

ARTICOLE, STUDII ȘI RECENZII / ARTICLES AND REVIEWS

9

Glottodidactica, Anul IV, vol. 1, 2013

LES APPROCHES THÉÂTRALES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE

Irina POSTOLACHI-JOSAN

Abstract

The present article deals with applied linguistics, especially, with learning and teaching French as a foreign language (FFL) in secondary schools. It analyses the current situation of teaching and the process of learning FFL in secondary schools in Moldova and it focuses, in particular, on the appearance of the theater workshop using some communicative methods such as the drama/theater approaches. A general hypothesis is examined in this article: staging develops and promotes the learners' improvisation and spontaneous speech. It is also an ideal vehicle for transmitting the socio-cultural elements of a language.

Keywords: FFL, theater, dramatic play, learning, teaching, foreign language teaching, communicative method/approach, acting faculty, task, oral expression.

«Le théâtre appartient-il à la littérature? [...] Avant tout il est le domaine de la parole en action. Il est d'abord un texte, dont les vertus seront celles de toute chose écrite- mais ce texte est joué, c'est à dire vécu devant nous...» (Gaétan Picon, Panorama de la nouvelle littérature, p. 294).

L'article porte sur l'exploitation du *texte théâtral* et du *jeu dramatique* en classe de FLE, en tant que dispositifs didactiques. De nos jours, la demande en expression orale devient de plus en plus académique pour les apprenants du FLE. Les supports scolaires comme le manuel et les traces écrites des cours avec plusieurs types d'exercices de grammaire et de lexicque ne suffisent pas à garantir la réussite des pratiques d'enseignement et encore moins des pratiques d'apprentissage en classe de FLE.

Face à ces dilemmes qui sont de vraies problèmes pour les enseignants et les apprenants du FLE, on essaie de trouver des solutions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. L'hypothèse que *le théâtre place les apprenants dans une situation significative et cela leur permet de s'approprier avec succès une langue, même une langue étrangère* nous conduit à cette étude qui confirme que la pratique du théâtre constitue un outil efficace et productif surtout dans l'intégration de l'apprentissage du français dans une activité originale, ludique et motivante.

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères par les approches théâtrales est, en bonne partie, une pratique nouvelle dans l'espace de l'Europe orientale. En Moldavie, par exemple, ces approches

connaissent une avancée importante seulement les dernières années et surtout par rapport au français qui demeure, à la rentrée 2012-2013, la deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles, collèges et lycées moldaves, la première étant l'anglais. C'est dans ce contexte que les professeurs de FLE de ce pays devraient reconsidérer la problématique de l'enseignement de cette langue pour que ça soit un processus motivant, productif et pertinent. Comme le démontre les résultats de notre enquête, la plupart des manuels qu'on emploie à l'heure actuelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Moldavie sont essentiellement basés sur la théorie de la langue formelle et moins sur la communication vivante. Par conséquent, l'apprenant se sent confronté à une multitude de phrases, souvent trop sophistiquées et sans grand intérêt pour lui. Dans ce contexte, on se demande comment enseigner le FLE et faire intervenir tous les apprenants aux activités proposées en classe pour que ça soit un processus d'apprentissage productif.

Selon nous, il faut, premièrement, que l'apprenant comprenne ce qu'on attend de sa part, ce qu'il a à faire et ce que ça lui donne. Cette organisation des apprentissages exige de la part des auteurs des manuels un certain recul par rapport à l'objet étudié, comme la langue et la culture françaises, ainsi qu'une présentation explicite du matériel à enseigner, dans le sens que la présentation des faits de langue se fasse à travers un métalangage minimum correct. Outre cela, la didactique du français doit se faire sur des approches qui permettent de développer les «facultés de modulation et de formulation de nuances, fondamentales dans tout rapport interactionnel et interculturel, dans toute communication»¹. Une de ces approches est celle théâtrale qui met en place un savoir² qui ne se transmet pas de manière passive de l'enseignant à l'apprenant supposé se l'approprier, car il est un savoir expressif, vivant, mouvant, parlant, évolutif avec lequel l'apprenant du FLE et son enseignant entretiennent des relations particulières. L'application de cette approche en classe de FLE suscite chez l'enseignant toute une série de questions: *Quels sont les bénéfices de la pratique théâtrale en classe de FLE? Comment se préparer à l'animation d'un atelier théâtral en classe de FLE? Quelles activités mettre en place?* etc.

L'assertion de M. Pagnol qu'«[...] il y a trois genres littéraires bien différentes: la poésie qui est chantée, le théâtre qui est parlé et la prose qui est écrite»³ répond, en quelque sorte, aux questions ci-dessus. Comme le théâtre, au sens traditionnel du terme, suppose d'abord un *texte* que l'acteur *apprend*, *récite* et *improvise*, même si cette improvisation est quelques fois imparfaite, mais qui peut être, au contraire, une sorte de mobilisation, de convention qui nous permettra de *faire parler* les personnages (dans notre cas *les apprenants*), de les *libérer* ainsi du *trac psycholinguistique* qui les empêche à prendre la parole, il est fort convenable de l'utiliser en classe de FLE, car il permet

d'optimiser, en premier lieu, le processus d'apprentissage de cette langue⁴. Par conséquent, la première préoccupation d'un enseignant qui utilise l'approche théâtrale en classe de FLE doit consister à réfléchir sur l'environnement dans lequel évoluent les apprenants lors de cette approche et à créer un environnement interactif où l'apprentissage et la motivation deviennent inséparables et efficaces, c'est-à-dire les apprenants soient capables de réfléchir sur les activités proposées pour exclure la production automatique passive et ennuyeuse.

L'enseignement de l'oral du FLE en général suscite toujours des préoccupations pédagogiques et linguistiques à la fois chez les enseignants, car la linguistique française reste la première source de la didactique de cette langue. Selon P. Martinez, la didactique englobe la construction des savoirs enseigner, d'une part, et la prise en compte de l'interaction entre enseignement et apprentissage, de l'autre. Le travail didactique ne se résume donc pas à une transformation de l'objet, c'est-à-dire d'une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise ou d'un acte d'enseignement en un acte d'apprentissage, ni à une connaissance cumulative, mais il recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes - de l'apprenant, de l'enseignant - dans une trame culturelle, sociale, historique⁵.

L'enseignement des langues, surtout du FLE, a beaucoup changé au cours des dernières décennies en toute l'Europe. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a motivé l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui vise une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication⁶. Les objectifs du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Ainsi, dès le XIX^e siècle, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société moderne. Si à la fin du XVIII^e début du XIX^e siècle l'objectif culturel était prioritaire - en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture, son histoire en général -, de nos jours l'enseignement des langues, dans notre cas le français, en milieu scolaire est de plus en plus sophistiqué ce qui complique le travail, car cette atmosphère cultive, en premier lieu, un stéréotype dans l'attitude de l'élève moderne envers ses études: le plus souvent, il reste assis sur une chaise, il copie un texte sans rien produire. C'est pourquoi certaines classes deviennent ennuyeuses pas par leurs contenus, mais par la passivité des apprenants. Il paraît qu'aujourd'hui les activités les plus ennuyeuses pour les élèves en classe de FLE sont celles qui demandent un effort de réflexion et de jugement comme les corrections de devoirs ou d'exercices de grammaire et de vocabulaire, et ceux-ci proposés pour progresser en orthographe. C'est pourquoi l'objectif pratique au XXI^e siècle doit privilégier

un enseignement de la langue considérée comme un *outil de communication* destiné à engager efficacement une *conversation* avec des personnes parlant une langue autre que la langue maternelle; l'apprenant doit occuper alors une *place de choix* dans le processus de formation qui doit privilégier l'*analyse des publics* et de *leurs besoins et intérêts* pour déterminer les objectifs et les itinéraires spécifiques de l'apprentissage⁷. Mais comme le démontrent les observations faites en classes de FLE dans la République de Moldova, la bonne majorité des élèves sont peu motivés à parler français, c'est pourquoi en classe ils s'assoient le plus loin possible du professeur pour ne pas participer pleinement aux activités proposées par celui-ci. Pourtant il n'y a que peu d'élèves (d'habitude, les plus sérieux et assidus, assis toujours derrière les premiers pupitres) qui, durant les interrogations orales, désirent prendre la parole. La plupart des enseignants du FLE, soumis à l'enquête «L'art d'enseigner», signalent que les élèves moldaves qui ne sont pas motivés à parler français n'éprouvent, en même temps, aucun intérêt pour cette langue, ce qui explique leurs échecs en classe de FLE. On se demande alors, quel est la responsabilité de l'enseignant dans ce cas⁸, car plusieurs recherches psycholinguistiques montrent que l'apprenant n'aime pas parler pour ne rien dire (par exemple, dans le cas où l'on lui demande de réciter tout simplement un poème français appris par cœur sans le commenter) et encore moins pour présenter en français ce qu'il sait déjà (par exemple, sa façon de passer les grandes vacances). Il faut, par conséquent, éviter de mettre en place des situations qui n'ont pas un sens bien défini pour la communication, car en classe de langue les apprenants ont toujours besoin de communiquer avec les autres, d'échanger des opinions.

Le manque de motivation de parler français s'explique encore chez l'élève moldave par la peur de commettre des erreurs de langue - articulatoires, lexicales, grammaticales etc. - et de casser ainsi son image dans les yeux des collègues et de l'enseignant.

Dans le «Dictionnaire d'analyse du discours» P. Charaudeau et D. Maigneveau donnent, à la didactique de «l'oral», la définition suivante: «l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'*activités* d'écoute et de *production* conduites à partir de textes sonores si possible authentiques»⁹. Par conséquent, l'enseignant doit faire parler ses élèves en classe, mais pour parler français, ceux-ci doivent premièrement savoir capter l'information nécessaire diffusée (sur la structure de cette langue, ses règles) par l'enseignant, ses collègues, les manuels, les livres, les dictionnaires employés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les mass media etc. et l'utiliser plus tard dans la construction de sa propre pensée, oralisée en français. Le «savoir capter l'information nécessaire diffusée» s'apprend à travers une multitude d'exercices centrés sur la compréhension de l'articulation, du vocabulaire, de

la grammaire etc. Le rôle principal y est joué par l'enseignant, la première source de cette information qui doit savoir transmettre des connaissances par *l'agir professoral* (terme introduit, en 2007, par Francine Cicurel), «l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un «pouvoir-savoir» à un public donné dans un contexte donné. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements...»¹⁰.

La compréhension de l'articulation, du vocabulaire, de la grammaire etc. d'une langue étrangère se fait toujours par l'apprenant à travers la culture étrangère portée par cette langue, mais encore (et surtout à l'étape initiale) à travers la langue et la culture maternelles¹¹. En effet, l'apprenant débutant comprend une pensée, puis formule la sienne à travers une langue («la pensée fait le langage en se faisant par le langage»¹²) étrangère en partant des structures lexicales et grammaticales de sa langue maternelle qui transpose sa culture maternelle. Tout ça exige un effort considérable de sa part, c'est pourquoi les lacunes – surtout de nature articuloatoire, lexicale, grammaticale, stylistique, mais encore conceptuelle - se rencontrent souvent dans son discours en langue étrangère dans lequel il tâche de projeter les règles de la langue et de la culture maternelles. L'enseignant doit être tolérant envers ces lacunes et encourager l'apprenant à les faire disparaître progressivement avec la peur de prendre la parole et de s'exprimer en français.

Une autre difficulté d'ordre «oral» à laquelle se confronte l'apprenant (et surtout celui moldave) en classe de FLE est la *fluidité*¹³ de sa parole. Le manque de fluidité en FLE est directement liée au manque de mots (du vocabulaire) nécessaires pour construire et exprimer la pensée. L'acquisition du lexique est un problème majeur, car elle dépend beaucoup de la mémoire auditive. Si ce type de mémoire est faible chez l'apprenant, sa parole devient mécanique et, par conséquent, peu «naturelle», car la durée, les pauses, le tempo sont mal coordonnés, rendant l'écoute très vite fastidieuse¹⁴.

Mais selon J.-P. Narcy-Combes, «l'automatisme et la fluidité de la production en langue étrangère dépendent plus d'un fonctionnement par blocs [ou par textes - I.P.-J.] que par unités lexicales ou morphosyntaxiques distinctes»¹⁵. Dans le cas de l'approche théâtrale, l'apprenant a à faire à tout un texte et plus qu'un texte, car l'interprétation d'un rôle exige que l'élève «glisse dans la peau» du personnage et lui *donne vie* en lisant un texte, c'est-à-dire en surmontant, en premier lieu, des obstacles linguistiques et actoriels: phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase, expressivité etc. La langue [...] est alors vécue en

situation et l'apprenant en fait l'expérience¹⁶. Dans ces circonstances même ceux qui n'aiment pas la lecture manifestent leur enthousiasme et prennent part avec conviction à l'activité théâtrale. En s'appuyant sur les pratiques théâtrales, l'élève prépare son texte pour le lire à d'autres élèves (cette lecture, selon J.-P. Cuq et I. Gruco, «implique tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, etc.; [*ce travail - I. P.-J.*] est finalement très proche du travail du comédien, [*car il - I. P.-J.*] se déploie au moyen de divers techniques dont la plus originale est certainement le jeu de rôle»¹⁷), aussi s'efforce-t-il d'être à la hauteur du rôle qu'il doit interpréter et de bien se faire comprendre de ses auditeurs¹⁸. Par conséquent, l'application de l'approche théâtrale dans la didactique du FLE est encore un bon outil du développement personnel, car il aide les apprenants à mieux se connaître et à mieux communiquer, à expérimenter les règles spécifiques qui régissent la communication orale associée à son expression non-verbale (langage corporel et gestualité), à travailler la diction et la projection de la voix et à acquérir plus d'aisance et d'assurance dans la parole. En effet, la pratique théâtrale s'appuie d'abord sur l'expression dramatique qui offre, à l'apprenant, la possibilité de s'exprimer librement au cours d'exercices d'exploration et de jeux d'improvisation, car le théâtre est l'art d'un langage multiple, porteur de plusieurs modes d'expression (parole, geste, mimique, musique, costume, objet, image, texte et scénographie¹⁹); il encourage la création des analogies avec la réalité pour mieux la comprendre et la transformer, car le jeu dramatique est d'abord un exercice de fiction, une pratique collective fondée essentiellement sur l'improvisation²⁰.

Dans la pratique du jeu dramatique en classe de FLE, il n'y a pas de spectateurs bien définis, chacun est à la fois acteur et spectateur du jeu de l'autre. Il est important de souligner que le jeu dramatique emprunte au théâtre ses éléments de base: les personnages, la situation et l'action. Dans un travail de jeu dramatique, les apprenants sont bien dans une construction de sens de l'apprentissage acteur-spectateur-lecteur qui articule ainsi les objectifs essentiels de la maîtrise de la langue: parler-dire-lire-écrire. Par conséquent, l'approche théâtrale en classe de FLE aide les apprenants à donner du sens au travail demandé, car, psychologiquement, la représentation dramatique contemporaine ne produit pas seulement une émotion esthétique, elle mobilise des souvenirs, l'agir de l'apprenant, ses sentiments, mais aussi son imagination, car si autrefois le théâtre n'était que celui d'un seul acteur, le protagoniste, qui jouait tous les rôles et portait un masque qui imposait de l'impassibilité au visage de l'acteur, à présent, il est considéré un genre littéraire comprenant les œuvres écrites pour être jouées par des comédiens sur scène»²¹.

À tous les niveaux de la scolarité, l'étude des œuvres théâtrales répond à un triple objectif:

- développer le goût et le plaisir de la lecture par le jeu et l'interprétation des textes;
- former au spectacle vivant par l'analyse des spectacles et la rencontre avec des professionnels;
- contribuer à la formation de la culture générale et humaniste des citoyens et par cela de leur esprit responsable, critique et autonome.

En même temps, l'étude des œuvres théâtrales en classe de FLE met en lumière plusieurs types de compréhension d'un texte adressé²² - superficielle, approfondie, sommaire, détaillée etc. - et aide l'enseignant à identifier les principaux manques de ses élèves selon les objectifs pédagogiques proposés.

Tout travail, en classes de FLE, d'un texte théâtral ou *dramatique*²³ (c'est-à-dire d'un texte qui raconte une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages) commence par sa lecture à *haute voix* qui est une activité communicative pertinente par niveaux. La lecture à haute voix est plus efficace si ce texte est divisé en parties, car «en divisant un texte en séquences, en lisant ce texte ainsi divisé, nous nous contraignons à analyser les phrases et à pénétrer leur signification essentielle. Si nous ne faisons pas ainsi, il nous est impossible de lire correctement les mots. Le premier travail à faire sur la parole, sur les mots, c'est de le diviser et de placer les pauses logiques là où elles doivent être [...]»²⁴. La lecture à haute voix est suivie de celle *multiple* ou *répétée* qui permet d'apprendre par cœur un texte et de le *reproduire* devant les collègues et l'enseignant dans les conditions d'une mise en scène, c'est-à-dire du *jeu dramatique*²⁵ qui amuse, libère, donne de l'espace à l'apprenant et le fait même se poser des questions sur le sens de la vie sociale: «Le jeu théâtral contient en lui-même une pédagogie active de la communication et de la signification qui interroge fortement notre façon d'apprendre et d'utiliser les langages. Les activités du jeu théâtral - en premier lieu, pour la *voix*: chanter, parler fort, pleurer, articuler les mots, exagérer l'articulation, énoncer son prénom+un adjectif qui lui correspond, discuter avec les camarades du groupe, en se chuchotant à l'oreille, parler à voix basse etc.; pour l'*improvisation*: s'imaginer être devant un lavabo, un ordinateur, une cuisinière, faire son portrait rêvé, s'imaginer que l'on se trouve devant un arbre qui est au centre d'un champ, s'imaginer être dans un ascenseur, s'imaginer être un homme/une femme triste, heureux(se), amoureux(se), jouer un personnage - un roi, une reine, un sculpteur, un journaliste, un médecin, un acteur, une chanteuse, un artiste, un étudiant, un chef, etc., mais également pour tout le *corps*: les déplacements, les positions statiques - marcher, s'asseoir, courir, se lever, sauter, danser, arrêter, bouger, sauter, se tenir debout/droite, se déplacer, se rencontrer, etc.; pour les *gestes*:

se saluer avec la main, se présenter à l'aide du regard, lutter avec sa propre ombre, présenter un personnage en bougeant et en riant, etc.) sont au cœur des acquisitions langagières, en ce sens, qu'elles permettent de s'entraîner à l'oralité et à ses caractéristiques»²⁶.

Comme le démontrent les activités citées ci-dessus, la pièce de théâtre en classe de FLE suppose des situations de jeu et de groupe - deux dimensions qui améliorent le comportement des élèves avec plus ou moins de difficultés et leur ouvrent la porte d'un espace de création et d'expression, car, comme dans une pièce de théâtre il n'y a pas de narrateur pour raconter les faits, ce sont les personnages, donc les apprenants, qui prennent en charge l'énonciation; leurs paroles peuvent être: le récit d'un événement survenu hors de la scène; une action, lorsque la parole d'un personnage est immédiatement suivie d'effets; un discours entre plusieurs personnages, etc.²⁷. Cela permet aux élèves de multiplier les initiatives pour rencontrer leur désir pour ce qu'il font, de restaurer leur estime de soi, de susciter leur motivation, de favoriser ainsi la réussite scolaire et, finalement, de stimuler leur goût de comprendre et d'apprendre le français.

En guise de conclusion

Comme acte de communication, le théâtre n'est pas seulement une simple affaire de mots, mais une activité qui fait appel à la sensibilisation physique, affective et intellectuelle de l'individu, il demande d'exprimer des sentiments, des émotions par la parole, mais aussi par le corps. Les pratiques théâtrales utilisées aux cours de FLE développent et favorisent l'improvisation des apprenants. En pratiquant ces activités, les élèves arrivent à prendre conscience du fonctionnement de leur voix et leur corps, à travailler et à corriger leur déficience phonétique et leur intonation. Cet outil peut ainsi aider l'apprenant à élargir son répertoire de comportement et sa capacité d'expression personnelle. Du point de vue de la pratique pédagogique, on constate que les pratiques théâtrales sont surtout un moyen efficace de motivation à l'apprentissage du FLE et également de sensibilisation des apprenants aux caractéristiques prosodiques et segmentales de la langue étrangère (rythme, mélodie, structure syllabique, sons, etc.). Par-là, la langue devient familière, ce qui réduit en elle son caractère étranger et facilite son intégration à l'intérieur du processus de l'enseignement du FLE.

Notes

¹Commission de L'Europe de l'Ouest, Fédération Internationale des Professeurs de Français, L'enseignement de FLE en Europe.

²Chiss et alii, 2005; Puren et alii, 1998; DLEFA, 1981; Lallias et alii, 1985; Stanislavsky, 2006.

³*La Gloire de mon père*. Préface. Paris: Flammarion. P. 9.

⁴Martinez, 1996, p. 5.

⁵Martinez, 1996, p. 42.

⁶Rodríguez, Seara Ana. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.*

⁷Puren, 1988.

⁸Larousse *Illustré*, 2000, p. 749.

⁹Charraudeau *et alii*, 2002.

¹⁰Cicurel, *apud* Giger *et alii*, 2007.

¹¹Cuq *et alii*, 2005, p. 182.

¹²Delacroix, 1934.

¹³*Fluidité* - caractère de ce qui semble s'écouler avec facilité (dans l'expression), définition donnée par Le Robert, 1992, tome IV, p. 580.

¹⁴Keller *et alii*, 1997, p. 47-48.

¹⁵Narcy-Combes, 2005, p. 46.

¹⁶Agular, 1983.

¹⁷Cuq *et alii*, 2005, p. 182.

¹⁸Lallias *et alii*, 1985, p. 24-26.

¹⁹*Encyclopædia Universalis*. Corpus 22.

²⁰Lallias *et alii*, 1985, p. 33-35.

²¹Définition donnée par le dictionnaire «Le Petit Larousse», 2010, p. 1007.

²²*Bulletin...*

²³Stanislavsky, 2006, p. 154.

²⁴Terme utilisé pour «texte de théâtre» dans «Le Grand Robert», p. 276.

²⁵«Dramatique» qui désigne relatif au théâtre dans «Le Petit Larousse», p. 336.

²⁶Lallias *et alii*, 1985, p. 37.

²⁷Rullier-Theuret, 2003, p. 23.

Références bibliographiques (References)

AGULAR, C. MARCOVICI, J.-C. *Le français par le théâtre*, 1983 (in English: AGULAR, C. MARCOVICI, J.-C. *French by the theatre*, 1983) [=Agular, 1983].

ARTAUD, A. *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard, 1986 (in English: ARTAUD, A. *The Theatre and its substitute*. Paris: Gallimard, 1986) [=Artaud, 1986].

BEACCO, J.-C., DI GIURA, M. *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris: Didier, 2009 (in English: BEACCO, J.-C., DI GIURA, M. *Then? Learning French through Competence Approach*. Paris: Didier, 2009) [=Beacco *et alii*, 2009].

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*. Paris: Hachette, 1989 (in English: BERTOCCHINI P., COSTANZO E. *A Self-Study Textbook for Language Teachers*. Paris: Hachette, 1989) [=Bertocchini *et alii*, 1989].

BOUTON, Ch. P. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Klincksieck, 1974 (in English: BOUTON, Ch. P. *Foreign Language Acquisition*. Paris: Klincksieck, 1974) [=Bouton, 1974].

Bulletin officiel n°39 du 22 octobre 2009. Enseignements élémentaire et secondaire. Éducation artistique et culturelle //RLR, P. 514, 523-525 (in English: Official Bulletin No. 39, October 22. 2009. Elementary and Secondary Education. Art and Cultural Education//RLR, P. 514, 523-525) [=Bulletin...].

CHARRAUDEAU, P., MAIGNENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002 (in English: CHARRAUDEAU, P., MAIGNENEAU, D. *Dictionary of Discourse Analysis*. Paris: Seuil, 2002) [=Charaudeau et alii, 2002].

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. *Didactiques du français, fondement d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck, 2005 (in English: CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. *Teaching French as a Basis for a Discipline*. Brussels: De Boeck, 2005) [=Chiss et alii, 2005].

CICUREL, F. *L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque* //GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.) *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck. 2007 (in English: CICUREL, F. *The Faculty Act, a Routine Action or an Action of High Risk*//GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.). *Speech Acts and Description of the Activity. Methodological Concerns for Training and Research*. Brussels: De Boeck. 2007) [=Cicurel, apud Giger, 2007].

CICUREL, F. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International, 1985 (in English: CICUREL, F. *Word about Word. Metalanguage in the Classroom Language*. Paris: CLE International, 1985) [=Cicurel, 1985].

CORDIER, F., GAONACH, D. *Apprentissage et mémoire*. Paris: Armand Colin, 2007 (in English: CORDIER, F., GAONACH, D. *Learning and Memory*. Paris: Armand Colin, 2007) [=Cordier et alii, 2007].

CORVIN, M. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas, 1995. Vol. 2 (in English: CORVIN, M. *Encyclopedic Dictionary of Theatre*. Paris: Bordas, 1995. Vol. 2) [=Corvin, 1995].

CUQ, J.-P. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLECLE International, 2004 (in English: CUQ, J.-P. *Dictionary of Teaching French as a Foreign and Second Language*. Paris: ASDIFLECLE International, 2004) [=Cuq, 2004].

CUQ, J.-P., GRUCO, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, 2005 (in English: CUQ, J.-P., GRUCO, I. *A Course in Teaching French as a Foreign and Second Language*. Grenoble, 2005) [=Cuq et alii, 2005].

DEGERT, A. *Pratique du théâtre en classe de FLE* //Travaux de didactique du français langue étrangère, 2000. N° 43-44. P. 55-65 (in English: DEGERT, A. *Practicing Theatre at FFL Classes*//Travaux de didactique du français langue étrangère, 2000. Vol. 43-44. P. 55-65) [=Degert, 2000].

DELACROIX, H. *L'enfant et le langage*. Paris, 1934 (in English: DELACROIX, H. *The Child and the Language*. Paris, 1934) [=Delacroix, 1934].

Didactique des langues étrangères (Français/Allemand), Acte du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981 (in English: *Foreign Language (French/German)*

Methodology. Conference held at the University of Lyon II in March 1981) [=DLEFA, 1981].

GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.) *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck, 2007 (in English: GIGER, P.-I., STROUMZA, K. *Speech Acts and Description of the Activity. Methodological Concerns for Training and Research*. Brussels: De Boeck, 2007) [=Giger et alii, 2007].

GROSSET-BUREAU, C., CHRISTOPHE, S., ISSAC, Ch. *La lecture par le jeu dramatique*. Paris: Colin, 1986 (in English: GROSSET-BUREAU, C., CHRISTOPHE, S., ISSAC, Ch. *Reading through Dramatic Play*. Paris: Colin, 1986) [=Grosset-Bureau et alii, 1986].

HINGLAIS, S. *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*. Paris: Retz, 2001 (in English: HINGLAIS, S. *Teaching French through Expressive and Communicative Activities*. Paris: Retz, 2001) [=Hinglais, 2001].

KELLER, E., ZELLNER B. *Les défis actuels en synthèse de la parole // Études des Lettres*. Lausanne: Presses de l'Université de Lausanne, 1997. Vol. 3. P. 47-48 (in English: KELLER, E., ZELLNER B. *Current challenges in speech synthesis // Letters Studies*. Lausanne: University of Lausanne Presses, 1997. Vol. 3. P. 47-48) [=Keller et alii, 1997].

LALLIAS, J.-C., CABET, J.-L. *Les pratiques théâtrales à l'école*. Créteil: CRDP de Seine St Denis, 1985 (in English: LALLIAS, J.-C., CABET, J.-L. *Theater Practice at School*. Créteil: CRDP de Seine St Denis, 1985) [=Lallias et alii, 1985].

Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement/l'apprentissage du français. Cours de méthodologie. Chişinau: Éditions de l'Université Pédagogique d'État «Ion Creanga», 2003 (in English: *New Educational Technologies in Teaching / Learning French. A Course in Methodology*. Chişinau: Ion Creanga State Pedagogical University Presses, 2003) [=Les nouvelles technologies..., 2003].

LHEUREUX, F. *Panorama des techniques théâtrales en français langue étrangère // Enjeux*. Vol. 35, 1995-1996. P. 120-130 (in English: LHEUREUX, F. *A Panorama of Theatrical Techniques in Learning French as a Foreign Language // Enjeux*. Vol. 35, 1995-1996. P. 120-130) [=Lheureux, 1995-1996].

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*, 1996 (in English: MARTINEZ, P. *Foreign Language Methodology*, 1996) [=Martinez, 1996].

NARCY-COMBES, J.-P. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005 (in English: NARCY-COMBES, J.-P. *Language Teaching and ICT: Towards an Action Research Manager*. Paris: Ophrys, 2005) [=Narcy-Combes, 2005].

NARCY-COMBES, J.-P., WALSKI, J. *Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions // Les Cahiers de l'Apliu*. Vol. XXIII. Nr. 1. Février 2004. P. 27-44 (in English: NARCY-COMBES, J.-P., WALSKI, J. *The Concept of Task Is*

Subject to Reconsideration // Les Cahiers de l'Apliut. Vol. XXIII. Nr. 1. February 2004. P. 27-44) [=Narcy-Combes et alii, 2004].

PAGE, Ch. *Eduquer par le jeu dramatique*. Collection pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF éditeur, 1997 (in English: PAGE, Ch. *Education through Dramatic Play*. Collection Practices and Pedagogical Issues. Paris: ESF éditeur, 1997) [=Page, 1997].

PAGE, Ch. *Pratiques du théâtre*. Paris: CNDP/Hachette Education, 1998 (in English: PAGE, Ch. *Practcing Theater*. Paris: CNDP/Hachette Education, 1998) [=Page, 1998].

PEASE A. *Limbajul trupului*. București: Editura Polimark, 1993 (in English: PEASE A. *Body Language*. Bucharest: Polimark Press, 1993) [=Pease, 1993].

PIERRA, G. *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère: vers une esthétique de l'expression*. Montpellier: Presses de l'Université Paul Valéry, 1998 (in English: PIERRA, G. *Paths of Words a Drama Text in French as a Foreign Language: Towards an Aesthetics of Expression*. Montpellier: Presses de l'Université Paul Valéry, 1998) [=Pierra, 1998].

PIERRA, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2001 (in English: PIERRA, G. *Theater Aesthetics in a Foreign Language*. Paris: L'Harmattan, 2001) [=Pierra, 2001].

PIERRON, A. *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Paris: Le Robert, 2002 (in English: PIERRON, A. *Theatre Language Dictionary*. Paris: Le Robert, 2002) [=Pierron, 2002].

PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1988 (in English: PUREN, Ch. *History of Language Teaching Methodologies*. Paris: Nathan-Clé International, 1988) [=Puren, 1988].

PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P., CONSTANZO, E. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses, 1998 [=Puren et alii, 1998].

RANGA, L., ROMANENCO, D., PETCU, T., BRÂNZĂ, E. *Manuel de français*. XI^e classe. Chișinău: Editura Prut International, 2008 (in English: RANGA, L., ROMANENCO, D., PETCU, T., BRÂNZĂ, E. *Textbook in French*. XIth Form. Chișinău: Prut International Press, 2008) [=Ranga et alii, 2008].

RULLIER-THEURET, F. *Le texte de théâtre*. Paris: Édition n°01, 2003 (in English: RULLIER-THEURET, F. *Theater Texts*. Paris: n°01 Press, 2003) [=Rullier-Theuret, 2003].

RYNGAERT, J.-P. *Jouer, représenter: pratiques dramatiques et formation*. Paris: CEDIC/Nathan, 1985 (in English: RYNGAERT, J.-P. *Play, Represent: Drama Practices and Training*. Paris: CEDIC/Nathan, 1985) [=Ryngaert, 1985].

STANISLAVSKI, C. *La construction du personnage*. Paris: Pygmalion, 2006 (in English: STANISLAVSKI, C. *Character Construction*. Paris: Pygmalion, 2006) [=Stanislavski, 2006].

WEISS, F. *Types de communication et activités communicatives en classe // Le Français dans le monde*, 1984. Nr. 183. P. 49 (in English: WEISS, F. *Types of*

Communication and Classroom Communication Activities //Le Français dans le monde, 1984. Nr. 183. P. 49) [=Weiss, 1984].

Dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire «Le Petit Larousse». Paris: Larousse, 2010 (in English: *Le Petit Larousse Dictionary*, 2010) [=Le Petit Larousse, 2010].

Dictionnaire «Le Petit Larousse» (en couleurs). Paris: Larousse, 1994 (in English: *Le Petit Larousse Dictionary in Colours*. Paris: Larousse, 1994) [=Le Petit Larousse en couleurs, 1994].

Dictionnaire de la langue française, Le Robert (tomes III, IV et V). Paris, 1992 (in English: *Le Robert French Language Dictionary*. Vol. 3, 4, 5. Paris, 1992) [=Le Robert, 1992].

Dictionnaire Larousse illustré. Paris: Larousse, 2000 (in English: *Illustrated Larousse Dictionary*. Paris: Larousse, 2000) [=Larousse illustré, 2000].

Encyclopædia Universalis. Corpus 22. Éditeur à Paris, 1992 [=Encyclopædia Universalis, 1992].