

ARSENAL DE JEUX DE THEATRE DANS LA SALLE DE CLASSE COMME UN  
OUTIL DIDACTIQUE POUR ACTIVER LES NIVEAUX D'ATTENTION DANS LE  
COURS DE FLE

LYNDA QUICENO FORERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES  
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
BOGOTA  
2011

ARSENAL DE JEUX DE THEATRE DANS LA SALLE DE CLASSE COMME UN  
OUTIL DIDACTIQUE POUR ACTIVER LES NIVEAUX D'ATTENTION DANS LE  
COURS DE FLE

LYNDA QUICENO FORERO

Mémoire présenté au Département de Langues  
de l'Université Pédagogique Nationale pour  
l'obtention du titre de Licence en espagnol et  
langues étrangères : anglais-français

DIRECTEUR

OSCAR TORRES RUBIANO

Professeur de langues étrangères

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES  
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
BOGOTA  
2011

**RAE**

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Título del documento</b>	Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de classe comme un outil didactique pour activer les niveaux d'attention dans le cours de FLE.
<b>Autor</b>	QUICENO, FORERO Lynda
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2011, 177p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Problemas de aprendizaje, aprendizaje de lengua extranjera, juegos de teatro
<b>Descripción</b>	<p>“Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de classe comme un outil didactique pour activer les niveaux d'attention dans le cours de FLE” es una propuesta de intervención pedagógica que pretenden activar los niveles de atención en la clase de Francés Lengua Extranjera FLE, a través de la implementación de juegos de teatro en el aula de clase.</p> <p>Esta propuesta nace luego del trabajo realizado durante el periodo comprendido entre el segundo semestre de 2010 y el primer semestre de 2011 en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes del grado 504 de la jornada mañana, en el marco de la reintegración del francés como lengua extranjera en las Instituciones educativas públicas.</p> <p>Este proyecto nace de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de francés, a través de la activación de</p>

	<p>los niveles de atención de las estudiantes. Para dar solución a ello, se ha propuesto implementar en cada sesión una serie de juegos que vaya en concordancia con los contenidos de FLE y que a su vez ayuden a la activación de dichos niveles de atención. Este es un proyecto de evolución cuyos resultados se verán reflejados en el actuar académico de las estudiantes en el espacio de FLE.</p>
<p><b>Fuentes</b></p>	<p>Augé, Hélène. (1981) <i>Jeux pour parler, jeux pour créer : dynamique du groupe et prise de la parole</i>. Paris : CLE International.</p> <p>Arias, Juan de Dios. (2003) <i>Problemas de aprendizaje</i>. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Blin, Béatrice &amp; Herrera Leonardo. <i>Recherche-action: un outil pour transformer les pratiques</i>.</p> <p>Boal, Augusto. (2002) <i>Juegos para actores y no actores</i>. Barcelona: Alba.</p> <p>Byram M., Fleming, M. (2001) <i>perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía</i>. Madrid: Cambridge Press.</p> <p>Institución Educativa Distrital, Liceo Femenino Mercedes Nariño. Espacio virtual. En: <a href="http://lifemena.jimdo.com/">http://lifemena.jimdo.com/</a></p> <p>Ocampo, Alberto. (2005) <i>El juego del teatro en la escuela</i>. Cali: Bellas Artes.</p> <p>Vega, Roberto. (1996) <i>El juego del teatro, un aporte a la transformación educativa</i>. Buenos Aires: Santillana.</p> <p>Thurstone, L.L. (1997) <i>Formas idénticas</i>. Madrid: TEA Ediciones.</p> <p>Widdowson, H.G. (1981) <i>Une approche communicative de l'enseignement de langues</i>. Paris : HATIER-CREDIF</p>
<p><b>Contenidos</b></p>	<p>Este proyecto consta de cuatro capítulos. En el primero se hace una descripción del contexto en el cual se realiza el trabajo de campo. Más adelante una descripción detalla de la problemática a trabajar durante el proyecto, la pregunta de la investigación, los objetivos general y</p>

	<p>específicos y, por último, la justificación. En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico que comprende el estado del arte de la pregunta de investigación y los referentes epistemológicos en los cuales se basa el proyecto. En el tercer capítulo, se describe el enfoque investigativo, la técnica y recolección de datos y la descripción detallada de la población con la cual se llevó a cabo el trabajo.</p> <p>Seguido, en el capítulo cuatro, se explica la propuesta de intervención pedagógica y sus resultados en articulación con el marco teórico y el enfoque investigativo y las categorías de análisis.</p>
<b>Metodología</b>	<p>El enfoque metodológico de investigación propuesto para este proyecto es la investigación-acción-pedagógica IAP, que pretende, a través de un proceso riguroso de observación, análisis y constante reflexión, que los investigadores brinden una solución a una problemática específica en el contexto escolar. Lo anterior a través de la intervención directa para lograr la transformación.</p>
<b>Conclusiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En primera instancia, la proposición del Arsenal de juegos sirve para crear contextos comunicativos para practicar, explorar, potencializar las habilidades en el lengua extranjera. Estos juegos a través de una exploración metodológica adecuada, pueden convertirse en una herramienta didáctica que permite la articulación de diferentes lenguajes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.</li> <li>- Los juegos que se realizan al comienzo de cada sesión permiten una comunicación entre los estudiantes y el profesor, teniendo una incidencia positiva en las relaciones interpersonales.</li> <li>- En el aprendizaje de lengua extranjera dentro de esta institución, se ha planteado una nueva estrategia a partir de los juegos de teatro, dando a los aprendices nuevas formas de poner en práctica</li> </ul>

	lo aprendido.
--	---------------

## ABSTRACT

Cette proposition d'intervention pédagogique est encadrée dans la recherche-action-pédagogique, qui a pour but la transformation positive des scénarios scolaires. L'objectif principal de cette intervention est l'activation de niveaux d'attention dans la classe de Français Langue Etrangère FLE, à travers l'implémentation d'Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de classe. Cette proposition est née d'après le travail développé avec les élèves du groupe 504 de l'IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Nous présentons de manière détaillée le processus de recherche développé.

**Mots clés :** problèmes dans l'apprentissage, déficit d'attention, apprentissage de langue étrangère, approche communicative, arsenal de jeux de théâtre.

This pedagogical proposal intervention is based on Pedagogical Action Research, which searches the positive transformation in school scenarios. The main objective of this proposal is to improve the attention levels in a group of students of French as foreign language, through an Arsenal of theatre games implementation in the classroom. This proposal was made after working with the students from 504 level at IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. What follows is whole description of the research process.

**Keywords:** learning problems, attention deficit, foreign language learning, communicative approach, arsenal of theatre games.

Esta propuesta de intervención pedagógica se enmarca en la IAP, Investigación Acción Pedagógica, que busca la transformación positiva de los escenarios escolares. Su intención principal es la de activar los niveles de atención en la clase de Francés Lengua Extranjera FLE, a través de la implementación de un Arsenal de juegos de teatro en el aula de clase. Esta propuesta nace luego del trabajo realizado con las estudiantes del grado 504 en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. En lo siguiente se expone detalladamente el proceso de investigación llevado a cabo.

**Palabras clave:** problemas de aprendizaje, déficit de atención, aprendizaje de lengua extranjera, enfoque comunicativo, arsenal de juegos de teatro.

<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>Page</b>
Introduction .....	1
<b>1. Premier chapitre : Description du contexte et de la problématique</b>	
1.1. Objet d'étude (La problématique) .....	3
1.2. Question de recherche .....	11
1.3. Objectifs : général et spécifiques .....	11
1.4. Justification .....	12
<b>2. Chapitre deux : Cadre théorique</b>	
2.1. Etat de la question de recherche .....	15
2.2. Référentiels théoriques .....	20
<b>3. Chapitre trois : Cadre méthodologique</b>	
3.1. Type de recherche .....	50
3.2. Instruments et techniques de collecte de données .....	53
3.3. Description de la population .....	61
<b>4. Chapitre quatre : L'intervention Pédagogique</b>	
4.1. Proposition d'intervention pédagogique .....	70
4.2. Résultats de l'intervention pédagogique .....	75
Conclusions et perspectives .....	94

Bibliographie .....	98
Annexes .....	102

## TABLE DE GRAPHIQUES

	Page
Graphique numéro 1: Cycles dans la RAP, Recherche Action	
Pédagogique .....	52
Graphique numéro 2 : Moyenne niveau d'attention .....	55
Graphique numéro 3 : ponctuation test L.L. Thurstone .....	60
Graphique numéro 4 : moyenne d'âge .....	66
Graphique numéro 5 : Statistique de résidence .....	67
Graphique 6: Structure familiale .....	68
Graphique 7 : ponctuation test L.L Thurstone 2.....	80

## INTRODUCTION

Ce document est le résultat d'un processus de recherche pendant deux semestres à l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño dans le cours de FLE qui est dirigé vers la réintroduction de l'enseignement de la langue française comme langue étrangère, aux écoles publiques. Dès là est né le projet *Arsenal de jeux de théâtre comme outil didactique pour activer les niveaux d'attention*. Ainsi, dans ce travail nous présentons la démarche pédagogique et les résultats des analyses de cette proposition dans le groupe 504.

Cette proposition est née du besoin d'améliorer l'environnement de la salle de classe pour mieux profiter du cours de français à travers l'activation de leur attention pour que les élèves puissent comprendre et participer dans la construction de cet espace académique. Donc, l'objectif général de cette proposition est implémenter un outil didactique à travers les exercices-jeux de théâtre pour activer les niveaux d'attention des élèves et ainsi arriver à une compréhension des contenus de français langue étrangère FLE.

Pour autant, cette recherche ne veut pas approfondir sur la théorie du théâtre ni postuler le théâtre de représentation<sup>1</sup> comme un outil pédagogique, on veut, au contraire, adopter certains jeux et certains exercices du théâtre, la plus part sont pris de l'œuvre de Boal (2002) *Juegos para actores y no actores*, avec de

---

<sup>1</sup> Notre intention est l'implémentation seulement de certains jeux de théâtre, on ne veut pas prendre des œuvres théâtrales pour le mettre en scène. Nous voulons développer un processus à travers les exercices précédents à la mise en scène.

certaines modifications pour les élèves et l'exploration des certains autres jeux, pour créer cet arsenal<sup>2</sup>.

Dans le premier chapitre nous présentons la description de la problématique que nous avons trouvée pendant les observations et que nous trouvons un axe important pour développer des nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, le manque d'attention chez le cours de français; dans le deuxième, nous faisons une approche aux perspectives communicatives de l'enseignement de langue étrangère et aussi à la perspective esthétique et pratique du théâtre dans la salle de classe. Ces deux aspects forment le cadre théorique qui dirige l'objectif général de ce travail de recherche.

Dans le troisième chapitre nous présentons la méthodologie utilisée pendant la démarche de recherche RAP, Recherche Action-Pédagogique, qui nous permet voir les étapes clés de ce processus et l'articulation du cadre théorique pour bien comprendre la proposition pédagogique dans ce contexte. Finalement, dans le dernier chapitre nous nous concernons à exprimer la démarche de l'implémentation et nous présentons possibles chemins et considérations pour l'avenir.

De cette manière nous présentons un outil pour implémenter dans la salle de classe de FLE, mais qui est susceptible de modifications et changements pour améliorer le travail qui pourra être implémenté dans des différents groups.

---

<sup>2</sup> Boal, Augusto. Juegos para actores y no actores (2002)

## **PREMIER CHAPITRE : DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE**

### **1.1. DESCRIPTION DE LA PROBLEMATIQUE**

Le processus d'apprentissage obéit à une série de phases dont le résultat est savoir et faire des différentes activités que les élèves ne savaient pas faire avant. C'est un potentiel que chaque individu est capable de développer dans des différents contextes et par différents stimuli qui sont présents au fil de la vie. Ces processus d'apprentissage dépendent d'une infinité d'aspects sociaux, économiques, cognitifs et même culturels qui peuvent être aussi les raisons pour lesquels un individu ne peut pas réaliser un bon processus d'apprentissage dans certains domaines comme l'écriture, la lecture ou les opérations mathématiques et, pour autant, il est exclu de ses contextes quotidiens.

Certaines de ces déficiences obéissent aux problèmes d'apprentissage spécifiques comme le déficit d'attention où l'individu ne concentre pas son attention pour une période spécifique de temps dans une même activité, il est impulsif ou hyperactif et ces comportements ne lui permettent pas un développement optimal de l'apprentissage, parce que les réponses ne correspondent pas aux stimuli.

Dans le contexte scolaire, le professeur doit créer et favoriser des nouvelles stratégies pour que ces déficiences puissent être surmontées et les élèves ne

soient plus exclus des activités scolaires et de leur vie quotidienne, cela à travers les espaces académiques dans la salle de classe. Les méthodologies et stratégies d'enseignement peuvent aider à créer un contexte plus démocratique dans la salle de classe, ne pas seulement pour la participation des élèves, mais pour l'articulation et participation interdisciplinaire pour répandre les attentes culturelles et académiques des élèves.

Cependant, on aperçoit que certaines institutions éducatives ont des méthodes qui se trouvent loin d'aider à améliorer les conditions des étudiantes, surtout dans le système public, et qui devienne un problème pour tout le système éducatif colombien, puisque ces conditions sont les répétitions des méthodologies traditionnelles dehors de contextes des élèves et, pour cela peu significatives.

Un de ces déficits d'apprentissage est le manque d'attention qui, dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle, est mis en évidence, au début, dans l'écriture et la lecture. Notamment, dans le groupe visé nous avons identifié des comportements et des attitudes fideles à ce problème qui transforment la salle de classe dans un contexte hostile: l'hyperactivité, la demande de questions de différents élèves au même temps et qui sortent de la thématique principale, les jouets qu'elles utilisent pendant la classe, l'absence de concentration, l'impulsivité et la difficulté au moment de suivre des instructions. À cela on ajoute l'absence de matériel approprié pour l'enseignement d'une langue

étrangère. Tout cela ne permet pas l'attention ni la compréhension des contenus en langue étrangère.

Les élèves ont l'habitude d'être distraits la plus part du temps de la classe, peu importe si elles ont des activités sans finir: elles écrivent sur leurs cahiers les instructions, mais elles ne les développent pas. Elles ressemblent faire attention aux stimules dehors de la classe et prendre beaucoup de temps pour développer les activités. Pour mettre en évidence cette situation on regarde des extraits des journaux de champs et une séquence de photographies (Annexe C et annexe D).

Les filles sont toujours en désordre : elles mangent, jouent et courent par la salle de classe. Donc, au début de la classe on prend beaucoup de temps pour commencer la classe et présenter l'évaluation. (Annexe C, journal de champs numéro 2)

Au début de la classe plusieurs élèves s'excusent en disant qu'elles n'ont pas apporté leurs cahiers d'ANGLAIS [les élèves oublient que c'était le cours de français, même si on a salué en français. Nous considérons que cela obéi aussi a un aspect de la mémoire, parce que elles partagent avec les statères de français ne qu'une fois par semaine pendant une heure] et pour autant elles n'ont pas fait le devoir, même s'il n'y en avait. Pendant les autres filles demandent quel cours est, même si on vient de saluer en français. Elles se battent toujours pour avoir le rôle de monitrice pour aider le professeur. Le rôle n'existe pas dans ce cours parce que le professeur croit qu'il est inutile.

Les questions les plus fréquentes sont :

- *Qu'est-ce que nous devons faire ?*

- *Quel était le devoir ?*
- *Comment dit-on en français... ? (Annexe C, journal de champs numéro 5)*

C'est normal qu'à l'arrivée du professeur les filles soient dehors de la salle de classe ou bien en faisant plusieurs activités comme manger, jouer, crier. Donc il est bien difficile, au début, de les organiser.

Les filles commencent à demander si on va écrire et si elles doivent écrire ce que le professeur met sur le tableau, et si elles doivent le faire donc quelle couleur elles utilisent.

Après commencer l'activité, il y a beaucoup de questions. Les élèves toujours oublient avoir leurs affaires pour la classe. Pours s'excuser elles demandent plusieurs fois si elles peuvent les apporter pour la prochaine fois et si l'activité aura une qualification quantitative pour qu'elles puissent la refaire. (Annexe C, journal de champs numéro 6)

Ces aspects font difficile le déroulement de la classe, puisque le professeur doit résoudre plusieurs situations. Sa résolution prend du temps et il en reste peu pour les activités d'apprentissage de la langue. Ces aspects pourront être résolus en développant des activités qui attirent leur attention et qui aident aussi à activer leur concentration pour mieux profiter des différents espaces académiques pendant la journée d'école.

Le niveau d'attention est défini dans ce travail à partir des caractéristiques qui sont présentées dans la grille d'Arce & Garcia (1997) (Annexe A). Selon ces caractéristiques les élèves présentent un manque d'attention:

- Si tous les stimuli dans l'environnement attirent leur attention (des bruits, personnes qui se promènent, activités qui se développent dehors de la salle de classe etc.)
- L'enfant bouge au lieu de s'occuper des activités de la classe.
- L'enfant centre son attention pour une période de temps courte. Par exemple, s'il est en train de faire un dessin dans son cahier et son stylo tombe, il perd la concentration et ne retourne pas à l'activité de dessiner.
- L'enfant a une mauvaise mémoire. Il tend à oublier les éléments pour la classe, les devoirs etc.
- L'enfant est têtu. Si on lui demande de cesser une activité il continue à la faire.

Donc, en général un bon niveau d'attention se manifeste quand l'élève est capable de centrer son attention pendant une période de temps spécifique dans la réalisation d'une même activité; il est capable de se souvenir et développer les devoirs, il est capable de suivre les instructions (suivre un ordre spécifique) et ainsi bien réussir dans ses affaires.

Arce & Garcia (1997) montrent une échelle avec la description de caractéristiques pour mesurer le niveau d'attention chez un élève. Cette grille a décrit trois niveaux: zéro est l'inexistence de la caractéristique (catégorie ou item) un est un niveau moyen, et deux est la présence de la caractéristique plus haute. Selon l'échelle nous avons pu déterminer que le groupe visé s'identifie avec le niveau un, c'est-à-dire que les élèves ont un niveau d'attention moyenne. Certains

des aspects plus importants sont exposés dans la grille suivante qui nous fait une image du contexte de la salle de classe du groupe visé:

<p><b>Caractéristique :</b> L'élève est distrait facilement pour des bruits ou des faits. (Il semble que tous les stimuli attire son attention)</p> <p><b>Caractéristique :</b> Il semble que l'élève fixe son attention aux tous les stimuli qui sont présents dans la salle de classe (hyperactivité sensoriale)</p>	
<p><b>Explication :</b> il est fréquent que l'élève ne soit pas capable de concentrer son attention dans une même activité pendant une période de temps spécifique, parce que les activités qui se déroulent autour de lui, comme des bruits dehors de la salle de classe, attirent son attention, donc il est distrait. Cela se passe fréquemment dans la salle de classe et on doit faire l'appelle aux élèves pour qu'elles se concentrent.</p>	<p><b>Interprétation :</b> même pour l'explication et le déroulement de l'activité dans la salle de classe, il faut prendre du temps pour organiser les filles et les « obliger » à se concentrer de nouveau. Pendant les observations on conclue qu'il n'est pas un problème méthodologique depuis que cette situation est normale aussi dans autres espaces académiques.</p>
<p><b>Caractéristique :</b> L'élève tend à développer les activités d'une mauvaise manière parce qu'il ne peut pas suivre les instructions ou bien parce qu'il les oublie.</p>	

<p><b>Explication :</b> Quand l'élève rend son activité il a y des aspects qui sont souvent mal développés. Il demande souvent pour les instructions et de toute façon il a de difficultés pour les suivre.</p>	<p><b>Interprétation:</b> Il se trompe parce qu'il commence à le faire avant que le professeur finisse de faire les indications ou bien parce qu'il fait justement ce qu'il veut. Par exemple, l'élève met en rouge ce qui va en bleu ou bien il ne met pas les informations qui ont été demandé mais il met ce qu'il considère.</p>
<p><b>Catégorie :</b> Si on lui demande de faire quelque chose et après on lui demande de l'arrêter, il continue à le faire (il est têtu)</p>	
<p><b>Explication :</b> L'élève ne fait pas attention aux indications du professeur et il continue à faire ses activités, même s'il est en train de déranger une autre personne.</p>	<p><b>Interprétation :</b> Par exemple s'il crie, bouge beaucoup, mange, joue. Il est aussi normal que l'élève interrompe ses activités, donc il faut que le professeur interrompe ses affaires aussi afin d'interdire possibles problèmes entre les élèves.</p>
<p><b>Catégorie :</b> Il bouge fréquemment (hyperactivité)</p>	
<p><b>Explication :</b> L'élève tend à se lève du pupitre sans une besoin spécifique et il le fait souvent ou bien il bouge des</p>	<p><b>Interprétation :</b> C'est normal que les élèves bougent leurs pupitres, leurs stylos ou qu'elles fassent de bruits</p>

objets pour faire des bruits.	avec leurs mains et bouches (des sifflements) Il semble par fois un signe de lassitude ou d'ennui, mais fréquemment il est pour la concentration d'énergie qu'elles ne peuvent pas utiliser en ce moment pour une autre activité.
-------------------------------	---

**Grille numéro 1 : catégories du manque d'attention chez un élève.**

Donc, les élèves centrent leur attention sur certaines activités et dans une période de temps déterminée mais qui n'est pas suffisante pour réussir les affaires, finir les activités ou comprendre les contenus. Dans une heure de classe, les étudiants développent une activité entre 20 et 25 minutes, après ils se concentrent sur des différents activités même s'ils ont activités à rendre. (Annexe D, photographies 1,2 et 3)

Pendant cette partie nous avons décrit une problématique qui est présent dans la salle de classe, dans un contexte particulière, mais qui aidera développer nouveaux stratégies pour l'intervention de cette problématique dans autres groupes. Ainsi, nous affirmons que ces niveaux d'attention peuvent être activés à travers l'arsenal de jeux que nous présentons dans ce document, pour que les élèves profitent de leur temps dans la salle de classe et développent un meilleur processus d'apprentissage, surtout pour la langue étrangère, français, puisqu'il y a juste une heure par semaine pour cet espace académique.

## **1.2. QUESTION DE RECHERCHE**

Ont les jeux de théâtre une incidence positive sur les niveaux d'attention qui seront visibles à travers leur performance académique dans la classe de français langue étrangère ?

## **1.3. OBJECTIFS**

### 1.3.1. Objectif général

Créer un outil didactique à travers les exercices-jeux du théâtre pour activer les niveaux d'attention et ainsi arriver à une compréhension des contenus de Français Langue Étrangère FLE.

### 1.3.2. Objectifs spécifiques

- Implémenter une épreuve diagnostique pour mettre en évidence le niveau d'attention où se trouvent les élèves.
- Mettre en évidence l'incidence des exercices-jeux du théâtre en l'amélioration de niveaux d'attention.
- Implémenter exercices-jeux du théâtre qui favorisent le développement de plus hautes niveaux d'attention dans l'enseignement-apprentissage de FLE.

- Implémenter un test à la fin du cours pour faire le contraste entre le niveau d'attention au début à la fin.

#### **1.4. JUSTIFICATION**

L'enseignement de langues étrangères dans notre contexte obéi, d'abord, aux raisons artificielles et utilitaires. Artificielles parce que les stratégies d'enseignement restent dans le champ linguistique et utilitaires parce que l'apprentissage d'une langue étrangère est envisagé aux buts économiques d'après un modèle implémenté, surtout pour la publicité et le système économique de notre pays.

Alors, le processus d'enseignement-apprentissage dans les institutions est limité par cet imaginaire et les élèves développent leurs attentes au tour de cet imaginaire éloigné d'une perspective démocratique et interculturel. Nous ne voulons pas dire que l'apprentissage au tour d'un but économique ne soit pas correct, mais il faut modifier les stratégies d'enseignement qui ouvre les possibilités aux élèves de connaître différents contextes réels et surtout qui offre une éducation pour tous.

Pour cela nous les enseignantes de langues étrangères cherchons des différentes stratégies pédagogiques qui puissent modifier les perspectives radicales des institutions, surtout dans l'éducation publique qui est, évidemment, désavantagé en face du secteur privé. Donc dans ce document nous voulons présenter une possibilité de changement dans la salle de classe, dans l'enseignement d'une langue étrangère, français.

Cependant pour implémenter et même pour faire la proposition d'une nouvelle possibilité dans la salle de classe, on doit faire face aux problèmes d'apprentissage qui devient une de causes principales pour lesquels les élèves ne réussissent pas dans leur performance scolaires, et pour autant, ne continuent pas leurs études en langue étrangère. Dans notre travail de recherche, nous nous concentrons au manque d'attention comme le défi pour que les élèves apprennent bien une langue étrangère, dans ce cas, langue française.

Cette stratégie pour activer les niveaux d'attention à travers un outil encadré dans la composante communicative, permet le développement de ce contexte plus démocratique et plus riche pour que les élèves répandre leurs perspectives au tour de l'apprentissage d'une langue étrangère, plutôt pour la connaissance et le développement de la compétence communicative.

Donc, nous prenons les jeux de théâtre comme le contexte artificiel où les filles peuvent explorer la langue étrangère mais aussi activer une des composantes très importante dans l'apprentissage, l'attention, pour qu'elles puissent réussir dans les affaires quotidiens et leur performance scolaire.

Ainsi, nous croyons que les apports pédagogiques de cette recherche vont aider améliorer les contextes scolaires à travers la résolution des problématiques primaires, comme le manque d'attention, pour que les processus d'apprentissage d'une langue étrangère soit plus efficace et surtout plus démocratique. De toute façon, cette proposition veut faire des apports d'après l'enseignement de langue

étrangère, mais il sera possible de la modifier pour différents groupes et même dans différents espaces académiques des écoles.

## CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE

### 2.1. ÉTAT DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Il existe de différentes approches au concept de jeu et son utilisation dans la salle de classe. Au début on trouve qu'il y a différences entre les jeux (ludique et didactiques) et les jeux-exercices de théâtre, puisque le théâtre est pris comme une autre discipline et ses outils son pris sous un seul concept, le théâtre même, peu importe si on utilise les jeux préparatifs ou la représentation.

Donc, l'objectif de cette recherche est implémenter dans la salle le concept de jeu pris du théâtre, différent aux jeux ludiques et didactiques, pour activer les niveau d'attention et développer processus communicatives en langue étrangère, français.

**« Le jeu, une stratégie pour attirer l'attention des élèves dans l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde»<sup>3</sup>**

Mémoire de l'auteur Adriana Lozano Yara (1999) pour avoir son titre de Licence en langues étrangères à l'Université Pédagogique Nationale. L'auteur veut créer un outil pédagogique qui permet "à partir de jeu de règles attirer l'attention des élèves pour favoriser l'apprentissage de la langue anglaise, d'une manière

---

<sup>3</sup> El juego, estrategia para captar la atención de los niños en enseñanza del inglés como segunda lengua.

amusante, efficace, innovatrice et ainsi développer la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère<sup>4</sup>. (1999.p. 9. La traduction est de l'auteur)

Les jeux implémentés sont des jeux d'écriture comme *Hangman* (le pendu) *Jigsaw* (casse-tête), jeux de concentration et mémoire avec des cartes et autres éléments en papier. Ces jeux sont choisis, selon l'auteur, parce que les élèves ont besoin d'activer l'attention à travers la motivation de l'apprentissage de l'anglais. Donc pour activer l'attention elle a implémenté jeux de règles, pour observer comme les élèves suivent les instructions. De toute façon, on observe que les jeux sont pour dérouler dans la salle de classe et ils développent plutôt la compréhension et production écrite.

La question de recherche qui dirige ce travail est « Quelles stratégies doivent être implémentées pour attirer l'attention des élèves et améliorer leur performance académique dans la salle de classe ?<sup>5</sup> » (p. 2. La traduction est de l'auteur)

Donc, l'objectif général est « proposer une stratégie méthodologique qui insert le jeu comme un outil pour attirer l'attention des élèves dans l'apprentissage de l'anglais, au quatrième grade primaire »<sup>6</sup> (p. 9. Traduction de l'auteur)

Le type de recherche pour le déroulement de la proposition pédagogique de cet auteur n'est pas explicite dans le document final, mais à travers les objectifs on

---

<sup>4</sup> A partir del juego de reglas se pretende captar la atención de los niños, para facilitar el aprendizaje del inglés, de una manera divertida, eficiente e innovadora, y así lograr que la motivación sea el eje de la aprehensión de una segunda lengua, con actividades que hagan del niño "hacedor" de su propio conocimiento.

<sup>5</sup> "¿Qué estrategias se deben tomar en cuenta para captar la atención de los niños y mejorar el nivel académico individual de manera grupal?"

<sup>6</sup> "Proponer una estrategia metodológica que involucre el juego como herramienta para captar la atención de los niños en el aprendizaje del inglés en cuarto grado de básica primaria."

suppose elle est une recherche de type action-participative, parce qu'il existe une problématique qui veut être résolue à travers la proposition d'une stratégie pédagogique spécifique et développée par l'auteur (observateur et professeur).

La stratégie que l'auteur a implémenté a réussi, parce qu'elle a trouvé une manière de maintenir la motivation et la concertation en concordance avec les jeux pour l'enseignement de langue étrangère. L'auteur affirme que les jeux sont une stratégie qui marchera toujours si le professeur peut les articuler avec d'autres sujets.

De même, elle remarque l'importance de travailler par groupes parce qu'elle considère que les activités qui sont développées de manière individuelle n'aident pas à la concentration mais à la dispersion de l'attention parce que les élèves s'ennuient facilement s'il ils doivent être en silence. Donc, il faut profiter de leur hyperactivité pour développer ces activités.

Cependant les jeux n'ont pas relation avec le théâtre, on révisé ce travail pour observer l'articulation entre jeux, langue étrangère et les répercussions des activités dans les niveaux de concertation et attention chez les élèves.

### **« Le jeu comme outil de motivation dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère »<sup>7</sup>**

Guevara Sandra & Ramos Mirta (2002) veulent activer la motivation et développer des habiletés par l'implémentation de jeux ludiques pour aider à l'acquisition d'une langue étrangère, anglais et français. Elles ont fait une

---

<sup>7</sup> El juego como elemento de motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

recherche comparative parmi deux groupes de travail dans l'enseignement de l'anglais et le français.

Les activités implémentées pour cette proposition pédagogique sont : des Vire-langues et jeux d'allitération, manualités avec de pâte à modeler, compréhension orale, casse-tête et des cartes pour identifier des images et vocabulaire.

Notre intérêt sur ce travail est la conception de jeu, quels types de jeux elles utilisaient pour activer la motivation et cela articulé a l'enseignement de langue étrangère.

### **« Le jeu comme une stratégie pour le renforcement de l'attention et la mémoire »<sup>8</sup>**

Mémoire final pour avoir le titre d'Spécialisation en Pédagogie à l'Université Pédagogique Nationale, des auteurs Escobar Riveros Nancy & Amezcua Merchan Sandra (2004). D'après une perspective psychopédagogique elles proposent "le renforcement de processus primaires de l'attention et de la mémoire chez les élèves de deuxième grade, parmi les jeux comme une stratégie pédagogique<sup>9</sup> (2003. p. 15. Traduction de l'auteur).

Les jeux implémentés dans cette recherche sont des jeux spécialisés dans l'activation de la mémoire et que dans l'intérêt des auteurs n'ont pas un contexte de langue étrangère: « la chasse de kangourous » «les chaussures perdus »

---

<sup>8</sup> El juego como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la atención y la memoria.

<sup>9</sup> Fortalecer los procesos primarios de atención y memoria en estudiantes de segundo grado de primaria, a través del juego como estrategia pedagógica.

« l'excursion » « la carte personnelle ». Plusieurs de ces jeux demandaient la reconnaissance de l'espace physique et le mouvement, qui avaient pour but principale, l'attention et la mémorisation, pour bien développer les jeux.

Les auteurs mentionnées travaillent un aspect psychopédagogique, donc elles font une révision de la littérature concernée aux problèmes d'apprentissage et l'utilisation des jeux dans la salle de classe pour buts « thérapeutiques ». C'est vrai que le contexte d'enseignement d'une langue étrangère change la perspective, mais il a été utile pour faire une comparaison des jeux et l'extension de la révision des concepts, qui sont partagés dans ce travail.

On conclue qu'il y a des travaux de recherche qui ont mis dans leur intérêt le renforcement et l'activation de l'attention dans la salle de classe en utilisant des jeux comme une stratégie. Mais, on regarde que les jeux implémentés pour développer ces stratégies sont basé sur les jeux ludiques et didactiques et, dans certains cas, qui favorise le développement de l'écriture, compréhension et production écrite, plus que les habiletés orales et communicatifs.

C'est-à-dire que les activités proposées par les auteurs mentionnées ont une incidence positive dans les niveaux de concertation et dans l'apprentissage lexical et syntactique d'une langue étrangère, mais qu'ils ne suffisent pas pour bien développer des aptitudes de communication orales parce que ces activités ne créent pas un contexte de langue, mais elles sont isolées de la réalité communicative. Pendant que les jeux de théâtre, obligent aux enfants à se communiquer, c'est-à-dire à transmettre des messages en langue pour réussir

dans l'activité et même parce que ceux jeux font le contexte artificiel où les élèves utilisent la langue étrangère à apprendre, dans ce cas, le français.

## 2.2. REFERENTIELS THEORIQUES

### 2.2.1. Apprentissage et apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage est présent tout au long de la vie, puisque dans tous les aspects, contextes ou moments on peut réaliser un processus d'apprentissage, sans importer l'âge. Il est compris comme un processus où un individu est habilité pour savoir et faire ce qu'il ne savait pas avant et qui pourra les faire dans l'avenir dans différents moments de sa vie. On sait qu'il y a un apprentissage quand le comportement d'un individu change, en face d'un stimule spécifique.

L'apprentissage obéi principalement aux stimules qui génèrent une réponse, un processus décrit ci bas, selon le travail de García y Arce (1997) :

#### *Phases de l'apprentissage*<sup>10</sup> (Traduction de l'auteur)

---

<sup>10</sup> Fases del aprendizaje: Atención (predisposición a captar el estímulo). Esta primera etapa está directamente relacionada con la motivación, es decir, con la predisposición e interés que tenga el individuo para recibir los estímulos. Debe haber, entonces, una conciencia frente a la llegada de estos estímulos. Percepción (procesamiento de la información captada). Principalmente, es la etapa donde el individuo será, más adelante, capaz de producir una respuesta. Aquí, es el momento donde el cerebro recibe el estímulo y se prepara para producir la respuesta. Adquisición (capacidad de exhibir una respuesta siempre que se capta el estímulo). El individuo será capaz de producir la respuesta correcta frente al estímulo. Retención (memorización de la respuesta). Esta etapa está relacionada con la memoria de corto y largo plazo, en donde el individuo será capaz de recordar la respuesta que debe pronunciar frente al mismo estímulo, aun en otros contextos. Transferencia (influencia que experiencias anteriores ejercen sobre la ejecución presente). Es importante tener en cuenta que ningún individuo está falto de conocimientos previos y que estos ejercen o tiene influencia sobre los nuevos a adquirir. (García y Arce 1997. p.)

- Attention (prédisposition à capter les stimuli) cette première étape est directement attachée avec la motivation, c'est-à-dire, avec la prédisposition de et intérêt qu'un individu aie pour recevoir les stimuli. Donc, il faut avoir une conscience a l'arrivée des stimuli.
- Perception (poursuite de l'information captée) principalement c'est l'étape ou l'individu sera capable, plus avant, de produire une réponse. La, c'est le moment ou le cerveau reçoit l'information et les stimuli et il est prêt pour produire la réponse.
- Acquisition (capacité de montrer toujours une réponse quand l'individu capte un stimulus) l'individu sera capable de produire la réponse correcte en face du stimulus.
- Rétention (mémoriser la réponse) cette étape est relatif a la mémoire de court et longue terme, puisque l'individu sera capable de se souvient de la réponse qui doit être produite au même stimulus, encore dans autres contextes.
- Transference (l'influence des expériences précédentes qui exercent sur l'exécution présente) il faut tenir sur compte qu'aucun individu ne manque des savoirs et expériences précédents et ceux ont une influence sur la nouvelle connaissance.

Dès là qu'on peut déterminer que ce processus d'apprentissage obéi, principalement, à: la motivation et intérêt de l'individu dans le moment précis d'attention; sa capacité pour recevoir les stimuli; mémoire pour se souvenir des

---

réponses et la maturité pour apprendre la réponse correcte. Tout cela sera mis en évidence grâce au changement du comportement de l'individu, puisqu'il aura l'habileté de mettre en pratique ce qu'il a appris, par exemple, l'apprentissage d'une langue étrangère : quand l'individu apprend une langue il pourra réagir aux stimuli (écouter une chanson) et la comprendre (modification de comportement).

L'apprentissage est défini comme le processus d'être modifiable, dans une manière plus ou moins permanente, par ce qui se passe dans le monde qui nous entoure, par ce que nous faisons ou pour ce que nous observons. C'est un changement relativement permanent de montrer un comportement spécifique, un changement potentiel qui se déclenche comme résultat des expériences réussies ou défavorables.

Il faut faire une remarque dans le fait qu'on dit « plus ou moins permanents » puisque quelques modifications de la conduite ne sont pas retenues. (Saavedra, 1999, p.16. Traduction de l'auteur<sup>11</sup>)

C'est une conception générale de ce qu'on comprend par apprentissage qui nous permet voir qu'il y a certaines personnes qui ne peuvent pas générer les processus de manière correcte, donc elles ne sont pas capables de montrer la réponse appropriée dans certains contextes, un changement dans le comportement qui n'est pas permanente ou que n'existe pas. Ce déficit dans le processus est

---

<sup>11</sup> El aprendizaje puede ser definido como el proceso de ser modificado, en forma más o menos permanente, por lo que ocurre en el mundo que nos rodea, por lo que hacemos o por lo que observamos. Es un cambio relativamente permanente de exhibir un comportamiento específico, cambio potencial que ocurre como resultado de experiencias exitosas o desfavorables. Se hace énfasis en el hecho de que sea "más o menos permanentes" porque algunas modificaciones de la conducta no son retenidas.

compris comme un échec dans une des étapes du processus et pour autant il manifeste un problème d'apprentissage qu'on abordera en suite.

### 2.2.2. Problèmes d'apprentissage

Si dans une des étapes décrites avant, il est manifesté un échec dans l'acquisition de nouvelle connaissance, on parle d'un problème d'apprentissage. On peut diviser ces échecs ou problèmes en différentes catégories selon leurs origines ou leurs implications.

Un problème d'apprentissage est compris comme une incapacité qui sera cataloguée, selon s'il existe une relation avec une zone du cerveau ou bien dans une phase dans le processus, qui concerne. Il est bien difficile d'identifier un problème d'apprentissage dans la salle de classe puisque les individus ne montrent pas de comportements spécifiques, donc on aura besoin d'implémenter une épreuve pour avoir le diagnostic. De toute façon, le déficit d'attention est attaché à l'hyperactivité, l'absence de concentration et certains aspects qui seront explorés plus avant, qui permettront d'identifier plus facilement un étudiant avec ce déficit.

Parmi la multiplicité de définitions nous adoptons la suivante :

(...) il s'agit de désordres psychologiques de base, qui sont impliqués dans la compréhension et l'usage du langage parlé ou écrit, qui peut être

manifesté dans l'habileté à écouter, penser, parler, lire, écrire, épeler ou réaliser des opérations mathématiques. Le concept inclue des désordres de handicap perceptuelles, moindres lésions dans le cerveau, dyslexie et aphasie (...) Le concept exclue les élèves retardés; problèmes d'apprentissage qui viennent de problèmes visuelles, auditifs ou de motricité ; troubles émotionnels ou bien de désavantages du milieu, culturels ou économiques<sup>12</sup> (Traduction de l'auteur). (Gearheart cité par García & Arce, 1997, p.34)

Ainsi, les problèmes d'apprentissages ne sont pas attachés directement avec les dommages graves au cerveau, dommages physiques ou physiologiques; les élèves avec un problème d'attention ont la possibilité de recevoir le stimulus mais ils ont de difficultés au moment de générer la réponse, autant qu'elle obéit à la difficulté d'interpréter les symboles: la lecture et l'écriture principalement, et son performance à l'école est affecté. Dans la majorité de cas, ces problèmes ont une solution à travers la thérapie.

Pour compléter l'explication précédente on prend les mots de García & Arce (1997) pour dire que :

Les élèves qui ont de problèmes d'apprentissage, ils sont des élèves normales, intelligents, avec une capacité de vision et auditive normale, qui

---

<sup>12</sup> (...) significa trastorno en un o más, de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o uso del lenguaje hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en sí habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos matemáticos. En término incluye trastornos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Excluye a niños con retraso mental; problemas en el aprendizaje que resultan principalmente de impedimentos visuales, auditivos o motores; perturbaciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas.

peuvent ou non avoir de problèmes dans la communication oral, physiques ou émotionnels, mais qu'ils ne peuvent pas bien apprendre à cause de leur langage, leur perception visuelle, leur motricité ou leur attention, sont troublés<sup>13</sup>. (p.30. Traduction de l'auteur)

De toute façon, on sait bien que les enfants avec problèmes d'apprentissages peuvent aussi présenter autres caractéristiques. Ainsi, « un élève avec problèmes d'apprentissage peut avoir aussi problèmes de communication orale (...) aussi il peut avoir problème de conduite » (García & Arce, 1997, p.31. Traduction de l'auteur) C'est-à-dire que plusieurs des ces éléments peuvent être mis en relation, mais ils ne sont pas conséquence directe un de l'autre. Ceci est une différence significative entre les problèmes d'apprentissage et d'autres types de bouleversements physiques ou cognitifs.

Ci suivant elles sont énoncées certaines caractéristiques qui ont les enfants avec un problème d'apprentissage. Celles qui suivent sont les mêmes caractéristiques trouvées dans le groupe où nous développons l'exercice de recherche :

- L'enfant ne concorde pas avec son âge ni avec les niveaux d'habiletés dans une ou plusieurs champs d'expression orale, compréhension orale, expression écrite, habileté de base pour lire, la compréhension écrite, les opérations mathématiques ou raisonnement mathématique. Cela signifie

---

<sup>13</sup> Los niños con problemas de aprendizaje son niños normales, con inteligencia, visión y audición normales, que pueden o no tener problemas en la comunicación oral, físicos o emocionales pero que no pueden aprender a causa de que su lenguaje (en el pleno sentido de la palabra), su percepción visual o auditiva, su motricidad o su atención, entre otras, están alteradas.

que même s'il n'existe pas un damage évident, l'individu ne développe pas une bonne performance dans les affaires scolaires.

- (...) bien qu'il est un individu normal, il pourra avoir certains zones de performance très hautes ni très bases. Par exemple, il peut avoir très bonnes habiletés motrices mais il n'est pas bon dans les habiletés du langage.
- Déviation ou déficit dans la fonction perceptuelle (problèmes pour recevoir de manière correcte l'information de l'environnement)
- Déviation ou déficit pour répondre : c'est un problème pour fermer rapidement et de manière propre le circuit qui permet à l'enfant répondre de manière correcte.<sup>14</sup>

(García & Arce, 1997, p. 57-59)

Ayant vu, on peut conclure que l'enfant qui a un problème d'apprentissage est celui qui pour apprendre des contenus spécifiques de son année scolaire, présente des difficultés qui seront reflétées dans son performance scolaire.

### 2.2.3. Déficit d'attention, un problème dans l'apprentissage

---

<sup>14</sup> El niño no logra concordar con su edad y niveles de habilidad en una o más áreas de expresión oral, comprensión al escuchar, expresión escrita, habilidad básica en la lectura, comprensión en la lectura, cálculo matemático o razonamiento matemático. Estos significa que, pese que no hay ningún daño evidente, el individuo simplemente no rinde en las tareas escolares.

(...) a pesar de ser un individuo normal, no podrá tener áreas de alto desempeño y áreas de bajo desempeño. Por ejemplo, puede tener altas habilidades motoras pero pobres habilidades del lenguaje.

Desviación o deficiencia en la función receptiva (problemas para recibir correctamente la información que le ofrece su medio ambiente.)

Desviación o deficiencia en la respuesta: problema para cerrar rápida, apropiada y correctamente el circuito que le permite dar al alumno una respuesta esperada.

Selon les étapes décrites avant, l'attention est le premier pas dans le processus d'apprentissage (attention, perception, acquisition, rétention et transfert) La relation entre l'absence d'attention et un problème d'apprentissage est claire, puisque l'attention est « le dispositif primaire et préparatoire pour recevoir certains stimuli et pas d'autres différents<sup>15</sup>» (García & Arce, 1997, p. 51. Traduction de l'auteur) Donc, si on n'est pas capable de centrer l'attention aux stimuli spécifiques du travail à développer on aura un problème dans les étapes suivantes et, en conséquence, on aura une réponse erronée.

L'apprentissage est compris comme « un tâche de l'activité cognitive (...) comme la capacité de centrer la conscience, soit pour les stimuli extérieurs ou bien pour les états intérieurs qui n'ont pas référents internes. Centre la conscience sous les stimuli extérieurs ou internes permet imposer un ordre sous les pensées et l'information<sup>16</sup>» (Arias, 2003, p.97) C'est-à-dire que l'attention est dirigé aux stimuli que dans notre vie ou dans notre contexte actuel ont l'importance et la consistance et, en plus, nous sommes capables d'organiser l'information que nous obtenons d'eux. Au contraire, un enfant qui a un problème d'attention aura un comportement dispersé et aura des problèmes pour envisager son attention à un seul but pour un période du temps spécifique.

---

<sup>15</sup> «Dispositivo primario y preparatorio para recibir ciertos estímulos y no otros»

<sup>16</sup> «(...) un quehacer de la actividad cognoscitiva. Como la capacidad de enfocar la conciencia, ya sea en estímulos externos, por ejemplo, o en estados internos los cuales no tienen referentes internos. El enfocar la conciencia sobre estímulos externos o internos permite imponer un orden sobre los pensamientos y la información.»

Cette habilité de répondre peut être altérée pour certains facteurs comme : la quantité d'information à travailler, l'habilité pour organiser l'information ou le matériel, la capacité pour faire des relations entre la nouvelle information et l'information déjà acquise. Un enfant avec un déficit d'attention peut manifester hyperactivité ou pas. On parlera des caractéristiques du déficit d'attention avec hyperactivité, puisque dans le dans le groupe visé ces caractéristiques sont présentes.

- L'enfant bouge fréquemment.
- L'enfant bouge ses pieds, mains ou bien se bouge dans la chaise et il tombe.
- Il prend tout ce qu'il trouve pour jouer ou mordre.
- Se promène dans la salle de classe. Avec difficulté reste dans sa chaise
- Impulsivité et absence de contrôle
- Interrompt avec espressionne verbales et parfois inappropriés
- Il n'attend pas. Il est impatient.
- Fréquemment interrompte et dérange les autres personnes
- Il parle beaucoup
- Cause problèmes en périodes de transition (change de classe etc.)
- Manifeste faible estime de soi.
- Manifeste comportement agressifs

(Arias, 2003, p.101)

Il ressemble que ces compartiments sont caractéristiques normales de l'étape scolaire, commun aux tous les enfants. Mais, il est important remarquer que ces situations soient constantes et montrent hautes niveaux d'activité dehors de contexte comme la salle de classe pendant l'explication de l'enseignante.

#### 2.2.4. L'apprentissage de langues étrangères, une approche cognitive

Les processus formels et conscients dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont peu utiles pour les apprenants à l'école, de telle façon qu'ils centrent leur attention sur les règles de grammaire, catégories formelles, donc on ne profit pas de son caractère commutative et on limite cet apprentissage au vocabulaire et aux règles sans aucun sens. Quoique ces règles soient aussi importantes pour comprendre différents aspects de la langue à acquérir, le processus n'est pas naturel et pour autant, la plus part des élèves ne réussirent pas à apprendre une langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une seconde langue, les progrès n'ont pas seulement lieu quand les élèves font des efforts conscients pour l'apprendre ; mais ils se manifestent aussi comme des mécanismes subconscients spontanés, qui sont activés quand ils sont impliqués dans la communication en seconde langue.

Dans la plupart des activités traditionnelles d'enseignement de secondes langues, la conscience est très forte ; par exemple on leur impose d'apprendre par cœur des dialogues ainsi que des mots isolés. Par contre,

une partie subconsciente est également présente dans l'apprentissage de la langue étrangère, partie que les enseignants ignorent, c'est pourquoi ils doivent élargir leurs méthodes d'apprentissage en tenant compte de cet élément subconscient. De cette manière, l'élève intégrera de nouveaux éléments de la langue seconde sans s'en rendre compte. Ainsi, l'élève fait attention à l'activité qu'il développe et pas à la langue telle qu'elle, de cette manière il registre des éléments de la seconde langue (des mots, constructions de phrases, etc.) dans son mémoire sans se rendre compte.<sup>17</sup> (Vásquez, p.6)

C'est-à-dire que la composante communicative et significative sont la base pour une bonne compréhension en langue étrangère, d'une manière naturel, puisqu'il ressemble l'apprentissage de la langue maternel chez les petits enfants. Les structures grammaticales et syntaxiques seront apprises peu à peu à travers le développement des habiletés commutatives dans la compréhension de messages écrits et parlés.

De cette façon, les recherches faites par Krashen concluent que « il y a justement une seule manière d'acquérir une langue étrangère : en comprenant les messages qu'on reçoit » (Krashen. Conférence virtuelle. La traduction est de l'auteur) La compréhension des stimules qui se présentent en langue étrangère est

---

<sup>17</sup> En el aprendizaje de una segunda lengua, los progresos no sólo ocurren cuando los alumnos hacen esfuerzos conscientes por aprenderla; sino, también, ocurren como mecanismos subconscientes espontáneos, los cuales son activados cuando se involucran en la comunicación de la segunda lengua. En la mayoría de las actividades tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, el elemento consciente es muy fuerte; por ejemplo, se especifican diálogos para ser aprendidos, se especifican palabras para ser memorizadas y cosas de ese tipo. Los elementos subconscientes, en cambio, demandan un nuevo planteamiento de las actividades, en las que el alumno demanda su atención en la actividad que realiza y no en la lengua en sí misma, de modo que va registrando elementos de la segunda lengua (palabras, construcciones de frases, etc.) en su memoria sin darse cuenta.

bien importante pour que les élèves, surtout les petits, puissent trouver une signification et, ainsi, comprendre les messages; ainsi, ils seront capables de déduire le nouveau vocabulaire, les règles grammaticales entre autres aspects formels de la langue. C'est plus qu'une compréhension d'un vocabulaire décousu, on veut, au contraire, la compréhension de *input* (dans ce cas, un message ou stimule) qui permettra une compréhension global de la langue étrangère dans autres contextes.

De cette manière, Krashen fait la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère. A parti d'ici, on ne parlera pas d'apprentissage mais d'acquisition d'une langue étrangère, parce que ce concept est plus articuler avec l'intervention et la perspective pédagogique de ce travail. Voici la définition d'acquisition :

*L'acquisition* d'une langue est très similaire au processus d'usage de premières et secondes langues chez les enfants. Cela demande une interaction significative de la langue cible –communication naturelle- dans laquelle les apprenants ne se concentrent pas dans la forme de leurs énonces mais plus dans les messages ils expriment et comprennent.<sup>18</sup>  
(Krashen, p.1)

Ainsi, on voit qu'acquérir est différent d'apprentissage puisque le premier est un processus plus naturel où il y a des états subconscients et spontanés qui

---

<sup>18</sup> Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language--natural communication--in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

devient en compétences communicatives plus assurés. C'est similaire au processus d'assimilation que les petits élèves font quand ils apprennent la langue maternelle qui est développé depuis la nécessité d'interaction. Par ailleurs, l'apprentissage est un processus conscient et formel d'une langue qu'implique l'étude des règles grammaticaux et que l'individu doit être capable d'exprimer son usage, de telle façon que les apprenants seront préoccupés pour la structure du message plus que le contenu du même. Cette distinction est présentée sous l'argument de la compréhension des messages, plus que de leurs structures, puisqu'il est moins significatif et pour autant, plus difficile d'achever ce niveau communicatif.

Normalement, pour acquérir de nouveau vocabulaire, l'élève doit apprendre par cœur une liste de mots isolés et son effet sera contreproductif au moment de la compréhension textuel global ; l'élève mémorise le vocabulaire mais il est incapable d'établir des relations entre eux ou bien de le reconnaître dans un autre contexte, ce qui nous amène à la conclusion que ce vocabulaire doit être présenté dans un contexte depuis l'initiation de l'apprentissage pour avoir une compréhension totale de son usage, la phonétique, l'écriture et son signification.

Krashen propose un exemple pour comprendre cet aspect "nous pouvons enseigner à marcher à des enfants donc, nous les mettons attachés ensemble et ils doivent sauter. La conclusion sera: sauter est une partie intégrale pour apprendre

a marcher. Mais non, cela est parce que on oblige le systeme a le faire. »<sup>19</sup>  
 (Krashen, conférence virtuelle) Plus qu'un pas pour avancer dans la compréhension, il est une obligation, une répression qui devient dans la motivation de l'apprentissage ou bien de mémoriser de mots ou phrases de la même façon que les jeunes sont attachés les uns aux autres doivent sauter au même temps pour avancer et ne pas tomber.

Ceci nous fait comprendre que pour Krashen il est complètement inutile de se limiter à un apprentissage de mémoire et un plus, penser que cela peut être une manière d'arriver a un vraiment apprentissage de langue étrangère. Au contraire, il faut implémenter de nouvelles stratégies qui permettent l'acquisition de la langue dans un contexte, même si les contenus en langue étrangère ne sont pas complexes dans le curriculum à travailler.

Cependant que le PEI de l'institution remarque l'éducation en langues étrangères (anglais et français) on sait bien que l'environnement du Lycée n'est pas optimal pour réaliser ce processus d'acquisition telle comme Krashen le décrit, mais dès là on peut faire une remarque en disant que l'apprentissage significatif des contenus peuvent devenir dans une acquisition des mêmes si on les potentialise et les développe dans la salle de classe avec des nouvelles stratégies et outils pédagogiques. Comme dit Callegari dans une perspective contraire au Krashen :

---

<sup>19</sup> "we can put kids to learn how to walk and we put them tied fit together. When we tie them fit together, they've got to jump. And the conclusion would be: jumping is an integral part on learning to walk. Well, no, this is because you constrain the system."

La conséquence la plus importante de croire que l'apprentissage ne se transforme pas en acquisition c'est penser dans la forme traditionnelle de l'enseignement de langues, soit dans les académies de langues ou dans les écoles. Donc, sont destinés ces groupes à l'échec total? D'après Krashen oui, si l'aspect formel de la langue est le foyer tout le temps et si n'existe pas une expérimentation significative de la langue cible. Cependant (...) l'apprentissage de la grammaire a, dans la théorie, une fonctionne très importante dans le processus d'acquisition et pour autant, il ne doit être éliminé.<sup>20</sup> (2005, p. 4)

Donc, en raison de ces aspects, même les contenus comme les ressources des institutions éducatives, l'apprentissage d'une langue étrangère est réduit a l'apprentissage du lexique qui n'est pas suffisant mais que de toute façon puisse être orienté pour qu'il soit acquit pour les apprenants si, en plus, nous, les enseignants mettons en jeu des éléments extralinguistiques qui créent ce contexte nécessaire pour leurs compréhension. Dans notre cas, les jeux du théâtre créeront ce contexte significatif.

La théorie de Krashen nous intéresse depuis son concept de *Comprehensible Input*, qui nous suggère l'inclusion des messages significatifs dans le processus d'enseignement-apprentissage pour les apprenants, de façon

---

<sup>20</sup> La consecuencia más grave al creer que el aprendizaje no se transforma en adquisición es pensar en la función de la enseñanza formal de lenguas, ya sea en las escuelas de idiomas o en las escuelas regulares. ¿Estarían esos cursos destinados al total fracaso? Para Krashen sí, si el foco fuese en todo momento el aspecto formal de la lengua y no hubiese exposición del alumno a muestras significativas de la lengua meta. Sin embargo (...) el conocimiento gramatical cumple, dentro de la teoría, una función importante en el proceso de adquisición y no debe, por lo tanto, ser eliminado.

qu'on fasse l'inclusion des aspects contextuels des élèves et l'aide des éléments extralinguistiques.

En fait, la compréhension se trouve peut-être au centre du processus d'acquisition d'une langue : c'est possible que nous l'acquiesçons en comprenant la langue même, cela est « a little beyond » [un plus] du niveau normal de compétence. Cela est faisable avec l'aide d'un contexte extralinguistique qui peut être donné aussi par notre connaissance du monde. (En terme plus formels, si un apprenant est dans le niveau  $i$  de l'acquisition de la syntaxe, il peut avancer au niveau  $i + 1$ , où l'*input* est compris comme un niveau de complexité)<sup>21</sup> (Krashen, p. 103)

Au début, on ne doit sous-estimer les capacités et habiletés des élèves. Au contraire, on doit leur donner le  $i + 1$  pour qu'elles essayent, fassent un effort, connaissent et elles mêmes avec le professeur, mesurent, à travers l'évaluation, les limitations, les facilités, les échecs des contenus et méthodologies d'apprentissage.

Les exercices-jeux du théâtre seront adéquats pour créer cette ambiance extralinguistique que les élèves vont prendre pour arriver à une compréhension de contenus de la langue étrangère sans le besoin primaire d'exprimer catégories, règles formelles qui sont peu ou rien significatives pour leurs âges. Ces interactions se développent dans la composante communicative qui favorisent la

---

<sup>21</sup> Indeed, comprehension may be at the heart of the language acquisition process: perhaps we acquire by *understanding* language that is "a little beyond" our current level of competence. This is done with the aid of extra-linguistic context or our knowledge of the world. (In more formal terms if an acquirer is at stage  $i$  in acquisition of syntax, he can progress to stage  $i + 1$  by understanding input at that level of complexity.)

potentialisation des leurs habiletés linguistiques et motrices dans un processus naturel contraire aux ambiances et contenus artificieux des livres.

#### 2.2.5. L'approche communicative

Comme nous avons mentionné, il faut avoir une approche où la communication aille un lieu plus relevant que cela de règles et des aspects formels de la langue à apprendre. Alors, en concordance la perspective cognitive de Krashen et les jeux de théâtre, il faut dire que la conception d'apprentissage de langue étrangère doit avoir comme but principal la communication des idées au lieu de la répétition de commandes et des phrases isolées.

Cette perspective communicative remarque l'importance de ne pas perdre le sens principal d'apprendre une autre langue, la communication, c'est-à-dire, l'expression et échange de la pensée, des idées à travers la parole (soit écrite ou parlé) Cela veut dire aussi une compréhension de ce que nous disons, comme nous avons déjà exprimé, il faut avoir des messages significatifs.

Donc, parce que nous ne sommes pas de « simples grammaticaux ambulantes » (Widdowson, 1981.p. 12) il faut tenir compte qu'apprendre les règles grammaticaux ne vaut pas la peine si on ne le peut pas utiliser dans contextes réels. Il faut apprendre comme les utiliser pour que ces connaissances gagnent une signification dans la classe et même chez l'élève.

Nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à de fins de communication. (Widdowson. 1981. p.11)

Alors, il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales d'une langue étrangère parce que dans différents contextes ces règles puissent changer. Quand on emploie une langue on a le besoin de communiquer et pas de manifester phrases correctement faites selon les règles apprises ni de manière isolée.

De toute façon il est clair que ces aspects formels font parti de l'apprentissage de la langue étrangère, mais ce que nous remarquons c'est le besoin d'articuler ces règles avec d'autres contenus, des messages significatifs, dont leur utilisation permet leur compréhension, à fin d'éviter la répétition inutile de phrases dans la salle de classe.

Ainsi, il y a deux aspects ou aptitudes que l'élève en langue étrangère et même le professeur, doivent tenir compte: la connaissance de règles (pas isolées) et savoir les utiliser en contexte. Ces deux aptitudes ont une relation avec les concepts d'usage et emploi que Widdoson présente ainsi : l'usage est (...) l'aspect qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques. L'emploi est un (...) celui qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement. (1981.p. 14)

Cependant ces deux aspects ont une relation réciproque, nous pouvons fixer notre attention sur un aspect plus que dans un autre, selon les situations. Par exemple, tel comme Widdowson (1981) exprime on peut avoir une conversation où l'interlocuteur se trompe fréquemment sur quelques aspects de la grammaire, mais comme son intention est se communiquer, on ne remarque pas ces erreurs, mais on s'intéresse à l'emploi, c'est-à-dire au message qu'il veut communiquer. Ainsi, « l'emploi et cet intérêt est une sorte de filtre qui élimine les irrégularités d'usage » (p.14)

Habituellement les enseignants des langues veulent implémenter de matériel qui fait la remarque sur l'usage, parce qu'il y a l'imaginaire de si l'enfant connaît la règle donc il pourra l'utiliser, mais on ne prend pas compte sur quels contextes l'élève peut l'utiliser. On met de côté les activités qui favorisent l'emploi sur l'usage, au début pour des raisons pratiques.

La première, parce que ces activités demandent peu de temps et tous les élèves peuvent y *participer* parce qu'ils doivent rendre l'activité à la fin de la classe et son évaluation obéit à une sorte de paramètres qui sont déjà établis pour l'Institution éducative; une autre parce que les enseignants (je met l'exemple du système éducatif colombien) trouvent une manière plus facile de « répondre » aux besoins de l'enseignement de langues, à travers l'enseignement de vocabulaire isolé, expressions *quotidiens* qui ne font pas parti aux réalités des apprenants non francophones, latino-américains, l'emphases de l'écriture sur l'expression orale, etcétera.

Pour que ce processus d'apprentissage soit effectif, il faut favoriser les contextes où l'élève puisse actualiser ses connaissances en raison de profiter des espaces de langue étrangère, car dans le cas du groupe visé, il n'existe un autre contexte où les élèves s'approche à la langue française. Donc, cette actualisation « fait appel à deux sortes d'aptitudes. La première consiste à retenir la forme de la phrase à un **contexte linguistique** spécifique. La seconde consiste à identifier la fonction assurée par une phrase dans **une situation de communication** particulière. » (Widdowson. 1981. p. 16-17)

Il est normal que les enseignants créent contextes artificielles pour que les élèves utilisent ce qu'ils viennent d'apprendre, mais ces contextes plus qu'artificieux sont irréels et cela est un obstacle pour la communication. On veut que les élèves fassent partie d'une situation de communication, parce qu'ils veulent dire quelque chose et ils vont essayer comme la dire, et non qu'ils répondent aux stimules, c'est-à-dire, qu'ils donnent de réponses mécaniques, qu'ils ont appris par cœur, et pour cela il perd tout signification.

Les activités qui ont un but communicationnel doivent être envisagés aux situations d'ordre naturel, c'est-à-dire, des situations qui démontrent un besoin de communiquer quelque chose où les enseignants et les apprenants sont les interlocuteurs, différent d'un conjoint d'activités sans aucun sens. Par exemple, si les élèves sont en train de jouer et ils ont le besoin de demander pour un objet ou poser une question, donc ils le feront en français, même s'ils ne sont pas sûres des structures syntaxiques. Ils vont se communiquer.

Ces contextes *artificieux*, mais pas de tout irréels, seront développer à travers les jeux de théâtre qui permettront profiter l'aspect communicatif dans l'apprentissage de la langue française. Les messages seront significatifs depuis qu'ils obéissent à l'intérêt particulière de communiquer quelque chose aux autres élèves. En plus, les mouvements corporels donneront l'opportunité d'enrichir le message qui permettra aussi, améliorer les aptitudes aux « quatre *skills*<sup>22</sup> » (parler, écrire, lire et écouter) depuis que le langage du théâtre est audio-visuelle, donc ces quatre *skills* pourront être articulées.

Cette approche communicative ouvre les possibilités de comprendre la pertinence de l'implémentation des jeux dans la salle de classe de FLE, parce que le contexte créé par les jeux sera le milieu où les élèves profiteront leur connaissance des règles (l'usage) pour se communiquer (l'emploi). Ce contexte va être créé par le but de jeu mais aussi par la créativité des élèves.

#### 2.2.6. Le théâtre a l'école

L'intention du théâtre et surtout dans le contexte scolaire, est « d'offrir des pratiques dans les habiletés de la performance, du développement de qualités personnelles pour la création de contextes pour pratiquer la communication à

---

<sup>22</sup> Le concept est introduit par Widdowson pour faire référence à ce qu'on connaît comme les habiletés de parler (production orale) écrire (production écrite) parler (production orale) et écouter (compréhension orale) mais en faisant une remarque importante : il faut tenir compte ces habiletés depuis la notion d'emploi et pas d'usage que nous avons déjà traité, pour être en concordance de cette approche. C'est-à-dire, que les 4 habiletés feront référence aux processus de communication (interchange) et non de processus passifs de réception, comme il ressemble la lecture ou la compréhension orale. L'élève est toujours mis dans un processus de communication.

travers de la simulation d'expériences authentiques.<sup>23</sup> » (Byram & Fleming, 2001, p.14) Ces outils acquièrent plus de sens quand ils sont dirigés à l'enseignement d'une langue étrangère comme médiateurs de la création d'espaces où les étudiantes peuvent développer, entre autres, leurs habilités et leur compétence communicative.

Si on emmène le théâtre à l'école on y ouvre un monde de possibilités pour les élèves puisqu'ils pourront explorer un contexte intégral et bilingue, différent de leurs vies quotidiennes où elles n'expriment pas ces situations en langue étrangère. De cette façon, elles pourront avoir une approche aux certains contextes créés à partir des jeux qui permettra agrandir et comprendre leur expérience en langue française.

C'est claire qu'il a y des perspectives contraires à l'utilisation du théâtre comme un outil didactique puisqu'il son essence artistique est dissipé, mais, comme nous disons avant, nous faisons attention à la rupture de schémas raides et nous sommes pour l'emploi d'une éducation interdisciplinaire, et l'art du théâtre, comme une discipline aussi, est bienvenue dans la salle de classe. La réussite dépende de son usage et intérêts dans le contexte scolaire et d'un emploi méthodologique approprié.

---

<sup>23</sup> "ofrecer prácticas en las destrezas de la actuación, el desarrollo cualidades personales a la creación de contextos para la práctica de la comunicación a través de la simulación de experiencias auténticas."

Ainsi, l'implémentation du théâtre à l'école aura une conjugaison de deux intérêts particuliers : un intérêt esthétique et un autre didactique. Cette perspective inclue la revendication des arts à l'école primaire, depuis que les enfants sont aussi capables de faire et comprendre l'art. Les jeux-exercices du théâtre ne doivent pas être divisés puisque ce qui change c'est l'intention et l'objet mais on fait des petits changements pour leur compréhension plus que les jeux-exercices mêmes. Au tour de cet aspect, Sormani dit :

(...) la dispute entre la pédagogie vs. l'autonomie du théâtre pour enfants, par rapport à l'expression artistique (...) on trouve son origine dans la conception pédagogique dans laquelle l'adulte doit maîtriser l'élève d'après une perspective protectrice et utilitaire. Ainsi, pendant des années les arts ont été surchargés d'un caractère soigneux qui a aussi limité la liberté et l'essence artistique.<sup>24</sup> (2000, p.24)

Cet art permet que les enfants se rencontrent, se connaissent et, un des aspects plus importants, qu'ils découvrent ce qu'ils sont capables de faire à travers l'expérimentation corporelle et communicative. Ils prennent de différents rôles, des différents positions du corps qui enrichi leur manière de s'approcher au monde et à la réalité. Donc, le professeur doit être un facilitateur plus qu'un limitant entre ces expériences.

Basch, affirme que le théâtre pour les enfants :

---

<sup>24</sup> (...) la pulseada entre pedagogía vs. la autonomía del teatro para niños, en tanto expresión artística (...) tiene su origen en la concepción pedagógica de que el adulto debe educar al niño desde una posición proteccionista y utilitaria. Así, durante mucho tiempo las artes estuvieron sobre cargadas de "cuidados" que limitaron su libertad y les quitaron su esencia artística.

“« Il doit avoir la même fonctionne que le théâtre pour les adultes: il doit être art. L'art fonctionne indépendamment de l'âge de l'homme : il ouvre un espace différent de la vie, il donne un caractère de surprise (...) le théâtre fait une rupture et nous permet de regarder quelque chose que nous sommes incapables de regarder dans le rêve diurne. » (Cité par Vega, 1996, p.41)

Cependant le monde du théâtre est vaste et tous ses éléments pourront nous aider dans l'école et même dans la salle de classe, nous voulons remarquer la pertinence des jeux-exercices de théâtre, plus que les scènes de représentation.

Pour cela, nous allons prendre deux perspectives de ces types de jeux. La première est basée sur l'œuvre d'Augusto Boal (2002), qui a fondé son approche de *Théâtre de l'oppressé* depuis la pensée de Paulo Freire et son *Pédagogie de l'oppressé*; la deuxième, prend les jeux de théâtre qui ont été développés, spécialement pour les enfants, c'est-à-dire un conjoint d'aspects et activités pour les petites élèves, d'après les apports de différents auteurs au tour du théâtre.

Donc, les buts principaux des ces activités sont la connaissance du corps, ses habiletés, les limites; la connaissance de l'autre et l'interaction; l'activation de l'attention et la concentration et les possibilités de créer de contextes où elles peuvent se communiquer en langue étrangère et même en utilisant d'autres langages.

### 2.2.6.1. Les jeux de théâtre

Nous prenons les apports de Boal (2002) au début, pour clarifier le concept de jeux-exercices des quels on parle. Ainsi, l'exercice «indique tout mouvement physique, musculaire, respiratoire, motrice, vocal, qui aide a mieux faire ce que l'individu fait, a reconnaitre son corps, ses muscles, ses nerfs, ses structures musculaires, ses relations avec d'autres corps, la gravité, les objets, les espaces, dimensionnes, les volumes, les distances (...)»<sup>25</sup> (Boal. p.137. Traduction de l'auteur)

De cette façon, l'exercice fait référence à un état d'introversion et d'introspection, qui permettra à l'acteur, de se connaitre soi-même, et se connaitre en relation aux espaces et aux autres individus. Ainsi, il sera plus facile de bouger et de s'exprimer, puisque il aura conscience des ses mouvements, habiletés et limites, corporelles et communicatives.

D'autre part, le jeu représente l'opposite de l'exercice, puisqu'il fait référence à l'extroversion, l'expression plus concrète du corps; il est une expression qui est capable de transmettre des messages et même, le corps sera capable de comprendre ceux qui sont exposés par autres corps. Les jeux sont le dialogue exigé par les interlocuteurs, parce que rien dans l'espace est interdit de communiquer, donc si on bouge, on communique, si on ne bouge pas, on communique. Il y aura toujours de messages dans l'air.

---

<sup>25</sup> "designará todo movimiento físico, muscular, respiratorio, motor, vocal que ayude al que lo hace a conocer mejor y reconocer su cuerpo, sus músculos, sus nervios, sus estructuras musculares, sus relaciones con los demás cuerpos, la gravedad, objetos, espacios, dimensiones, volúmenes, distancias, pesos (...)"

Alors, on regarde que les deux concepts s'opposent mais ils sont susceptibles de leur complémentarité. Dans ce cadre, Boal (2002) affirme qu'il faut les mettre ensemble pour créer une nouvelle idée le *jeux-exercice*, puisque tout jeu doit passer par un étage précédent d'introspection et tout exercice peut devenir dans un jeu, donc il existe une relation réciproque.

On va voir *ces jeux-exercices* qui sont en faveur du développement et l'activation des sens, de la concentration et de l'attention, pour créer l'arsenal. Pour cela, et pour le contexte scolaire, nous allons prendre la catégorie de « jeux généraux »<sup>26</sup>, puisque dans les autres catégories il y a un intérêt à développer d'autres habiletés qui ne sont pas pertinents pour cette proposition pédagogique.

De cette façon, les jeux ce type « généraux » qui sont dirigés au rencontre et *resignification* des espaces et du corps, ils sont subdivisé parmi différents catégories qui ont de plusieurs jeux. On va décrire ces jeux et après on va les mettre en relation avec les objectifs de la proposition pédagogique.

- Sentir ce qu'on touche (traduction de l'auteur)<sup>27</sup>
  - *La croix et le cercle* : les participants doivent faire un cercle dans l'air avec leur main (comme un dessin invisible) pendant avec l'autre main ils dessinent une croix, tout au même temps.

---

<sup>26</sup> La première catégorie de cinq qui sont exposées dans l'œuvre de Boal (2002)

<sup>27</sup> a. Sentir todo lo que se toca: *La cruz y el círculo. Hipnotismo colombiano. La menor superficie. Sillas rítmicas*. b. Juegos de integración. c. Teatro imagen: imagen de transición.

- Hypnotisme colombien: on se met par couples. Un en face de l'autre. La personne qui décide jouer à l'hypnotiseur, doit lever sa main, comme l'objet hypnotisant. Elle doit bouger sa main et dirigé son copain autour de l'espace. La personne hypnotisée, doit obéir la main de son copain. Après trois ou quatre minutes on change de rôles.
- *La moindre superficie* : on demande les participants de se mettre dans une position dans laquelle elles peuvent être en équilibre et n'avoir que un seul pied (ou un autre parti du corps selon la position) en touchant le sol. On doit changer au moins, cinq positions.
- *Les chaises rythmiques* : les participants doivent être assis sur une chaise chacun. Sans rien dire on commence à se mettre dans la position d'un de leurs copains et faire les mouvements qu'il fait. On doit le faire de manière souvent pour rencontrer un rythme de mouvements.
- Jeux d'intégration : on forme de groupes toujours en laissant une personne dehors du groupe pour qu'elle joue le rôle de leader. Cette personne doit faire de commendes. Elle doit dire parties du corps qu'on doit toucher, mais on le fait dans un autre corps, le corps de mon-ma copine (main avec la main, pied avec le pied etc.)
- Théâtre image : *image de transition*. On se met par couples. Une personne joue au sculpteur et l'autre à la sculpture. Le sculpteur pense à une image et sans toucher la sculpture, elle demande la sculpture de faire les actions pour réaliser l'image (impératifs).

Ce que nous avons décrit fait parti de ce que Boal (2002) a appelé Arsenal de jeux, qui est composé par de différents catégories et sous-catégories de *jeux-exercices* qui obéissent aux intérêts à explorer dans le groupe des participants. Ce conjoint de jeux qu'on a choisi favorise l'activation de la concentration et l'attention chez les participants et ils permettent aussi d'articuler les aspects communicatifs en langue étrangère, français.

Dans un autre côté, on a les apports d'Ocampo (2002) qui a crée un autre conjoint de jeux théâtrales pour implémenter dans la salle de classe (éducation primaire) comme un outil didactique et méthodologique pour le développement des habiletés du langage, de motricité et pour l'enseignement des contenus spécifiques d'autres espaces académiques. "Mettre le jeu comme un affaire de réflexion pour sa validation comme une dynamique de vie et pas de consommation (...) le jeu peut être quelque chose de sérieux."<sup>28</sup> (Ocampo, 2005, p.10. Traduction de l'auteur).

Le jeu a été parti de la culture et même de l'espèce humaine parce qu'il est à travers de jeu que l'homme est capable de créer de règles et rôles dans la participation dans une communauté. On fait la remarque des habiletés individuelles en tant qu'on les met pour achever un même but commun. Ainsi, l'apport pour cette proposition pédagogique est l'implémentation du concept *jeux-exercice* comme un axe de travail, même avec les autres jeux théâtraux qui sont proposé par Ocampo et autres auteurs.

---

<sup>28</sup> "Hacer del juego tema de reflexión para su valoración como dinámica de vida y no de consumo ni de horas específicas (...) el juego, puede ser algo serio."

Pourtant, il faut apprécier la richesse didactique et pédagogique qui ont les autres jeux (les ludiques, par exemple) qui en plus, aident même à la construction et modifications de jeux théâtraux pour le contexte scolaire. Ainsi,

“Des activités si simples comme “la lleva” ou marcher peuvent devenir dans des objets des jeux et aussi de travail, seulement on doit les exploiter de manière méthodologique pour qu’ils tournent des actions très importantes pour l’intégration, les actions physiques, le développement de la voix, volume et projection. Ainsi, pour l’articulation, le control et conscience du corps et ses actions, le dosage de l’énergie, l’action, la récréation, la désinhibition, reconnaître le corps, les états émotifs, l’attention et la perception visuelle et auditive (...) et surtout de la répétition pour la mémoire, l’attitude réflexive, l’apprentissage systématique et évolutive. »<sup>29</sup>  
(Ocampo, 2005,11. Souligné par l’auteur)

Plus qu’un temps de récréation ces jeux sont un conjoint d’activités qui sont dirigées pour se reconnaître soi même et générer une réflexion par rapport son comportement et son développement dans le monde scolaire et même dehors. Ces activités emmèneront des possibilités pour se libérer, changes de postures et positions qui ont été imposées, par la culture et même par les habitudes.

---

<sup>29</sup> “Actividades tan sencillas como la “lleva” o caminar pueden convertirse en objeto de juegos y de trabajo, que explorados metodológicamente se convierten en actos valiosos para la integración, el despliegue físico, el desarrollo de la voz, volumen o proyección. Así mismo, para la articulación, el control o conciencia de las acciones, la dosificación de la energía, la acción, la reacción, la desinhibición, el reconocimiento del esquema corporal, los estados emotivos, la atención y la percepción visual y auditiva (...) y sobre todo de la repetición para el desarrollo de memoria, de actitud reflexiva, de aprendizaje sistemático y evolutivo.”

Cette libération ouvrira un espace pour la concentration et l'activation de l'attention parce qu'elles devront être attentives aux règles des jeux, suivre les instructions pour gagner et profiter l'activité. Parmi ces activités elles peuvent obtenir un contrôle des leurs corps et leurs mouvements, le développement de la mémoire et la concentration parce qu'elles doivent répondre aux stimules spécifiques avec de réponses spécifiques, mais il est toujours valide l'intention communicationnelle pour évaluer l'utilisation de la langue étrangère.

Alors, les jeux-exercices dans la salle de classe de langue étrangère développeront un environnement dès esthétique, imagination et créativité où tout devient possible et les élèves seront les maitres de leurs mouvements, leurs interactions et de leur espace les médiateurs pour améliorer leur performance scolaire.

### **3. CHAPITRE TROIS: CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

#### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

Ce travail est encadré dans la recherche-action pédagogique, parce que nous prétendons transformer une réalité sociale, spécifiquement, le contexte scolaire. Le but est la transformation d'une problématique spécifique dans la salle de classe dans le cours de FLE, le manque d'attention chez les élèves.

Après un processus d'observation nous voulons faire une proposition pour changer cette situation, qui transforme la salle de classe dans un contexte hostile, pour bien développer les contenus de FLE. Cette proposition est susceptible de changements dans l'avenir et le déroulement des séances.

Il s'agit d'une recherche qui fait face aux aspects sociaux, principalement pour transformer les réalités pour améliorer les environnements d'interaction, dans notre cas, la salle de classe. « La recherche-action favorise le développement du potentiel réflexive des participants et promeut une attitude critique et créative dans le cadre d'un travail quotidien, dans notre cas, l'enseignement de langues étrangères » (Blin & Herrera) Donc, c'est un type de recherche plutôt pour améliorer et modifier les méthodologies pour mieux profiter les espaces académiques.

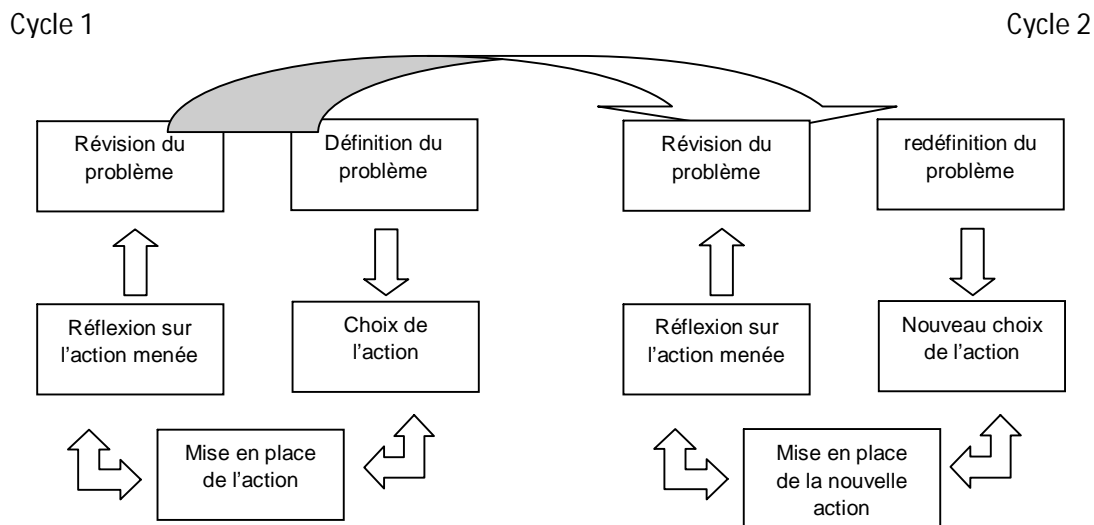
C'est clair qu'elle ne veut pas « influencer dans le changement social du contexte immédiat ni dans la transformation radicale des structures politiques et sociales de l'environnement<sup>30</sup> » (Restrepo, p. 5) Au contraire, comme un processus de réflexion envisagé à améliorer l'environnement pédagogique, le professeur-chercheur doit respecter ces structures et les mettre comme variables dans sa recherche, sans aucune intention de les changer.

Dans ce processus nous avons besoin de la réflexion constante, de l'évaluation des instruments, méthodologies, attitudes dans la salle de classe pour les modifier ou bien pour évaluer la démarche des actions envisagées à changer le problème.

Pour que ces changements de la réalité soient possibles nous avons besoin d'un travail constant, de réflexion et implémentation de méthodologies, d'outils pédagogiques etc., pour leur vérification et évaluation *pro* de processus d'apprentissage dans la salle de classe. Ce travail constant est encadré dans des cycles de travaux qui sont composé ainsi:

---

<sup>30</sup> "(...) incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno."



(Graphique prise de Blin & Herrera)

Graphique numéro 1: Cycles dans la RAP, Recherche Action Pédagogique

Les cycles de travail proposent au début l'observation de la population pour identifier un problème. Dans un deuxième moment choisir une action pour faire l'intervention pédagogique. Après, mettre en place l'action, qui est composé par des étapes spécifiques pour le déroulement. Il faut réfléchir et évaluer la mise de l'action. Selon les résultats, il faut continuer les cycles d'intervention pour résoudre la problématique. On aura besoin d'observer, choisir l'action d'intervention, implémenter et réfléchir fréquemment jusqu'à on trouve une manière effective d'améliorer l'environnement de la salle de classe, n'importe la problématique.

Donc, la démarche pédagogique est toujours mise en réflexion et pour tant susceptibles de changements qui nous mènerons à trouver stratégies pour résoudre problématiques dans la salle de classe.

Dans les paragraphes qui suivent nous décrivons le processus que nous avons suivi pour détecter la problématique dans le groupe visé et le processus à suivre pour l'implémentation de la proposition pédagogique, selon le modèle de Recherche Action Pédagogique.

### 3.2. INSTRUMENTS ET TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

#### 3.2.1. Instrument numéro 1

La grille suivante a permis de faire une caractérisation plus précise du déficit d'attention dans le groupe visé. On a rempli cette grille avec l'information générale du groupe, mais on fera référence un groupe particulier qui favorise ce contexte hostile. Cette grille est un outil pour détecter élèves qui peuvent présenter ce cadre de manque d'attention parmi un groupe, selon le travail d'Arce & Garcia comme nous avons mentionné dans les chapitres précédents.

Guide pour détecter des problèmes d'apprentissage par Garcia & Arce (1997)

	Descriptions de conduites	0	1	2
	Zone d'attention et mémoire.			
1	L'élève est distrait facilement pour des bruits ou des faits. Il (semble que tous les stimuli prennent son attention)			X
2	L'élève dérange les autres élèves au lieu d'écouter			

	attentivement au professeur. (il s'ennuie fréquemment et alors il dérange ses copains)			X
3	Il semble que l'élève fixe son attention aux tous les stimuli qui sont présents dans la salle de classe (hyperactivité sensoriale)		X	
	La période d'attention de l'élève, mise en relation avec le groupe, est plus courte (il est le premier en perdre son attention)		X	
5	Il bouge fréquemment (hyperactivité)		X	
6	L'élève tend à développer les activités d'une mauvaise manière parce qu'il ne peut pas suivre les instructions ou bien parce qu'il les oublie.			X
	L'élève n'a pas une bonne mémoire (il oublie toujours d'apporter ses affaires pour la classe)		X	
8	L'élève a des difficultés pour apprendre par cœur information importante (oublie de dates, des faits, noms, etc.)		X	
9	Si on lui demande de faire quelque chose et après on lui demande de l'arrêter, il continue à le faire (persévérance)		X	
10	L'élève laisse ses affaires oubliés où il se trouve (le professeur doit les ramasser)		X	

Totale items à évaluer: 10 - dix

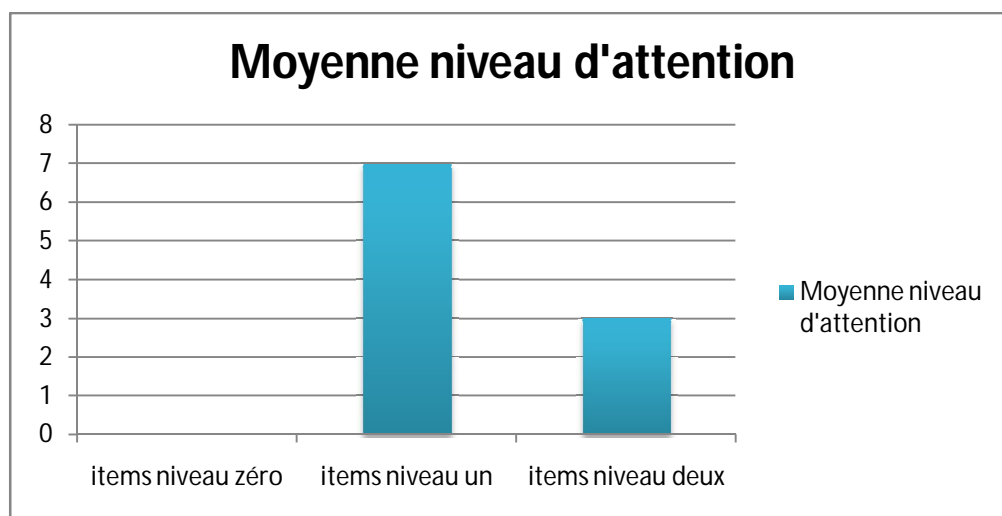
Statistique des donnés:

Items niveau 0 : 0

Items niveau 1 : 7

Items niveau 2 : 3

Total niveau: 1 – un (moyen niveau d'attention)



**Graphique numéro 2: Moyenne de niveau d'attention**

Dans cette matrice on trouve des aspects qui ont une relation plus proche avec la description des comportements d'un élève qui a des niveaux d'attentions moyens. Selon Arce & Garcia le groupe de recherche présent un niveau d'attention moyen en suivant les critères, mais il faut dire qu'il est fréquemment présente l'hyperactivité, qui est une caractéristique fidele au niveau 2 dans l'échelle de manque d'attention. Cette grille a été complétée d'après les observations et la comparaison avec les journaux de champs. (Annexe C, journaux de champs)

Pour compléter ces observations et réaffirmer l'hypothèse du manque d'attention chez les élèves du groupe 504, on présente le test numéro 1.

### 3.2.2. Instrument numéro 2

#### Implémentation du test N° 1

Ce test est fondé sur les recherches de L.L. Thurstone (1997) qui a développé ses épreuves psychotechniques dans l'Université de Chicago. Cette épreuve s'appelle *Formes identiques*<sup>31</sup> et elle est utilisée pour faire le diagnostic, chez les enfants et les adultes, du manque d'attention et aussi de la facilité de la perception visuelle.

- Description du test

Titre : formes identiques

Auteur : L.L Thurstone

Adaptation et typification : section d'étude de Tests de TEA Ediciones, S.A.

Période du temps : 4 minutes dans l'examen

Application : individuelle ou groupale

Age d'application : 9 ans en avant

Ponctuation : nombre de réponses correctes

Signification : évaluation des aptitudes perceptives et d'attention

---

<sup>31</sup> L.L. Thurstone (1997). Formas idénticas.

Public et niveau: Niveau scolaire (divers groupes ; hommes et femmes)

- Implémentation

L'épreuve originale est composée de trois feuilles et 60 points, mais pour le type de groupe (scolaires primaires) nous avons choisi que la première page qui a vingt points, parce qu'il serait exhaustive pour les filles et les résultats seraient influencés par cet aspect. Nous avons observé que dans la première page on a plus de détails dans les figures que dans les pages précédentes, pour cette raison, nous avons choisi cette première page. En plus, le temps de l'implémentation était court, nous avons eu vingt minutes pour la séance (Annexe B, test numéro 1 et Annexe C, journal de champs numéro 6)

Pour le déroulement chaque fille avait sa propre feuille, il était un test individuel. Après partager les feuilles on a fait les indications de l'épreuve.. Nous avons commencé le test à 8 :45, les filles avaient cinq minutes pour développer le test. Pour chaque réponse elles avaient entre 8 et 10 secondes pour observer et répondre. Elles devaient être très précises et tenir compte du temps.

Le test est composé par trois colonnes et vingt files. Dans la première colonne il y a une sorte de figures (qui semble des objets de la réalité comme des guitares ou des bateaux) numérotés de 1 jusqu'à 20, de haut en bas. La seconde colonne est divisée en cinq (5) sub-colonnes intitulés par les lettres A B C D E,

chacune de ces colonnes à une sorte de figures qui semblent aux figures de la colonne précédente. La troisième colonne est vide.

L'instruction général est trouver parmi les figures des colonnes A B C D E, la figure qui est exactement égal a la figure de la premier colonne : la figure de la premier colonne dans la première file doit être trouvée dans la seconde colonne de la première file, etcétera. Dans la troisième colonne on met la lettre qui correspond à la réponse choisie. Ainsi, si la réponse de la première file est la figure B, donc on met la lettre B dans la troisième colonne de la première file. En plus, on a dit qu'elles devaient signaler la figure et mettre leurs noms derrière la feuille après finir le test.

Après 2 minutes on a observé des filles qui étaient en train de faire d'autres activités (Annexe C, journal de champs numéro 06. Annexe D, photographies) elles jouaient ou bien elles parlaient avec leurs copines. On a ramassé les feuilles à 8 :50.

- Résultats

On a établi une ponctuation selon les nombres de réponses correctes, ces chiffres ont été mis selon les chiffres présentés d'après l'interprétation de Thurstone. Ainsi :

La plus haute ponctuation sera 20 qui correspond au même nombre de questions à répondre. La moindre ponctuation sera 0, si l'élève ne répond pas

aucune question ou il n'a pas aucune réponse correcte. Chaque réponse correcte a un point : 20 réponses = 20 points... 10 réponses = 10 point... 1 réponse = 1 point, etcétera.

D'après les donnés on trouve que :

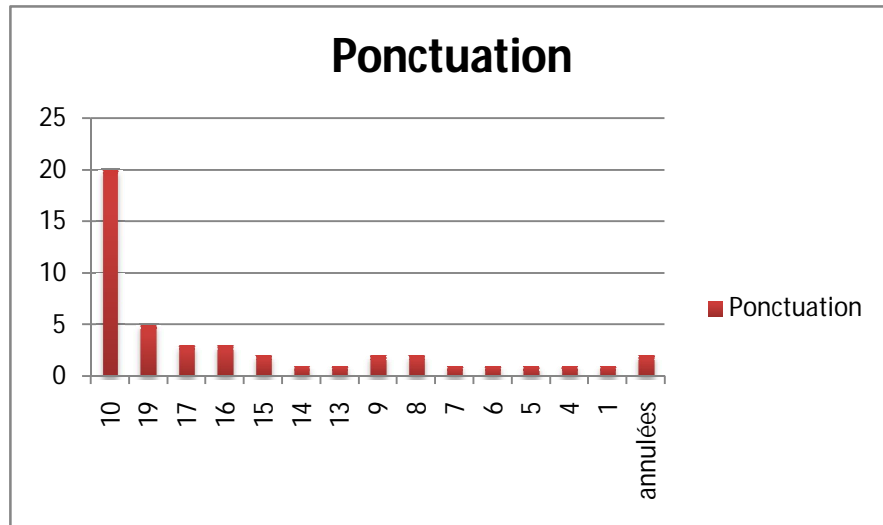
a. Les points les plus hautes :

- 10 élèves ont tous les réponses correctes (20/20)
- 5 élèves ont 19 réponses correctes
- 3 élèves ont 17 réponses correctes
- 3 élèves ont 16 réponses correctes.

b. Les points les plus bas :

- 1 élève a 5 bonnes réponses
- 1 élève a 4 bonnes réponses
- 1 élève a 1 bonne réponse.

c. Deux tests ont été annulés parce que les deux filles ont travaillé ensemble, donc on ne sait pas qui a répondu.



**Graphique numéro 3: Ponctuation test L.L Thurstune**

On observe que la plus part du groupe a obtenu des points hauts, entre 19 et 16, la moyenne de bonnes réponses est environ dix. Selon ces données le groupe a un bon niveau d'attention, depuis que la plus part de groupe a bien répondu au questionnaire. Cependant l'épreuve avait d'autres indications pour observer comment les filles suivent les instructions, un aspect très important à évaluer quand on parle d'attention. Ainsi, nous remarquons que dans le groupe de filles qui ont obtenu entre 20 et 16 points il a 6 qui n'ont pas suivi l'instruction de mettre le nom derrière la feuille, elles ont mis l'information devant ; entre le groupe entier il y avait 6 filles qui n'ont pas marqué le dessin et 11 qui n'ont pas mis la lettre dans la colonne des réponses.

Ainsi, nous regardons que le suivi d'instructions est important pour bien développer des activités. Si on suit les instructions on démontre qu'on a bien compris et on peut mieux profiter les espaces académiques depuis qu'on ne perd pas du temps en les refaire.

Selon les observations et les données des instruments, nous observons que les niveaux d'attention se trouvent dans le niveau 1, et notre objectif est les activer pour améliorer l'environnement dans la salle de classe et ainsi que les filles comprennent bien et soient concentrées, pour que le temps de langue étrangère soit profité et à la fin, les filles développent leur processus d'apprentissage sans obstacles.

Donc, dans l'intention de créer des nouvelles stratégies pour activer les niveaux d'attention dans la salle de classe qui, au même temps, permet avoir une compréhension des contenus, l'objectif de ce travail est le développement des outils didactiques à travers les exercices-jeux du théâtre, un arsenal de jeux qui aidera activer les niveaux d'attention dans la salle de classe en articulation la langue étrangère, pour bien profiter de cet espace.

### **3.3. DESCRIPTION DE LA POPULATION**

#### **3.3.1. Caractéristiques cognitives**

Selon Piaget (1969), la troisième enfance se trouve entre les 7 et 11 ans, c'est l'étape qui correspond aux élèves du groupe visé, 504. Cette étape est caractérisée par le développement de l'autonomie parce que certaines fonctions motrices ont été développées, ce qui permet qu'elles puissent se bouger et mouvoir de manière plus libre que les petites enfants, donc elles peuvent marcher, jouer, manger, se baigner, s'habiller par eux-mêmes.

Ces caractéristiques sont évidentes dans le groupe visé, parce qu'elles peuvent faire tous ces activités et en plus, il n'y a pas aucune fille qui présente handicap. Elles sont indépendantes et plusieurs entre eux sont solidaires et elles aident leurs copines dans les activités comme couper, coller, transportes des éléments dans la salle de classe, etc. pendant le temps de récréation elles sont en train de jouer tout le temps, elles jouent ou dansent et elles montrent leurs habiletés motrices.

Selon la psychologie évolutive, le temps de réaction d'un individu (c'est-à-dire le temps que prend une personne pour répondre a un stimule déterminé) vient d'un processus de maturation du cerveau qui inclue les notions de coordination, équilibre et les habiletés visuelle et motrices. Aucune des filles du groupe présente déficience physiques ou damages dans le cerveau.

Pendant cette étape, chez les filles il existe des plus fortes changements des émotionnes qui sont évident dans la salle de classe parce qu'elles tendent à crier, discuter, se battent et pleurer. Il est fréquente elles sont fâchées si leurs actionnes ne sont pas reconnues comme des bonnes labeurs, peu importe si elles se sont trompées ou pas.

Pour le groupe visé, on observe que les filles montrent leurs cahiers aux professeurs en attendant un bon commentaire. Certains d'eux sont fâchées si le professeur ne dit rien. Mais, dans le déroulement de la classe leurs sentiments et émotionnes peuvent changer facilement.

Piaget (1969) a nommé cette étape *Pensamiento operacional concreto* qui est caractérisé parce que les élèves commence à faire leurs propres pansés,

ils développent la raison logique pour résoudre de problèmes. Les enfants sont capables de classer des objets selon leurs caractéristiques, les mettre dans catégories et ils commencent à manipuler le *Principe du reversement* qui permet aux enfants de comprendre et d'analyser les faits depuis différentes perspectives sans perdre le point d'origine du fait analysé, alors, il peut déconstruire pour analyser. Cette caractéristique lui permet d'analyser dans différents ordres les situations qui se déroulent devant lui. En plus, pendant cette étape il commence à développer sa pensée abstraite, c'est-à-dire, la capacité d'analyser et d'utiliser d'autres langages pour s'exprimer.

De toute façon nous observons que dans le groupe visé, les filles prennent beaucoup de temps pour analyser de petites situations ou bien qu'elles ne sont pas capables d'établir des relations entre les concepts, dans ce cas, des contenus de FLE. Nous supposons aussi, que cet aspect vient du manque d'attention et de mémoire, qui obéit aussi aux conditions de l'enseignement de FLE dans cette Institution.

Par exemple, si les activités demandent de remplir des espaces vides avec certaines informations (les adjectifs et la famille) et de faire des relations simples, elles tendent à faire beaucoup de questions et de toute façon, plusieurs d'entre elles se trompent.

Nous avons observé aussi, que si le professeur donne des exemples à la forme écrite et après elles doivent faire l'activité de manière orale, plusieurs des filles ne comprennent pas la relation entre les deux moments. De toute façon, nous savons que pendant cette étape les questions comme *Pour quoi?* se présentent

fréquemment parce que les élèves commencent à explorer le monde, mais si on résout ces questions dans la salle de classe, parfois elles ne peuvent pas faire des relations entre ces réponses et autre sujets.

Depuis une perspective socioculturelle, Vigostky (1995) affirme qu'il existe un pont entre le contexte social et le développement de l'individu. Ainsi la classification, l'identification des objets à partir de leurs caractéristiques et la compréhension de concepts sont influencés par le contexte où se trouve l'enfant.

Par exemple, la structure familiale peut être détectée à partir des devoirs que les enfants doivent faire chez eux et observer comment cet aspect influence la performance de l'enfant dans la salle de classe (si l'enfant a eu l'aide de ses parents, quel type d'aide). Alors, dans le groupe visé, les filles qui ont l'aide d'une autre personne chez elles, elles présentent des devoirs complets et leurs difficultés, s'il y en a, ils sont petits. Au contraire, les filles qui n'ont pas l'aide chez elles, il est plus fréquent qu'elles ne développent pas leurs devoirs ou bien que les difficultés sont plus fréquentes.

Pour continuer les apports de Vygotsky (1995), on dit que les enfants dans cette période ont une capacité d'apprendre au minimum 3 nouveaux mots par jour, mais le contexte socioculturel de l'enfant influence d'une manière significative la syntaxe et la longueur des énonciations. Même que l'alimentation est un facteur fondamental dans la performance des élèves à l'école, puisque la nourriture donne l'énergie que le corps a besoin. Il existe une relation proportionnelle entre la qualité, la quantité de nourriture que l'enfant mange pendant la journée et son

performance dans la vie quotidienne, et cela obéit aussi aux facteurs économiques du contexte de l'enfant.

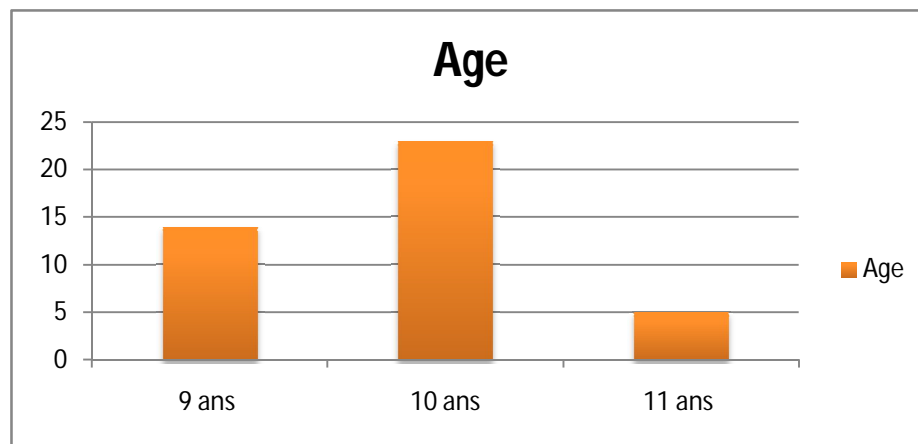
Nous avons déterminé certains aspects dans la salle de classe que ces aspects économiques sont visibles chez les élèves à travers l'utilisation des mots, expressions, connaissance en général, manière de s'habiller et apporter des éléments qui marquent aussi une brèche qui détermine aussi les interactions des filles. Il y a de filles qui sont exclues pour ne pas avoir certains objets ou pour ne pas regarder à la télé un programme qui est à la mode. Concerné au vocabulaire les filles qui ont des conditions économiques plus favorables tendent à développer un discours plus organisé et plus cohérent.

Certaines des caractéristiques standards ici présentées sont fidèles aux comportements du groupe visé. Nous disons standards parce qu'il faut considérer que les auteurs mentionnés sont de hors le contexte colombien, mais ils présentent des caractéristiques qui peuvent être observées et concernées à ce que nous intéressent dans ce travail.

### 3.3.2. Caractéristiques générale du groupe

Les filles du groupe 504, selon la classification dans l'institution font partie des filles du niveau *intermédiaire*, c'est-à-dire, qu'elles ne sont pas très bonnes étudiantes mais ils ne présentent pas de problèmes cognitifs, de discipline ou bien des problèmes dans leur performance scolaire.

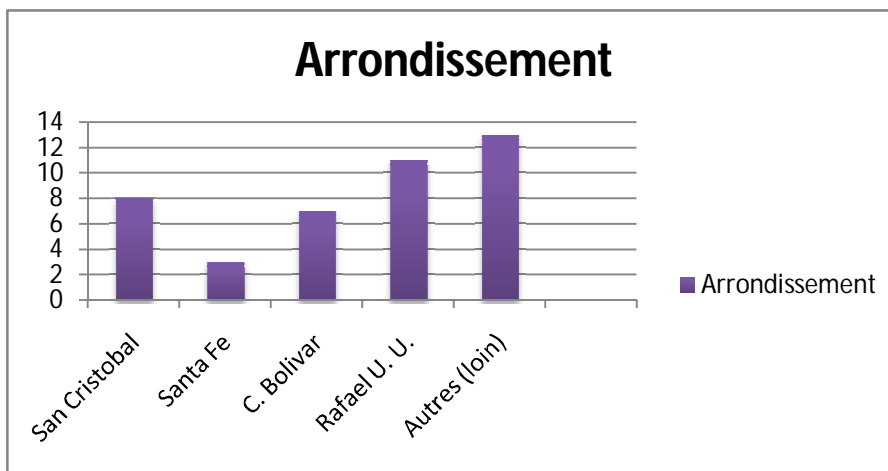
Le groupe est composé par 42 filles et leur âge oscille entre 10 ans.



#### Graphique numéro 4: Moyenne d'âge

Les filles qui ont 11 ans tendent à être ensemble comme un petit groupe même pour les activités à développer individuellement. Toutes les filles de ce groupe sont grandes en comparaison du reste du cours, leur taille est environ 1,55 mètre, et cela signifie de rôles de pouvoir qui sont perceptibles dans la discussion de filles, parce que les filles qui sont petites ne tendent pas à établir conversations ni relation très proches avec elles. Alors les filles, les plus petites forment un autre groupe, elles se mettent près du tableau et elles travaillent ensemble aussi.

Plusieurs filles habitent loin de l'école et cela veut dire qu'elles doivent se réveiller très tôt pour arriver à l'heure à l'école. Pour le cours de LFE, les filles sont un peu fatiguées parce la classe commence après finir le temps de récréation. Donc, il y a deux facteurs qui influencent les émotionnes de filles pendant la classe.



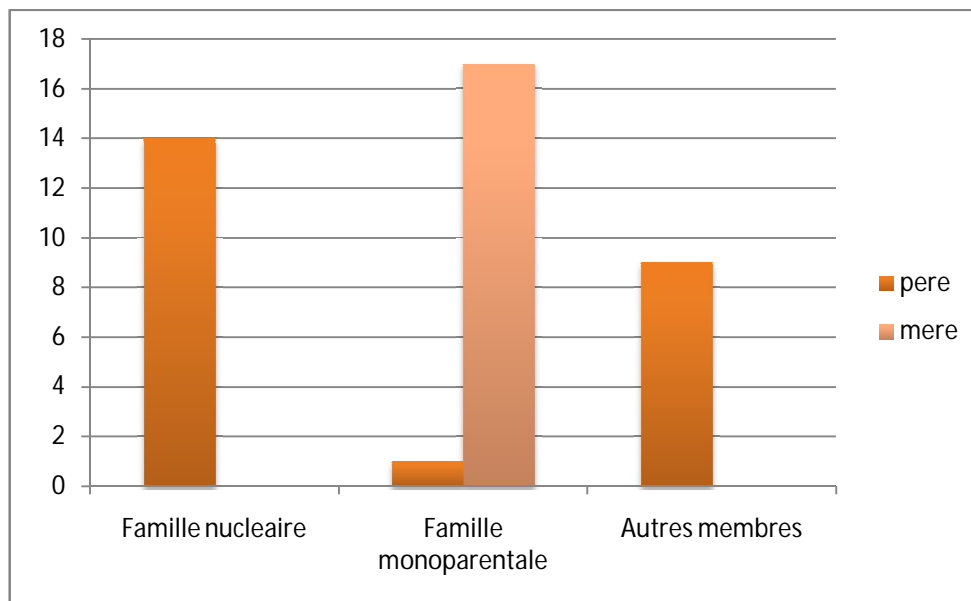
**Graphique 5: Statistique de résidence**

Cette Institution se trouve dans l'arrondissement Rafael Uribe Uribe dans le quartier Gustavo Restrepo au sud de la ville. Elle limite au nord avec l'Avenue 1° de Mayo de la localité Antonio Nariño ; au sud avec les rues 46,47 et 54 sud et l'arrondissement Usme ; à l'est avec la carrera 10a et la rivière du Chingaza ; à l'ouest avec l'Avenue 27 sud et la carrera 33 de la localité Tunjulelito.

Selon la graphique, on observe que la plus part des élèves habitent dans quartiers qui se trouvent loin de l'école. Selon la petite enquête, on observe que les couches sociales sont environ 2 et 3, d'après les quartiers où elles habitent. Dans la salle de classe il n'est pas évident différences entre une et outre couche, mais justement les caractéristiques que nous avons décrit dans la section antérieur.

Dans tout l'Institution on trouve que la population est variée et diverse, sauf chez le département des professeurs qui ont presque le même âge et il n'y a que 4

ou 5 professeurs masculins. Mais, chez les étudiantes on identifie caractéristiques variés au tour de leur lieu de provenance, les lieux ou elles habitent, leur âge, leur goûts, et tout cela démarque aussi comportements dans la salle de classe.



**Graphique 6 : Structure familiale**

Comme nous avons déjà dit dans la section antérieure, l'aide que les élèves ont chez eux, pour développer les activités, étudier, vérifier et faire l'accompagnement. On sait bien que plusieurs parents travaillent mais, on peut regarder aussi que les filles ont la famille composés par les deux parents, présentent leur devoir bien développés autant que les filles qui habitent avec autres membres (la plus part avec les grand parents) présentent certains difficultés.

Le Lycée est une Institution publique, qui fait partie des Ecoles du District, mais pour son prestige on y trouve filles qui habitent dans les quartiers dont sa couche social est 1 et aussi les filles qui habitent dans quartier avec une couche social plus haute, 4.

Ainsi, on présente le groupe visé dans lequel nous allons implémenter les outils, où ces caractéristiques ici présentés font parti de la proposition pédagogique.

## CHAPITRE QUATRE: INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

### 4.1. PROPOSITION DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE<sup>32</sup>

Alors, pour l'activation de l'attention chez le groupe visé, cette intervention avec l'Arsenal de jeux est comprise par deux partis: la première pour l'activation de la concertation et la mémoire pour que les élèves suivent bien les instructions; la deuxième pour le développement des contenus de langue et l'activation de l'attention à travers différents mécanismes pour qu'elles comprennent et développent leur production et compréhension orale en langue étrangère.

Ainsi, nous proposons un Arsenal de jeux qui a été implémenté dans les séances de langue française. Cet Arsenal a pour but principal activer l'attention chez les élèves à travers les mouvements, l'activation corporelle, l'improvisation, l'observation, la concertation et aussi l'amélioration de la performance communicative en langue étrangère à travers les contextes qui se créent à partir de jeux : demander des instructions et les comprendre, exprimer ses sentiments, parler d'eux-mêmes, demander et répondre de questions.

Ainsi, la proposition est dessinée sous les aspects suivants:

- Activer l'attention : le contexte de cette Institution ne permet pas avoir le temps ni l'espace approprié d'enseignement de FLE, d'abord parce qu'il n'y a pas de professeurs de français, ni un curriculum établie qui accomplit les

---

<sup>32</sup> Pour regarder la description détaillé des séances voir les annexes: Annexe F, fiches pédagogiques.

besoins des élèves. Alors, il faut profiter de cet espace que les élèves ont chaque semaine avec les stagères et, pour cela, il faut que les filles activent leur attention à travers nouvelles stratégies qui leur permet avoir un processus d'amélioration et compréhension.

- Mieux compréhension des contenus de langue étrangère: les jeux de théâtre créeront un contexte où les filles pourront comprendre le vocabulaire et les structures grammaticales qui se trouvent isolées dans la salle de classe. À traves les jeux elles pourront utiliser la langue et avoir une référence proche de leurs réalités pour comprendre ces structures et vocabulaire en l'utilisant.
- Production orale : à travers le contexte qui donne les jeux, les filles profiteront de leurs habiletés orales en utilisant la parole comme moyenne de communication. Elles auront la possibilité de se communiquer en langue étrangère dans un contexte spécifique pour mettre en pratique ce qu'elles savent et elles apprennent dans le cours de français.
- Aspects extralinguistiques : les élèves auront la possibilité aussi de s'approcher au monde théâtre à travers des jeux et cela permettra aussi le développement de leurs habilités corporelles, l'activation de la créativité et l'attention, le management de l'espace, développement de la prosodie, le travail en groupe, la responsabilité, que dans l'avenir, permettron une bonne performance dans la classe de FLE.

De cette manière la proposition d'intervention veut apporter un outil didactique d'enseignement du FLE qui permet le profit du temps pour que les filles ne soient pas exclues et qu'elles aient aussi la possibilité de s'exprimer en langue étrangère pour mettre en pratique leurs connaissances.

Ainsi, la proposition compte sur les jeux-exercices suivants, qui ont été pris de l'ouvrage de Augusto Boal (2002) et Ocampo (2002) mais avec des modifications pour le contexte des élèves:

### **Jeux pour l'activation de l'attention au début de chaque séance :**

- Sentir ce qu'on touche (traduction de l'auteur)
  - *La croix et le cercle* : les participants doivent faire un cercle dans l'air avec leur main (comme un dessin invisible) pendant avec l'autre main ils dessinent une croix, tout au même temps.
  - *Hypnotisme colombien*: on se met par couples. Un en face de l'autre. La personne qui décide jouer à l'hypnotiseur, doit lever sa main, comme l'objet hypnotisant. Elle doit bouger sa main et dirigé son copain autour de l'espace. La personne hypnotisée, doit obéir la main de son copain. Après deux ou trois minutes on change de rôles.
  - *Les chaises rythmiques* : les participants doivent être assis sur une chaise chacun. Sans rien dire on commence à se mettre dans la position d'un de leurs copains et faire les mouvements qu'il fait. On doit le faire de manière souvent pour rencontrer un rythme de mouvements.

- *La pluie italienne* : frapper les mains en pour faire les sons de la pluie. D'abord avec un doigt, après avec deux, pour simuler les sons de l'eau.
- *Imitation* : le professeur touche une parti de son corps et dit le nom de cette parti (en français) Il va toucher différentes parties en augmenter la vitesse de les dire. Après il va changer : il touche une partie mais il dit le nom d'une autre. Les élèves imitent les mouvements mais ils doivent faire attention, le nom et la partie du corps ne peuvent pas être différents.
- *Mélange* : le professeur dit OUI et les élèves dissent NON. Le professeur dit Bonjour et les élèves doivent dire Bonsoir. On peut faire de différentes combinaisons pour que les filles répondent.

### **Jeux pour développer les thématiques de langue française**

- Jeux d'intégration : on forme de groupes toujours en laissant une personne dehors du groupe pour qu'elle joue le rôle de leader. Cette personne doit faire de commendes. Elle doit dire parties du corps qu'on doit toucher, mais on le fait dans un autre corps, le corps de mon-ma copine (main avec la main, pied avec le pied etc.)
- Théâtre image : *image de transition*. On se met par couples. Une personne joue au sculpteur et l'autre à la sculpture. Le sculpteur pense à une image et sans toucher la sculpture, elle demande la sculpture de faire les actions pour réaliser l'image (impératifs).

*Image fixe* : les participants d'un groupe présentent une scène qu'elles ont déjà préparée. Dans le premier moment le groupe doit fixer une image représentative de la scène principale. Le reste du groupe doit parler par rapport à ce qu'ils regardent sur l'image fixé de leurs copains.

- Jeux d'improvisation: les participants doivent être attentives aux instructions et ils doivent utiliser leur créativité et profiter de leur temps pour réussir dans les actions à réaliser. Les participants ne savent à quoi il s'agit l'activité mais que dans le moment de la faire, donc ils n'ont pas du temps pour le préparer. Cela demande de créativité, concentration et habiletés verbales et corporelles.
- Jeu de rôles : les participants doivent créer des personnages à partir d'une situation particulière. Ils doivent apporter les matériels et les vêtements pour les représenter.
- Cercle d'énergie: les participants doivent former un cercle en serrant les mains. Après l'énergie qui a le groupe va être partagé à travers une syllabe et un mouvement que les participants disent. Quelqu'un commence (par exemple, la syllabe JA) et il fait un mouvement que les autres participants doivent répéter en disant la syllabe. Une personne commence (à droite ou à gauche) et chaque participant le fait à son tour. Les syllabes et les mouvements peuvent changer.

Toutes les activités ont une relation directe avec les sujets d'après le syllabus des contenus.

## 4.2. RÉSULTATS DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

D'après la problématique qui a été décrite dans le premier chapitre et les perspectives théoriques et méthodologiques exposés dans les chapitres deux et trois, nous présentons la proposition de l'intervention pédagogique pour activer les niveaux d'attention chez les élèves du groupe 504 du Liceo Femenino Mercedes Nariño et ainsi améliorer leur performance communicative en langue française.

Alors, il faut mentionner de nouveau la question qui dirige ce travail de recherche: *Ont les jeux de théâtre une incidence positive sur les niveaux d'attention qui seront visibles à travers leur performance académique dans la classe de français langue étrangère ?*

De cette manière, nous nous consacrons à répondre cette question à travers des catégories d'analyses que nous avons trouvé dans la récolte de donnés. Alors, pour faire l'analyse des ces catégories nous avons établi de sous-catégories pour mettre en évidence la transformation et le processus du phénomène.

- **Niveau d'attention optimale**

*Les élèves seront capables d'activer leurs niveaux d'attention, à travers un processus qui ait comme moyenne les exercices-jeux de théâtre au début de chaque séance*

Un bon niveau d'attention chez un élève peut être mis en évidence d'après ces trois caractéristiques principales :

- L'élève peut suivre des instructions sans problème, c'est-à-dire, sans se tromper (il suit les pas dans l'ordre établie)
- L'élève peut se concentrer sur une même activité pendant une période de temps spécifique.
- Profiter du temps dans la salle de classe en vérifier leurs devoirs, en demandant des questions sur vocabulaire en français, préparer les activités pour l'avenir

Nous allons analyser ces sous-catégories à travers les résultats de l'implémentation de jeux qui se trouvaient dans la première partie de chaque séance:

1. *La pluie italienne*
2. *Imitation*
3. *L'imitation*
4. *Le téléphone cassé*

Ces premiers jeux cherchaient activer l'attention des filles à travers des petits mouvements du corps ou prononciation de phrases courtes qui avaient le besoin de l'observation et la suivre fidele des instructions pour bien développer l'exercice.

Nous affirmons que l'implémentation de ces jeux a eu une incidence positive dans l'activation des niveaux d'attention et le dosage de l'énergie, parce que cela a permis que les élèves du groupe 504 aient pu bien commencer le cours de langue française.

Voici des extraits de journaux de champs qui en parlent:

Elles font la pluie et elles restent en silence quand « la pluie arrête » Le professeur observe. Quand il commence à parler, les filles restent encore en silence. Elles font de petits commentaires entre elles quand Le professeur demande s'il y avait de quoi et quelle était l'activité de la classe précédente. (Journal de champs numéro 07)

Le jeu a eu de succès pour attirer et maintenir l'attention parce que les filles étaient concentrées : elles restaient en silence et regardaient leurs copines pendant le mot été passé d'une fille à autre. Elles ont bien accompli les règles du jeu, elles respectaient les temps de participation. En plus, à la fin du jeu, elles ne sont pas battues par les réponses, mais elles ont ri, parce qu'au début elles se sont trompées avec les mots. Au lieu de dire *pomme* elles disaient *ron*. (Journal de champs numéro 08)

Ces extraits nous montrent une première évidence du changement de comportement des filles dans le développement de l'activité de *warming up*. La quantité d'information qu'elles devaient manier pour faire l'activité a été bien assimilée depuis qu'elles ne se sont pas trompées dans le développement de l'activité. Les instructions ont été suivies et pour cela elles ont achevé le but principal, dans ce cas là, passer un mot au secret à leurs copines. Elles ont eu

des difficultés pour la prononciation des mots mais cet aspect là nous allons l'analyser dans les paragraphes suivants.

Dans le déroulement de la classe, les filles ont contrôlé l'énergie et elles ont bien répondu aux instructions parce qu'elles s'organisaient rapidement pour continuer les activités.

Cette fois on n'a pas eu de problèmes d'indiscipline ou manque d'attention. Les filles étaient patientes et attentives. Elles ont organisé les pupitres et la salle de classe rapidement pour commencer les présentations Elles voulaient savoir comme parlaient leurs copines, donc la plus part du temps, elles restaient en silence, même parce que les filles qui ont participé, parlaient très bas. Elles observaient les mouvements et les matériaux de leurs copines et elles faisaient des corrections de langue, par exemple « no se dice *pomé* se dice *pom*» A la fin du cours elles ont organisé de nouveau les pupitres. (Journal de champs numéro 08)

Les élèves ont réagi d'une manière patiente et intéressée, depuis qu'elles ont participé et elles étaient organisées et attentives pendant le développement de l'activité.

D'après les aspects qui ont été mentionnés dans le chapitre deux pour décrire les comportements d'un élève avec du manque d'attention (Arias, 2003, p.101), nous trouvons que les suivantes ont changé pendant le processus d'implémentation. Pour en exprimer, parmi une échelle nous présentons le

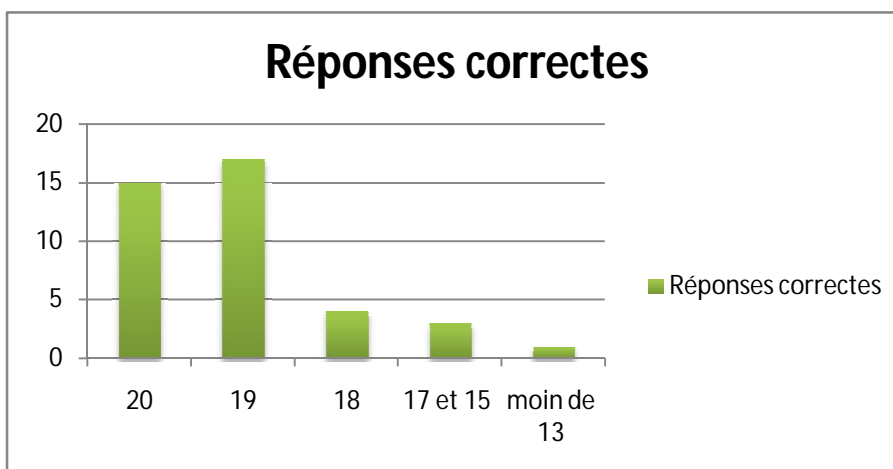
rang<sup>33</sup> de changement: 0 est l'inexistence de la caractéristique et 2 est la manifestation la plus haute.

<b>Caractéristique</b>	<b>Rang de changement</b>
L'enfant bouge fréquemment.	De 2 à 1
L'enfant se promène dans la salle de classe. Avec difficulté reste dans sa chaise	De 2 à 0
L'enfant interrompe avec expressions verbales et parfois inappropriés	De 1 à 0
L'enfant n'attend pas. Il est impatient.	De 1 à 0
L'enfant fréquemment interrompe et dérange les autres personnes	De 2 à 1
L'enfant parle beaucoup Cause problèmes en périodes de transition (change de classe etc.)	De 2 à 1

Dans un autre moment, pour faire une comparaison parmi le processus d'implémentation de l'Arsenal de jeux dans les séances de FLE, nous avons implémenté l'épreuve de L.L Thurstone *formas idénticas* pour mettre en évidence le changement dans le niveau d'attention chez les élèves. (Annexe x, seconde implémentation di test de Thurstone)

---

<sup>33</sup> Ce rang est pris des interprétations d'Arce & Garcia (1997). Nous avons pris les catégories d'Arias (2003) parce qu'il les fait de manière plus synthétique. Cependant, les catégories expriment le même sens.



**Graphique numéro 07: résultats du test numéro 2**

Nous observons que la plus haute ponctuation dans cette seconde implémentation est 19 points avec 17 filles qui ont répondu parmi 42 de manière correcte. Il y a une moyenne de 17 bonnes réponses. Parmi 20 questions la plus part du groupe a bien répondu entre 20 et 19, bien qu'il y avait juste 8 élèves qui ont obtenu entre 18 et 13 points. En plus, elles ont respecté les instructions parallèles, elles n'ont pas utilisé les couleurs, mais elles ont justement répondu en soulignant la bonne réponse.

L'attention est développée plutôt pour écouter les copines, faire attention aux instructions et fixer les détails de la présentation et, dans ce cas, des détails des vêtements. (Annexe F, journal du champ numéro 11)

Pendant l'implémentation du test, les filles avaient une attitude de confiance et solidarité (parce qu'elles connaissent que les épreuves ne font pas parti de la classe de Français) elles étaient bien organisées et elles ont pris le temps suffisant pour répondre au questionnaire. Comme elles connaissaient l'épreuve elles n'ont pas fait des questions pendant le

développement de l'activité. (Annexe G, description implémentation test L.L. Thurstone)

Dès là nous pouvons dire que l'organisation de l'information est plus claire parce que les élèves sont capables de concentrer leur attention aux stimuli qui appartiennent au contexte, dans ce cas, de l'épreuve. Elles sélectionnent l'information qui sert à achever le but principal de l'activité: répondre bien au questionnaire. Ce processus est plutôt conscient parce que les élèves savent qu'il y a une activité à rendre et elles décident de concentrer leurs sens. Cela obéit aussi au contexte de la salle de classe dès le moment que les filles sont organisées et concentrées dans l'activité.

Les filles aiment bien faire face aux défis. Donc, elles sont engagées avec le développement de l'activité. (Annexe F, numéro 08)

C'était une activité qui a bien marché pour l'activation de l'attention mais qui ne marche très bien pour l'apprentissage de nombres si on ne la développe pas complète. La modification faite à partir de jeu « circule d'énergie » doit comprendre un autre état dans lequel les filles peuvent avoir une vitesse qui augmente pendant le déroulement du jeu et qui permet une dynamique plus approprié pour l'activation de l'attention, la concentration, la coordination et la communication en langue plus intéressante. (Annexe D, photographie numéro 07)

Une de caractéristiques d'un niveau d'attention optimale est l'engagement avec les devoirs et les activités à développer, parce que les élèves font attention aux instructions, aux détails et elles manifestent responsabilité: elles consacrent aussi leur attention à rendre les activités bien

développées et dans le temps proposé. En plus, il est manifesté que les élèves peuvent centrer leur attention au développement d'une même activité et elles prennent le temps concernant pour la finir.

Ainsi, nous affirmons qu'il y a une relation très proche avec les exercices-jeux et l'activation de l'attention qui permet suivre les instructions de manière correcte et ainsi, se concentre dans le développement des activités dans la salle de classe. Cela parce que ces jeux-exercices auront une incidence positive dans la reconnaissance d'elles mêmes, le control et conscience du corps et ses actions, le dosage de l'énergie, l'activation de l'attention et le développement des habilités communicatives qu'à travers une exploration méthodologique approprié cela devient un outil qui aidera les élèves dans la salle de classe.

- **Production et compréhension orale en langue française**

*Les jeux de théâtre donnent un contexte réel dans lequel les élèves puissent améliorer leur performance en langue étrangère*

Nous avons observé qu'à travers les contextes des exercices-jeux, l'enfant est capable d'exprimer et comprendre des idées simples en langue étrangère. Pour mettre en évidence ces habiletés nous observons les aspects de l'utilisation du vocabulaire, la prononciation et les réactions que les filles ont devant les énonciations en langue étrangère du professeur ou de leurs copines.

Pour elles il a été facile de parler par rapport les vêtements parce qu'elles ont fait un « processus de création » dans lequel elles ont utilisé le vocabulaire, l'image et le travail manuel qui aide beaucoup à la mémoire et la compréhension du sujet, dans ce cas, le vocabulaire de vêtements et deux verbes dans le présent de l'indicative (avoir-porter) Une de phrases les plus utilisées pendant cette activité était « elle porte jupe, chemise et chapeau » par fois elles ajoutent des couleurs « elle porte pantalon bleu et chemise blanche » (Annexe D, photographie numéro 11)

Ici nous observons qu'à travers un processus qui se développe dans un contexte spécifique, les élèves sont capables de comprendre et de produire des énonciations en langue étrangère, parce qu'elles font parti de la construction de ce contexte et elles ont un rôle importante depuis qu'elles sont les mêmes sujets qui vont se communiquer.

Cet extrait nous indique une autre manière comme les filles manifestent leur compréhension en langue étrangère:

Le professeur a essayé de parler en français la plus part du temps. Quand elles comprenaient l'idée générale, elles affirmaient avec le mot OUI, ou bien elles bougeaient la tête. Elles faisaient de signes quand elles ne comprenaient pas: elles ouvraient grand les yeux ou elles bougeaient les mains. (Annexe, Journal de champs numéro 11)

Tous ces gestes, et même l'idée de ne pas parler en espagnol, obéi à une intention de communiquer en langue étrangère, d'une motivation implicite chez les apprenants. Pour affirmer ce que nous avons dit

Nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il

est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à de fins de communication. (Widdowson. 1981. p.11)

Le contexte des jeux aide aux apprenants à être dans un contexte spécifique où il doit obéir des règles pour y participer. Cela fait que l'élève s'aperçoit de ses capacités et les confronte avec le monde du jeu, mais que dans l'avenir il pourra les confronter avec sa même réalité. Peu importe au début du processus si l'élève se trompe avec les structures grammaticales, parce que le contexte même, lui aidera à découvrir la grammaire et en plus, le sens de mots de la langue cible.

Selon le concept de Krashen, l'*input* est le message significatif qui est créé à partir des expériences compréhensibles qui ont une relation proche avec la réalité de l'apprenant. Nous affirmons, d'après les résultats des données, que les jeux créent le cotexte où se produit ces messages: les élèves produisent des énonciations significatives à partir de demander et répondre aux questions, suivre des instructions, se communiquer avec le camarade ou le professeur.

Cependant, nous sommes conscients que ces messages significatifs obéissent aussi à un processus dans lequel les filles enlèvent leur peur de parler et elles comprennent les dynamiques des jeux. Pour que cela soit

possible il faut que les élèves répètent et recommencent les jeux jusqu'à le moment qu'elles comprennent.

Au début de l'activité, elles se moquaient parce qu'elles se trompaient : elles bougeaient d'une autre manière, contraire à celle qu'elles devaient faire, elles disaient le nombre incorrect, elles bougeaient et elles riaient parce que les mouvements les ressemblaient drôles ou bien elles restaient en silence et sans bouger parce qu'elles voulaient faire une blague à leurs copines. (Annexe D. Photographie numéro 6, circule d'énergie)

Mais, au moment de la présentation, les premiers groupes ont utilisé les mêmes adjectifs : intelligente, jolie, grand, petit, mince. A partir du quatrième groupe et après des commentaires qui a fait le professeur pour mieux profiter les présentations, le reste des groupes ont fait de descriptions plus détaillée: elles ont utilisé des adjectifs comme rapide, belle, sot, et elles ont ajouté plus de vocabulaire de la famille: la mascotte, la belle-sœur, la nourrice. (Annexe E, grille numéro 2: description de vidéo 1)

Avec ces deux extraits on met en évidence que les élèves gagnent de la confiance à travers la reconnaissance des règles et la compréhension globale des jeux en regardant les autres participants. De toute façon, cela ne veut pas dire que tous les premiers groupes qui participent dans les activités se trompent toujours, mais ils tendent à avoir plus de fautes dans le développement des activités que les groupes suivantes, en raison des aspects que nous avons expliqué.

Dans l'apprentissage d'une seconde langue, les progrès n'ont pas seulement lieu quand les élèves font des efforts conscients pour l'apprendre ; mais ils se manifestent aussi comme des mécanismes subconscients spontanés, qui sont activés quand ils sont impliqués dans la communication en seconde langue. (Vásquez, p.6)

Les jeux, surtout les jeux de rôles, emmènent les élèves à utiliser deux différents niveaux de langue: formel ou courante. Elles comprennent qu'il existe différentes manières de s'exprimer et que cela dépend de l'interlocuteur.

Les filles organisent leurs dialogues d'après le vocabulaire et la manière formelle de demander : les filles qui jouaient des clientes saluaient et demandaient pour le menu : *Bonjour ! Qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner s'il vous plait.*

Les filles qui jouaient au chef offraient les produits : *Bonjour et bienvenues ! Pour le déjeuner il y a des œufs, du chocolat et du pain.* (Annexe C, journal de champs 08)

Tous les groupes ont passé mais la description que le *publique* devait faire n'a pas eu de trop de succès, parce que quand le groupe choisi présentait son image fixe, le reste de filles parlaient entre eux. Elles participaient d'une manière trop timide et cela restait comme bavardage. Elles expriment de petites phrases « tu es la mère, tu es le grand-père » « elle est grande » Elles disaient en signalant une de leurs copines. (Annexe E, grille numéro 2: description de la vidéo)

Ainsi, nous affirmons que les élèves comprennent que pour chaque contexte il existe une manière de s'exprimer. Cela peut obéir aussi à une relation avec l'espagnol, leur langue maternelle, d'après qu'elles identifient bien dans cette langue les contextes qui sont formelles et courants.

D'autre côté, cet aspect manifeste aussi qu'elles n'ont pas besoin d'apprendre une liste de mots isolés, mais, au contraire, elles peuvent utiliser vocabulaire et structures qu'elles ont appris (et même qu'elles sont en train d'apprendre parmi les jeux) pour exprimer les idées. Cela devient plus facile pour eux en tant qu'elles participent d'une situation communicative authentique.

Pour conclure, il est manifesté que les jeux ont tous les possibilités de créer ces contextes de langue en simulation des situations quotidiennes, et de devenir elles-mêmes des situations communicatives authentiques qui permet aux élèves s'exprimer, explorer et exploiter leurs habiletés en langue étrangère et autres langages, surtout les corporelles.

- **Fonctionne des éléments extralinguistiques, les jeux de théâtre**

*Les jeux de théâtre fonctionnent comme un contexte spécifique où l'élève peut s'exprimer en utilisant d'autres langages qui lui permet activer autres aspect pour améliorer sa performance académique*

Les éléments extralinguistiques sont une composante inéluctable dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère d'après une approche communicative. Autres langages trouvent leur lieu dans ce processus parce qu'ils donnent les possibilités de création, exploration et exploitation des habiletés des élèves en utilisant différents éléments et espaces physiques.

L'intention du théâtre et surtout dans le contexte scolaire, est « d'offrir des pratiques dans les habiletés de la performance, du développement de qualités personnelles pour la création de contextes pour pratiquer la communication à travers de la simulation d'expériences authentiques.<sup>34</sup> » (Byram & Fleming, 2001, p.14) Une simulation qui tend compte d'autres langages pour développer un contexte riche pour les apprenants d'une langue cible.

Nous observons dans ces extraits des journaux de champs les commence de cette exploration chez les élèves:

L'activité a été bien développée, parce que toutes les filles ont bien préparé les matérielles et les textes à dire : elles ont apporté des déguisements, petits papiers avec le texte à dire (aussi pour que le

---

<sup>34</sup> "ofrecer prácticas en las destrezas de la actuación, el desarrollo cualidades personales a la creación de contextos para la práctica de la comunicación a través de la simulación de experiencias auténticas."

professeur puisse le corriger), de maquillage. (Annexe C, journal de champs numéro 07)

Plusieurs de filles ont apporté différents éléments pour la présentation : des jouets (des assiettes, des tasses, nourriture, de nappe etc.) Ces éléments les ont aidé a bien s'exprimer. Elles ont utilisé de phrases cohérentes que le reste de filles comprenaient aussi. (Annexe C, journal de champs numéro 08)

(...) 7 groupes ont fait la présentation, uns étaient plus créatifs et dynamiques que les autres, surtout pour les matériels qu'elles ont apporté pour le faire parce que cela les ont aidé à la prononciation et quantité de phrases qu'elles disaient. Cet aspect influençait la réaction du publique: si la fille disait plus d'une phrase ses copines applaudissaient. (Annexe E, grille numéro 2, description de la vidéo 1)

Les éléments que les filles apportent pour les jeux de théâtre leur aident à maîtriser le vocabulaire et construire une autre signification de l'objet dont le but principal est de communiquer. Pour cela les jeux de rôles avaient une incidence significative chez les élèves au moment de parler, puis qu'elles peuvent apporter différents éléments pour la construction des personnages, les personnages que les élèves jouent pour exprimer leurs idées.

Donc, les buts principaux des ces activités sont la connaissance du corps, ses habiletés, les limites; la connaissance de l'autre et l'interaction; l'activation de l'attention et la concentration et les possibilités de créer de contextes où elles peuvent se communiquer en langue étrangère et même en utilisant d'autres langages. Ainsi, on remarque l'importance et surtout la pertinence de ces outils dans la salle de classe:

Des activités si simples comme “la lleva” ou marcher peuvent devenir dans des objets des jeux et aussi de travail, seulement on doit les exploiter de manière méthodologique pour qu’ils tournent des actions très importantes pour l’intégration, les actions physiques, le développement de la voix, volume et projection. Ainsi, pour l’articulation, le control et conscience du corps et ses actions, le dosage de l’énergie, l’action, la récréation, la désinhibition, reconnaître le corps, les états émotifs, l’attention et la perception visuelle et auditive (...) et surtout de la répétition pour la mémoire, l’attitude réflexive, l’apprentissage systématique et évolutive.<sup>35</sup> (Ocampo, 2005,11.)

Au fond de ces activités on trouve plus qu’un conjoint d’activités isolées, on y trouve une manière d’explorer et exploiter les habiletés communicatives, corporelles, créatives qui reprennent aussi l’aspect esthétique et réflexive de l’art même. Tout cela visé, dans ce cas, à favoriser l’activation de l’attention pour améliorer le processus d’enseignement-apprentissage de FLE.

Les élèves apprennent à profiter des espaces physiques et elles trouvent qu’elles ont les possibilités de le faire partie de l’apprentissage, de bouger avec facilité et moins de timidité.

---

<sup>35</sup> “Actividades tan sencillas como la “lleva” o caminar pueden convertirse en objeto de juegos y de trabajo, que explorados metodológicamente se convierten en actos valiosos para la integración, el despliegue físico, el desarrollo de la voz, volumen o proyección. Así mismo, para la articulación, el control o conciencia de las acciones, la dosificación de la energía, la acción, la reacción, la desinhibición, el reconocimiento del esquema corporal, los estados emotivos, la atención y la percepción visual y auditiva (...) y sobre todo de la repetición para el desarrollo de memoria, de actitud reflexiva, de aprendizaje sistemático y evolutivo.”

« Elles essayent de disposer l'espace qu'il y avait dans la cour. Donc, chaque groupe était séparé par plus d'un mètre » (Annexe D, photographie numéro 6)

Dans différentes séances les élèves demandaient de faire les activités dehors de la salle de classe. Une des raisons est le sens de liberté qu'elles expérimentent au moment de laisser leurs pupitres; une autre, obéit à leur goût pour bouger et faire des activités physiques.

Sur la photo nous pouvons observer les places qu'elles ont prises, elles laissent beaucoup d'espace entre elles mêmes, elles étaient 42 filles et elles ont formé 14 groupes. Il existe le sentiment de la compétence quand on parle de jeux, donc, les filles s'organisent d'une façon que les copines n'écoutent pas ce qu'elles parlent.

Les filles exprimaient qu'elles aimaient sortir de la salle de classe pour profiter de l'espace et de l'air. (Annexe D, photographie numéro

La créativité est un des aspects plus remarquables dans les jeux d'improvisation

Elles ont apporté des ciseaux et de la colle, même que cela n'était explicite dans le devoir. Donc, elles ont bien profité de matériels pour créer différents éléments : des gants, bracelet etc. elles utilisaient des couleurs pour faire de petits dessins sur le papier ; elles coupent de différentes manières le papier pour faire les vêtements avec des désignes. (Annexe C, journal de champs numéro 11)

Les jeux deviennent un défi pour les élèves parce qu'elles doivent résoudre des situations particulières en peu de temps et avec des matériaux peu élaborés. Nous observons que ces défis sont surmontés d'une manière engagée et

amusante parce que les filles manifestent d'enthousiasme pendant elles déroulent les activités.

Après de donner les instructions les filles se sont mises immédiatement à travailler sur l'activité. Elles devaient faire des vêtements avec le papier. Elles ont choisi un mannequin dans chaque groupe pour le « défile ». Elles étaient vraiment enthousiastes et elles étaient très créatives, elles travaillaient rapidement et elles faisaient différents objets pour les vêtements (Annexe D, photographies 9 et 10)

La prosodie, le mouvement du corps, le management de l'espace sont autres aspects

À travers les différents exercices nous avons observé aussi qu'il existe une relation très proche entre les représentations des élèves et les représentations qu'elles trouvent dans le *mass média*. Il existe une influence des moyennes de communication dans les représentations que les filles développent dans la salle de classe, soit une mise en scène ou bien des descriptions dans leurs cahiers.

À la fin des présentations un des groupes a fait une représentation d'une série de télévision [el man es German] Elles ont dansé et chanté. Les filles qui ont commencé la représentation ont pris les personnages de cette émission pour créer la famille. Alors, elles ont parlé des membres de la famille et leurs caractéristiques d'après les mêmes personnages de cette série. Elles ont apporté différents éléments pour représenter de manière fidele aux personnages: vêtements, perruques, maquillage. (Annexe E, grille 2, description de la vidéo 1)

Un de but de l'approche communicative dans l'enseignement de langues étrangère est d'achever une approche à la culture et les formes de représentations culturelles. Malheureusement, il faut avoir plus de temps et de matériel dans la salle de classe et des espaces dehors où les filles peuvent trouver des informations et les maîtriser avec une orientation méthodologique des professeurs.

Les exercices-jeux veulent aussi apporter un contexte où les filles puissent connaître et s'approcher aux autres formes culturelles, dans ce cas de la langue française (pas seulement de la culture française mais francophone) cependant à travers les séances il a été difficile de favoriser ces espaces à cause du temps.

En somme, nous pouvons dire que les données analysés nous montrent des changements dans le phénomène étudié. La réalité de la salle de classe a eu de modifications en tant que le cours de FLE a trouvé des rites qui permet attirer l'attention des élèves pour le déroulement de la classe. Les fait décrits est les statistique manifestent une amélioration significative dans les niveaux d'attention, mais plus qu'une amélioration dans la performance en langue, les élèves ont trouvés de possibilités pour mieux apprendre et mettre en pratique leur connaissance de la langue.

Finalement, nous observons pendant l'exposition de catégories que les aspects mentionnés dans chaque intitulé gardent des relations proches entre eux qui nous permet réaffirmer la pertinence de l'implémentation de cet outil

dans la salle de classe. Une première réponse à notre question de recherche est trouvé pendant les analyses des ces catégories: l'Arsenal de jeux marche bien comme un outil pour que les élèves en langue étrangère trouvent un contexte communicative en langue étrangère, mais il faut avoir beaucoup plus de temps pour développer un processus plus rigoureux pour que les niveaux d'attention puissent être activer, pas seulement pour le temps spécifique de la classe de FLE, mais pour une amélioration dans toute la performance académique de l'enfant.

## CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pendant le travail de recherche nous voulons avoir une approche à la réalité scolaire pour faire des propositions pédagogiques que nous emmènent à améliorer les ces contextes à traves l'innervation directe dans la salle de classe.

Dans ce cas spécifique, nous voulons faire la proposition à travers une intervention pédagogique en enseignement de langue étrangère, français, pour changer un des aspects plus remarquables dans les salles de classes, le déficit d'attention. Cela pour achever une éducation plus démocratique, depuis que les élèves qui présentent un cadre de déficit d'attention sont exclus par les méthodologies d'enseignement dans certaines institutions.

De cette manière nous présentons les aspects les plus remarquables et les conclusions qui sont nés pendant le processus de recherche.

- D'abord, nous trouvons que la proposition de l'Arsenal de jeux marche bien pour créer de contextes communicatives pour pratiquer, explorer et exploiter les habiletés en langue étrangère. Les exercices-jeux à travers l'exploration méthodologique adéquat, devient un outil didactique qui permet l'articulation de différents langages pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.
- Les exercices-jeux au début des séances permettent une communication entre les élèves et le professeur qui ont une incidence positive dans les relations interpersonnelles.

- Concernant la l'apprentissage de langue, les élèves ont trouvé une autre manière de le faire, depuis que ce groupe a expérimenté différents interventions de la part des stagères, mais aucune avec l'exploration théâtrale à travers de jeux. Ainsi, elles ont reconnu une autre manière de mettre en pratique ce qu'elles ont appris.
- Le but principal de cette recherche était visé à créer un outil qui sert au développement d'un processus d'amélioration de la performance académique visible dans la classe de FLE. Après les observations et les analyses, nous nous rendons compte que ce processus a été limité á cause du temps et, pour autant, le changement dans les niveaux d'attention se manifestait seulement dans chaque séance que nous avons implémenté les jeux. Cela veut dire que le processus n'est pas évident parce qu'il n'a pas existé vraiment.

## LIMITATIONS

Une fois décrit le contexte où nous avons développé le processus de recherche il faut faire explicite les aspects qui ont limité la démarche de l'implémentation:

- Un des aspects est le manque du temps : à cause de modifications internes de l'institution, les stagères ont une heure exacte pour développer les activités dans chaque séance. C'est-à-dire, que pour l'implémentation de ce projet on n'a eu que 11 heures. Alors, il est évident que le temps ne suffi pas pour faire des processus plus rigoureux.

De toute façon, il faut clarifier que tous les séances ont été planifiées selon les objectives spécifiques de cette recherche, mais à cause de temps nous n'avons qu'implémenté 8 sur 10.

- Le manque d'un curriculum: l'institution est encore en train de développer un curriculum qui accomplisse les besoins académiques et méthodologiques de l'enseignement-apprentissage de FLE. Donc, la planification des séances a été faite pendant la démarche du semestre académique d'implémentation pédagogique. Cela nous a fait changé certains jeux qui ont été prévus pour l'implémentation d'après le semestre d'observation.
- Les vacances de Noël: même qu'à partir des observations faites pendant le semestre précédent nous avons créé la stratégie d'intervention, après les vacances de Noël, le groupe visé a changé et cela nous a fait

changer certains aspects de l'intervention : d'abord le nombre de élèves avait augmenté, il y avait 4 filles qui ont rentré pour la première fois à l'Institution et il y avait des filles qui venaient des autres salles.

## **ELARGISSEMENT DE LA RECHERCHE**

Ce projet de recherche est susceptible d'être repris pour avancer dans les propositions faites ou bien pour discuter les résultats avec populations différents. Futurs chercheurs peuvent continuer avec le processus de recherche en proposant différents activités qui leur permet approfondir dans le phénomène d'écrit. Pour cela nous proposons les suivantes possibilités pour en travailler :

D'abord approfondir sus les aspects cognitifs pour élargir cette proposition à un travail en conjoint avec d'autres disciplines.

Aborder la possibilité d'élargir l'Arsenal avec d'autres jeux et activités qui favorisent l'activation de l'attention aux groupes nombreuses

Implémenter l'Arsenal pour approfondir dans les aspects socioculturels de l'enseignement-apprentissage de FLE

**BIBLIOGRAPHIE**

Augé, Hélène. (1981) *Jeux pour parler, jeux pour créer : dynamique du groupe et prise de la parole*. Paris : CLE International.

Arias, Juan de Dios. (2003) *Problemas de aprendizaje*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Blin, Béatrice & Herrera Leonardo. *Recherche-action: un outil pour transformer les pratiques*.

Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

Byram M., Fleming, M. (2001) *perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge Press.

García de Zelaya, B., Arce de Wantland, S. (1997) *Problemas de aprendizaje*. Guatemala: Piedra Santa.

Ocampo, Alberto. (2005) *El juego del teatro en la escuela*. Cali: Bellas Artes.

Piaget, Jean. (1969) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Restrepo, Bernardo. *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.

Sormani, Nora Lía. (2000) *El teatro para niños: del texto al escenario*. Santa fe: Homo sapiens.

Vega, Roberto. (1996) *El juego del teatro, un aporte a la transformación educativa*. Buenos Aires: Santillana.

Stanssen Berger, Kathleen (2004) *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Panamericana.

Thurstone, L.L. (1997) *Formas idénticas*. Madrid: TEA Ediciones.

Vygotsky, Liev Semionovich. (1995) *Pensamiento y lenguaje: teoría el desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Widdowson, H.G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement de langues*. Paris : HATIER-CREDIF

## Webgraphie

Callegari, Vasques Marília Oliveira. (2007) *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen, un puente entre la teoría y la práctica*. Revista electrónica de Brasil E/EL número 05. pags. 1-21. En:

[http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones\\_sobre\\_el\\_modelo\\_de\\_adquisicion\\_de\\_L2.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf)

Institución Educativa Distrital, Liceo Femenino Mercedes Nariño. Espacio virtual. En: <http://lifemena.jimdo.com/>

Krashen, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*.

Libro electrónico. En:

[http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)

Saavedra, M. A. (1999) *Principios de aprendizaje*. [Versión electrónica]

Santiago: Universitaria. En:

<http://books.google.com.co/books?id=KZ6O6TF46wIC&printsec=frontcover&dq=related:ISBN8432305790#v=onepage&q&f=false>

Speranza, Sabrina. *Teatro del oprimido como herramienta educativa: taller de teatro del oprimido en Brasil*. En:

[http://www.cce.org.uy/cce/images/area\\_pedagogica/TEATRO-OPRIMIDO.pdf](http://www.cce.org.uy/cce/images/area_pedagogica/TEATRO-OPRIMIDO.pdf)

Vásquez, L. *La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.*

Portal Gobierno de España, Ministerio de educación. Artículo electrónico.

En: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/vigil/06.teorias.pdf>

Zapata, Oscar A. (1987). *Juego y aprendizaje escolar, perspectiva psicogenética.* [Versión electrónica] Pax México: Ciudad de México. En:

[http://books.google.com.co/books?id=AHZbxQSOUvMC&printsec=frontcover&q=aprendizaje+escolar&hl=es&ei=2NXZTPHDCcWt8AaO89jZCA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=AHZbxQSOUvMC&printsec=frontcover&q=aprendizaje+escolar&hl=es&ei=2NXZTPHDCcWt8AaO89jZCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)

## ANNEXES

### A. GRILLE NUMÉRO 1

Guide pour détecter des problèmes d'apprentissage par Arce & García

	<b>Descriptions de conduites</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Zone d'attention et mémoire.</b>			
<b>1</b>	L'élève est distrait facilement pour des bruits ou des faits. Il (semble que tous les stimuli attire son attention)			
<b>2</b>	L'élève dérange les autres élèves au lieu d'écouter attentivement au professeur. (il s'ennuie fréquemment et alors il dérange ses copains)			
<b>3</b>	Il semble que l'élève fixe son attention aux tous les stimuli qui sont présents dans la salle de classe (hyperactivité sensoriale)			
	La période d'attention de l'élève, mise en relation avec le groupe, est plus courte (il est le premier en perdre son attention)			
<b>5</b>	Il bouge fréquemment (hyperactivité)			
<b>6</b>	L'élève tend à développer les activités d'une mauvaise manière parce qu'il ne peut pas suivre les instructions ou bien parce qu'il les oublie.			
	L'élève n'a pas une bonne mémoire (il oublie toujours d'apporter ses affaires pour la classe)			
<b>8</b>	L'élève a des difficultés pour apprendre par cœur information importante (oublie de dates, des faits, noms, etc.)			
<b>9</b>	Si on lui demande de faire quelque chose et après on lui demande de l'arrêter, il continue à le faire (persévérance)			
	L'élève laisse ses affaires oubliés où il se trouve (le			

<b>10</b>	professeur doit les ramasser)			
-----------	-------------------------------	--	--	--

	A	B	C	D	E	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

A B C D E  
 Pase a la página siguiente

**C. TEST FINAL**

Test d'attention Formes identique de L.L Thurstone. Université de Chicago

	A	B	C	D	E	
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						

A      B      C      D      E

Si ha terminado, repase sus contestaciones

## D. PHOTOGRAPHIES

Dans la salle de classe. Implémentation du test de L.L Thurstone.

Photographie 1 :



Dans cette photographie on remarque qu'il y a deux filles qui parlent pendant le déroulement de l'épreuve. Elles ont continué à parler jusqu'à le professeur les a appelés. A la fin, leurs épreuves ont été annulés parce qu'elles ont travaillé ensemble, donc on n'a pas pu déterminer qui a bien résoudre les questions. Cette photo a été prise après 2 minutes de commencer l'implémentation du test de L.L Thurstone, Avril le 1 2011.

**Photographie 2 :**

Cette photo a été prise pendant l'explication du professeur de l'implémentation de l'épreuve. On remarque deux situations : il y a deux filles au fond qui parlent ; une fille près de la fenêtre qui a un peluche.

**Photographie 3 :**

A la fin de l'implémentation de l'épreuve il y avait une fille qui n'a pas rendu la feuille. Donc, ses copines se battaient parce que le professeur était en train de sortir. Tous les filles ont déjà finit pendent la fille qui a la feuille insister sur finir l'épreuve. Pour cela ses copines étaient fâchées contre elle. Le professeur a décidé de marquer la feuille ou il était évident que la fille a complété l'épreuve pour la rendre.

**Le 13 Avril 2011.**

**Thème : les nombres (10-50)**

**Jeu: Circule d'énergie. Passer l'énergie, passer les nombres.**

### **Photographie 5**



Les filles ont sorties à la cour de récréation pour développer l'activité. On a fait un circule avec chaque groupe. Elles essayent de disposer l'espace qu'il y avait dans la cour. Donc, chaque groupe était séparé par plus d'un mètre. Elles étaient environ 11 filles par chaque groupe. Cette circule été d'abord un circule d'énergie, un exercice pour activer le corps et aussi pour activer le groupe. Avec un mouvement on disait une syllabe (par exemple JA) et la personne qui suivait, elle devait la répéter avec le même mouvement, quand la syllabe retourne à la première personne qui a commencé, on commence de nouveau, il fallait la faire trois fois pour que le groupe comprenait la dynamique et se concentrait dans l'activité.

Dans un deuxième moment, elles ont utilisé le même circule pour prononcer les nombres (10-50) au lieu de la syllabe qu'elles prononçaient. Chaque groupe avait une liste de nombres spécifique, le groupe numéro un, par exemple, avait la liste de nombres

de 10 jusqu'à 20, le deuxième, de 20 jusqu'à 30. Ce n'était pas une liste par écrite, mais on disait justement le rang de nombres avec lesquels elles devaient jouer.

Au début de l'activité, elles se moquaient parce qu'elles se trompaient : elles bougeaient d'une autre manière, contraire à celle qu'elles devaient faire, elles disaient le nombre incorrect, elles bougeaient et elles riaient parce que les mouvements les ressemblaient drôles ou bien elles restaient en silence et sans bouger parce qu'elles voulaient faire une blague à leurs copines.

### Photographie 6



De toute façon, le jeu a été bien développé parce que les filles ont bien compris l'activité, après de la faire trois fois, alors elles ont fait (environ) trois *rondes* avec la prononciation de nombres sans se tromper et sans se moquer beaucoup: elles riaient moins qu'au début du jeu, elles étaient plus attentives en observant où se passer l'énergie et comme réagir.

### Photographie 7



Elles disaient les nombres en ordre en tant qu'elles passaient l'énergie: vingt et un, vingt-deux etc. Après les répéter deux fois pour bien organiser le cercle, elles changer de range, celles qui avait de 10 jusqu'à 20, elles devaient changer de 20 jusqu'à 30. Il fallait les dire rapidement parce que l'énergie pouvait tomber, mais le cercle devait être parfait et les nombres bien prononcés pour qu'elles puissent passer au rang suivante.

C'était une activité qui a bien marché pour l'activation de l'attention mais qui ne marche très bien pour l'apprentissage de nombres si on ne la développe pas complète. La modification faite à partir de jeu « cercle d'énergie » doit comprendre un autre état dans lequel les filles peuvent avoir une vitesse qui augmente pendant le déroulement du jeu et qui permet une dynamique plus approprié pour l'activation de l'attention, la concentration, la coordination et la communication en langue plus intéressante.

**Le 18 mai**  
**Activité d'improvisation et théâtre image**

**Photographie 8**



Les filles sont sorties par groupes à la cours de récréation et elles se sont assises sur les gradins pour écouter les instructions. Cependant on a pris quelques minutes pour s'organiser. Les filles se sont assises avec leurs copines de groupe pour parler de l'activité. Elles demandaient plusieurs de questions et formulaient des hypothèses pour savoir qu'est-ce que nous allons faire dans la cour de récréation et les matériels que nous en avons: papier, ciseaux et colle.

Sur la photo nous pouvons observer les places qu'elles ont pris, elles laissaient beaucoup d'espace entre elles mêmes, elles étaient 42 filles et elles ont formés 14 groupes. Il existe le sentiment de la compétence quand on parle de jeux, donc, les filles s'organisent d'une façon que les copines n'écotent pas ce qu'elles parlent.

Les filles exprimaient qu'elles aimaient sortir de la salle de classe pour profiter de l'espace et de l'air. Il faut penser que la classe de langue étrangère peut être développée dans une autre espace différent de labos et la salle courante.

Photographie 9



Photographie 10



Après de donner les instructions les filles se sont mises immédiatement à travailler sur l'activité. Elles devaient faire des vêtements avec le papier. Elles ont choisi un mannequin dans chaque groupe pour le « défile ». Elles étaient vraiment enthousiastes et elles étaient très créatives, elles travaillaient rapidement et elles faisaient différents objets pour les vêtements. Mais elles ont pris beaucoup de temps pour la présentation, même quand il n'y a pas eu assez du temps pour le développement de l'activité complète.

Les filles travaillent par groupes d'une manière démocratique, chaque fille avait une fonction dans le groupe. En plus, elles partagent le matériel avec les autres. Le temps pour elles signifie une période dans laquelle elles peuvent développer une activité complètement. Elles ne finissent pas une activité, surtout, ces qu'elles aiment quand le temps de la classe finit, elles continuent à le faire parce qu'il semble important de la finir.

### Photographie 11

Les filles ont créé différents éléments que les mannequins de chaque groupe habillaient pour le présenter. Pour elles il a été facile de parler par rapport les vêtements parce qu'elles ont fait un « processus de création » dans lequel elles ont utilisé le vocabulaire, l'image et le travail manuel qui aide beaucoup à la mémoire et la compréhension du sujet, dans ce cas, le vocabulaire de vêtements et deux verbes dans le présent de l'indicative (avoir-porter)

Une de phrases les plus utilisées pendant cette activité était « elle porte jupe, chemise et chapeau » par fois elles ajoutent des couleurs « elle porte pantalon bleue et chemise blanche »

Le sens de compétence a été présent pendant l'explication des instructions. Dans le déroulement de l'activité, elles ont oublié cet aspect, elles faisaient de bons commentaires par rapport le travail de leurs copines, elles regardaient attentivement leur présentation et même elles acceptaient qu'il y avait certains éléments plus élaborés qu'autres dans les groupes.

C'était une activité qui a activé la communication entre elles, pour travailler en groupe et pour se communiquer en langue.



## E. ANNEXE

### GRILLE NUMÉRO 2 : DESCRIPTION DE VIDÉO 1

Activité	Description	Interprétation
<p><b>Thème : les adjectifs</b></p> <p><b>Jeu : théâtre image et jeu de rôles</b></p> <p><b>Adaptation du jeu-exercice « théâtre image » les filles ne devaient pas exprimer une situation d'oppression mais une situation quotidienne d'une famille.</b></p> <p>Passer au tableau par groupes et faire une image fixe, comme une photo, avec les membres de la famille dans une situation quotidienne. Rester pendant les autres filles parlent de ce qu'elles regardent « sur la photo ».</p>	<p>L'activité a été bien développée, parce que toutes les filles ont bien préparé les matérielles et les textes à dire : elles ont apporté des déguisements, petits papier avec le texte à dire (aussi pour que le professeur puisse le corriger), de maquillage.</p> <p>Cependant ce jour on eu trois aspects qui on influencé dans le développement de la classe : une autre personne qui venait de l'Université <i>Nueva Colombia</i> qui a été invité par le professeur de stage à observer la classe; le professeur avait une caméra pour faire l'enregistrement de l'activité et les filles étaient nerveuses et c'était la première fois qu'elles s'expriment en français et avec un publique. Donc, il a été difficile de se concentrer au début. Elles parlaient beaucoup, elles demander</p>	<p><u>Les filles sont responsables et engagées</u>, elles veulent toujours bien préparer leurs affaires pour la classe, même pour les affaires écrites. La classe de français est un des espaces où les filles peuvent s'exprimer à travers les représentations.</p> <p>Les filles étaient disperses, mais cette fois, <u>plus qu'un manque d'attention il était une épreuve de nerfs</u>. Elles fixaient des détails pour la présentation et pour cela elles ne faisaient pas attention aux copines. Faire des différents activités et ne pas obéir les instructions est une épreuve de manque d'attention, mais dans ce cas là, il était plutôt une manque de temps pour que les filles puissent bien préparer le vocabulaire,</p>

<p>Après, se présenter comme une famille en disant leurs caractéristiques (utiliser les adjectifs de la classe) et le vocabulaire de la famille.</p> <p><b>Objectifs:</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprendre le vocabulaire des adjectifs.</li> <li>- Conjugaison de verbe être au présent de l'indicatif.</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter</li> <li>- Parler de la famille</li> </ul> <p><b>Extralinguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attirer l'attention en observant les détails de présentation.</li> <li>- Habiletés pour parler en public.</li> </ul>	<p>plusieurs de questions par rapport à l'assistant de la classe, de vocabulaire pour la présentation, de la camera.</p> <p>Le professeur a du attendre presque 10 minutes pour que les filles restaient en silence pour faire les indications du jeu. Il n'a pas été nécessaire de crier aux filles, mais elle est juste restée en silence en regardant les élèves. Elles se rendent compte que le professeur ne pouvait pas parler, donc elles commençaient a rester en silence.</p> <p>On avait peu de temps pour le déroulement de l'activité, donc chaque groupe passait, mais on a demandé de le faire de manière agile, pour que tous les groupes puissent se présenter.</p> <p>Pendant le déroulement de l'activité on eu de petits problèmes d'indiscipline et attention parce que les groupes essayaient de fixer de détails pour la présentation. Elles demandaient plusieurs questions par rapport au vocabulaire ou bien elles demandaient pour les vêtements. Donc, elles étaient un peu disperses.</p>	<p>donc elles voulaient profiter du temps avec le professeur. En plus, elles portaient de maquillage et des vêtements et elles voulaient <u>l'approbation du professeur</u>. Cela parce que les filles demandait plusieurs de questions et si la réponse était affirmative [par exemple : Prof, ca va la perruque pour le père ?] elles continuaient à travailler sur les présentations, mais si la réponse était négative, donc les filles restaient déçues.</p> <p>Pour chaque groupe qui passait, le reste faisait de modifications pour éliminer ou ajouter des éléments à leurs mêmes présentations. Donc, elles sentaient que cette présentation était quelque chose d'importante. <u>Elles n'ont jamais demandé pour l'évaluation ni les notes.</u></p> <p>Il a eu des problèmes d'organisation et d'indiscipline, mais cela <u>obéi aussi a un problème méthodologique</u>, parce que</p>
---	---	---

	<p>Le professeur a essayé de différents manières pour que les filles restaient en silence pendant un groupe se présentait. Elle les a parlé, les a fait la proposition de présenter l'activité dans la séance suivante, mais les filles voulaient la faire ce jour là, parce qu'elles l'ont préparé.</p> <p>L'assistant n'a pas participé ni parlé, donc les filles l'ont oublié et même la caméra. Elles étaient plus tranquilles.</p> <p>En faite, elles ont fait de commentaires par rapport les présentations des autres, une partie de l'activité qu'au début ne marchait pas, parce que les filles ne participaient pas.</p> <p>Tous les groupes ont passé mais la description que le <i>publique</i> devait faire n'a pas eu de succès, parce que quand le groupe choisi présentait son image fixe, le reste de filles parlaient entre eux. Elles participaient d'une manière trop timide et cela restai comme bavardage. Elles expriment de petites phrases « tu es la mère, tu es le grand-père » « elle est grande » Elles disaient en signalant une de</p>	<p>l'activité telle quelle, était <u>une opportunité pour que les filles parlaient entre elles dans une langue étrangère, de se communiquer et intégrer différents éléments dans la salle de classe.</u> Cependant <u>à cause du temps, l'organisation de la salle de classe n'était pas appropriée et les règles de la séance n'ont pas fonctionné.</u></p> <p><u>Dans le développement de l'activité, la manifestation de nerfs se sont devenus dans une manifestation de attention disperse.</u> Après 10 minutes de commencer l'activité elles continuer à fixer de détails et éviter la participation. Donc, <u>pour les conjoints des aspects présents dans cette séance, l'attention n'a pas été achève, comme un de but principaux de cette activité.</u></p> <p>Concernant la langue, on observe que le vocabulaire était le même dans tous les</p>
--	---	--

	<p>leurs copines.</p> <p>7 groupes ont fait la présentation, uns étaient plus créatifs et dynamiques que les autres, surtout pour les matériels qu'elles ont apporté pour le faire et même la prononciation et quantité de phrases qu'elles disaient, influençait la réaction du publique. Si la fille disait plus d'une phrase ses copines applaudissaient.</p> <p>Pendant la séance précédente on a étudié presque une liste de 20 adjectifs à travers deux activités différentes. <u>Mais, au moment de la présentation, les premiers groupes ont utilisé les mêmes adjectifs : intelligente, jolie, grand, petit, mince. A partir du quatrième groupe et après des commentaires qui a fait le professeur pour mieux profiter les présentations, le reste des groupes ont fait de descriptions plus détaillée: elles ont utilisé des adjectifs comme rapide, belle, sot, et elles ont ajuté plus de vocabulaire de la famille: la mascotte, la belle-sœur, la nourrice.</u></p>	<p>groupes. Un de mots qu'elles utilisaient les plus était <i>Intelligente</i>, <u>cela pour une similitude évidente aux mots <i>intelligent</i> et <i>inteligente</i>, en anglais et espagnol.</u> Alors, pour la mémoire auditif elles l'ont beaucoup utilisé.</p> <p>Ainsi, pour le déroulement de cette activité on a eu des éléments vraiment influents qui ont changé son chemin principal et, pour autant, que les objectives de cela n'ont pas été achevés : on n'a fait pas la description des images que les groupes on fixé, le vocabulaire dans les présentations a été pauvre. Mais, elles ont bien conjugué le verbe.</p> <p>Alors, l'activité était pertinente mais la <u>direction du professeur n'a pas permis de bien la profiter pour exploiter les éléments et les moments que les filles présentaient.</u></p>
--	--	---

	<p>À la fin des présentations un des groupes a fait une représentation d'une série de télévision [el man es German] Elles ont dansé et chanté. Les filles qui ont commencé la représentation ont pris les personnages de cette émission pour créer la famille. Alors, elles ont parlé des membres de la famille et leurs caractéristiques d'après les mêmes personnages de cette série. Elles ont apporté différents éléments pour représenter de manière fidele aux personnages.</p> <p>Le professeur a essayé de finir la classe avec des commentaires, mais les filles était si enthousiaste avec la représentation du dernière groupe, que tous ont commençait à danser et chater. Alors, elles ne se sont rendu compte que le professeur et l'assistant sont sortis.</p>	<p>Il faut que l'organisation soi plus soigneuse et que le temps de préparation soi suffisante pour que les filles soient plus tranquilles et sure de ce qu'elles sachent.</p>
--	---	--

## F. ANNEXE : FICHES PÉDAGOGIQUES

### Fiche pédagogique 01

<b>Thème :</b> implémentation épreuve diagnostique de langue	<b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.  <b>Age :</b> 10-11 ans	<b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero
<b>Durée de la réalisation du thème :</b> 1 hr.  <b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe		
<b>Déroulement</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présenter l'activité et donner les instructions</li> <li>2. Faire de questions avec le « <i>jeu de la bombe</i> » (<i>quel âge as-tu ? où habites-tu ? etc</i>) pour connaître leur niveau d'expression orale.</li> <li>3. Partager les épreuves écrites</li> <li>4. Remiser les feuilles</li> <li>5. Résoudre des questions et corriger de manière orale les épreuves.</li> </ol>		
<b>Objectifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une référence explicite du niveau de langue des élèves.</li> <li>- Récolter de données pour l'analyse de données</li> </ul>		
<b>Matériel nécessaire et disposition de la classe :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 42 Copies de l'épreuve diagnostique</li> <li>- Une balle pour le jeu de « la bombe »</li> </ul>		

<b>Gestion du temps</b>	<b>Activités des élèves</b>	<b>Activité du professeur</b>
Parler avec les filles 10 minutes Partager les feuilles 2 minutes Développement de l'épreuve 20 minutes Remise de feuilles 3 minutes Corriger 15 minutes	Développer l'épreuve Demander des questions	Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Résoudre des questions
<b>Bibliographie/links :</b> None		

### Fiche pédagogique 02

<b>Thème :</b> première implémentation test de L.L. Thurstone	<b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.  <b>Age :</b> 10-11 ans	<b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero
<b>Duré de la réalisation du thème :</b> 20 minutes pour la réalisation total de l'activité  <b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe		
<b>Déroulement</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Organiser les filles.</li> <li>7. Partager les feuilles de l'épreuve</li> <li>8. Faire les indications et résoudre les questions</li> <li>9. Remiser les feuilles</li> </ol>		
<b>Objectifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une référence explicite du niveau d'attention des élèves.</li> <li>- Récolter de données pour l'analyse de données</li> </ul>		
<b>Matériel nécessaire et disposition de la classe :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 42 Copies de l'épreuve Thurstone</li> </ul>		

<b>Gestion du temps</b> Partager les feuilles 2 minutes Développement de l'épreuve 5 minutes Remise de feuilles 3 minutes	<b>Activités des élèves</b> Développer l'épreuve	<b>Activité du professeur</b> Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Résoudre des questions
<b>Bibliographie/links :</b> L.L. Thurstone, L.L. (1997) <i>Formas idénticas</i> . Madrid: TEA Ediciones.		

## Fiche pédagogique 03

<p><b>Thème :</b> les aliments. <i>Les farines, le riz, la pomme de terre, les gâteaux, les biscuits, le poisson, l'œuf, le lait, le jus.</i></p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.</p> <p><b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Durée de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <p>Jeu de <i>warming-up</i> : téléphone cassé. Les mots pour jouer sont <i>pomme, orange, pomme de terre.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frapper les mains, d'abord avec un seul doigt pour imiter des petites gouttes d'eau, après deux, trois, quatre, cinq. Les sons ressemblaient la pluie. Après on le fait avec les yeux fermés.</li> <li>2. Il faut appeler la liste.</li> <li>3. Résoudre des questions par rapport le vocabulaire.</li> <li>4. S'organiser par groupes pour faire les présentations. Organiser la salle de classe.</li> <li>5. Tiré au sort chaque groupe passe pour présenter le menu.</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre certain vocabulaire des aliments.</li> <li>- Apprendre l'expression <i>il y a et les partitifs</i></li> <li>- Conjuguais le verbe avoir au présent de l'indicatif</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le vocabulaire des aliments, l'expression d'existence et les articles partitifs pour exprimer leurs goûts</li> </ul> <p><b>Extralinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivre les instructions</li> </ul>		

- Coordination : mouvement et parole
- Créativité, le dessin du menu et la présentation.

**Matériel nécessaire et disposition de la classe :**

- S'organiser par groupes
- Espace dans la salle de classe
- Les menus et jouets que les filles apportent

**Gestion du temps**

Jeu warming-up et organisation de la salle: 10 minutes

Explication des règles du jeu : 5 min

Activité de rôles : 30 min

**Activités des élèves**

Organiser les groupes

Utiliser bien l'espace

Jouer, présenter le menu

Demander des questions

Avoir le matériel

**Activité du professeur**

Expliquer les activités

Prendre de notes

Observer et prendre de photos

Coordonner les activités

Résoudre des questions

**Bibliographie/links :**

Adaptation de jeu de rôles.

**Évaluation :**

- Autoévaluation
- Evaluation de l'activité
- Remarques et commentaires

### Fiche pédagogique 04

<p><b>Thème :</b> les pronoms personnels je-tu-vous, il, elle, nous, vous. Verbe être. Adjectives</p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.</p> <p><b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeu de <i>warming-up</i> : <i>Imitation</i> : le professeur touche une parti de son corps et dit le nom de cette parti (en français) Il va toucher différentes parties en augmenter la vitesse de les dire. Après il va changer : il touche une partie mais il dit le nom d'une autre. Les élèves imitent les mouvements mais ils doivent faire attention, le nom et la partie du corps ne peuvent pas être différents.</li> <li>2. Jeux d'intégration : on forme de groupes toujours en laissant une personne dehors du groupe pour qu'elle joue le rôle de leader. Cette personne doit faire de commendes. Elle doit dire parties du corps qu'on doit toucher, mais on le fait dans un autre corps, le corps de la copine (main avec la main, pied avec le pied etc.) pour savoir qu'elle est la parti qu'on doit toucher, la leader doit décrire la partie au lieu de dire le nom (utilisant les adjectives et les couleurs)</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre certains adjectifs</li> <li>- Conjuguais le verbe être au présent de l'indicatif</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer des instructions</li> <li>- Faire des petites descriptions</li> </ul>		

<b>Extralinguistique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination : mouvement et parole</li> <li>- Management de l'espace</li> </ul>		
<b>Matériel nécessaire et disposition de la classe :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espace dans la salle de classe</li> </ul>		
<b>Gestion du temps</b> Jeu warming-up et organisation de la salle: 10 minutes Explication des règles du jeu : 5 min Activité de rôles : 30 min	<b>Activités des élèves</b> Utiliser bien l'espace Jouer Utiliser le vocabulaire appris dans les séances précédentes. Demander des questions	<b>Activité du professeur</b> Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Coordonner les activités Résoudre des questions
<b>Bibliographie/links :</b> Adaptation de jeu « théâtre image » Boal, Augusto. (2002) <i>Juegos para actores y no actores</i> . Barcelona: Alba.		
<b>Évaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoévaluation</li> <li>• Evaluation de l'activité</li> <li>• Remarques et commentaires</li> </ul>		

### Fiche pédagogique 05

<p><b>Thème :</b> Les adjectifs qualitatifs grand/petit, gros/mince, joli/laid, élégant/ordinaire, obéissant/désobéissant, responsable/irresponsable, créatif/destructif, intelligent/sot.</p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.</p> <p><b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe. 311 2892042 -</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <p>Jeu de <i>warming-up</i> : Jeu <i>warming-up</i> : la pluie italienne.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frapper les mains, d'abord avec un seul doigt pour imiter des petites gouttes d'eau, après deux, trois, quatre, cinq. Les sons ressemblaient la pluie. Après on le fait avec les yeux fermés.</li> <li>2. S'organiser par groupes pour faire les présentations.</li> <li>3. Tiré au sort chaque groupe passe pour présenter la famille. Utiliser les adjectives vus dans la séance précédant.</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre certains adjectifs</li> <li>- Conjuguais le verbe être au présent de l'indicatif</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de soi-même et de la famille</li> </ul> <p><b>Extralinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination : mouvement et parole</li> <li>- Créativité, l'utilisation de déguisements et de matériel.</li> </ul>		

**Matériel nécessaire et disposition de la classe :**

- S'organiser par groupes
- Espace dans la salle de classe
- Jouets et vêtements que les filles apportent

**Gestion du temps**

Jeu warming-up et organisation de la salle: 10 minutes

Explication des règles du jeu : 5 min

Activité de rôles : 30 min

**Activités des élèves**

Organiser les groupes

Utiliser bien l'espace

Jouer, présenter la famille

Demander des questions

Avoir le matériel

**Activité du professeur**

Expliquer les activités

Prendre de notes

Observer et prendre de photos

Coordonner les activités

Résoudre des questions

**Bibliographie/links :**

Adaptation de jeu « théâtre image » Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

**Évaluation :**

- **Autoévaluation**
- **Evaluation de l'activité**
- **Remarques et commentaires**

## Fiche pédagogique 06

<b>Thème</b> nombres de 1-50 – verbe avoir	<b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.  <b>Age :</b> 10-11 ans	<b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero
<b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.  <b>Place de la progression du cours :</b> Cour de récréation		
<b>Déroulement</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeu de la bombe pour se souvenir des nombres. Celle qui prend « la bombe », répond à la question « <i>quel âge as-tu ?</i> ou bien <i>quel est ton numéro téléphone</i> » ?</li> <li>2. Exprimer et expliquer les nombres 30-40 et 50. Donner des exemples (tout a l'orale) pour comprendre comment on fait la formation de nombres. Demander pour vérifier avec d'autres exemples. Laisser les filles font les conclusions de comment on fait les nombres.</li> <li>3. Réalisation de l'activité « circule d'énergie, passer l'énergie à travers de nombres » On travaille sur la prononciation, pas sur l'écriture de nombres.</li> <li>4. Laisser le devoir pour la prochaine séance : dibujar cuatro relojes, dos por hoja. Sólo con los números, no dibujar los palitos (secundero, horario ni minuterero)</li> </ol>		
<b>Objectifs</b> <b>Linguistiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre et se souvenir des nombres jusqu'à 50</li> <li>- Conjuguais le verbe avoir au présent de l'indicatif</li> </ul> <b>Communicatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer son âge</li> <li>- Donner le numéro téléphone</li> </ul>		

- Jouer avec les nombres

### **Extralinguistique**

- Attention
- Coordination : mouvement et parole
- Motricité

### **Matériel nécessaire et disposition de la classe :**

- S'organiser par groupes
- Espace dans le cours de récréation

<b>Gestion du temps</b>	<b>Activités des élèves</b>	<b>Activité du professeur</b>
Activité de la « bombe » : 15 minutes Sortir et s'organiser par groupes : 5 minutes. Jouer : 25-30 minutes Rentrer a la salle de classe et laisser le devoir : 5 minutes	Organiser les groupes (Total de groupes 5) Utiliser bien l'espace Jouer Demander des questions	Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Coordonner les activités Résoudre des questions

**Bibliographie/links :**

Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

**Évaluation :**

- Autoévaluation
- Evaluation de l'activité
- Remarques et commentaires

### Fiche pédagogique 07

<p><b>Thème :</b> Les couleurs (jaune, noir, rouge, blanche, bleu, vert, marron, orange, gris, violette, beige)</p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.</p> <p><b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> Cour de récréation</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeu de <i>warming-up</i> : <i>Hypnotisme colombien</i>: on se met par couples. Un en face de l'autre. La personne qui décide jouer à l'hypnotiseur, doit lever sa main, comme l'objet hypnotisant. Elle doit bouger sa main et dirigé son copain autour de l'espace. La personne hypnotisée, doit obéir la main de son copain. Après deux ou trois minutes on change de rôles.</li> <li>2. s'organiser par groupes (5 filles)</li> <li>3. Improvisation : Le professeur dit un couleur et une fille de chaque groupe doit se lever et faire avec le corps un objet qui soit de ce couleur nommé. Par fois on aura besoin de deux filles pour représenter l'objet. Chaque groupe a un point pour les images.</li> <li>4. Chaque groupe a 1 minute pour le faire. Tous les filles restent avec l'image pour 5 secondes. Après elles s'assoent sauf le premier qui sera observé par les autres groupes.</li> <li>5. Le reste de filles vont dire ce qu'elles observe sur les images et elles décrièrent les détails.</li> <li>6. On finit l'activité par nommé les points de chaque groupe.</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre les couleurs</li> <li>- Conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p>		

- Faire des descriptions des objets
- Exprimer leurs opinions par rapport les présentations de leurs copines.
- Comprendre les instructions

### **Extralinguistique**

- Attention, suivre les instructions et écouter
- Coordination : mouvement et parole
- Motricité
- Créativité.
- Profit du temps

### **Matériel nécessaire et disposition de la classe :**

- S'organiser par groupes
- Espace dans le cour de récréation

<b>Gestion du temps</b>	<b>Activités des élèves</b>	<b>Activité du professeur</b>
Jeu warming-up : 10minutes Explication des règles du jeu : 5 min Activité d'improvisation : 40 min	Organiser les groupes (Total de groupes 8) Utiliser bien l'espace Jouer Demander des questions	Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Coordonner les activités Résoudre des questions

**Bibliographie/links :**

Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

**Évaluation :**

- Autoévaluation
- Evaluation de l'activité
- Remarques et commentaires

## Fiche pédagogique 08

<p><b>Thème :</b> vêtements Le pantalon, la robe, la chemise, les chaussures, la t-shirt, l'écharpe, le chapeau, les chaussettes.</p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants. <b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> Cour de récréation</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeu de <i>warming-up</i> : l'imitation. Les filles vont répéter ce que le professeur fait, les mouvements, les gestes, les sons. Après une fille fait de modèle à suivre pour l'imitation.</li> <li>2. Résoudre les questions par rapport la prononciation et vocabulaire des vêtements.</li> <li>3. Expliquer les règles du jeu de l'improvisation : faire de groupes a 3 (13 groupes). Chaque groupe doit choisir une mannequin pour l'habiller avec le papier qu'elles ont emmené. Le vocabulaire sera tire au sort. Donc elles doivent être attentives et bien écouter. Elles auront presque 2 minutes pour faire le vêtement correct.</li> <li>4. Chaque mannequin doit passer et défiler, pendant les autres filles décrit les vêtements.</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre le vocabulaire de vêtements</li> <li>- Conjuguais le verbe avoir au présent de l'indicatif</li> </ul> <p><b>Communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de vêtements</li> </ul> <p><b>Extralinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attention, suivre les instructions et écouter</li> </ul>		

- Coordination : mouvement et parole
- Motricité
- Créativité, l'utilisation du matériel.

**Matériel nécessaire et disposition de la classe :**

- S'organiser par groupes
- Espace dans le cour de récréation
- Papier

**Gestion du temps**

Jeu warming-up : 5 minutes  
 Explication des règles du jeu : 5 min  
 Activité d'improvisation : 40 min

**Activités des élèves**

Organiser les groupes (Total de groupes 13)  
 Utiliser bien l'espace  
 Jouer  
 Demander des questions  
 Avoir le matériel

**Activité du professeur**

Expliquer les activités  
 Prendre de notes  
 Observer et prendre de photos  
 Coordonner les activités  
 Résoudre des questions

**Bibliographie/links :**

Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

**Évaluation :**

- Autoévaluation
- Evaluation de l'activité
- Remarques et commentaires

### Fiche pédagogique 09

<b>Thème :</b> Quelle heure est-il ? parler de la routine	<b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.  <b>Age :</b> 10-11 ans	<b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero
<b>Duré de la réalisation du thème :</b> 1 Hr pour le déroulement entier de la classe.  <b>Place de la progression du cours :</b> Cour de récréation		
<b>Déroulement</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeu de <i>warming-up</i> : <i>La croix et le cercle</i> : les participants doivent faire un cercle dans l'air avec leur main (comme un dessin invisible) pendant avec l'autre main ils dessinent une croix, tout au même temps.</li> <li>2. Improvisation et jeu de rôles : groupes par files. Chaque file a l'opportunité de démontrer leurs habiletés corporelles à travers l'improvisation et la mimique. Il ya 4 files. La première file donnera une action et une heure ou l'action se réalise. Une fille de la file deux doit passer et représenter l'action. On la dit en secret. Donc, la file doit deviner l'action et dire a quelle heure l'action se déroule. Chaque file a son tourne, mais pas tous les filles a cause du temps.</li> <li>3. Les groupes gagnent des point si la file devine l'action et dit l'heure.</li> <li>4. Chaque groupe a 1 minutes pour dérouler l'action et 30 secondes pour deviner.</li> </ol>		
<b>Objectifs</b> <b>Linguistiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre a exprimer et demander l'heure</li> <li>- Conjuguer les verbes prendre, avoir, être, manger au présent de l'indicatif.</li> </ul> <b>Communicatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer <i>quelle heure est il</i></li> <li>- Demander <i>quelle heure est il</i></li> <li>- Parler de leurs routines</li> </ul>		

<p><b>Extralinguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attention, suivre les instructions et écouter</li> <li>- Coordination : mouvement et parole</li> <li>- Motricité</li> <li>- Créativité, l'utilisation du matériel.</li> </ul>		
<p><b>Matériel nécessaire et disposition de la classe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'organiser par groupes</li> <li>- Espace dans la salle de classe</li> </ul>		
<p><b>Gestion du temps</b></p> <p>Jeu warming-up : 5 minutes  Explication des règles du jeu : 5 min  Activité d'improvisation : 40 min</p>	<p><b>Activités des élèves</b></p> <p>Organiser bien les files  Utiliser bien l'espace  Jouer  Demander des questions  Avoir le matériel</p>	<p><b>Activité du professeur</b></p> <p>Expliquer les activités  Prendre de notes  Observer et prendre de photos  Coordonner les activités  Résoudre des questions</p>

**Bibliographie/links :**

Boal, Augusto. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.

**Évaluation :**

- Autoévaluation
- Evaluation de l'activité
- Remarques et commentaires

### Fiche pédagogique 10

<p><b>Thème :</b> deuxième implémentation test de L.L. Thurstone</p>	<p><b>Niveau :</b> A1. Vrais débutants.</p> <p><b>Age :</b> 10-11 ans</p>	<p><b>Auteur :</b> Lynda Quiceno Forero</p>
<p><b>Duré de la réalisation du thème :</b> 20 minutes pour la réalisation total de l'activité</p> <p><b>Place de la progression du cours :</b> La salle de classe</p>		
<p><b>Déroulement</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Organiser les filles.</li> <li>11. Partager les feuilles de l'épreuve</li> <li>12. Faire les indications et résoudre les questions</li> <li>13. Remiser les feuilles</li> </ol>		
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une référence explicite du niveau d'attention des élèves.</li> <li>- Récolter de données pour l'analyse de données</li> </ul>		
<p><b>Matériel nécessaire et disposition de la classe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 42 Copies de l'épreuve Thurstone</li> </ul>		

<p><b>Gestion du temps</b> Partager les feuilles 2 minutes Développement de l'épreuve 5 minutes Remise de feuilles 3 minutes</p>	<p><b>Activités des élèves</b> Développer l'épreuve</p>	<p><b>Activité du professeur</b> Expliquer les activités Prendre de notes Observer et prendre de photos Résoudre des questions</p>
<p><b>Bibliographie/links :</b> L.L. Thurstone, L.L. (1997) <i>Formas idénticas</i>. Madrid: TEA Ediciones.</p>		

## G. JOURNAUX DE CHAMPS

## JOURNAUX DU CHAMPS No 06

ÉCOLE: Liceo Femenino Mercedes Nariño

FECHA: le 01 Avril 2011

HEURE : 8 :30 – 9 :00 A.M

AUTEUR : Lynda Quiceno Forero

GROUPE : 504

ACTIVITÉ (description)	MARQUEUR TEXTUEL (linguistique et extralinguistique)	ANALYSE (signification et sens)	INTERPRETATION (catégorisation)	OBSERVATION ET PROPOSE
<p>Implémentation du test Formes identiques de L.L. Thurstone pour détecter le niveau d'attention et perception chez les élèves.</p>	<p>Quand le professeur de français est arrivée, le professeur titulaire n'était pas prêt pour finir la classe. Donc il a fallu attendre pendant 10 minutes pour rentrer et commencer l'implémentation de l'épreuve.</p> <p>On a demandé les filles de gardes tous <u>leurs affaires sauf un stylo. Mais elles ont pris près de 8 minutes pour s'organiser.</u></p> <p><u>Jusqu'ici on avait pris 18 minutes pour s'organiser, il ne manquait que 10 minutes pour la récréation.</u></p> <p>Les filles s'excuser en disant qu'elles n'avaient pas apporté leurs cahiers.</p>	<p>Les filles pensaient que c'était une évaluation de français parce que je suis le prof de français, même si au début j'ai dit que c'était une épreuve pour le projet (parce qu'elles savent que nous les stagères devons développer un projet dans la salle de classe)</p> <p>Les filles n'écoutent pas, il fallait répéter plusieurs fois l'information. On a essayé de la répéter de différentes manières, avec des</p>	<p>Au début de l'épreuve on regardait que les filles demandaient plusieurs de questions. Donc, on sentait que les résultats allaient incorrecte dans la plus partie du groupe. Même, parce que le développement de l'épreuve n'était pas bien organisé d'après les situations du dernier moment.</p> <p>Les filles tend à utiliser leur temps dans deux axes différentes: unes ont finit l'épreuve rapidement et les autres, gaspillaient leur temps en mettant des couleurs et des petits dessins</p>	<p>Il faut que dans la séance d'implémentation du test numéro deux, le professeur donne des explications plus détaillées pour garantir la compréhension des instructions et éviter les interruptions de filles pendant le test.</p>

	<p>Elles demandaient s'il y aura une qualification. Tous ces questions on a essayé de les ignorer pour continuer avec l'activité.</p> <p>Quand elles étaient prêtes, On a partagé les feuilles et on a expliqué les instructions. Les filles exprimaient qu'elles ne comprenaient pas bien, donc on a donné un exemple. Les filles restaient en silence et on a commencé l'épreuve.</p> <p><u>Après de commencer l'activité il y a beaucoup des questions. Les élèves toujours oublient avoir leurs affaires pour la classe et pour s'excuser elles demandent plusieurs fois si elles peuvent les apporter pour la prochaine fois et si l'activité aura une qualification quantitative pour qu'elles puissent la refaire.</u></p> <p>On a regardé et pris des photos et on observait qu'il</p>	<p>exemples et que les filles mêmes expriment ce qu'elles ont compris pour savoir si il a été un problème de langage du professeur ou de méthodologie ou bien un épreuve évidente de manque d'attention.</p> <p>Il est déjà une habitude que dans la salle de classe les professeurs doivent perdre du temps par les différentes activités que dans l'Institution on doit développer. Cela se mettre en évidence quand les professeurs prennent du temps des classe des leurs collègues, même pour nous les stagères. Alors, par fois les horaires ne se respectent pas et il faut résoudre de situation au dernier</p>	<p>dans la feuille de l'épreuve.</p> <p>De toute façon il est intéressant que le niveau d'attention selon les grilles de description du comportement manifeste un niveau 2 autant que l'épreuve manifeste le niveau 1. Il existe de caractéristiques qui ne sont pas explicites dans la grille et vice-versa. Donc, il faut apporter plus d'éléments pour analyser le phénomène.</p>	
--	--	---	--	--

	<p>y a avait trois filles qui ne faisaient rien. Plusieurs de filles se levaient des pupitres pour faises de questions, mais après que l'épreuve a commencé il était interdit de résoudre des questions. De toute façon, on a répété les indications générales.</p> <p><u>Les filles au lieu de souligner et écrire la lettre qui correspond a la réponse correcte, elles mettaient de couleurs.</u></p> <p>Quand les cinq minutes ont fini, on a ramassé les feuilles il y avait une discussion parce qu'une des filles ne donnait pas la feuille, ses copines étaient préoccupées et elles se battaient, mais la fille continuer a développer l'épreuve même quand le temps était déjà fini.</p> <p>Le professeur est sortiee et la fille lui a donné la feuille.</p>	<p>moment.</p> <p>Cette épreuve a été marquée. Elle ne vaut de la même façon que les autres épreuves.</p>		
--	---	---	--	--

--	--	--	--	--

### JOURNAUX DU CHAMPS No 07

ÉCOLE: Liceo Femenino Mercedes Nariño

FECHA: le 06 Avril 2011

HEURE : 10 :00 - AM 10:45 AM

AUTEUR : Lynda Quiceno Forero

GROUPE : 504

ACTIVITÉ (description)	MARQUEUR TEXTUEL (linguistique et extralinguistique)	ANALYSE (signification et sens)	INTERPRETATION (catégorisation)	OBSERVATION ET PROPOSE
<p>Jeu <i>warming-up</i> : la pluie italienne. Frapper les mains, d'abord avec un seul doigt pour imiter des petites gouttes d'eau, après deux, trois, quatre, cinq. Les sons ressemblaient la pluie.</p>	<p>Le professeur salue et après de laisser ses affaires sur la table, elle commence à faire la pluie italienne pour attirer l'attention de filles. Elles font la pluie et elles restent en silence quand « la pluie arrête » Le professeur observe. Quand il commence à parler, les filles restent encore en silence. Elles font de petits commentaires entre elles quand Le professeur demande s'il y avait de la pluie et quelle était l'activité de la classe</p>	<p>D'après la première fois qu'on a fait l'exercice de la pluie italienne, les élèves comprennent que si la pluie s'arrête, elles doivent arrêter aussi de manger, jouer et parler pour bien commencer la classe. Il y a deux ou trois filles qui ne participent pas dans l'activité, mais elles ne dérangent pas, elles restaient seulement en silence en regardant les autres.</p>	<p>Créer des rituels dans la salle de classe pour commencer le cours ressemblant important pour les filles. Elles aiment bien faire quelque chose de différent avant de commencer avec « les contenus » spécifiques de la classe. Pour cela, elles font les activités de <i>warming-up</i> sans opposition. Sauf pour les deux filles qui ne participent pas.</p>	<p>Les filles qui ne participent pas ne sont pas les mêmes dans tous les cours de français. Parfois elles sont les filles du fond ou bien celles qui sont près du tableau. Donc, je crois que cela obéit à un état émotionnel.</p>

	précédente. Elle fait l'appelle.			
<p>Thème</p> <p>Pronoms (je, tu, il, elle, vous, nous, ils, elles) verbe être</p> <p>Les adjectives (grand/petit, gros/mince, joli/laid, élégant/ordinaire, obéissant/désobéissant, responsable/irresponsable, créatif/destructif, intelligent/sot)</p> <p>Activité : « Jeu de rôles » Passer par groupes et présenter la famille et la décrire avec les adjectifs vus dans la classe précédente.</p>	<p>L'activité a été bien développée, parce que toutes les filles ont bien préparé les matérielles et les textes à dire : elles ont apporté des déguisements, petits papier avec le texte à dire (aussi pour que le professeur puisse le corriger), de maquillage. Cependant ce jour on eu trois aspects qui on influencé dans le développement de la classe : une autre personne qui venait de l'Université <i>Nueva Colombia</i> qui a été invité par le professeur de stage à observer la classe; le professeur avait une caméra pour faire l'enregistrement de l'activité et les filles étaient nerveuses et c'était la première fois qu'elles s'expriment en français et avec un publique. Donc, il a été difficile de se concentrer au début. Elles</p>	<p>Les filles n'ont pas l'habitude de s'exprimer en langue étrangère, pour cela il est possible de justifier leurs nerfs, en plus on avait un autre spectateur qui n'était pas familier au contexte.</p> <p>Les filles ont bien compris le développement de l'activité, mais il manquait</p>	<p><u>Les filles sont responsables et engagées</u>, elles veulent toujours bien préparer leurs affaires pour la classe, même pour les affaires écrites. La classe de français est un des espaces où les filles peuvent s'exprimer à travers les représentations.</p> <p>Les filles étaient disperses, mais cette fois, <u>plus qu'un manque d'attention il était une épreuve de nerfs</u>. Elles fixaient des détails pour la présentation et pour cela elles ne faisaient pas attention aux copines. Faire des différents activités et ne pas obéir les instructions est une épreuve de manque d'attention, mais dans ce cas là, il était plutôt un manque de temps pour que les filles puissent bien préparer le vocabulaire, donc elles voulaient profiter du temps avec le professeur. En plus, elles portaient de maquillage et des vêtements et elles voulaient <u>l'approbation du professeur</u>. Cela parce que</p>	

	<p>parlaient beaucoup, elles demander plusieurs de questions par rapport à l'assistant de la classe, de vocabulaire pour la présentation, de la camera.</p> <p>Le professeur a du attendre presque 10 minutes pour que les filles restaient en silence pour faire les indications du jeu. Il n'a pas été nécessaire de crier aux filles, mais elle est juste restée en silence en regardant les élèves. Elles se rendent compte que le professeur ne pouvait pas parler, donc elles commençaient a rester en silence.</p> <p>On avait peu de temps pour le déroulement de l'activité, donc chaque groupe passait, mais on a demandé de le faire de manière agile, pour que tous les groupes puissent se présenter.</p> <p>Pendant le déroulement de l'activité on eu de petits problèmes d'indiscipline et</p>		<p>les filles demandait plusieurs de questions et si la réponse était affirmative [par exemple : Prof, ca va la perruque pour le père ?] elles continuaient à travailler sur les présentations, mais si la réponse était négative, donc les filles restaient déçues.</p> <p>Pour chaque groupe qui passait, le reste faisait de modifications pour éliminer ou ajouter éléments à leurs mêmes présentations. Donc, elles sentaient que cette présentation était quelque chose d'importante. <u>Elles n'ont jamais demandé pour l'évaluation ni les notes.</u></p> <p>Il a eu des problèmes d'organisation et d'indiscipline, mais cela <u>obéi aussi a un problème méthodologique,</u> parce que l'activité telle quelle, <u>était une opportunité pour que les filles parlaient entre elles dans une langue étrangère, de se communiquer et intégrer différents éléments dans la salle de classe.</u> Cependant à <u>cause du temps, l'organisation</u></p>	
--	--	--	--	--

	<p>attention parce que les groupes essayaient de fixer de détails pour la présentation. Elles demandaient plusieurs questions par rapport au vocabulaire ou bien elles demandaient pour les vêtements. Donc, elles étaient un peu disperses.</p> <p>Le professeur a essayé de différents manières pour que les filles restaient en silence pendant un groupe se présentait. Elle les a parlé, les a fait la proposition de présenter l'activité dans la séance suivante, mais les filles voulaient la faire ce jour là, parce qu'elles l'ont préparé.</p> <p>L'assistant n'a pas participé ni parlé, donc les filles l'ont oublié et même la caméra. Elles étaient plus tranquilles.</p> <p>En faite, elles ont fait de commentaires par rapport les présentations des autres, une partie de l'activité qu'au début ne marchait pas, parce que</p>		<p><u>de la salle de classe n'était pas appropriée et les règles de la séance n'ont pas fonctionné.</u></p> <p>Dans le développement de l'activité, la manifestation de nerfs se sont devenus dans une manifestation de attention disperse. Après 10 minutes de commencer l'activité elles continuer à fixer de détails et éviter la participation. Donc, pour les conjoints des aspects présents dans cette séance, l'attention n'a pas été achève, comme un de but principaux de cette activité.</p> <p>Concernant la langue, on observe que le vocabulaire était le même dans tous les groupes. Un de mots qu'elles utilisaient les plus était <u>Intelligente, cela pour une similitude évidente aux mots <i>intelligent</i> et <i>inteligente</i>, en anglais et espagnol.</u> Alors, pour la mémoire auditif elles l'ont beaucoup utilisé.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>les filles ne participaient pas.</p> <p>Tous les groupes ont passé mais la description que le <i>publique</i> devait faire n'a pas eu de succès, parce que quand le groupe choisi présentait son image fixe, le reste de filles parlaient entre eux, mais elles ne participaient pas pour la classe, et cela restait comme bavardage.</p> <p>Alors on a restait avec la présentation des groupes.</p> <p>7 groupes ont fait la présentation, uns étaient plus créatifs et dynamiques que les autres, surtout pour les matériels qu'elles ont apporté pour le faire et même la prononciation et quantité de phrases qu'elles disaient, influençait la réaction du publique. Si la fille disait plus d'une phrase ses copines applaudissaient.</p> <p>Pendant la séance précédente on a étudié presque une liste de 20</p>			
--	---	--	--	--

	<p>adjectifs à travers deux activités différentes. Mais, au moment de la présentation, elles ont utilisé, dans tous les groupes, les mêmes adjectifs : intelligente, jolie, grand, petit, mince. Seulement le premier groupe et le quatrième ont fait de descriptions plus détaillée.</p> <p>A la fin des présentations un des groupes a fait une représentation d'une série de télévision [el man es German] Elles ont dansé et chanté.</p> <p>Le professeur a essayé de finir la classe avec des commentaires, mais les filles étaient si enthousiaste avec la représentation du dernier groupe, que tous ont commencé à danser et chanter. Alors, elles ne se sont rendu compte que le professeur et l'assistant sont sortis.</p>			
--	--	--	--	--

**JOURNAUX DU CHAMPS No 08**

**ÉCOLE:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**FECHA:** le 27 Avril 2011

**HEURE :** 10 :00 – 10 :45 A.M

**AUTEUR :** Lynda Quiceno Forero

**GROUPE :** 504

<b>ACTIVITÉ (description)</b>	<b>MARQUEUR TEXTUEL (linguistique et extralinguistique)</b>	<b>ANALYSE (signification et sens)</b>	<b>INTERPRETATION (catégorisation)</b>	<b>OBSERVATION ET PROPOSE</b>
<p>Jeu « le téléphone cassé » Les mots : pomme de terre, orange, lait.</p> <p>Une fille est la « tête » du téléphone, elle se trouve dans le premier pupitre de la première file. Une autre est la « queue » du téléphone, elle se trouve dans le dernier pupitre de la dernière file. Le chemin de la parole est comme la forme d'une serpente. Le professeur dit un mot, au secret, a la tête du téléphone, elle doit la passer, même au</p>	<p>Après de saluer On s'organise bien. On garde les affaires (stylos, cahier, livres etc.) et on laisse les mains libres.</p> <p>On commence à expliquer le jeu et les filles rient et battent leurs mains comme un signe de nerfs, mais elles connaissent bien le jeu parce qu'elles l'ont déjà joué.</p> <p>Le jeu a eu de succès pour attirer et maintenir l'attention parce que les filles étaient concentrées : elles restaient en silence et regardaient leurs copines pendant le mot été passé d'une fille à autre. Elles ont</p>	<p>Elles étaient actives, donc elles proposaient des mots en français pour en ajouter dans le jeu. Elles utilisaient le vocabulaire appris dans la séance précédente.</p> <p>La prononciation n'était pas très bonne, donc elles se sont trompées avec les mots.</p> <p>La concentration était totale parce qu'elles étaient en silence. Elles étaient attentives, tous elles voulaient gagner.</p>	<p><u>Les filles aiment bien faire face aux défis.</u> <u>Donc, elles sont engagées avec le développement de l'activité.</u> En plus, la mémoire (parce qu'elles ont déjà joué le jeu) leur donne de la confiance parce qu'elles connaissent les règles.</p> <p>Mais, il ressemble que la prononciation est l'aspect le plus difficile. Même si elles restaient en silence, répéter un mot est une affaire difficile.</p>	<p>Il est important que les filles reconnaissent les sons de la langue française et ainsi, identifier des mots qu'elles déjà connaissent. Donc, je continue à mettre dans le jeux des mots qui sont longues ou bien un peu difficile a prononcer. Parce que si on reste avec les mots faciles, elles resteront avec un vocabulaire peu riche.</p>

<p>secrète à sa copine. Le mot doit arriver chez la « queue » Le but est bien prononcer le mot pour que la « tête » et la « queue » se communiquer.</p> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attirer l'attention de filles.</li> <li>- Utiliser le vocabulaire des aliments pour jouer.</li> </ul>	<p>bien accompli les règles du jeu, elles respectaient les temps de participation. En plus, à la fin du jeu, elles ne sont pas battues par les réponses, mais elles ont avait rit, parce qu'au début elles se sont trompés avec les mots. Au lieu de dire <i>pomme</i> elles disaient <i>ron</i>.</p> <p>même si les mots n'étaient pas bien prononcés dans tous les cas mais pas beaucoup pour la partie linguistique.</p> <p>De toute façon, les filles proposent des mots pour les mettre dans le jeu. On n'a pas eu assez du temps, donc, on les a laissé pour la séance suivante.</p>			
<p><b>Les aliments</b></p> <p><b>Objectif d'apprentissage</b></p> <p>Utiliser le vocabulaire des aliments et l'expression d'existence pour exprimer leurs goûts.</p>	<p>On a organisé la salle en laissant en espace au milieu des pupitres où on a mis une table et deux chaises. On a joué au <i>restaurant</i> (jeu de rôles et d'improvisation)</p> <p>Tiré au sort, par couples les filles sont passées pour présenter le menu. Aussi,</p>	<p>Les filles comprennent le vocabulaire d'après la séance antérieure et aussi pour le devoir de dessins, parce qu'elles ont bien organisé le menu sans aide du professeur. Plusieurs d'elles ont bien préparé l'activité.</p>	<p>On n'a pas observé des mauvaises situations. Je crois qu'elles les <u>filles commencent à respecter les espaces.</u></p> <p><u>Les filles montrent leur intérêt pour l'activité puisqu'elles veulent participer et leurs menus sont élaborés et</u></p>	<p>Pour ce type d'activités il faut demander plus de temps au prof titulaire parce que les filles qui ne peuvent pas y participer elles peuvent sentir qu'elles sont exclues.</p>

<p><b>A apprendre</b></p> <p>Le vocabulaire des aliments dans un contexte spécifique (le restaurant) Demander pour le menu et exprimer leur goûts.</p> <p><b>Vocabulaire</b></p> <p>Les farines, le riz, la pomme de terre, les gâteaux, les biscuits, le poisson, l'œuf, le lait, le jus.</p>	<p>tiré au sort deux filles passent pour être les <u>clients</u>. <u>Les filles organisent leurs dialogues d'après le vocabulaire et la manière formelle de demander : les filles qui jouaient des clientes saluaient et demandaient pour le menu : <i>Bonjour ! Qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner s'il vous plaît.</i></u></p> <p>Les filles qui jouaient au chef offraient les produits : <i>Bonjour et bienvenues ! Pour le déjeuner il y a des œufs, du chocolat et du pain.</i></p> <p>Plusieurs de filles ont apporté différents éléments pour la présentation : des jouets (des assiettes, des tasses, nourriture, de nappe etc) Ces éléments les ont aidé a bien s'exprimer. Elles ont utilisé de phrases cohérentes que le reste de filles comprenaient aussi.</p> <p>La moitié du cours a participé parce que le temps de la classe avait finit. (Au total 7 groupes)</p>	<p>Elles sont nerveuses pour faire la présentation en publique mais, elles ont bien compris l'activité et elle a été bien déroulée, sans de problème d'indiscipline ou même du manque d'attention très important.</p> <p>L'espace a été bien organisé, avec les idées des filles et leurs éléments apportés.</p>	<p><u>intéressantes</u> : ils sont plein de couleurs, des dessins etc. et ils ont une cohérence par rapport les « combinaisons » de la nourriture. <u>Cependant, elles présentent des recettes colombiennes.</u></p> <p>C'était intéressante l'utilisation du <u>vocabulaire, parce que les filles utilisaient des expressions de salutation formelles et elles essayent de utiliser presque tous le vocabulaire des aliments.</u></p> <p>D'autre part, il a y eu des menus qui se concentraient sur la nourriture colombienne. Alors, elles ont utilisé le vocabulaire en français pour exprimer idées vraiment colombienne comme « <u>le riz et spaghetti</u> » cela nous fait penser au contexte de la langue et</p>	
--	--	--	---	--

	<p>Cette fois on n'a pas eu de problèmes d'indiscipline ou manque d'attention. Les filles étaient patientes et attentives. Elles ont organisé les pupitres et la salle de classe rapidement pour commencer les présentations. Elles voulaient savoir comment parlaient leurs copines, donc la plus part du temps, elles restaient en silence, même parce que les filles qui ont participé, parlaient très bas. Elles observaient les mouvements et les matériaux de leurs copines et elles faisaient des corrections de langue, par exemple « no se dice <i>pomé</i> se dice <i>pom</i>»</p> <p>A la fin du cours elles ont organisé de nouveau les pupitres.</p>		<p><u>l'utilisation.</u></p> <p>On observe aussi que la disposition de la classe (attitudes de filles), de l'espace de la salle, le jeu même, étaient des aspects très remarquables au moment d'attirer leur attention.</p>	
--	---	--	---	--

### JOURNAUX DU CHAMPS No 10

ÉCOLE: Liceo Femenino Mercedes Nariño

FECHA: le 18 mai 2011

HEURE : 10 :00 – 10 :45 A.M

AUTEUR : Lynda Quiceno Forero

GROUPE : 504

ACTIVITÉ (description)	MARQUEUR TEXTUEL (linguistique et extralinguistique)	ANALYSE (signification et sens)	INTERPRETATION (catégorisation)	OBSERVATION ET PROPOSE
<p>Implémentation finale du test L.L. Thurstone pour détecter le niveau d'attention et perception chez les élèves.</p>	<p>Le professeur, après saluer, a demandé de garder tout (affaires des autres sujets, nourriture, jouets etc) sauf un stylo. Elle a demandé aux filles si elles se souvenaient de ce test, elles ont dit oui. Le professeur a expliqué de nouveau les règles et les instructions à suivre pour le développement de l'activité. Le temps pour l'implémentation était de 5 minutes. Les filles ont commencé et cette fois, elles étaient très tranquilles, organisés et attentives. Seulement, a la fin, quand les 5 minutes</p>	<p>Elles connaissent déjà le test. Elles étaient plus commodes et sûres de ce qu'elles devaient faire. Alors, elles ont pris le temps complet et il n'a pas fallu d'attendre pour la remise complète de feuilles. Elles étaient très organisées. Plusieurs d'elles n'ont pas utilisé de couleurs parce qu'elles déjà savaient que cela peut prendre beaucoup du temps, donc elles ont justement remplis la colonne correspondante.</p>	<p>Cette confiance est l'aspect le plus remarquable dans leur attention et organisation. <u>Elles étaient tranquilles, donc, elles ont pris le temps pour répondre,</u> elles se sont rendu compte que les couleurs n'étaient pas très nécessaires, donc elles ont bien profité du temps.</p>	

	<p>avaient fini, les filles manifestaient de nerfs pour la remise de feuilles.</p> <p>Pendant l'implémentation il n'a pas eu des questions. Elles ont résolu le test sans problème.</p> <p>Dans cette séance tous les filles étaient présentes. Donc, le nombre des épreuves est total 42.</p>			
--	--	--	--	--

### JOURNAUX DU CHAMPS No 11

ÉCOLE: Liceo Femenino Mercedes Nariño

FECHA: le 27 Avril 2011

HEURE : 10 :00 – 10 :45 A.M

AUTEUR : Lynda Quiceno Forero

GROUPE : 504

ACTIVITÉ (description)	MARQUEUR TEXTUEL (linguistique et extralinguistique)	ANALYSE (signification et sens)	INTERPRETATION (catégorisation)	OBSERVATION ET PROPOSE
<p>Les filles vont répéter ce que le professeur fait, les mouvements, les gestes, les sons. Après une fille fait de modèle à suivre pour l'imitation.</p>	<p>L'activité n'était pas faite parce que ce jour la on a commencé la classe 10 minutes en retard, parce qu'elles célébraient la <i>messe de mai</i>, donc, il a fallu attendre. Donc, comme</p>			<p>La communication entre les stagères et l'école reste dans les affaires académiques, mais on aura besoin de communiquer ces aspects des activités extracurriculaires pour</p>

	on a eu juste 45 minutes, on a commencé par l'activité centrale.			que les stagères développons autres stratégies pour ne perdre le temps.
<p><b>Les vêtements</b></p> <p><b>Objective D'apprentissage</b> Utiliser le vocabulaire et les expressions pour exprimer et parler de vêtements.</p> <p><b>A apprendre</b> Faire une description des vêtements.</p> <p><b>Vocabulaire</b> Les chaussures, le chapeau, les chaussettes, la robe, la chemise, la t-shirt, l'écharpe.</p>	<p>Après saluer on a commencé parler par rapport les notes et l'évaluation finale qui fait l'institution et les possibilités de nous rencontre la semaine prochaine pour avoir de temps pour finir les activités avant.</p> <p>On a expliqué les instructions de l'activité centrale. Donc elles ont fait les groupes et elles ont écrit leur noms sur petits papier pour que le professeur sache qui le conforme. Ainsi, on a fait l'appel et les filles ont sorties à la cour de récréation. Elles ne savaient pas qu'est-ce qu'elles allaient faire, c'était une surprise.</p> <p>Quand le professeur a expliqué la dynamique de l'activité, les filles souriaient et on dit que cela était une très bonne</p>	<p>L'évaluation qui fait l'Institution ne correspond pas aux projets que les stagères sont en train de faire. Ces évaluations sont écrites et « tipo ICFES » c'est-à-dire des questions avec une seule réponse possible, mais multiple options. Alors, les filles n'ont pas la possibilité d'écrire un texte ou de répondre des questions « ouvertes » parce que cette type de évaluation et plus systématique et il est plus facile de mettre une note (qualification quantitative)</p> <p>Ainsi, il faut que les stagères font leurs propres évaluations en concordance leurs projets.</p> <p>Les élèves étaient très attentives, même elles</p>	<p>Il ressemble difficile faire une articulation entre les deux aspects de l'évaluation. D'abord l'école ne permet pas de faire un processus différent pour avoir les notes finales mais qu'avec l'évaluation écrite. Donc il est par fois contraire au développement du projet. Ainsi, il faut créer deux évaluations. Pour mon processus, chaque exercice dans les séances a été évalué parmi de critères de créativité (utilisation du matériel) le profit du temps, la suivre des instructions et éléments concernant la langue comme la prononciation, le vocabulaire et les habiletés pour se communiquer.</p> <p>Je considère que cette</p>	

	<p>activité. Donc, elles ont commencé a parler entre elles pour définir qui allait jouer de mannequin et qui de désignateur.</p> <p>Elles écoutaient les instructions : elles devaient faire une défile avec les vêtements faites avec le papier.</p> <p>Le professeur a essayé de parler en français la plus part du temps. Elles comprenaient l'idée générale, mais elles faisaient de signes quand elles ne comprenaient pas : elles ouvraient grand les yeux ou elles bougeaient les mains.</p> <p>D'abord de l'activité les vêtements été définis par le professeur, après elles ont fait les propres.</p> <p>Elles ont apporté des ciseaux et de colle, même que cela n'était explicite dans le devoir.</p>	<p>parlaient parce qu'elles avaient des idées dans la tête donc, il fallait les communiquer, mais ils ont bien compris les instructions même que le vocabulaire.</p> <p>Il existe toujours de signes de nerfs ou de honte. Cela pour le mouvement de leurs mains, les signes dans leurs visages, mais c'est sure qu'ils ne sont pas de signes d'incommodité ou dérangement, parce que les filles sont très sincères et elles n'hésitent pas quand elles veulent exprimer leurs désires.</p> <p>Elles ont bien utilisé les matériels et cela a permit qu'elles aient pu créer différents éléments dans les vêtements.</p> <p>Pour développer l'activité, les filles n'ont</p>	<p>activité a été bien développée et aimée par les filles parce qu'il existe une relation entre certains aspects de la femme et la beauté et cela avec un défile de vêtements. Donc, les filles ont senti qu'elles étaient belles, importantes et talentueuses. Cela ne veut pas dire que l'activité a été développé parmi ce but, mais qu'il existe une relation proche avec la commodité des filles en développant ces activités où elles prennent un rôle important et le reste fixe l'attention, parce qu'elles peuvent démontre ce qu'elles savent.</p> <p><u>L'attention est développé plutôt pour écouter les copines, faire attention aux instructions et fixer le détails de la</u></p>	
--	---	--	--	--

	<p>Donc, elles ont bien profité de matériels pour créer différents éléments : des gants, bracelet etc. elles utilisaient des couleurs pour faire de petits dessins sur le papier ; elles coupent de différentes manières le papier pour faire les vêtements avec de désignes.</p> <p>Pour commencer l'activité le professeur a dit les premiers éléments : <i>jupe, chemise et chapeau.</i></p> <p>Elles ont pris plus du temps pour développer cette partie de l'activité, mais elles ont fait des bonnes présentations.</p> <p>Elles ont eu de petites difficultés par rapport a la prononciation, mais on les a résolues a travers de commentaires et explications simples chez les groupes qui se présentaient. Cela a pris du temps aussi.</p>	<p>pas pris de notes, elles ont travaillé leur mémoire, d'abord parce qu'elles n'ont pas regardé leurs cahiers pour s'assurer de quels vêtements on parlait et aussi parce qu'elles ont commencé a travailler sans demander une encore fois quels étaient les mots.</p>	<p><u>présentation et, dans ce cas, des détails des vêtements.</u></p> <p><u>Les habiletés communicatives ont un lieu très important pour le développement des activités du théâtre, mais plus importante il est possible de les améliorer a travers ces mêmes activités. Il faut que cela soit un processus « rigoureux » parce qu'il ne suffit pas le temps que les stagères ont a l'école pour implémenter les propositions pédagogiques.</u></p>	
--	---	---	--	--

	<p>Pendant le temps qu'elles avaient, elles ont fait les vêtements de différentes manières. Quand elles finissaient, elles sont passées pour défiler, mais les autres élèves étaient en train de fixer les détails de vêtements, donc, plusieurs d'elles n'ont pas observé les présentations des autres.</p> <p>Cependant, il y avait certains d'elles qui ont fait des petits commentaires.</p> <p>Donc, pour la dernière partie de l'activité. On a du la faire très limité.</p> <p>Elles ont fait les propres créations de vêtements mais on n'a que vu deux groupes, parce qu'il fallait fermer la classe.</p>			
--	--	--	--	--

**Le 18 mai**  
**SECONDE IMPLÉMENTATION DE L'ÉPREUVE L.L THURSTONE**  
**(journal de champs numéro 11)**

**Description**

Titre : formes identiques

Auteur : L.L Thurstone

Adaptation et typification : section d'étude de Tests de TEA Ediciones, S.A.

Période du temps : 4 minutes dans l'examen

Application : individuelle ou groupale

Age d'application : 9 ans en avant

Ponctuation : nombre de réponses correctes

Signification : évaluation des aptitudes perceptives et d'attention

Public et niveau: Niveau scolaire (divers groupes ; hommes et femmes)

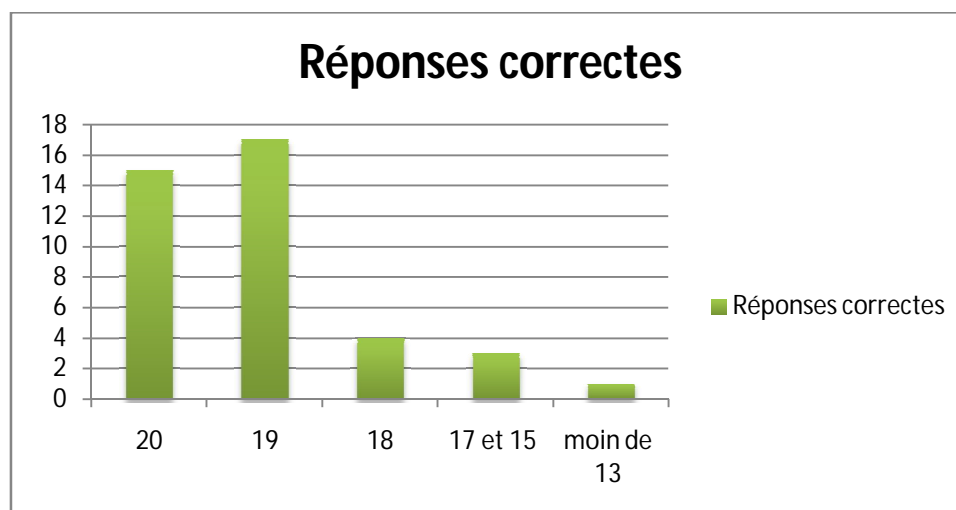
**Implémentation**

Pour la seconde implémentation de l'épreuve de Thurstone, pour l'évaluation de l'attention, nous avons choisi une feuille différente de la feuille que nous avons utilisée dans la première partie. Alors, nous avons choisi la dernière partie du test qui est composé aussi par 20 questions. Cela pour éviter que les filles se souviennent de réponses, parce que ce n'est pas un test de mémoire mais d'attention.

Le professeur a exprimé les instructions : partager les feuilles sans se lever du pupitre. Rester en silence. Signaler la réponse correcte en mettant la lettre qui correspond dans la colonne à droite. N'utiliser le temps pour colorier mais pour faire attention aux réponses. Après finir, ramasser les feuilles sans se lever du pupitre en passant les épreuves par files.

## Résultats

Ainsi, nous avons trouvé qu'il y a eu plus de réponses correctes que dans la première partie de l'observation.



**Graphique réponses correctes**

Ainsi, la plus haute ponctuation sera 20 qui correspond au même nombre de questions à répondre. La moindre ponctuation sera 0, si l'élève ne répond pas aucune question ou il n'a pas aucune réponse correcte. Chaque réponse correcte a un point : 20 réponses = 20 points... 10 réponses = 10 point... 1 réponse = 1 point, etcétera.

Nous observons que la plus haute ponctuation dans cette seconde implémentation est 19 avec 17 filles qui ont répondu et il y avait une fille qui a obtenu moins de 13 points. La plus part des élèves se sont trompées dans la même question, le numéro 49, parce qu'elles hésitaient s'il y avait une erreur d'imprimerie.

Nous observons qu'il y a une moyenne de bonnes réponses. Parmi 20 questions la plus part du groupe a bien répondu entre 20 et 19, bien qu'il y avait

juste 8 élèves qui ont obtenu entre 18 et 13 points. En plus, elles ont respectés les instructions parallèles, elles n'ont pas utilisé les couleurs, mais elles ont justement répondre en donnant la lettre qui correspond à la réponse correcte.

Pendant l'implémentation du test, les filles avaient une attitude de confiance et solidarité (parce qu'elles connaissent que les épreuves ne font pas parti de la classe de Français) elles étaient bien organisées et elles ont pris le temps suffisant pour répondre au questionnaire. Comme elles connaissaient l'épreuve elles n'ont pas fait des questions pendant le développement de l'activité.