

**Les jeux dramatiques dans l'amélioration de l'expression orale en FLE**

**Laura Fernanda Aguilera Mulfo**

**Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme :**

**Licence en Espagnol et Langues Étrangères : Anglais et Français**

**Conseiller:**

**Ricardo Leuro Pinzón**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Lenguas**

**Bogotá, Colombia**

**2020**

**PAGE D'ACCEPTATION**

---

---

---

---

---

---

**SIGNATURE CONSEILLER**

---

**SIGNATURE LECTEUR**

---

**SIGNATURE LECTEUR**

## REMERCIEMENTS

Je remercie mes parents pour m'accompagner dans tous les moments de ma vie, mais surtout à cette étape universitaire. Ils ont été toujours à côté de moi, ils m'ont comblé de courage et de force pour surmonter les adversités ; ils m'ont encouragé dans chaque décision que j'ai prise et ils ont consacré tout leur temps et leurs ressources pour m'amener où je suis aujourd'hui.

Je veux également remercier mes professeurs de la licence de m'avoir donné les outils nécessaires pour me former en tant qu'enseignante. Merci notamment au professeur Ricardo Leuro, pour son engagement et son soutien pendant le développement de ce projet de recherche et à la professeure Daiana Gómez, pour m'avoir aidé à devenir une meilleure étudiante et professionnelle, mais aussi pour avoir cultivé en moi l'amour pour le français.

Finalement, je voudrais remercier mes amis de l'université pour leur amitié infinie, pour avoir rendu mon expérience universitaire inoubliable et pour leur aide durant ces années.

## TABLE DE MATIERES

<b>Résumé.....</b>	<b>1</b>
<b>Contextualisation et établissement du problème .....</b>	<b>2</b>
Contexte institutionnel.....	2
Contexte de la population .....	4
Diagnostic .....	5
Description du problème.....	8
Antécédents.....	11
Justification .....	15
Question de recherche.....	17
Objectif général.....	17
Objectifs spécifiques.....	17
<b>Cadre théorique.....</b>	<b>18</b>
<b>Plan méthodologique .....</b>	<b>26</b>
Méthodologie .....	26
Unité d'analyse.....	28
Techniques et instruments.....	29
<b>Proposition d'intervention pédagogique.....</b>	<b>32</b>
Base théorique : les jeux dramatiques.....	33
Parcours méthodologique.....	35
Objectifs de la proposition .....	37
Unités de travail .....	38
<b>Calendrier .....</b>	<b>41</b>
<b>Analyse de résultats .....</b>	<b>42</b>
<b>Analyse de catégories.....</b>	<b>42</b>
1. Catégorie linguistique .....	42
2. Catégorie sociolinguistique .....	46
3. Catégorie pragmatique .....	47
<b>Catégories émergentes .....</b>	<b>49</b>
Tendance à traduire .....	49
Leadership.....	50
Persistance de la production orale .....	50
Appropriation de nouveau vocabulaire.....	52
Manque d'autorégulation .....	52
<b>Analyse à partir de la question de recherche.....</b>	<b>53</b>

<b>Analyse à partir des objectifs de recherche</b> .....	56
<b>Analyse à partir des objectifs de la proposition</b> .....	59
<b>Conclusions</b> .....	61
Limitations .....	62
Recommandations .....	64
<b>Bibliographie</b> .....	67
<b>Annexes</b> .....	71

### TABLE D'ILLUSTRATIONS

Graphique 1. Grille d'évaluation des jeux dramatiques de la 1re unité de travail .....	57
Graphique 2. Grille d'évaluation des jeux dramatiques de la 2ème unité de travail .....	58

### TABLE D'ANNEXES

<b>Annexe 1</b> : Enquête de caractérisation .....	71
<b>Annexe 2</b> : Diagnostic de langue .....	73
<b>Annexe 3</b> : Carnet de terrain – Le 4 avril 2019 .....	75
<b>Annexe 4</b> : Arbre à problèmes .....	77
<b>Annexe 5</b> : Unité d'analyse .....	77
<b>Annexe 6</b> : Grille d'évaluation .....	79
<b>Annexe 7</b> : Enregistrement audiovisuel .....	80
<b>Annexe 8</b> : Carnet de terrain.....	80
<b>Annexe 9</b> : Enregistrement audiovisuel .....	81
<b>Annexe 10</b> : Carnet de terrain.....	81
<b>Annexe 11</b> : Carnet de terrain.....	83
<b>Annexe 12</b> : Enregistrement audiovisuel .....	84

## Résumé

Le projet de recherche-action « *Les jeux dramatiques dans l'amélioration de l'expression orale en FLE* » présente l'expérience de recherche et d'intervention pédagogique vécues dans l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño avec les filles du cours CM1 salle 401 de l'après-midi. Ce projet a découlé des difficultés des élèves à s'exprimer oralement en français, car elles ne communiquaient pas en cette langue, étant habituées à mémoriser le contenu lexical, sans l'utiliser en contexte. La proposition des jeux dramatiques comme stratégie pédagogique a permis de développer cette habileté chez elles ; cela, en utilisant des unités de travail qui abordaient d'une manière procédurale les actes de parole qui devaient être représentés par les filles.

## Contextualisation et établissement du problème

### Contexte institutionnel

Le Liceo Femenino Mercedes Nariño a été fondé le 5 octobre 1916 sous la présidence de José Vicente Concha, par Monseigneur Diego Garzón, curé de la paroisse de « Las Cruces ». Cet établissement a commencé ses activités de formation comme l'internat féminin « Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios ». En 2002, l'école est consolidée comme « Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño » (PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño, n.d.). Actuellement, Erick Israel Ariza Roncancio c'est le directeur.

Cette institution est située à Bogotá, dans l'arrondissement de Rafael Uribe Uribe, dans l'avenue Caracas No 23-24 sud. Elle accueille 5348 élèves. Le calendrier de l'institution est de type A et il y a trois demi-journées, le matin, l'après-midi et le soir où les niveaux d'éducation offerts sont : Préscolaire (maternelle) enseignement primaire de base (1<sup>ère</sup> à 5<sup>ème</sup> année) ; enseignement secondaire de base (6<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> année) ; éducation médiatique académique (10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année). Dans la demi-journée de la soirée on offre de l'éducation pour les adultes. Les options de diplôme du Liceo Femenino Mercedes Nariño sont : Langues Étrangères (Anglais et Français), Sciences de la Santé et les TICE.

Selon les documents institutionnels, le profil « liceísta » est caractérisé par une pensée autonome, critique et analytique. L'élève « liceísta » est capable de promouvoir des solutions, de prendre des décisions et d'assumer les responsabilités de ses actions. D'autre part, on souligne que l'élève « liceísta » doit être sensible à la science, aux arts et au sport, ce qui favorise sa formation intellectuelle et culturelle (El Manual de convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED), n.d.). Quant à la mission du Liceo Femenino Mercedes

Nariño, celle-ci vise à « promouvoir la formation intégrale de la femme « liceista » » (Ríos, 2017) et la construction de son projet de vie pleine et heureuse, basé principalement sur les valeurs du respect, de la tolérance et de l'autonomie, afin qu'elle transforme son contexte. Or, l'observation de différents cours à l'école, spécifiquement dans le cours CM1 salle 401, a montré que cet idéal d'élève n'est pas pleinement atteint ; les filles manquent d'initiative pour réaliser leurs devoirs et les enseignants doivent constamment les gronder parce qu'elles ne font pas les activités et génèrent aussi de l'indiscipline. Donc, nous avons observé que le processus d'apprentissage semble être conditionné par le système de punition et de récompense et non par l'intérêt. Elles participent et font les activités s'il y a une note, pas parce qu'elles voient que ce processus peut élargir leurs connaissances sur le monde.

Donc, il est nécessaire de continuer à travailler cet aspect, pour que les filles améliorent leur perspective de formation et la vision de l'institution, qui vise à être reconnue pour l'année 2021, grâce à la qualité de ses services et l'excellence de ses diplômées (Ríos, 2017), soit dans le domaine des sciences de la santé et les TICE ou des langues étrangères : anglais et français. Par rapport à l'évaluation du processus de formation des élèves, le SIEL du Liceo affirme que celle-ci doit être « intégrale, dialogique, formative, flexible, sommative, diagnostique, périodique, démocratique et participative » (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, p. 2), en reconnaissant qu'il y a différents styles d'apprentissage. Une perspective qui ne s'accorde pas à la réalité parce que la figure de l'enseignant prédomine encore dans la salle de classe et il/elle détermine la démarche du cours et les critères d'évaluation, donc la plupart des élèves assume un rôle passif. Par ailleurs, il est important de mentionner que les groupes sont très nombreux et la tâche d'évaluer intégralement devient difficile ; la rétroaction et l'accompagnement semblent être limités.

En ce qui concerne le cours de FLE dans cette institution, une heure hebdomadaire est proposé à l'école primaire pour cet espace ; à l'école secondaire la démarche de ce cours est faite de manière semestrielle. Un panorama qui rendrait difficile l'objectif institutionnel de promouvoir la maîtrise des langues étrangères, spécifiquement du français, car le contact avec cette langue est minimum. En plus, le plan d'études en FLE a surgi du travail d'institutions externes comme l'Université Pédagogique Nationale et pas de l'école. On pourrait dire alors que l'importance donnée au français par Liceo Femenino Mercedes Nariño est insuffisante.

### **Contexte de la population**

En vue de développer ce projet de recherche concernant l'enseignement du français comme langue étrangère, nous avons choisi les élèves du cours CM1 salle 401 de la demi-journée de l'après-midi au Liceo Femenino Mercedes Nariño. Nous avons effectué la caractérisation de cette population en termes socio-économiques, affectives et d'apprentissage à partir d'une enquête<sup>1</sup>. Dans ce groupe il y a 39 élèves desquels 35 ont y participé. 60% de cette population ont 9 ans, 23% ont 10 ans, 11% ont 8 ans et 6% ont 11 ans, ce qui nous montre que la plupart des filles sont en concordance avec l'année scolaire qu'elles étudient.

Par rapport aux lieux de résidence des élèves, elles habitent aux sept différents arrondissements du Sud de la ville : 34% sont dans la zone Rafael Uribe Uribe, 23% dans San Cristobal, 17% dans Usme, 14% habitent à Ciudad Bolivar, 6% à Kennedy et finalement, 3% à Puente Aranda et à Bosa. De cette façon, nous pouvons observer que la couche socioéconomique moyenne des élèves du cours CM1 salle 401 c'est la couche 2

---

<sup>1</sup> Nous avons mis une enquête de 25 questions afin de caractériser la population du cours CM1 salle 401 de l'école déjà mentionnée (Voir annexe 1).

(66%), suivi par la 3 (23%) et la 1 (11%). En Colombie, la société est divisée en couches. Nous considérons que celles-ci sont actuellement au nombre de neuf. La première couche (0) correspond à la part de la population ayant le moins de revenus et/ou de richesse alors que la dernière couche (8) correspond à la part de la population ayant le plus de revenus et de richesses. La couche moyenne de la ville de Bogotá est estimée être la strate 3.

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage, nous soulignons que dans ce cours, les problèmes de concentration, de compréhension écrite, d'écriture et de mémoire sont évidents ; cependant, 46% des élèves manifestent des difficultés en écriture et 40% en mémoire. Cela veut dire que, le processus d'apprentissage présente des difficultés accentuées dans l'écriture, ce qui représente un problème pour les élèves tenant compte du niveau scolaire où elles se trouvent.

Par rapport au travail en classe, même s'il y a des élèves qui préfèrent travailler de diverses manières, nous pouvons déterminer que 40 % des « liceistas » s'inclinent pour travailler en groupes suivi par le travail individuel. Au sujet des habitudes, l'écriture et la lecture sont des activités notamment développées : 80% des filles ont l'habitude d'écrire et 89% profitent de la lecture.

Finalement, en ce qui concerne la langue française, nous trouvons que 60% de la population « liceista » ont déjà eu cours de français. D'une part, les cours qu'elles ont eus tournent autour des listes de mots, dont « les nombres », « les animaux » « les couleurs » et « la date ». Par ailleurs, les élèves manifestent qu'elles veulent apprendre à lire, parler et écrire dans cette langue, ainsi qu'un vocabulaire varié, comme « les fournitures scolaires », « la famille », « la nourriture » et aussi « accessoires de mode », « les sports » ; des expressions quotidiennes et des chansons.

## **Diagnostic**

Pour le développement de ce projet de recherche en FLE, connaître auparavant le niveau de langue que possèdent les participantes est impératif et l'instrument du diagnostic est un outil qui permet de mener à bien cet objectif. Celui-ci fournit d'information pertinente sur la maîtrise des compétences des élèves en français, mais aussi il fait possible la ratification du problème de recherche. De cette façon, nous avons créé un diagnostic tenant compte des compétences proposées par le CECRL (Cadre européen commun de références pour la langue) pour les apprenants d'une langue étrangère de niveau A1 et les habiletés communicatives du cours CM1 salle 401, vissées par le Plan d'études de Français Langue étrangère (FLE). Un échantillon de 32 filles du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño a participé à ce diagnostic, qui comportait 15 questions organisées en fonction des compétences (Voir annexe 2).

Donc, en ce qui concerne la compétence linguistique, nous avons trouvé que les élèves connaissent du vocabulaire élémentaire comme les nombres et les couleurs (75%) ; cependant, 58% présentent de difficultés pour différencier les nationalités et des expressions basiques liées à leur quotidienneté. Alors, il est possible de dire que les filles possèdent un répertoire linguistique limité de mots et d'expressions relatives à des situations concrètes particulières. Par rapport à la compréhension écrite, 50,7 % des élèves ont démontré qu'elles comprennent des instructions simples, telles que souligner leur état d'esprit ou le quartier où elles habitent ; mais au moment d'écrire ce qui leur était demandé, elles le font avec mauvaise orthographe ou en espagnol. Cela veut dire que les filles comprennent des mots familiers et des phrases très basiques, peut-être parce qu'elles les associent à leur langue maternelle, ayant travaillé dans des cours précédents une approche à l'écriture hypothétique. Cette approche consiste en la reconstruction d'un savoir déjà construit dans un certain domaine pour pouvoir l'appliquer à un autre domaine (Emilia Ferreiro, n.d.) ; alors, pour les filles éventuellement la connaissance de la langue espagnole

devient applicable au fonctionnement du français car ces langues ont des mots qui se prononcent et s'écrivent pareil.

Quant à la compétence de production écrite, seulement 3% des filles ont achevé la tâche de rédiger un petit texte en décrivant leurs activités quotidiennes. 53% ont écrit en espagnol, 3% ont combiné les deux langues, peut-être en utilisant cette écriture hypothétique et 41% n'ont rien écrit. Donc, nous observons qu'il y a des lacunes remarquables dans l'écriture en FLE ; selon la proposition du Cadre Commun Européen (CECRL, 2001, p.26) l'apprenant devrait écrire des textes simples comme cartes postales et donner des détails personnels dans un questionnaire. Le Plan d'études souligne que l'élève « [pourra] comprendre et produire des messages courts (...) écrits » (2015, p. 24), ce qui ne s'accomplit pas dans ce cas. Les filles n'utilisent même pas le code écrit en français et une des causes serait le vocabulaire limité qui a été mentionné auparavant.

D'un autre côté, la compréhension orale a montré que 61% des élèves comprenaient des mots courants liés aux nombres ou couleurs, mais si l'interlocuteur parlait très lentement. Ensuite, les filles sont à un niveau si basique de cette compétence qu'elles ne comprennent pas de phrases complètes mais des mots isolés. Finalement, nous avons constaté que 73% des filles n'ont pas pu répondre aux questions telles que « comment tu t'appelles ? » et « quel est ton numéro de téléphone ? » ; cela pourrait indiquer que c'est compliqué pour elles de s'exprimer en FLE ou d'utiliser des phrases simples pour dire quelque chose en cette langue. Par conséquent, l'objectif proposé dans le Plan d'études (2015) de faire que les filles de ce cours expriment des messages simples oralement, s'éloigne.

Ainsi, nous pourrions affirmer que les filles du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño, se trouvent à un niveau sous -A1 en considérant que toutes les

compétences proposées par le CECRL présentent des difficultés comme il a été indiqué ci-dessus.

### **Description du problème**

L'enseignement d'une langue étrangère à l'école est devenu un sujet primordial afin d'introduire le capital humain d'un pays dans les dynamiques mondiales. En Colombie, l'anglais a été priorisé comme la langue étrangère à enseigner, mais il y a des institutions comme le Liceo Femenino Mercedes Nariño où le français est dispensé aussi. Cependant, l'enseignement de cette langue y est donné d'une façon limitée, spécifiquement en primaire, parce que les cours sont dirigés par des stagiaires et les leçons sont principalement axées sur l'apprentissage du lexique. Également, le créneau horaire pour la matière de français est d'une heure hebdomadaire.

C'est pourquoi l'expression orale en français langue étrangère (FLE) présente de faibles niveaux. Les filles ne communiquent pas spontanément en cette langue, elles connaissent quelques éléments mais elles ne savent pas comment les utiliser ; ce qui représente un problème car la finalité d'apprendre une autre langue ne vise pas seulement à mémoriser la grammaire et le vocabulaire, mais aussi à exprimer des idées et savoir comment et quand le faire. En plus, un des objectifs de l'institution, la maîtrise des langues étrangères, ne serait pas atteinte parce que le FLE n'a pas l'importance suffisante dans les cours et elle est considérée comme une matière secondaire où on n'apprend que du lexique, voire des listes de mots.

Nous apercevons ce problème d'expression orale en FLE à travers la performance passive des élèves dans le cours de français, car les filles seulement mémorisent, transcrivent et épellent du vocabulaire, notamment des listes de mots, comme l'on a

enregistré dans le carnet de terrain (Voir annexe 3). Par conséquent, nous pouvons souligner que l'importance de cette question problématique réside dans les possibilités de recherche qu'elle offre, afin de créer des stratégies ou des projets qui aident les élèves à s'exprimer en FLE d'une manière spontanée et à utiliser cette langue dans des contextes réels, sans laisser de côté la composante grammaticale et lexicale ; ce qui pourrait entraîner un apprentissage significatif chez les élèves.

Cette problématique a ses origines dans quatre facteurs essentiels (Voir annexe 4). Le premier, c'est la mécanisation de la connaissance, c'est-à-dire, l'automatisation de l'apprentissage sans aucune réflexion ; les élèves transcrivent des contenus du tableau ou du projecteur au cahier, mais il n'y a pas d'interaction entre elles à partir de ces contenus. De même, elles mémorisent du vocabulaire et cela produit qu'elles retiennent les mots pour une situation spécifique et quelque temps après oublient ce qu'elles ont appris. L'existence de ces aspects génèrent que les élèves n'aient pas d'apprentissage significatif en FLE, c'est-à-dire, qu'elles puissent établir de relations entre cette langue étrangère et leur contexte, et l'utiliser en dehors du cours parce qu'elles apprennent seulement quand il s'agit d'obtenir une note.

En second lieu, une autre cause des faibles niveaux d'expression orale se trouve dans l'absence de contextes communicatifs dans le cours de FLE. Les filles n'ont pas d'exercices de conversation et s'il y a, les fautes de prononciation sont mal vues, alors l'interaction en français est réduite. Également, les enseignants n'établissent pas de mots clés ou d'expressions basiques en FLE qui favorisent des petites interactions en cette langue. De cette manière, l'absence de contextes communicatifs génère que les élèves ne puissent pas pratiquer ce qu'elles apprennent pendant le cours et que leur apprentissage du FLE soit plus difficile. Également, les élèves peuvent oublier comment prononcer les mots

et comment construire des phrases, entraînant qu'elles ne les prononcent pas bien, elles sentent de la frustration ou de la honte de s'exprimer en FLE.

Le fait que le temps ne soit pas profité effectivement, devient le troisième facteur qui provoque la problématique en question, en raison de l'indiscipline des filles et parce qu'elles font les devoirs en classe, qu'elles sont censées faire chez elles. Mais surtout, les interruptions externes telles que la distribution et consommation du goûter, ne favorisent pas l'utilisation du temps. Alors, les exercices de pratique en FLE sont laissés à la maison, et de toute façon, les élèves oublient de faire ces exercices et il n'y a pas de renforcement des sujets abordés en classe.

En quatrième lieu, les activités répétitives et les ressources médiocrement utilisées influencent les faibles niveaux d'expression orale en FLE. D'un côté, les activités sont centrées uniquement sur l'acquisition du vocabulaire et l'engagement pour les développer de la part des élèves est déficient. D'un autre côté, l'utilisation de ces mêmes ressources ne suit pas de stratégies didactiques qui améliorent l'expression orale en FLE dans la salle de classe. Ces situations font que le cours de français devienne monotone, que les élèves s'ennuient, se distraient et par conséquent, qu'elles ne participent pas dans la classe.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que les élèves ne s'expriment pas en FLE à cause de différents facteurs tels que la mécanisation de la connaissance, l'absence de contextes communicatifs, l'inadéquat profit du temps, les activités répétitives et les ressources médiocrement utilisées. Ce qui nous permet d'identifier un modèle d'enseignement traditionnel de la langue étrangère, dans ce cas le français, parce qu'elle est conçue comme un outil important dans la formation académique de toute personne, mais, la priorité est accordée à l'accumulation d'éléments linguistiques

isolés. Les besoins et les contextes des élèves ne sont pas pris en compte et à la fin le FLE n'est pas considéré comme un moyen d'expression communicative.

### **Antécédents**

Afin de développer ce projet de recherche, il est important de prendre en considération des documents précédents qui soient liés à la problématique de l'expression orale en FLE, pour avoir une référence de ce qui a été travaillé jusqu'à maintenant sur cette thématique et de cette manière, créer une proposition pédagogique différente qui réponde à ce problème et puisse générer un impact dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Pour faire cette démarche, nous avons abordé depuis des projets de recherche à l'Universidad Pedagógica Nacional, en passant par des projets nationaux et internationaux.

Tout au long de l'enseignement du français langue étrangère, l'expression orale a été étudiée fréquemment en raison de la complexité qu'elle représente pour les élèves, parce que c'est une habileté qui n'exige pas seulement que l'on connaisse les aspects linguistiques d'une langue, mais aussi que l'on sache comment l'utiliser dans la réalité. Ainsi, diverses stratégies ont été développées pour que les élèves puissent s'exprimer oralement en français, en intégrant les règles qui régissent cette langue avec le contexte où elle est parlée.

Dans la révision documentaire que nous avons faite, l'expression orale a été travaillée à partir de stratégies pédagogiques qui impliquent l'utilisation des jeux théâtraux, Romero (2016), des scénarios de la vie quotidienne, Suárez (2014), des séquences didactiques, Gómez et Hernández (2013) et de la chanson, Navarro et Soto (s. d.). Tout cela prenant en compte le contexte des élèves, leurs intérêts et leur relation avec l'autre pour mener à bien ces projets de recherche. De cette manière, nous pouvons souligner comme un aspect général dans ces projets, que la notion socioculturelle est devenue fondamentale au

moment d'implémenter une proposition pédagogique, car l'entourage des élèves acquiert de la valeur dans le processus d'apprentissage du français et ils se sentent motivés pour participer à celui-ci.

Dans notre projet l'idée c'est d'incorporer cette notion à travers les jeux dramatiques, parce qu'ils représentent une manière ludique d'aborder des situations de communication réelles où les élèves ont la possibilité de s'exprimer selon leur connaissance de la langue et selon le contexte, jouant comme n'importe quel personnage.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons nous concentrer dans les sujets spécifiques de chaque document qui sont en rapport avec notre projet de recherche. En premier lieu, Romero (2016) aborde les jeux théâtraux pour développer une compétence communicative chez les filles du cours CM2 parce que ceux-ci encouragent l'interaction en FLE des élèves en utilisant le corps et rendent l'apprentissage de cette langue un processus agréable. Des caractéristiques que nous partageons aussi ou voulons atteindre pour développer l'expression orale avec les jeux dramatiques, qui sont une méthodologie exécutée à partir de l'échange avec l'autre ; également, leur caractère artistique et ludique permet aux apprenants de changer la perspective qu'ils ont généralement du français, que c'est une langue complexe ou ennuyante. Cependant, nous croyons que parler de développer une compétence communicative c'est trop ambitieux, parce que maîtriser cette compétence implique que toutes les habiletés soient travaillées, pas seulement l'expression orale. En plus, une démarche de cette magnitude doit provoquer que les élèves utilisent la langue d'une manière spontanée, mais dans ce cas cela n'a pas été possible, les filles dépendaient beaucoup de l'enseignante pour faire les activités.

En ce sens, utiliser des scénarios de la vie quotidienne pour encourager l'expression orale en FLE dans le cadre de l'approche communicative, Suárez (2014), devient bénéfique

pour les élèves ; ces espaces recréent des environnements familiers où ils sont immergés chaque jour. De ce fait, ce rapprochement leur permet d'associer les structures de la langue étrangère (FLE) qu'ils sont en train d'apprendre avec les situations communicatives de la quotidienneté. Néanmoins, dans ce projet cette démarche s'écarte un peu, parce qu'il reste dans la partie phonétique, en oubliant que l'approche communicative cherche que les apprenants produisent des énoncés significatifs, au lieu de se centrer dans l'expression des énoncés parfaits. En outre, l'implémentation de cette proposition pédagogique devrait inclure d'autres espaces qui soient interconnectés et permettent de rendre compte de l'évolution de l'apprentissage et la performance des élèves en ce qui concerne le FLE. Pour cette raison, dans notre projet de recherche nous avons proposé de travailler quatre actes de parole qui tiennent compte du contexte des élèves, du plan d'études de l'école et des consignes du CECRL et augmentent leur difficulté à mesure qu'ils sont abordés.

D'un autre côté, il est important de souligner qu'au moment d'aborder l'expression orale en FLE et de parvenir à son amélioration, la motivation joue un rôle important chez les élèves, parce que cet aspect leur permet de s'intéresser à leur processus d'apprentissage et participer aux activités de la classe, grâce au dynamisme de celles-ci et à l'intégration de leurs expériences, Gómez et Hernández (2013). Conformément à cela, le travail collaboratif est un autre facteur qui favorise la motivation chez les élèves motivés par leur processus d'apprentissage du FLE.

Cette stratégie didactique génère un environnement de confiance et l'interaction entre eux, Gómez et Hernández (2013), ainsi ils peuvent faire des réflexions groupales sur leur expression orale et identifier les erreurs communes pour l'améliorer.

De ce point de vue, nous considérons également que la motivation est indispensable pour que l'apprenant puisse s'exprimer oralement en FLE d'une manière spontanée et il

comprene que s'il ne dit pas quelque chose correctement, il a la possibilité de le corriger et de l'améliorer. En plus, l'aide des copains dans le processus d'apprentissage favorise la construction de la connaissance, en raison de l'échange d'idées et fait que les élèves se sentent plus libres quand ils s'expriment en langue étrangère.

Finalement, nous devons souligner que quand on enseigne une langue étrangère il est nécessaire également d'aborder la culture où elle est parlée, parce que cet élément nous permet de comprendre comment utiliser une langue en contexte. La culture est un véhicule pour que l'élève adopte une attitude positive face à l'apprentissage d'autres traditions, Navarro et Soto (s. d.). En plus, la connaissance culturelle nous aide aussi à reconnaître la valeur de nos coutumes et à promouvoir le respect pour tout ce qui est différent de nous. De ce fait que nous visons à créer cette attitude chez les élèves pendant le développement de l'intervention, afin qu'elles se sentent intéressées au cours de français et voient dans cet espace l'occasion d'élargir leur expérience sociale et d'avoir de nouveaux points de vue.

Pour conclure, nous dirions que cette révision des antécédents a proportionné des éléments importants à notre projet de recherche, parce qu'elle a permis d'établir une démarche de travail et de connaître les avantages et les désavantages des différentes propositions pédagogiques, pour améliorer l'expression orale en FLE. En outre, ces références nous ont amené à réfléchir sur le rôle de l'enseignant de langue étrangère et la manière dont son action affecte l'apprentissage des élèves. Néanmoins, nous avons trouvé que les jeux dramatiques n'ont pas été utilisés dans aucun des projets consultés, ce qui nous donne la possibilité de surmonter cette problématique depuis une stratégie artistique qui intègre la communication, la corporalité et le travail en groupe.

## **Justification**

Quand on parle de l'enseignement de langues étrangères, il est généralement présumé que l'acquisition d'un grand nombre du vocabulaire et la mémorisation des règles grammaticales sont le résultat d'un enseignement efficace et les seuls éléments nécessaires pour communiquer en une autre langue, différente de la maternelle. Au Liceo Femenino Mercedes Nariño, il est possible de constater cette croyance, grâce aux observations faites dans les cours de FLE du cours CM1 salle 401 où l'expression orale présente de faibles niveaux ; ce qui nous a permis de définir cette situation comme la problématique de ce projet de recherche.

Cette démarche méthodologique mentionnée ci-dessus appartient à une tradition de traduction-grammaire qui ne répond pas aux besoins communicatifs de nos jours, où on doit connaître la structure de la langue étrangère, mais aussi savoir comment l'utiliser dans de différents contextes sociaux. C'est pourquoi nous abordons l'expression orale, car cette habileté implique à la fois la connaissance linguistique, socioculturelle et pragmatique ; des aspects qui ont été travaillés d'une façon isolée ou en lui donnant plus d'importance au sujet linguistique. Il faut ensuite développer de nouvelles pratiques d'enseignement en FLE axées sur l'expression orale, qui offrissent un environnement de confiance et sécurité pour que les élèves parlent spontanément et non seulement l'enseignant. De même, pour qu'elles voient le français comme un instrument de communication qui peut contribuer à leur formation personnelle et culturelle.

Ainsi, dans ce projet de recherche nous proposons de travailler les jeux dramatiques, comme une stratégie pédagogique qui peut stimuler l'expression orale en FLE des élèves du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño. Nous avons choisi les jeux dramatiques, parce que les arts scéniques deviennent une alternative créative et ludique à

l'enseignement traditionnel du français. En plus, ceux-ci permettraient aux filles de développer l'imagination, « l'interprétation, la mémoire et les habiletés expressives et personnelles » (EducaBolivia, 2017) ; des aspects fondamentaux pour s'exprimer en une langue étrangère.

D'autre part, l'utilisation de cette stratégie pour améliorer l'expression orale découle aussi de l'intérêt exprimé par les filles dans l'enquête (Voir annexe 1), pour apprendre à parler en français et pour connaître du vocabulaire dans cette langue, proche à leur contexte. Également, les observations effectuées cette année ont montré que les filles profitent des jeux de rôle, des petits sketches pour expliquer un sujet et de parler en public. Donc, les jeux dramatiques pourraient remplir les intérêts de ces élèves par rapport à l'apprentissage de FLE et la méthodologie d'enseignement serait dynamique : les filles auraient un rôle actif dans le cours de français et elles développeraient leur expression orale.

De cette façon, nous soulignons que travailler avec des jeux dramatiques dans l'enseignement du FLE favorisera un apprentissage amusant, en contribuant au développement de l'expression orale chez les filles du cours CM1 salle 401, grâce au caractère imaginatif et ludique de ces jeux.

## **Question de recherche**

Quelle est l'influence des jeux dramatiques dans le développement de l'expression orale en FLE des filles débutantes dans une école publique féminine ?

## **Objectif général**

Déterminer l'influence des jeux dramatiques dans le développement de l'expression orale en FLE des filles débutantes dans une école publique féminine.

## **Objectifs spécifiques**

- Évaluer l'utilité de la mise en œuvre des jeux dramatiques pour le développement de l'expression orale en FLE des élèves du cours CM1 salle 401.
- Faire le suivi du développement à l'oral pendant notre intervention dans le cours.
- Expliquer l'influence des stratégies didactiques différentes dans le changement de la pratique pédagogique.

## **Cadre théorique**

Afin de mener à bien ce projet de recherche, il est essentiel de déterminer une base théorique qui soutient les concepts à travailler dans ce processus et, en même temps, qui sert comme un guide d'analyse.

### **Apprentissage initial de langue étrangère chez les enfants**

Pour commencer, nous devons surligner qu'aujourd'hui l'apprentissage d'une langue étrangère est indispensable, car nos sociétés se sont diversifiées et il est fondamental d'apprendre à vivre avec différentes personnes d'autres nationalités et cultures. Ainsi, le cours de langue étrangère (dans ce cas français), devient l'espace parfait pour promouvoir l'échange culturel à travers l'apprentissage de la langue. Un espace parfait surtout pour les élèves de cette recherche, parce qu'à leur âge (9 à 11 ans) le cerveau présente une grande plasticité qui permet l'assimilation de l'information complexe de manière inconsciente et sans effort, Navarro (2009). C'est-à-dire qu'ils ont la possibilité d'exploiter leurs capacités cérébrales et consolider leurs habiletés et intelligences.

En plus, il y a des caractéristiques physico-sociales chez les enfants qui facilitent l'appropriation d'une langue étrangère, telles que : la capacité de traiter l'information linguistique de manière inductive ; la mémoire, qui atteint son point culminant à 9 ans ; les habiletés motrices, Rubio (2011) et l'attitude de désinhibition qui leur permet d'agir sans honte et participer à tout. Également, nous avons observé qu'à leur âge les filles peuvent imiter la prononciation des mots et l'intonation parce qu'elles se sentent attirées par les

sons du français ; elles sont capables d'établir des relations entre leur langue maternelle et la nouvelle langue.

Compte tenu de ce qui précède, on caractérise l'apprentissage de la langue étrangère chez les enfants, Ruiz (2009), comme un processus intuitif qui demande des situations réelles de communication afin qu'ils puissent associer ce qu'ils apprennent à ce qui se passe dans leur environnement. C'est pourquoi nous avons utilisé les actes de parole (se présenter, décrire, acheter/vendre quelque chose et parler de l'endroit préféré) comme la base du jeu dramatique car les filles vont profiter des événements quotidiens dont elles sont témoins, pour qu'elles s'expriment en français sur les mêmes sujets ; tout cela à travers la représentation.

La recherche a trouvé que ce qui motive vraiment les jeunes enfants, c'est le plaisir d'apprendre une nouvelle langue, Myles (2017) : non seulement les activités amusantes typiques du cours de langue, mais aussi l'apprentissage d'une autre culture dont leur langue, en étant une partie ; apprendre sur les enfants comme eux dans d'autres pays, ce qu'ils font, comment ils l'aiment / contrairement à ce qu'ils sont, à leur façon de parler, etc. Une vision qui montre l'importance d'impliquer la culture et le contexte dans l'apprentissage et l'enseignement de langue étrangère pour que ces processus deviennent significatifs pour les enfants ; de cette manière, ils vont prendre l'initiative d'apprendre et vont voir dans les cours de français, une opportunité de connaître d'autres endroits dans le monde. En plus, cela va permettre aux enfants de développer une identité culturelle globale où ils apprécient les valeurs propres et dans la différence avec l'autre, ils aient l'occasion de partager et enrichir la connaissance.

## **L'expression orale**

Tenant compte du scénario précédent, nous pouvons définir proprement l'expression orale. C'est une composante de la communication humaine qui implique le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des individus par rapport à une langue donnée, autrement dit, la connaissance grammaticale, la connaissance sur l'utilisation et l'aspect affectif de celle-ci. Dans le cas des langues étrangères, nous considérons que cette habileté est déterminante pour communiquer des idées dans une langue différente de la maternelle et avoir un échange culturel bénéfique, c'est-à-dire, un échange qui nous permet d'élargir notre vision du monde, de partager nos connaissances et d'améliorer notre maîtrise de la langue étrangère.

Il est nécessaire de noter que le concept d'expression orale peut être confondu avec la production orale ; donc, nous considérons qu'il est important de faire la distinction entre ces deux concepts. La production orale fait référence au simple acte d'émettre des sons ou aux énoncés produits d'une manière préméditée, Yves Roux (2003) ; on doit toujours calculer ce que l'on va dire. D'un autre côté, l'expression orale est vue comme une manifestation spontanée de la langue qui implique l'émetteur. Cette habileté comprend les discours naturels ou improvisés où la priorité s'accorde au sens transmis et on vise à la communication totale, Yves Roux (2003). À savoir, une communication qui n'est pas forcée ou orientée à la mémorisation de vocabulaire pour s'utiliser seulement dans un examen, différemment d'une communication naturelle qui nous permet d'exprimer ce que nous pensons ou sentons par rapport à la vie quotidienne ; en plus, celle-ci doit inclure tous les éléments verbaux et non verbaux.

Donc, nous pourrions affirmer que l'expression orale conçoit la production orale comme une de ses composantes, parce que cette dernière est le début de la communication

mais ne couvre pas tous ses éléments. La production orale commence par la répétition mécanique de mots, phrases ou expressions et quand nous systématisons ce processus nous établissons des relations et créons une « base de données » qui rend l'expression orale possible, parce que nous avons déjà réfléchi sur la répétition et les éléments qu'elle nous offre et que nous utilisons ensuite comme nous voulons, c'est-à-dire spontanément et délibérément.

D'autre part, l'expression orale est envisagée, CECRL (2001), comme la production orale d'énoncés qui sont reçus par un ou plusieurs récepteurs. Alors, nous comprenons cette notion comme un acte de communication qui tient compte de l'autre pour qu'elle soit effective : l'information ou les idées que nous exprimons ont du sens lorsque nous interagissons avec une autre personne. Par conséquent, l'expression orale serait un outil qui génère de l'empathie, favorise les relations personnelles et la rétroaction d'idées grâce au contact avec les autres ; de même, cette habileté promouvrait le respect et la tolérance.

En raison de cette conception, nous croyons que l'expression orale plus qu'une manifestation personnelle établie, c'est aussi une notion socio-culturelle qui implique la connaissance sur le contexte dans lequel un message est produit. On dit, Manolescu (2013), que l'expression orale fait allusion à l'ensemble « d'idées sous forme d'informations, d'opinions diverses ou de sentiments avec des objectifs selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social » (p.111). Donc, cette habileté est conçue comme un moyen pour satisfaire les propres intérêts communicatifs à travers la compréhension des circonstances où un message est émis ; en d'autres termes, la notion pragmatique est impliquée et les éléments paralinguistiques tels que les gestes, la kinésie et la proxémique, seraient considérés aussi à cet effet, car ils peuvent influencer la signification dudit message.

De même, nous soulignons que l'expression orale demande certaines compétences pour que l'apprenant puisse affronter les difficultés que celle-ci comporte, Manolescu (2013). Ces compétences sont abordées depuis le CECRL (2001), un guide théorique pour mesurer la maîtrise d'une langue étrangère. Alors, l'expression orale implique les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Les premières concernent la connaissance formelle de la langue qui permet l'émission de messages appropriés et significatifs selon la capacité du locuteur ; également, on dit que la compétence linguistique est composée d'autres catégories telles que : la compétence lexicale, c'est-à-dire, connaître et utiliser le vocabulaire d'une langue prenant en compte l'aspect lexical et grammatical. La compétence grammaticale, c'est la capacité de comprendre et d'exprimer d'une manière correcte les ressources grammaticales d'une langue. La compétence sémantique, qui vise à la conscience et au contrôle qu'on a de l'organisation du sens. Après, la compétence phonologique, qui fait référence à la connaissance de la perception et de la production d'unités sonores selon des contextes spécifiques. L'ensemble de ces compétences aide les élèves à comprendre comment la langue qu'ils apprennent est structurée et leur permet de la comprendre dans n'importe quel contexte. Dans le développement des activités, cette compétence sera la base pour que les filles construisent leur répertoire grammatical avec lequel elles puissent s'exprimer selon le personnage du jeu dramatique.

Par rapport à la compétence sociolinguistique, le CECRL (2001) souligne que celle-ci comporte l'habileté de connaître et de savoir utiliser une langue dans la dimension sociale, ce qui implique d'établir un contact avec les autres et travailler avec eux pour assurer la communication. Cette compétence renferme les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les différences de registre, le dialecte et l'accent. Cela permettra aux élèves d'être conscientes de la culture comme une notion inhérente de la langue à

apprendre ; de leurs interlocuteurs et de la manière dont elles doivent utiliser la langue selon les conditions sociales, lesquelles peuvent influencer la situation des participants, la relation entre eux, leurs intentions communicatives et l'évènement communicatif. Une situation qui pourra être observée dans la classe non seulement quand les apprenantes développent les activités et performant le jeu dramatique, mais aussi quand elles interagissent avec leurs camarades et l'enseignante.

Enfin, la compétence pragmatique prend en considération la connaissance de la structure et organisation de la langue (compétence discursive), c'est-à-dire, savoir utiliser la langue en contexte. La connaissance de la réalisation des fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) qui se réfère à la capacité d'atteindre des objectifs communicatifs dans une langue. Finalement, la compétence pragmatique comprend aussi la connaissance de la segmentation des messages selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique), lesquels impliquent la rétroaction des messages de l'émetteur et du récepteur, le contexte, l'expérience des participants et les règles d'interaction.

Ainsi, nous voyons comment cet élément pragmatique devient clé pour que les élèves apprennent que la langue sert non seulement à transmettre des informations, mais aussi à agir et répondre à toute situation communicative. Également, elles sauront comment mener à bien une conversation et comment la continuer ; considérer le type approprié de langage corporel ; le contact visuel et la proximité entre locuteurs et agir conformément à ces règles. De cette manière, les capacités d'expression de chaque fille pourront être potentialisées, dans la partie orale et corporelle, et elles pourraient développer également leur imagination.

## Les actes de parole

Étant donné que nous avons déjà approfondi sur le noyau du problème à travailler, il est pertinent d'aborder les actes de parole et leur relation avec l'expression orale dans la proposition pédagogique.

L'acte de parole ou de langage est défini comme l'unité minimale de la communication. Celui-ci ne ferait référence ni à la phrase ni à l'expression, mais à l'accomplissement ou la performance d'un acte spécifique, Armengaud cité dans Billières (2015). De cette façon, nous envisageons l'acte de parole comme la réalisation d'une action avec une finalité qui transforme la réalité de qui le délivre et de son interlocuteur. À savoir, c'est un acte intentionnel où les interlocuteurs doivent reconnaître le contexte de cet acte pour que la communication soit effective : « Le postulat des AL est dire, c'est faire. Le sujet est personnellement impliqué, comme locuteur ou comme auditeur, dans une situation d'énonciation. », Billières (2015).

Les auteurs soulignent que les actes de parole nous permettent d'avoir plusieurs formulations syntaxiques pour un contenu sémantique identique, c'est-à-dire, « la forme est au service de la fonction », Billières (2015). Donc, le locuteur peut matérialiser un objectif communicatif de différentes manières et pour cela, il/elle doit prendre en compte la situation d'énonciation, les croyances de son interlocuteur (il faut avoir un savoir partagé pour que l'acte soit produit et compris), les rôles et les statuts, l'intentionnalité respective et les stratégies de discours, entre autres. Une perspective très utile qui peut nous aider au moment d'enseigner une langue étrangère pour montrer sa diversité et les ressources qu'elle nous offre ; les élèves vont apprendre que même les phrases avec le même contenu propositionnel peuvent avoir un sens différent.

L'acte de parole réalise simultanément trois fonctions/actes, Austin cité dans Malután (2011). La première fonction c'est la fonction locutoire qui consiste à dire quelque chose et est composée par l'acte phonétique (la prononciation des sons), l'acte phatique (la combinaison des mots et phrases) et l'acte rhétorique (employer les énoncés avec un sens et une référence). L'acte locutoire pourrait être la simple émission d'une phrase selon les règles grammaticales. La deuxième fonction se réfère à l'acte illocutoire, l'acte effectué quand on dit quelque chose qui a du sens quand il est reçu par le destinataire ; c'est-à-dire que celui-ci influence les relations des participants. En dernier lieu, nous trouvons l'acte perlocutoire que c'est « l'effet indirect de l'acte de communication sur l'interlocuteur (ou le locuteur) (...) ses sentiments ou ses actions » Billières (2015). Cet acte va au-delà de l'aspect linguistique, il implique l'effet d'un énoncé et la réponse à celui-ci ; il renvoie à la psychologie.

Dans notre cas, les actes de parole de se présenter, de décrire l'école, d'acheter / vendre quelque chose et de parler du lieu préféré sont au début des actes locutoires, lorsqu'ils sont expliqués avec leur prononciation respective car ils se limitent à la notion linguistique. Mais lorsqu'ils sont illustrés et mis en scène, ils deviennent illocutoires et perlocutoires parce que les filles s'approprient d'un personnage et tout ce qu'elles expriment a un effet sur leurs camarades de classe qui agissent également et ont des intentions communicatives différentes, en raison de l'interaction où elles posent des questions et les répondent, ordonnent, se surprennent ou rient.

## Plan méthodologique

### Méthodologie

Afin d'élaborer ce projet de recherche, nous avons choisi l'approche de la recherche-action comme méthodologie de travail. Ce type de recherche vise à solutionner une problématique sociale à travers l'action du chercheur, qui doit être réflexive et critique en face du contexte où il est immergé.

La recherche-action est un processus de réflexion coopératif qui cherche la transformation de la réalité éducative, en analysant les moyens et les objectifs pédagogiques de la pratique, permettant la qualification de l'enseignement et le développement personnel (Estudio de los paradigmas de investigación. La investigación acción, s. d.). De cette manière, notre projet a été situé dans un contexte éducatif : l'institution Liceo Femenino Mercedes Nariño, spécifiquement dans le cours CM1 salle 401 de l'après-midi, où nous avons réalisé plusieurs observations pour analyser les processus d'apprentissage et d'enseignement ici. Cela a fait possible l'identification d'une problématique, les faibles niveaux d'expression orale en FLE chez les élèves, ce qui nous a amenés à proposer un plan d'action pour changer cette situation et optimiser ces processus. En plus, avec cette initiative nous cherchons que la pratique pédagogique soit renforcée par l'expérience de recherche.

Pour cette raison, on dit que la recherche-action devient un processus systématique d'expériences et d'apprentissages qui se propose d'améliorer l'éducation à travers ses actions et d'apprendre des conséquences de ces actions, Kemmis et McTaggart (1988). D'autre part, on affirme que la recherche action intègre la théorie dans la pratique, Elliott cité dans Latorre (2003), c'est-à-dire, que les systèmes de valeurs, d'idées et

croyances en pédagogie qui sont abordées pendant notre préparation comme enseignants, cessent d'être un aspect abstrait pour les chercheurs (nous) et ceux qui participent (les élèves et les enseignants) à la recherche, pour devenir un outil de dialogue entre le savoir et l'action qui permet d'améliorer la situation problématique.

Compte tenu de ce qui précède, nous soulignons que la recherche-action considère une série d'étapes afin de transformer la problématique, lesquelles nous avons suivi pour le développement de ce projet de recherche et nous ont permis de penser à la préoccupation thématique, à ses possibilités et limitations ; de penser à un plan d'action. Ces étapes sont comprises dans un modèle de spirale qui suit des cycles successifs, lesquels incluent le diagnostic, la planification, l'action, l'observation et la réflexion-évaluation, Roy et Prévost, (2013, p.135).

Donc, la première étape de ce processus c'est la reconnaissance ou le diagnostic. Ici, la préoccupation thématique et la réflexion initiale sur la situation problématique sont formulées, prenant en compte le contexte et les valeurs et les pratiques éducatives de celui-ci. Dans notre cas, cette étape a été effectuée dans la période de 2019-1 et elle a permis la compréhension des paramètres qui dirigent le modèle d'enseignement de l'école ; le rapprochement à la population cible et l'enregistrement de ses pratiques éducatives quotidiennes, principalement en ce qui concerne le français. La deuxième c'est la planification, où nous considérons les possibilités et les limitations pour améliorer l'environnement éducatif. En plus, nous établissons des objectifs qui vont orienter l'action à court et à long terme. Dans cette étape on détermine qui va mener à bien l'action, avec qui, comment, quand et où ; pour notre projet de recherche, la planification a été développée aussi en 2019-1. Nous croyons que cette étape a été essentielle car nous avons pu établir les objectifs qui allaient guider la recherche et nous avons créé une proposition d'intervention

tenant compte des caractéristiques et besoins académiques des participantes qui permettait améliorer leur problématique d'expression orale en FLE.

La mise en œuvre et l'observation constituent l'étape suivante, laquelle a eu lieu en 2019-2 dans notre recherche. Dans cette phase, il est important de contrôler tout ce qui passe dans l'intervention pour le noter et de cette manière, avoir une base solide pour la réflexion et la replanification ultérieure. Dans cette partie du processus, le caractère coopératif de la recherche-action est reflété car, en tant que chercheurs, nous proposons une série d'activités afin de changer une situation problématique, mais ce sont les participantes, c'est-à-dire les élèves, qui donnent un sens à ces activités avec leur assistance aux cours et le développement du travail proposé. Cela nous permet de collecter l'information nécessaire pour déterminer la portée de notre stratégie. De plus, dans ce processus, les élèves ne sont pas les seules qui apprennent quelque chose du cours, l'enseignant le fait également à travers la performance des apprenantes à partir de ses interventions et son dialogue avec elles et ainsi, elle peut faire qu'elles trouvent un moyen efficace de surmonter leur problématique.

Finalement, on arrive à l'étape de réflexion-évaluation, que c'est le moment d'analyser, d'interpréter, d'expliquer et de tirer des conclusions afin d'exécuter de nouveaux plans d'action. Cette étape a été complétée dans le semestre 2020-1 et nous a permis de présenter les résultats obtenus grâce aux interventions développées pendant ce processus de recherche-action, en vérifiant l'accomplissement des objectifs proposés dans l'étape de préparation.

### **Unité d'analyse**

En raison des observations réalisées dans le cours CM1 salle 401 à l'institution Liceo Femenino Mercedes Nariño, son plan d'études et les critères du CECRL, nous avons

défini que l'unité d'analyse à travailler dans le projet de recherche sera l'expression orale en FLE. Tout cela, prenant en considération le modèle pédagogique visé par l'école que c'est le constructiviste (Voir annexe 5).

### **Techniques et instruments**

Afin de collecter et analyser l'information nécessaire pour réaliser ce projet de recherche-action, nous avons tenu compte de différentes techniques et instruments qui s'accordent au caractère qualitatif de ce type de recherche.

Par rapport aux techniques, nous avons employé l'observation qui est une technique d'exploration du comportement extérieur de l'élève ou d'un groupe, et doit être objective et soigneusement enregistrée, Bernardo Carrasco (1997). Au début du projet, l'observation a été de caractère non-participant afin d'avoir une perspective objective des processus d'apprentissage et d'enseignement et de ne pas interférer dans les actions ou dans les relations du groupe d'étude. Plus tard, dans l'étape d'intervention, nous avons utilisé l'observation participante en raison de l'interaction qui a eu lieu entre la chercheuse, qui est également enseignante, et les élèves.

Quant aux instruments, nous avons pris en considération le carnet de terrain, qui est compris comme un outil pour noter les données collectées susceptibles d'être interprétées, ce qui nous a permis de faire la systématisation des expériences à l'intérieur de la salle de classe, lesquelles ont été analysées pour obtenir les résultats qui ont fait partie de l'évaluation de notre intervention.

De même, l'entretien a été utilisé pour connaître la perception des élèves par rapport à notre intervention et de cette manière, vérifier si les objectifs des séances ont été atteints. Un outil pertinent dans la recherche, parce que celle-ci fait possible l'établissement d'une

relation de confiance entre l'enseignante et l'élève, Bernardo Carrasco (1997). Dans notre cas cet entretien a été structuré, c'est-à-dire, les élèves ont répondu oralement les mêmes questions, selon le schéma proposé par la stagiaire. Ces élèves ont été choisies de manière aléatoire en utilisant la liste d'appel (cinq filles exactement), afin d'avoir une vision générale et objective de la classe sur notre intervention et de ne privilégier aucune perception.

Les enregistrements audiovisuels ont été utilisés comme instruments qui ont soutenu l'observation et les carnets de terrain, parce que parfois la rapidité avec laquelle les événements se sont produits ne nous permettait pas de tout enregistrer. Pour cette raison, les enregistrements en audio et vidéo ont facilité l'obtention d'information instantanément, c'est-à-dire, la collecte du matériel visuel et auditif en contexte, pour observer les différentes facettes des filles lors de la mise en œuvre de notre intervention.

En dernier lieu, bien que sa nature soit quantitative, l'enquête a été un autre outil important pour la collecte de données dans notre projet, car elle a facilité l'enregistrement d'information par l'interrogatoire des individus. Son but est d'obtenir de façon systématique des mesures sur les concepts qui découlent d'un problème de recherche, López et Fachelli (2015). L'enquête nous a permis de caractériser la population du cours CM1 salle 401 en termes socio-économiques, affectifs et d'apprentissage.

Finalement, nous devons signaler que cette recherche utilisera la triangulation de données des instruments et la triangulation temporelle afin d'analyser, évaluer et comparer les résultats obtenus à partir des interventions. La triangulation de données des instruments consiste à l'utilisation de différents instruments pour valider information sur un même phénomène ; dans ce cas, les observations, les carnets de terrain, l'enquête et les enregistrements audiovisuels ont été les instruments utilisés. D'un autre côté, la

triangulation temporelle fait référence à la validation de données dans différents moments de l'intervention ; dans ce sens, nous avons pris en compte les résultats des évaluations de chaque unité de travail pour montrer le progrès des élèves en ce qui concerne à l'expression orale en FLE.

## **Proposition d'intervention pédagogique**

### **Introduction**

Avec l'implémentation de ce projet de recherche-action, nous espérons que les filles du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño aient une expérience significative d'apprentissage en FLE qui leur permette de développer progressivement leur expression orale en cette langue, à travers la dramatisation et la relation avec leur contexte. Également, nous avons l'intention que les filles changent leur perception du français et le voient comme une langue accessible pour elles. De cette manière, nous voulons que l'utilisation des jeux dramatiques comme stratégie pédagogique devienne positive pour développer l'habileté d'expression orale et que celle-ci puisse contribuer à dynamiser et optimiser l'enseignement du FLE. De même, nous croyons que le travail avec l'expression orale permettra aux filles d'améliorer d'autres habiletés en FLE, telles que la compréhension orale et l'écriture.

### **Hypothèse pédagogique**

Prenant en considération les possibles résultats de cette recherche, nous croyons que celle-ci aura un impact favorable dans la manière de comprendre l'enseignement et l'apprentissage de FLE, parce que les stratégies pédagogiques qui intègrent le contexte quotidien des apprenants avec l'aspect ludique et artistique contribuent à augmenter leur motivation et intérêt pour apprendre. En plus, elles pourront concevoir ce rapprochement à la langue étrangère comme une opportunité d'enrichir leur connaissance linguistique et socio-culturelle ; mais surtout, comme une possibilité de partager avec l'autre et d'échanger des idées. Ainsi, le développement de l'expression orale chez les filles sera un processus plus facile et elles seront capables de s'exprimer de manière simple leurs idées.

## **Base théorique : les jeux dramatiques**

Nous sommes conscients que parvenir à la spontanéité quand on s'exprime en français peut être complexe pour une population comme celle de notre recherche, qui a eu un contact réduit avec cette langue. Cependant, nous pensons qu'en potentialisant les vertus des filles à parler en public et à travailler en groupe, il est possible d'y parvenir grâce aux jeux dramatiques. Nous savons qu'après l'exécution des activités, les filles ne vont pas exprimer spontanément de grands discours en principe, à cause de contraintes de temps ; mais nous attendons au moins qu'elles soient capables de s'exprimer à travers des énoncés courts de façon naturelle, car elles vont savoir quelle est la fonction de chaque mot et comment ces énoncés fonctionnent dans une situation déterminée.

Or, comme on l'a indiqué précédemment nous travaillerons les jeux dramatiques comme une stratégie pédagogique dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, en raison de leur caractère ludique et dynamique. Nous considérons que l'art dramatique peut devenir un instrument didactique pour le développement d'une langue étrangère ; il n'implique pas seulement la notion linguistique et les éléments discursifs, mais aussi la notion corporelle et l'interaction que l'on a normalement dans la communication.

De cette manière, le jeu dramatique est conçu comme une « situation interactive, réciproque et synchronisée », Mayor cité dans Morón (2011), où les enfants jouent de différents rôles, en assumant leurs caractéristiques. Alors, la fonction de cette stratégie est l'échange d'expériences et d'idées qui peuvent être mises en scène grâce au travail en groupe des élèves, non seulement lors de la construction des personnages et des lieux de situations communicatives, mais également en pleine représentation. Le jeu dramatique s'avère très positif pour l'apprentissage chez les apprenants, parce qu'ils sentent qu'ils

peuvent s'exprimer en toute confiance et avoir l'aide de leurs camarades pour préparer un personnage, pour corriger leurs erreurs ou résoudre les différends.

Également, cette stratégie consiste à une analyse de la réalité, plutôt que de son imitation, Ryngaert cité dans La Cimade (2005). Celle-ci génère que l'on interprète le contexte qui nous entoure et on établit des connexions pour exprimer des idées. De même, ce type de jeu est une activité collective, c'est-à-dire que l'individu se développe et apprend à partir de l'interaction. Dans ce sens, cette stratégie deviendrait un élément d'intégration d'expériences dans la classe, parce qu'il y aurait une rétroaction de l'enseignante vers les élèves mais aussi de leur part afin de s'exprimer en français d'une manière appropriée.

Le jeu n'exige pas des acteurs experts à toutes les techniques d'expression ; il cherche de personnes plus intéressées à la maîtrise du discours que dans l'illusion. La décoration, les accessoires ou les déguisements ne sont pas si nécessaires ; la création d'un espace de jeu dramatique peut se faire dans la salle de classe et utiliser des choses quotidiennes. De cette manière, nous pourrions affirmer que les apprenantes de la langue étrangère auront un rapprochement plus facile avec celle-ci, parce que les jeux dramatiques n'ont pas un caractère rigide, motivent la créativité des élèves à inventer des situations et les placent comme les protagonistes de la communication.

Ici, le guide de l'enseignant est crucial, Eines et Montenavi (1980), parce qu'il peut créer une ambiance de confiance qui encourage tous les élèves à participer au jeu dramatique, leur montrant que tous ont les capacités pour le faire. En outre, il peut faciliter l'organisation des élèves par rapport aux groupes et aux temps de présentation et motiver le passage à travers tous les rôles du théâtre (l'auteur, l'acteur, le spectateur ou le critique), de

ces élèves qui veulent rester fixes dans un certain rôle ; ce qui fait possible une plus grande interaction entre eux.

De même, ces auteurs proposent des objectifs clés dans les jeux dramatiques que chaque enseignant devrait considérer, pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier c'est réussir l'expression (communication) totale des élèves, malgré les éléments qui limitent le jeu comme la situation à performer ou le rôle assigné, Eines et Montenavi (1980). Le deuxième consiste à assumer la responsabilité d'un personnage et rester comme lui. Développer la possibilité d'adaptation c'est le troisième ; il implique que les élèves sachent comment résoudre l'apparition d'un problème dans leur processus dramatique. Enfin, le quatrième c'est combattre des stéréotypes dans le rôle technique de l'acteur ; ce qui permettra de considérer des personnages plus proches aux élèves comme un vendeur ambulancier ou une enseignante, par exemple.

Finalement, il est important de noter que le jeu dramatique peut faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, Bernard Dufeu (1999). Cette stratégie permet de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques prosodiques et segmentales de la langue. En même temps celui-ci développe des attitudes comme la confiance en soi et l'acceptation des erreurs et le rythme de chacun ; quant aux aptitudes, elles se situent autour de la réceptivité et la capacité d'expression. Également, le jeu de caractère dramatique génère un lien direct entre l'apprenant et sa parole, ce qui le rend spontané et créatif lors de la communication.

### **Parcours méthodologique**

En considérant la possibilité d'aider à développer l'expression orale en FLE des élèves du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño, la proposition d'intervention pédagogique a été pensée sous le cadre du constructivisme, modèle pédagogique visé par l'institution. C'est un modèle qui propose l'intégration des

connaissances préalables des élèves avec de nouvelles connaissances, ce qui leur permet de donner une signification personnelle au processus d'apprentissage et d'être les protagonistes de celui-ci, Martin et Loomis, cités dans Arias et González (2019). Ainsi, l'intervention vise à incorporer les jeux dramatiques dans le processus d'apprentissage des élèves, pour qu'elles puissent combiner la nouvelle connaissance acquise dans les séances de classe avec leur connaissance par rapport à la langue française et aux thématiques de leur quotidienneté, afin d'améliorer leur expression orale en FLE pendant qu'elles jouent à être d'autres personnages.

Tout en tenant compte des caractéristiques du constructivisme, nous avons considéré que l'approche communicative serait l'approche adéquate pour que les filles aient une expérience significative avec l'expression orale en FLE, puisqu'elle cherche que les élèves utilisent la langue étrangère de manière contextualisée et qu'elles soient le centre de l'apprentissage, Berlin cité dans Arias et González (2012). De cette façon, les élèves devront connaître la langue elle-même et savoir comment l'utiliser, c'est-à-dire, connaître le contenu linguistique et l'utiliser dans la vie réelle, en connaissant les fonctions qu'elle peut remplir.

L'approche communicative sera intégrée à la proposition pédagogique à partir des unités de travail favorisant le développement de l'expression orale en FLE chez les élèves du cours CM1 salle 401 au Liceo Femenino Mercedes Nariño. Ces unités deviendront utiles pour le développement de l'objectif précédent grâce à leur structure procédurale, laquelle tient compte des phases suivantes :

La première c'est la phase de *présentation*, où les élèves connaissent le contenu qu'ils vont apprendre ; l'enseignant fournit les mots et les expressions nouvelles à travailler, en utilisant des documents authentiques où les élèves puissent identifier ce

contenu, de sorte qu'après elle puisse expliquer comment cela fonctionne. La deuxième phase c'est *l'exercice* et consiste à « l'usage que les élèves font de la langue après y avoir été exposés » Germain (1993, p. 208) à travers des activités contrôlées et non contrôlées, selon leur performance. La *communication* est la troisième phase. Ici, l'enseignante transmet l'initiative aux élèves, ils deviennent les protagonistes de la communication et on favorise l'expression libre qui reflète « la langue utilisée dans la vie de tous les jours », Germain (1993, p. 209). Enfin, on a la phase *d'évaluation* qui consiste à examiner les productions des élèves comme des produits finis, dans le but de savoir si l'échange résultant correspond aux objectifs fixés au départ. Il est important de que les élèves participent aussi à cette évaluation, en donnant leur avis de leur progression.

Pour ce projet de recherche, nous avons l'intention d'exécuter quatre unités de travail pendant l'intervention dans l'institution, lesquelles augmenteront leur niveau de complexité à mesure que l'on fasse les interventions : les deux premières seront réalisés dans la période 2019-2 et les autres dans la période de 2020-1. Chaque unité abordera un acte de parole qui sera traité pendant quatre séances, lesquelles auront une durée de 45 minutes et cherchent que les élèves aient un rapprochement à une situation communicative basique en FLE, qui appartient aussi à leur quotidienneté. Cet acte de parole sera performé par les filles à travers le jeu dramatique dans la dernière séance de chaque unité.

### **Objectifs de la proposition**

- Effectuer la mise en œuvre des jeux dramatiques pour développer l'expression orale en FLE chez les filles.
- Planifier des activités dynamiques qui complètent les jeux dramatiques afin que les filles renforcent leur expression orale.

- Intégrer des situations communicatives de la quotidienneté des filles en langue française à travers les actes parole.
- Encourager les filles à exprimer oralement en FLE leurs idées sur ces situations de manière spontanée et simple.

### **Rôle de l'apprenant**

Les élèves seront les protagonistes du processus d'apprentissage qui vise à développer l'expression en FLE. Elles seront des sujets actifs capables de comprendre les actes de parole abordés en classe, grâce à leur appropriation du contenu linguistique et leur conscience sur l'utilisation de celui-ci dans la vie réelle. Également, les filles devront être responsables de l'accomplissement des devoirs assignés pendant les séances de classe et de la création et préparation du jeu dramatique pour représenter l'acte de parole.

### **Rôle de l'enseignante**

L'enseignante deviendra un facilitateur du processus d'apprentissage en créant une ambiance de classe où les élèves puissent connecter les thématiques abordées avec leur réalité, ce qui rendra l'apprentissage significatif. Elle développera et maintiendra chez les filles une attitude positive face à l'apprentissage de FLE ; ainsi, elles pourront participer et s'exprimer en toute confiance dans le cours.

### **Unités de travail**

	<b>Unité 1</b>	<b>Unité 2</b>	<b>Unité 3</b>	<b>Unité 4</b>
<b>Actes de parole</b>	Se présenter	Décrire mon école	Acheter ou vendre quelque chose	Parler de mon lieu préféré dans la ville

**Première séance :** La présentation des contenus linguistiques sera effectuée et il y aura un rapprochement à leur prononciation, qui servira à représenter l'acte de parole à la fin de l'unité. L'objectif sera aider les élèves à reconnaître le vocabulaire et les expressions utilisées au moment de se présenter, décrire leur école, acheter ou vendre quelque chose et parler de leur lieu préféré dans la ville. Également, nous cherchons que les élèves identifient la prononciation de ce vocabulaire et de ces expressions. L'enseignante présentera des cartes de support visuel authentiques, des cartes de lieux, des vidéos ou des objets réels pour illustrer ce contenu linguistique et sa respective prononciation, afin que les élèves reconnaissent ces structures par elles-mêmes. Cette séance est en accord avec la phase de *présentation* qui propose la méthodologie de l'approche communicative, où l'élève est exposée au langage programmé pour la séance et elle comprend globalement quels sont les interlocuteurs, le lieu, le canal et le propos de l'échange communicatif.

**Deuxième séance :** Les contenus précédents seront révisés et les filles développeront une activité de renforcement : un exercice à compléter, un jeu ou une activité groupale, pour mettre en œuvre les connaissances sur chaque acte de parole. Avec cela, nous visons à aider les filles à s'approprier du vocabulaire et des expressions utilisées dans les différents actes de parole. De même, essayer que les filles associent ce vocabulaire et ces expressions aux dialogues de la vie réelle. Le déroulement de ce moment de l'unité fait également partie de la phase d'exercice qui indique l'approche communicative, puisque les élèves renforcent le sujet et peuvent avoir les premières tentatives d'expression en français avec le guide de l'enseignante.

**Troisième séance :** Les filles vont créer et préparer des dialogues en vue de représenter l'acte de parole respectif. Une activité qui correspond à la phase de *communication* de la méthode communicative. Ici l'intervention de l'enseignante diminue tandis que la participation des élèves est plus grande, ce qui leur permet d'utiliser la langue

étrangère pour résoudre des problèmes réels. Les filles seront organisées en groupes, afin de mener à bien ces actions. Elles définiront les rôles dans les dialogues, la caractérisation de ces rôles (comportements, attitudes et aptitudes), les moments d'intervention de chacune, les expressions à utiliser et le lieu. Ainsi, on observe comment les éléments qui constituent le jeu dramatique deviennent visibles, tels que l'établissement des connexions avec la réalité, le travail collectif, la priorité de l'expression, la définition et la responsabilité des rôles théâtraux et l'adaptation à ceux-ci, Eines et Montenavi, 1980.

**Quatrième séance** : On verra la mise en œuvre des jeux dramatiques où les actes de parole seront représentés. Les élèves feront la présentation de la mise en scène qu'elles ont préparée, prenant en compte tous les éléments abordés dans les séances précédentes. Le but des séances numéro 4 c'est de motiver les filles à mettre en pratique ce qui a été travaillé lors des séances précédentes, à travers le jeu dramatique et les encourager à s'exprimer des énoncés simples et courts en français. En plus, nous avons l'intention de vérifier si les filles ont approprié les éléments des actes de parole et si elles développent et améliorent leur habileté de l'expression orale.

Ce moment de l'unité vise la phase de *communication* proposée, parce que les filles performant l'acte de parole de l'unité et l'interaction, l'échange langagier est uniquement entre elles. La quatrième séance vise également la phase *d'évaluation*, car nous allons vérifier la performance des filles par rapport aux objectifs fixés autour de l'expression orale et les filles pourront voir si elles ont réussi le but de l'activité et de cette façon, elles vont déterminer quels aspects devront améliorer pour le prochain acte de parole, parce que depuis cette approche l'erreur est vue plutôt comme un moyen d'apprentissage. De même, cette séance intègre les composantes du jeu dramatique qui nomme Dufeu (1999) et que les élèves doivent développer, comme la conscience prosodique de la langue, la confiance pour s'exprimer, la créativité et la capacité d'adaptation au moment de jouer un personnage.

Dans cette dernière séance, l'évaluation de l'unité aura lieu et celle-ci prendra en compte l'utilisation des éléments abordés tout au long des séances précédentes, les activités de pratique et la performance et l'attitude dans le jeu dramatique, où les filles devront exprimer oralement des énoncés simples en considérant ces aspects. Cette grille est basée sur les critères de l'unité d'analyse (Voir annexe 6).

### Calendrier

Séance Unité	Séance 1 (45 min.)	Séance 2 (45 min.)	Séance 3 (45 min.)	Séance 4 (45 min.)	Objectif par unité
<b>Unité 1 : Se présenter</b>	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Aider les filles à s'approprier les éléments qui configurent l'acte de parole de se présenter, pour qu'elles sachent comment s'exprimer oralement en français dans cette situation de communication, à travers le jeu dramatique.
<b>Unité 2 : Décrire mon école</b>	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Aider les filles à s'approprier les éléments qui configurent l'acte de parole de décrire un lieu proche de leur entourage comme l'école, afin qu'elles sachent comment s'exprimer oralement en français dans cette situation de communication, à travers le jeu dramatique.
<b>Unité 3 : Acheter et vendre</b>	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11	Semaine 12	Motiver les filles à s'approprier les éléments qui comprennent un acte de parole de leur quotidienneté comme acheter ou vendre, afin qu'elles puissent s'exprimer oralement en français dans cette situation de communication, à travers le jeu dramatique.
<b>Unité 4 : Parler de mon lieu préféré de la ville</b>	Semaine 13	Semaine 14	Semaine 15	Semaine 16	Motiver les filles à s'approprier les éléments qui comprennent l'acte de parole de parler de leur lieu préféré, pour qu'elles puissent exprimer oralement en français leurs préférences. Également, on vise à évaluer l'utilité des unités de travail dans le processus d'apprentissage en FLE.

## **Analyse de résultats**

Considérant la nature procédurale de la recherche-action et après avoir parcouru les différentes étapes impliquées, à savoir : le diagnostic ou reconnaissance de la situation problématique, la construction et planification théoriques et la mise en œuvre avec son observation respective ; nous sommes enfin arrivés à la phase de réflexion et d'évaluation. Ici, nous rendrons compte des différentes données collectées tout au long de notre intervention et nous en ferons l'interprétation et l'analyse respectives.

### **Précisions sur l'intervention 2020-1**

Il convient de préciser que cette analyse ne sera effectuée que sur la base des informations collectées dans les deux premières unités de travail de l'intervention correspondantes au semestre 2019-2, car aucun autre cours n'a pu être réalisé en raison de la grève dans l'université à la fin de l'année 2019 et la fermeture des institutions éducatives, provoquée par l'urgence de santé publique de COVID-19, début mars 2020.

Il est important de rappeler que l'interprétation des données obtenues sera faite à partir des catégories proposées dans l'unité d'analyse sur l'expression orale en FLE et des objectifs de recherche et des objectifs pédagogiques. De plus, cette analyse prendra en compte la triangulation temporelle et d'instruments, afin de corroborer l'information et valider le projet de recherche.

### **Analyse de catégories**

#### **1. Catégorie linguistique**

À partir de cette catégorie nous avons l'intention que les filles développaient des connaissances pour comprendre et produire des phrases grammaticalement correctes en

français. À son tour, celle-ci est composée de la sous-catégorie lexicale, grammaticale-syntaxique et sémantique-phonétique ; les accomplissements de ces sous-catégories sont présentés ci-dessous :

<b>Sous-catégorie</b>	<b>Accomplissements</b>
<b>Lexicale et phonologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'utilise ce vocabulaire afin de construire des phrases qui me permettent de participer au jeu dramatique.</li> <li>- Je sais comment prononcer le vocabulaire qui sera utilisé dans le jeu dramatique.</li> </ul>
<b>Grammaticale et syntactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je crée des phrases affirmatives simples selon l'acte de parole proposé dans le jeu dramatique.</li> <li>- Je crée des phrases négatives simples selon l'acte de parole proposé dans le jeu dramatique.</li> <li>- Je crée des phrases interrogatives simples selon l'acte de parole proposé dans le jeu dramatique.</li> </ul>
<b>Sémantique</b>	-Je crée des dialogues simples qui soient cohérents avec le contexte de l'acte de parole proposé dans le jeu dramatique.

En ce qui concerne la sous-catégorie lexicale, la plupart des élèves a utilisé le vocabulaire et les expressions correspondantes à l'acte de parole de chaque unité. De la même manière, leur prononciation a présenté des progrès tout au long des séances, ce qui s'est reflété dans les jeux dramatiques (Voir <https://youtu.be/wryX2CbzY44> et <https://youtu.be/VlhyP7IkebM> pour comparer) Des mots comme « vous », « bonsoir », « bien », « comment allez-vous? », « ça » et « terrain » étaient difficiles à prononcer pour les filles ; elles prononçaient ces mots tels qu'elles le feraient en LM. Cependant, étant donné que le vocabulaire était régulièrement utilisé en classe et renforcé par des jeux et des chansons, celui-ci a présenté une amélioration (Voir annexe 7).

D'un autre côté, elles ont appris et employé du lexique différent de celui programmé ; les élèves ont montré un grand intérêt à connaître d'autres mots et expressions

liés à leur vie quotidienne comme nous le voyons dans la suivante transcription d'un enregistrement audiovisuel :

E1 (Enseignante) : Comment allez-vous ?

E2 (élève) : Ça va bien.

E3 (élève) : Ça va bien, merci prof.

E1 (Enseignante) : **Qu'est-ce qui s'est passé ?**

E4 (élève) : **Nous avons** une promenade (Aguilera, le 24 septembre 2019).

Les élèves ont employé naturellement les expressions en gras, peut-être, grâce à la fréquence avec laquelle la première phrase est utilisée, dans leur langue de communication (l'espagnol), pour poser des questions sur un événement ; et la deuxième phrase, parce qu'elle est syntaxiquement similaire à la phrase en espagnol.

De cette manière, nous pouvons observer que le premier accomplissement s'est atteint, l'apprentissage du lexique pendant les séances a permis aux filles de performer les différents actes de parole, mais aussi d'associer cette connaissance en français avec leur réalité. Preuve en sont les salutations, les filles les ont très bien appropriées dans le jeu dramatique et les ont utilisé en dehors du cours de français (Voir annexe 8).

Par rapport à la sous-catégorie grammaticale et syntactique, nous pouvons signaler que nous avons essayé d'aborder les principaux types de phrases, c'est-à-dire, les phrases affirmatives, négatives et interrogatives afin que les élèves pouvaient enrichir leurs dialogues et s'exprimer de manière cohérente. Néanmoins, les filles se sont limitées à utiliser les phrases affirmatives et interrogatives, la formule de négation *ne pas* devenait compliquée pour elles, en dépit d'avoir été expliquée à différentes reprises. Nous considérons que cela se produit parce que la négation en espagnol est réduite au *no*, alors qu'en français on le fait avec *ne pas*. Donc, quand on commence à apprendre ce type de structure on essaie de l'associer avec la langue maternelle pour la comprendre, mais n'étant

pas en mesure de le faire, on préfère de l'omettre et utiliser ce qui est connu. Et pas seulement avec la négation, dans la deuxième unité les filles devaient employer la formule *il y a et il n'y a pas*, cependant il n'a pas été possible, cette thématique était aussi difficile pour elles (Voir annexe 9).

Dans la dernière sous-catégorie, la sémantique, il était prévu que les filles créaient des phrases cohérentes selon les actes de parole et au moment de s'exprimer dans les jeux dramatiques les filles ont atteint cet objectif. La plupart des élèves était consciente de ce qu'elles devaient dire et dans quel moment le faire ; elles essayaient de montrer un ordre dans les situations qui représentaient et de donner un sens à leurs énoncés. Cependant, à cause des limitations du lexique ou à cause de la nervosité, les filles ont omis quelques parties de leurs conversations et parfois nous voyions un changement inattendu, comme le montre l'exemple suivant :

E9, E10, E11 et E12 : Nous sommes « de » café.	E9 : Je suis triste. Quelle est ta profession ?
E9 : Salut.	E11 : Infirmier et vous ?
E10, E11 et E12 : Salut.	E10 : « Vétérinar » et vous ?
E11 : Comment ça va ?	E12 : Je suis « student » et vous ?
E12 : Ça va bien, je suis « herneu ».	E9 : Je suis chef. Excuse-moi, je pars. Au revoir.
E9 : Comme ci comme ça.	E10, E11 et E12 : Au revoir (Aguilera, le 24 septembre 2019).
E12 : Pourquoi comme ci comme ça ?	

Les élèves faisaient la transition d'un sujet à un autre rapidement ; chaque fille exprimait son état d'esprit, mais personne ne demandait le pourquoi de celui-ci, comme les gens le font normalement dans une conversation.

Une autre situation que nous avons pu observer et qui est liée à cette catégorie, a été l'utilisation de l'holophrase, c'est-à-dire, un mot qui implique le sens d'une phrase entière. Les élèves faisaient appel à cette ressource quand elles ne savaient pas comment

exprimer une phrase complète en français et de cette manière, elles développaient tout un dialogue ; par exemple, si leurs personnages voulaient dire qu'elles allaient à l'église pour prier, elles disaient juste le nom du lieu (Voir annexe 9) et parfois, elles s'aidaient des gestes pour montrer toutes les actions qu'elles allaient faire.

## 2. Catégorie sociolinguistique

Depuis cette catégorie l'objectif était que les filles étaient conscientes du contexte et des règles sociales que le français comporte, ainsi que de l'importance de l'autre pour réussir la communication. Nous avons également défini des sous-catégories pour cette catégorie et nous les présentons ci-dessous avec leurs accomplissements respectifs.

Sous-catégorie	Accomplissements
<b>Registre et règles de politesse</b>	-J'assume un rôle dans le jeu dramatique, c'est-à-dire, j'adapte les comportements et le registre d'un personnage selon la situation communicative de l'acte de parole proposé.
<b>Travail collaboratif</b>	-J'échange des idées avec mes camarades de classe, nous travaillons ensemble et nous nous soutenons avant et pendant la mise en scène.

Concernant la première catégorie, les élèves ont démontré qu'elles ont approprié et compris la différence entre un registre formel et informel ou entre la manière de parler à un inconnu ou à une personne de confiance. Dans l'exemple suivant on peut mieux apprécier cette situation :

E5 : Bonjour, mademoiselle.

E6 : Ça va bien.

E7 : Ça va bien et vous ?

E8 : Ça va bien. Comment vous vous appelez ?

E5 : Je m'appelle Melany.

E7 : Comment vous vous appelez ?

E8 : Je m'appelle Lina.

E5 : Quel joli nom !

E7 : Excuse-moi, quelqu'un m'attend.

E8 : Au revoir, madame.

E5 : Au revoir, mademoiselle (Aguilera, le 24 septembre 2019).

Les élèves ont seulement utilisé le registre formel et elles ont développé le jeu dramatique autour de cette condition, en employant le pronom « vous » ; de la même manière, elles se sont servies des formules de politesse comme « madame » et « mademoiselle ». Pendant les cours, les filles ont manifesté qu'elles se sont rendues compte qu'en français on peut aussi tutoyer ou vouvoyer comme en espagnol, selon la situation communicative.

Dans la deuxième catégorie, les élèves se sont débrouillées de manière satisfaisante. Quand elles devaient travailler ensemble on a noté qu'elles laissaient de côté leurs différences pour avoir de bons résultats dans les activités. Avant la mise en œuvre du jeu dramatique, quand les filles devaient construire les situations de communication, les plus sages aidaient celles qui ne comprenaient pas, chacune donnait une idée de comment faire la représentation, les actions et les gestes. Les fonctions étaient également divisées, l'une demandait à l'enseignante le vocabulaire inconnu, l'autre écrivait, etc. (Voir annexe 10) Pendant le jeu dramatique, elles ont montré qu'elles reconnaissaient l'importance de l'autre pour que la conversation fût effective et le public la comprenait. Donc, elles respectaient le tour de parole, elles étaient conscientes des différences sociales, par exemple, entre une enseignante et une élève ; elles s'aidaient mutuellement si elles oubliaient quoi dire. Nous avons souvent remarqué une attitude de camaraderie.

### **3. Catégorie pragmatique**

Nous cherchions que les élèves fussent conscientes des éléments non verbaux lors qu'elles s'expriment oralement en FLE, afin d'enrichir leur discours et de se faire comprendre facilement. De cette manière, nous nous sommes proposés que les filles atteignent le suivant accomplissement :

-J'utilise mes gestes, mon langage corporel, ma posture et le contact visuel, lorsque je performe le rôle d'un personnage dans l'acte de parole proposé.

Dans la plupart des cas, cet objectif s'est accompli. Les filles se servaient des signes avec leurs mains pour souligner quelque chose ou elles faisaient des révérences ; également elles simulaient des actions comme manger ou étudier et changeaient leur ton de voix selon la situation communicative (Voir annexe 9). Cependant, dans les premiers jeux dramatiques les filles menaient à bien ces actions seulement en considérant les membres de leur groupe, puisqu'elles ont oublié le public et le jeu ressemblait plutôt à une conversation entre elles. Pour cette raison, nous avons parlé de cette situation avec les élèves et elles-mêmes se sont rendues compte de l'importance de ces éléments pour que la représentation réussisse. Ainsi, dans les suivants jeux dramatiques presque toutes les filles ont tenu compte du public, de parler à voix haute et garder le contact visuel avec leurs pairs et leur auditoire. En plus, aborder cette notion de la communication non verbale a été significatif pour les filles et elles l'ont manifesté pendant un entretien réalisé après avoir performé les deux premiers jeux dramatiques :

Intervieweuse : Vous avez aimé les jeux dramatiques ? Cuando hacemos los grupos y actuamos, y ustedes tienen que actuar ¿Se acuerdan?

E13: Sí, por lo que uno necesita interpretación. Cuando sea grande pues usted tiene un taller en la universidad, sabemos que tenemos la profesora que nos enseñó cómo actuar en francés, cómo estar sin pena y ya (Aguilera, le 4 mars 2020).

Nous sommes parvenues à ce que les filles voyaient dans ces ressources pragmatiques une opportunité d'améliorer leur performance non seulement dans le cours de français mais aussi dans d'autres domaines de leur vie.

## **Catégories émergentes**

Pendant le développement de nos interventions nous avons pu observer qu'il y avait des évènements récurrents dans les activités réalisées par les filles, mais que nous n'avions pas prévus. Ces phénomènes sont appelés catégories émergentes et nous permettent d'enrichir l'analyse des données collectées. Nous avons défini les suivantes catégories émergentes :

### **Tendance à traduire**

Une situation répétitive tout au long des cours a été le besoin des filles de traduire les expressions qui leur étaient inconnues ; elles pouvaient avoir l'image graphique d'un mot mais il était également essentiel de connaître la signification en espagnol. Nous avons essayé d'établir une série de énoncés basiques pour communiquer en français dans la salle de classe, comme « s'il vous/te plaît » et « je ne comprends pas » et cela a fonctionné le premier cours, après les filles les ont oublié et elles ont tout demandé en espagnol. En plus, quand nous présentions quelque sujet, il y avait toujours quelqu'un qui traduisait pour tout le groupe (Voir annexe 8). Et même si l'idéal dans un cours de langue étrangère est de ne pas traduire, ce phénomène a permis aux filles de comprendre comment le français fonctionnait et beaucoup de fois, elles pouvaient justifier en espagnol l'utilisation d'une expression ; par exemple, elles expliquaient pourquoi une personne employait le pronom « vous » dans une conversation au lieu du pronom « tu ».

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons interpréter cette tendance à traduire chez les filles comme une manière de créer une équivalence entre ce qu'elles savent déjà et ce qui est nouveau pour elles ; la traduction leur offre de la sécurité car elles peuvent matérialiser dans leur langue maternelle ce qu'elles apprennent en français. De même, ce

besoin surgit puisque le français n'est pas la langue de communication dans leur contexte ; celle-ci ne rend pas possible que les élèves interagissent entre elles et il n'y a pas un renforcement de cette langue étrangère dans les autres cours et en dehors de la salle de classe qui leur permet de l'approprier.

Pour cette raison, nous pensons que ce débrouillement des filles dans le cours aurait pu être mieux en termes de la communication, c'est-à-dire, qu'elles pouvaient exprimer des choses simples en français pour interagir dans la salle de classe, si nous avions passé plus de temps à travailler sur ces expressions ou à créer des affiches à mettre dans ce lieu pour qu'elles les rappelaient. Prenant en compte que la salle de classe c'est le seul endroit où les filles peuvent avoir du contact avec le FLE, il est nécessaire d'y créer une atmosphère d'apprentissage où les filles aient des stimulations qu'elles peuvent approprier et mettre en pratique.

### **Leadership**

Comme nous l'avons mentionné plus tôt en haut, en général toutes les filles ont montré une attitude de camaraderie, cependant, quelques filles se sont démarquées par leur leadership pendant nos interventions. Ces élèves dirigeaient leurs groupes et assignaient des fonctions, également elles étaient choisies comme représentantes dans les activités et leurs copines leur faisaient confiance. Quand le jeu dramatique se déroulait, ces filles leaders étaient attentives à tout ce qui se passait, elles connaissaient l'ordre de la représentation et elles étaient une référence et une aide pour leurs autres camarades (Voir annexe 7). Ces filles se caractérisaient souvent par avoir une meilleure maîtrise du français, par leur intérêt à apprendre un nouveau vocabulaire et par une participation active aux activités.

### **Persistance de la production orale**

Bien que l'objectif principal de ce projet était de développer **l'expression** orale en FLE, la production orale a inévitablement eu lieu. Parfois les élèves utilisaient leur cahier ou des billets pour exprimer quelque chose ; elles devaient planifier ce qu'elles allaient dire parce que le faire de manière spontanée devenait difficile pour elles. En plus, comme les filles n'avaient pas l'habitude de pratiquer ou étudier les sujets que nous abordions dans le cours, elles n'étaient pas en mesure d'exprimer quelque chose qu'elles n'avaient pas approprié. Dans la représentation suivante nous pouvons mieux illustrer cette situation :

E6 : Bonjour, prof.

E10 : Comment tu t'appelles ?

E6 : Je m'appelle Johanna.

E14 : Je m'appelle Marian.

E12 (Narratrice) : On va aller le cours de récréation.

E12 (Narratrice) : Vous allez sortir terrain de football

E8 (Narratrice) : Au terrain de basketball

E12 (Narratrice) : Elles vont à l'église et le goûter.

E12 (Narratrice) : On doit terminer. Au revoir (Aguilera, le 1 novembre 2019).

La production orale a prévalu sur l'expression en raison de la narration car les filles qui racontaient l'histoire devaient la lire, et les autres, qui représentaient les actions, ont à peine parlé quand elles ont salué.

À notre avis la production orale n'est pas négative, quand nous disons nos premiers mots en langue étrangère, nous le faisons à travers la répétition d'énoncés qui sont déjà donnés afin de reconnaître la prononciation et conformer un inventaire linguistique. La difficulté réside dans le fait de rester à cette étape, comme cela arrive aux filles, ce qui ne leur permet pas d'avancer dans leur processus d'apprentissage dans cette langue et d'améliorer la communication orale.

### **Appropriation de nouveau vocabulaire**

Cette catégorie a découlé de l'intérêt des filles pour connaître et pour apprendre de nouveaux mots et expressions en FLE qui n'étaient pas envisagées dans les unités de travail. Celle-ci a été mise en évidence dans la plupart des sessions où les élèves s'enthousiasmaient de savoir comment exprimer des mots de leur quotidienneté dans une langue différente, comme les professions ou les états d'esprit et l'expression « Excuse-moi » (Voir annexe 12). De plus, elles se sentaient attirées par la prononciation de la langue et par certains clichés de la culture française ; elles demandaient comment dire « Torre Eiffel » ou « Paris » en français, par exemple. Pour cette raison, nous considérons que les interventions ont eu un impact positif grâce à cette appropriation de nouveau vocabulaire, nos activités ont suscité la curiosité des élèves et leur ont permis d'associer du vocabulaire de leur langue maternelle à celui de la langue française.

### **Manque d'autorégulation**

Tout au long des interventions les filles ont été participatives et elles ont montré de l'intérêt pour les activités proposées. Cependant, nous avons noté qu'il y avait un facteur constant qui compliquait la réalisation des objectifs de notre projet de recherche ; ce facteur est le manque d'autorégulation chez les élèves, parce qu'elles avaient du mal à créer des stratégies pour atteindre leurs buts d'apprentissage. Dans le cours elles développaient les exercices et comprenaient le sujet de la séance, mais quand elles devaient faire l'activité de pratique à la maison, elles ne la réalisaient pas et dans la classe suivante, elles ne se souvenaient de rien ; même les filles oubliaient qu'il y avait cours de français ce jour-là (Voir annexe 10). Cela montre que, bien que dans la Mission de l'école **l'autonomie** est l'un de buts à atteindre, les filles n'ont pas encore développé des mécanismes qui leur permettent de maintenir leur intérêt et leur concentration dans une tâche et elles se montrent plutôt hétéronomes lorsqu'elles ont besoin d'une entité externe qui leur dit quoi faire et quand, ou qui les gronde.

Cette condition s'est également accentuée à cause de la culture d'hétéronomie qui règne dans l'école et du statut qui a le cours de français étant une matière secondaire, qui n'a pas la même régularité et rigueur du cours d'espagnol ou de mathématiques. C'est pourquoi les élèves ne sentent pas qu'elles doivent consacrer du temps au français ou ne s'en soucient pas non plus.

### **Analyse à partir de la question de recherche**

Grâce aux résultats présentés précédemment nous pouvons répondre à la question qui a guidé ce projet de recherche et nous avons déterminé que l'influence des jeux dramatiques dans le développement de l'expression orale en FLE des filles débutantes dans une école publique féminine, en disant qu'elle a été positive. Ceci, malgré les difficultés de travailler

une heure hebdomadaire avec un groupe de plus de 30 élèves dans une matière qui n'est pas essentielle pour la réussite à l'école.

Depuis que nous avons observé ce groupe d'élèves dans leurs différents cours, nous avons trouvé qu'elles avaient une attitude active et décontractée pour parler en public et jouer, cependant, elles n'avaient pas eu l'occasion de montrer ces qualités en utilisant une langue étrangère. Pour cette raison, nous avons vu dans les jeux dramatiques un outil pour développer leur expression orale en FLE.

Cet outil pédagogique a mené les filles à s'efforcer pour s'exprimer en français et ne pas rester dans la mémorisation de contenu sans but pratique et c'est une circonstance que nous avons remarqué la première fois qu'elles ont joué à un jeu dramatique et nous l'avons enregistré dans le carnet de terrain :

Au moment d'assumer la responsabilité de montrer ce qu'elles avaient appris en français, devant toute la classe (soit pour la note ou non), les filles se sont senties engagées et elles ont « redécouvert » qu'elles avaient la capacité pour s'exprimer oralement en français (Aguilera, le 24 septembre 2019).

Étant donné que le jeu dramatique plaçait les élèves comme les protagonistes de l'activité, depuis le moment où elles créaient la structure de la situation communicative jusqu'à la mise en scène de celle-ci, les filles ont osé utiliser le français même si au début elles faisaient des erreurs ou parlaient lentement. Mais au-delà de faire exprimer les filles, cet outil leur a permis de se sensibiliser aux caractéristiques prosodiques du français et travailler la compréhension orale ou la réceptivité, Bernard Dufeu (1999) ; des éléments indispensables dans la communication orale pour se faire comprendre. Les filles ont commencé à reconnaître que dans la plupart des mots français, la dernière lettre ne sonne pas comme dans « salut » ou que la cédille sonne comme un « s ». Des signes favorables si nous parlons d'une influence positive dans l'aspect oral.

D'autre part, nous considérons que les jeux dramatiques d'une certaine manière ont aidé à renforcer les relations entre les filles et ont promu le travail en équipe, ce qui leur a fait confiance et leur a permis de communiquer oralement lors des représentations car elles avaient le soutien de leurs camarades. De cette manière, nous réaffirmons que cette stratégie pédagogique est une « situation interactive, réciproque et synchronisée », Mayor cité dans Morón (2011) où on apprend grâce au dialogue avec l'autre et se reflète dans la sous-catégorie sociolinguistique *travail collaboratif* précédemment adressée.

De même, la mise en œuvre des jeux dramatiques a eu un effet significatif chez les filles. L'idée de jouer en autre langue leur a émues et elles ont reconnu dans cet outil la possibilité d'évoluer personnellement et intellectuellement :

Intervieweuse : Vous avez aimé les jeux dramatiques ? Cuando hacemos los grupos y actuamos, y ustedes tienen que actuar ¿Se acuerdan?

E19: Oui, me gusta mucho, pues yo voy a ser actriz y necesito interpretar ¿no? Entonces, oui.

E13: Sí por lo que uno necesita interpretación. Cuando sea grande pues usted tiene un taller en la universidad, sabemos que tenemos la profesora que nos enseñó cómo actuar en francés, cómo estar sin pena y ya.

E26: Me gusta porque siempre que uno actúa, actúa en español ¿sí?, pero en éste nos toca actuar en francés, nos toca aprendernos esas palabras para que sea una mejor exposición.

E1: Pues a mí me ha parecido chévere porque uno puede aprender con las actuaciones, y de pronto en la universidad uno tiene que actuar en francés y si uno no ha aprendido, pues no sabe y si uno ha aprendido, sí sabe (Aguilera, le 4 mars 2020).

Alors, nous pourrions affirmer qu'apprendre des mots en français et les exprimer oralement à travers le jeu dramatique, devenait plus amusant et représentatif pour les élèves, que le faire de la manière traditionnelle, en mémorisant des mots isolés sans les mettre en pratique et les relier au contexte.

Or, il faut dire qu'en raison du temps réduit que nous avons pour les interventions et du faible niveau de français des élèves, nous ne pouvons pas faire autant de jeux que nous nous attendions. De cette manière, nous devons faire une introduction au contenu

linguistique d'abord, puis une ou deux révisions de celui-ci car les filles n'étudiaient pas pour leur compte et ensuite la représentation de la situation communicative. Ainsi, « les filles ne sont pas allées au-delà des structures de base telles que les salutations et la question « comment tu t'appelles ? ». Donc, les jeux dramatiques devenaient mécaniques » (Aguilera, le 24 septembre 2019).

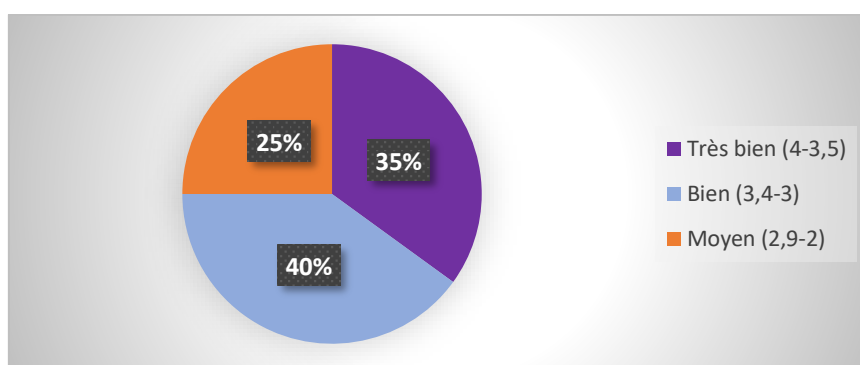
### **Analyse à partir des objectifs de recherche**

En termes de l'utilité des jeux dramatiques pour le développement de l'expression orale en FLE des élèves du cours CM1 salle 401, nous croyons que cette stratégie pédagogique a favorisé le renforcement de cette habileté parce que celle-ci a visé à sortir les filles de leur zone de confort, c'est-à-dire: regarder, écouter, copier et répéter, pour qu'elles commençaient à exprimer des phrases simples en français, à travers la dramatisation de situations communicatives réelles qu'elles-mêmes proposaient. Les élèves sont passées de savoir saluer, poser des questions simples et reconnaître des lieux à l'école en cette langue étrangère, pour aboutir à mettre tout cela en pratique dans une conversation. Également, nous pensons que les jeux dramatiques ont été utiles dans la mesure où ils étaient liés à l'étape évolutive des filles, où elles ont une attitude désinhibée (Rubio, 2011) que dans notre cas, leur a permis d'oser parler et jouer dans une autre langue, même si elles ne l'avaient jamais fait auparavant.

D'un autre côté, cette stratégie pédagogique a été travaillée conformément au sens de l'expression orale comme l'ensemble d'énoncés reçus par un ou plusieurs récepteurs, CECRL (2011). Nous cherchions que les élèves comprenaient l'importance de leur interlocuteur au moment de s'exprimer, parce qu'à travers le dialogue avec l'autre nous apprenons aussi. Cette autre personne peut nous aider à savoir la signification d'un mot ou à corriger la prononciation, par exemple, et nous avons identifié ce type de situations dans la mise en œuvre des jeux. De la même manière, nous avons atteint un certain degré de spontanéité dans

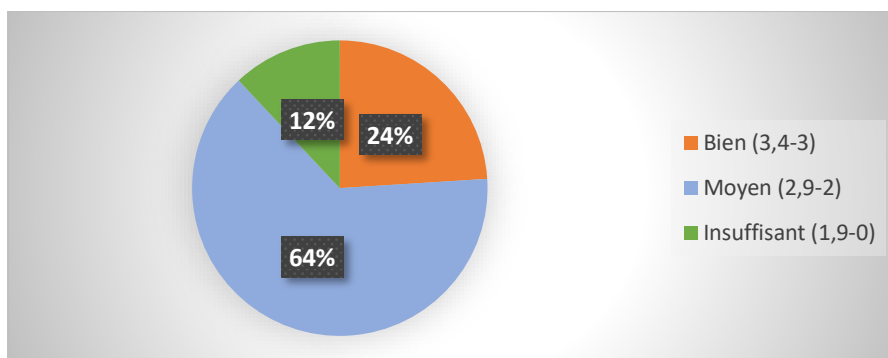
les énoncés des filles, suivant l'idée que l'expression orale doit être naturelle, Roux (2003), à partir des jeux dramatiques, et bien que les élèves n'aient pas produit de grands discours, avec le peu ou beaucoup qu'elles ont appris et elles ont réussi à faire des phrases improvisées simples.

Concernant le suivi du développement à l'oral de nos élèves pendant les interventions, nous avons trouvé que dans la première unité de travail les résultats ont été favorables, les filles se sont appropriées très bien l'acte de parole de se présenter, car c'était un sujet de leur quotidien. Elles ont réussi à exprimer spontanément des mots et des phrases en français même si celles-ci étaient courtes, bien qu'il était la première fois qu'elles jouaient en utilisant cette autre langue. À partir des données fournies par la grille d'évaluation proposée pour le jeu dramatique nous confirmons cette déclaration avec le graphique suivant :



Graphique 1. Grille d'évaluation des jeux dramatiques de la 1re unité de travail

En général les élèves ont bien performé dans ce jeu dramatique, répondant aux critères linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques que l'expression orale implique. Sur 4 points possibles, la plupart de filles a obtenu entre 3,4 et 3 points. Les autres filles se sont placées dans l'estimation de « très bien » et « moyen », ce qui représente un résultat positif.



Graphique 2. Grille d'évaluation des jeux dramatiques de la 2ème unité de travail

Cependant, dans la deuxième unité la performance des élèves est allée à reculons. Les filles n'ont pas avancé vers d'autres expressions ou vocabulaire et n'ont utilisé que le contenu vu lors de la première unité, accompagné de mots isolés sur les endroits de l'école. Nous nous attendions à un résultat différent, car nous pensions qu'avec l'expérience du premier jeu dramatique et les réflexions qu'elles avaient elles-mêmes faites sur les aspects à améliorer, elles allaient mieux se débrouiller et leur inventaire de mots et de phrases allait s'élargir. Elles se sont approprié de nouvelles expressions comme « on va », mais en gros elles n'ont pas intégré le contenu de cette unité sur « il y a » et « il n'y a pas ».

Cette différence dans la performance des élèves s'est peut-être produite à cause de l'absence d'autres exercices où elles pouvaient mettre en pratique ce qu'elles avaient appris et du peu de temps que nous avons eu pour revoir ou réviser les sujets; parfois, les cours duraient à peine 40 minutes et pendant ce temps on devait inclure la consommation du goûter ou l'organisation de la salle de classe. De plus, pour la deuxième unité, nous avons une séance de cours en moins et l'indiscipline des filles était constante ; également, leur engagement envers le cours et les devoirs était moyens.

Finalement, par rapport à l'influence des stratégies didactiques différentes dans le changement de la pratique pédagogique, nous savons que le jeu dramatique n'est pas un nouvel outil, mais celui-ci devient innovateur selon la façon dont nous l'utilisons. Dans notre

cas, cette stratégie a motivé les filles à renforcer une habileté communicative dans une langue étrangère qu'elles ne travaillaient pas beaucoup telle que l'expression orale. Elles ont fait une avancée importante, elles ont osé parler en français pendant elles étaient entendues par leurs camarades, réussissant à exprimer spontanément des phrases simples et courtes. Cela, en raison de l'intégration d'actes de parole liés au contexte des filles comme se présenter et décrire l'école. Lorsqu'une stratégie didactique vise à relier la réalité et les connaissances antérieures des élèves à ce qu'elles apprennent, elles sont intéressées à apprendre parce que ce processus devient souvent plus significatif.

Bien que la salle de classe ne ressemble pas au monde extérieur, d'emploi de la langue, c'est l'endroit qui fournira à l'élève des outils de connaissance afin qu'il puisse se développer dans ce monde ; ces outils sont acquis grâce à la stratégie didactique appliquée par l'enseignant, laquelle doit être dynamique et contextualisée.

### **Analyse à partir des objectifs de la proposition**

En ce qui concerne à la réalisation des jeux dramatiques pour développer l'expression orale en FLE chez les élèves, nous considérons que celle-ci s'est effectuée assez correctement, mais nous nous attendions à une attitude différente de la part des filles, plus engagée et déterminée avec la stratégie pédagogique proposée, ainsi que d'autres séances de cours. Nous avons manqué d'activités pour développer et porter un jugement sur les résultats limités que nous avons obtenus, cela pourrait ne pas montrer le véritable impact de notre intervention.

Or, par rapport à l'intention de planifier des activités dynamiques qui complétaient les jeux dramatiques, nous considérons que celle-ci s'est accomplie. À part la dramatisation, nous avons essayé d'inclure des jeux où les élèves devaient concourir, travailler ensemble et justifier leurs réponses (Voir annexe 8), ce qui suscitait leur énergie et leur permettait de comprendre les thématiques du cours. Nous avons également utilisé d'autres espaces tels que

les cours de récréation et la bibliothèque pour illustrer ce qu'elles apprenaient, cependant, l'indiscipline des filles ne nous permettait pas de terminer les activités, elles aimaient bavarder de tout partout.

Finalement, en termes de l'intégration des situations communicatives de la quotidienneté des filles avec la langue française à travers les actes de parole, celle-ci a été opportune, les filles avaient toujours l'occasion de mettre en pratique ce qu'elles voyaient dans le cours ou du moins d'avoir un exemple, que ce soit des salutations ou des noms des lieux à l'école :

Intervieweuse : Qu'est-ce que vous avez appris avec la prof Laura ?

E7: Hemos aprendido pues, muchas cosas. El tema que estamos viendo de la tienda, épicerie, los saludos.

E13: Las pronunciaciones en francés, las palabras que no conocemos, el colegio y los productos de la tienda que son en francés.

E1: Pues he aprendido nuevas cosas, como las cosas de la tienda, cómo se pueden decir en francés y también, cómo uno puede saludar en francés. Y eso nos puede servir cuando uno esté grande y pueda estudiar en Francia.

E19: Yo he aprendido una canción en francés sobre la épicerie y la de *Bonjour mes amis*; también los saludos y las pronunciaciones.

E26: Pues yo, quiero viajar a Francia cuando sea grande y hacer una película, yo voy a ser actriz. Entonces yo necesito aprender francés y inglés [sic.] y pues he aprendido mucho contigo. Además me gusta esa canción *Bonjour mes amis*, esa toda chévere (Aguilera, le 4 mars 2020).

Cela nous a permis d'encourager les filles à s'exprimer oralement en FLE sur des événements de leur entourage, mais aussi qu'elles comprenaient un peu le fonctionnement de cette langue, les règles de politesse et la différence entre « tu » et « vous » par exemple. Une situation qui répond à la finalité des actes de langage, où l'on affirme que les mots dits ont toujours un effet sur notre interlocuteur, Billières (2015) et peuvent s'exprimer de différentes manières selon le contexte de communication.

## Conclusions

D'après l'analyse des données collectées pendant nos interventions et leur interprétation respective, il est possible d'affirmer que ce projet de recherche a présenté de bons résultats en général.

Par rapport à son objectif principal, le développement de l'expression orale en FLE chez les élèves à travers les jeux dramatiques, nous considérons que celui-ci a été accompli d'une manière limitée ; afin que les filles pouvaient développer cette habileté dans tout son sens, c'est-à-dire, exprimant des discours spontanés et improvisés, c'était nécessaire plus de temps que nous n'en avons eu mais surtout l'engagement des élèves.

Néanmoins, cela ne signifie pas que nos efforts aient été vains, nous sommes parvenues à ce que les élèves assumaient le rôle d'un personnage et jouissaient pour pouvoir exprimer des énoncés simples sur une situation de leur contexte telle que saluer, se présenter ou mentionner un endroit de l'école. Nous avons pu les motiver et en quelque sorte, nous les avons aidées à faire le premier pas pour qu'elles perdaient la peur de communiquer oralement dans cette langue étrangère. Compte tenu de l'état de leur niveau de langue au début de la recherche, les filles ont fait des progrès significatifs.

Or, en termes des éléments qui composent l'expression orale en FLE, nous avons trouvé que les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique se sont développées de manière satisfaisante la plupart du temps. Apprendre de nouveaux mots en français et savoir comment et quand les utiliser a suscité l'intérêt des élèves et les a même amenées à se demander sur d'autres contenus non couverts dans le cours. Ceci, grâce au lien qui s'est établi entre le français et leur langue maternelle à travers l'intégration d'actes de parole utilisés dans la réalité. De cette manière, les filles ont eu un rapprochement non

seulement à la langue étrangère qu'elles apprenaient, mais aussi à la culture qui l'entoure ; également elles ont reconnu que la communication non verbale permettait que leurs conversations en FLE réussissent malgré les limitations de vocabulaire.

Finalement, nous pouvons conclure que bien que les jeux dramatiques ne soient pas un nouvel outil dans l'enseignement du FLE, ceux-ci nous ont permis de changer l'ambiance du cours et de rendre plus agréable l'apprentissage de cette langue étrangère pour le public ciblé dans cette recherche. De plus, les jeux nous ont donné la possibilité d'explorer d'autres aspects qui n'étaient pas considérés dans l'expression orale comme le leadership et l'appropriation d'un nouveau vocabulaire, lesquels pourraient expliquer la pertinence de cette stratégie pédagogique dans la salle de classe. Cependant, nous croyons que qu'il a fallu plus de temps et de collecte de données pour avoir une vision plus complète des jeux dramatiques et de leur importance pour l'enseignement du français, en particulier dans une communauté comme la nôtre si diversifiée et hétéronome, qui a un contact réduit avec cette langue.

### **Limitations**

Sur la base de ce qui précède, nous avons pu noter que même si les résultats obtenus en général ont été « bons » voire près de ce que nous espérions, il y a eu aussi des limitations qui ont provoqué des difficultés dans l'accomplissement des objectifs de ce projet de recherche.

Pour commencer, nous considérons que l'analyse des données a été limitée considérant que leur collecte et interprétation a été réalisée par la même personne qui développait les interventions ; donc, l'analyse aurait pu être influencée par la subjectivité de la chercheuse. S'il y a plus de personnes qui observent et évaluent le même phénomène, une interprétation plus objective de celui-ci peut émerger et la recherche gagne en crédibilité. En

outre, ce rôle d'enseignant-chercheur ne nous a pas permis de saisir tout ce qui se passait dans le cours, ignorant peut-être d'autres données tout aussi importantes pour la recherche.

Par ailleurs, les instruments utilisés pour cette recherche ont présenté des limitations aussi à cause de la vision unique de la chercheuse, parce que ceux-ci ont été employés selon ses motivations et ils ont saisi ce qu'elle voulait et considérait utile. Par exemple, les carnets de terrains racontaient les événements du cours d'un point de vue unique et de façon généralisée, en omettant ce que les filles pensaient ; les carnets ont également été rédigés après l'intervention et en raison du temps écoulé, certains détails ont été oubliés.

En ce qui concerne les enregistrements audiovisuels, ceux-ci n'ont été utilisés que lorsque les jeux dramatiques ont été performés, omettant les autres moments du processus d'apprentissage des filles. De plus, l'enregistrement leur faisait peur car elles se sentaient observées et un peu obligées à faire les choses, alors cet instrument conditionnait parfois leur comportement.

Enfin, nous croyons que la méthodologie s'est limitée aussi par rapport aux deux dernières étapes de la recherche-action. Dans l'étape de mise en œuvre la chercheuse ne pouvait pas contrôler tout ce qui passait dans les interventions, et elle devait se concentrer uniquement sur leur rôle d'enseignant pour pouvoir gérer le cours et que les élèves étaient intéressées au contenu, car parfois elles s'ennuyaient à cause de la structure fixe des leçons. Donc, la collecte d'information était laissée pour la fin. D'autre part, l'étape de réflexion-évaluation n'a pas été complétée de manière satisfaisante parce qu'elle n'a pas été réalisée avec une base de données plus large et nous n'avons pas réussi à élaborer un plan d'action pour améliorer les lacunes présentées dans ce processus, comme le suggère la recherche-action.

En matière de la mise en place de la proposition pédagogique, nous pensons que l'évaluation depuis le point de vue des élèves a été limitée ; bien que nous leur ayons demandé des appréciations sur leur performance dans les jeux dramatiques, nous n'avons pas approfondi cet aspect et nous ne sommes pas allés au-delà de l'autoévaluation dans les jeux. Tenir compte de ce processus pourrait avoir optimisé la performance des élèves dans leur expression orale ; si elles auraient fait une auto-évaluation plus structurée et peut-être par écrit, elles considéreraient leurs difficultés à les surmonter et leurs forces pour les développer.

Également, le projet a présenté une limitation face au travail avec les autres habiletés communicatives. Même si la recherche était orientée vers l'expression orale, nous sommes conscients que pour maîtriser une langue étrangère il est important d'aborder les autres habiletés. Tout le temps nous essayions de travailler la compréhension orale afin d'habituer les filles aux sons du français implicitement ; elles ne le voyaient pas comme un exercice conscient. Par rapport à l'écriture et à la lecture, celles-ci étaient adressées au moment de faire des activités à compléter ou de réviser les contenus de l'unité ; pour nous ces habiletés étaient des outils secondaires pour préparer les jeux dramatiques. Nous ne les considérons pas comme une possibilité de systématiser les connaissances des élèves en français et d'élargir leur vocabulaire et leurs expressions, éventuellement en améliorant leur prononciation ainsi que leur compétence orale.

### **Recommandations**

Après avoir fait l'évaluation et la réflexion de ce projet de recherche, nous sommes arrivés à la section des recommandations où nous faisons quelques suggestions à la lumière des résultats obtenus.

Pour commencer, nous recommanderions que le rôle du chercheur était renforcé lors des interventions avec un co-chercheur afin d'enrichir les interprétations et de les valider, car

comme nous l'avons dit précédemment, la collecte des données peut être difficile et incomplète, et la subjectivité peut entraver l'analyse ; de même, le conseiller de projet ne peut pas observer toutes nos interventions pour en obtenir une rétroaction de sa part.

Nous croyons qu'il serait pertinent d'utiliser plus efficacement les instruments, en particulier les enregistrements audiovisuels et l'entretien, parce qu'ils impliquent une vision plus complète de ce qui se passe en classe du point de vue des élèves. Il serait important aussi de faire une évaluation-réflexion plus constante du processus de recherche afin de le qualifier et ne pas attendre la fin quand il n'y a ni le temps ni les ressources.

D'autre part, nous recommanderions que les futurs projets prennent en compte l'autorégulation de l'apprentissage comme base de toute proposition pédagogique. L'absence de cette capacité chez les élèves favorise le prolongement d'un modèle d'enseignement traditionnel où l'enseignant dirige tout le cours et dit aux élèves quoi faire, restreignant leur initiative et leur capacité à prendre des décisions concernant leur apprentissage. Il s'agit d'une situation récurrente au Liceo Femenino Mercedes Nariño que nous avons observée de près avec les élèves du cours CM1 salle 401 de l'après-midi pendant les interventions. Ces filles n'avaient pas de stratégies pour maintenir leur intérêt pour un sujet, l'étudier sans que l'enseignant leur disait ou chercher d'autres ressources pour renforcer ce qu'elles étudiaient ; alors, elles n'apprenaient pas efficacement et nous ne pouvions pas avancer dans les sujets. Pour cette raison, nous croyons que les élèves ne dépassent pas des thèmes de base tels que les salutations, les nombres, la famille ou les couleurs et on doit toujours les étudier.

D'un autre côté, nous croyons qu'il est important de continuer à travailler des stratégies pédagogiques telles que les jeux dramatiques, qui fassent des élèves les protagonistes du processus d'apprentissage et les amènent à explorer non seulement leurs capacités à maîtriser une langue comme le français, mais aussi leur langage corporel. Ces

actions les motivent et les génèrent de l'intérêt pour le cours ; en plus, ces stratégies pourraient faire en sorte que les filles reconnaissent la valeur du français dans leur formation et le considèrent comme un cours tout aussi important que les autres. Les actes de parole deviendraient pertinents dans cette tâche et pourraient être travaillés dans différents contextes communicatifs liés à la réalité des élèves.

De plus, ce serait bien aussi de profiter du leadership généré au sein de la classe, pour créer des liens d'empathie qui permettent à toutes les filles de progresser au même rythme dans le cours et d'apprendre le contenu de manière significative, considérant qu'elles l'auraient avec leurs camarades. De même, il serait pertinent de motiver ces élèves « leaders » à poursuivre cette attitude et à l'emmener dans d'autres espaces où elles peuvent aider plus de copines et peuvent également entreprendre des projets par elles-mêmes.

## Bibliographie

Aguilera, L. (2019, le 24 septembre). *Carnet de terrain No. 5*.

Aguilera, L. (2019, le 24 septembre). *Groupe 1, 2 et 4 jeux dramatiques, unité 1*.

[Transcription de vidéo].

Aguilera, L. (2019, le 1 novembre). *Groupe 4 jeux dramatiques, unité 2*. [Transcription de vidéo].

Aguilera, L. (2020, Le 4 mars). *Entretien aux élèves*. [Transcription d'audio].

Arias Soto, L. y González Gutiérrez, Y. (2019). *Digital Literacy and Basic Self-Regulation Habits in Early Childhood Learning of English as a Foreign Language*. *Folios*, 49, 177-196.

<https://doi.org/10.17227/Folios.49-9404>

Benitez, O. (2007). *Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 42/5

Billières, M. (2015). *Actes de langage et enseignement du fle. Au son du fle*.

<https://www.verbotonale-phonetique.com/actes-de-langage-enseignement-fle/>

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.

Carrasco, B. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Ediciones Rialp, S.A.

Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *Sistema institucional de evaluación liceista "Liceo Femenino Mercedes Nariño" SIEL* (p. 2).

- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Dufeu B. (1999). *Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique. FDM Recherches et applications « Apprendre les langues étrangères autrement »*. Hachette.
- EducaBolivia. (2017). *La importancia del teatro en la educación*. Otras Voces en Educación. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/211337>
- Eines, J., & Mantovani, A. (1980). *El juego dramático en la escuela*. Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud.
- Estudio de los paradigmas de investigación. *La investigación acción*. (s. d.). [https://www.dropbox.com/home/Projet%20FLE%202019-1/Lectures%201?preview=1b+Paradigmas+de+Investigacion+\(1\).pdf](https://www.dropbox.com/home/Projet%20FLE%202019-1/Lectures%201?preview=1b+Paradigmas+de+Investigacion+(1).pdf)
- Ferreiro, E. (s. d.). *La construcción de la escritura en el niño*. Argentina: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Universidad Nacional de la Plata.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Gómez, J., & Hernández, A. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en el curso de francés extracurricular II de la Universidad del Valle* [Monografía de pregrado]. Universidad del Valle.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

- La Cimade. (2005). *Théâtre et apprentissage du français : expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. En LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- LIFEMENA. (s. d.). *El Manual de convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED)*.
- López, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Malutan, C. (2011). Actes de parole dans une méthode d'apprentissage du français langue étrangère. *Presa Universitara Clu Jeana*, 184-186.  
<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A15617/pdf>
- Manolescu, C. (2013). *L'expression orale en milieu universitaire*. Université de Craiova.
- Myles, F. (2017). *Learning foreign languages in primary schools: is younger better?* University of Essex.
- Morón, M. (2011). *El juego dramático en educación infantil*. Temas para la educación, N° 12. (p. 1-6).
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2 (2010), 115–128.  
<https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Navarro, J., & Soto, C. (s. d.). *Chante avec moi! La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera*. Universidad de Murcia.
- Posso, Y., Urrego, Y., Alvarado, G., & Agudelo, E. (2014). *Plan d'études de Français Langue Étrangère (FLE) IED Liceo Femenino Mercedes Nariño École primaire*. Universidad Pedagógica Nacional.

*PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (s. d.).

<https://praeliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Revillard, A. (s. d.). *Journal de terrain*. <https://annerevillard.com/observation-directe-et-enquete-de-terrain/fiche-pratique-a-quoi-sert-un-journal-de-terrain/>

Ríos, F. (2017). *IED LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO Plan de movilidad escolar*.

Secretaria de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Romero, J. (2016). *L'impact du théâtre dans la salle de classe : une approche dramaturgique en FLE* [Monografía de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Rubio, M. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista digital "INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS"*, 46, 1-9.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_46/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUBIO\\_OSUNA\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf)

Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103. [www.cepcuevasolula.es/espiral](http://www.cepcuevasolula.es/espiral)

Yves Roux, P. (2003). *L'oral en classe : de la production à l'expression*. Le Français dans le monde, n° 327. (p. 36-38)

## Annexes

## Annexe 1 : Enquête de caractérisation



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS  
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA



## ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Por medio de este instrumento se busca recolectar información general de la población estudiantil. La encuesta es totalmente confidencial y será utilizada con fines académicos.

## INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: 9 años  
Barrio: La Fiscala Curso: 401  
¿Hace cuánto tiempo estudias en el colegio?: transición

## CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS

1. Tipo de vivienda:  
Familiar \_\_\_ Propia  Arrendada \_\_\_

2. Estrato socioeconómico: 2

3. ¿Con cuáles de los siguientes servicios cuenta tu vivienda?

Luz eléctrica  Gas natural  Acueducto   
 Televisión  Internet   
Otros

4. ¿Con quién vives?

Mamá  Tíos \_\_\_  
Papá  Hermanos \_\_\_  
Abuelo o Abuela \_\_\_  
Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿En qué trabajan tus familiares?

Mamá donaria donuts  
Papá claro  
Tíos \_\_\_\_\_  
Hermanos \_\_\_\_\_  
Abuelo o Abuela \_\_\_\_\_  
Otro \_\_\_\_\_

6. ¿Qué tipo de transporte utilizas para llegar al colegio?

Bus \_\_\_ Moto \_\_\_  
Transmilenio  Carro particular   
Taxi \_\_\_ Ruta escolar   
Bicicleta \_\_\_ A pie \_\_\_  
Otro: \_\_\_\_\_

## INTERESES

7. ¿Qué tipo de información buscas en internet?

Redes Sociales  Videos   
Música  Deportes \_\_\_  
Arte \_\_\_ Otra:

8. Señala cuáles dificultades has tenido en tu proceso de aprendizaje:

Memoria \_\_\_ Concentración \_\_\_  
Escritura \_\_\_ Comprensión lectora \_\_\_  
Ninguna  Otra: \_\_\_\_\_

9. ¿Cuáles son tus hobbies?

Leer  
\_\_\_ Escribir  
\_\_\_ Bailar  
 Dibujar  
 Interpretar un instrumento musical  
 Deporte ¿Cuál? Voleibol

10. ¿Participas en clase?

Casi siempre \_\_\_  
Siempre   
A veces \_\_\_  
Nunca \_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

11. ¿Te consideras una persona creativa?

Sí

No \_\_\_\_\_

13. ¿Dónde haces tus tareas?

En mi casa

15. Tu relación con los profesores es:

Muy buena

Buena \_\_\_\_\_

Regular \_\_\_\_\_

Mala \_\_\_\_\_

Muy mala \_\_\_\_\_

17. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? ¿Por qué?

Ninguna

12. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

Individualmente

En parejas

En grupo

Acompañado por el profesor (a) \_\_\_\_\_

14. ¿Quién te ayuda a estudiar o hacer las tareas?

Mamá

Tíos \_\_\_\_\_

Papá \_\_\_\_\_

Hermanos \_\_\_\_\_

Abuelo o Abuela \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

16. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?

Informática y educación física  
porque me gusta la tecnología  
y el deporte

18. ¿Tienes el hábito de leer? Sí  No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? ¿Sobre qué lees?

Yo leo sobre cuentos  
o más que todo cualquier cosa

#### OTROS

19. ¿Consideras la escritura un medio importante de expresión?

Sí  No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

por que escribiamos  
do podemos decir todo si no  
tenemos voz

20. ¿Tienes el hábito de escribir? Sí  No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? ¿Sobre qué escribiste?

tecnología

21. Menciona tres dificultades que tienes al escribir:

1. Las tildes 2. los signos

3. \_\_\_\_\_

22. ¿Te gustaría aprender otro idioma? Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál?

\_\_\_\_\_

23. ¿Has tenido clases de Francés? Sí  No \_\_\_\_\_

Si tu respuesta es "sí" ¿Qué has aprendido?

Los animales los colores y los  
Numeros

24. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Francés y por qué?

La pronunciación me gusta  
por que a veces es divertida

24. ¿Qué es lo que menos te gusta de las clases de Francés y por qué?

Nada

25. Menciona tres cosas que te gustaría aprender en la clase de francés.

1. La ropa

2. las cosas

3. y los climas

Annexe 2 : Diagnostic de langue

b. Quelle âge as-tu? Soulignes ta réponse.

- 8 ans

~~- 9 ans~~

-10 ans

-11 ans

c. Où habites tu? (quartier) Par exemple: El Tunal casa grande



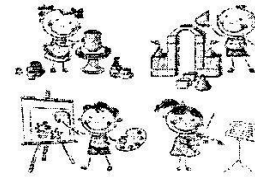
d. Que fais-tu pendant ton temps libre?:

Jouer

Dessiner

Pratiquer un sport

Voir des vidéos



6. Identifiez les membres de la famille ci-dessous.



papá



maná



hermano



hermano



abuelo



abuela

7. Rédige un petit texte où tu décris tes activités quotidiennes:

travaux, jouer, voir vidéos

8. Complètes les espaces avec l'information que tu comprends.

a. La fille a une jupe de couleur Yon.



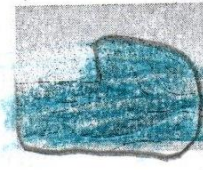
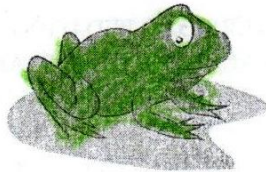
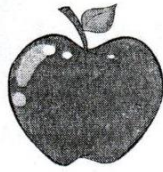
b. Je mange Sak bonbons tous les jours.



9. Répondre les questions suivantes:

a. Comment tu t'appelles? Isabe 119

b. Quel est ton numéro de téléphone?



a. Le soleil est:  
-orange  
-bleue  
-jaune

b. La pomme est:  
- violette  
- rouge  
- rose

c. La grenouille est:  
-bleue  
-rouge  
- verte

d. La mer est:  
- bleue  
- gris  
- orange

4. Rejoins les expressions.

Bonjour!



Salut!



S'il vous plaît



Au revoir!



Merci



Bonne nuit



Je t'aime



5. Réponds les questions suivantes.

a. Comment vas- tu? / ça va?:



ça va très bien



ça va bien



comme-ci, comme-ça



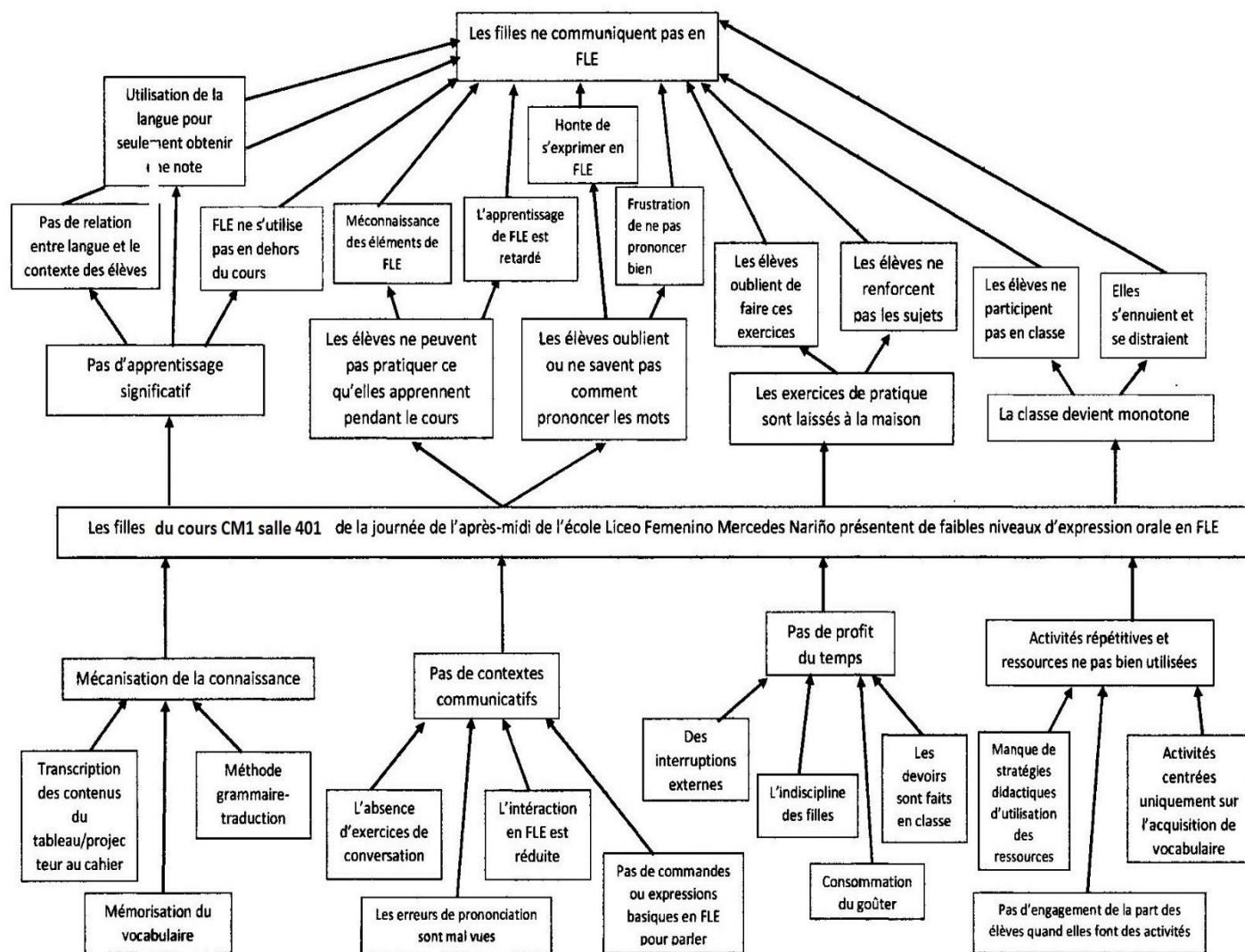
ça ne va pas

## Annexe 3 : Carnet de terrain – Le 4 avril 2019

Narration	Actions précises	Catégories		
<p>Aujourd'hui, les filles entrent dans la classe plus sereinement, elles sont assises directement par terre devant l'affichage intelligent. L'enseignante parle tout le temps en anglais, salue, donne les instructions dans la même langue. Elle est généralement stricte, crie pour gronder les filles et se fâche quand elles se trompent ; elle les regarde très sérieusement.</p> <p>Elle fait remarquer qu'aujourd'hui, les filles vont travailler sur la question des chiffres parce que c'est ce qui propose le programme. Ensuite, la thématique commence par l'utilisation d'une application qui montre l'image d'un nombre au hasard pour que les filles puissent identifier et dire comment ce nombre est prononcé en anglais. C'est un exercice de révision de connaissances.</p> <p>Ensuite, l'enseignante montre une vidéo avec une chanson des nombres de 0 à 99 et les filles doivent la répéter. Celle-ci est très rapide. Il est remarquable qu'ils aiment chanter, tous participent, seules deux personnes sont distraites. L'enseignante s'arrête à quelques chiffres car elle entend que les élèves ne prononcent pas correctement. Ensuite, elle utilise une autre vidéo avec une chanson plus lente et les filles prononcent mieux les nombres, elles essaient de les dire correctement.</p> <p>Compte tenu de cela, l'enseignante donne aux tablettes des tablettes pour</p>	<p>*Les élèves entrent plus tranquilles à la salle de classe et s'installent rapidement.</p> <p>*Le professeur parle tout le temps en anglais, les salue, leur donne les instructions dans la même langue.</p> <p>*L'attitude de l'enseignante est sérieuse. Sa relation avec les filles est verticale.</p> <p>*Les filles révisent les nombres à travers d'une application qui met en relation une image avec le numéro.</p> <p>*L'enseignant e fait une revue des nombres avec des vidéos, pour que les filles chantent ; toutes les élèves le font.</p> <p>*L'enseignant e s'arrête à quelques chiffres car elle entend que ses élèves ne se prononcent pas correctement</p> <p>*Après, l'utilisation de tablettes pour la revue et la</p>	<p align="center"><b>Comportement des élèves devant...</b></p> <p><b>Ressources</b></p> <p>*Affichage intelligent : Cet appareil a attiré l'attention des élèves ; elles attendent toujours ce qui sera présenté ici. Dans cette séance, il a été essentiel pour bien regarder les vidéos et chanter la chanson des nombres. Grâce à cela, l'enseignante dispose d'un support visuel pour expliquer les choses ou vérifier la prononciation.</p> <p>*Tablettes : Elles sont la meilleure chose pour les filles. Le fait d'explorer l'Internet et de regarder des vidéos ici, les motive à mener les activités. Beaucoup d'entre eux n'ont pas cette technologie à la maison. Donc, utiliser une tablette à l'école est une expérience formidable.</p> <p>Cependant, il y a parfois des disputes entre les filles parce que les tablettes ne suffisent pas et elles doivent les partager.</p>	<p align="center"><b>Analyse</b></p> <p>Les élèves aiment la technologie, celle-ci implique de différents sens, mais surtout le sens de la vue. Ce qui démontre l'importance qui a l'image dans le processus d'apprentissage des filles.</p> <p>Les tablettes deviennent attractives pour les filles, mais celles-ci ne sont pas utilisées d'une manière productive. Les filles seulement transcrivent les numéros de cet appareil au cahier et il n'y a pas une relation avec le contexte et les filles n'expriment pas quelque chose en la langue étrangère.</p>	<p align="center"><b>Questions</b></p> <p>Il serait possible d'inclure un aspect technologique dans tous les cours de français, sachant que les filles aiment cette réalité technologique ?</p>
			<p><b>Évaluation</b></p> <p>Il n'y a eu aucune évaluation explicite du sujet comme tel. Mais dans la première partie du cours, l'enseignante a demandé comment on disait des nombres et les filles ont répondu en levant la main. Elles ont aimé, parce que cela impliquait de rivaliser avec leurs autres camarades et démontrer ainsi qui connaissait plus de nombres en anglais</p>	<p>On pourrait dire que l'évaluation n'est pas très importante, mais que les filles essaient de compléter les activités pour montrer qu'elles savent quelques choses ou pour obtenir l'approbation de l'enseignante.</p>
		<p><b>Langue étrangère</b></p> <p>Seulement l'enseignante parle en Anglais et le fait presque tout le temps, mais en traduisant quelques mots et en montrant des images. Ce n'est pas un problème pour les filles, parce qu'elles déjà comprennent quelques instructions basiques et réagissent bien au cours.</p>	<p>Cette attitude des filles montrent qu'elles ont la capacité de comprendre une langue étrangère sans trop dépendre de la langue maternelle. Cependant, quand ce sont eux qui doivent parler, elles ne le font pas, elles parlent en espagnol, bien qu'elles sachent quelques commandes de base. Les élèves ont un rôle passif dans communication en anglais.</p>	<p>Comment développer l'expression orale des filles en français ?</p> <p>Quelle stratégie on peut utiliser pour développer/améliorer cette habileté ?</p>

<p>qu'elles travaillent en couple, en transcrivant les nombres de 0 à 99 qu'elles ont déjà vus au tableau dans leurs cahiers et qu'elles peuvent maintenant voir à partir des tablettes. Les filles sont excitées, sautent et parlent parce que c'est un dispositif technologique qu'elles peuvent gérer elles-mêmes. Pour cette activité, les filles doivent travailler à leur place aux tables de groupe.</p> <p>Il y a beaucoup de bruit généré lors de la conformation des groupes.</p> <p>La relation de l'enseignante n'est pas très proche avec les filles, elle leur demande toujours de faire certaines choses par elles-mêmes. Sa communication est très formelle avec eux.</p> <p>Déjà dans l'activité, on peut voir que les filles sages travaillent avec constance ; un groupe de 4 ou 5 filles écrit quelques chiffres. La plupart des filles se concentrent davantage sur la décoration des chiffres que sur l'écriture et n'ont pas de bonne orthographe. Elles confondent les lettres et les sons.</p> <p>Pendant le développement de cette activité, il y a un travail collaboratif entre les filles, elles s'entraident, elles se corrigent. Ensuite, l'enseignant passe pour chaque table en révisant et en corrigeant les choses, mais le temps presse, certaines filles deviennent désespérées parce qu'elles n'ont pas terminé et l'enseignant doit prendre les tablettes.</p> <p>Enfin, les filles remettent les tablettes, organisent leur bureau et sortent d'urgence en récréation.</p>	<p>transcription des numéros au cahier. Les filles sont excitées par rapport à cela.</p> <p>*Travail par les tables de groupe.</p> <p>* Le bruit constant qui provient dehors.</p> <p>*Communication formelle de l'enseignante parmi les filles. Leur relation est verticale.</p> <p>*Concentration surtout dans la décoration des chiffres et pas dans l'activité centrale.</p> <p>*Problèmes d'écriture au moment d'utiliser l'Anglais.</p> <p>*Travail collaboratif et un lien affectif fort entre eux.</p> <p>* Seulement trois ou cinq filles terminent de copier tous les nombres de 0 à 99. Les autres se désespèrent parce que l'enseignant doit prendre les tablettes et les nombres sont incomplètes. Le cours est fini.</p>	<p><b>Activité</b></p>	<p>La première activité de réviser les nombres avec la vidéo a été intéressante pour les filles, parce qu'elles pouvaient chanter et au même temps rappeler comme on dit un chiffre.</p> <p>Dans la deuxième activité a excité les filles, parce qu'elles ont été en contact avec les tablettes et pouvaient travailler en groupe; mais dans certains cas elles discutaient avec ses camarades pour le control de cet appareil. Cependant, la transcription des nombres a été difficile pour eux, parce que leurs problèmes de la langue maternelle par rapport à la calligraphie et l'orthographe étaient transférés à la langue étrangère.</p> <p>En plus, elles ont pris beaucoup de temps pour écrire les nombres, alors à la fin du cours les élèves doivent terminer à la maison.</p>	<p>La combinaison de différentes activités motive les filles, en particulier si elles impliquent des activités artistiques telles que le chant.</p> <p>L'utilisation de la technologie en groupe favorise l'échange de connaissances et l'apprentissage de valeurs telles que le respect, la tolérance et la camaraderie lorsqu'on travaille avec une autre personne. Mais, par rapport à l'emploi de la langue étrangère, ne contribue pas beaucoup. Les filles seulement mémorisent et ne s'expriment pas en anglais.</p> <p>Il n'y a pas de profit du temps, ce qui provoque que les filles ne mettent pas en pratique ce qu'elles apprennent en classe et le cela reste comme une devoir à la maison.</p>	
		<p><b>Infrastructure et distribution</b></p>	<p>Les filles sont organisées en groupes de 5 ou 6 personnes. Cette distribution est bien pour eux, car elles peuvent parler librement avec leur groupe de travail et rien beaucoup.</p> <p>Elles ne peuvent pas se lever sans l'autorisation de l'enseignante mais elles le font pour lui poser des questions ou lui aider en menant des choses à l'armoire.</p>		
		<p><b>Interaction</b></p>	<p>Les filles sont amicales et peuvent travailler avec n'importe quel partenaire. Ils essaient de procurer que tout le monde se comporte bien.</p> <p>Par rapport à l'interaction entre l'enseignante et les filles, elles aiment l'enseignante parce qu'elle leur prête les tablettes ou regardent des choses dans l'affichage intelligent, mais elles détestent les cris. L'enseignante est plus sérieuse avec eux et utilise un langage très formel.</p>	<p>Les liens d'amitié sont solides et ont réussi à construire une identité en tant que groupe, où ils prennent soin les uns des autres. L'interaction dépend beaucoup de l'état d'esprit de l'enseignante, car aujourd'hui, par exemple, elle était très patiente et la classe a été calme.</p>	

## Annexe 4 : Arbre à problèmes



## Annexe 5 : Unité d'analyse

Unité d'analyse	Catégories	Sous catégories	Critères	Descripteurs	Instruments de collecte de données pour l'analyse
	Linguistique	Lexicale et phonologique	Elle reconnaît le répertoire lexical utilisé pendant le déroulement du cours et sa respective prononciation.	a) Elle est capable d'identifier le vocabulaire et les expressions proches à son entourage. b) L'élève sait comment prononcer ce vocabulaire et ces expressions.	

<b>L'expression orale en FLE en utilisant des jeux dramatiques</b>		Grammaticale et syntaxique	Elle identifie des structures grammaticales simples pour s'exprimer oralement.	a) Elle se familiarise avec des phrases affirmatives, négatives et interrogatives simples qu'elle peut utiliser au moment de s'exprimer oralement.	Carnets de terrain et enregistrements audiovisuels
		Sémantique	Elle peut produire des messages simples et cohérents oralement, en utilisant le vocabulaire et la structure données.	a) Elle exprime des énoncés simples oralement qui ont du sens, prenant en compte le vocabulaire et les structures grammaticales travaillés au fil des unités de travail.	
	Socio-linguistique	Registre et règles de politesse	Elle différencie les types de registre de langue dans des contextes spécifiques, en considérant l'objectif de la séance.	a) Elle sait quand et comment utiliser la langue française dans un contexte déterminé.	Carnets de terrain et enregistrements audiovisuels
		Travail collaboratif	Elle travaille en groupe pour échanger des expériences, afin de construire des idées (exprimées oralement) qui contribuent au développement des activités et à l'utilisation de la langue.	a) Elle prend part au travail collaboratif pour générer des idées avec ses copines, afin de développer les différentes activités et y participer.	
	Pragmatique	Communication non-verbale	Elle utilise des éléments de la communication non-verbale au moment de s'exprimer pour mettre l'accent sur ce qu'elle dit et rendre ses actions plus compréhensibles pendant le cours.	a) Elle prend en compte des éléments non-verbaux pour s'exprimer dans les activités proposées.	Carnets de terrain, enregistrements audiovisuels

## Annexe 6 : Grille d'évaluation

Mise en œuvre								
Nom de l'élève :								
Critère	Très bien (4)		Bien (3)		Moyen (2)		Insuffisant (1)	
Lexicale	L'élève utilise le vocabulaire et les expressions travaillées dans l'unité. Elle fait des contributions propres et nouvelles.		L'élève utilise le vocabulaire et les expressions travaillées dans l'unité.		L'élève utilise le vocabulaire et les expressions travaillées dans l'unité, mais hésite quand elle le fait.		L'élève n'utilise pas le vocabulaire ou d'expressions travaillées dans l'unité et elle présente des lacunes.	
Grammaticale et syntaxique	L'élève utilise les structures grammaticales correctement pendant toute sa participation dans le jeu dramatique.		L'élève utilise les structures grammaticales correctement la plupart du temps.		L'élève utilise parfois les structures grammaticales correctement.		Elle n'utilise pas correctement les structures grammaticales.	
Sémantique	L'élève produit des messages simples oralement qui ont du sens et sont cohérents avec le contenu abordé dans l'unité.		Les messages ont du sens et sont cohérents avec le contenu abordé dans l'unité, la plupart du temps.		Les messages ont du sens parfois et sont cohérents avec le contenu abordé dans l'unité.		Les messages n'ont pas de sens et s'éloignent du contenu abordé dans l'unité.	
Phonologique	L'élève s'exprime clairement et prononce correctement toutes ses énoncés.		L'élève s'exprime clairement et prononce correctement ses énoncés la plupart du temps.		L'élève montre une prononciation compréhensible même si elle n'est pas complètement claire.		Sa prononciation est difficile à comprendre.	
Registre et règles de politesse	L'élève assume les caractéristiques de son personnage et les maintient tout au long du jeu dramatique.		L'élève assume les caractéristiques de son personnage et les maintient la plupart du temps.		L'élève assume les caractéristiques de son personnage, mais il est difficile pour elle de les maintenir au fil du jeu dramatique.		L'élève n'assume pas les caractéristiques de son personnage.	

Performance dans le cours	L'élève participe activement dans le jeu dramatique. Elle suit toujours les indications et respecte également à ses camarades.	L'élève participe la plupart du temps dans le jeu dramatique. Elle suit les indications et respecte également à ses camarades.	L'élève participe parfois. Il est difficile pour elle d'écouter et suit les indications, ainsi que prêter attention à ses camarades.	L'élève ne participe pas. Elle ne suit pas d'indications et ne fait pas attention à ses camarades.
Communication non-verbale	Tout le temps l'élève utilise correctement sa kinésique et sa proxémique lorsqu'elle performe un rôle d'un personnage.	La plupart du temps l'élève utilise correctement sa kinésique et sa proxémique lorsqu'elle performe le rôle d'un personnage.	Il est difficile pour l'élève d'utiliser sa kinésique et son proxémique, mais elle essaie de le faire.	L'élève n'utilise pas sa kinésique et sa proxémique au moment de jouer le rôle d'un personnage.

### Annexe 7 : Enregistrement audiovisuel

Aguilera, L. (2019, le 24 septembre). Groupe 2 jeux dramatiques, unité 1. [Fichier vidéo].

<https://youtu.be/6rljfiV8Aw>

### Annexe 8 : Carnet de terrain

**Institution :** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Date :** Le 3 septembre 2019

**Stagiaire :** Laura Fernanda Aguilera Mulfo

**Carnet de terrain No :** 2

**Enseignant :** Deisy Barragán

**Nom du cours :** Français

**Groupe :** 401

**Heure de début :** 1:15 p.m

**Heure de finalisation :** 2:15 p.m

Narration	Catégories d'analyse	Interprétation	Questions
On a ouvert la séance en faisant l'appel et les filles ont répondu en français. Après, j'ai présenté une chanson qui s'appelle "Bonjour mes amis" afin que les filles se souviennent de quelques éléments au moment de se présenter comme les salutations.	<b>Utilisation langue étrangère (français)</b>	Le français a été plus utilisé, une situation positif parce que les filles ont pu voir que c'est possible communiquer et s'amuser en cette langue sans recourir à l'espagnol.  Bien que les filles seulement répétaient dans l'exercice de la chanson, après le cours elles jouaient à chanter "Bonjour mes amis". En plus,	
Premièrement, j'ai chanté la chanson pour leur montrer quel était le rythme de celle-ci. Ensuite, les élèves ont chanté par groupes et elles ont manifesté de l'intérêt pour cette activité et après du cours, elles ont continué			

<p>à pratiquer la chanson en raison de son rythme contagieux.</p> <p>Avec cette ouverture, on a fait un renforcement de la thématique abordée la dernière séance, en lisant en voix haute un exemple de dialogue où deux personnes se présentaient. Les élèves ont été organisées pour cet exercice et elles se sont souvenues de quelques caractéristiques qui on avait mentionné sur l'acte de se présenter.</p> <p>Ensuite, j'ai réalisé un jeu par groupes où une représentante différente a été choisie dans chaque tour, pour passer devant la classe et répondre à une question sur le sujet vu dans le cours. Si la représentante répondait et expliquait correctement les questions, elle gagnait un point pour son groupe. Toutes les filles n'ont pas participé, car la session a été interrompue par la consommation du goûter, mais elles ont également manifesté de l'enthousiasme au moment d'aider leurs copines lorsqu'elles ne connaissaient pas la réponse ou se trompaient.</p>		pendant le jeu par groupes il était obligatoire répondre en français.	
	<b>Utilisation langue maternelle</b>	L'espagnol a été moins utilisé dans cette séance en comparaison de la première, en raison des activités. Cependant, les élèves ne laissaient pas de poser des questions en espagnol et de parler entre elles en cette langue, même si certaines commandes aient déjà été établies.	
	<b>Ressources</b>	Ceux-ci sont devenus très utiles parce qu'ils ont aidé à motiver les filles et à illustrer la thématique. Donc, si les ressources ont des éléments amusants et permettent le travail d'équipe, les élèves réagissent mieux au cours.	
	<b>Activité</b>	L'activité a été adéquate et a permis aux filles de mieux comprendre comment se présenter en français. Les élèves étaient attentives et la plupart voulait participer.	
	<b>Interaction avec des copines</b>	Ce type d'activités où il y a de compétition permet aux filles de se soutenir mutuellement quand elles doivent résoudre quelque problème.	
	<b>Performance dans le cours</b>	Les filles ont été attentives, elles ont participé dans les activités et ont utilisé la thématique en dehors de la classe, par conséquent nous pouvons penser qu'elles ont aimé ce qu'on a fait dans la séance.	

### Annexe 9 : Enregistrement audiovisuel

Aguilera, L. (2019, le 30 octobre). Groupe 2 jeux dramatiques, unité 2. [Fichier vidéo].

<https://www.youtube.com/watch?v=VIhyP7IkebM>

### Annexe 10 : Carnet de terrain

**Institution :** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Date :** Le 22 octobre 2019

**Stagiaire :** Laura Fernanda Aguilera Mulfo

**Carnet de terrain No :** 8

**Enseignant :** Deisy Barragán

**Nom du cours :** Français

**Groupe :** 401

**Heure de début :** 1:15 p.m

**Heure de finalisation :** 2:15 p.m

Narration	Catégories d'analyse	Interpretation	Questions

<p>La séance était destinée à la création des dialogues pour représenter dans les jeux dramatique, mais avant de réaliser cet exercice j'ai fait une révision sur l'expression <i>il y a, il n'y a pas</i> et quelques prépositions de lieu, car seulement 6 filles de 39 ont apporté les exercices de pratique et la plupart ne se souvenait pas de cette thématique.</p> <p>Les filles se souvenaient péniblement des lieux de l'école.</p> <p>Après cette situation, j'ai décidé d'organiser les groupes pour les jeux dramatiques de manière aléatoire, afin d'éviter le désordre et intégrer les filles les plus appliquées avec les autres qui ne sont pas très sages. Cependant, quelques élèves n'ont pas aimé cette mesure parce qu'elles ne s'entendent pas avec toutes leurs copines ; mais, elles ont oublié leurs différences pour faire un bon travail ensemble.</p> <p>On a pu observer que les filles ont intégré les expressions sur la présentation personnelle et les salutations, vues dans l'unité précédente.</p> <p>Pendant la création de ces dialogues les filles non seulement ont utilisé le contenu de cette unité, mais également de nouveaux mots et expressions qu'elles m'ont demandé pour intégrer à leur présentation.</p> <p>A la fin de la séance, tous les groupes au moins avaient créé la structure du jeu dramatique et avaient pratiqué ce qu'elles devaient dire et faire.</p>	<p><b>Utilisation langue étrangère (français)</b></p>	<p>Pour cette séance les élèves ont utilisé le français principalement de manière écrite, ce qui a favorisé la reconnaissance du vocabulaire et des expressions de cette unité. En plus, travailler la langue par écrit permet aux filles d'avoir un guide sur ce qu'elles vont exprimer ou représenter.</p> <p>Quand ce sont eux qui construisent l'activité, il augmente leur intérêt pour intégrer de nouveaux mots, de nouvelles phrases au moment de s'exprimer.</p>	
	<p><b>Utilisation langue maternelle</b></p>	<p>La langue maternelle n'a été utilisé que pour demander des instructions sur l'exercice et sur le nouveau vocabulaire ; ce qui indique une difficulté par les filles pour exprimer des choses quotidiennes en français, bien que certains commandes aient déjà été présentés au début de l'intervention.</p> <p>Cette situation reflète que les filles ne pratiquent pas ce qu'elles étudient dans le cours et et en dehors de celui, le français n'est pas adressé. Il n'y a pas de renforcement dans le contexte externe des filles.</p>	
	<p><b>Ressources</b></p>	<p>Dans cette séance il n'y avait pas de ressources nouvelles, les élèves pouvaient utiliser les fiches avec le vocabulaire et les exemples des dialogues.</p> <p>Cependant, ces ressources ont été insuffisantes au moment de répondre aux besoins des filles pour les différentes situations qu'elles voulaient créer.</p>	
	<p><b>Activité</b></p>	<p>L'activité de construction des dialogues a eu un bon résultat. Celle-ci a permis aux filles de réviser des concepts, apprendre des autres mots et étudier leur prononciation, grâce à la composante écrite.</p> <p>Également, cette activité a favorisé la discipline dans la salle de classe et l'intégration des filles, car il y a certaines différences entre elles.</p>	
	<p><b>Interaction avec des copines</b></p>	<p>On pourrait dire que l'interaction entre les élèves a "amélioré." Elles ont mis de côté leurs différences pour travailler en équipe et obtenir un bon résultat. De même, nous avons vu que celles qui étaient plus avancés aidaient celles qui étaient en retard par rapport à la thématique.</p>	

	<b>Performance dans le cours</b>	<p>Toute la classe a participé de l'activité proposée et a travaillé pendant toute la séance. Néanmoins, les élèves n'ont pas été très responsables.</p> <p>Les filles n'ont pas apporté le devoir et ne se souvenaient pas des thématiques. Il semble qu'elles n'ont pas l'habitude d'étudier ce qu'elles voient dans le cours et si on laisse une activité pour pratiquer à la maison elles ne la font pas.</p>	
--	----------------------------------	---	--

### Annexe 11 : Carnet de terrain

**Institution :** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Date :** Le 16 septembre 2019

**Stagiaire :** Laura Fernanda Aguilera Mulfo

**Carnet de terrain No :** 4

**Enseignant :** Deisy Barragán

**Nom du cours :** Français

**Groupe :** 401

**Heure de début :** 1:15 p.m

**Heure de finalisation :** 2:15 p.m

Narration	Catégories d'analyse	Interprétation	Questions
<p>En raison d'une réunion à l'école mardi, l'intervention s'est développée lundi à la dernière heure. Dans cette heure les filles avaient le cours de danse, alors quand elles ont vu que la stagiaire était là, elles se sont surprises. Quelques élèves voulaient avoir ce cours et pas français ; des autres étaient effrayées parce qu'elles n'avaient pas apporté le cahier.</p> <p>Cependant, j'ai essayé de les calmer et je leur ai clarifié que ce matériel n'était pas indispensable pour travailler dans cette séance. En plus, la professeure m'a aidé en leur disant que ce cours était très important et que cette heure était très précieuse pour moi.</p> <p>De cette manière, j'ai mentionné à nouveau l'objectif présenté au début des interventions par rapport à la création de petits "sketchs", pour représenter et mettre en pratique ce qu'elles venaient d'apprendre sur l'acte de parole de se présenter. Les filles se sont émues.</p> <p>Alors, nous avons chanté "Bonjour mes amis" afin de réviser quelques concepts.</p> <p>Dans cette séance, l'idée c'était que les filles se réunissent en groupes pour construire les dialogues de leurs représentations. Elles ont réalisé l'activité, mais</p>	<p><b>Utilisation langue étrangère (français)</b></p>	<p>Dans cette séance l'utilisation du français est devenue positive. Au moment de créer les dialogues la plupart des filles a participé et a été capable de mettre en pratique la thématique travaillée pendant cette unité. En plus, elles se sont intéressées à utiliser de nouvelles expressions pour enrichir leur présentation. Il est important de rappeler que les filles ont une bonne compréhension orale, parce que je leur donne toutes les indications du cours en français et elles comprennent. Cependant, quand elles parlent ou ont besoin de quelque chose, elles n'utilisent pas cette langue. Des commandes que je leur ai enseignées, elles utilisent seulement les salutations.</p>	
	<p><b>Utilisation langue maternelle</b></p>	<p>La langue maternelle devient indispensable pour les filles. Elles ne sentent pas de confiance pour communiquer en français et si elles veulent dire quelque chose en cette langue, premièrement le font en espagnol. De cette manière, on peut identifier chez elles une</p>	

<p>elles ont fait beaucoup de bruit ; elles voulaient inventer beaucoup de situations, alors elles avaient plusieurs de questions sur autre vocabulaire.</p> <p>Certaines filles ne s'en souvenaient pas du contenu travaillé, donc elles ont créé des dialogues pas assez bons, en inventant des mots.</p> <p>Un seul groupe n'a rien fait, parce qu'elles n'avaient pas compris l'instruction et elles ont commencé à jouer.</p> <p>À la fin, la plupart d'élèves avait fini leurs dialogues et un petit groupe pratiquait déjà ce qu'elles allaient représenter.</p> <p>Comme devoir, je leur ai demandé de pratiquer les dialogues dans leur temps libre et d'apporter quelques choses pour enrichir la présentation si elles voulaient.</p>		culture d'apprentissage du français seulement à travers la traduction.	
	<b>Ressources</b>	<p>Dans cette séance il n'y avait pas de ressources nouvelles, les élèves pouvaient utiliser les fiches avec le vocabulaire et les exemples des dialogues.</p> <p>Cependant, ces ressources ont été insuffisantes au moment de répondre aux besoins des filles pour les différentes situations qu'elles voulaient créer.</p>	Alternative? Un dictionnaire.
	<b>Activité</b>	<p>Quand les activités de la classe permettent aux élèves d'avoir la liberté pour créer, elles se sentent motivées à participer et elles peuvent mettre en pratique leurs connaissances, comme aujourd'hui. Les élèves ont aimé l'activité de création de dialogues, elles ont montré leur intérêt pour prononcer correctement les mots qu'elles savaient déjà et pour apprendre des autres expressions.</p>	
	<b>Interaction avec des copines</b>	<p>L'interaction entre les filles a été bonne, elles se soutenaient pour résoudre les problèmes qu'elles avaient avec la rédaction du dialogue et elles ont distribué le travail du petit sketch de manière équitable. L'objectif de l'unité a favorisé le travail en équipe.</p>	
	<b>Performance dans le cours</b>	<p>La performance des filles dans le cours a été positive, elles ont été participatives, elles se sont senties contentes et motivées pour travailler.</p>	

## Annexe 12 : Enregistrement audiovisuel

Aguilera, L. (2019, le 24 septembre). Groupe 3 jeux dramatiques, unité 1. [Fichier vidéo].

<https://youtu.be/dsuUP0-v9zA>