger. Il existe un règlement à prendre en compte dans les jeux en classe. S'il y a des règles dans le jeu, il y a une disposition et un ajustement. Au cours des jeux de rôle, il est nécessaire de créer une structure cohérente afin de progresser vers l'inattendu ou l'inconnu. Une fois que les participants seront habitués à ces types d'activité ils seront volontaires pour les pratiquer.

3.6.1.1.3 Dramatisation

La dramatisation peut être décrite comme l'explication des sentiments, des pensées et des situations à raconter par le biais du langage corporel et des paroles. Vu que la dramatisation dans l'enseignement établit un lien entre l'apprentissage et le jeu l'enseignement de langue étrangère devient plus efficace et amusant pour les apprenants. De plus, les émotions dramatisées peuvent être une préparation préliminaire à la vie réelle. Pour que les études sur la dramatisation soient efficaces, une préparation et un plan doivent être préparés par l'enseignant et les apprenants. La dramatisation donne aux apprenants la possibilité de regarder à travers différentes visions et leur permet également de développer leurs compétences en terme généraux. Des activités de dramatisation peuvent être effectuées dans l'enseignement de langues étrangères pour que les mots puissent trouver un sens dans l'esprit. Car ce qui est en jeu est dans la vie aussi.

La dramatisation fait référence à une approche qui dissout des éléments linguistiques et non linguistiques dans le même pot. “La dramatisation telle que nous l’employons est une pratique pédagogique particulière dont la fin est d’ordre langagier ; centrée sur le contenu et sur la forme linguistique, elle utilise les techniques de jeu de l’art dramatique et la représentation d’une pièce de théâtre. Dans les techniques de jeu de l’art dramatique, nous incluons la compréhension du texte, la mémorisation, la prosodie, la diction, le comportement non-verbal, la mise en scène et la pratique du texte par la répétition.” (Black, 1999, p. 56). La dramatisation donne une grande richesse pour que les apprenants puissent être aussi habiles que possible.

3.6.1.1.4 Pantomime

Comme nous l’avons déjà mentionné, la communication ne se fait pas uniquement par la parole. Les gestes et les mimiques sont un langage du corps. La pantomime, c’est une technique théâtrale impliquant des mouvements et réactions physiques. En d’autres mots, c’est une technique théâtrale basée sur l’expression avec le langage corporel sans paroles ni discours.

Selon la définition de l’encyclopédie universelle sur “academic”

- Spectacle où l’artiste s’exprime uniquement par des gestes, des mimiques et des attitudes.
- Attitude, mimique accompagnant le discours ou le remplaçant et pouvant aller jusqu’à une gesticulation outrée.
- En apposition, indique que tout, ou partie, d’un spectacle est exprimé par le mime : Ballet pantomime.
- Partie gestuelle et expressive intercalée dans un ballet (ou intégrée au ballet) pour faire progresser l’action.

(http://encyclopedie_universelle.fracademic.com/58804/pantomime)

Au fur et à mesure que la personne se présente seulement avec des gestes, des mimiques et des postures dans la pantomime, sa compétence non verbale se développe et ses potentialités artistiques sont révélées. En utilisant l’imagination, l’apprenant apprend à imiter chaque émotion et chaque événement à l’aide de pantomime. Nous pouvons dire que le langage corporel facilite la narration à la lumière des activités basées sur la pantomime. La pantomime nous montre aussi le pouvoir des gestes, des mimiques et des attitudes dans l’expression. Parfois, les actions peuvent vous en dire

plus que parler. “Mimer, c’est faire corps avec et donc comprendre mieux. C’est un acte de connaissance. L’enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. Et c’est aussi l’être poétique en chacun qui pointe dans le mime. C’est pourquoi il faudrait lui laisser une plus grande place à l’école. La langue étrangère incite à mimer et à chercher l’image en soi la plus expressive.” (Schmidt, 2006, p. 99). La pantomime est un moyen de s’exprimer facilement surtout pour les débutants qui ont un bas niveau de langage.

La pantomime peut être aussi efficace dans l’enseignement des langues étrangères au moment où les apprenants ne peuvent pas s’exprimer verbalement et pour ceux qui hésitent. En utilisant cette technique dans l’enseignement des langues étrangères, les apprenants peuvent entrer facilement dans le rôle et par cet encouragement surmonter les blocages.

3.6.1.1.5 Les techniques de marionnettes

Les techniques de marionnettes peuvent être utilisées pour attirer l’attention surtout des enfants. L’une des particularités les plus importantes de cette technique est qu’elle rend actifs les enfants qui sont timides ou qui ont des problèmes sociaux. Les points focaux sont des objets appelés marionnettes dans le jeu même si les joueurs ou les enfants sont sur la scène, car le jeu est présenté à travers de marionnettes. Les joueurs montrent leurs jeux en faisant parler les marionnettes. Ces objets sont utilisés pour stimuler les personnages et faire revivre une situation. Les enfants se sentent plus à l’aise en raison de ce qu’ils ressentent dans un jeu. Par conséquent, ce spectacle peut sembler être un outil ou un jouet et de divertissement plutôt qu’une leçon pour les enfants. Comme nous le savons, les objets permettent de donner un sens à l’esprit. Les objets sont nécessaires et utiles pour que les mots et phrases étrangères trouvent un sens dans l’esprit. La technique des marionnettes aide les apprenants à formuler des mots. Ainsi, l’objet dans la main des enfants les aide à développer leurs compétences linguistiques et améliorer leur capacité d’imitation dans l’apprentissage de FLE.

3.7 La place des pratiques théâtrales dans l’éducation

Le jeu, c’est une activité qui existe dans nos vies dès l’enfance dans le but de rendre le temps plus agréable et plus amusant. Lorsque l’enfant découvre les règles du jeu, il se rend compte aussi que certaines règles existent déjà dans la vie réelle. Les formateurs voulaient profiter du jeu et du théâtre dans le processus éducatif afin de

rendre l'éducation plus agréable en prenant conscience du lien qui existe entre le jeu et l'apprentissage. Ils ont uni à la fois le jeu et le théâtre par le processus d'apprentissage. Dans ce contexte, notamment en ce qui concerne le théâtre, l'apprenant atteint les objectifs éducatifs prévus tout en apprenant à remplir son devoir en respectant certaines règles dans un environnement plus social. Dans le cadre éducatif, les pratiques théâtrales sont effectuées selon des objectifs éducatifs. Le but des pratiques théâtrales est de fournir aux apprenants des connaissances en grammaire, du vocabulaire et des compétences en communication. Etant donné que les activités théâtrales sont menées aux buts éducatifs, une étude préliminaire ou la préparation avant la pratique théâtrale peut être réalisée sous le contrôle des enseignants. À la fin des activités théâtrales, une évaluation générale peut être faite.

Nous pouvons affirmer que les pratiques théâtrales ont une fonction notable et négligeable dans l'enseignement. L'utilisation des activités théâtrales en éducation crée un environnement qui contribue au développement psychologique des apprenants tant du point de vue mental que socio-affectif. Les pratiques théâtrales renforcent non seulement la relation entre les étudiants mais également consolident la parfaite communication entre l'enseignant et les apprenants. Parce que le professeur qui inclut des activités théâtrales élimine l'ambiance autoritaire dans la classe et crée de cette façon une atmosphère plus intime et confortable dans une classe de langue et construit un climat dans lequel les apprenants sont au centre de l'apprentissage. Nous pouvons bien déclarer que la relation entre le professeur et les apprenants doit être réciproque. "Le savoir théâtral n'est plus un savoir qui se transmet de manière passive de l'enseignant à l'apprenant supposé se l'approprier. C'est un savoir vivant, expressif, mouvant, parlant, évolutif avec lequel l'étudiant en langue étrangère et son enseignant entretiennent des relations particulières : Chacun abandonne son statut réel et institutionnel respectif dans le seul but de travailler la langue par le biais du théâtre." (Krama, 2011, p. 27). De cette manière, les apprenants ne sont pas seulement un auditeur ou un destinataire dans ce processus, ils font l'apprentissage en participant à l'apprentissage et en communiquant avec les enseignants. Il y a une coopération et un dialogue entre l'enseignant et les apprenants. Cela permet un apprentissage efficace vu que les apprenants se trouvent dans un environnement de coopération et réalisent des travaux en s'amusant et sans s'ennuyer.

3.8 Les techniques théâtrales dans l'enseignement du FLE

Les activités théâtrales sont appliquées dans la classe de langue étrangère afin d'orienter les apprenants vers les objectifs principaux comme l'autonomie, la culture, l'expression et la créativité dans l'enseignement des langues étrangères. Les apprenants effectuent des activités linguistiques et langagières d'une façon active sans recourir à des approches traditionnelles comme la grammaire, la traduction et la mémorisation.

Dans une classe de langue cette technique permet aux apprenants de simuler les événements réels grâce à l'expérience du monde et l'imagination. Nous pouvons dire que les activités théâtrales sont des vraies applications de la vie réelle. Les enseignants peuvent donner aux apprenants des tâches à réaliser tout au long ou à quelques moments du cours. Les apprenants essaient de simuler les événements réels et s'exprimer dans la langue étrangère à partir des activités de groupe.

D'autre part, les activités théâtrales peuvent donner aux apprenants un espace d'expression afin d'utiliser activement la langue étrangère. Les apprenants peuvent prendre la parole en cours de langue en simulant les événements. La prise de rôle à l'intérieur d'un groupe fournit à augmenter la motivation et le courage des apprenants. En tenant un rôle le plus librement dans une vie fictive au sein de la classe, les apprenants peuvent comprendre facilement les structures langagières et augmenter leurs interactions avec les autres. Les apprenants qui mettent en pratique leurs habiletés dans une situation fictive, peuvent réaliser un apprentissage efficace et développer leurs personnalités. Quand l'apprenant écoute ce que ses amis lui disent et lui racontent en langue étrangère, il peut développer toutes les compétences linguistiques. Ainsi, l'apprenant qui a rencontré des difficultés d'apprentissage en langue étrangère, peut progresser efficacement dans ce domaine à partir des activités théâtrales. "Le savoir théâtral n'est plus un savoir qui se transmet de manière passive de l'enseignant à l'apprenant supposé se l'approprier. C'est un savoir expressif, vivant, mouvant, parlant, évolutif avec lequel l'apprenant en langues et son enseignant entretiennent des relations particulières : Chacun abandonne son rôle social et institutionnel respectif dans le seul but de travailler la langue par un texte de théâtre. Ces nouvelles relations s'inscrivent au cœur des mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère." (Mohamed, 2008, p. 177).

A la fin du processus de formation en langue étrangère, nous avons beaucoup de connaissances et de savoirs. Nous aurons la possibilité de communiquer dans la langue cible et de montrer les habiletés communicatives ou les savoirs que nous possédons par le biais d'activités théâtrales.

L'échange d'informations et l'interaction interpersonnelle ont lieu suite aux activités théâtrales dans une classe de langue étrangère. Ils ne sont plus en position de récepteur à l'aide des activités théâtrales et des travaux de groupes exercés par les apprenants. "Faire du théâtre donne un rapport vivant à la langue. Grâce au théâtre les étudiants se mettent à bouger et à parler en français. Grâce au théâtre l'apprenant s'exprime à travers un personnage en s'impliquant en tant qu'individu au niveau imaginaire, ce qui facilite ses besoins d'expression et de communication verbale, gestuelle et corporelle." (Krama, 2011, p. 29).

Les didacticiens admettent que les apprenants commencent à apprendre en faisant des fautes. Au fil des pratiques théâtrales, nous pouvons faire des erreurs en choisissant le mot ou le lexique approprié à la situation ou en mettant en place des phrases. Nous pouvons apprendre à construire des phrases et l'utilisation correcte des mots au moyen des rôles animés. D'un autre côté, la visualité a une place importante dans le théâtre. Tout en exprimant nos sentiments sur scène, nous utilisons non seulement notre voix, mais également notre corps. L'utilisation du corps et de la voix dans les activités théâtrales permet de mieux s'exprimer, d'apprendre la prononciation correcte et d'éliminer également les difficultés d'expression en français comme dans la langue maternelle. "Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle" (Cuq, 2003, p. 237).

L'apprenant se sent à l'aise et se libère avec les rôles qu'il joue. Pendant que l'apprenant anime un événement ou une situation, il les vit aussi. Parce que les techniques théâtrales sont réalisées par le travail en groupe, elles fournissent aussi la capacité d'analyse, la capacité à travailler ensemble et la compétence d'écoute.

3.8.1 Les techniques théâtrales en termes de compétences verbales

Dans la communication verbale, les messages à transmettre ou les idées sont transférés à l'aide des mots, des phrases. «Nous voulons dire que la communication verbale se véhicule les messages exprimés dans un langage composé de mots, de phrases transmis à l'oral, à l'écrit ou en audio-visuel. Elle intervient pour une faible part dans l'image que l'on peut transmettre aux autres.» (Amani, 2017, p. 15).

Dans cette section, nous nous occupons de la contribution des techniques théâtrales aux compétences linguistiques selon les compétences comme « lire », « écrire », « parler », « écouter ». La production orale est l'une des compétences les plus difficiles à obtenir en apprentissage d'une langue étrangère car le processus verbal inclut l'intonation, l'accent, le rythme et d'autres facteurs non linguistiques. Nous pouvons dire que la production orale nécessite également l'ajout de ces éléments ou paramètres non linguistiques au processus de communication. Nous pouvons exprimer que la tâche théâtrale à laquelle le travail en groupe se réfère très souvent est une activité très appropriée pour les apprenants pour améliorer la production orale et communiquer et parler en langue étrangère d'une façon naturelle et authentique. Les activités théâtrales comme la dramatisation, l'improvisation et le jeu de rôles pour l'expression et compréhension orale peuvent être de bons exemples. Dans les activités théâtrales, l'apprenant donne vie à un personnage en utilisant son vocabulaire ou en effectuant précédemment une activité. Il apprend également à communiquer verbalement, à utiliser correctement sa voix dans la langue étrangère et à mieux prononcer. Evidemment, cette communication verbale comprend d'autres compétences comportementales. «Dans son apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant fait généralement attention à la manière dont il s'exprime verbalement mais ne cherche pas à observer ce que son corps, sa voix et ses gestes véhiculent. Un des objectifs est donc de lui faire apprécier sa voix en langue étrangère, en lui apprenant à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation à travers des exercices de respiration, de sonorité, un travail sur le silence, les pauses et les effets de rythme. Un travail d'exploitation du corps et des émotions est également proposé et ce, afin de conduire l'apprenant vers une expression personnelle globale.» (Cocton, 2013, p. 74).

Nous pouvons avancer que les activités théâtrales contribuent aisément à l'expression orale. Bien sûr, cela ne se limite pas au développement de cette compétence. Lorsqu'une activité théâtrale appropriée à la compétence ciblée est sélectionnée par

l'enseignant, l'apprenant peut aussi développer d'autres compétences hors de l'expression orale. Par exemple, nous pouvons demander aux apprenants d'imaginer et de créer un texte pour la production orale et/écrite ou nous pouvons faire des activités théâtrales dans l'intention de développer des compétences de compréhension de l'apprenant à partir de textes préexistants comme contes, récits, romans ou les textes dramatiques pour la mise en scène. Ainsi, les apprenants peuvent acquérir toutes les compétences linguistiques à partir d'un exemple du texte dramatique ou artistique. Afin d'aider les apprenants à comprendre la langue écrite et contenir une histoire et un conte, nous pouvons étudier une scène. Etant donné que les apprenants pourront être découragés d'avoir des difficultés de lecture, l'enseignant peut lire lui-même la pièce. Différentes questions peuvent être posées aux apprenants pour comprendre la pièce de théâtre. Ainsi, les apprenants peuvent comprendre la structure générale de l'histoire et entendre et différencier les sons de langue étrangère. Il peut y avoir des mots ou des expressions difficiles dans le texte étudié. Afin de contribuer à la compréhension du texte des apprenants, nous pouvons nous adresser aux gestes et au mime. Plutôt que de dire directement le sens des mots, imiter ou mimer assure la persistance dans l'apprentissage du vocabulaire et de l'expression. De plus, être jouée par les apprenants une pièce de théâtre ou une œuvre aide à mieux se rendre compte des rapports entre l'événement, le lieu, et les personnes. Mettre en scène un texte dramatique évoque la demande des apprenants et fournit une forte motivation. Les apprenants apprennent mieux les mots et les expressions en les répétant et en essayant de faire la bonne voie. "Le théâtre permet de jouer avec les mots. Il peut aussi servir à identifier et isoler des éléments de langue parlée et à les reproduire. Par exemple pour la compétence de lecture, le théâtre permet à l'apprenant de distinguer un écrit fonctionnel d'un écrit de fonctions. En travaillant sur les affiches de théâtre, il peut construire du sens. L'apprenant peut développer une prise de conscience entre l'oral et l'écrit. Du côté de la production écrite, grâce à la théâtralité l'apprenant peut connaître les caractéristiques du type de textes, la destination et la nécessité du texte à dicter." (Genç et Akdoğan, 2009, p. 74).

De plus, le meilleur apprentissage de la langue cible, c'est de réaliser ceci dans un environnement naturel. En d'autres termes, vivre dans un pays étranger où la langue cible est parlée est le meilleur exemple. Parce que les apprenants communiquent avec des locuteurs natifs et sont exposés à l'usage de la langue. Bien sûr, parce qu'une telle

opportunité et occasion pour tous les apprenants de langue cible ne peuvent pas toujours exister, stimuler un milieu naturel et avoir des matériaux authentiques pourraient être une bonne chance dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère. Par exemple, lorsque la parole ou le discours se déroule vis-à-vis, le locuteur est accompagné de gestes et mimiques et bénéficie d'intonation et des pauses pour aider à mieux comprendre la conversation. Puisque le discours est mutuel dans les activités théâtrales, il est plus facile de comprendre et appréhender le discours parlé. Au fur et à mesure que les gestes et mimiques sont appliqués très souvent dans les activités théâtrales, la compréhension orale des apprenants se développe plus aisément et sans peine. Dans le même temps, les apprenants apprennent également à acquérir la connaissance linguistique et à distinguer les sons en explorant des mots, de structures grammaticales dans le discours. Etre joueur dans un théâtre ou être un spectateur du théâtre pour les apprenants peut améliorer leurs capacités de compréhension orale.

3.8.2 Les techniques théâtrales en termes de compétences non-verbales

Apprendre une langue étrangère ne comprend pas seulement le lexique ou des règles linguistiques, car la communication n'est pas unilatérale mais mutuelle. C'est-à-dire, elle ne consiste pas seulement à parler. Cela nécessite également des compétences d'écoute. Vous ne pouvez pas comprendre le message transmis quand vous n'écoutez pas l'autre. "La communication est le fait d'envoyer et de recevoir un message sans passer la parole mais ce n'est pas le seul moyen d'échange qui existe dans une classe de FLE où l'enseignant et ses apprenants vivent dans un monde spécial où il y a une interaction et échange d'informations de façon inconsciente." (Amani, 2017, p. 15). D'autre part, l'apprentissage des langues étrangères nécessite la didactique de gestes, comportements et attitudes dans la culture étrangère. Nous ne sommes pas limités à servir uniquement des mots ou des phrases lorsque nous transférons ce que nous voulons annoncer en langue étrangère. "Il n'y a pas de langue, de parole, sans corps. Il suffit de penser au nombre de muscles (600) que nous actionnons quand nous parlons, pour réaliser l'importance du support corporel. À l'oral, la langue est nécessaire, mais jamais suffisante : elle a besoin du soutien du langage tonal (la voix) et du langage postural (le corps). On fait appel à la voix, à la gestuelle, au regard, à la position dans l'espace." (Berdal-Masuy et Renard, 2015, p. 153-174).

Le CECRL conseille aux utilisateurs d'envisager et d'expliquer "à quel degré d'aptitude les apprenants devront être capables de joindre le geste à la parole et dans quelles situations ils devront être capables de le faire, ou devront le faire, ou devront être outillés pour le faire." (p. 72). Il est évident que les compétences acquises tout au long des activités théâtrales sont conformes aux compétences ciblées par Le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Les activités théâtrales contribuent à contrôler notre corps plus aisément, à profiter de manière efficace des gestes et des mimiques et à combiner le langage corporel avec la parole au cours de la conversation. A cet égard, les techniques théâtrales sont en relation étroite avec l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elles incluent également la communication non verbale. Dans les activités théâtrales en classe, les apprenants apprennent à écouter leurs amis et à transmettre leurs idées, pensées et leurs sentiments à d'autres. Les activités théâtrales apportent l'autonomie aux apprenants et constituent une atmosphère de classe appropriée à l'apprentissage de langue étrangère. "Dans cette perspective l'enseignant qui joue le rôle du facilitateur pour transmettre les compétences linguistiques à ses apprenants avec l'utilisation de la communication non verbale (Des gestes, les mimiques-les regards, toutes les attitudes corporelles) et ça avec la communication de groupe." (Amani, 2017, p. 33).

Les personnes s'expriment par le langage. Néanmoins, nous avons déjà affirmé qu'il y a d'autres outils qui rendent l'expression et la mention plus significatives. Lors de la communication, on ne profite pas seulement de la voix ou la parole, mais aussi des éléments visuels. Le contact visuel, les gestes, les mimiques, le regard et les mouvements de corps sont également importants dans la communication. Nous pouvons dire que les éléments visuels sont aussi efficaces que la parole et le lexique. Cela rend les circonstances à raconter plus compréhensible. Par exemple, au moment où nous sommes tristes ou malheureux, la personne qui est en face de nous peut prédire que nous sommes mécontents observant l'expression de notre visage et notre attitude de rejet. D'autre part, lorsque nous sommes en mauvaise posture, la personne étant en face de nous peut concevoir que nous sommes timides ou effrayés. Tout cela donne un indice de l'autre côté lors d'une communication. En bref, la position de nos mains, des bras et de tête est un porteur de sens dans la communication.

D'un autre côté, nous pouvons améliorer les compétences non verbales avec l'aide des techniques théâtrales. Ainsi, nous pouvons transmettre aisément les sentiments et les

émotions que nous sentons en langue étrangère par l'intermédiaire des compétences non verbales. Les apprenants ayant les moyens non verbaux sont capables de s'exprimer mieux et plus facilement dans une langue étrangère. Les apprenants peuvent être susceptibles de développer les compétences non verbales sous des activités théâtrales. La personne apprend à utiliser son corps correctement et la voix sans en avoir conscience dans différentes situations de communication en langue étrangère.

Pour en conclure, les personnes découvrent leur propre apprentissage par le biais des activités théâtrales qu'elles réalisent et se rendent compte de leurs lacunes. Parce que ces activités leur fournissent un apprentissage dynamique et énergique. Comme nous le savons, la langue ne consiste pas uniquement des composants verbaux. Les éléments verbaux sont accompagnés de différents éléments, car ils sont aussi liés au discours. Nous les appelons les éléments non verbaux, extra linguistiques. L'expression corporelle, le rythme, le mime, sont des facteurs importants pour le développement des compétences communicatives. Dans la phase d'application des techniques théâtrales, nous pouvons dire que les techniques théâtrales contribuent au développement de ces éléments liés au langage et au développement des compétences d'expression des apprenants.

3.8.3 Les techniques théâtrales en termes de la grammaire

Dans les méthodes traditionnelles, les règles grammaticales étaient directement présentées aux apprenants. Avec le temps, des nouvelles méthodes ont été adoptées dans l'enseignement de langue étrangère afin d'éliminer les lacunes des méthodes traditionnelles. A l'évidence, chaque langue a ses propres règles et sa structure. La mémorisation des règles du langage est considérée comme une approche incorrecte à l'heure actuelle. Au lieu de cela, on dit qu'il serait plus approprié de mener les activités où les apprenants se rendront compte par l'intuition. Le transfert direct des règles de grammaire rend difficile de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Les techniques théâtrales aident les étudiants à appliquer inconsciemment les règles et à les comprendre. Dans le cadre de l'enseignement de grammaire de la langue cible, nous pouvons faire des exercices et différentes activités théâtrales selon les niveaux de langue des apprenants pour améliorer les connaissances grammaticales. Afin de rendre fonctionnel l'enseignement, l'enseignant peut élire des tâches ou activités théâtrales appropriées. L'apprentissage de grammaire est souvent qualifié d'ennuyeux. Par

contre, si l'enseignement de grammaire est réalisé à partir des activités amusantes, cela augmentera leur intérêt en libérant le cours de la monotonie. Sous un autre angle, au cas où les règles de langue sont présentées directement, leur sens et leurs tâches ne seront pas vus dans la vie réelle utilisation réelle.

3.8.4 Les techniques théâtrales en termes de vocabulaire

Dans l'enseignement des langues étrangères, nous ne pouvons pas former un texte plus ou moins court sans vocabulaire ou lexique. Dès le début de l'enseignement, le lexique et le vocabulaire est de prime importance. Evidemment, le processus d'enseignement/apprentissage du vocabulaire ne devrait pas avoir lieu avec les méthodes classiques. A la suite des recherches effectuées jusqu'à présent, un enseignement basé sur la grammaire, c'est-à-dire un apprentissage formel éloigne les apprenants et ne leur donne pas envie d'apprendre. Les mots ne doivent pas être enseignés hors contexte. Car les mots pris en contexte assurent l'intégrité du sens. Parce que la langue est une entité riche et la signification même d'un seul mot peut varier dans la phase dans laquelle il est utilisé.

Lors de l'utilisation des mots dans leur sens contextuel les techniques théâtrales contribueront considérablement à la compréhension et à l'expression. Etant donné que la langue étrangère est différente de la langue maternelle, l'apprenant peut avoir des préjugés contre la langue étrangère et il peut avoir des difficultés à apprendre. Afin de surmonter ces difficultés, l'enseignement du vocabulaire devrait être combiné par le langage du corps et les activités théâtrales. Ainsi, le vocabulaire sera inclu dans la mémoire pour une période plus longue. L'oubli des mots peut être minimisé.

Au fil d'une activité théâtrale, les apprenants sont souvent conduits à jouer un texte dramatique ou un rôle. Les apprenants obtiennent des compétences différentes au moyen de ces activités. Ils tentent d'expérimenter le processus artistique, s'aventurent et créent leur propre monde personnel. Pour cette raison, ne pas donner lieu à des travaux verbaux, sera une grande lacune en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce but, de nouveaux manuels en langues étrangères ont été préparés pour que les apprenants acquièrent la capacité de communiquer. Les activités théâtrales sont ordonnées sous le signe de l'exploration de situations de communication. Elles offrent l'expérience de situations courantes et habituelles de leur vie. Les activités dramatiques paraissent comme un moyen magnifique pour y arriver.

Un mot isolé n'a pas de sens et n'évoque pas le plus souvent le sens désigné dans l'esprit. Tandis que les mots ou les termes étudiés acquièrent une valeur et une signification lorsqu'ils participent à une tâche. De cette façon, l'apprenant comprend le contexte dans lequel les mots sont enseignés et il peut si nécessaire les mémoriser plus facilement.

3.9 Les techniques théâtrales et perspective co-actionnelle : CECR

D'après les anciennes méthodes l'enseignement de langue étrangère était généralement effectué par un texte pris en modèle. Il y avait aussi des lacunes dans les méthodes utilisées dans l'enseignement des langues étrangères au cours des dernières années en termes d'utilisation de la langue comme outil de communication. Cependant, la perspective co-actionnelle préconise que l'apprentissage soit centré sur l'action. Le CECRL vise à éliminer ces manques liés à l'usage de la langue comme outil de communication. Le CECRL indique que les activités théâtrales comme une technique sont bénéfiques pour l'apprentissage du FLE. Pour cette raison, les activités théâtrales peuvent être combinées aux programmes d'enseignement. Les activités théâtrales permettent aux apprenants de comprendre la langue étrangère en jouant et en effectuant des actions. L'activité théâtrale joue un rôle intermédiaire pour la perspective co-actionnelle. Lorsque l'information est transférée directement, l'énergie des apprenants peut être réduite, car les apprenants seront absents dans l'action et dans la production. Donc, les techniques théâtrales peuvent être utilisées en classe de langue étrangère pour éliminer la monotonie. De plus, l'apprenant sera ravi d'avoir une occasion de parler et même de se débarrasser de ses peurs et des autres préoccupations linguistiques. "Afin de sortir du cadre classique d'enseignement, de débloquer les peurs et appréhensions de chacun, il est indispensable de créer une cohésion de groupe en veillant à faire pratiquer un échauffement où chacun trouvera un certain plaisir. Prendre plaisir à s'exprimer en langue étrangère ou langue seconde est une satisfaction qui à elle seule donne un sens à l'activité." (Cocton, 2011, p. 44).

D'autre part, nous pouvons bien exprimer que les pratiques théâtrales créent un environnement approprié pour former tous comme des acteurs sociaux. Former un acteur social est très important dans la perspective co-actionnelle créée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous pouvons décrire ce terme comme faire agir les autres. Etre acteur social donne des occurrences aux apprenants

de coactions aux termes d'actions communes. Le but de l'approche perspective n'est pas juste de faire parler avec des partenaires ou d'autres comme dans l'approche communicative et de ne pas non plus apprendre le texte par cœur, c'est de faire apprendre à parler et s'exprimer en langue étrangère avec les tâches effectuées et des affaires sociales authentiques. Nous pouvons dire que les tâches réalisées ne sont pas très différentes d'un monde réel. De cette façon, les apprenants ont l'impression de vivre dans un monde plus réaliste. Il n'est pas possible d'attendre que les apprenants fassent un spectacle artistique comme des acteurs professionnels lors des activités théâtrales en classe. Ce n'est pas juste de leur demander de monter une pièce sur scène. L'objectif est d'apprendre aux apprenants ce qui leur est nécessaire à la communication et apercevoir leur voix et leur corps, apprendre à mettre l'accent sur la voix et choisir la bonne intonation à travers des exercices théâtraux. Ce qui est appris n'a de sens que s'il est réalisé à travers des actions. Cela garantit également d'apprendre à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à faire face à des situations difficiles de la vie réelle. Parce qu'il y a de l'action dans les activités théâtrales. Le concept de compétence, qui est un concept sociolinguistique, fait référence à un concept linguistique. La compétence est liée à l'action, à la résolution de problèmes, au gestionnaire de tâches et à la synchronisation de plusieurs sources pour mener à bien un processus finalisé. C'est à travers l'action que l'apprenant trouve un sens à l'apprentissage. Le théâtre permet de bouger. Dans son livre *Le corps, la voix, le texte*, Gisèle Pierra rappelle que "le mot théâtre est à entendre également dans le sens grec de drama, c'est-à-dire action" (Cocton, 2011, p. 45). De ce point de vue le théâtre et l'action se retrouvent dans le même sens.

Lors de la planification des activités théâtrales nous devons bien organiser ces activités en fonction des niveaux de langue et des besoins des apprenants. C'est parce que ceci est lié au fait que l'apprentissage est fonctionnel. Par exemple, les enfants peuvent réaliser des activités ludiques et amusantes telles que les techniques de marionnettes et la pantomime à l'école primaire ou à la maternelle. Au collège nous constatons que les différentes activités théâtrales adaptées au programme d'enseignement comme la dramatisation, simulation et l'improvisation peuvent être pratiquées. Il faut rappeler que Le Cadre européen commun de référence pour les langues invite à la tâche ou encore à la co-action. Ces deux termes peuvent bien coïncider avec la pratique théâtrale à la co-créativité. Ces activités permettent à l'apprenant d'explorer la langue en

reconnaissant la voix, le corps et la variété des ressources disponibles lors d'une action de communication. Les notions comme la présence, la loyauté, l'attitude, l'exigence de certitude, le geste, tout ceci n'est possible qu'avec des techniques théâtrales.



QUATRIEME CHAPITRE

IV. CONSTATATIONS

4.1 La présentation du manuel Alter Ego

Alter Ego est un manuel de français sur six niveaux élaboré selon la perspective co-actionnelle pour des apprenants adultes ou grands adolescents. Ce manuel est composé de six niveaux. De plus les niveaux, de A1 jusqu'à C2 du CECRL, sont compris dans ce manuel. Alter Ego, a été réalisé par le travail de cinq professeurs-formateurs de ce domaine. Alter Ego 1 est destiné aux débutants et envisage d'élaborer les acquis des compétences exposés dans les niveaux A1 et A2 selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Alter Ego 1 est préparé par Véronique M. Kizirian, Annie Berthet, Monique Waendendries, Béatrix Sampsonis, Catherine Hugot. Il a été publié en 2006 par Hachette. Il couvre 120 heures d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Le manuel Alter Ego 1 se compose du livre d'élève avec un Cd audio, du cahier d'activités, comprenant un portfolio de 12 pages pour l'élève, du guide pédagogique, comprenant des tests, de 3 CD audio pour la classe, d'une vidéo, d'un carnet complémentaire évaluation/entraînement au DELF pour ceux qui sont en préparation aux examens du DELF et aussi Alter ego Numérique pour la classe, une ressource pédagogique utilisable sur Tableau Blanc Interactif ou en vidéo projection. Le livre de l'élève compris dans le manuel se forme de 192 pages, le cahier d'activités se compose de 127 pages et le guide pédagogique de 256 pages. Le cahier d'activités du manuel est publié en 2006. Le manuel Alter Ego 1 est très bien organisé, la qualité du papier ainsi que la présentation du contenu. En ce qui concerne la couverture du manuel, elle couvre le nom de la maison d'édition et les noms des auteurs. Au dos du manuel il est indiqué à quelles approches du CECR, s'adresse-t-il et pour qui il est convenable. Nous pouvons écrire cette phrase après avoir dit toutes les caractéristiques de la première page de couverture (image, attirance...). L'image sur la couverture extérieure du livre d'élève d'Alter Ego 1 attire l'attention des apprenants vu que cette image s'adresse aux apprenants adultes ou grands adolescents. La qualité des pages du manuel est également remarquable car elles sont en couleur. Alors que l'image sur la couverture extérieure du cahier d'activités est le même que l'autre, la couleur et l'image sur la couverture extérieure du cahier sont positionnées

différemment. Les activités assurant l'autonomie de l'apprenant sont aussi disponibles dans le cahier d'activités. La plupart des exercices présentés fournissent à vérifier et à consolider l'apprenant ce qu'il a appris en fonction du lexique, de la grammaire et aussi de la communication. Il y a aussi un portfolio pour tester et contrôler les acquis. Le guide pédagogique du manuel présente un bon usage en termes des principes méthodologiques. Il explique en détail l'usage et l'application du livre de l'élève. Il montre le déroulement du cours et les objectifs visés pour chaque leçon et donne aussi des explications sous forme de scénario sur la démarche du cours. Il guide l'enseignant tout au long du processus d'enseignement et aide l'enseignant à planifier les activités en fonction du niveau de l'apprenant. Les compétences ciblées et les tâches sont décrites en précision. Le but de l'enseignant est de faire progresser l'apprenant en le guidant durant le processus d'apprentissage en étant toujours en contact avec l'apprenant. L'étudiant et l'enseignant évaluent ensemble le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous pouvons faire l'évaluation via l'auto-évaluation (fiche de réflexion inclus dans le portfolio) dans le livre de l'élève, des tests dans le guide pédagogique, et à travers le Portfolio dans le cahier d'activités.

Le manuel d'Alter Ego repose sur trois principes méthodologiques. Ces principes sont : apprendre, enseigner et évaluer. Les exercices du manuel sont préparés de telle sorte que l'apprenant puisse entrer facilement en action. Les tâches communicatives complètent différentes compétences de communication. Nous pouvons dire que l'apprenant peut acquérir toutes les compétences de communication lorsque les tâches et les situations sont axées sur toutes les compétences et expressions écrites et orales. Il s'agit des diverses situations et des documents authentiques qui améliorent la créativité de l'apprenant, lui introduisent la culture étrangère et lui donnent l'occasion de faire l'expérience de situations susceptibles de se produire dans la vie réelle. Pour les caractéristiques citées au-dessus, nous pouvons dire que le manuel Alter Ego a été abordé dans de nombreuses recherches. Plusieurs études en matière d'apprentissage et d'enseignement du français sont réalisées sur le manuel soit en Turquie et soit à l'étranger. Dans un article réalisé par Valetopoulos et Perez Pedraza (2012), on a examiné l'interculturalité dans les manuels du français langue étrangère. L'un de ces manuels examinés est Alter Ego. Dans cette recherche, il est souligné que les activités culturelles et interculturelles dans le manuel Alter Ego sont importantes pour refléter la culture de la langue cible. Une autre étude réalisée par Aslım-Yetiş & Elibol (2014)

souligne l'importance de la relation interculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Dans cette recherche on tente de démontrer que le manuel Alter Ego facilite l'acquisition de compétences interculturelles.

D'autre part, les activités sont abordées dans le manuel Alter Ego de manière à ce que l'apprenant prenne conscience de son propre apprentissage. Lorsque ce dernier est actif et dynamique durant le processus d'apprentissage, il devient plus autonome et indépendant à la fin du processus de sa formation. Pour cette raison, le manuel propose aux étudiants des tâches pour les rendre aussi actifs que possible. Afin d'engendrer et accroître l'intérêt de l'apprenant, il faut que les thèmes abordés soient choisis parmi les sujets qui concernent la société française et le monde francophone pour qu'ils puissent être au courant. Ainsi, l'enseignant peut éveiller l'intérêt de l'apprenant. Nous pouvons affirmer que les sujets sont abordés pour réaliser ce but. Il s'agit de nombreuses activités présentées en vue de contribuer aux échanges interculturels. Dans le manuel, il existe des exemples et des activités liées au pluriculturalisme reflétant les principes du CECR. Alter Ego contient aussi de nombreuses tâches communicatives pour donner l'occasion aux apprenants d'expérimenter par exemple comment faire face à tout événement ou problème. Par ailleurs, le manuel Alter Ego amène l'apprenant à observer, à réfléchir sur des événements linguistiques et à comprendre des règles de fonctionnement au moyen des supports tels que les activités de compréhension et d'exemple illustrés dans la partie nommée "le point langue." Nous pouvons déclarer qu'il s'agit d'une démarche inductive. "Tout au long de l'apprentissage, il lui est donné d'observer des phénomènes linguistiques issus des supports travaillés dans les activités de compréhension (corpus grammaticaux, lexicaux, discursifs...). Ainsi, l'apprenant est amené à dégager de son observation des règles de fonctionnement. La réflexion nécessaire à toute véritable appropriation de la langue a mené donc de l'apprenant lui-même." (Guide Pédagogique d'Alter Ego 1, 2006, p. 7)

4.2 Le contenu du manuel Alter Ego

Les activités dans le manuel sont organisées de manière à ce que les apprenants soient informés sur le sujet et développent leurs compétences en communication. En général, chaque leçon commence par les activités de compréhension (lire et écouter), continue avec des activités d'expression (parler et écrire) et englobe aussi des cours de réemploi.

Chaque leçon de double-page est conçue pour améliorer les différentes compétences ainsi que le développement de quatre compétences. A l'aide de faire lire un texte et de faire écouter un enregistrement une situation similaire à la vie de manière authentique, la progression des compétences de compréhension (à l'écrit, à l'oral) est visé dans le manuel. "Ainsi, on proposera par exemple de lire un questionnaire d'enquête, puis d'écouter un enregistrement où l'enquêteur interroge un passant et enfin, "comme l'enquêteur", de compléter le questionnaire à partir des réponses obtenues." (Guide Pédagogique d'Alter Ego 1, 2006, p. 8).

4.2.1 Compréhension orale

Tous les textes et dialogues sont combinés dans un enregistrement d'écoute pour favoriser la compréhension orale des apprenants. Les activités d'écoute sont généralement réalisées avant de lire le texte présenté dans ce manuel. Les premières activités qui se déroulent dans la leçon sont destinées à mesurer le niveau de compréhension globale des apprenants et la compréhension de la situation de communication. Les activités suivantes liées à la compréhension visent à perfectionner la compréhension du document. La réécoute des documents permet aux apprenants d'approfondir leurs compétences de compréhension orale.

4.2.2 Compréhension écrite

Alter Ego 1 comporte divers documents comme textes, dialogues, dessins, sites d'internet, formulaires d'inscription, carte postale, articles, affiches, bandes dessinées, etc. Les leçons dans chaque dossier commencent le plus souvent par un des documents authentiques. Par conséquent, les apprenants peuvent pratiquer les formes grammaticales, le lexique, la communication, les actes de parole, etc. Nous pouvons aussi trouver la conceptualisation des structures repérées dans la partie du Point langue. Les apprenants lisent le document pour accomplir des tâches spécifiques et découvrir les formes discursives des documents.

4.2.3 Les points langue

Il s'agit des éléments repérés en compréhension dans les Points langue afin d'aider les apprenants à examiner les formes linguistiques et à les schématiser. Cette partie englobe les actes de parole, les structures de grammaire et le lexique lié au sujet. Avant de réaliser les activités liées à l'expression orale et écrite, les points langue permettent

aux apprenants de concevoir et d'assimiler des contenus communicatifs et linguistiques.

4.2.4 La phonétique

La phonétique est une des activités qui complètent les leçons dans le manuel. Il existe des études phonétiques pour améliorer la prononciation et aider l'expression orale des apprenants et augmenter la perception des sons. Nous pouvons dire que les activités phonétiques sont variables comme écoute, discrimination, conceptualisation et reproduction et autre.

4.2.5 L'expression écrite

Le sujet enseigné est mis en pratique par les activités d'expression. Les apprenants utilisent les compétences et atteignent les buts pragmatiques, linguistiques et socioculturels lors de ces activités. Les lacunes et les objectifs sont revus à la fin de l'activité. Il s'agit des activités comme rédiger une carte postale, une lettre, un e-mail, un petit article, une page de journal intime... Les activités d'expression écrite sont effectuées par les apprenants soit en groupe soit individuellement.

4.2.6 L'expression orale

Les activités d'expression orale sont le plus souvent destinées à jouer une scène, à faire un jeu de rôles, à raviver, simuler une situation ou échanger, etc. Ainsi les tâches sont choisies comme si elles étaient présentes dans la vie quotidienne comme faire un achat, réserver une place de spectacle, inviter quelqu'un à sortir, etc. Ceci donne la possibilité de communiquer "comme dans la vie réelle" et améliore leurs compétences en résolution de problèmes. Le manuel comprend des documents et des activités sur l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue de communication. Il inclue des objectifs qui permettront aux apprenants de se développer de manière communicatifs, savoir-faire et linguistiques.

4.2.7 La grammaire

Les connaissances langagières et règles de grammaire présentées sous forme de texte ou de dialogue sont apprises de façon inductive.

De la première activité à la dernière, toutes réveillent le désir d'apprendre chez les apprenants et suscitent l'intérêt pour une langue étrangère. Nous pouvons dire que le manuel Alter Ego 1 est attentivement élaboré. Les activités sont assez variées tel que

les jeux de rôles, les activités ludiques et les activités sous forme de travail de groupe. Au début du manuel, les activités de groupe fournissent des échanges dans lesquels les apprenants seront actifs. Les dessins, les images et la mise en page sont authentiques.

4.3 Le contenu sémantique du manuel

Dans le manuel Alter Ego 1, il existe 9 dossiers dont chacun se compose de 3 leçons comme suit :

Dossier 0 (fenêtre sur)

Dossier 1 (les uns et les autres)

Dossier 2 (ici, ailleurs)

Dossier 3 (dis-moi qui tu es)

Dossier 4 (une journée particulière)

Dossier 5 (vie privée, vie publique)

Dossier 6 (voyages)

Dossier 7 (c'est mon choix)

Dossier 8 (pour plaisir)

Dossier 9 (lieux de vie)

Dossier 10 (horizons)

Dans le dossier final, Horizons souligne l'interculturel.

Dans le guide pédagogique Alter Ego 1, on introduit le livre de l'élève Alter Ego 1.

Il comprend :

- un tableau des contenus,
- un dossier d'ouverture, Fenêtre sur..., qui permet une entrée en matière à travers des situations d'initiation aux langues auxquelles les apprenants pourront s'identifier,
- 9 dossiers composés de trois leçons, d'un Carnet de voyage et d'une fiche de réflexion Vers le portfolio (à partir du dossier 3),
- un dossier final, Horizons, qui met l'accent sur l'interculturel et permet un retour ludique sur le chemin parcouru,

En fin d'ouvrage, se trouvent les transcriptions des enregistrements, un précis grammatical, des tableaux de conjugaison et un lexique multilingue (anglais, espagnol, allemand, portugais, grec). (2006, p. 4)

Chaque dossier comprend 3 leçons de 4 pages. La page d'ouverture indique les buts communicatifs, les savoir-faire ciblés, les contenus culturels et les sujets traités dans le Carnet de voyage pour chaque leçon.

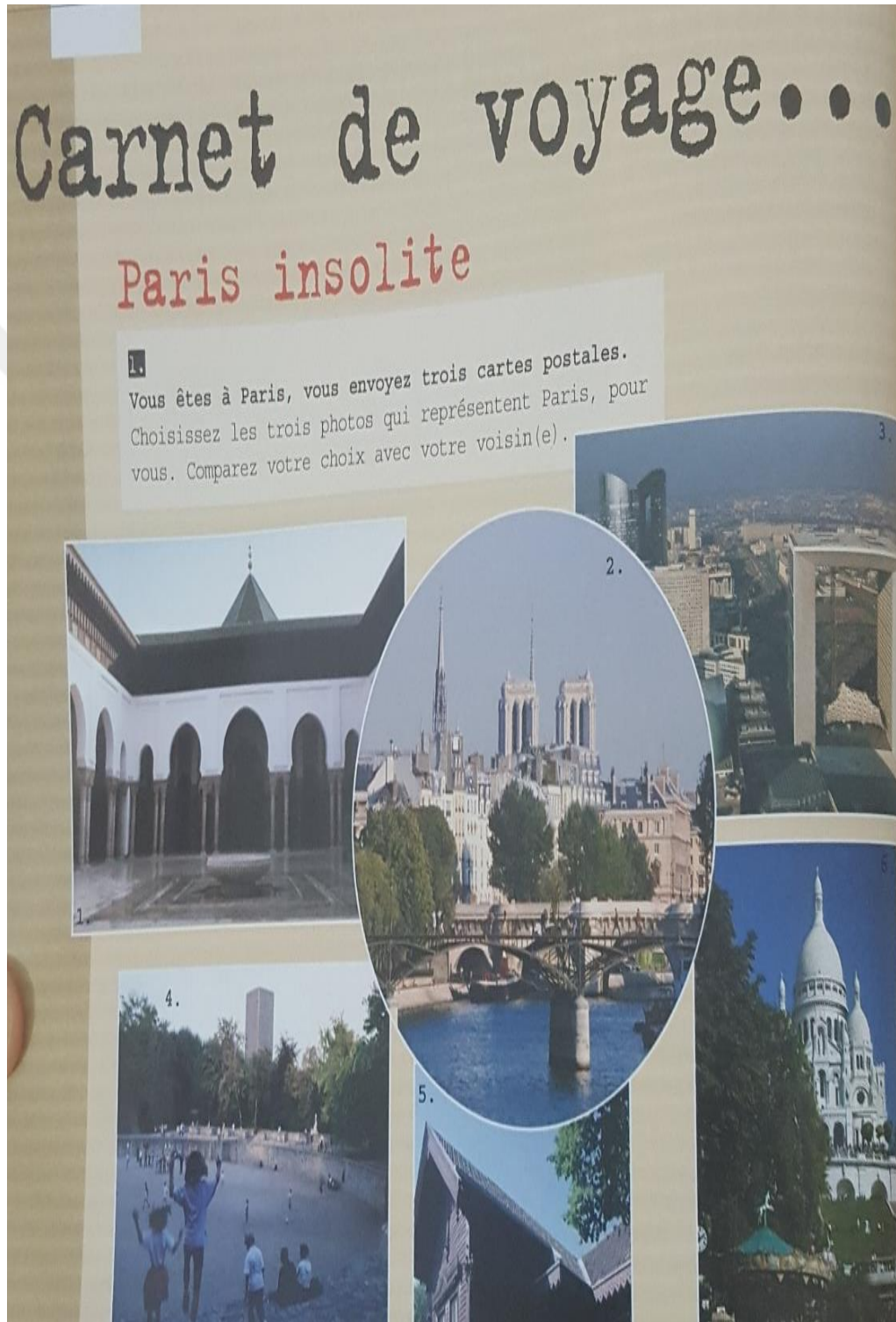


Image 2 : Alter Ego 1, p-46

3.
Voici les légendes correspondant aux photos. Identifiez les lieux, comme dans l'exemple.
Exemple: Photo 7: la maison Loo.

■ **Les arènes de Lutèce**
49, rue Monge
5^e arrondissement
M^o Cardinal Lemoine
Au milieu d'un square du Quartier latin, les vestiges des grandes arènes romaines de Lutèce (premier nom de Paris).

■ **La maison Loo**
48, rue de Courcelles
M^o Courcelles
8^e arrondissement
Au XIX^e siècle, un riche antiquaire chinois réalise son rêve: une maison chinoise en plein Paris!

■ **Les vignes de Montmartre**
Rue Saint-Vincent
M^o Lamarck-Caulaincourt
18^e arrondissement
Vous êtes bien à Paris! En octobre, les Montmartrois font les vendanges rue Saint-Vincent: 700 bouteilles de vin Clos-Montmartre chaque année.

■ **Le Sacré-Cœur**
35, rue Chevalier-de-la-Barre
18^e arrondissement
M^o Anvers
Les Parisiens aiment... ou n'aiment pas l'architecture du Sacré-Cœur. Mais la vue sur Paris est magnifique!

■ **La Défense**
M^o La Défense
Aux portes de Paris, ce quartier moderne est un centre d'affaires.

■ **Station de métro Abbesses**
Place des Abbesses
M^o Abbesses
18^e arrondissement
Vous aimez l'art nouveau? Allez admirer l'entrée du métro Abbesses!

■ **Isbas russes**
7, boulevard Beauséjour
16^e arrondissement
M^o La Muette
L'Exposition universelle de 1867 est à l'origine de la construction de ces isbas* russes à Paris.

■ **La mosquée de Paris**
2, place du Puits-de-l'Ermitte
5^e arrondissement
M^o Monge
Un lieu magnifique pour prier et pour se relaxer... visitez le charmant jardin, allez au hammam, buvez un bon thé à la menthe sur la terrasse... c'est ouvert à tous!

■ **La Seine, avec ses ponts**
Vous voulez faire une belle promenade? Prenez un bateau-mouche sur la Seine!

* Petites maisons en bois typiques de la Russie du Nord.

4.
Les arrondissements.
Lisez les adresses et localisez les lieux sur le plan ci-dessous. Regardez la place des arrondissements. Qu'observez-vous?

5.
En visite à Paris.
Observez les photos et choisissez les lieux que vous voulez connaître. Indiquez votre ordre de préférence puis comparez avec votre voisin(e).

Image 3 : Alter Ego 1, p-47

concernant la culture-cible. Une fiche vers le portfolio qui est composée des questions et des enquêtes propose l'auto-évaluation aux apprenants à la fin de chaque dossier (à partir de dossier 3.) "Des Points langue" et "des Aide-mémoire" permettent aux apprenants d'assimiler des contenus communicatifs et linguistiques tandis que "le point culturel" permet d'exercer les contenus culturels.

Quand nous observons la partie nommée "le point culturel", nous pouvons trouver les connaissances supplémentaires relatives à la société française et le monde francophone. Dans cette section, les apprenants renforcent la collaboration et l'interaction en transférant leurs connaissances et expériences culturelles les uns aux autres.

Lorsque nous examinons le tableau des contenus, nous voyons que les objectifs sous la partie du dossier sont catégorisés comme objectifs socio-langagiers en tant que sous titres objectifs communicatifs et savoir-faire et objectifs linguistiques (phonétiques, lexicaux, grammaticaux) et objectifs socioculturels.

| Leçons | Contenus socioculturels Thématiques | OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | | Objectifs communicatifs et savoir-faire | Objectifs linguistiques | | |
| | | | Grammaticaux | Lexicaux | Phonétiques |
| DOSSIER 0 : Fenêtre sur... | | | | | |
| p. 10 à 16 | Rencontres internationales | <ul style="list-style-type: none"> Se présenter (1) S'informer sur l'identité de l'autre Compter Communiquer en classe | <ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin) Les verbes <i>s'appeler</i> et <i>être</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les langues Les nationalités Les nombres de 0 à 69 L'alphabet | <ul style="list-style-type: none"> L'accentuation de la dernière syllabe |
| DOSSIER 1 : Les uns, les autres... | | | | | |
| 1 p. 18 à 21 | Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i> | <ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Se présenter (2) Demander/Donner des informations personnelles (1) | <ul style="list-style-type: none"> Le verbe <i>avoir</i> au présent Les articles définis Les adjectifs possessifs (1) La négation <i>ne... pas</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les moments de la journée et les jours de la semaine Quelques formules de salutations formelles et informelles Les éléments de l'identité | <ul style="list-style-type: none"> [y]/[u] L'intonation montante et descendante |
| 2 p. 22 à 25 | Les numéros de téléphone en France | <ul style="list-style-type: none"> Demander poliment Demander/Donner des informations personnelles (2) Demander le prix de quelque chose | <ul style="list-style-type: none"> Les articles indéfinis L'adjectif interrogatif <i>quel(le)</i> | <ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année Les nombres de 70 à 99 | <ul style="list-style-type: none"> La prononciation des nombres la liaison avec les nombres |
| 3 p. 26 à 29 | Quelques événements culturels/festifs à Paris La francophonie | <ul style="list-style-type: none"> Donner des informations personnelles (3) Indiquer ses goûts (1) Parler de ses passions, de ses rêves | <ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes en <i>-er</i> Les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> Les prépositions + noms de pays (1) | <ul style="list-style-type: none"> L'expression des goûts (1) | <ul style="list-style-type: none"> La discrimination [s]/[z] La liaison avec [z] |

Image 5 : Alter Ego 1, p-5

Les apprenants parviennent à toutes les compétences de communication en réalisant de façon authentique, créative et ludique des tâches communicatives, et renforcent les savoir-faire et savoir-être en faisant face à différentes situations ayant la culture française dans le manuel Alter Ego 1 qui aide à réaliser des tâches communicatives dans des situations. Les apprenants peuvent faire les tâches présentées dans divers sujets comme “personnel, public, professionnel et éducatif.” “Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l’apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. Les supports sont très variés. Dès le début de l’apprentissage, les documents authentiques sont nombreux et motivants. Avec Alter Ego, “apprendre à apprendre” est une priorité. L’apprenant est actif, il développe ses aptitudes d’observation et de réflexion pour s’approprier la langue, autant de stratégies d’apprentissage qui l’amènent progressivement vers l’autonomie. Enfin, la démarche interculturelle lui permet de découvrir la culture de l’autre, tout en réfléchissant sur sa propre culture.” (Guide Pédagogique d’Alter Ego 1, 2006 : 5)

Selon les niveaux de langue des apprenants, les activités sont organisées “comme dans la vie”. Le lexique et la phonétique dans ce manuel contribuent au développement des compétences de communication et socioculturelles. Les travaux pour les compétences de compréhensions (orale, écrite) sont créés de manière à ce que les apprenants soient actifs à l’aide des questions et des réponses ouvertes et des tâches pédagogiques. “Les compétences de compréhensions (orale, écrite) sont travaillées de manière à rendre l’apprenant actif. Elles visent à vérifier de manière concrète la compréhension des supports grâce à :

- des échanges avec l’enseignant par des questions/réponses ouvertes,
 - des tâches pédagogiques (items, QCM, appariements, classements, repérages...),
 - des tâches de communication proches de l’authentique : lire pour s’orienter, pour s’informer et discuter, pour repérer des indices et faire des déductions, écouter pour noter un message, compléter un document, répondre à des besoins concrets ou réagir.
- ” (Guide Pédagogique d’Alter Ego 1, 2006 : 5)

En outre, les tâches d’expressions (orale, écrite) sont visées à une communication authentique. Le manuel Alter Ego 1 vise non seulement à développer les dimensions linguistiques ou communicatives des apprenants, mais donne également l’importance

nécessaire à la dimension culturelle. La réalisation et l'acquisition d'informations culturelles dans la langue cible sont principalement focalisées dans la section nommée les Carnets de voyage et les Points culture dans ce manuel. Par l'intermédiaire de tâches et de recherches, les apprenants peuvent accéder eux-mêmes aux informations culturelles et trouvent l'occasion de faire les échanges interculturels.

4.4 Analyse des techniques théâtrales dans le manuel Alter Ego

Alter Ego 1 accueille des thèmes comme les rencontres internationales, les salutations formelles et informelles, les horaires, les activités quotidiennes, les animaux, les lieux et monuments parisiens, les habitudes alimentaires, la mode, les spectacles et la réservation, les souvenirs d'enfance, etc. Nous pouvons déclarer que les thèmes abordés dans le manuel montrent la diversité des sujets et sont profitables afin que les apprenants puissent acquérir les connaissances, le savoir-faire et savoir-être sur une situation de communication. Grâce à ces sujets, les apprenants peuvent obtenir les compétences communicatives ciblées par un sujet comme dire quelle langue on parle, identifier un nombre, demander des informations, parler de ses passions, etc. Au moyen des tâches et des activités dans le livre d'élève et le cahier d'activités d'Alter Ego 1, les apprenants auront l'occasion de développer les compétences communicatives et linguistiques. Nous pouvons trouver des activités de grammaire, de vocabulaire, de phonétique et des contenus pragmatiques, linguistiques et culturels dans chaque leçon. Les techniques théâtrales peuvent être des activités ludiques et créatives dans l'enseignement/apprentissage de FLE qui aident les apprenants à élargir les compétences pragmatiques, linguistiques et socioculturelles et leur permettent de pratiquer des tâches communicatives "comme dans la vie". Dans ce manuel, il existe des activités variées liées aux techniques théâtrales en fonction du niveau des apprenants et des thèmes abordés. La plupart des activités sont organisées de manière à ce que les apprenants acquièrent toutes les compétences linguistiques et communicatives. Les activités théâtrales incluses contribuent à la coopération des étudiants et leur assurent de bonnes conditions pour mieux échanger avec d'autres. Les apprenants développent les compétences de compréhensions écrite, orale par des tâches de vérification dans un dialogue ou une situation donnée au début de la leçon et puis ils ont l'opportunité d'appliquer ce qu'ils ont appris pendant la leçon en réalisant des tâches et des activités théâtrales proches de la communication réelle. Lorsqu'ils

jouent le rôle d'une personne dans une situation donnée, ils utilisent des gestes et mimiques ou stimulent l'attitude d'un individu face à un événement ou une situation. Ils apprendront petit à petit à communiquer dans une langue étrangère et ils vont obtenir des compétences de communication écrite, orale, de compréhension, d'expression. Lors de diverses activités théâtrales, les apprenants collaborent les uns avec les autres, discutent et jouent la scène en formant un grand ou petit groupe dans la classe. La majorité des événements et des situations animées sont composés de thématiques authentiques qui existent dans la vie des français et des autres sociétés. Cela permettra aux apprenants d'enrichir les expériences et améliorer les habiletés sociales en maintenant leurs intérêts. Au début de chaque leçon dans le manuel, bien qu'il s'agisse des activités basées sur la compréhension et l'observation, des activités théâtrales visant à encourager l'autonomie des étudiants ont lieu en général à la fin de la leçon.

IDENTIFIER UNE LANGUE

Salon des langues et des cultures

1
Regardez le programme et écoutez. Vous entendez quelles langues ?

Programme

| | heure | salle |
|--|---------|------------|
| INITIATION AUX LANGUES | | |
| français | 10 h 00 | S30 |
| espagnol | 11 h 00 | S21 |
| italien | 12 h 00 | S15 |
| chinois | 13 h 00 | S18 |
| anglais | 14 h 00 | S27 |
| polonais | 15 h 00 | S9 |
| arabe | 16 h 00 | S19 |
| allemand | 17 h 00 | S16 |
| portugais | 18 h 00 | S12 |
| FILMS ET CONFÉRENCES | | |
| Conférence : l'Europe, continent du futur ? | 15 h 00 | auditorium |
| Film : <i>Terres d'aventure</i> | 14 h 00 | auditorium |
| CONCERTS | | |
| Tambours du Burundi | 14 h 00 | |
| Brésil : musiques régionales | 17 h 00 | |
| COCKTAIL INTERNATIONAL DE BIENVENUE 18 h 00 | | |

Image 6 : Alter Ego 1, dossier 0, p-10

Chaque dossier varie en termes d'objectif communicatif. Dans ce dossier, il y a une activité de jeu de rôles dans l'activité 13 dans la page 13. Les apprenants sont amenés à faire connaissance dans la situation du cocktail de bienvenue par le biais de faire observer des dialogues et des dessins dans la page 12. A partir de jeu de rôles, les apprenants apprennent à appliquer les informations apprises au début de la leçon comme saluer, dire son prénom, sa langue maternelle, sa nationalité et s'informer sur l'identité de l'autre, etc.



Image 7 : Alter Ego 1, dossier 0, p-12

Dans le dossier 1, nommé "les uns, les autres", la salutation et des prises de congé sont abordées. Au début de la leçon, le professeur peut faire aussi une pantomime en demandant aux étudiants de former un cercle. Il peut leur dire d'utiliser seulement les gestes et les mimiques impliquant des salutations. De cette façon, les apprenants remarquent quels sont les gestes et les mimiques qui montrent des exemples sur la

connaissance liée aux modèles de relation (informelle, formelle). Dans la leçon 1 du dossier 1, les apprenants aperçoivent les dessins et écoutent de courts dialogues en vue de faire découvrir les types de relation informelle et formelle, d'apprendre à saluer ou à faire ses adieux dans différentes situations. A travers des activités, ils apprennent à faire la différence entre l'utilisation de "tu et de vous". En observant les personnes qui se serrent la main, se font la bise, font au revoir de la main et en découvrant des différents indices non verbaux dans les dessins et ainsi ils comprennent plus facilement la situation donnée et l'importance des indices non verbaux dans la communication.

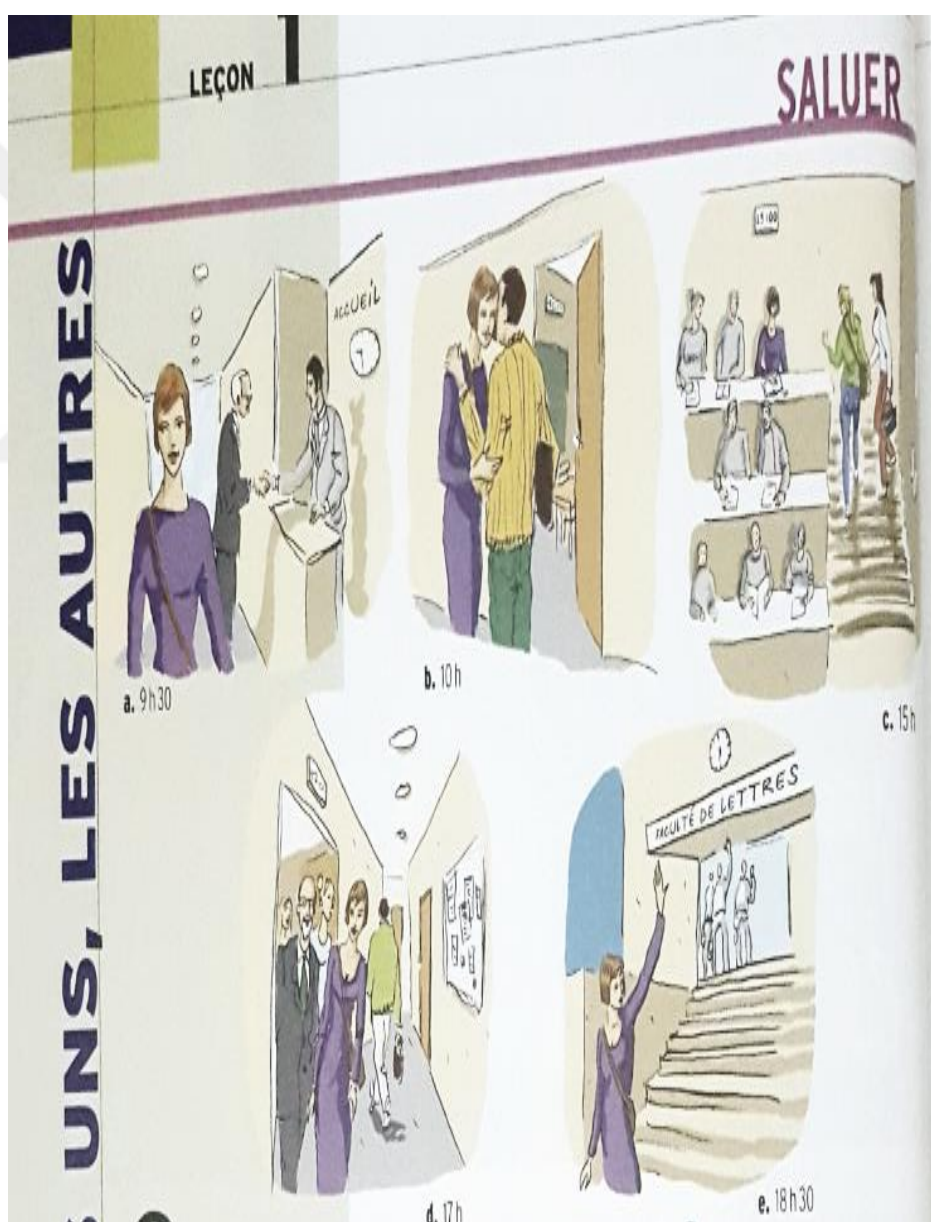


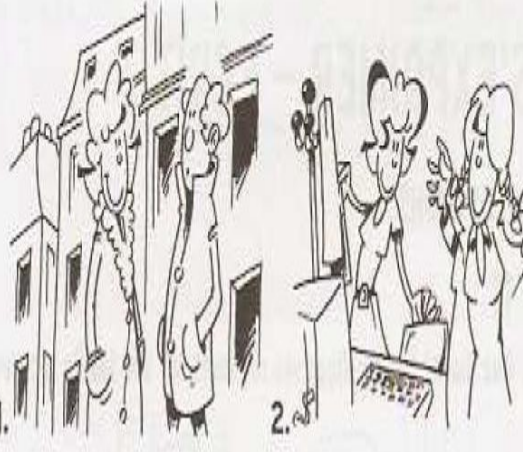
Image 8 : Alter Ego 1 , dossier 1, leçon 1, p-18

Il s'agit des différents exercices dans le cahier d'activités dans le but d'atteindre les objectifs de cette leçon. L'activité 9 de leçon 1 demande de construire deux dialogues avec des formules données. Ainsi, les apprenants reconnaissent les formules de salutations formelles et informelles.

9

Composez deux dialogues de salutations avec les formules données.

- Bonjour, Mme Leclerc !
- Très bien. Bonne journée !
- Au revoir tout le monde, bonne soirée !
- Bonjour, M. Lenoir, comment allez-vous ?
- Bien, merci, et vous ?
- Salut, Sophie ! Bonne soirée à toi aussi et à demain. 1.



1. 2.

Image 9 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-11

L'activité 6 appelle aux apprenants pour jouer des rôles présentés dans ce manuel. Les apprenants qui jouent le rôle d'enseignant, d'étudiant ou de secrétaire et entrent des identités différentes, atteignent des compétences communicatives au long de cette activité, tel que la salutation et la prise de congé. Le professeur peut demander aux apprenants de se déplacer dans la salle de classe et de se mettre en mouvement dans le courant de l'activité de rôle. L'enseignant donne à chacun un rôle et un statut différent selon les images. D'autre part, le professeur peut demander aux apprenants d'utiliser et d'exposer des indices non verbaux qui facilitent la communication et rendent la déclaration plus compréhensible. Les apprenants peuvent mieux comprendre l'emploi de tu/vous et les modèles de relation (informelle, formelle) et acquérir des actes de parole via des études de rôle.

Choisissez et jouez la scène à deux ou en petits groupes.

Les personnages



Philippe, étudiant



M. Lenoir, professeur



Delphine, étudiante



Céline, Arnaud et Malika,
étudiants



Mme Truchot, secrétaire

La relation



formelle



informelle

La situation

Ils se saluent.

Ils prennent congé.

Le moment

Le matin.

L'après-midi.

Le soir.

Image 10 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-19

Afin de permettre aux apprenants de se rendre compte des réponses écrites à cet appel et un message internet où on s'interroge des informations personnelles, il s'agit des activités ludiques qui incluent des appels et des messages sur une page internet. Au début de la leçon, les apprenants font l'observation d'une page de site internet de l'université René-Descartes, lisent cette page et écoutent les réponses au message internet pour candidats dans le but de comprendre un message internet simple (appel à bénévoles). Par une véritable page du site internet, les étudiants peuvent composer facilement le contexte et apprendre à écrire leur nom, leur nationalité et leur âge. Dans le cadre de cette page de site internet, les étudiants sont invités à rêver comme étudiant à l'université René-Descartes et à répondre au message sur internet dans l'activité 11. Ainsi, les apprenants apprendront comment remplir, donner leurs informations personnelles et donner une réponse écrite à propos de leurs études dans le cadre d'un appel à candidature sur Internet.

Adresse <http://www.universiterenedescartes.fr> aller à

Université René-Descartes

RECHERCHE BÉNÉVOLES POUR L'ACCUEIL DES NOUVEAUX ÉTUDIANTS

- Vous êtes étudiant(e) dans notre université.
- Vous parlez des langues étrangères.
- Vous avez du temps libre pour accueillir les nouveaux étudiants...

Répondez-nous. Indiquez :

- votre nom et votre prénom,
- votre nationalité,
- votre âge,
- vos études,
- vos heures libres dans la journée.

Merci à vous! Contact: assoc@univdescartes.fr




Image 11 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 1, p-20

Dans la leçon 2 du dossier 1, les étudiants sont invités à se rendre compte des questions simples sur l'identité, à comprendre une demande de renseignements simples et à demander poliment des informations. Il s'agit d'un dialogue où une étudiante fait une demande d'information afin de s'inscrire à la médiathèque dans le cadre de leçon 2. Les exemples que nous avons fréquemment rencontrés dans la vie réelle sont présentés aux apprenants comme une image des exemples de fiches afin d'aider les étudiants à établir le contexte. Grâce au jeu de rôles dans l'activité 16, les étudiants ont l'occasion d'appliquer ce qu'ils ont appris au cours et d'atteindre les objectifs visés au moyen d'effectuer des tâches et de jouer des situations pareilles à celles de la médiathèque. Ainsi, les étudiants apprennent à répondre aux questions et fournir les informations requises lors de l'enregistrement. Ils peuvent comprendre des questions sur l'identité (date de naissance, nom de famille, nationalité, adresse, numéro de téléphone) et apprendre à remplir un formulaire d'inscription.

12 PHONÉTIQUE

Écoutez les numéros de téléphone suivants et repérez le nombre indiqué.

Exemple: 01 45 50 55 05

55 →

1. 76 →

2. 44 →

3. 75 →

4. 67 →

5. 12 →

S'EXERCER n° 4

13

Échangez par groupes de quatre vos numéros de téléphone.

15

Échangez par groupes de trois vos adresses e-mél.

16

Jouez la scène à deux.

Vous faites une inscription.

Choisissez la situation: dans un club de sport, une bibliothèque, une école de musique...

L'employé(e) pose les questions et complète un formulaire d'inscription.

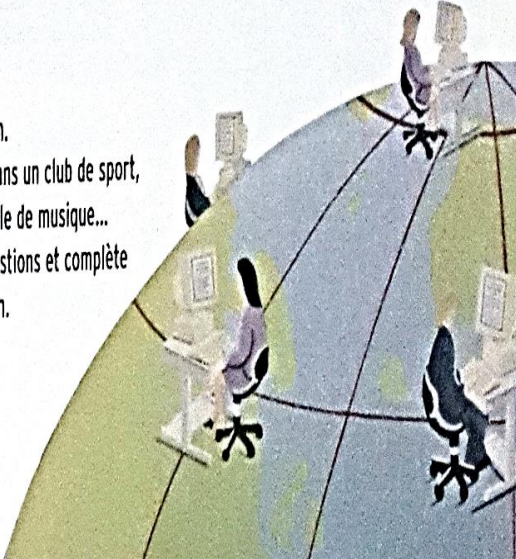


Image 12 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 2, p-25

La leçon 3 dans le dossier 1 propose aux étudiants un extrait d'émission de télé, nommée "se présenter", "Rêve et réalité". Les réalisations et objectifs communicatifs et linguistiques de cette leçon ont été atteints à travers un extrait d'émission de télé (jeu-concours). Au début du cours, nous voyons un exemple lié à l'annonce et le bulletin de participation dans ce manuel. Il y a des candidats qui désirent venir à Paris dans le concours de fiction. Ils donnent de brèves informations sur eux-mêmes pour gagner le voyage à Paris, et parlent de leurs rêves sur cette ville. Cet exemple aide les étudiants à apprendre à se présenter et à parler de leurs rêves en français. D'autre part, des images et des photos illustrent le patrimoine culturel de Paris. Sur la base des réalisations de ces activités, les étudiants sont invités à jouer un jeu dans l'activité 5, à choisir trois sites ou des monuments, à dire les noms de ces sites ou monuments et à quels pays ils appartiennent afin de faire acquérir aux apprenants des connaissances sur les cultures appartenant à différents pays. D'autre part, ils apprennent des formes linguistiques liées aux prépositions et les noms de pays. Nous pouvons déclarer que ce jeu développera la culture générale des étudiants et créera un environnement amusant et chaleureux en classe.

En direct de TV5

3 ?

Réécoutez et associez une photo à chaque candidat.



1. La fête de la Musique.



2. L'arrivée du Tour de France.



4. Le feu d'artifice de la tour Eiffel.

POINT CULTURE

La francophonie

Céline, Tom, Claudine, Issa et Hatem ne sont pas français, mais ils parlent français. Pour comprendre pourquoi, observez la carte p. 32.

- Le français est la première langue d'environ 80 millions de personnes.
- Plus de 250 millions de personnes sont francophones.
- Le français est en 11^e position des 2000 langues parlées dans le monde.
- 82,5 millions de personnes apprennent le français dans leur pays ou à l'étranger.
- Il y a 900 000 professeurs de français dans le monde.

Image 13 : Alter Ego 1, dossier 1, leçon 3, p-27

Dans le dossier 2 du manuel Alter Ego 1, nommé “ici, ailleurs” la ville, le quartier où l'on habite et les lieux et des monuments parisiens sont abordés. Par ce dossier l'apprenant commence à localiser un lieu simplement, à comprendre quand quelqu'un explique pourquoi il aime ou n'aime pas quelque chose et à parler de ses goûts et à justifier ces quelques mots. Pour que les apprenants soient susceptibles de nommer et de localiser des lieux sur un plan de quartier, ils sont encouragés à explorer à nouveau le plan du quartier. Les objectifs du dossier 2 sont de “comprendre quelqu'un qui parle de sa ville, de son quartier, d'un lieu dans la ville, comprendre quand quelqu'un localise un lieu de façon simple, nommer un lieu dans sa ville, demander, donner une explication, comprendre quand quelqu'un explique pourquoi il aime ou n'aime pas quelque chose, parler de ses goûts et justifier en quelques mots”. Par le dossier 2 ils vont apprendre à conjuguer le verbe “prendre et descendre” et les questions fermées pour s'informer.

Dans la leçon 1, nous observons un plan du quartier. A partir de ce plan, les apprenants peuvent nommer les lieux comme (la mairie, l'hôpital, le cinéma UGC, le café Riche, le théâtre, le supermarché Caro...). D'après ce plan, l'activité 5 demande à l'apprenant de décrire une localisation à un ami. En jouant par deux dans la classe, les apprenants auront la capacité de comprendre les consignes données, d'anticiper de quel endroit leurs amis et leur professeur parlent et d'expliquer la localisation.

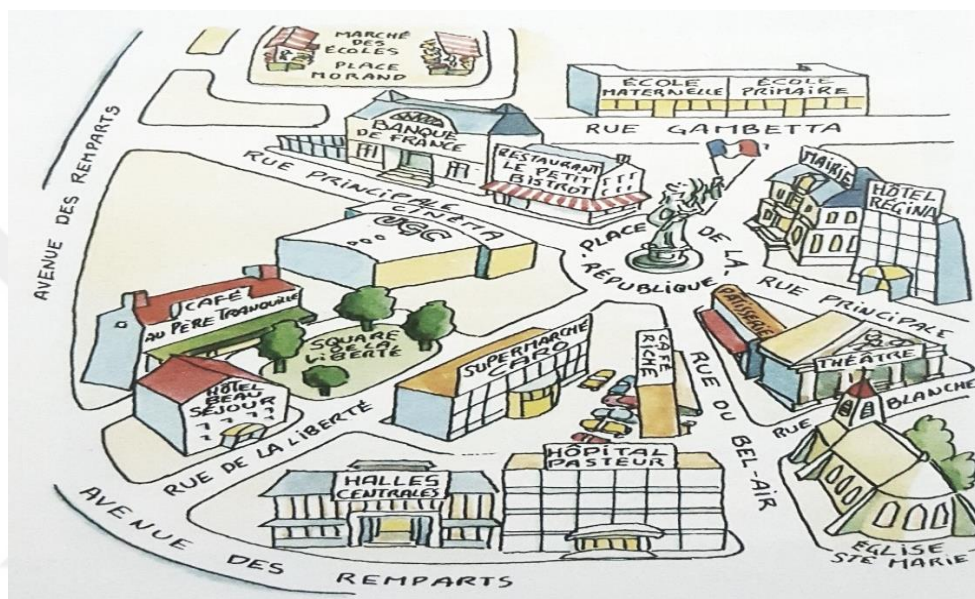


Image 14 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 1, p-35

L'enseignant peut distribuer aux étudiants diverses cartes de rôle de la photo. Nous pouvons former un groupe de deux personnes. Par exemple, un des étudiants peut dramatiser une situation en tant qu'une personne qui arrive dans cette région comme un touriste et est à la recherche de l'hôtel Beau Séjour tandis qu'un autre lui indique le lieu. La leçon 2 du dossier 2 donne aux étudiants l'occasion de demander une réservation d'hébergement, de faire un court échange téléphonique, de justifier simplement un choix d'hébergement, de s'informer/donner des informations sur un hébergement, de remercier, de réagir, de s'exprimer avec politesse, etc. L'activité 8 de leçon 2 donne aux étudiants la possibilité d'appliquer les connaissances et les compétences acquises en classe à travers le jeu. Ils développent leurs connaissances de grammaire sur quelques verbes et les indications de direction et quelques formules de politesse et de lexique sur la réservation, l'hébergement et l'indication d'un

itinéraire. L'activité amène les apprenants à demander ou à indiquer les dates/la durée du séjour, le nombre de personnes, le prix de la chambre, le confort des chambres. A la lumière de ces situations présentées dans la photo (auberge de jeunesse ou hôtel de luxe), Ils peuvent s'imaginer comme un réceptionniste serviable, client snob, jeune très "cool" ... Pendant le jeu, ils peuvent poser des questions concernant la date, le nombre de personnes, le nombre de jours et le lieu. Ainsi, les apprenants peuvent développer leur niveau linguistique et le lexique associé au sujet en effectuant certaines tâches par ce jeu.

8 

À deux, choisissez un des hôtels et jouez la scène.

Vous arrivez à l'hôtel et vous parlez avec le/la réceptionniste. Les informations suivantes doivent apparaître :

- les dates / le nombre de jours ;
- le nombre de personnes ;
- le prix de la chambre ;
- le confort de la chambre.

Image 15 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-39

Dans la leçon 2 du dossier 2, nous voyons une photo d'un site internet de l'auberge de jeunesse. A partir de cette photo, l'activité 9 invite les apprenants à préparer un voyage à Carcassonne et de tracer l'itinéraire indiqué, une situation authentique. De cette façon, les étudiants comprennent le plan de la ville rencontrée dans la vie quotidienne et peuvent indiquer l'itinéraire. En suivant les indications données sur une photo d'un site Internet, les apprenants peuvent compléter avec succès les compétences communicatives requises concernant les directions et l'itinéraire. Cette activité peut augmenter le succès de communication d'une personne dans des situations réelles et améliorer la capacité des apprenants à comprendre l'indication d'un itinéraire, à indiquer un itinéraire/une direction.

Comment accéder à l'auberge ?

🕒 À pied depuis la gare
voir les instructions ci-dessous.

DESCRIPTION

Pour venir à pied depuis la gare SNCF

- aller tout droit face à la gare pour emprunter la rue piétonne Georges-Clemenceau ;
- tourner à gauche rue Aimé-Ramon ;
- traverser le boulevard Pelletan ;
- prendre la rue du Pont-Vieux, traverser le pont (quelle belle vue sur la Cité!!!) ;
- aller toujours tout droit sur la rue Trivalle ;
- tourner à gauche rue Nadaud (ça commence à monter!).

Vous voici à la porte Narbonnaise (entrée principale de la Cité).
L'auberge de jeunesse se trouve dans la rue Trencavel, en haut à gauche de la rue principale (rue Cros-Mayrevieille).
Ouf!...



9 🕒

Vous préparez votre voyage à Carcassonne. Lisez les indications sur Internet pour aller de la gare à l'auberge et tracez l'itinéraire indiqué.

10 🕒

Philippe est à Carcassonne mais il ne trouve pas l'auberge. Écoutez l'enregistrement, regardez le plan et répondez.

1. Où est-il ?
2. Quel est l'itinéraire indiqué par la réceptionniste de l'auberge ?

Image 16 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-40

Dans le cahier d'activités nous observons des exercices à propos de la réservation d'hébergement, de la demande de réservation d'hébergement et des informations concernant les termes liés à l'hébergement.

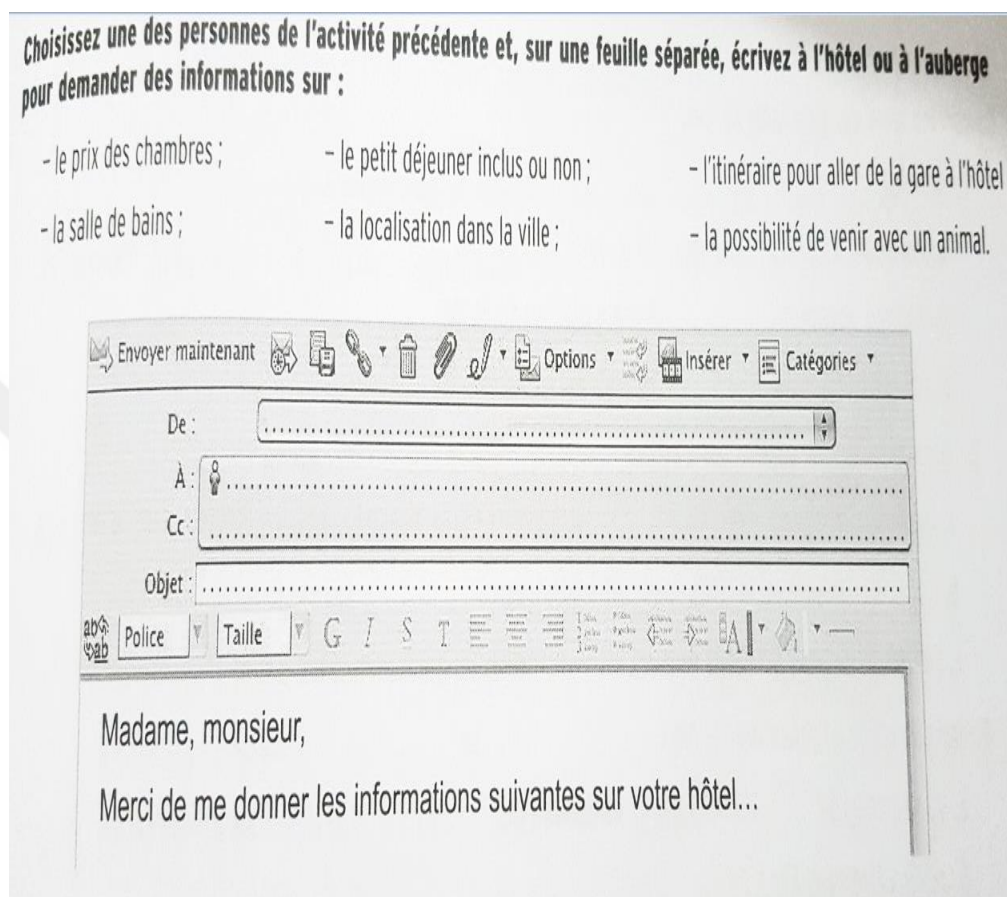


Image 17 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 2, p-27

Le but de l'activité 9 dans la leçon 3 est d'écrire une carte postale à un (e) ami (e) français (e). Les étudiants sont donc invités à imaginer qu'ils sont en vacances. Par la carte de la France p.168, le manuel essaye de susciter l'intérêt des apprenants. A la fin de cette activité, ils apprennent à identifier l'expéditeur et le destinataire d'un message écrit, à identifier la relation entre les personnes dans la carte postale et à indiquer le lieu cité dans la carte postale, à exprimer les sentiments sur ce lieu, à utiliser des formules de salutation dans la correspondance amicale, à parler de ses vacances (lieux, activités, impressions ou sentiments) en utilisant ce qu'ils ont appris tout au long du cours.



Image 18 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 3, p-168

Dans le cahier d'exercices, il s'agit des exercices sur divers sujets comme : écrire une carte postale, donner ses impressions sur un lieu, parler de ses activités, dire le temps qu'il fait, indiquer le lieu cité dans la carte postale, etc.

S'EXPRIMER – ECRIT ③

EN VACANCES

7

Vous passez des vacances en Europe, vous êtes à Paris. Vous envoyez deux cartes postales à vos amis ou à votre famille. Choisissez deux cartes dans la sélection ci-dessous et, sur une feuille séparée, écrivez quelques lignes, puis l'adresse du destinataire. Donnez des informations sur le lieu, le temps (météo), vos activités et donnez vos impressions ou sentiments. Indiquez votre prochaine destination (après Paris).



1. □



2. □



3. □



Image 19 : Alter Ego 1, dossier 2, leçon 3, p-30

Dans le dossier 3 nommé “dis-moi qui tu es” l’apprenant va apprendre à présenter une personne, se présenter par ses goûts, ses activités, sa profession, son animal, à parler des caractéristiques (qualités/défauts) d’une personne, à comprendre des messages écrits d’invitation et à écrire un e-mail pour inviter un proche. Dans la leçon 2 du dossier 3, les apprenants apprendront à se présenter à l’écrit (physique, caractère, goûts), à conjuguer les verbes aimer/adorer/détester et le genre (masculin/féminin/pluriel) des adjectifs qualificatifs. Par le biais des annonces affichées présentées au début de la leçon à propos des situations dans lesquelles des personnes se présentent, ils parlent de leurs goûts, de leurs centres d’intérêt, ils font rédiger une annonce et participent à une conversation comme c’est le cas lors d’une rencontre dans l’activité 7. Les apprenants apprennent à définir leur caractère et physique et à parler de leurs goûts et leurs activités culturelles et sportives. Ils apprennent le lexique, le genre masculin/féminin des adjectifs qualificatifs.

SOIRÉE DES CÉLIBATAIRES
JEUDI 12 FÉVRIER DE 19 H À 22 H
AUX GALERIES LAFAYETTE HAUSSMANN

TROUVEZ VOTRE VALENTIN(E)

Speed Dating®, Consultations gratuites de voyance
Maquillage gratuit, Cours de danse.
Grand jeu* du cœur,
avec des centaines de cadeaux à gagner,
et beaucoup d'autres surprises...

Remise immédiate de 15 € à part
Réalisée dans la soirée. Seul points rouges, alimentation, rest
Offre non cumulable avec toute autre offre et

MOI *Mélanie, 32 ans 06 76 36 27 98*
1 m 65, un peu ronde, décontractée.
Artiste, créative et généreuse, je suis romantique et je
voudrais rencontrer l'homme de ma vie. Je suis douce et
calme. J'aime les musées, je m'intéresse à l'art
contemporain et la musique. Je suis excellente
cuisinière. Le soir, je déteste regarder la télévision,
je préfère sortir... J'ai deux chats.

LUI/ELLE
Homme 40 ans maximum, grand, mince, élégant, bon
niveau socioculturel. Pour fonder une famille.

MOI *Agnès, 35 ans 06 19 48 57 76*
Assez grande (1 m 70), élégante.
Bien dans mon corps et dans ma tête. Ingénieur en
informatique, j'adore mon travail. Je suis très
indépendante mais je suis rarement seule... Sagittaire,
je voyage beaucoup, je sors avec mes amis, je danse.
J'adore le cinéma. J'ai horreur de la routine.

LUI/ELLE

1 Observez l'affiche et relevez les informations suivantes : date, lieu et objectif de la soirée.

2 Lisez les annonces affichées à l'entrée de la soirée des célibataires. Quelles informations sont données ? Choisissez dans la liste suivante. prénom - numéro de téléphone - adresse mél - âge - date de naissance - description physique - caractère - profession - goûts et loisirs - situation familiale - type de relation recherchée (mariage ou autre)

Image 20 : Alter Ego 1, dossier 3, leçon 2, p-54

Dans l'activité 7 de la leçon 3 à la page 59, les apprenants sont invités à faire des conversations téléphoniques avec un ami ou une amie similaire aux dialogues dans le manuel. Au début de cette activité, les étudiants peuvent également bénéficier de la partie nommée 'point langue' dans laquelle il s'agit des actes de parole concernant les sorties incluses dans les dialogues et de la section nommée 'l'aide -mémoire' dans laquelle les apprenants peuvent vérifier la conjugaison des verbes modaux et des verbes pouvoir et devoir. A la fin de cette activité, les apprenants apprennent à proposer une sortie, à inviter, à accepter, à refuser, à régler un rendez-vous, à donner des instructions et à conjuguer les verbes pouvoir/vouloir/devoir en jouant un rôle dans une situation semblable à une situation authentique et en réutilisant le lexique lié aux sorties et au registre familier.

Les objectifs de la leçon 1 du dossier 4 nommé "au fil des heures" est de comprendre les écrits des panneaux d'information dans les magasins et les lieux publics, la différence entre l'heure officielle et l'heure informelle, les horaires d'ouverture et de fermeture des lieux publics, etc. Au début de la leçon 1, les dialogues, liés aux horaires d'ouverture et de fermeture des commerces dans le manuel permettent aux apprenants d'acquérir l'aspect socioculturel des horaires, de savoir des habitudes françaises. Dans l'activité 7, les apprenants jouent la scène et demandent les horaires dans des magasins en rêvant d'arriver dans une ville qu'ils ne connaissent pas. D'autre part, dans le cahier d'activités, les activités théâtrales sur ce sujet montrent la diversité : les jeux de rôle, les simulations de situations, la mise en scène, composer des dialogues imaginaires, rédiger une réponse contre une situation imaginaire.

Dans la leçon 2 du dossier 4, il s'agit d'une bande dessinée qui parle de la journée d'une mère de famille. L'observation de cette bande dessinée permet aux apprenants de comprendre des rythmes de la vie et les expressions de temps et peut constituer une préparation préliminaire aux activités à faire. Dans l'activité 6 de cette leçon, on demande d'écrire un article dans au temps du passé en tant que journaliste, au magazine et de faire une interview avec un personnage sur sa journée habituelle. Après ces activités, les apprenants peuvent parler de leurs actions et habitudes passées, d'informer sur l'emploi du temps de raconter une journée habituelle.

PARLER DE SES ACTIVITÉS QUOTIDIENNES

UNE JOURNÉE PARTICULIÈRE



Image 21 : Alter Ego 1, dossier 4, leçon 2, p-70

Dans la première leçon du dossier 5, on demande de lire un message et des textes qui informent ou réagissent à des événements familiaux. A partir de ces exemples, les apprenants connaissent le lexique relatif à annoncer un événement familial, à réagir à une nouvelle et à féliciter et apprennent à utiliser des adjectifs possessifs. Dans l'activité 7, on demande de jouer la scène sur une conversation téléphonique pour féliciter et demander des nouvelles, on leur demande de compléter l'événement à travers le scénario présenté au début du cours. A la fin de cette leçon, les apprenants apprennent à réagir à un événement familial, à une nouvelle et à demander, donner des nouvelles de quelqu'un et employer des adjectifs possessifs et découvrent comment exprimer un mal à certaines parties du corps. Il s'agit des exercices complémentaires afin de mieux accroître et perfectionner l'apprentissage des apprenants.



Image 22 : Alter Ego 1, dossier 5, leçon 1, p-82

Trois leçons nommées “Revenir à Montréal”, “La France des trois océans”, “Bruxelles, cœur de l’Europe” ont lieu dans le dossier 6 appelé “voyages, voyages”. A partir de ce dossier, les apprenants vont avoir la capacité de parler des saisons, du climat, de leurs activités touristiques, d’exprimer des sensations et des sentiments, d’indiquer la date, la saison et le mois, de caractériser un lieu géographique et d’écrire une courte lettre de vacances.

Dans la leçon 3 de ce dossier, les apprenants parlent des saisons, de leur saison préférée et du temps qu’il fait/a fait et expliquent des sensations, des sentiments, etc. Ils

découvrent les structures pour parler du climat/des météos et indiquer la date, la saison, le mois, etc. Au début de la leçon, nous pouvons créer un groupe afin de faire parler de sa saison et du climat. Les apprenants sont invités à jouer une situation dans laquelle leurs amis peuvent prédire la saison. Nous pouvons leur demander de faire des sons et d'utiliser les gestes et les mimiques représentant des saisons ou des climats. Ainsi, ils apprennent les particularités des saisons en jouant des situations. Dans l'activité 7, nous pouvons séparer la classe en deux groupes. Certains des étudiants peuvent jouer le rôle de journaliste et les autres celui de la personne interviewée dans l'activité 7 à la page 99. On demande à chaque apprenant de rédiger des questions sur la saison préférée et puis les autres pensent à leur saison préférée et aux sensations correspondantes similaires dans l'interview. Ils vont parler de leur saison préférée et exprimer des sensations et des sentiments en jouant la scène. Il y a de manière adéquate d'activités dans le livre d'élève et le cahier d'activités en vue de parvenir aux objectifs communicatifs et savoir-faire et linguistiques.

A la suite de la lecture d'un texte sur le climat annuel dans la ville de Montréal et de la réalisation d'un travail sur le lexique des sentiments, les apprenants rédigent la rubrique climat dans l'activité 10 à la page 101 pour un site internet de l'office du tourisme de leur région et leur pays. L'enseignant peut faire cette activité d'une autre manière comme sous forme d'un jeu de rôles ou d'une simulation. Il peut faire rédiger un texte qui contient le lexique des phénomènes météorologiques. Avec l'écriture du texte, les apprenants peuvent jouer une personne qui présente le bulletin météo, décrit le climat et parle du climat d'une ville.

Dans la leçon 2 du dossier 6, il y a beaucoup d'activités afin d'accroître les connaissances sur la localisation et la situation géographique. Au début de la leçon 2, l'activité 3 demande aux étudiants de localiser différentes régions françaises dans le monde en dirigeant les étudiants vers ces régions à l'aide des consignes présentées dans un scénario de jeu télévisé. Avec l'acquisition de l'information nécessaire, les apprenants complètent le scénario présenté dans l'activité 6 de cette leçon. Comme dans l'exemple de jeu télévisé, nous créons des groupes dont certains étudiants sont animateurs et d'autres qui posent des questions aux autres. Ils peuvent profiter de la carte et des fiches courtes dans le manuel. À la fin de cette activité, les apprenants vont présenter, caractériser un lieu géographique et transformer les connaissances et les lexiques liés au sujet au cours des leçons.




La France des 3 océans

...des petits bouts de France éparpillés à travers l'océan Atlantique, l'océan Indien et le Pacifique Sud...



Image 23 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 2, p-102

3 

Lisez ces fiches préparées pour le jeu télévisé **Questions pour un voyage** et trouvez de quel **DOM-TOM** on parle.

Questions pour un Voyage

Ce territoire d'outre-mer se trouve dans le Pacifique Sud, à l'est de l'Australie et au sud de la Nouvelle-Zélande. Cet archipel baigne dans un immense lagon vert. Sa capitale est Nouméa.

Questions pour un Voyage

Cette île est située dans l'océan Indien, à 800 km à l'est de Madagascar. C'est une île volcanique, avec des paysages magnifiques.

Questions pour un Voyage

Situé dans les Caraïbes, ce DOM est composé de deux îles principales : Grande-Terre et Basse-Terre. Sa capitale est Pointe-à-Pitre.

Image 24 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 2, p-103

Dans l'activité 11 à la page 105, les apprenants écrivent une page de brochure touristique. On demande aux apprenants de situer la région, de la caractériser et d'expliquer quelles activités touristiques y ont lieu. Cette activité permet aux apprenants de parler de leurs activités de plein air et avoir un lexique sur les activités de loisirs. Dans le cahier les activités il existe suffisamment d'activités afin d'accroître ce genre de connaissances et de compétences.

Ces activités autour de la dramatisation, simulation, du jeu de rôles permettent aux étudiants de mettre en pratique et compléter ce qu'ils ont appris à partir des images, des brochures et des informations présentées au début de chaque leçon. Les apprenants apprennent à parler de leurs activités touristiques et leurs loisirs culturels, de conseiller des activités, de donner des suggestions en stimulant les scénarios proposés dans l'activité 7 de la leçon 3. Dans cette activité, le professeur peut utiliser les photos sur Bruxelles afin de faire parler d'activités touristiques et de loisirs culturels de cette ville. Par ailleurs, dans le cahier d'activités, on refait et met en pratique tout ce qu'ils apprennent via les exercices de cette leçon.

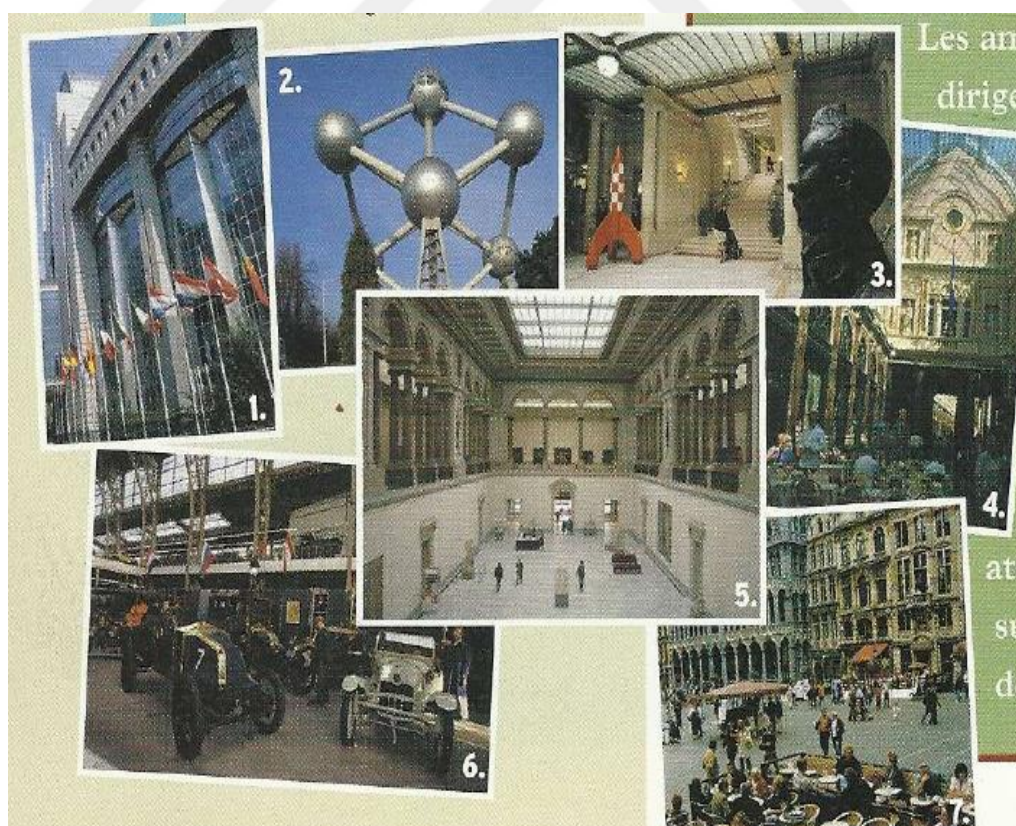


Image 25 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 3, p-106

Dans l'activité 8 du dossier 6, on demande de rédiger un article pour un magazine de tourisme à la façon de celui présenté en début de la leçon. A la fin de cette activité, les apprenants apprennent à écrire au futur simple.



Image 26 : Alter Ego 1, dossier 6, leçon 3, p-107

Les objectifs du dossier 7 nommé "C'est mon choix" est basé sur comment nommer les aliments, rédiger un menu, parler de ses habitudes et de ses goûts alimentaires, etc. Au début de la leçon 1 de ce dossier, le manuel présente un prospectus de la semaine du goût contenant les principaux aliments consommés en France. Ce prospectus et les activités aident les apprenants à connaître les principaux aliments en France et à élargir le lexique de l'alimentation. A partir des activités 4 et 5 de la page 115, on demande de composer un menu pour dîner en petits groupes et de parler des aliments qu'on aime ou pas afin de donner l'occasion de rédiger un menu et de parler de ses habitudes et

ses goûts alimentaires. Ces activités sont axées sur la capacité des apprenants à exprimer et à comprendre. Il existe quelques exercices de simulation et de mise en scène concernant ce sujet dans les activités 11 et 12 de la page 117. Former un groupe et faire parler de leurs préférences alimentaires pour ces activités augmenteront l'échange interculturel entre les apprenants et leur permettront d'utiliser les savoirs linguistiques enseignés (prépositions de/à pour la composition d'un plat, les articles partitifs/définis/indéfinis, la quantité négative : pas de). On peut diviser la classe en deux groupes. Quand un groupe prépare des recettes différentes, l'autre groupe pose des questions sur les ingrédients pour ces recettes. À la fin de l'activité, les apprenants peuvent expérimenter leurs savoirs sous forme de dialogue dans la classe. L'enseignant peut faire les travaux du jeu de rôles, de la simulation ou de l'improvisation.

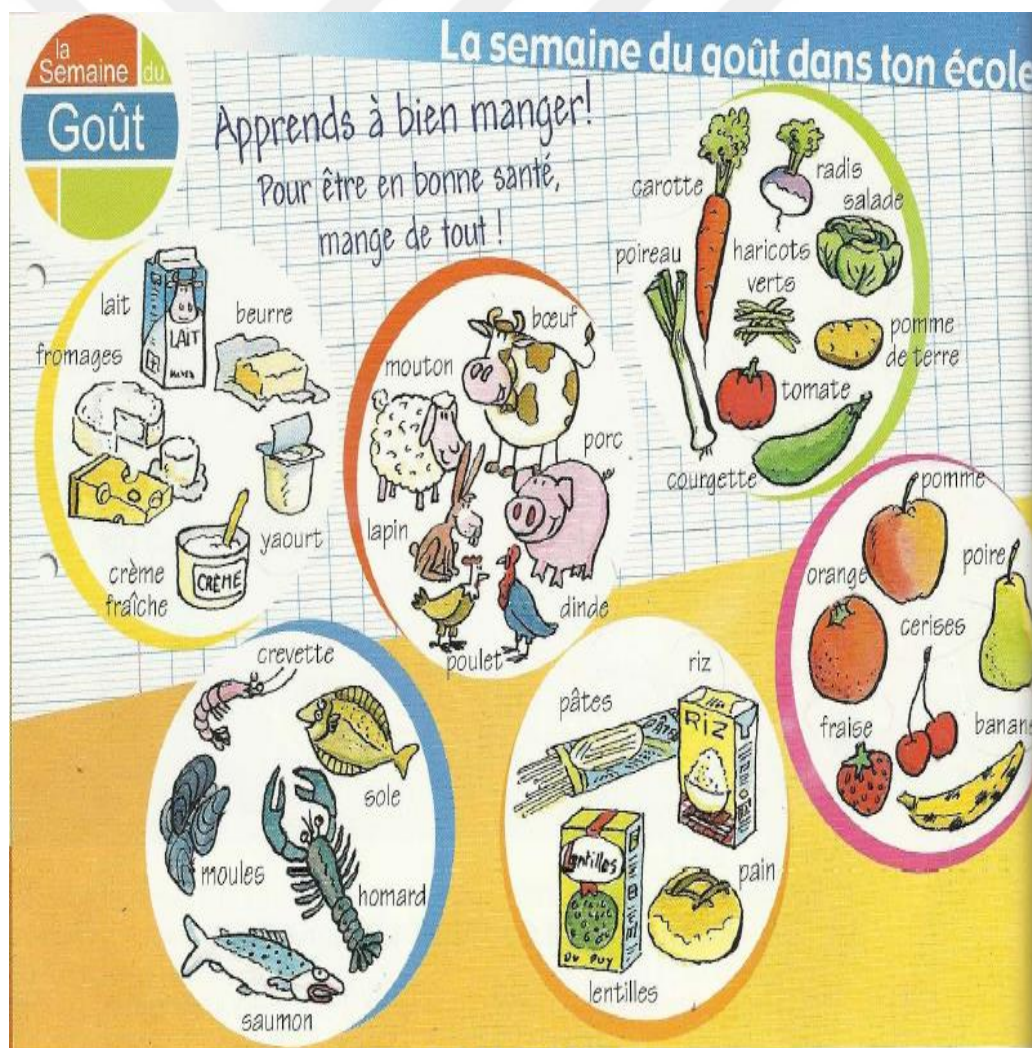


Image 27 : Alter Ego 1, dossier 7, leçon 1, p-114

semaine du 11 au 17 octobre
SEMAINE DU GOÛT

| | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
|----------------|---|--|---|-----------------------|--|
| ENTRÉE | Salade de tomates | Pommes de terre au thon | Salade de lentilles | Carottes râpées | Pâté de campagne/ Terrine de volaille |
| PLAT PRINCIPAL | Sauté de porc au paprika/ Sauté de mouton Gratin de pommes de terre | Poule; rôti à l'estragon Petits pois à la française | Boulettes de bœuf à la tomate Haricots verts | Pâtes à la boloqnaise | Filet de poisson au citron Riz |
| FROMAGE | Fromage blanc au sucre | Camembert | Brie | Yaourt aux fraises | Comté |
| DESSERT | Fruit | Crêpe au sucre | Mousse au chocolat | Fruit | Compote de pommes à la cannelle |

Image 28 : Alter Ego 1, dossier 7, leçon 1, p-115

La leçon 2 du dossier 7 propose aux apprenants de décrire un vêtement, de donner des conseils à quelqu'un sur son apparence/habillement, d'exprimer une appréciation positive/négative sur l'apparence d'une personne (vêtements, physique), etc. En observant une page de magazine contenant différents modèles d'une collection et en faisant des travaux liés à cela, les apprenants obtiendront un lexique à propos des vêtements et des accessoires. L'activité 6 dans la page 118 demande de choisir une tenue et décrire selon des circonstances différentes. Dans l'activité 7 du manuel il y a la possibilité de rédiger une rubrique de magazine sur la mode afin de faire décrire un vêtement (sa couleur, sa forme ...). Dans le cahier d'activités nous remarquons des activités sur comment faire une description, recommandations sur son apparence/habillement. Dans ce dossier les apprenants auront l'habileté d'exprimer une appréciation positive/négative sur l'apparence d'une personne soit par leur vêtements ou soit par leur condition physique.

La leçon 1 de dossier 8 comporte une photo du magasin et d'un panneau d'affichage authentique. Le but ciblé du dossier 8 est de caractériser des produits alimentaires, de rédiger une liste d'achats et de préciser leur quantité. Les apprenants peuvent pratiquer avec des activités théâtrales ce qu'ils ont appris. Une fois qu'ils ont compris les situations d'achat dans différents rayons d'un magasin ils pourront les appliquer à la vie réelle. L'activité 5 de cette leçon demande aux apprenants de simuler une situation

d'achat par la photo présentée sur les pages. Ils apprennent à préciser les quantités et comment payer en jouant une situation d'achat. L'enseignant demande aux apprenants d'être les vendeurs ou les caissiers. Par conséquent, en faisant des achats ou des courses alimentaires par les activités théâtrales, les apprenants auront le lexique nécessaire lié aux commerces et expressions de quantité et apprendront ainsi à réaliser les achats dans les différents rayons. De cette manière, ils animeront les événements et les situations essentielles qui existent dans la vie réelle. Nous pouvons dire que ceci est l'une des principales particularités de la Perspective co-actionnelle (PA). De plus, dans le cahier il y a des exercices sur des produits alimentaires.

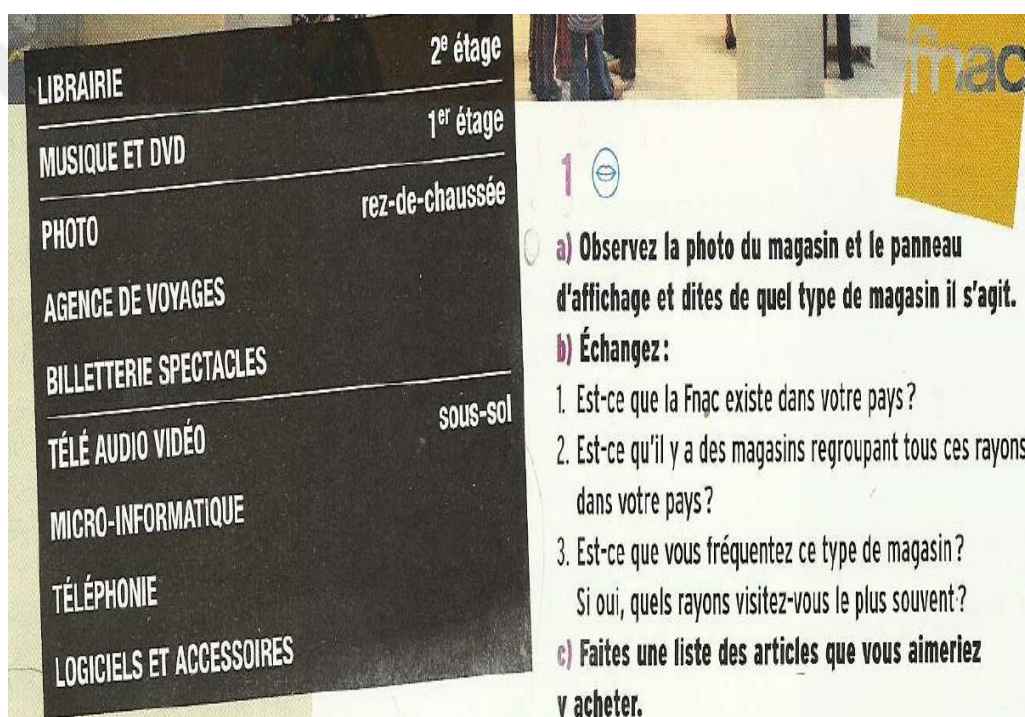


Image 29 : Alter Ego 1, dossier 8, leçon 1, p-130

Quand nous examinons la leçon 2, nous voyons des sorties-spectacles d'un journal dans la page 134. Il s'agit de la rubrique "sorties-spectacles" d'un journal. Dans cette rubrique, nous observons qu'on prétend apprendre à faire une réservation pour des spectacles, à faire un commentaire positif/négatif à propos d'un spectacle, à exprimer son opinion, etc. Dans l'activité 7 de la leçon 2, il s'agit de différentes propositions de spectacles du Toulouscope dans la page 134. Lors de l'événement, les apprenants proposent aux amis une sortie, ils choisissent une sortie selon leurs goûts. À la fin,

chaque groupe doit déterminer une sortie commune. Cette activité permet aux apprenants de faire un commentaire, d'exprimer et de proposer une sortie lors d'un jeu de rôles. C'est pour cette raison que les techniques théâtrales comme la simulation, le jeu de rôles et la dramatisation, etc. les aideront à acquérir de l'expérience sur des sujets actuels de la vie réelle et leur donneront la possibilité d'expliquer et de commenter une idée sur ces différents sujets en langue étrangère.

Toulouscope

À L'AFFICHE AUJOURD'HUI

Musiques

Festival Bourbaki rouge, samedi 12 juin, de 19 heures à 2 heures, avec Kahfila (oriental), Stéréotypes (hip-hop), Skan-D (rap-reggae-salsa), Undergang (jungle-breakbeat-oriental). Gratuit.
Renseignements au tél. : 05 61 13 86 39.

Lila Downs (Mexique), dans le cadre du festival Rio Garonne, samedi 12 juin à 20 h 30 au Havana Café, à Ramonville (2, place des Crêtes). 10 €.
Tél. : 05 62 88 34 34.

New Gospel Family, samedi 12 juin à 20 h 30 au Zénith.
Tarifs : 28 € et 33 €.
Informations au tél. : 05 62 62 57 27.

In jazz quartet, samedi 12 juin à 22 heures au Mandala (23, rue des Amidonniers).
Tél. : 05 61 21 10 05.

Festival de La Gesse, 5^e festival d'été, organisé par la fondation américaine La Gesse. Samedi 12 juin à 20 h 30, concert avec le pianiste Soyoung Kim et le violoncelliste Si-Yan Darren Li. Dans la salle de musique de l'hôtel d'Assézat (rue de Metz).
Tarif : 18 €. Tél. : 05 61 12 06 89.

Théâtre

Le Songe d'une nuit d'été, par les élèves de seconde année de l'école du Passage à niveau. Samedi 12 juin, et jusqu'au 26 juin à 21 heures au Grenier Théâtre (14, impasse Gramont, métro Argoulet). Tarif : 6 €.
Informations et réservations : 05 61 48 21 00.

Merci pour les fleurs, l'amour au cœur de ce spectacle d'Alexandre Trijoulet, plein d'humour. Jusqu'au samedi 19 juin à 21 h 30, du mardi au samedi (71, rue de Taurd).
Tarifs : 8 € et 12 €.
Tél. : 05 61 23 62 00.

A-mor, cabaret macabre réalisé par Bilbo avec plusieurs musiciens et chanteurs. Jusqu'au samedi 19 juin à 21 heures, du mardi au samedi, au théâtre du Grand-Rond (23, rue des Potiers).
Tarifs : 6 € et 11 €.

Humour

Jambon beurre, avec Nordine et Cédric, jusqu'au samedi 3 juillet à 20 heures au café-théâtre des 3T (40, rue de la Chaîne).
Tarifs : 11 € et 15 €.
Tél. : 05 62 30 99 77.

Cirque

Cirque à la une, jusqu'au 13 juin à Balma ; *Scacco* par Circo fantasma, samedi 12 juin à 21 heures (sous le chapiteau, place des Fêtes).
Tarifs : 8 € et 6 €. La soirée se prolonge avec le groupe BB's.
Tél. : 05 61 24 33 91.

D'après La Dépêche du midi

Image 30 : Alter Ego 1, dossier 8, leçon 2, p-134

Dans la leçon 3 du dossier 8, le sujet traité est la caractérisation d'un restaurant et le type de cuisine proposée, etc. L'objectifs de cette leçon 3 est de caractériser un

restaurant, de recommander, de déconseiller une adresse gastronomique, de recommander, conseiller un plat, identifier un plat et exprimer sa satisfaction/son mécontentement. Dans l'activité 4 de la page 139, les apprenants sont invités à présenter un restaurant de la ville pour y aller dîner. A partir de ces activités, ils élargiront leur bagage lexicale et cognitive nécessaire pour donner des informations sur le lieu, le décor, l'ambiance, la nourriture, le personnel, le prix et critiquer ainsi tous les critères. Grâce à cette activité, les apprenants jouent un rôle dans le restaurant en tant que clients et serveurs. Il est évident que le jeu de rôles les encourage à commander et apprécier un repas et à exprimer leur satisfaction et leur mécontentement en langue étrangère. Dans le cahier d'activités il y a suffisamment d'activités pour s'exprimer oralement et par écrit.

Le sujet du dossier 9 est de "lieux de vie". Il s'agit d'un recueil de souvenirs des habitants d'une ville de la banlieue parisienne. Après avoir lu des études sur quelques extraits du livre, dans lequel les personnes évoquent des souvenirs, les apprenants auront une certaine connaissance. Les apprenants sont invités à écrire leur témoignage pour le livre collectif sur la vie semblable à l'exemple Paroles vanvéennes afin de rédiger un court témoignage en évoquant des souvenirs d'enfance et une situation ancienne. Grâce à cette activité, les apprenants peuvent facilement apprendre à utiliser l'imparfait et les structures de la comparaison et à parler de leurs souvenirs associés à la ville de leur enfance.

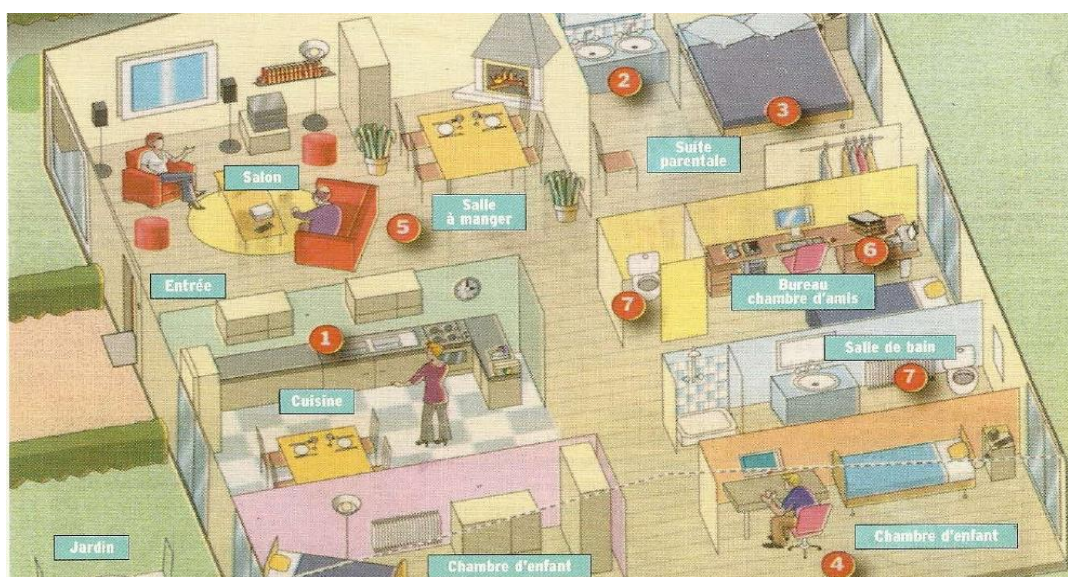


Image 31: Alter Ego 1, dossier 9, leçon 2, p-150

Dans la leçon 2 du dossier 9, nous sommes face à un article de journal nommé “La maison de vos rêves”. Il s’agit des résultats d’une étude sociologique sur la maison idéale pour les Français. Dans l’activité 5 de la page 151, après avoir fait acquérir les informations sur la description simple d’une habitation, on demande aux apprenants de dessiner leur maison en imaginant leur maison idéale. Les activités à la page 151 facilitent à augmenter le lexique interculturel en donnant des exemples sur la description de la maison idéale. Dans le cahier d’activités il y a des exercices sur la description d’une habitation.

Le dernier dossier du manuel est “horizons”. Les objectifs du dossier 10 sont d’exprimer son opinion sur des comportements, d’identifier des différences culturelles et de faire des recommandations. Il s’agit d’une bande dessinée qui montre le comportement des français face aux étrangers en vacances et le comportement des étrangers pendant leurs vacances qui a eu lieu en France. Dans l’activité 5 du dossier 10, les apprenants ont des connaissances sur les comportements des étrangers dans leur pays, leurs réactions et les codes de la vie sociale à partir du texte de la bande dessinée.

CINQUIEME CHAPITRE

V. CONCLUSION, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

La fonction de base de l'apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir utiliser la langue cible, c'est-à-dire savoir s'exprimer oralement et aussi à l'écrit. De cette manière, la langue peut trouver sa vraie valeur et son emploi dans ce domaine. Parallèlement, le monolinguisme a laissé sa place au multilinguisme et multiculturalisme dans le monde entier grâce au développement et renforcement des relations entre pays. Apprendre une langue étrangère ou être bilingue est devenu une nécessité pour tous dans de nombreux domaines tels que l'éducation, le social, la politique, l'économie, etc. En conséquence de la croissance des besoins linguistiques dans les différents domaines de la vie quotidienne, les études sur l'apprentissage/enseignement des langues étrangères ont beaucoup varié. Il ne serait pas faux de dire que ces besoins linguistiques et sociaux ont rendu ces travaux obligatoires. Les méthodes, les approches et les manuels dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont été passés en revue. Afin de trouver des solutions aux problèmes de communication en langue étrangère, les pays européens se sont réunis dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR). À la suite des études menées ensemble, il a été tenté de créer une vision commune en langue étrangère pour ces pays et les pays candidats européens. A la lumière des recherches atteintes aujourd'hui et des développements méthodologiques, une nouvelle approche proposée par Le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR) a émergé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les compétences correspondant à chaque niveau de langue en fonction de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont été révélées par la perspective co-actionnelle.

Selon la perspective co-actionnelle, les apprenants peuvent atteindre toutes les compétences de communications écrite et orale par la voie des tâches communicatives tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. La perspective co-actionnelle soutient également l'utilisation des techniques théâtrales dans l'apprentissage/l'enseignement des langues étrangères. En outre, comme on le sait, les

méthodes d'enseignement des langues étrangères utilisées dans le passé n'ont pas fourni au sens véritable à l'apprenant une capacité de communication. Cependant, avec l'introduction des techniques théâtrales dans l'éducation, des multiples obstacles à l'enseignement des langues étrangères ont pu être surmontés plus facilement. Les lacunes dans ce domaine ont commencé à être comblées. En particulier, il a été observé que les techniques théâtrales ont favorisé un apprentissage plus actif et autonome des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage des langues étrangères. Des linguistes, des éducateurs et des enseignants ont reconnu que les techniques théâtrales sont l'appui en ce qui concerne l'acquisition des compétences en communication.

D'un autre côté, l'un des objectifs principaux de l'apprentissage des langues étrangères est de permettre aux personnes d'utiliser dans différents domaines de la vie ce qu'elles ont appris. De cette façon, ce qu'elles ont appris va être plus applicable et fonctionnel. Comme les techniques théâtrales stimulent des nombreux organes sensoriels de l'apprenant, l'application des techniques théâtrales tout au long du processus de l'enseignement peut fournir l'apprentissage à long terme et aussi un apprentissage plus efficace. Cela influe positivement sur la participation au cours, la motivation et le développement des apprenants. Il est donc indiqué qu'il serait plus approprié que les étudiants bénéficient des techniques théâtrales pendant l'enseignement des langues étrangères. Au lieu d'apprendre des termes et des formes hors-contexte, il faut que la communication en langue étrangère soit fonctionnelle et adaptée au contexte. Les activités théâtrales donnent aussi aux apprenants une capacité de découvrir la langue étrangère en faisant usage de son langage, sa voix, et son corps et aussi de prendre des décisions face à une situation difficile et améliorer les attitudes et fournir une utilisation efficace des gestes et des expressions faciales. Nous pouvons dire qu'il sera plus utile et plus efficace d'utiliser des techniques théâtrales qui montrent l'importance de la communication verbale et non verbale, des émotions et de l'empathie.

D'autre part, il est connu que les mots ne sont pas complètement séparés de l'action. Sans ignorer le rôle du lexique dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, combiner des comportements avec le lexique augmente son pouvoir de signification et fournit une expression plus efficace. Nous pouvons dire que les techniques théâtrales ont un rôle à jouer pour soutenir cette idée. De cette pensée, nous avons conclu que les techniques théâtrales sont également un outil puissant dans l'apprentissage/enseignement de FLE, ils encouragent les apprenants à communiquer,

les aident à perfectionner toutes les compétences de communication. Etant donné que l'apprenant rencontre des situations qui nécessitent des savoirs et des savoir-faire variés, à partir des techniques théâtrales, il peut développer plusieurs compétences langagières et culturelles. En d'autres termes, servir des techniques théâtrales en classe de FLE permet de connaître les spécificités culturelles de la langue cible. Vu que l'apprenant sera obligé de penser à la culture cible lors des techniques théâtrales, il aura l'occasion de connaître la culture, la tradition et les habitudes de la langue cible. Les techniques théâtrales favorisent aussi aux apprenants de développer des savoir-faire et savoir-être et d'acquérir des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression. En même temps, comme les activités théâtrales sont basées sur le travail en groupe, il faut agir ensemble tout au long du jeu. L'apprenant a besoin d'un ami et de s'intégrer à un groupe pour jouer à un jeu ou animer une situation. De cette manière, il apprend la langue étrangère et la vie sociale de la langue cible à travers des activités de groupe et théâtrales bénéfiques. De plus, le professeur a également des tâches spécifiques. Il peut les guider dans ce processus. Il faut que le professeur permette aux apprenants d'être des acteurs sociaux et utilise des matériaux et des manuels disponibles de manière à ce que les apprenants acquièrent l'autonomie et la créativité.

Le but de notre recherche était de présenter les méthodes d'enseignement /apprentissage des langues du passé au présent et de montrer l'utilisation et les avantages des techniques théâtrales dans l'apprentissage/enseignement de FLE. Dans notre étude, nous avons analysé le manuel *Alter Ego 1* présenté pour des apprenants adultes ou grands adolescents. Nous avons essayé de déterminer si le manuel *Alter Ego A1* est en concordance avec le CECRL. Nous avons taché d'étudier diverses activités visant à acquérir des compétences décrites dans les niveaux A1 du CECR. Nous pouvons dire qu'*Alter Ego* est un manuel qui contient des activités en ce qui concerne les compétences linguistiques, grammaticales, lexicales, phonétiques et culturelles. Il s'agit de beaucoup de documents authentiques qui permettent de développer la créativité et l'autonomie. Après avoir examiné les exercices de ce manuel, nous avons remarqué que les activités supportent les compétences sociolangagières des apprenants. Nous avons traité fondamentalement les techniques théâtrales dans le manuel *Alter Ego 1* qui sont en accord avec les principes proposés par la perspective co-actionnelle. Dans le cadre des tâches commutatives introduit par

la perspective co-actionnelle, nous avons essayé de traiter l'emploi des techniques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous pouvons dire qu'Alter ego 1 est aussi un manuel adapté de manière à ce que les techniques théâtrales soient mises en œuvre au processus du cours. Après une évaluation détaillée des activités théâtrales et des tâches communicatives dans ce manuel, nous avons pu remarquer que l'application des techniques théâtrales en cours d'apprentissage est une façon très bénéfique et plus profitable dans le but de parvenir aux compétences décrites.

En résumé, nous avons constaté que les techniques théâtrales avec un rôle instructif et divertissant servent à coopérer entre les apprenants et stimulent les apprenants à s'exprimer. Les techniques théâtrales dans ce manuel permettent aux apprenants la possibilité d'accomplir des tâches communicatives avec un rôle d'acteur social. Nous avons compris qu'il s'agit des activités théâtrales sur les sujets abordés dans les dossiers, de sorte que les apprenants puissent apprendre une langue étrangère. Nous pouvons avancer que l'utilisation de techniques théâtrales est un support authentique qui aide les apprenants à faire des hypothèses et fournit un apprentissage dynamique. De plus, les techniques théâtrales jouent un rôle considérable en matière d'acquisition de compétences cognitives et sociales. Elles leur permettent de développer des habiletés de pensée et stimulent la réflexion sur la situation de communication. A partir des documents authentiques et des situations réelles dans le manuel, les apprenants peuvent développer des compétences communicatives. Ils permettent aussi aux apprenants d'utiliser la langue cible dans une situation naturelle. Nous pouvons dire que la prise de parole et proposer des solutions aux situations données incitent les apprenants à réfléchir et créent un environnement approprié pour leur permettre de montrer leur créativité. Nous avons abouti aux résultats que le manuel Alter Ego 1 a pour objectif, voire faire acquérir des compétences communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2008). Faire du théâtre en anglais : vers une prise en compte des compétences émotionnelles. *Les Cahiers Pédagogiques*, 6, 38-40.
- Aden, J. (2009). Les langues encartées. Dans S. Abdelgaber & M.-A. Médioni (dir.), Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen. *Les Cahiers Pédagogiques*, numéro hors-série, 123-127.
- Aden, J. (dir.). (2010). Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?, *Les Langues Modernes*, numéro spécial, 2.
- Amani, M. B. (2017). *L'apport du non verbal en classe du FLE (Cas des élèves de la 2ème année moyenne) de l'école* (Thèse de maîtrise, Université Mohamed Khider, Biskra). Disponible sur: <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/10177/1/meghazzi-bakhouch-amani.pdf>
- Anh, N. V. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. *VNU journal of science, Foreign Languages* 27, 256-264.
- Aslim-Yetiş, V., & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 ». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.
- Bazelaire, E. (2012). *Jeu et perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes au primaire* (Thèse de maîtrise). Disponible sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765301/document>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Berdal-Masuy, F., & Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Ídil : Revue de linguistique et de didactique des langues*, Vol. 52, 153-174.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, M. V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter ego, niveaux A1 Guide Pédagogique*. Paris: Hachette.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, M. V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter ego, niveaux A1 Livre de l'élève*. Paris: Hachette.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, M. V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter ego, niveaux A1 Cahier d'exercices*. Paris: Hachette.
- Besse, H. (2005). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif, Didier.
- Black, C. (1999b). La dramatisation en L2: un moyen de récupérer et de transposer des énoncés ? *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 2 (1, 2), 55-72.
- Candemir, C. (2012). *L'analyse des éléments culturels figurant dans les méthodes de français langue étrangère intitulées Salut I, II d'après la perspective actionnelle* (Thèse de maîtrise). Disponible sur: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cèbe, S. (2007). Un choix de textes déterminé par une planification didactique centrée sur les opérations intellectuelles. *Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, le socioculturel en question*. http://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/PDF/S4_Texte_2_Cebe.pdf
- Cocton, M. N. (2011). L'expression théâtrale : la langue en action créative. *Voix plurielles* 8 (2), 42-53.

- Cocton, M. N. (2013). L'expression théâtrale en FLE : en route vers une cocreativité ! *Voix plurielles* 10(2), 71-81.
- Commission Nationale des Programmes. (2003). *Document d'accompagnement du programme du français 2e A. M. Algérie*: Office Nationale des Publications Scolaire.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé International.
- Coşkun, O. (2013). *La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l'enseignement de français langue étrangère : Le cadre européen commun de référence pour les langues et la réalisation de perspective actionnelle* (Thèse de doctorat). Disponible sur: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp#top2>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J. P. (2014). Temps, espace et savoirs en didactique du FLE. *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 6-20.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Debyser, F. (1996/97). Les jeux de rôles, http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/files/jeux_roles_complet.pdf (consulté le 27 octobre 2017)
- Fonio, F., & Genicot, G. (2011). The compatibility of drama language teaching and CEFR Objectives – Observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level. *Scenario*, 5(2), 75-89.
- Fonio, F., & Maperi, M. (dir.). (2016). L'approccio artistico nella didattica delle lingue. *LEND (Lingua E Nuova Didattica)*, numéro spécial.
- Garnier, E., & Spanghero-Gaillard, N. (dir.). (2014). Pratiques théâtrales en classe de langue. *Les Langues Modernes*, 4 (numéro spécial).
- Genç, H. N., & Akdoğan, S. (2009). La Théâtralité et son exploitation en classe de FLE. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 71-94.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 75-87.
- İşisag, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/4202/>
- Krama, A. (2011). *TICE, création et représentation théâtrale: un fusionnement actionnel au service de l'enseignement /apprentissage en classe de FLE* (Thèse de maîtrise). Disponible sur: <http://ciel.id.st/tice-creation-et-representation-theatrale-un-fusionnement-actionnel-au-a130288296>
- Lescure, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE: Intérêts et limites. *Le français de demain: Enjeux éducatifs et professionnels Colloque international, Sofia*, 208-220.
- Mohamed, E. E. H. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 2, 177-184.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Les Langues Modernes la revue de l'APLV*, 1-31.
- Renard, R. (1993). *Variations sur la problématique SGAV: Essais de didactique des langues*. Paris: Erudition, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions Ophrys.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Revue de recherches en éducation*, 38, 93-109.
- Thibert, R. (2010). *Pour des langues plus vivantes à l'école*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 58, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=58&lang=fr>
- Tükenmez, O. (2012). *L'analyse du rôle, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, des textes écrits figurant dans les méthodes de français langue étrangère intitulées francophonie (2005) I, II d'après la perspective actionnelle* (Thèse de maîtrise). Disponible sur: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Vajirasarn, A. (2014). Les évolutions du rôle de l'enseignant au sein des divers courants didactiques à l'occident. *Essays and Studies*, 64(2), 353-375.
- Valetopoulos, F., & Pérez Pedraza, N. (2012). Enseigner l'interculturalité aux apprenants colombiens du FLE. *Interacción*, 11, 43-56.
- Vidard, V. D. (2014). *Les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège*. Université Toulouse le Mirail, Toulouse II.
- Yıldırım, A. et Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://encyclopedie_universelle.fracademic.com/58804/pantomime