

Research : 12

***Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour
Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en
FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi
Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du
Niveau Secondaire.***

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad
Professeur-adjoint de la Didactique de FLÉ
Département de Curricula & de Méthodologies
Faculté de Pédagogie Université du Fayoum

" Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire "

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad

" فاعلية استغلال تقنيات الدراما في تنمية بعض مهارات التحدث التلقائي باللغة الفرنسية كلغة اجنبية وفي تنمية بعض ابعاد الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارة التحدث لدى طلاب المستوى الثانوي "

• مستخلص الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية توضيح فاعلية استغلال تقنيات الدراما في تنمية بعض مهارات التحدث التلقائي باللغة الفرنسية كلغة اجنبية وفي تنمية بعض ابعاد الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارة التحدث لدى طلاب المستوى الثانوي. ولتحقيق هذه الاهداف قام الباحث ببناء وتقنين بعض الادوات حيث تم تصميم وتقنين اختبار لقياس مهارات التحدث وتم استخدامه لقياس مستوى طلاب العينة قبل وبعد التجربة ، وتم ايضا تصميم وتقنين مقياس لأبعاد الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارات التحدث التلقائي بالفرنسية كأدوات قياس. وتم تصميم وحدة دراسية لتنمية تلك المهارات وفق آليات تقنيات الدراما وخاصة تقنية لعب الأدوار وتقنية المحاكاة وتم تطبيق تلك الوحدة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بإحدى مدارس محافظة القاهرة وتم اختياره عشوائيا من بين فصول المدرسة ممن سبق لهم دراسة اللغة الفرنسية بالمدارس الابتدائية والإعدادية أي ما يعادل مستوى A2 وفق معايير الاتحاد الاوروبي بخصوص تعليم وتعلم اللغات الاجنبية (اللغة الفرنسية). وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (٣٠ طالبا). وتم تطبيق الوحدة الدراسية على عينة الدراسة. وأشارت نتائج تلك الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث لصالح التطبيق البعدي ، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مقياس ابعاد مفهوم الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي للمقياس. وترجع تلك النتائج الى فاعلية تقنيات الدراما في تنمية المهارات والأبعاد المستهدفة.

الكلمات الرئيسية : مهارات التحدث التلقائي في الفرنسية كلغة اجنبية - ابعاد مفهوم الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارة التحدث - تقنيات الدراما .

Résumé de l'étude :

L'étude en cours a pour objectif la cognition de l'efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de la parole spontanée en FLÉ et quelques dimensions de concept du soi académique relatives au parler chez les apprenants du niveau secondaire. Afin d'atteindre de tels objectifs, le chercheur a élaboré et a standardisé un test de parole spontanée en FLÉ employé comme pré-post test et une mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux compétences de parler comme des outils de mesure pour contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après la tentative. On a élaboré une unité pour le développement des habiletés

et des dimensions visées. On l'a appliquée avec un échantillon de 30 apprenants choisis aléatoirement parmi ceux de la 2ème année secondaire ayant déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. Le choix de l'échantillon a été opéré dans une école secondaire du gouvernorat du Caire. Les résultats ont confirmé qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes de notes des sujets de l'échantillon au pré-post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière en faveur du post test. Les résultats ont également confirmé qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes de notes des sujets de l'échantillon à la pré-post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler en faveur du post test. Ces résultats se sont affirmés grâce à l'exploitation des techniques de drame.

Mots clés : *Les habiletés de parole spontanée en FLÉ – Les dimensions de concepts du soi académique relatives au parler – Les techniques de drame.*

Introduction

Chaque parleur d'une langue étrangère soit francophone, soit anglophone,...etc., prend part des centaines de fois quotidiennement à des actes de parole composant son discours. Lorsqu'on s'arrête n'importe où tendant l'oreille aux êtres humains qui sont en train de parler ou de discuter, on peut remarquer l'étonnant niveau sonore produit par leurs émissions vocales. On consacre beaucoup de temps à une telle activité (celle de la parole) qui semble être le caractère propre de notre espèce. Il est donc naturel d'observer un nombre infini et illimité des œuvres, des études et des recherches consacrées aux habiletés de la parole, aux actes de parler et presque aux conversations spontanées comparées à celles consacrées aux autres habiletés et aux autres aspects du langage. On appelle les unités composant les habiletés de parole, les actes de parole et aussi les actes de langage.

Selon la plupart des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que Moshé Starets (Starets M., 2008), ces actes de langage sont des réunions des activités langagières et quotidiennement pratiquées autour des thèmes et des sujets de discussions susceptibles d'éveiller chez l'apprenant l'écho d'une expérience quelconque et de l'amener à rassembler les

résultats de ses propres observations pour le préparer à l'acquisition de connaissances linguistiques et des structures langagières nouvelles. La notion d'acte de langage est défini d'après la majorité des linguistes, des théoriciens, des méthodologues et des didacticiens comme le but communicatif de l'énonciation effectivement réalisée par n'importe quel locuteur dans une situation donnée. L'interprétation de tels actes de langage s'appuie sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, du contexte conversationnel, de certaines conventions et règles de grammaire, et enfin, des lexèmes, particulièrement certaines expressions figées. Ferdinand de Saussure nous a affirmé dans une citation dans l'œuvre de Moshé Starets intitulée «Principes linguistiques en pédagogie des langues», à ce propos que : «La langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement».(Starets M., 2008 : P. 2). On a compris par cette citation de Saussure que la langue constitue la base sur laquelle se réunissent plusieurs actes de langages composant le contenu de notre parole et de notre discours. Plus ces actes de langage se perfectionnent par les apprenants de telle ou telle langue, plus les énoncés et les discours produits par eux sont parfaitement spontanés.

Quelques chercheurs tels que (Récanati F., 1981) nous a mentionné que l'acte de langage (ou bien l'acte de parole) dépend des conditions pragmatiquement discursives manipulées lors de l'énoncé (locuteur et interlocuteur, temps et lieu de la conversation ou du dialogue, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions proprement énonciatives (éléments sémantiques, notamment la lexie, sujet et formes grammaticales des énoncés, types de verbes performatifs, phrases adverbiales et syntagmes nominaux spécifiques). Ces conditions constituent donc les mécanismes inconscients de ce qu'on intitule la parole spontanée d'une langue.

Donc, parler spontanément occupe maintenant une place certainement et considérablement primordial en didactique des

langues en général et en didactique du français en particulier. Premièrement, dans le processus d'enseignement/apprentissage de français, langue cible, la parole est une compétence disciplinaire considérée comme un objet d'enseignement à part entièrement considérable et appréciable. Ensuite, dans les autres disciplines scolaires enseignées en langue française comme les maths, la littérature et les sciences (les cas des établissements scolaires des langues), elle est considérée comme une compétence transversale et un médium d'enseignement au service de ces autres disciplines.

La parole spontanée est l'une des clés de l'apprentissage aux cycles secondaire, préparatoire et primaire. Elle sert de médium pour activer la réflexion de l'enseigné et l'engager dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens pour tel ou tel énoncé prononcé, à approfondir sa compréhension et à acquérir de nouvelles perspectives sur les incidents de l'actualité. L'enseignement devient une priorité pour tout enseignant ou enseignante conscient/consciente que la langue est un système d'expression et de communication visant à l'épanouissement mental et presque l'épanouissement personnel et à l'aide duquel l'apprenant peut se construire son personnage et totalement son identité. En fait, la parole a un impact à long terme sur la réussite scolaire, sociale et personnelle presque professionnelle de chaque enseigné. Dans le contexte scolaire francophone en général, ce travail de fond commence dès la fréquentation et l'accès des apprenants à l'établissement scolaire, alors que les enseignants cherchent, avec habileté et patience, à susciter et à soutenir le plaisir de parler, d'apprendre et de faire apprendre dans la langue française (Ministère de l'Éducation à l'Ontario, 2008 : P. 2).

À ce propos Perrenoud (Perrenoud Ph., 1991 : pp. 15-40) a confirmé que l'apprentissage de la parole est moins facile à codifier que celui des figures verbales. D'après lui, cela fait dépendre des pratiques en classe de langue soit pour les enseignants soit pour les apprenants. Certains enseignants estiment que la nécessité de la parole est liée étroitement à la

nécessité de prendre du temps pour communiquer oralement ou par écrit, écouter, raconter, discuter. Pour d'autres enseignants, ces apprentissages ne sont pas prioritaires et soutiennent une interprétation minimaliste du programme. On peut donc imaginer qu'il existe autant de représentations de la place de l'oral en général et plus particulièrement dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication, de la culture. Mais on perçoit, avec la pratique de la parole en classe, des limites de la personnalité et du rôle professionnel, de la manière d'être et des méthodes d'enseignement. Perrenoud Ph. a synthétisé qu' « il ne suffit pas de réaffirmer dans l'abstrait l'importance de l'oral pour convaincre ceux qui n'y croient pas ! ». La parole fait partie intégrale de l'aspect oral de la langue.

L'apprentissage de la parole spontanée de la langue se fait, soit en classe de langue, soit presque en famille, par imitation, par imprégnation...etc. L'enseignant ou bien la famille présentent et proposent à l'apprenant de langue plusieurs heures par semaine, des modèles de perfectionnement de la communication orale en général et notamment de la parole spontanée de la langue. À cette perspective Boumendjel L. (Boumendjel L., 2005 : PP. 48-49) a proposé quelques uns de ces modèles en disant que : « L'enseignant lit, explique, raconte, ordonne, évalue, argumente, illustrant la variété des actes de parole. Il séduit, rit, gronde, se fâche, mettant la langue au diapason de toutes sortes d'émotions et de sentiments. Il tient par moment un discours construit, il répond à d'autres moments par monosyllabes, du tac au tac. Il est parfois familier et proche de la langue des enfants, il incarne à d'autres occasions la langue la plus châtiée et la plus soutenue. Le maître est un acteur qui propose une mise en scène ininterrompue du verbe, sous toutes ses formes ou presque. Ce spectacle, inévitablement magistral et exemplaire, aura quelques effets sur les représentations et les pratiques langagières des élèves ; le maître le sait ou s'en doute. ».

La parole spontanée peut donc se pratiquer et peut s'apprendre selon plusieurs coins, au début des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les joueurs-participants d'un tel ou tel dialogue ou d'un jeu conversationnel. De nombreuses œuvres, recherches et études telles que (Dessalles J-L., 2006), (Luzzati D., 2007) et (Starets M., 2008) ont souci d'étudier la forme que revêtent les interventions et les pratiques des interlocuteurs, comme leurs prononciations, leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte de parole employé par eux à travers tantôt des questions, des assertions, tantôt des explicitations...etc. dont ils favorisent et ils emploient lors de leurs conversations ou de leurs discours. Il est donc important d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions puisque on se soucie de développer les compétences de la parole ou bien les actes de parole chez les sujets partenaires de tel ou tel acte de parler. (Dessalles J-L., 2006 : PP. 259-281) a confirmé que «La majorité des travaux de modélisation portant sur les contenus échangés dans les interactions verbales concernent la sélection d'argument dans les dialogues argumentatifs ou finalisés. Nous choisissons ici de nous concentrer sur un autre aspect, la sélection des contenus dans la communication événementielle. Notre problème est ainsi de modéliser l'intérêt conversationnel, c'est-à-dire de préciser des critères qui amènent les individus, dans les interactions spontanées, à trouver intéressants ou inintéressants les événements qui leur sont rapportés».

IL est notable que Daniel Luzzati (Luzzati D., 2007 : P. 25) a défini la parole spontanée au niveau de la pratique linguistique notamment dans ce qu'on a intitulé la parole conversationnelle. La parole dans ce sens est l'ensemble des énoncés oraux conçus et perçus dans le fil de l'énonciation. Cette sorte de langage, souvent mal connue, est en elle-même ambiguë dans la mesure qu'elle n'est compréhensible que dans des conversations de face à face, avec l'aide des gestes, des mimiques, du contexte et de la voix, où les matériaux

linguistiques se doivent d'être largement prévisibles et/ou redondants. La parole spontanée se résulte donc à travers des conversations événementielles de face à face en employant des matériaux et des structures linguistiques en compagnie des pratiques métalinguistiques.

Autrement dit, La communication événementielle basée sur des situations de la vie courante et pratiquée dans les dialogues des locuteurs, occupe une part importante des conversations de la parole spontanée. Les locuteurs rapportent des situations passées ou attirent l'attention de leurs interlocuteurs sur un aspect de leur environnement présent. On désigne par le terme événement une situation qui est ainsi spontanément rapportée ou signalée en contexte. On peut donc dire que les conversations faisant partie intégrale des habiletés de la parole spontanée (les conversations spontanées) peuvent être scientifiquement analysées et étudiées selon des points de vue différents. Quelques chercheurs se préoccupent de leurs aspects sociaux (c.-à.-d., les critères et les indices qui déterminent les moments de commencer la parole et les mots que l'on choisit lors de la parole; des mots de respect ou autres, les styles conversationnels, les expressions choisies lors des conversations comme les expressions de politesse, de dominance, d'agressivité, de coopération...etc. et les types d'actes sociaux accomplis lors de la conversation). Quelques uns parmi les chercheurs s'intéressent aux caractéristiques pertinentes dans les répliques telles que les interruptions, l'intonation, les hésitations ...etc. D'autres chercheurs traitent les conversations d'après les aspects relationnels existant entre les structures et la fonction (la façon dont les explications, les plaintes...etc. sont exprimées lors de la parole et la façon dont les décisions, la vérité ...etc. sont exprimées dans les répliques) (Norman M. A. & Thomas P. J. 1991 : PP. 235 : 250).

La question de la sélection au niveau des situations rapportées de parole conversationnelle spontanée, est fondamentale et se situe au cœur de la problématique du

langage. Les rapports que les participants aux jeux conversationnels langagiers construisent ne comptent pas uniquement sur la manière dont ils s'expriment, mais également de ce qu'ils emploient comme des structures linguistiques et des pratiques métalinguistiques. La sélection de telles situations rapportées en conversation répond donc à des contraintes strictes, qu'il s'agit de déterminer. On doit noter que selon Dessalles J-L., les théories classiques en pragmatique sont relativement silencieuses sur cet aspect important de l'emploi du langage et ne nous donnent pas les moyens d'expliquer pourquoi telle anecdote est plus intéressante que telle autre.(Dessalles J-L., 2006 : PP. 259-281).

En vérité, les caractéristiques du locuteur, en particulier son statut et sa position sociaux ou sa profession marquent une influence considérable sur la spécification de l'acte de langage (l'acte de parole) qu'il emploie lors de sa parole, au même titre que le temps, le lieu de l'énonciation, ou plutôt la situation conversationnelle. De cette façon-ci et par la voie du langage, le politicien promet, le médecin conseille son patient, l'inspecteur de police interroge le suspect, la mère console son enfant. Alors le fait de promettre, de conseiller, d'interroger ou de consoler constitue ainsi des actes de parole ou de langage. L'acte de langage (de parole) est un concept d'action, ne représente pas un énoncé. Tout énoncé, quel qu'il soit, a pour fonction de provoquer une réaction de la part de celui auquel l'on s'adresse. C'est en ce sens que l'on dit que le locuteur agit sur son interlocuteur par l'entremise de la parole. L'énonciation devient ainsi un acte de langage. À travers les énoncés le locuteur accomplit certains actes de parole. (Cristea Th., 1984 : P. 224).

Selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 26) et en ce qui concerne les compétences de parole spontanée, les apprenants doivent être capables de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou

à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ils (toujours les apprenants) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. Les apprenants peuvent également communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils ne comprennent pas assez pour poursuivre une conversation.

À un niveau avancé et toujours selon les critères de ce cadre européen commun de référence, les apprenants doivent être capables de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Ils peuvent prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. Notre souci est d'amener nos apprenants à perfectionner de telles compétences pour être aptes à tenir des conversations spontanées dans les situations différentes de la vie courante et naturelle en français pour réaliser des profits scientifiques au niveau de la pratique de la langue cible.

La seule voie d'apprentissage des habiletés déjà mentionnées d'après les critères du conseil de l'Europe n'est cependant pas identique à celle des autres disciplines à apprendre telles que la chimie, la géographie, l'histoire....etc. On dit dans la plupart du temps que l'on parle le français, mais on ne peut pas dire que l'on parle la géographie. On dit logiquement que l'on parle de la géographie. Ce qui renvoie directement aux connaissances explicites de la géographie comme science à apprendre. Dans le cas de dire que l'on parle le français, on renvoie à un type d'apprentissage implicite des compétences langagières en ce qui concerne la langue française.

À ce propos Francine Circurel (Circurel F., 1985 : P. 16) a confirmé que «la classe va voire l'émergence de discours en langue étrangère qu'on peut qualifier de discours simulés par lesquels les énonciateurs font semblant d'avoir besoin de quelque chose ou d'être quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes. Cet apprentissage implicite de la langue se traduit par des activités qui sont des répétitions des discours d'autrui, des jeux de simulation, des jeux de rôle».

Alors, des maintes de techniques nouvelles peuvent être exploitées pour développer les habiletés de parole spontanée chez les apprenants de tous les niveaux scolaires parmi lesquelles l'on peut employer les techniques de drame notamment celles portant sur les techniques de simulation et de jeu de rôles. Les techniques de drame mettent l'accent sur le travail en groupes et cela est adéquat à l'enseignement/apprentissage de la langue et notamment pour la didactique de la parole spontanée. Les techniques de drame donnent l'occasion aux apprenants de non seulement travailler en groupes mais également de parler en langue française ensemble la plupart du temps. Des telles techniques donnent également l'occasion aux apprentis de vivre dans un environnement d'apprentissage presque réel ou quasi-réel. Un tel environnement les encourage à tenir des conversations spontanées et donnant à chacun des apprenants des rôles à jouer soit au niveau de la préparation des jeux conversationnels soit au niveau de la pratique de la langue au sein de ces jeux conversationnels.

Il nous paraît donc évident de pratiquer les techniques de drame en classe pour la richesse que l'on peut en tirer. La question naturelle qui se pose là est : « Que peut apporter la pratique de telles techniques de drame aux apprenants ? ». Avant de répondre à une telle question , il est convenable de s'accorder sur l'expression de « techniques de drame ». Cette expression a longtemps été considérée comme un des préalables du théâtre dans la formation du comédien. C'est tout d'abord à l'établissement scolaire que ces techniques de

drame se sont développées. Avec ces techniques de drame, on peut créer un climat et un lieu d'ouverture et de liberté où l'apprenant pratique la langue enseignée et plus particulièrement les habiletés de parole spontanée. cette réalité s'assure à travers plusieurs études antérieures telles que l'étude de Bres Corinne (Corinne B., 2000).

À cette perspective, plusieurs chercheurs ont affirmé que les techniques de drame sont efficaces lorsque l'on l'emploie à l'extérieur des travaux proprement dramatiques (activités théâtrales). À ce propos D. Oberlé a dit, cité dans l'étude de Bres Corinne, : « C'est à partir du moment où le jeu dramatique sort du champ théâtral, qu'il va être progressivement connu, reconnu et connaître un développement certain»(Corinne B., 2000 : P. 5). Les techniques de drame les plus fréquentes et les plus efficaces dans le domaine de la didactique de FLÉ et notamment dans le domaine de la didactique de parole sont : la technique de la simulation et celle de jeu de rôles.

La simulation signifie d'après la majorité des didacticiens et des méthodologues qu'il s'agit de faire créer par les apprenants eux-mêmes sous la direction du maître / de la maîtresse ou presque en collaboration avec lui/elle la totalité d'un monde ou bien un univers clos virtuel et fictif et les faire vivre dans ce monde / univers conçus par eux. À travers une telle technique, des actes de parole se pratiquent de façon virtuelle sur des situations quasi-réelles. Par exemple, si les apprenants jouent le rôle de présenter des cadeaux à leurs collègues, il n'est pas forcément nécessaire de les présenter en réalité mais ils emploient des actes de parole pour faire semblant à communiquer avec ses paires de façon fictive. Autrement dit, les apprenants réalisent fictivement les actes d'offrir des tels cadeaux à leurs collègues.

Elle s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les apprenants, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (une création d'un caféteria, d'un village, d'immeuble, d'une île, d'un café, d'un centre de langue...etc.)

ou sur un monde imaginaire (une création d'un voyage sidéral et une installation d'une nouvelle civilisation...etc.). Le maître ou la maîtresse restent au fur et à mesure le metteur en scène d'une telle technique (la simulation). L'objectif majeur derrière une telle technique est de faire acquérir des compétences langagières quelconques parmi lesquelles les compétences de parole. Cette acquisition se fait en motivant les apprentis à travers une perspective actionnelle. Cette pratique pédagogique a été créée par Francis Debyser et a été encouragée par le BELC¹. Elle s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative se développe et la pédagogie se centre plus sur l'apprenant.(Pluies J-L., 2004). Selon Jean Pierre Cuq (Cuq J. P., 2003 : P. 419) la simulation constitue «une activité nouvelle qui devait faire au maximum entrer le réel dans la salle de classe ».

Plusieurs chercheurs tels que Amaury Daele et Denis Berthiaume (Daele A., & Berthiaume D., 2010), Anissa Benarabe (Anissa Benarabe, 2006), Ramin R., & Safarpour S., 2012 (Ramin R., & Safarpour S., 2012) et Néhal Yéhia Mohammed (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) ont confirmé que la technique de jeu de rôles comme une 2ème technique de drame vise à aider les apprenants de tel ou tel niveau langagier à développer leurs habiletés de communication soit au niveau du code oral, soit au niveau du code écrit, à exprimer leurs idées et leurs pensées et à développer leur prise de conscience sur la façon dont les autres pensent et se sentent. Cette technique donne aux apprentis de multiples occasions d'explorer le monde et de pratiquer de nouvelles habiletés de communication langagière dans un milieu linguistique donné, d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et d'interpréter les idées et les sentiments d'autrui en entrant dans sa propre peau.

1 BELC = Bureau français pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.

À vrai dire la technique de jeu de rôles constitue une présentation spontanée, sans costume ou script. Le contexte d'une telle technique est présenté et les rôles sont bien sélectionnés. Les apprenants ont un temps de dessiner la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions et planifier un scénario de base pour la situation avant de la mettre en exécution. En bref les apprentis discutent la façon dont ils se sont sentis et de ce qu'ils ont appris de la situation particulière. La partie la plus importante de la technique de jeu de rôles est la discussion qui se fait entre eux pour la dessiner et ensuite pour l'exécuter. Cette discussion-ci vise d'une manière ou d'une autre à développer les différentes habiletés de la didactique de FLÉ en gros, et pour développer les habiletés de la parole spontanée en particulier parce qu'en exploitant une telle technique, les apprenants commencent eux-mêmes à prendre l'initiative à planifier tout et à distribuer les rôles de chacun d'eux ensuite à l'exécuter.

Cette technique de drame permet de présenter un ou plusieurs problèmes sous forme non résolus, les participants étant invité à faire des scénarios à résoudre des tels problèmes, à proposer et appliquer des solutions. Un certain nombre de solutions sont appliquées lors de chaque séance, ce qui permet de mettre en commun les connaissances, les méthodes et l'expérience de chacun d'eux lors de leur travail collectif. Dans cette technique de drame, les apprentis, en petits groupes, ont des échanges structurés avec chacun des autres enseignés, qui présentent des idées et des pensées. Il s'agit un peu d'un tour de table, mais qui fait appel à des dialogues inventés et dessinés par chacun des participants.

Lorsque les apprenants commencent à parler le français spontanément et inconsciemment et à maîtriser les différentes habiletés de parole spontanée, ils commencent à estimer leur soi académique. Les dimensions de celui-ci sont nombreuses notamment celles qui sont relatives aux habiletés de parole et dont les plus importantes selon plusieurs études précédentes

telles que l'étude de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan : 2008), celle de (Micinerney D., & al. : 2012), et celle de (Manar Fawzi : 2015) sont :

1. La satisfaction du soi.
2. L'esprit d'initiative.
3. La propre ambition.
4. L'esprit du commandant (du leader).
5. Le concept du soi d'achèvement.
6. La participation active aux jeux conversationnels.
7. Le respect des niveaux langagiers de soi et de ses pairs.

La majorité des chercheurs sont presque d'accord sur le concept du soi académique. Ils voient qu'il est une sorte d'estime de soi référant le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représente donc l'évaluation globale du concept de soi constituant l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés et ses attributs. Plusieurs chercheurs voient que cette approche pluridimensionnelle des concepts de soi et d'estime de soi comporte plusieurs lacunes théoriques et méthodologiques : définition imprécise du concept, modèles théoriques sous-jacents inexistantes ou peu appuyés empiriquement, instruments de mesure peu valides et peu fiables. Malgré ces lacunes déjà mentionnées, le concept du soi académique mérite d'être développé chez les apprenants des langues étrangères en général et notamment pour ceux de la langue française parce que c'est un comportement comprenant des propres mécanismes employés par ces apprenants pour comparer leurs habiletés académiques et langagières avec leurs pairs. Cette comparaison-ci leur donne une vision claire de leur niveau langagier et académique, ce qui les encourage au fur et à mesure à l'améliorer.

Position du problème

À la suite de l'introduction ci-dessus, on a synthétisé que :

1. Des chercheurs, des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que (Recanati F.,1981), (Perrenoud Ph., 1991), (Norman M. A. & Thomas P. J., 1991), (Dessalles J-L.,2006),(LuzzatiD.,2007) et (Starets M.,2008) sont presque d'accord sur le fait que la parole est l'emploi de la langue dans des situations véritables de la communication humaine pour transmettre un message qui soit compris de la part d'un tel ou tel interlocuteur. Lorsque les gens se mettent à parler, ils choisissent un bagage langagier comprenant un lexique et des faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie. L'importance de la parole est déterminée à travers l'objectif du locuteur : si cette visée consiste à transmettre un message, le sujet choisit les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus effectifs et les plus efficaces possibles pour telle ou telle situation. Ce sujet parlant omet dans la plupart du temps des parties de phrase ou des mots dont l'absence dans le contexte particulier de la conversation ne perturbe pas le sens de son message s'il veut tout simplement transmettre ce message. Il procède également au fur et à mesure à des changements phonétiques qui simplifient la transmission de ce message, sans le modifier ni le rendre incompréhensible. L'essentiel est que le message passe correctement et spontanément. Cela se fait de façon simple parce que toute communication linguistique se pratique dans des contextes linguistiques et extralinguistiques (dans la situation) qui sont toujours au niveau linguistique de l'interlocuteur. c'est-à-dire, celui-ci est apte à donner à ce message ses interprétations et ses significations convenables. Tout cela confirme que l'on a besoin de développer les habiletés d'employer un bagage langagier composé de lexique, et des faits de morphologie, de syntaxe, de phonétique, et de prosodie pour transmettre un message événementiel dans une situation de communication de façon spontanée. l'on a besoin également à développer des habiletés de bien procéder par la prononciation pour faciliter le passage de ce message d'une façon efficace chez les sujets d'une société linguistique donnée et par des moyens linguistiques, métalinguistiques et extralinguistiques. Une telle société se représente à travers par les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà

étudiés le français aux cycles primaire et préparatoires (apprenants ayant un niveau équivalents au niveau de A2 selon les critères du CECRL).

2. D'autres chercheurs, linguistes, didacticiens et méthodologues tels que (Corinne B., 2000), (Pluies J-L., 2004), Anissa Benarabe, 2006), (Ramin R., & Safarpour S., 2012), et (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) s'accordent sur le fait que les techniques de drame sont des procédés effectifs, efficaces et convenables pour développer les habiletés relatives à tous les deux codes de presque toutes les langues vivantes et notamment aux habiletés du code oral. Ces techniques sont également adéquates aux habiletés de la parole spontanée. Ces chercheurs ont affirmé que les techniques, les plus proches des habiletés de la parole spontanée sont : le jeu de rôles et la simulation.
3. Des études antérieures nombreuses, citons à titre d'exemple celle de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan, 2008), celle de (Micinerney D., & al., 2012), et celle de (Manar Fawzi , 2015) nt affirmé que lorsque les apprenants maîtrisaient les habiletés de tel ou tel contenu appris, ils commençaient toute de suite à estimer leur soi académique de façon subordonnée. Les dimensions les plus concernées pour de ce soi académique sont :
 1. La satisfaction du soi.
 2. L'esprit d'initiative.
 3. La propre ambition.
 4. L'esprit du commandant (du leader).
 5. Le concept de soi d'achèvement.
 6. La participation active aux jeux conversationnels.
 7. Le respect du niveau langagier de soi et des pairs.
4. On a touché, à travers les visites respectives des écoles secondaires en compagnie des stagiaires de la 3ème et de la 4ème année à la faculté de pédagogie au Fayoum, et à travers les visites effectuées à quelques établissements scolaires au Caire notamment les établissements dont les

apprenants ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire tels que l'école Elorman et celle de l'ingénieur Sidki Soliman à Madinet Nasr, une faiblesse des apprenants du cycle secondaire dans les habiletés de la parole en général et notamment dans les habiletés de la parole spontanée. Cette faiblesse se voit clairement lorsque moi personnellement ou les stagiaires se mettent à parler devant les apprenants en posant des questions et en commençant des conversations autour les événements quotidiens; on remarque que les apprenants hésitent beaucoup lorsqu'ils essayent de communiquer avec moi ou avec les stagiaires et lorsqu'ils répondent aux questions posées soit par moi soit par les stagiaires. En bref Les apprenants n'aiment pas les séances consacrées à la séquence de parler le français parce qu'ils se sentent faibles dans les habiletés de parole et ils n'arrivent pas à communiquer spontanément avec leur maître et leurs pairs. Afin d'être sûr de tout cela, on a mené une étude de découverte pour déterminer le niveau des apprenants en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée. les résultats de celle-ci a confirmé que les apprenants sont faibles en parole en général et en parole spontanée en particulier. On a donc touché le besoin de mener une étude portant sur le développement de telles habiletés chez les apprenants du cycle secondaire. Il est à noter qu'on a appliqué cette étude sur les apprenants qui ont déjà appris le français pendant les cycles primaire et préparatoire (les apprenants ayant un niveau équivalant le niveau de A2 en français langue étrangère).

La Problématique

Le problème de l'étude en cours se pose à travers la question essentielle suivante : « Quelle est l'Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de Parole Spontanée en FLÉ et pour Développer les Dimensions de Concept du Soi Académique relatives aux habiletés de parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire .

Pour répondre à cette question centrale, on doit trouver réponses à ces sous-questions :

1. Quelles sont les habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) indispensables aux apprenants du niveau secondaire ?
2. Quelles sont les dimensions de concept du soi académique adéquates aux habiletés de parole spontanée en FLÉ au niveau secondaire ?
3. Quelle est l'image d'une unité conçue à la lueur des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de concept du soi académique relatives au parler chez les apprenants de la 2ème année au niveau secondaire ?
4. Quelle est l'efficacité des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de concept de soi académique relatives au parler chez les sujets de l'échantillon?

Hypothèses de l'étude

Cette étude s'est souciée de savoir si/s' :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test.
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;

4. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test;
5. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, un récit de vie, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test;
6. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur de la post application;
7. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière au seuil de (0.01) en faveur de la post application.

Objectifs de l'étude

L'étude en cours a visé à :

1. Découvrir une unité d'enseignement/ apprentissage à la lueur des techniques de drame notamment les techniques de simulation et de jeu de rôles pour le développement de quelques habiletés de la parole spontanée et pour le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (équivalant le niveau de A2 en français selon les critères de CECRL).
2. Mesurer l'efficacité des techniques de drame pour le développement des habiletés de la parole spontanée en FLÉ

et pour le développement des dimensions du concept de soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets de l'échantillon.

Délimites de l'étude.

- L'étude en cours se limite aux apprenants de français langue étrangère au niveau secondaire notamment ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. La tentative a été déroulée pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016.
- Les habiletés de la parole spontanée se limitent à celles de se présenter ou présenter quelqu'un d'autre en parlant, de communiquer oralement lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, d'avoir des échanges très brefs même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation événementielle, de faire face à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue française est parlée, de raconter un récit de vie ou une journée professionnelle d'un individu et enfin de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité.
- Les dimensions du concept de soi académique se limitent à celles de la satisfaction du soi, de l'esprit d'initiative, de la participation positive aux jeux conversationnels , et celle de concept du soi d'achèvement.

Importance de l'étude

Cette étude ambitionnerais d'être profitable pour:

1. Les apprenants de français langue étrangère (FLÉ) au niveau secondaire lors de l'apprentissage des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier; on élabore des situations d'enseignement/apprentissage nombreuses, des activités et des exercices variés à travers l'unité proposée à la lueur de

l'étude actuelle où ces apprenants peuvent les pratiquer afin de se développer en parole et en parole spontanée de façon permanente.

2. Les maîtres-enseignants/les maîtresses-enseignantes et les inspecteurs de français langue étrangères à l'école secondaire lors de leur enseignement pour le développement des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier.
3. Les didacticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère (FLÉ); cette étude se base sur des outils et des instruments tels que des tests, des listes de compétences, des leçons, des situations d'enseignement/ apprentissage,...etc. dans le domaine de la parole spontanée par lesquels ces didacticiens peuvent se guider lors de leur travail en vue de développer les habiletés de parole avec des apprenants au même niveau d'apprentissage.

Instruments de l'étude.

en vue d'atteindre les objectifs de notre étude, on emploie les outils ci-dessous:-

1. Outils de mesure.

- Test destiné à déterminer et à mesurer les compétences de parole spontanée chez les sujets de l'échantillon. Ce test est employé comme un test de progrès (pré/post test).
- Mesure de concept du soi académique destinée à déterminer les dimensions d'estime de soi académique relatives aux habiletés de la parole spontanée de FLÉ.

2. Outils d'étude.

- Liste d'habiletés de parole spontanée indispensables aux sujets de l'échantillon.
- Unité basée sur les techniques de drame (notamment sur les techniques de jeu de rôles et de simulation) et élaborée par le chercheur pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de

concept de soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets de l'échantillon.

- Guide pédagogique destiné à faciliter le processus de la didactique de l'unité conçue par le chercheur.

Échantillon de l'étude.

Notre échantillon se compose d'une classe de l'école secondaire de l'(ingénieur de Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. Les sujets de l'échantillon se sont choisis parmi ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (les apprenants ayant un niveau équivalant le niveau de A2 d'après les critères du CECRL). La tentative s'est faite pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016. L'échantillon a compris un seul groupe puisqu'on a présenté une unité conçue pour développer les habiletés de parole spontanée et les dimensions de concept de soi académique relatives aux habiletés de parole.

Méthodologie de l'étude.

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude en cours, on a employé les méthodes ci-dessous :

1. La méthode descriptive analytique en ce qui concerne la manipulation des études précédentes et de la littérature éducative pour la rédaction du cadre théorique.
2. La méthode quasi-expérimentale en ce qui concerne la validation des instruments de la mesure employés au sein de l'étude actuelle (confirmer la validité, la fidélité de tels outils).
3. La méthode statistique qualificative pour analyser les résultats du test de compétences de parole spontanée et ceux de la mesure de dimensions de soi académique en employant les techniques statistiques convenables.

Procédures de l'étude.

Pour atteindre les objectifs de l'étude actuelle, on a suivi les démarches ci-dessous;

a) Afin de répondre à la première question de l'étude, on a exécuté les procédures suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux compétences de la parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux compétences de parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a élaboré une liste de compétences de parole spontanée en basant sur les études précédentes et la littérature éducative.
- On a élaboré un test des compétences de parole spontanée convenable au niveau des apprenants de la 2ème année secondaire (des apprenants ayant un niveau équivalant du niveau de A2).

b) En vue de répondre à la deuxième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a élaboré une mesure de dimensions de concept du soi académique convenable aux compétences de parole spontanée et convenable au niveau des apprenants de l'échantillon.

c) Pour répondre à la troisième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
 - On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
 - On a élaboré une unité basée sur les techniques de drame (jeu de rôles / simulation) et destinée à développer les compétences de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants de l'échantillon.
 - On a élaboré un guide pédagogique employé pour faciliter le processus de l'enseignement / apprentissage de l'unité conçue à la sueur de l'étude actuelle.
- d) En vue de répondre à la quatrième question de l'étude, on a opéré les procédures suivantes:
- On a appliqué le test de compétences de parole spontanée comme pré test.
 - On a opéré la pré-application de la mesure de concept du soi académique.
 - On a manipulé l'unité conçue pour le développement des habiletés de parole spontanée et pour le développement des dimensions de concept du soi académique avec les sujets du groupe d'étude.
 - On a réappliqué le test de compétences de parole spontanée comme post test.
 - On a opéré la post-application de la mesure des dimensions de concept de soi académique.
 - On a employé les techniques statistiques adéquates pour analyser qualitativement les résultats de l'étude.
 - On a avancé les recommandations en suggérant quelques thèmes de recherche.

Terminologies de l'étude.

La parole spontanée.

La parole spontanée d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J-L., 2006 : P. 1) « peut s'étudier suivant plusieurs angles, allant des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui régissent les rapports entre les participants. De nombreux travaux étudient la forme que revêtent les interventions des interlocuteurs, comme leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte (question, assertion, explication, etc.) utilisé. Parallèlement, il importe d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions ».

La parole spontanée, du point de vue Carole Lailler (Lailler C., 2011: P. 46) « s'intéresse aux énoncés proférés spontanément, au sein d'une conversation. Un énoncé spontané se caractérise par son dynamisme et par la densité de sa construction tout autant que par son manque de fluidité. En outre, il est également porté par l'interaction qui existe entre le locuteur et son interlocuteur. Certes, un énoncé spontané n'est pas structuré de manière linéaire : il n'est pas fluide puisqu'il ne livre pas une pensée arrêtée sur laquelle il n'est plus question de revenir. Il livre, au contraire, une pensée qui se dessine puis se peaufine au fur et à mesure qu'elle s'énonce. Toutefois, un énoncé spontané n'est pas uniquement (disfluent), il porte également les indices d'une structure syntaxique dense et (objectivable) ».

On avance la définition propre du terme par le chercheur.

La parole spontanée signifie en gros que le locuteur est apte à se présenter et présenter quelqu'un d'autre en parlant, à communiquer oralement par le français lors de parler de tâches simples et habituelles ne nécessitant qu'un échange d'information simple et direct; Le locuteur peut discuter des sujets et des activités familiers, d'avoir des échanges très brefs même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une

conversation portant sur un évènement quotidien, de faire face à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage réel ou virtuel dans une région francophone, de raconter un récit de vie de quelqu'un et enfin de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne. Le locuteur est donc capable de communiquer oralement avec autrui de façon dynamique, inconsciente et sans hésitation. (Définition propre).

La technique de drame.

La technique de drame selon Christiane Page (Page Ch., 2000 : PP. 3-4) « c'est un jeu collectif pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petits groupes. A partir d'une proposition de jeu, chaque groupe construit un projet dramaturgique : il invente une fiction, un projet de jeu, en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres groupes. Enfin, les participants échangent autour de l'expérience afin de rejouer. Tout au long de ce parcours ils sont guidés par l'enseignant (ou, dans le cas d'un atelier de pratique artistique par un comédien professionnel). Le jeu dramatique se différencie du théâtre pour lequel la représentation est le but. Il résulte d'élaborations à des niveaux différents (auteur, acteur, mise en scène, spectateur) dans des temps qui parfois se chevauchent. Pratique de découverte et d'initiation au théâtre, il gère autrement ce travail et prend l'œuvre à sa source pour la développer jusqu'à sa réalisation dans le jeu improvisé sous le regard des autres. Le but est de privilégier le développement des capacités d'expression par l'expérimentation des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale ».

Le chercheur avance sa définition propre du terme :

La technique de drame se limite à des activités de réincarnation pratiquées au sein de classe par la voie de

quelques techniques telles que la simulation et le jeu de rôles pour le développement des habiletés de parole spontanée notamment celles de la communication orale nécessitant un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, la participation à des situations sans préparation et à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne, et la poursuite d'une conversation portant sur un incident de la vie courante même s'on ne comprend pas assez d'informations comprises en ayant des échanges très brefs. La technique de drame donne l'occasion aux interlocuteurs de parler dynamiquement, inconsciemment et sans hésitation pour poursuivre telle ou telle conversation. (Définition propre).

Le concept de soi académique.

Le concept de soi académique du point de vue Violaine Ayotte (AyotteV.,1996) «référait le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représentait donc l'évaluation globale du concept de soi lequel constitue l'ensemble des informations qu'un individu utilise pour décrire ses habiletés et ses attributs ».

Le concept de Soi académique d'après Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015) « est un concept multidimensionnel comportant la satisfaction du soi, l'esprit d'initiative, la propre ambition, l'esprit du commandant (du leader) et le concept du soi d'achèvement ».

La définition propre du terme:

Le concept de soi académique signifie qu'un apprenant de FLÉ au sein de la communication orale spontanée avec autrui est apte à développer une image de soi positive, développer un sens de l'autodiscipline, acquérir de la confiance en soi, renforcer ses capacités de concentration, développer ses facultés sensorielles et s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part aux jeux conversationnels visant à développer son niveau de parler, et à respecter son niveau langagier au même titre que le niveau de ses pairs. (Définition propre).

Le Cadre Théorique de l'Étude.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 26) a confirmé qu'on doit développer, chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage concernant la didactique de FLÉ, le fait d'être capables de communiquer oralement de façon simple, à condition que le locuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ces apprenants sont à un niveau moyen en français. Ils (toujours les apprenants) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. ces enseignés doivent être également aptes à communiquer lors de tâches simples et habituelles ne nécessitant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils ne comprennent pas assez d'informations pour poursuivre une conversation sur tel ou tel évènement de la vie courante et quotidienne. ils doivent avoir la capacité de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue française est dominante. Ils doivent également avoir aptes à raconter oralement des récits de vie et des journées soit professionnelles soit autres des gens de la société.

Les recherches actuelles dans le domaine de la didactique de FLÉ en général, et de la didactique de parole spontanée en particulier mettent l'accent sur le fait de développer chez les apprentis de FLÉ les dimensions du concept de soi académique en ce qui concerne de parler le français. Ces dimensions consistent à faire de l'apprenant quelqu'un qui est apte à développer une image de soi positive, à développer un sens de l'autodiscipline, à acquérir de la confiance en soi, à renforcer ses capacités de concentration, à développer ses facultés sensorielles et à s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part à une conversation événementielle.

D'après un nombre considérable de recherches et d'études dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de méthodologies, les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle du jeu de rôles sont efficaces dans le développement des habiletés de l'oral et de l'écrit et plus précisément de parole spontanée. Notre étude a essayé de développer les habiletés de parole spontanée et les dimensions de concept du soi académique relatives aux compétences de parler spontanément à la lueur d'employer les techniques de drame (la simulation et le jeu de rôles) chez un groupe d'apprenants du niveau secondaire. Alors, notre cadre théorique a mis en relief les parties suivantes :

- a) Partie I. On a mis en valeur les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle de jeu de rôles en focalisant leurs aspects relationnels avec les habiletés de parole spontanée d'une part et avec les dimensions de concept du soi académique d'autre part.
- b) Partie II. On a mis l'accent sur les habiletés de parole nécessaires pour les sujets de l'échantillon en focalisant leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

Partie I

Les techniques de drame

La technique de drame, de quoi s'agit-il?

Plusieurs théoriciens et chercheurs comme Christiane Page (Page Ch., 2000) ont vu que la technique de drame est un type de jeu d'improvisation collectif mis en exécution par de petits groupes au cours duquel, les participants-joueurs ou bien les apprenants inventent quelques actes fictifs ou presque virtuels en élaborant un canevas, puis les jouent en se glissant dans la peau de personnages devant les autres membres de la classe ou les autres membres de troupes. Ces participants-joueurs échangent et s'échangent autour de l'expérience conçue de façon virtuelle et vraisemblable, en répétant les spectacles plusieurs reprises pour performer telle ou telle compétence

langagière. La technique dramatique nécessite donc un projet conçu par les membres de tel ou tel groupe où chacun a un rôle à tenir. On voit que cette vision est beaucoup plus logique parce qu' une telle technique est essentiellement conçue dans le domaine de la didactique pour développer des compétences scolaires et éducatives délimitées en comptant sur l'imagination et la créativité des apprenants. Suivant cette vision, on emploie une telle technique pour une visée de guider les apprenants en français langue étrangère (FLÉ) à développer leurs performances de parler spontanément la langue. Christiane Page a proposé que telle ou telle technique de drame pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petites troupes composées d'apprenants suivant des étapes successives; on commence par une proposition d'une technique soit jeu de rôles soit simulation à travers laquelle chaque troupe construit un projet dramaturgique, la troupe invente une fiction ou un projet en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis elle la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres membres de la classe. Enfin, les participants échangent autour de cette fiction ou de ce projet afin d'exécuter le spectacle. Tout au long de ce parcours les joueurs sont guidés par l'enseignant ou l'enseignante. Les techniques de drame se différencient donc du théâtre professionnel pour lequel la représentation est un objectif en soi. Mais le but derrière l'exploitation de telles techniques dans le processus d'enseignement / apprentissage est de privilégier le développement des habiletés langagières et des capacités d'expression à la lueur des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale.

La technique dramatique d'après Muriel Amblard (Amblard M., 2004) est une activité sociale, soumise à une règle et à une réglementation essentielles; c'est de jouer en tenant compte le plus possible des activités des autres. Les participants-joueurs jouent en fonction de ceux qui sont en même temps qu'eux sur scène. L'action individuelle de chacun parmi les apprenants-joueurs ne prend du sens que si elle est intégrée à celle de ses

collègues. Le succès de l'activité compte donc sur le travail de chaque participant. Muriel Amblard a ajouté, dans son étude intitulée « Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ? », que la technique dramatique a recours également à la réflexion de tous les apprenants soit qu'ils sont participants soit qu'ils ne sont pas participants aux spectacles conçus. Autrement dit, les apprentis qui ne pratiquent pas encore les activités dramatiques doivent être très attentifs aux activités de leurs collègues pour pouvoir ensuite intervenir lorsqu'il leur faut, donner des conseils et en tenir compte pour continuer naturellement la même activité. Les apprenants-joueurs ne peuvent pas toujours jouer tous en même temps; parfois ils ne participent pas aux activités de drame et ils deviennent des spectateurs. Ils doivent aussi comprendre que le fait d'être spectateur ne signifie pas d'être passif. Le temps d'échange (échange des rôles pour les participants-joueurs) qui suit toute activité est très riche et fécond pour développer au fur et à mesure les activités conçues car il permet à ces autres membres parmi les apprenants-joueurs, de donner les éléments positifs et négatifs et de suggérer des améliorations à apporter soit pour les activités mêmes soit pour les prochaines activités.

Moment d'apprentissage : on apprend donc que / qu'

À la suite des définitions déjà citées par des chercheurs tels que Christiane Page et de Muriel Amblard, on peut déduire que le concept de la technique de drame signifie :

1. Une activité sociale soumise à des règles essentielles et composée de troupes d'apprenants-joueurs d'un niveau langagier presque homogène.
2. Cette activité est collective; l'action tenue par le travail de chacun des participants ne prend son sens qu'à travers les travaux des autres dans le même groupe.
3. Cette activité vise à développer l'esprit créatif et imaginaire chez les apprenants-participants.

4. Le succès de l'activité compte sur la collaboration de tous les participants soit joueurs (apprenants), soit animateurs (enseignants).
5. L'efficacité d'une telle activité se réalise lorsque tout le monde, soit participants, soit spectateurs (les apprenants qui ne participent pas aux activités), est positif.
6. Les discussions faisant à la sueur des activités sont fécondes lorsque les participants et les non participants sont homogènes. C'est-à-dire les groupes doivent être au même niveau d'apprentissage.
7. Les apprenants sont eux-mêmes qui inventent des actes fictionnels et les jouent en basant sur les techniques de drame notamment la technique de jeu de rôles et celle de la simulation.
8. Les actes fictifs inventés et joués par les membres des groupes sont destinés du point de vue éducatif et didactique pour développer des habiletés langagières variées.
9. On peut exploiter les actes fictionnels improvisés et joués par les apprenants-joueurs pour développer les compétences langagières notamment les compétences de parole spontanée en FLÉ et les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler.
10. On peut exploiter de tels actes fictifs pour développer les différentes habiletés langagières orales et écrites chez les apprenants du niveau secondaire.

a) Que peut-on apprendre d'une technique de drame ?

L'expérience dramatique est une des composantes essentielles du développement de différentes compétences des apprenants de tous les niveaux d'apprentissage soit au niveau élémentaire, soit au niveau indépendant. À travers l'expérience créative des activités dramatiques, les apprenants peuvent développer leurs habiletés d'expression, conquérir leur autonomie et découvrir une activité leur permettant un engagement complet que l'établissement scolaire ne peut

négliger puisque son rôle est la préparation à la vie sociale et courante.

Emanoel Nogueira (Nogueira E., 2015 : P. 4) a favorisé l'enseignement/ apprentissage exploitant les techniques de drame dans son étude intitulée «Le moment créatif dans le jeu dramatique une perspective d'autoformation existentielle?» pour des raisons d'ordre éducatives tellement indispensables pour les apprenants en général et les apprenants des langues en particulier en citant «L'éducation ou la formation par le drame, nourrie par l'imagination créative, est ainsi un moyen par lequel l'homme communique avec la vie, où il apprend à examiner, à tester des hypothèses et à découvrir d'autres façons de penser. Inscrite dans un langage global qui permet une réflexion autour de la présentation à l'intérieur de l'atelier, elle constitue ainsi un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu, où les allers-retours entre le jeu et sa mise en question par le public actif sont une donnée essentielle du travail de formation». Dans une telle citation, Emanoel Nogueira a vu que les techniques dramatiques développent chez les apprenants-joueurs des habiletés telles que :

1. L'esprit de communication avec leur vie sociale.
2. L'esprit d'examineurs.
3. L'esprit des savants; par la voie de pratiquer les activités de drame, ils peuvent proposer des hypothèses et de les vérifier.
4. Des gens qui peuvent découvrir d'autres façons de penser.
5. L'esprit d'initiative; ils deviennent capables de tenir des discours devant un public.

Nogueira dans son étude déjà mentionnée a ajouté que l'implication des apprenants dans des activités de drame peut développer chez lui des dimensions de conscience importantes telles que :

- a) Lorsque l'apprenti est impliqué dans une telle ou telle technique dramatique, il peut avoir une expérience d'auto découverte existentielle, pouvant prendre racine dans la conscience de l'action physique (corps et reconfiguration du sens de la vie).
- b) Dans un processus créatif avec le langage dramatique où l'apprenant-joueur n'a pas beaucoup de repères pour créer, il cherche dans son expérience de vie le matériel pour sa création (perspective existentielle).
- c) L'improvisation pratiquée à la sueur de l'activité dramatique face au groupe favorise la réactivation et le dépassement de conflits existentiels. (conflits existentiels).

Selon plusieurs théoriciens, didacticiens et chercheurs tels que (Nogueira E., 2015), (Amblard M., 2004), (Ryngaert J.-P., 1991), (Bajard E., 1994), (Page Ch., 1997), (Ryngaert J.-P., 1977) et (Monod R., 1983) ont confirmé que pour ce qui concerne la technique de drame, il s'agit de placer les apprenants dans la peau des personnages fictionnels, par la voie des situations partiellement ou totalement fictives. À travers ce point de départ didactique, on donne l'occasion aux apprenants de / d' :

1. Inventer les espaces de la technique de drame employée par le discours et les discussions.
2. Inventer des personnages avec des couleurs et des caractères.
3. Inventer une fiction et de la développer en découvrant un canevas dramatique.
4. Découvrir progressivement les règles de structuration de la technique dramatique même.
5. Découvrir les règles de son enchaînement (l'enchaînement de la technique de drame employée)
6. Développer leurs possibilités de soutenir.

7. Développer les capacités langagières du corps, de l'objet, de la parole, de l'espace dans ses aspects relationnels avec l'apprenant-joueur.
8. Développer les fonctions symboliques employées au sein de la technique donnée.
9. Développer des attitudes de coopération, d'organisation, d'écoute et de solidarité.

À cette perspective Élie Bajard (Bajard E., 1994) a vu que les techniques de drame offrent essentiellement deux types d'apprentissage :

1. Elle donne l'occasion aux apprenants d'exprimer leur propre personnalité dans toutes ses dimensions; dimensions intellectuelles, affectives, sensibles, et corporelles.
2. Elle favorise une communication langagière complexe en focalisant d'autres procédés que la langue tels que les gestes, les regards, les espacesetc. Ces procédés-ci, loin d'être entièrement constitués s'élaborent durant la pratique des techniques de drame employées. Il est notable qu' au cours de la communication langagière achevée à travers la technique dramatique donnée, elle ne pervertit pas sa réalité. Aussi les apprenants-joueurs dans une situation simulée, communiquent premièrement entre eux avant de faire celle-ci avec les spectateurs.

D'autres chercheurs comme Jean Santolini (Santolini J., (2009) a vu que l'activité de drame peut développer plusieurs compétences et performances chez l'apprenant comme suit :

- L'emploi d'une activité naturelle (activité de drame) aide à faire de l'apprenant quelqu'un d'acteur; ce mécanisme favorise la motivation de l'esprit d'acteur chez les apprenants-joueurs.
- La manipulation d'une telle activité est primordiale pour l'apprenant du point de vue éducatif; on l'exploite pour développer chez lui l'esprit de la citoyenneté, rendre les groupes composés dynamique, accepter le regard et la critique des autres, prendre confiance en soi, développer les

dimensions de concept du soi académique, connaître ses compétences corporelles et s'exprimer avec l'autrui, savoir bien communiquer avec ses pairs, développer sa spontanéité langagière notamment lors de parler, apprendre à régler ses conflits grâce à la discussion, diminuer de la violence en l'exprimant à travers la technique de jeu de rôles et celle de la simulation ...etc.

- L'activité aide à aborder de façon différente le processus de l'enseignement / apprentissage afin d'engendrer de nouvelles motivations.
- L'exploitation de l'activité aide l'apprenant à apprendre à s'exprimer par le corps, la voix, la respiration...etc.
- L'emploi de l'activité aide à développer la didactique de la lecture-écriture; on apprend à exprimer par le geste, l'image ou l'idée qu'évoque le texte, à rédiger le scénario d'une histoire qui est jouée, à passer d'un récit au dialogue tout en respectant les règles de l'écriture.

De nombreux linguistes, didacticiens et pédagogues tels que Dominique Oberlé, Bes Corinne, Christiane Page, David Farmer et Boucris L. (Oberlé D., 1989), (Corinne B., 2000), (Boucris L., et al., 2000), (Gascon L., 2000), (Page Ch., 2001) et (Farmer D., 2007) ont synthétisé que la pratique de l'activité dramatique permet de développer des compétences langagières chez l'apprenant du français comme :

1. Prendre l'initiative d'un échange de répliques lors de la parole et le conduire au-delà de la première réponse.
2. Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange
3. Créer une courte histoire ou un court récit dans lesquels les apprenants-joueurs sont correctement posés, où il existe au moins des actes fictionnels, un événement et enfin une clôture.
4. Apporter son point de vue et ses réactions dans une conversation, un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.

5. Rapporter un évènement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre.
6. Employer sa voix, ses gestes et ses compétences corporelles à la disposition de l'activité de drame dans un travail collectif portant sur un texte ou un dialogue donné.
7. Être courageux de prendre la parole devant son enseignant et ses pairs.
8. Prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe pour développer ses différentes performances langagières de façon permanente.

b) Genres de techniques de drame et l'aspect oral.

Il est à noter qu'il existe deux aspects complémentaires composant n'importe quelle langue vivante en général et plus particulièrement pour ce qui concerne la langue française; l'aspect oral et l'aspect écrit. L'objectif majeur de notre étude en cours est de développer quelques habiletés de parole spontanée et quelques dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez les apprenants du niveau secondaire; on met l'accent donc sur l'aspect oral de la langue. Nous avons des techniques de drame nombreuses dont les plus corrélatives sont la technique du jeu de rôles et celle de la simulation. On met donc en valeur ces deux techniques : le jeu de rôles et la simulation.

La technique de la simulation.

La technique de la simulation selon Francis Debyser et Francis Yaiche (Debyser F., 1991), (Yaiche F., 1997) est un type de jeu de rôles dans lequel des enseignés doivent agir et interagir en revêtant une identité fictionnelle et imaginaire. elle constitue donc un scénario pour créer quelque endroit de nouveau à travers lequel les apprenants-joueurs peuvent pratiquer la langue étrangère de façon spontanée et naturelle et cela ce qu'Agnes M. Bosch et Liesl Malaret (Bosch A., et Malaret L., 2009 : P. 42) ont confirmé lorsqu'elles ont cité que la technique de la simulation est un « scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de

référence, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. ».

La technique de la simulation, d'après Jérôme Lehuen et Sylwia Kitlinska (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), fonctionne selon deux principes fondamentaux : premièrement un endroit-thème choisi par l'enseignant en collaboration avec les apprenants-joueurs. Cet endroit permet de convoquer et d'associer les activités pédagogiques traditionnellement conçues, et des identités fictionnelles et imaginaires qui permettent aux apprenants-joueurs de se masquer dans la peau d'un ou plus de personnages. Deuxièmement cette technique donne l'occasion aux apprenants-joueurs d'utiliser la langue et ses différentes habiletés linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques et de se les approprier en expérimentant leurs hypothèses par l'observation des réactions linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques de leurs interlocuteurs soumis aux thèmes entrepris.

D'autres didacticiens et linguistes tels que Jean-Marc Care et Francis Debyser (Care J-M., et Debyser F., 1995) ont vu que la technique de la simulation s'allie à la technique du jeu de rôles à travers lequel les apprenants-joueurs, sous une identité d'inspiration imaginaire, recréent un monde fictionnel calqué sur le monde réel (un hôtel francophone, une entreprise francophone, un immeuble, une île, un village francophone, une école ou un centre francophone ...etc.). L'enseignant est l'animateur d'une telle technique. Celle-ci est conçue essentiellement dans une visée éducative par excellence. L'objet est donc de développer des habiletés langagières et de faire acquérir des compétences linguistiques et paralinguistiques chez les apprenants-participants en les motivant et à travers une perspective actionnelle. Ces compétences langagières s'élargissent pour contenir des habiletés intellectuelles, créatives, (inter)culturelles, grammaticales, discursives, énonciatives, interdisciplinaires ...

et elles sont fédérées par le projet mené qui rend leur apprentissage facile et fécond.

À ce propos, Sylvie-Anne Goffinet (Goffinet S.-A., 2011) dans sa présentation publiée sur le site de Franc-parler² a confirmé que la technique de La simulation constitue un outil méthodologique qui permet d'apprendre une langue étrangère à travers un projet de création collective. Le principe en est simple : il s'agit d'entraîner les apprenants-joueurs dans un univers différent de celui de la formation traditionnelle; on conçoit un immeuble, un village, un café, un cafétéria, une île, un cirque, une entreprise...etc. Ce projet conçu est intitulé l'endroit-thème à travers lequel les apprenants se glissent dans une identité fictive. Avec ce projet, on amène les apprenants à simuler toutes les fonctions du langage qu'on a besoin de développer chez eux. La simulation fait donc sortir le processus d'enseignement / apprentissage de son mode traditionnel. Ce qui encourage les apprenants à acquérir beaucoup plus de compétences langagières. Préparer et réaliser une simulation globale permet donc de motiver les apprenants, tout en leur donnant l'occasion de parler, de discuter et de s'exprimer en français soit à l'oral soit par l'écrit. La simulation s'avère tout à fait pertinent dans le cadre de la didactique de français langue maternelle ou étrangère où L'immeuble, le thème le plus connu des formateurs, est déjà utilisé depuis longtemps.

La technique de la simulation dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.

À la sueur de l'emploi de la technique de la simulation, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?

À travers toutes ces définitions de la technique de la simulation déjà présentées, on peut déterminer les étapes

² www.francparler.org

procédurales pour bien apprendre et pour faire les apprenants apprendre à parler spontanément le français :

- On doit avoir un endroit-thème, choisi soit par les apprenants soit par l'enseignant en collaboration avec les apprenants, sur lequel on commence à jouer les rôles fictionnels conçus par les apprenants-joueurs (un immeuble, un hôtel, un établissement scolaire, un cirque, un quartier, un planète, un magasin, une maison, un centre de langue, une station de métro, une gare de train, un musée ...etc.).
- On doit tout inventer les personnages, leurs professions et les rapports qu'on imagine entre eux, le décor et les affichages, les genres de problèmes qu'on imagine exister entre les personnages, les relations familiales, sociales et économiques qu'on imagine exister entre ces personnages.
- Il faut préparer le scénario d'apprentissage soit par l'enseignant soit par l'enseignant en collaboration avec les apprenants-joueurs en imaginant les relations imaginaires et virtuelles entre les personnages joués par les apprenants-joueurs sur cet endroit-thème.
- Il faut imaginer toutes les interactions possibles des personnages joués par chacun des participants.
- On doit distribuer les rôles aux apprenants-joueurs qui participent à la technique; chaque participant se glisse dans la peau d'un personnage qu'il incarne. Il perfectionne également les relations et les interactions de ce personnage.
- Il faut entraîner les apprenants-joueurs à maîtriser leurs rôles par des répétitions en français, langue cible. À cette période, les apprenants-joueurs commencent à perfectionner les compétences de parole spontanée.
- Les apprenants-joueurs pratiquent leurs rôles fictifs du personnage joué comme s'ils sont dans la vie réelle ou quasi-réel.
- On doit faire les apprenants-joueurs pratiquer la compétence de parler spontanément en français en incarnant tel ou tel personnage joué.

L'importance pédagogique de la technique de la simulation.

La majorité des didacticiens théorisant une telle technique comme (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Levine G., 2004), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) sont presque d'accord sur le fait que la technique de la simulation est pédagogiquement essentielle en classe de langue vivante en général et notamment en classe de FLÉ car à travers laquelle les apprenants-joueurs doivent compléter des tâches concrètes dans leur processus créatif, afin de provoquer des interactions. Ces dernières permettent à leur tour de développer des compétences langagières et extralinguistiques nécessaires à la résolution de problèmes. Elle joue également un rôle central pour développer chez l'apprenant en général et chez l'apprenant d'une langue étrangère en particulier des habiletés nombreuses comme celles de la conversation spontanée, de l'argumentation, de la négociation, et la prise de décisions. Elle est donc importante pour les apprenants car elle leur donne l'occasion d'être actifs à travers:

- La proposition d'une pédagogie d'inspiration imaginaire;
- La motivation des apprenants à pratiquer les compétences sociales;
- La positivité et l'activité des apprenants; elle rend les apprenants-joueurs positifs et actifs puisqu'ils participent à toutes les étapes de la technique et à tout ce qui concerne leur enseignement / apprentissage;
- La cohésion des groupes et l'intégration (différents niveaux d'apprentissage, différents niveaux langagiers, différentes classes); elle rend les apprenants cohérents et presque homogènes au sein des groupes;
- L'exaltation du travail en groupe, qui permet de fédérer les activités pédagogiques
- La favorisation du travail en autonomie, pour la conduite de recherches documentaires, la construction des savoirs, les

activités d'écriture et différentes formes de l'oral; elle donne donc l'occasion aux apprenants-joueurs de se documenter de façon autonome;

- La permission de trouver des liens avec les différentes disciplines scientifiques; elle aide les apprenants à investir les différentes branches des savoirs;
- La spontanéité et la liberté de la parole des apprenants sous couvert des identités d'inspiration imaginaire; elle développe chez les apprenants les habiletés de l'imagination.
- Le développement des compétences de la créativité, et de la pensée créative chez les apprenants et de telles compétences sont recherchées actuellement; elle leur donne l'occasion de choisir l'endroit-thème, les personnages, le scénario, les situations d'apprentissage et les rôles à effectuer;
- La prise en considération des différences individuelles des apprenants;
- Le développement des valeurs de tolérance et de respect chez les apprenants-joueurs; cette technique donne l'occasion de façon opérationnelle aux apprenants de respecter leurs niveaux langagiers et ceux de leurs pairs;
- La permission de l'orientation pédagogique au sein des groupes à travers les rôles effectués par les apprenants; cette technique aide les apprenants à découvrir leurs talents et leurs habiletés propres et à choisir leurs avenir professionnels.

Les rôles de l'enseignant au sein de la technique de simulation.

Plusieurs didacticiens et méthodologues tels que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) ont presque d'accord sur les rôles attendus de la part de l'enseignant au sein de l'emploi de technique de la simulation au cours du processus de la didactique de la parole spontanée en français

comme langue cible. Ces rôles se résument dans les points ci-dessous :

- Il est par excellence l'animateur et le metteur en scène de la technique; il détermine l'endroit-thème et les affichages qu'on fait pour employer la technique (un immeuble, une entreprise, une station de métro, un centre de langue, un musée, un hôtel...etc.);
- Il fait la répartition du travail lors de l'exécution de la technique de la simulation; il détermine la manière de l'emploi de la technique soit de façon collective, soit de façon individuelle;
- Il arrange l'espace de la classe pour pratiquer les diverses activités choisies pendant l'emploi de la technique : espace pour le jeu de rôles, affichage de certaines productions d'apprenants, distribution des fiches employées lors du travail de telle ou telle activité;
- Il conçoit des situations d'apprentissage à travers des dialogues authentiques dans une atmosphère libre et démocratique, tout au long des choix que le groupe a à effectuer. Il guide et conseille, en évitant de tout diriger. Il donne l'occasion aux apprenants-joueurs de ranger tout;
- Il gère la mise en forme des productions des apprenants-participants, leur mise en commun et leurs jeux conversationnels;
- Il aide les apprenants à préparer les activités en donnant le support linguistique et extralinguistique dans le temps convenable;
- Il aide les apprenants à choisir les documents nécessaires lors de pratiquer la tentative ;
- Il aide à la correction des productions écrites des apprenants qu'ils dessinent avant de les jouer;
- Il intervient lorsque les apprenants commettent des erreurs linguistiques surtout en parlant;
- Il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales;

- Il reste attentif en ce qui concerne la dynamité du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

Les rôles attendus de l'apprenant au sein de la technique de la simulation.

De nombreux pédagogues et didacticiens tels que (Debyser F., 1996), (Cali C., 2004), (Levine G., 2004), et (Goffinet S.-A., 2011) ont déterminé les rôles attendus de l'apprenant dans la technique de la simulation. La technique de la simulation nous donne l'occasion comme a cité (Mutet S., 2003 : P. 17) à « décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines » à travers nos apprenants-joueurs. Ceux-ci sont invités à franchir différentes étapes à travers la technique de la simulation. Ces étapes exigent des savoirs et des savoir-faire très variés. Ces savoirs et savoir-faire sont linguistiquement nécessaires pour le développement de la langue en général chez les sujets de l'échantillon dans le cadre de l'étude actuelle. La technique de la simulation tente au fur et à mesure de promouvoir l'apprentissage centré sur les apprenants mettant en relief leurs connaissances, leur bagage cognitif et culturel et leur créativité. pour en faire, les apprenants-joueurs jouent des rôles variés tels que (Goffinet S.-A., 2011):

- Ils choisissent en collaboration avec l'animateur (qui est dans la plupart du temps l'enseignant) l'endroit-thème; celui-ci constitue le plate-forme du spectacle.
- Ils partagent et discutent la répartition du travail de la technique avec leurs collègues en collaboration de l'enseignant;
- Ils composent les groupes du travail et ils distribuent les rôles selon les compétences langagières de chacun d'eux;
- Ils déterminent l'identité des personnages fictifs en collaboration avec l'enseignant;
- Ils préparent la salle de classe pour pratiquer les activités relatives à la technique de la simulation.

- Ils organisent et exécutent le scénario d'enseignement/apprentissage basé sur la technique ;
- Ils améliorent au fur et à mesure leur niveau langagier pour assurer le succès de la technique ;
- Ils vivent et se glissent dans la peau des personnages fictifs comme s'ils sont des gens réels pour le succès du travail;
- Ils demandent au fur et à mesure le support de l'animateur (l'enseignant) qui à son tour intervient dans le temps convenable.

La technique du jeu de rôles.

La majorité de pédagogues et des didacticiens dans le domaine de la didactique des langues en général et notamment dans le domaine de la didactique de FLÉ tels que (Alberta, 2003), (Annis Benarbe, 2006), et (Thi N., 2011) ont théorisé que la technique de jeu de rôles est une activité spontanée, sans costume ou script. Le contexte de jeu de rôles est proposé par l'enseignant et les rôles sont sélectionnés par les apprenants-joueurs. Ceux-ci (les apprenants-joueurs) ont un temps minimal de planifier puis de discuter de la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions qu'ils font auprès de la situation et d'imaginer un scénario de base qu'ils mettent en exécution. En bref les apprenants-joueurs discutent de la façon dont ils se sont sentis et de ce qu'ils ont appris de la situation représentée. La partie la plus importante de jeu de rôles est la discussion initiale des apprenants-joueurs pour mettre le scénario suivi pour exécuter la technique et la discussion finale après avoir terminé la situation jouée.

La technique de jeu de rôles d'après (Duong T., 2014) est une sorte de théâtralisation pédagogique de n'importe quelle situation d'apprentissage destinée à faciliter l'acquisition des compétences de communication orale. Cette technique donne l'occasion aux apprenants-joueurs de simuler la situation

d'apprentissage donnée et d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments vis-à-vis cette situation dans une visée de la comprendre et de l'approprier.

La technique de jeu de rôles, du point de vue de Francis Debyser (Debyser F., 1997) est un événement de communication interactif composé par deux ou plusieurs participants, simulé par ces apprenants-joueurs pour développer leurs compétences et sous-compétences de communication sous ses trois dimensions; compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

À ce propos (Alberta, 2003 : P. 57) a confirmé que la technique de jeu de rôles propose des possibilités aux apprenants d'explorer et d'exercer de nouvelles habiletés de communication dans un milieu sécuritaire et non menaçant, d'exprimer leurs sentiments et d'interpréter le rôle d'une autre personne en se glissant dans la peau de cette personne.

Chantal Razafitsiarovana et ses collaborateurs (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) Le jeu de rôles consiste à animer des scènes, réalisées par deux, trois ou plusieurs apprenants. On parle toujours de situations de la vie courante. Par ailleurs, le jeu de rôles est une occasion pour eux (les apprenants-joueurs) de pratiquer la langue et d'être dans une situation de bain linguistique. En outre, une telle technique favorise l'interaction entre les apprenants au sein d'un groupe à travers le travail collaboratif. En effet, dans les différentes étapes du travail dans le cadre de la technique, les apprenants-joueurs sont amenés à s'exprimer oralement en français de façon simultanée tant que possible.

(Néhal Yihia Mohammed, 2015) a synthétisé, dans son étude intitulée «efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructivistes pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en Français chez les étudiants du cycle secondaire», que la technique de jeu de rôles donne l'occasion à un groupe d'apprenants de deux

ou trois à animer des scènes composées personnages de façon spontanée. À travers une telle technique, l'apprenant prend l'initiative de mobiliser tous les moyens linguistiques en intégrant le rationnel, l'affectif, le verbal, la phonétique, le gestuel et la mimique. Avec une telle technique, l'apprenant devient quelqu'un d'actif et de spontané. Il doit se comporter tel qu'il est comme en situation de langue authentique. Cette spontanéité est véritablement recherchée au sein de l'étude actuelle dans le cadre de parler le français.

La technique de jeu de rôles est donc la technique de classe la plus convenable et la plus efficace pour développer les compétences de la communication orale en général et plus particulièrement pour développer les habiletés de la parole spontanée chez les apprenants de presque tous les niveaux d'apprentissage. De cette mesure on met en relief une telle technique de drame au sein de l'étude en cours qui a pour objet le développement des compétences de la parole spontanée chez les apprenants du niveau secondaire.

La technique de jeu de rôles dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.

À la sueur de l'emploi de la technique de jeu de rôles, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?

De tous ces points de vue déjà présentés de la technique de jeu de rôles, on peut déterminer les étapes procédurales pour bien apprendre à parler spontanément le français (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012 : P. 17) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015 : PP. 108-109):

- On divise la classe en groupes de deux, trois ou plus;
- On explique aux apprenants-joueurs les rôles qu'ils incarnent et les personnages dont ils se glissent dans les peaux de façon imaginaire;
- On propose une grande variété de situations;
- On distribue les rôles de chaque groupe et de chaque individu;

- On modifie le rythme d'un cours et on relance l'intérêt des apprenants-joueurs;
- On conseille les apprenants-joueurs de se comporter comme ils sont des personnages réels et non imaginaires;
- On apporte et on détermine aux apprenants le moment où ils doivent être actifs;
- On crée des scénarios et des dialogues à retenir pour chacun des apprenants;
- On rédige les dialogues et les conversations s'il est nécessaire pour faciliter le travail pour les apprenants-joueurs;
- On fait apprendre aux apprenants de réutiliser de façon naturelle et spontanée des structures linguistiques et paralinguistiques;
- On améliore la prononciation et la compréhension des apprenants-joueurs par une mise en situation;
- On obtient une attention et une implication de l'ensemble des apprenants soit participants aux spectacles soit spectateurs;
- On fait participer tant que possible tous les apprenants de classe voire les timides.

L'importance pédagogique de la technique de jeu de rôles.

De nombreux chercheurs et pédagogues tels que (Alberta, 2003), (Annis Benarbe, 2006), (Liu F., & Ding Y., 2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015) sont presque d'accord sur l'importance pédagogique qu'une technique de jeu de rôles peut développer des compétences chez un apprenant-joueur de langue. ils voient que l'apprenant en jouant peut :

1. Explorer les relations entre les différentes composantes de la langue cible;
2. Explorer encore les aspects relationnels entre la langue, l'identité et le comportement humain;

3. Recevoir des points de vue différents sur des expériences réelles et imaginaires et commencer à composer un point de vue propre vis-à-vis des problèmes vécus;
4. Agir et réagir de façon naturelle auprès des situations de la vie courante;
5. Donner des réponses actives à des situations problématiques soit réelles soit imaginaires;
6. Développer son imagination et sa capacité de se glisser dans la peau de tel ou tel personnage;
7. Prendre l'initiative de parler spontanément devant n'importe quelle audience;
8. Explorer l'espace et le mouvement;
9. Perfectionner presque toutes les compétences orales d'une langue cible.
10. Être capable d'analyser telle ou telle situation d'apprentissage;
11. Devenir un apprenant indépendant et autonome.

Les rôles attendus de l'enseignant au sein de la technique de jeu de rôles.

Maintes didacticiens et pédagogues se mettent d'accord sur les rôles attendus de l'enseignant dans le cadre de la technique de jeu de rôles tels que (Debyser F., 1997), et (Razafitsiarovana Ch., 2012). L'enseignant est quelqu'un qui doit :

1. Jouer le rôle négatif s'il est nécessaire pour l'interprétation;
2. Présenter une ou plus d'une situation précise;
3. Accorder un temps limite aux apprenants-joueurs pour développer et pratiquer leur jeu de rôles (5 à 10 minutes suffisent généralement);
4. Délimiter l'usage de costumes et d'accessoires;
5. Donner aux apprenants-joueurs des conseils de participation et d'observation;

6. Aider les apprenants à préparer des scénarios sur des fiches conçues à ce propos;
7. Exposer rapidement la situation aux apprenants-joueurs;
8. Distribuer ou demander aux apprenants-joueurs de choisir leurs rôles;
9. Aider les apprenants-joueurs à comprendre la situation et à bien jouer leur rôle et surtout de leur laisser le temps de réfléchir individuellement;
10. Esquisser avec ses apprenants les scénarios basés aux situations conçues et relatifs à la technique de jeu de rôles;
11. Donner aux apprenants-joueurs du vocabulaire utile pour la situation de communication relative à leur jeu de rôle.
12. Écouter attentivement en restant silencieux et attentif durant le jeu de rôles;
13. Faire preuve de soutien en applaudissant, en disant des mots d'encouragement et en fournissant une rétroaction;
14. Rire au moment opportun. Ne pas se moquer des participants de jeu de rôles.

Les rôles attendus de l'apprenant-joueur au sein de la technique de jeu de rôles.

À la suite de la théorisation de plusieurs didacticiens et pédagogues dans le domaine de la didactique et concernant la technique de jeu de rôles tels que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1996), (Debyser F., 1997), (Alberta, 2003), (Annis Benarbe, 2006), (Liu F., & Ding Y., 2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015), on peut déduire les rôles attendus de l'apprenant-joueur dans le cadre de la technique de jeu de rôles comme suit :

- Il doit concevoir des situations d'apprentissage en collaboration avec ses collègues et son enseignant;
- Il doit choisir les costumes et les accessoires suivant les situations et les rôles joués;

- Il doit délimiter et rédiger les scénarios en collaboration avec ses collègues et son enseignant;
- Il doit apprendre par cœur son rôle dans chaque scénario joué;
- Il doit faire face à l'auditoire, parler fort et de façon claire;
- Il ne doit pas compter sur les accessoires ou les costumes déjà choisis;
- Il doit utiliser et pratiquer le langage corporel pour communiquer le message;
- Il doit se concentrer sur les partenaires de jeu de rôles et sur le message à communiquer;
- Il doit apprendre par cœur les dialogues rédigés pour le jeu de rôles;
- Il doit faire des répétitions pour perfectionner son rôle;
- Il doit activer ses connaissances antérieures concernant les situations conçues pour la technique de jeu de rôles;
- Il doit interpréter de façon pratique le langage verbal et non verbal pour jouer le rôle;
- Il doit perfectionner le vocabulaire relatif aux situations conçues pour la technique de jeu de rôles;
- Il doit être sérieux lors de mettre en exécution les différentes étapes de la technique de jeu de rôles.

a) Le scénario d'enseignement/apprentissage en basant sur les techniques de drame (technique de la simulation ou technique de jeu de rôles).

Il est à noter que les deux techniques de drame soit la technique de la simulation soit la technique de jeu de rôles sont complémentaires et indissociables pour développer telle ou telle compétence langagière dans le cadre de la didactique de FLÉ en général et particulièrement dans le cadre du développement de la parole spontanée en français. Christiane Page (Page Ch., 1997) a présenté quatre étapes successives pour qu'une technique de drame (technique de la simulation et

technique de jeu de rôles) soit profitable au sein de la classe. Ces étapes sont :

1. La première étape : l'étape de la préparation de la situation.

A partir d'une proposition d'une situation quelconque de la part soit de l'enseignant, soit de leurs collègues, les apprenants-joueurs se préparent à s'enrôler ensemble dans un jeu sur lequel ils se mettent d'accord. Malgré le fait que ces apprenants-joueurs sont libres d'imaginer l'histoire de la situation conçue et les personnages, ils doivent se mettre d'accord sur la fin de cette situation conçue et en train d'être jouée. Pour les apprenants-joueurs inexpérimentés (les apprenants de français en général puisqu'ils ne sont pas professionnels comme acteurs), le choix d'un fin pour les situations jouées est presque rassurant. Pour eux aussi, le fait de développer leurs savoirs et leurs savoir-faire en s'enrôlant dans les techniques de drame est facile à achever. Alors l'emploi de telles techniques est efficace pour développer les habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

2. La deuxième étape : l'étape de la mise en action de la situation par le jeu dramatique.

En se glissant dans les peaux de personnages conçus au cours de l'étape précédente, les apprenants-joueurs expérimentent donc devant ses collègues (l'audience) ce qu'ils ont déjà conçu comme scénarios basés sur les situations jouées. Mise à l'épreuve de la situation conçue, les techniques de drame sont au fur et à mesure des essais qui permettent de confronter un imaginaire individuel et collectif à une mise en action. Autrement dit, les techniques de drame sont des tentatives de perfectionner des situations langagières visant à développer des habiletés variées chez les apprenants-joueurs telles que les compétences de parole spontanée. Ces spectacles présentés par les apprenants-joueurs se passent dans un espace délimité mais semblent être centraux pour eux et pour ceux qui les regardent dans le cadre de les encourager tous soit

les joueurs ou autres à employer la langue cible dans des situations de la vie courante et de façon spontanément naturelle.

3. La troisième étape : l'étape des échanges.

Après avoir présentés les spectacles basés sur les situations conçues et jouées par les apprenants-joueurs, ils échangent leurs avis sur ce qu'ils viennent d'expérimenter. Ils discutent plusieurs problèmes tels que l'expérimentation de la fiction, le déroulement des techniques de drame par rapport aux situations conçues, les imprévus, les difficultés envisagées lors de l'expérimentation. Puis, ceux qui ont regardé les spectacles parlent à leur tour et font des propositions sur les problèmes déjà cités. Ces procédures assurent un sentiment de sécurité au même titre qu'une sorte de retour en arrière (feedback) pour les apprenants-joueurs. Ceux qui les ont regardés (les autres groupes de joueurs et l'enseignant ou l'animateur) ne leur disent pas ce qu'ils auraient dû faire lors de l'expérimentation spécialement les points faibles des spectacles ou bien ce que les joueurs négligent pendant les spectacles. beaucoup d'idées sont émises à l'écart des discussions tenues, parfois contradictoires dont la diversité même est une ouverture de sens. Ces discussions constituent donc des moments d'apprentissage à travers lesquels les apprenants-joueurs retiennent les idées qui leur paraissent pertinentes au même titre qu'ils pratiquent la parole de façon spontanée. Le rôle de l'enseignant est d'intervenir ensuite et de s'appuyer sur le travail du groupe pour faire une nouvelle proposition amorçant l'étape de re-jeu.

4. La quatrième étape : l'étape de re-jeu.

C'est l'étape de rejouer les spectacles et les scénarios pour les situations conçues. Après avoir préparé les situations conçues, les avoir jouées et les avoir commentées, les apprenants-joueurs commencent à prendre des visions claires pour les expériences futures soit pour les mêmes spectacles, soit pour les autres spectacles pour d'autres situations. En

effet, par l'étape de re-jeu, on doit entendre : jouer à nouveau, mais pas forcément le même jeu. Cette étape vise plus à développer les habiletés des apprenants-joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière. Ces discussions conduisent les apprenants-joueurs à considérer les techniques de drame à partir d'aspects différents et de points de vue différents : l'aspect ou le point de vue qu'ils ont avant la pratique de la technique de drame quand ils conçoivent les situations à jouer, l'aspect ou le point de vue qu'ils ont pendant la pratique de la technique de drame et qu'ils sont en action, l'aspect ou le point de vue qu'ils ont après la pratique de la technique de drame lors des échanges et l'aspect ou le point de vue qu'ils ont lorsqu'ils regardent les autres groupes jouer à partir de la même proposition pour telle ou telle situation. Cette période nous donne l'occasion de pousser les apprenants en général de maîtriser leurs connaissances lexicales, leurs savoirs, leurs savoir-faire et notamment leurs habiletés de parler spontanément le français comme langue cible.

Partie II

Les habiletés de parole et leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

De quoi s'agit-il « l'acte de parole » ?

Plusieurs chercheurs, linguistes et didacticiens ont confirmé qu'un acte de parole représente dans la plupart du temps une des activités quotidiennes et presque instantanées autour des sujets et des thèmes susceptibles de provoquer chez l'apprenant l'écho d'un ou plus d'un procédé et de l'amener à joindre les résultats de ses observations accumulées par la pratique de la langue à travers des situations conçues d'enseignement/ apprentissage basées sur des incidents et des événements de la vie courante pour le préparer à l'acquisition de connaissances langagières nouvelles dans le domaine du code oral de la langue française.

Cet acte de parole est, en général d'après la majorité des linguistes et des didacticiens de FLÉ tels que (Cristea Th.,

1984), défini comme l'objectif majeur communicatif d'un énoncé effectivement réalisé par n'importe quel locuteur dans une situation langagière quelconque. L'interprétation d'un tel acte de parole se fonde sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, de ses aspects contextuels, de ses éléments grammaticaux et linguistiques contenus, de ses éléments lexicaux et plus précisément ses expressions figées. Il (l'acte de parole) compte sur des conditions pragmatiques de l'énoncé (concernant le locuteur, l'interlocuteur, le cadre temporel et spatial du discours, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions d'énonciation (notamment les éléments sémiotiques, lexicaux, grammaticaux des énoncés, les types de verbes performatifs, les phrases adjectivales, les phrases adverbiales et les syntagmes nominaux). Or, un acte de parler se réalise, se reconnaît puis se réussit selon les habiletés et les compétences langagières des sujets (le locuteur, l'interlocuteur) et aussi selon les éléments pragmatiques (le cadre temporel, le cadre spatial de l'énoncé, les forces illocutoires et les forces de prescription) qui participent à sa production. L'acte de parole est le fruit de toutes les composantes d'un système linguistique donné. La maîtrise de la parole et ses habiletés notamment celles de la parole spontanée s'appuie sur le degré de maîtrise de tel ou tel apprenant des unités langagières qu'on a déjà mentionnées (unités pragmatiques et unités énonciatives des interlocuteurs).

À cette perspective Bruno Ambroise (Ambroise B., 2009) a vu que/ qu'un acte de parole nécessite, pour être réalisé, à être compris comme réalisable ou, il nécessite à être reconnu afin d'être réalisé, en ce sens que l'interlocuteur auquel l'acte de parole s'adresse doit reconnaître que l'invocation d'une certaine procédure faite par le locuteur est légitime dans le contexte où elle est faite. Une condition de réussite de tout acte de parole est alors la reconnaissance que lui accorde l'interlocuteur vis-à-vis de lequel cet acte est réalisé. Selon Bruno Ambroise pour faciliter la compréhension du poids de la reconnaissance d'un acte de parole, nous a présenté un exemple de promesse en disant : Il est en effet essentiel à un

énoncé de promesse d'être compris ou reconnu comme promesse pour réaliser une telle promesse. S'on dit « Je promets de faire la vaisselle ce soir», mais que l'interlocuteur/ l'interlocutrice prend/comprend/reconnaît cet énoncé comme une affirmation, une plaisanterie, ou un vœu (toutes les possibilités de compréhension qui ne sont pas exclues par la sémantique de l'énoncé – on va y revenir), alors selon Bruno Ambroise, l'énoncé n'est pas pris comme une promesse, même s'il avait toutes les apparences grammaticales de la promesse et même si on avait l'intention de faire une promesse par cet énoncé. On peut donc affirmer que l'acte de parole aboutit sa visée lorsque les interlocuteurs se comprennent ce qu'il (l'acte de parole) veut transmettre comme message entre eux.

D'après Lilia Boumendjel (Boumendjel L., 2005), l'acte de parole se considère comme un acte personnel, car il est pris de façon propre et individuelle par le sujet qui le manipule ou le produit, à un moment déterminé. Les actes de parole prennent un aspect interpersonnel puisque chaque acte de parole n'est pas solitaire et permet l'échange dans le cadre des répliques, implique la présence d'autrui et sa visée dans ce cas qui est d'agir sur un auditoire. Comme on emprunte un acte de parole déjà façonné par l'usage à travers une telle ou telle situation de la vie courante, le discours comprend donc une dimension impersonnelle. L'acte de parler n'est pas libre : il interagit face aux contraintes de l'usage (contraintes grammaticales) et sait en jouer. Selon lui (Boumendjel L., bien sûr), c'est en se basant sur ces trois principes de l'acte de parole, que les programmes récemment conçus en français langue étrangère (FLE) qui se pratiquent partout pour tel ou tel établissement scolaire ont été conçus pour éclairer et l'enseignant et l'apprenant dans les différents domaines de la didactique de la langue que ce soit au niveau de la compréhension, de l'expression orale, de la grammaire ou de l'écriture.

L'acte de parler en français langue étrangère est sûrement un outil langagier essentiel lors de la scolarisation pour des motifs tels que/qu' :

- Enseigner à communiquer aux établissements scolaires, à comprendre les consignes, à intervenir lors des cours et à maîtriser les outils métalinguistiques dépendamment des situations et des usages (mode de formulation).
- Aborder les contenus d'enseignement en partant du connu à l'inconnu. Ces contenus sont basés sur la culture maternelle de tel ou tel enseigné et sont destinés à pénétrer de façon douce dans la culture française à travers ces actes de langage (actes de parler). Ce qui permet par la suite le dialogue entre les deux cultures (culture maternelle de l'enseigné et culture de langue cible). Ces programmes récemment conçus en français constituent dans la plupart du temps une entrée et une vision nouvelles pour développer chez les apprenants les différentes compétences de la langue notamment celles de la parole spontanée.

C'est en se basant sur les actes de langage ou les actes de parole l'apprenant de français langue étrangère au niveau de l'enseignement secondaire, et dans le cadre de l'étude en cours ayant pour objectif de développer les habiletés de parler, les sujets de l'échantillon doivent acquérir un niveau de compétence en parler assez proche de celui d'un locuteur natif, ce qu'on intitule les compétences de parole spontanée.

Moment d'apprentissage : on apprend donc que / qu'

À la suite des définitions déjà présentées pour les actes de langage ou les actes de parole, on peut déduire les points ci-dessous :

- Un acte de parole se produit par un locuteur donné;
- Il se reconnaît par un interlocuteur apte à le comprendre;
- Il se réalise dans un cadre temporel déterminé;
- Il se réalise également dans un cadre spatial déterminé;
- Le degré de sa réussite dépend des compétences et des habiletés langagières des sujets qui participent à sa production. C-à-dire les compétences du locuteur et son interlocuteur qui participent à sa production et à son emploi lors du discours;

- Le degré de sa réussite compte également sur des conditions d'énonciation (notamment les éléments sémiotiques, lexicaux, grammaticaux des énoncés, les types de verbes performatifs, les phrases adjectivales, les phrases adverbiales et les syntagmes nominaux);
- La maîtrise des actes de parler fait des apprenants de français langue étrangère accéder à un niveau assez proche de celui d'un locuteur natif. C'est le moment où ces apprenants commencent à parler inconsciemment et spontanément le français;
- L'acte de parler est employé au fur et à mesure comme un outil de transmettre la culture française pour les apprenants francophones;
- Il est employé également comme un instrument à transmettre la civilisation, les coutumes, les traditions et la façon de vivre de la communauté française pour les apprenants francophones.

La parole et la parole spontanée.

La parole est, du point de vue de Moshé Starets (Starets M., 2008) la manipulation de la langue dans une situation de communication de la vie courante pour transmettre un message de la part d'un locuteur vers un interlocuteur. la parole est l'outil de faciliter la compréhension de ce message pour l'interlocuteur qui le reçoit. À ce propos, le locuteur doit employer un bagage comprenant le lexique et les éléments de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie pertinents pour transmettre ce message à l'interlocuteur. Puisque l'objectif majeur du locuteur consiste surtout à transmettre ce message donné à son interlocuteur par la voie de parler, il emploie donc les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus efficaces possibles qui rendent ce message facile à comprendre. Parmi les moyens employés par le locuteur, on peut premièrement annuler des parties de phrase ou des mots dont la suppression dans le contexte de parler ne modifie point le sens de son message. On peut

également opérer des changements au niveau de la prononciation qui facilitent la transmission du message sans aucune modification au niveau du sens contenu dans ce message. Tout cela aide à donner l'occasion à l'interlocuteur d'interpréter et d'identifier le contenu de ce message reçu par ses propres outils soit linguistiques, soit extralinguistiques afin de le comprendre. Pour la justification de ce qu'on a déjà dit, Moshé Starets nous a présenté un exemple à travers lequel l'interlocuteur peut employer ses propres outils pour comprendre le contenu du message donné. Cet exemple cité par Moshé Starets dans son livre «Principes linguistiques en pédagogie des langues» est : « si dans une salle de classe un élève fait du bruit et dérange le déroulement de la leçon, les autres élèves savent que l'enseignant va prendre les mesures nécessaires pour résoudre le problème. Une solution possible consisterait à expulser l'élève insubordonné. Par conséquent, lorsque l'enseignant, en pointant vers la porte, dit « dehors ! », cette interjection serait interprétée comme l'ordre adressé à l'élève de sortir de la salle de classe. Cette injonction succincte, efficacement émise, remplit la fonction de toute une phrase : «Mettez-vous en dehors de la classe !» (Starets M., 2008 : PP. 3-4). On comprend par cet exemple cité par Moshé que l'interlocuteur (dans ce cas l'apprenant) emploie ses propres instruments pour interpréter le mot employé par le locuteur (dans ce cas l'enseignant) pour comprendre le contenu du message destiné à travers la parole et de sortir de la classe. L'interprétation du message ne nécessite donc pas la composition d'une phrase linguistiquement complète. L'enseignant se contente de dire dehors et l'apprenant à son tour comprend tout de suite et sort de la classe. L'essentiel est donc le message passe facilement.

Il est donc à noter que la parole est la fonction individuelle de la langue et plutôt du langage dans une communication réelle avec autrui. C'est à travers des circonstances particulières de la communication orale, comme les contextes linguistique et extralinguistique, et des caractéristiques propres à chacun des locuteurs, la parole ou le langage parlé dans la

plupart du temps se diffère de la langue écrite. Comme on l'a déjà présenté dans les phrases et la citation plus haut, c'est le contexte qui consiste à réduire le message. À travers la parole ou le langage parlé, l'on n'a guère besoin de composer des phrases complètes ou bien des phrases idéales du point de vue grammatical ou syntaxique pour transmettre son message à l'interlocuteur. Par la voie de parler, on peut faciliter le processus de communication entre les interlocuteurs; le locuteur peut donner des réponses courtes à toutes sortes de questions par oui, non ou peut-être. On a donc des particularités propres à chacune des communautés linguistiques exerçant des impacts extralinguistiques lors de pratiquer la parole. À ce propos dans le cadre de ce qui est linguistique et ce qui n'est pas linguistique, André Martinet (Martinet A., 1969 : P.175) a certifié que certaines caractéristiques individuelles des membres de la communauté linguistique, comme les particularités de la voix qui sont en ce sens non linguistiques au même titre que certains faits d'intonation sont considérés comme complémentairement linguistiques. La hâte et la rapidité de l'articulation des interlocuteurs est également une caractéristique individuelle pour la performance de la parole.

La parole spontanée ou la compétence conversationnelle spontanée selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), (CECRL, 2001 : P. 98) « ne se réduit pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro-fonctions). Les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. Une (macro-fonction) se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale

(schèmes) ». On entend par cette théorisation de CECRL que les interlocuteurs compétents participant dans telle ou telle conversation spontanée doivent maîtriser les mécanismes de l'échange des répliques et doivent également perfectionner les compétences de la parole en langue cible afin de parvenir à leurs buts à travers une série d'étapes successives de la première réponse jusqu'à la conclusion finale. Ils (les interlocuteurs) doivent avoir une compréhension lucide du processus notamment la démarche et les capacités du jeu conversationnel dit spontané. Ils doivent également pratiquer le jeu conversationnel de façon interactionnelle et selon les modèles formels et informels de l'interaction sociale. On a encore des contraintes dignes à prendre en compte concernant la participation des interlocuteurs (le locuteur et son interlocuteur). la plus spectaculaire de ces contraintes, d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 1993) dans sa thèse de Doctorat intitulée «modèle cognitif de la communication spontanée, appliqué à l'apprentissage des concepts » est celle qui oblige le premier locuteur d'introduire la parole par une présentation d'un sujet nouveau. Ce sujet proposé par ce locuteur constitue le point de départ pour donner l'enthousiasme aux autres interlocuteurs de réagir pour continuer le jeu conversationnel. Selon cette citation ci-dessus de CECRL du Conseil de l'Europe comme un cadre référentiel, les interlocuteurs doivent subir un entraînement intensif afin d'arriver à un tel niveau langagier dans le domaine de maîtriser les compétences et les capacités du jeu de conversation spontanée ou bien de la parole spontanée.

À la suite de la vision de Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 2006), on peut étudier les compétences spontanément conversationnelles en fonction de plusieurs axes; on commence par les axes linguistiques et on prend en considération les phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les participants au jeu conversationnel spontané. De nombreuses recherches étudient la forme que couvrent les interactions des participants ou bien des interlocuteurs (leurs prononciations, leurs intonations, leurs rythmes, leurs

hésitations, leurs compétences lexicales ou le type d'acte de parole «question, assertion, explicitation, etc.» utilisé). Il est indispensable qu'il faut également étudier les réglementations qui portent sur le contenu des interactions entre les interlocuteurs. À ce propos Jean-Louis Dessalles a confirmé que le contexte de la conversation peut exercer un impact de sens au niveau d'échanges parmi les interlocuteurs. Le sens contenu dans les répliques échangées entre les interlocuteurs s'interprète donc spontanément et de façon immédiate par eux lorsqu'ils sont compétents et presque performants au niveau de la communication linguistique. Autrement dit, la compréhension qui se fait au sein des échanges de répliques dans le cadre du jeu conversationnel compte sur la perfection des compétences de la parole spontanée de la part des participants. Or, plus les interlocuteurs ou les participants dans le jeu conversationnel sont compétents et performants, plus la conversation s'achève de façon spontanée et inconsciente.

Il est donc notable que la parole spontanée devient considérable et efficace par sa détermination au sein des répliques échangées pendant la conversation et par sa richesse de composition langagière au même titre que par sa fluidité au sein d'emploi lors de la parole. Surplus, le degré de spontanéité de parole s'appuie sur l'aspect interactionnel existant entre le locuteur et son interlocuteur. Un énoncé caractérisé de spontanéité peut perdre sûrement sa structure de linéarité lors de pratique : il n'a pas de fluidité dans la mesure où il ne contient pas d'idée unique ou centrale sur laquelle les interlocuteurs sont obligés de continuer la conversation jusqu'à la fin. Il comprend, au contraire, une idée qui se dessine puis se finit au fur et à mesure qu'elle s'énonce, c'est ce qu'on intitule bien sûr l'idée centrale (ou bien les idées centrales). Des telles idées discursivement dite spontanées se qualifient de leurs impacts d'apporter un sens ou plus de sens entre le locuteur et son interlocuteur. l'essentiel est que le message passe entre les participants au jeu conversationnel de façon correcte et lucide. Un énoncé dit spontané n'est pas non seulement dynamique, mais également comprend des indices

d'une structure syntaxique et linguistique caractérisée de richesse de manière objectivable, et destinée à rendre la conversation spontanément opérée par les interlocuteurs signifiante.

La parole spontanée est caractérisée donc par la richesse de sa structure linguistique, syntaxique, morphologique et sémiotique. Un locuteur pense au fur et à mesure à ce qu'il est en train de dire lors de la pratique du jeu conversationnel pour composer son énoncé ou son discours, que ce soit spontanément, consciemment ou autres. L'énoncé qu'il prononce contient donc les indices de cette tendance. Il est notable que des phénomènes grammaticalement incorrects, plus particulièrement à l'écart des règles de la morphologie et de la syntaxe, semblent apparaître lors de la pratique de la parole en général et notamment lors de la pratique de la parole spontanée. Ainsi, il est presque fréquent de constater, lors de la pratique du jeu conversationnel et au sein d'énoncés spontanés, les interlocuteurs peuvent oublier quelques morphèmes pourtant jugés nécessaires par la grammaire normative (Lailler C., 2011). Notre objectif majeur à la sueur de l'étude actuelle est de rendre les apprenants aptes non seulement à participer activement dans les sessions du jeu conversationnel, mais également à maîtriser les habiletés, les capacités et les compétences de la parole spontanée. C-à-dire, ces apprenants peuvent commencer, continuer et finir des conversations simultanément, spontanément et sans aucune hésitation.

On peut conclure cette partie de parole et de parole spontanée par cette citation de Carole Lailler (Lailler C., 2011 : P. 60). Dans sa thèse intitulée (morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée : modélisation et évaluations) : « le fait de formuler, de façon spontanée, des énoncés au sein d'une conversation suppose une interaction réciproque et permanente entre les locuteurs, [.....].

L'interaction s'ancre dans les mécanismes pragmatiques et argumentatifs de tout discours. Ces derniers permettent de prendre en considération la dimension sociale et l'ethos de chacune des entités, en plus de la logique référentielle, réalisée syntaxiquement dans les énoncés». La parole spontanée est tout d'abord pour chacun d'entre nous un processus complet et panoramique, une expérience à vivre de façon pratique, une tentative de maîtriser l'initiative de parler spontanément en face d'audience, des rapports sociaux et des moments d'apprentissage. Notre rôle à travers une telle étude est de pousser les apprenants de français langue cible à développer leurs habiletés concernant chacune des composantes de la parole spontanée. Ces habiletés font partie intégrante des lignes suivantes.

1. Les habiletés de la parole spontanée.

À la lueur de la théorisation présentée dans les points déjà abordés en ce qui concerne l'acte de parole, la parole et la parole spontanée et à la suite de la littérature éducative dans le champs de la didactique de la compétence de parler, plusieurs recherches et études dans le domaine de la parole spontanée et plusieurs chercheurs, théoriciens, didacticiens et linguistes dans le domaine de la didactique de FLÉ notamment (Dessalles J.-L., 1993),(CECRL, 2001),(Boumendjel L., 2005), (Dessalles J.-L., 2006),(Luzzati D., 2007),(Starets M., 2008), et (Lailler C., 2011) ont synthétisé les habiletés indispensables pour les apprenants de français langue étrangère en général et plus précisément des enseignés du niveau secondaire telles que :-

- 1) Communiquer et parler spontanément et simultanément de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à aider le locuteur à formuler ce qu'il (elle) essaie de dire. Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions;

- 2) Employer des termes, des expressions notamment des expressions figées et des phrases simples pour décrire des récits de vie, un lieu d'habitation et des gens que les interlocuteurs connaissent;
- 3) Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et directe sur des sujets et des activités familiers;
- 4) Avoir des échanges très bref même si, en règle générale, le locuteur ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation sur un sujet donné;
- 5) Employer une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples la famille et d'autres gens, les conditions de vie, la formation et l'activité professionnelle actuelle ou récente des interlocuteurs;
- 6) Faire face à des situations que l'apprenant peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone. il peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité;
- 7) S'exprimer spontanément de manière simple afin de raconter des expériences, des événements, des rêves, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs;
- 8) Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets. Raconter une histoire, un récit de vie, une journée professionnelle ou un intrigue d'un livre d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;
- 9) Communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les interlocuteurs;
- 10) S'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants. Développer un point de vue sur un événement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences de différentes possibilités.

2. La parole spontanée et ses aspects relationnels avec les dimensions du soi académique.

Le concept de soi, selon la plupart des psychologues et des chercheurs en méthodologie tels que Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996), Albert Bandura (Bandura A., 2003), Christine Joly (Joly Ch., 2011), et Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015), commence dès la petite enfance en focalisant l'aspect corporel de l'individu, et le développement d'un tel concept est donc basé sur le soi physique. On peut déduire que le concept de soi à cette étape là est un synonyme de la conscience physique; lorsqu'on pose une question à un enfant de 5 à 10 ans en disant : Que signifie le concept de soi pour toi ?, il répond tout de suite en montrant son soi physique. Les enfants les plus âgés notamment les adolescents et les adultes ont des concepts de soi qui commencent à aller au-delà du soi physique comprenant l'identité sociale, l'état scolaire, la honnêteté, l'émotion, la réputation, les valeurs personnelles, et d'autres dimensions. Autrement dit, le concept de soi commence avec les petits enfants de façon unidimensionnelle, et s'oriente avec les adolescents et les adultes vers une notion multidimensionnelle. Cette notion multidimensionnelle comprend un aspect académique basé sur le processus d'apprentissage et un autre aspect non académique basé sur les autres facteurs de la vie de l'individu tels que l'état social, l'état émotionnel, l'état scolaire....etc. Ce qui nous a intéressé pour le moment est l'aspect académique qui est intitulé le concept du soi académique. Celui-ci se répartit en concepts de soi spécifiques à différents domaines d'apprentissage : les différentes matières scientifiques et les différentes habiletés de la langue par exemple (l'écouter, le parler, le lire et l'écrire).

Dennis Macinerney et autres (Macinerney D., & al., 2012) ont défini le concept du soi académique consistant à décrire et à évaluer les perceptions de l'individu de ses habiletés, de ses compétences, de ses croyances et de ses performances académiques. Selon lui, le concept du soi académique est une structure multidimensionnelle et il comprend des

comparaisons internes et externes; externes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques de l'individu avec celles de ses pairs, internes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques des apprenants dans un domaine quelconque avec celles des autres domaines.

Boshra Hassan (Boshra Hassan, 2008) a défini le concept du soi académique comme un comportement comprenant les déterminations employées par l'apprenant pour comparer ses capacités et ses habiletés dans telle ou telle compétence académique avec celles des autres enseignés.

Alors, le concept de soi du point de vue Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996) réfère dans la plupart du temps à l'évaluation continue et globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. Le fait d'estimer le soi consiste donc à évaluer de façon globale le concept de soi qui représente l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés, ses compétences, ses performances, ses qualités et ses attributs.

René L'Ecuyer (L'Ecuyer R., 1975) à son tour nous a élaboré sa propre théorie sur le développement du concept de soi. Afin de comprendre plus profondément, ce concept est présenté en terme d'évolution et de contribution dans le développement de la personnalité de l'individu. Le concept de soi est défini à la Lueur d'une telle théorie comme une : «structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi... caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu».(L'Ecuyer R., 1975 : P.31).

On peut déduire à travers cette définition de René L'Ecuyer que le concept de soi constitue la perception que l'individu a

de lui-même ou bien de tout ce qu'il attribue à son image de soi comme des habiletés, des compétences, des aptitudes et des performances. C.-à-d., le concept de soi représente toutes les qualités positives qu'un individu peut ajouter à sa propre personnalité. Or, on cherche à développer les dimensions du concept de soi académique concernant la didactique de la parole de façon parallèle avec les habiletés de la parole spontanée.

À ce propos, le concept de soi du point de vue d'Isabelle Morin (Morin I., 1999) réfère à l'ensemble des impressions, des perceptions et des appréciations qu'un individu a de lui-même, ainsi que des attitudes qui en résultent ce qu'on intitule l'estime de soi concernant la ou les valeur(s) personnelle(s) et/ou la (les) habileté(s) qu'un individu attribue à son image de soi. Cette estime de soi peut être basée sur le (les) choix par l'individu de règles visibles qu'il remarque dans le monde externe. Ces règles lui donne l'impression de percevoir la ou les compétences qu'il est capable ou non d'atteindre. L'estime de soi peut aussi résulter de la comparaison entre plusieurs images attribuées de soi coexistant chez le même individu; le moi présent d'une part et le moi idéal d'autre part ou bien le moi-qui-devrait-être, au même titre l'image prise par lui et qu'il suppose exister chez quelques uns de ses collègues ou de ses parents.

À la suite des définitions déjà données par René L'Écuyer et par Isabelle Morin et cité aussi dans l'étude de Manar Fawzi (Manar Fawzi, 2015 : P.22), il existe plusieurs aspects du concept de soi comme suit :-

- 1) Le concept du soi actuel (perçu) qui reflète l'estime de soi réelle de l'individu ou bien l'image qu'il attribue à son image de soi (le Moi présent).
- 2) Le concept du soi idéal que l'individu imagine ou bien l'image de soi idéale qu'il rêve atteindre (le Moi-qui-devrait-être).
- 3) Le concept du soi des autres que l'individu suppose exister chez quelques uns de ses collègues (le Moi de l'autre).

4) Le concept du soi social que l'individu croit exister chez les autres de son soi (le Moi actuel perçu par les autres).

Selon Shavelson (Shavelson R., & al., 1979), et Isabelle Morin (Morin I., 2011 : P. 11), les caractéristiques du concept de soi ou bien l'estime de soi comme suit :-

- a) Ce concept du soi est organisé et structuré. C.-à-d. les expériences et les informations de l'individu constituent les perceptions de cet individu de son soi. Il essaie au fur et à mesure de les rendre codifiées de façon simple afin d'en profiter dans le futur;
- b) Ce concept du soi est multidimensionnel. C.-à-d., ce concept du soi comprend plusieurs compétences; des compétences sociales, émotionnelles, corporelles, rationnelles, langagières reflétant l'image de l'individu soit pour lui-même, soit pour les autres pairs;
- c) Ce concept du soi est hiérarchisé. C.-à-d., il constitue une pyramide englobant les expériences et les informations de l'individu dans le bas de la pyramide et le sommet de cette pyramide se divisant en deux :
 - le concept du soi académique. Cet aspect constitue des compétences variées selon la matière scientifique et selon les habiletés langagières qu'on est en train d'étudier. Cet aspect là est très important pour nous dans l'étude en cours. On traite les dimensions du concept du soi relatives aux habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.
 - le concept du soi non académique. Cet aspect est relatif aux aspects psychologiques, sociaux et corporels du soi.
- d) Ce concept de soi est relatif à l'âge du sujet. C.-à-d., il commence unidimensionnel et devient progressivement multidimensionnel d'après l'âge. Lors de l'étape de la jeune enfance, ce concept de soi est global, indifférencié et spécifique aux situations tandis qu'à l'âge adulte, il (le concept de soi) devient progressivement différencié et

intégré dans un soi à multiples facettes et organisé de façon hiérarchique.

Shavelson R. (Shavelson R., & al., 1979) a confirmé également que le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement sont indispensables pour la notion de concept du soi académique. Si le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement s'augmentent, son concept du soi académique s'augmente parallèlement et vice versa.

Moment d'apprentissage : on apprend donc à travers les définitions ci-dessus les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de la parole spontanée comprennent :

La satisfaction académique; lorsque l'apprenant est satisfait de son niveau académique dans la perfection des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

- 1) Le concept du soi d'achèvement; lorsque l'apprenant essaie au fur et à mesure de développer son achèvement académique comparé avec le développement de celui de ses pairs en ce qui concerne les habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.
- 2) L'esprit d'initiative; lorsque l'apprenant est indépendant pour prendre part aux discussions opérées avant, pendant et après les jeux conversationnels destinés à développer ses habiletés de parole spontanée en français langue étrangère.
- 3) L'esprit d'ambition; lorsque l'apprenant est ambitieux au fur et à mesure de perfectionner ses habiletés de la parole spontanée.
- 4) L'esprit de responsabilité; lorsque l'apprenant est responsable devant ses collègues en ce qui concerne la préparation des sessions de jeux conversationnels ayant pour objet le développement de ses aptitudes et des aptitudes de ses collègues en parole spontanée.
- 5) L'esprit de concentration; lorsque l'apprenant est concerné de composer des groupes de ses collègues ou d'être membre

actif d'un tel ou tel groupe afin de participer aux jeux conversationnels ayant pour but le développement des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

- 6) L'esprit de compréhension, d'acceptation et de respect des autres; lorsque l'apprenant respecte le niveau de ses collègues et accepte de collaborer avec eux dans les activités langagières opérées pour développer les habiletés de parole spontanée en français.
- 7) L'esprit de critique; lorsque l'apprenant est capable de critiquer de façon objective les activités présentées par lui-même et par ses collègues au sein du développement des habiletés de la parole spontanée dans la mesure de les mettre à jour.
- 8) Le concept du soi de créateur; lorsque l'apprenant est apte au fur et à mesure à créer des jeux conversationnels ayant pour objectif le développement des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.
- 9) Le concept de soi du commandant; lorsque l'apprenant a la capacité de guider ses collègues à préparer des situations d'enseignement/apprentissage, à concevoir des jeux conversationnels, et à simuler la vie courante afin de développer ses habiletés en parole spontanée en français.

Bref, on peut dire que le développement de concept du soi académique constitue un objectif majeur au sein de l'étude actuelle pour développer ou bien perfectionner les habiletés de la parole spontanée chez les apprenants de FLÉ du niveau secondaire.

Étude du Champs.

L'élaboration et la standardisation des Instruments de l'étude actuelle.

En guise d'Introduction.

Notre objectif majeur derrière la conception et la production de l'étude en cours se résume dans le développement de

quelques habiletés de la parole spontanée indispensables pour les apprenants du niveau secondaire ayant déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire et pour le développement de quelques dimensions de concept du soi académique relatives à des telles habiletés de parole spontanée en FLÉ. On a essayé donc de pousser les apprenants à parler le français spontanément à travers des activités de classe, des situations et des scénarios dessinés à ce propos et en basant sur des techniques de drame telles que la technique de simulation et celle du jeu de rôles. L'essentiel est d'encourager les apprenants à faire face à des situations que l'apprenant peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone. Il (l'apprenant bien sûr) doit être capable de se présenter ou présenter son collègue en parlant, prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. Aussi à s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences, des événements, des rêves, des récits de vie, des journées professionnelles concernant des gens de la société, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs, à donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets. Notre ambition est également de développer chez l'apprenant le fait de communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif, de participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les interlocuteurs et de s'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants qui jouent le rôle des interlocuteurs. On a encore essayé de développer chez les apprenants un point de vue sur un événement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences de différentes possibilités. On a essayé encore de développer quelques dimensions de concept de soi académique relatives aux habiletés de parole notamment les

dimensions de participer activement aux jeux conversationnels ayant pour objet le développement de leur niveau de parler.

C'est à ce propos et afin d'atteindre de tels objectifs que le chercheur a conçu les instruments de mesure ci-dessous :

- 1) Un test d'habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau des sujets de l'échantillon.
- 2) Une mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole.

Et les instruments de l'étude suivants :

- a) Une liste d'habiletés de parole spontanée en FLÉ indispensables aux apprenants de l'échantillon.
- b) Une unité conçue pour développer les habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour développer les dimensions de concept du soi académique chez les apprenants de l'échantillon.
- c) Un Guide pédagogique conçu pour faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage de l'unité proposée.

On a traité ces outils profondément comme suit :

1. L'élaboration de la liste d'habiletés de parole spontanée nécessaires pour les apprenants du niveau secondaire.

La liste dans sa forme initiale a comporté (10) habiletés essentielles dont les apprenants de français langue étrangère ont besoin selon les études antérieures et selon les écrits dans le domaine de la didactique de FLÉ en général et plus particulièrement dans le champs de la parole et de la parole spontanée. On l'a présentée à un nombre de spécialistes dans le domaine de la méthodologie et de la didactique FLÉ, des spécialistes de linguistique française, des animateurs de français au CCF3, et des maîtres-enseignants et maîtresses-enseignantes de français au niveau secondaire. Notre objet

³ CCF = Centre de Culture et de Coopération Scientifique Française

derrière ces mesures procédurales est de déterminer les habiletés les plus importantes pour les apprenants selon l'échelle composée de trois degrés (très important, important et pas d'importance). Les membres de jury ont recommandé de choisir les (5) essentielles habiletés comprises dans la forme définitive (finale) de la liste (cf. annexe no. (1)). On a essayé à travers ces habiletés de rendre les apprenants capables de :

- Faire face à des situations qu'ils peuvent rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone à travers un jeu conversationnel; ils peuvent prendre part spontanément à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant leur vie quotidienne par exemple concernant la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité;
- S'exprimer spontanément à travers le jeu conversationnel et de manière simple pour se présenter et présenter simultanément en parlant des gens de son entourage;
- Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets proposés dans le jeu conversationnel et raconter l'histoire, le récit de vie, les journées professionnelles des gens de la société, ou l'intrigue d'un livre, d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;
- Communiquer spontanément et d'aisance rendant possible une interaction normale avec un locuteur natif. Participer activement à un jeu conversationnel dans des situations familières à travers lesquelles ils présentent et défendent les opinions exprimés par les participants;
- S'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants. Développer un point de vue sur un événement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences dans le cadre d'un jeu conversationnel.

2. L'élaboration du test des habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau secondaire publique (employé comme pré / post test).

Ce test a pour objectif de mesurer le niveau des apprenants de français langue étrangère dans les habiletés de parole

spontanée. il est donc destiné à contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après la tentative (avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée chez les sujets de l'échantillon et après l'avoir appliquée) pour détecter le degré de maîtrise de telles habiletés chez eux.

Afin de valider et standardiser ce test de la parole spontanée, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer :

- La durée du test.
- La fidélité du test.
- La validité du test.
- L'indice de la facilité/difficulté pour le test.
- Les critères de notation de ce test.

1. Calcul de la durée du test.

Pour calculer la durée du test de parole élaboré dans le cadre de l'étude en cours, on a calculé le temps pris pour la session de parole consacrée pour le premier apprenant et pour le dernier ayant répondu oralement et spontanément aux questions posées. On a calculé la moyenne à travers la technique statistique suivante pour en calculer la durée.

Temps pris pendant la session du 1er apprenant + temps pris pendant la
session du dernier apprenant.

La durée = _____

2

Donc, la durée de la session orale consacrée à chaque apprenant pour le test de parole = 10 minutes (5 minutes pour la première question et 5 minutes pour la deuxième question).

2. Calcul de la fidélité du test.

Afin de calculer la fidélité du test de la parole spontanée , on l'a appliqué deux reprises avec un même échantillon dans une intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le

coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité selon la technique statistique ci-dessous : (Fouad Al-Bahey, 1979).

$$R = \frac{N \Sigma - (X)(Y)}{\sqrt{\{NX^2 - (X)^2\} \{NY^2 - (Y)^2\}}}$$

R = Le coefficient de corrélation.

N = Nombre des sujets de l'échantillon.

Σ = Total des notes.

X = Notes de la 1ère application.

Y = Notes de la 2ème application.

$$\text{Indice de fidélité (F.)} = \frac{2 R}{1 + R}$$

R = Le coefficient de corrélation.

F = (0.79).

Donc, notre test est assez fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

3. Calcul de la validité du test.

On a calculé la validité du test des habiletés de parole spontanée élaboré dans le cadre de l'étude actuelle et destiné à contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon la technique statistique suivante : (Fouad Al-Bahy, 1979).

$$\text{Indice de la validité} = \sqrt{\text{Fidélité}} = (0.88).$$

Donc, notre test est assez valide puisque l'indice de validité = (0.88).

4. Calcul de l'indice de facilité / difficulté des items du test.

Afin de calculer l'indice de facilité / difficulté du test conçu à détecter le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée, on a premièrement opéré cet indice pour chacun des items du test, puis on l'a fait pour le test en entier. On a trouvé que l'indice pour chacun des items et pour le test en entier est entre (0.27 & 0.98) et ces résultats sont adéquats pour l'indice de facilité/difficulté des items du test en cours.

Donc, le test est assez valide à l'échelle de facilité/difficulté.

5. Critères de notation pour le test de parole spontanée.

Notre test vise essentiellement à mesurer le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée. Ce test comprend (2) questions essentielles dont chacune se compose de (5) items (cf. annexe No. (2)). Donc, ce test comprend (10) items. On a consacré (2) points pour couvrir chaque item en parlant de façon spontanée durant les 5 minutes consacrées à chaque question essentielle. Un apprenant compétent doit donc parler spontanément et inconsciemment tout au long du temps consacré à ces deux questions essentielles (pendant presque 10 minutes en couvrant le sujet de son discours). Cette notation s'est fait selon une rubrique de critères de notation conçue à ce propos (cf. annexe No. (5)). Or, la note totale = 20 points comme critère de notation. Il est notable qu'on a mesuré trois aspects essentiels chez chaque apprenant (contenu de discours, le vocabulaire employé, et la spontanéité). On a consacré (10) points pour chaque aspect de ces trois du discours de l'apprenants puis on a calculé la note de l'apprenant selon l'équation suivante :

$$\text{Note de l'apprenant} = \frac{\text{Contenu (10)} + \text{vocabulaire (10)} + \text{spontanéité (10)}}{30} \times 20$$

3. L'élaboration de la mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en FLÉ.

Notre mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en FLÉ a pour objectif de contrôler l'estime et la conscience du soi des apprenants de français langue étrangère lors de leurs discours spontané en français avant et après la tentative (avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique et après l'avoir appliquée). Afin de valider et standardiser une telle mesure, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer:

- La durée de la mesure.
- La fidélité de la mesure.
- La validité de la mesure.
- Les critères de notation de cette mesure.

a) Calcul de la durée de la mesure.

Pour calculer la durée de la mesure de dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle, on a calculé le temps pris par le premier et le dernier apprenants pour répondre aux items contenus dans la mesure. On a calculé la moyenne à travers la technique statistique suivante pour en calculer la durée.

**Temps pris par le 1er apprenant + temps pris par le
dernier apprenant.**

$$\text{La durée} = \frac{\text{Temps pris par le 1er apprenant} + \text{temps pris par le dernier apprenant}}{2}$$

Donc, la durée de la mesure = 30 minutes.

Calcul de la fidélité de la mesure.

Afin de calculer la fidélité de la mesure de dimensions de concept du soi académique, on l'a appliquée deux reprises

avec un même échantillon dans une intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité selon la même technique statistique employée pour le test de parole spontanée comme suit : (Fouad Al-Bahey, 1979).

$$R = \frac{N \Sigma (X)(Y) - \sqrt{\{NX^2 - (X)^2\} \{NY^2 - (Y)^2\}}}{N \Sigma (X)(Y)}$$

R = Le coefficient de corrélation.

N = Nombre des apprenants.

Σ = Total des notes.

X = Notes de la 1ère application.

Y = Notes de la 2ème application.

$$\text{Indice de fidélité (F.)} = \frac{2 R}{1 + R}$$

R = Le coefficient de corrélation.

F = (0.93).

Donc, notre test est suffisamment fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

Calcul de la validité de la mesure.

On a calculé la validité de la mesure des dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle et destinée à contrôler le degré d'estime et de conscience du soi académique avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon la même technique statistique employée pour le test de parole spontanée comme suit : (Fouad Al-Bahy, 1979).

$$\text{Indice de la validité} = \sqrt{\text{Fidélité}} = (0.96).$$

Donc, notre test est suffisamment valide puisque l'indice de validité = (0.96).

Critères de notation pour la mesure de dimensions de concept du soi académique.

Notre mesure de dimensions de concept du soi académique vise essentiellement à mesurer le degré d'estime et de conscience du soi académique des apprenants du niveau secondaire lors de leur maîtrise des habiletés de discours spontané en français langue étrangère. Cette mesure comprend (10) questions dont les apprenants choisissent chacun, un de trois choix (Toujours oui / Quelquefois oui / Absolument non)(cf. annexe No. (3)). On a consacré (3) points pour le premier choix, (2) points pour le deuxième choix et (0) point pour le troisième choix. Or, la note totale = 30 points comme critère de notation pour la mesure toute entière. Il est à noter qu'on a présenté la mesure à un jury de spécialistes en didactique de FLÉ et en méthodologie et les membres du jury proposent des items et refusent d'autres et ces propositions sont été prises en considération dans sa forme définitive.

b) La préparation de l'unité destinée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole à la lueur des techniques de drame.

Notre objectif essentiel derrière l'achèvement de l'étude en cours est de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole en employant les techniques de drame (notamment la technique de simulation et celle du jeu de rôles) chez un échantillon du niveau secondaire (une classe de (30) apprenants choisie de façon aléatoire parmi les apprenants de la 2ème année qui étudient le français comme langue étrangère et qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. Notre intervention qui s'est fait à travers l'unité proposée met l'accent sur :

- les objectifs généraux de l'unité;

- les objectifs spécifiques de l'unité;
- les stratégies d'enseignement/ apprentissage employées dans le cadre de l'application de l'unité;
- les techniques d'enseignement employées dans le cadre de l'application de l'unité;
- les styles de l'évaluation employés au sein de l'unité;
- les composantes de l'unité.

a) Les objectifs généraux de l'unité proposée.

L'unité élaborée au sein de l'étude actuelle a visé à développer chez les sujets de l'échantillon les finalités ci-dessous :

- Faire face à des situations qu'ils peuvent rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone où il peut prendre part spontanément à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne des apprentis par exemple la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité;
- S'exprimer spontanément de manière simple afin de raconter des expériences, des événements, des rêves, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs;
- Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets et de raconter l'histoire ou l'intrigue d'un livre, d'un récit de vie, d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;
- Communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif et de participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les participants;
- S'exprimer de façon claire et détaillée sur des sujets relatifs aux intérêts des apprenants et de développer un point de vue sur un événement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences.
- Participer activement aux jeux conversationnels ayant pour objectif le développement des habiletés de la parole.

- Respecter leurs niveaux langagiers et les niveaux langagiers de leurs partenaires aux activités visant à développer leurs habiletés de parole.

b) Les objectifs spécifiques de l'unité élaborée (les acquis d'apprentissage (AA)).

Cette unité a pour objectif de rendre les apprenants capables de :-

- 1) Se présenter et présenter quelqu'un d'autre en parlant spontanément.
- 2) Prendre part spontanément à un discours ou à une conversation de la vie quotidienne.
- 3) Raconter spontanément un rêve, un récit de vie, une journée de quelqu'un ou un événement de la vie courante.
- 4) Donner de façon spontanée son avis sur tel ou tel incident et exprimer librement sa réaction vis-à-vis cet incident.
- 5) Participer activement à une conversation et à une situation familière.
- 6) S'exprimer spontanément et inconsciemment en français sur un sujet d'actualité.
- 7) Communiquer aisément en français avec un locuteur natif.
- 8) Prendre part activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.
- 9) Être concerné(es) de composer des groupes d'eux ou d'être membres d'un tel ou tel groupe afin de participer aux jeux conversationnels ayant pour but le développement des habiletés de la parole spontanée en classe de français.
- 10) Respecter le niveau académique de leurs collègues et accepter de collaborer avec eux dans les activités langagières opérées pour développer leurs habiletés de parole spontanée en classe de français.
- 11) Concevoir des situations, des jeux conversationnels et d'activités langagières ayant pour but le développement de leurs habiletés de parole spontanée.

c) Les stratégies d'enseignement / apprentissage employées au sein de l'application de l'unité proposée.

En vue d'atteindre les objectifs de l'unité en cours, on a employé dans le cadre de l'unité proposée les stratégies d'enseignement / apprentissage ci-dessous :

- 1) La stratégie de discussion;
- 2) La stratégie de remue-méninges;
- 3) La stratégie de groupes coopératifs;
- 4) La stratégie de jeu de rôles;
- 5) La stratégie de simulation;

d) Les techniques d'enseignement employées au sein de l'application de l'unité proposée.

Afin d'atteindre les objectifs de l'unité proposée au sein de l'étude actuelle, on a exploité les techniques d'enseignement ci-dessous:

- 1) Le tableau blanc;
- 2) L'ordinateur et des CDs;
- 3) Des images et des photos;
- 4) Des feuilles de papier;
- 5) Des fichiers;
- 6) Un projecteur;

e) Les styles de l'évaluation employés dans le cadre de l'application de l'unité proposée.

Dans le cadre de mettre en exécution de l'unité en cours, on a manipulé les styles de l'évaluation ci-dessous:

- L'évaluation formative.

Ce sont les procédés de l'évaluation fonctionnés au cours de l'application de l'unité proposée. Ces procédés sont des tests, des questionnaires, des exercices et des grilles d'observation.

Ces procédés ont pour objet de contrôler la progression des apprenants pour avoir un retour en arrière (feedback) pendant notre intervention pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de la conscience du soi académique relatives aux habiletés de parler.

- **L'évaluation sommative.**

Ce sont les procédés de l'évaluation employés dans les étapes de pré-intervention et de post-intervention. Ce sont donc les outils de mesure employés avant et après la tentative pour contrôler le niveau des apprenants dans les habiletés de parole spontanée avant et après notre intervention et pour contrôler le niveau des dimensions de la conscience du soi académique relatives aux habiletés de parler avant et après la tentative. C'est donc l'emploi des outils de mesure (test d'habiletés de parole spontanée employé comme pré – post test et mesure de dimensions de concept du soi académique) élaborés dans le cadre de l'étude actuelle.

f) **Les composantes de l'unité élaborée.**

L'unité actuelle s'est composée de (5) leçons conçues dans le but de développer les habiletés de parole spontanée en français langue étrangère et également de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez un échantillon d'apprentis au niveau secondaire. Cette unité est conçue et élaborée à la lueur de techniques de drame notamment la technique du jeu de rôles et celle de la simulation. On a sélectionné des telles techniques parce qu'on a trouvé selon la revue de la littérature éducative et selon les données des études antérieures qu'elles sont les techniques convenables pour développer les compétences de parler une langue étrangère en général et plus particulièrement le français comme langue étrangère. Chaque leçon de l'unité proposée a compris les éléments suivants (cf. annexe no. (4)):

- Un ou plus d'un dialogue destiné à être joué par les apprenants-joueurs.

- Des jeux conversationnels conçus, composés et joués par les apprenants-joueurs.
- Des activités langagières basées sur les techniques de drame.
- Des exercices basés sur les techniques du jeu de rôles et de la simulation.
- Des spectacles conçus et mis en scène par les apprenants-participants.

C) La préparation du guide pédagogique.

Le guide pédagogique est conçu au sein de l'unité élaborée dans le cadre de cette étude intitulée « efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de la parole spontanée en FLÉ et quelques dimensions de concept du soi académique chez les apprenants du niveau secondaire ». Ce guide vise essentiellement à aider les maîtres-enseignants à savoir comment employer les techniques de drame notamment la technique de la simulation et celle du jeu de rôles pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour le développement des dimensions de concept du soi académique chez les apprenants au niveau secondaire. Il (le guide) comprend les aspects procéduraux pour mettre en exécution les leçons qui composent l'unité élaborée à ce propos. Il est conçu également dans un objet de rendre les sujets de l'échantillon comme des apprenants autonomes et indépendants en ce qui concerne leur enseignement / apprentissage de la parole en français langue étrangère en général et de la parole spontanée en particulier et comme des apprenants conscients au niveau des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler. Il se veut un outil permettant aux maîtres-enseignants de parfaire et de généraliser leur emploi des techniques quasi-nouvelles (technique de la simulation mélangée avec celle du jeu de rôles) pour développer non seulement les habiletés visées dans l'étude en cours mais également dans leur travail

en développement de toutes les autres compétences langagières chez leurs apprenants à tous les niveaux d'apprentissage.

Ce guide a compris brièvement (cf. annexe no. (6)) :-

1. Le numéro de la leçon;
2. Le titre de chaque leçon;
3. Les acquis d'apprentissage (AA);
4. Les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant;
5. Les techniques de drame employées par les apprenants en collaboration avec les enseignants;
6. Les techniques d'enseignement utilisées lors du processus de l'enseignement / apprentissage au sein de l'unité proposée.

d) L'échantillonnage au sein de l'étude actuelle.

Notre échantillon a été choisi parmi les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (apprenants ayant un niveau équivalant le niveau A2 selon les critères du CECRL) pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016 en 2ème année de l'école de l'ingénieur (Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. Cette école a été choisie dans un motif de recevoir des apprenants attestés de plusieurs établissements scolaires dont les apprenants ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoires comme l'école Al-Ula, l'école El-Orman et l'école Manaret El-Eman. On a choisi aléatoirement un groupe de (30 apprenants) comme un groupe d'étude. On a appliqué l'unité proposée pour développer uniquement les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique pendant quatre semaines intensives en collaboration avec les maîtres-enseignants de français de l'école selon des étapes successives; on a tout d'abord opéré la pré-intervention par l'application du pré test

de parole spontanée et la pré-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique avant la tentative, puis, on a fait notre intervention par l'unité élaborée en vue de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée, enfin, on a opéré la post-intervention par la post-application du post test de parole spontanée et la mesure de dimensions de concept du soi académique. On a suivi la méthodologie quasi-expérimentale et la méthode qualitative en employant des techniques statistiques convenables et on a présenté les commentaires scientifiques. On a finalement avancé les résultats d'une telle étude, qui ont fait partie intégrante des lignes et des pages de la partie suivante.

Étude Expérimentale.

Les résultats de l'étude.

Notre étude vise à atteindre des objectifs tels que le développement des habiletés de parole spontanée et le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) chez un échantillon parmi les apprenants du niveau secondaire (ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire). On a procédé en appliquant nos outils tels qu'un test d'habiletés de parole spontanée et une mesure de dimensions de concept du soi académique pour contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative. On a élaboré une unité scientifique comme un contenu destiné à développer les habiletés et les dimensions visées. On a fait notre intervention expérimentale en employant une telle unité et en entraînant les maîtres enseignants et enseignantes suivant un guide pédagogique élaboré par le chercheur dans le cadre de l'étude en cours. Notre objectif majeur derrière toutes ces étapes procédurales est de savoir si/s' :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test.
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
4. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test;
5. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, un récit de vie, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test;
6. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur de la post application;

7. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière au seuil de (0.01) en faveur de la post application.

Il est à noter que pour vérifier toutes les hypothèses de l'étude en cours, on a employé les techniques statistiques ci-dessous puisqu'on a travaillé avec un seul groupe expérimental. Ces techniques selon Fouad Al-Bahey Al-Sayed (Fouad Al-Bahey, 1979) sont :

a) Pour la valeur de « T calculé ».

$$T = \frac{MD}{\sqrt{\frac{\sum E2D}{N(N-1)}}$$

T = Valeur de « T » calculé.

MD = La moyenne des différences des notes pour le pré/post test du groupe d'étude.

$\sum E2D$ = Le total de carrés d'écarts de différences des notes.

N = Nombre d'apprenants du groupe d'étude.

b) Pour le carré d'Etta (Kiess H., 1989 : P. 52).

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + DL}$$

η^2 = le carré d'Etta

T² = le carré de valeur de (T) calculé.

DL = degrés de liberté.

a) Après avoir appliqué ces équations pour la première hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (1). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	2.9	12.77	101.32	37.55	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		15.6					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.9) et pour le post test est (15.6) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (12.77), le total de carrés d'écart de différences des notes (101.32), la valeur de (T) calculé est (37.55), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (37.55) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.97) > (0.75) . Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière.

Notre première hypothèse est donc vérifiée.

b) Après avoir appliqué ces mêmes équations pour la deuxième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (2). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.8	3.5	19.5	23.3	0.94	S. au seuil de 0.01
Post		4.2					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.8) et pour le post test est (4.2) , la moyenne de

différences de notes entre le pré et le post test est (3.5), le total de carrés d'écart de différences des notes (19.5), la valeur de (T) calculé est (23.3), et le carré d'Etta est (0.94).

On a remarqué qu' Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de «T» calculé (23.3) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.94) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément.

Notre deuxième hypothèse est donc vérifiée.

c) Après avoir appliqué ces équations pour la troisième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (3). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	1.5	6.2	32.8	32.63	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		7.7					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (7.7) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.2), le total de carrés d'écart de différences des notes est (32.8), la valeur de (T) calculé est (32.63), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de

prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (32.63) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément.

Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

d) Après avoir appliqué ces équations pour la quatrième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (4). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.66	3.3	11.1	30	0.96	S. au seuil de 0.01
Post		3.6					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.66) et pour le post test est (3.6) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (3.3), le total de carrés d'écart de différences des notes est (11.1), la valeur de (T) calculé est (30), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (30) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité

de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone.

Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

e) Après avoir appliqué ces équations pour la cinquième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (5). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	1.5	6.5	43.5	29.54	0.96	S. au seuil de 0.01
Post		8.03					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (8.03) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (43.5), la valeur de (T) calculé est (29.54), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (29.54) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2 2) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un.

Notre cinquième hypothèse est donc vérifiée.

f) Après avoir appliqué ces équations pour la sixième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (6). Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique pour le groupe d'étude concernant la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.6	4.5	55.5	18	0.91	S. au seuil de 0.01
Post		5.1					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.6) et pour le post test est (5.1) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (4.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (55.5), la valeur de (T) calculé est (18), et le carré d'Etta est (0.91).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (18) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.91) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.

Notre sixième hypothèse est donc vérifiée.

g) Après avoir appliqué ces équations pour la septième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (7). Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière.

Test	N	M	MD	E ² D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	2.8	21.5	307.5	36.44	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		24.46					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.8) et pour le post test est (24.46) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (21.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (307.5), la valeur de (T) calculé est (36.44), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application. La valeur de « T » calculé (36.44) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η^2) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application.

Commentaire final.

Il est notable à travers les résultats déjà analysés de façon statistique que le pré-test de parole et la pré-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que le groupe de l'étude avait des performances significativement inférieures dans les habiletés de parole spontanée et dans les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole. Après avoir appliqué l'unité présentée à la sueur de l'étude en cours, le post-test de parole et la post-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que ces habiletés de parole spontanée et ces dimensions de concept du soi académique se sont augmentées de façon significative. L'analyse statistique a confirmé que toutes les hypothèses de notre étude sont été vérifiées au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé le rôle et l'efficacité des techniques de drame dans le développement des habiletés de parole spontanée au même

titre que dans le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler spontanément.

Recommandations.

En basant sur les résultats obtenus par l'étude actuelle, on pourrait recommander de (d') :

- 1) Exploiter les techniques de drame notamment les techniques de jeu de rôles et de simulation pour le développement des compétences de la compréhension orale et pour l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de FLÉ à tous les niveaux d'apprentissage.
- 2) Employer les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la production écrite chez les apprenants de tous les niveaux en français langue étrangère.
- 3) Se baser sur les techniques de drame pour le développement des habiletés de la communication langagière chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage en français langue étrangère..
- 4) Employer les techniques de drame et les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la lecture évaluative et pour le développement de valeurs de tolérance avec l'autrui chez les apprenants du cycle secondaire.
- 5) Mettre l'accent sur les dimensions du concept de soi académique relatives à toutes les habiletés d'enseignement / apprentissage de français langue étrangère et à tous les niveaux de son apprentissage.

Suggestions.

À la suite des résultats obtenus de l'étude en cours, on peut suggérer les thèmes de recherche ci-dessous :

- a) Présenter des études et des recherches basées sur les activités de drame pour le développement des habiletés de l'écriture créative chez les étudiants de FLÉ au cycle secondaire.
- b) Concevoir un nombre de programmes d'enseignement / apprentissages basés sur les techniques de drame en FLÉ

pour développer les habiletés de la lecture évaluative et pour développer les compétences du dialogue civilisationnel chez les apprenants du niveau secondaire.

- c) Achever des modèles d'enseignement/ apprentissage en FLÉ basés sur les jeux dramatiques pour remédier aux difficultés de lecture à haute voix chez les élèves des niveaux primaire et préparatoire.
- d) Effectuer des programmes d'entraînement basés sur les activités de drame destinés aux maîtres-enseignants de FLÉ pour le développement de leurs compétences académiques et professionnelles.
- e) Élaborer des programmes d'enseignement/ apprentissage axés sur les activités de drame pour remédier aux problèmes dyslexiques chez les apprentis de FLÉ aux niveaux primaire et préparatoire.
- f) Effectuer des programmes d'enseignement/ apprentissage basés sur les jeux dramatiques prenant en compte l'aspect affectif notamment les dimensions du concept d'estime de soi et de valeurs de tolérance....etc.
- g) Présenter des programmes d'enseignement/ apprentissage en FLÉ axés sur les techniques de drame pour le développement de la communication orale chez les adultes débutants.
- h) Concevoir des études et des recherches basées sur les techniques de drame pour développer les habiletés du dialogue argumentatif en français langue étrangère (FLÉ) chez les apprenants des niveaux secondaire et universitaire.

Bibliographie.

Références en langue française.

- Alberta, (2003). Stratégies d'enseignement, guide de mise en œuvre, carrière et vie, Canada.
- Amblard M., (2004). Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatique, Mémoire de maîtrise, IUFM, Bourgogne.

- Ambroise B., (2009). Performativité et actes de parole, Éditions HAL, Paris.
- Annissa Benarabe, (2006). L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire du FLÉ à travers le jeu de rôle en milieu extrascolaire, Mémoire de magistère, Faculté de lettres et de langues étrangères, Université de Mentouri Constantine, Algérie.
- Ayotte V. (1996). Évaluation d'un programme visant à développer l'estime de soi des adolescents, Institut national de santé publique au Québec, Canada.
- Bajard É., (1994). Le jeu dramatique : des exemples d'activités dramatiques à l'école maternelle élémentaire et ailleurs, centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.
- Bandura A., (2003). Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck.
- Bosch A. M., et Malaret L., (2009). Des îles et des langues : la simulation globale comme moyen d'échapper à l'isolement en milieu exolingue, Actes du colloque FLÉ, Université de Puerto Rico.
- Boucris L. et al. (2000). Théâtre : le désir de jouer, Adapt éditions, Librairie théâtrale, mai, Paris.
- Boumendjel L., (2005). Identification des difficultés à l'oral de FLÉ à partir d'interactions en classes de 3 AM et proposition de remédiation, Mémoire de Magistère, Université de Mentouri Constantine, Algérie.
- Cali C., (2004). Les simulations globales : élaboration des programmes et évaluation, Article extrait de numéro spécial, Recherches et applications, FDM. Disponible sur: http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm.
- Capriles A., (2004). La simulation globale : enfin un loft utile, Edufle.net. Disponible sur : <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>.
- Care J.-M., et al. (1997). Îles, Sèvres, CIEP, Paris.
- Care J.-M., et Debyser F., (1995). Simulations globales, CIEP, Paris.
- Circurel F., (1985). Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, CLÉ International.
- Conseil de l'Europe, (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Unité de politique linguistique, Strasbourg. Disponible sur [www. Coe.int/lang-CECR](http://www.Coe.int/lang-CECR).

- Corinne B., (2000). Apprendre et s'apprendre par le jeu dramatique, Mémoire, IUFM, Nîmes.
- Cristea Th., (1984). Linguistiques et Techniques d'Enseignement, TUB, P.224.
- Cuq J. P. et Cruca I. (2003). Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses universitaires, Université de Grenoble.
- Cuq J. P., (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, CLÉ International, Paris.
- Daele A., et Berthiaume D., (2010). Choisir ses stratégies d'enseignement, centre de soutien à l'enseignement (CSE), UNIL, Université de Lausanne, Suisse.
- Debyser F., (1991). Les simulations globales, Éducation et Pédagogies (10), CIEP, Paris.
- Debyser F., (1996). L'immeuble, Hachette FLE/CIEP, Paris.
- Debyser F., (1997). Les jeux de rôles, UNIL, Paris.
- Debyser F., Yaiché F., (1986). L'immeuble, Hachette.
- Dessalles J.-L., (1993). Modèle cognitif de la communication spontanée appliquée à l'apprentissage des concepts, Thèse de PHD., École Supérieure Normale de Télécommunication, Paris.
- Dessalles J.-L., (2006). Intérêt conversationnel et complexité : le rôle de l'inattendu dans la communication spontanée, Psychologie de l'Interaction, No. 21-22, PP. 259-281, Novembre. Disponible sur: www.enst.fr/~jld/papiers/pap.conv/Dessalles_04082404.pdf.
- Gascon L., (2000). Le théâtre dans la classe, c'est possible, Chenelière.
- Goffinet S.-A., (2011). Les simulations globales, Journal de l'alfa, No.172, PP. 60=68.
- Joly Ch., (2011). Connais-toi toi-même : quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?, mémoire professionnel, Académie de Nantes.
- Lailler C., (2011). Morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée : modélisation et évaluations, Thèse de PHD., Université de Maine, France.
- L'Écuyer R., (1975). La genèse du concept de soi, Éditions Naman, Sherbrooke.

- L'Écuyer, R. (1994). Le développement du concept : de l'enfance à la vieillesse, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lehuen J., et Kitlinska S., (2006). Simulation globale en réseau pour le FLÉ ? La plate-forme informatique MEPA-2D, Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, Vol. 13.
- Luzzati D., (2007). Le dialogue oral spontané : quels objets pour quels corpora, Revue d'interaction Homme-Machine, Vol. 8, No. 2.
- Martinet A., (1969). Langue et fonction : une théorie fonctionnelle du langage, Denoël, Paris.
- Mead G., (2006). L'esprit, le soi et la société, PUF, Paris.
- Ministère de l'Éducation à l'Ontario (2008) : Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3ème année, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto. P.2.
- Monod R., (1983). Jeux dramatiques et pédagogie : Français encore un effort, Edilig, Paris.
- Morin I., (1999). L'évolution de l'estime de soi à travers le processus scolaire chez des adultes ayant rencontré des difficultés d'ordre scolaire, mémoire de maîtrise, Université du Québec.
- Moreno J., (1975). Psychothérapie de groupe et Psychodrame, Retz, Paris.
- Mounia T., (2011). Organisation conversationnelle et polyphonie discursive, Bulletin Scientifique de «Politehnica» , Vol. 10, No. 1-2, Université de Timisoara, PP. 5-21.
- Mutet S., (2003). Simulation globale et formation des enseignants, Narr Verlag, Tübingen.
- Néhal Yihia Mohammed, (2015). Efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructiviste pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire, Mémoire de magistère, faculté de pédagogie, Université du Fayoum.
- Nogueira E., (2015). Le moment créatif dans le jeu dramatique, une perspective d'autoformation existentielle?, Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales, Vol. 7. Disponible sur <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- Oberlé D., (1989). Créativité et jeu dramatique, Méridiens Klincksiek, Paris.

- Page Ch., (2000). Le jeu dramatique à l'école : de la proposition au choix, La revue française de pédagogie, No. 130, PP. 133-141, Paris. Disponible en ligne (2006) sur: www.sens-public.org/spip.php?article276.
- Page Ch., (2001). Éduquer par le jeu dramatique, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Perrenoud Ph., (1981). Pourquoi des jeux de communication, service de la recherche sociologique, Genève.
- Perrenoud Ph., (1991). Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, In Wirthner M., Martin D., & Perrenoud Ph., (dir.), Neuchâtel et Paris, PP. 15-40.
- Pluies J.-L., (2004). Jeu, TIC et apprentissage, Mémoire, Université de Paris III, Paris.
- Razafitsiarovana Ch., & al., (2012). Les déblocage linguistique des élèves, Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), Madagascar.
- Récanati F., (1981). Les énoncés performatifs, minuit, Paris, PP. 40-53.
- Ryngaert, J.-P., (1977). Le jeu dramatique en milieu scolaire, Cedic, Paris.
- Ryngaert, J.-P., (1991). Jouer, représenter : Pratiques dramatiques et formation, Armand Colin, Paris.
- Santolini J., (2009). Le jeu dramatique, CPC EPS 1. disponible sur http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92_eux+dramatiques.
- Saussure, F., (1972). Cours de linguistique générale. Édition rédigée par Charles Bally et Albert Sechehaye, critiquée par Tullio de Mauro, Payot, Paris.
- Starets M., (2008). Principes linguistiques en pédagogie de langues, un traité de linguistique appliquée, Presses de l'université Laval.
- Tremblay R., (1988). Pratiques communicatives : la place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, In Boucher A., et alii, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, de Boeck, Bruxelles, PP. 109-135.
- Yaiche F., (1997). Les simulations globales, mode d'emploi, Hachette, Paris. Références en langue anglaise.
- Duong T., (2014). An investigation into effects of role-play in an EFL speaking course, Global Journal of Foreign Language Learning, Vol.4, No. 2, PP. 81-91.

- Farmer D., (2007). 101 drama games & activities, Amazon bookstores, available at www.dramaresource.com
- Kuang Chan S., et al., (2012). Cognitive ability, academic achievement and academic self-concept, British journal of educational psychology, Vol. 82, Issue. 2, PP. 308-326.
- Levine G., (2004). Global simulation : a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses, American council on the teaching of foreign languages.
- Liu F., & Ding Y., (2009). Role-play in English Language Teaching, Asian Social Sciences, Vol. 5, No. 10.
- Maarten P., et al., (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement : effects of type of achievement measure, British Journal of educational psychology, Vol. 80, Issue., PP. 689-709.
- Mcinerney D., et al., (2012). Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement, Journal of advanced academics, Vol. 23, No. 3.
- Norman M., A., & Thomas P., J., (1991). Informing HCI design through conversation analysis, International Journal of Man-Machine Studies, No. 35, PP. 235-250.
- Ramin R., et Safarpour S., (2012). The effect of using role-play on Iranian EFL learners' speaking ability, Asian journal of social sciences & humanities, Vol. 1, No. 3.
- Shavelson R., & al. (1979). Self-concept Validation of Construct Interpretations, Review of educational research, Vol. 46, No.3.
- Thi N., (2011). The use of role-play activities in improving speaking skills of 1st year chemistry majors at Hanoi University of Industry, master's thesis, languages and international studies University.

Références en langue arabe.

- بشرى حسن ابو ديعم (٢٠٠٨). استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات واثار ذلك على مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط. ٣، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- منار فوزي عبد الشايف سليمان ، (٢٠١٥). استخدام خرائط العقل في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير البصري ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

Sitographie.

- <http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm>.

- http://www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/ancien_site/borny1/metz-htb.htm.
- <http://www.ofaj.org/paed/langue/simulationfr.html>.
- http://villagefle.br.free.fr/Atelierecriture_page.htm.
- <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/hotel.html>.
- www.enst.fr/~jld/papiers/pap.conv/Dessalles_04082404.pdf.
- <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- www.dramaresource.com.
- http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92_eux+dramatiques.
