

L'IMPACT DU THEATRE DANS LA SALLE DE CLASSE : UNE APPROCHE
DRAMATURGIQUE EN FLE

JHOHAN STHEEV ROMERO GARAY

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras

Conseiller
Ricardo Leuro

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Programa: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras

Bogotá, Colombia

2016

NOTE OF ACCEPTANCE

Signature

Signature

Signature

Bogotá D.C., Avril 2016

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier à chaque personne qui a été impliqué en la réalisation de ce projet. Mon directeur de projet Ricardo Leuro, Les professeur pendant ma carrière, les professeurs du Liceo Femenino Mercedes Nariño et toutes les personnes qui m'ont donné l'opportunité de développer mon stage et ma proposition avec les filles.

Je remercie aussi de manière spéciale à toutes les filles de 501 la demi-journée de l'après-midi pour son magnifique disposition et attitude dans la réalisation des activités proposées pour mener à bien ce projet

Finalement, je voudrais remercier à Universidad Pedagógica Nacional pour me donner tous les outils pour faire face au développement de ce projet

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	L'IMPACT DU THEATRE DANS LA SALLE DE CLASSE : UNE APPROCHE DRAMATURGIQUE EN FLE (El impacto del teatro en el aula de clase : Por una metodología dramatúrgica en FLE).
Autor(es)	Romero Garay, Jhohan Stheev
Director	Ricardo Leuro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 80 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TEATRO, COMPETENCIA DE COMUNICACION, HABILIDAD, TAREA, APRENDIZAJE EN FLE.

2. Descripción
<p>Este documento recoge toda la experiencia investigativa llevada a cabo en el liceo femenino Mercedes Nariño con un grupo de 31 niñas de 504 de la jornada tarde. La metodología que este proyecto propone es la enseñanza del francés como lengua extranjera por medio de los juegos teatrales para beneficiar el desarrollo de una competencia de comunicación en las niñas anteriormente mencionadas.</p> <p>Durante la realización de este documento, hemos hecho la recolección de varios datos en aras de mostrar las diferentes evidencias con respecto al trabajo basado en el teatro desarrollado con las estudiantes del liceo femenino.</p>

3. Fuentes

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

Bellot, J.J (1993). L'étrange intermède. En le francais dans le monde n°176 p.56-60.

Benedetti, J. (2005). *Stanislavski: An Introduction*. Nueva York: Routledge.

Campo, M & Bonilla, M. (2004). La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Deslauriers, J.P (1987) Méthodes de la recherche qualitative. Sillery : Les presses de l'université du Québec.

Díaz, L, M. & Niño, C. (2008). Le théâtre comme outil d'interaction dans la salle. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.

Dufeu, B. (1999). Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique en le francais dans le monde n°spécial p. 112-124.

Grotowski, J. (2008) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI

Hafida, K. (2006). Pour une didactique du théâtre en classe de français. Argelia : Kasdi Merbah Ouargla.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. New York: Praeger.

Kagan, S. (1990). *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. En *Enunciación*, Vol 17, N°2 p. 155-160

Richer, J.J (2011). Recherche action et didactique du FLE. En *Synergie chine* n° 6 p. 47-58.

Ramos, J.C (2002). Comment implémenter des stratégies communicatives d'enseignement par la ludique afin de développer et motiver le processus d'apprentissage du français comme langue étrangère chez les apprenants du centre de langues de l'université pédagogique nationale. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Taylor SJ and Bogdan R (1984) *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley Interscience.

Whorf, Benjamin Lee. (1971). *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. 1ª edic. (español). Barcelona, Edit. Barral Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España.

Moirand, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 4^e édition 1992, 192 pages.

Quinceno Forero, L. (2002). *Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de class comme un outil didactique pour activer les niveaux d'attention dans le cours de FLE*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional

Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1979). 'The teaching of English as communication'. *ELT Journal* 27.7:15-19.

4. Contenidos

En el primer capítulo se encuentra la contextualización y la formulación de la pregunta problema, en este se incluyen la delimitación de la problemática de investigación, la pregunta problema, los objetivos y la justificación base para el desarrollo de la investigación.

En el segundo apartado se encontrarán las posturas teóricas y el estado del arte usados para guiar la perspectiva con la que se establecen las directrices del trabajo que sigue.

Consecuentemente el lector encontrará el diseño metodológico desde el que se abordan: el tipo de investigación las categorías de análisis, los instrumentos y técnicas de recolección de datos y por último la descripción de la población con la que se desarrolla el trabajo de investigación.

Por esta misma el lector encontrará un capítulo consagrado a la descripción de la propuesta de intervención pedagógica llevada a cabo con la población participante.

Luego de ello, se encontrará el capítulo dedicado a los resultados. En este apartado el lector encontrará el análisis de las categorías propuestas las conclusiones, limitaciones y recomendaciones

Finalmente se encuentra el capítulo de las fuentes y la bibliografía pertinente para el desarrollo completo del presente trabajo de investigación

5. Metodología

Para la elaboración de este proyecto de investigación la metodología escogida es la investigación acción participativa. Este tipo de metodología propone un recorrido con el objetivo de modificar la realidad a partir de una observación minuciosa de las necesidades concretas del contexto. La intervención participativa es necesaria ya que a partir de las relaciones que se establecen entre el investigador y las situaciones y sujetos implicados los interrogantes y conocimiento afloran para guiar el camino que la investigación seguirá.

--

6. Conclusiones

Los juegos teatrales contribuyen a aumentar la motivación y el interés de las estudiantes, estas últimas pueden entonces tener un rol activo en su proceso de aprendizaje. Este tipo de juegos sirven como elementos de desinhibición y permiten la creación de espacios para la interacción y socialización a través de un ambiente en el cual las estudiantes se sientan invitadas a participar.

Jugar en este caso no es suficiente para aprender vocabulario por ejemplo; es necesario proveer un contexto y una función para cada palabra y su póstuma configuración dentro de una frase. En este sentido diremos que es importante postular un objetivo comunicativo para cada actividad.

Las actividades se deben establecer desde las perspectivas funcionales de la lengua. Todo debe estar conectado con la experiencia de las participantes también ya que los juegos teatrales no son simplemente una dinámica para aprender una lista de palabras o frases por el contrario estas actividades al estar cargadas con un objetivo de comunicación, permiten la construcción de sentido y conocimiento sobre la lengua extranjera que no es llanamente la lengua per se.

Elaborado por:	Jhohan Stheev Romero Garay
Revisado por:	Ricardo A. Leuro

Fecha de elaboración del Resumen:	31	05	2016
--	----	----	------

Contenu

Abstract	6
Contextualisation et établissement du problème	7
Contextualisation du problème.....	7
Délimitation du problème.....	9
Formulation de la question de recherche.....	10
Objectif General.....	10
Objectifs Spécifiques.....	11
Justification.....	11
Cadre de référence	14
Etat de l’art.....	14
Cadre théorique.....	17
Dessin méthodologique	27
Type de recherche.....	27
Catégories d’analyse.....	29
Instruments et techniques de collecte de données.....	31
Description de la population et diagnostique.....	32
Proposition d’intervention pédagogique	35
Objectifs de la proposition.....	36
Rôle de l’apprenant.....	37
Rôle de l’enseignant.....	38
Activités, ressources et évaluation.....	38
Phases d’intervention : « apprendre par le corps mieux qu’apprendre par cœur ».....	40
Première phase : « diction ».....	40
Deuxième Phase : « FLE et la méthode Stanislavski ».....	40
Troisième phase : « (en) jeux de rôles. ».....	40
Quatrième phase : « sketch théâtral ».....	41
Analyse de catégories	42
Processus et instruments.....	43
Catégorie 1 : Développement d’une compétence de communication.....	45
Appropriation des élèves de sens de la prononciation et le vocabulaire en FLE.....	45
Construction et usage des phrases courtes et cohérentes avec le but communicatif de l’activité.....	48
Catégorie 2 : Effets des activités théâtrales.....	51
Adaptation des filles aux activités théâtrales pendant chaque séance.....	51
Perception des élèves du travail en groupe en rapport avec les exercices basés sur le théâtre.....	53
Résultats.....	56
Conclusions, limitations, recommandations	60
Conclusions.....	60
Limitations.....	62
Recommandations.....	63
Bibliographie	65
Annexes	67

Abstract

Ce document recueille toute l'expérience de recherche fait au lycée féminin Mercedes Nariño avec un groupe de 31 filles de 504 la demi-journée de l'après-midi. La méthodologie que ce projet propose est l'enseignement de FLE à travers les jeux théâtraux pour favoriser le développement d'une compétence de communication chez les filles mentionnées au préalable.

Ce document commence depuis l'identification d'une situation problème et tente d'établir une proposition de travail sur cette situation à partir de la méthodologie déjà mentionnée. Pendant la réalisation de ce document, nous avons fait la collecte de plusieurs données pour montrer les différentes évidences par rapport au travail basé sur le théâtre développé avec les filles du lycée féminin.

Mots clés : théâtre, compétence de communication, habileté, orale, tâche, apprentissage en FLE.

Este documento recoge toda la experiencia investigativa llevada a cabo en el liceo femenino Mercedes Nariño con un grupo de 31 niñas de 504 de la jornada tarde. La metodología que este proyecto propone es la enseñanza del francés como lengua extranjera por medio de los juegos teatrales para beneficiar el desarrollo de una competencia de comunicación en las niñas anteriormente mencionadas.

Durante la realización de este documento, hemos hecho la recolección de varios datos en aras de mostrar las diferentes evidencias con respecto al trabajo basado en el teatro desarrollado con las estudiantes del liceo femenino.

Contextualisation et établissement du problème

Contextualisation du problème

L'institution « Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D » est une école publique située à l'arrondissement numéro 18 Rafael Uribe Uribe dans le quartier dit San José. Le lycée a des limites avec L'avenue Caracas au nord, La *carrera* 11 au sud, l'avenue *primera de mayo* à l'est et finalement avec l'avenue rue 27 à l'ouest.

Bien que le projet éducatif actuellement vise à la formation d'une jeune femme transformatrice de la société actuelle depuis une perspective de tendance *humaniste*, il faudrait de toute façon regarder ce qui se passe directement dans la salle de classe. Le projet éducatif propose aussi une éducation égalitaire dans les niveaux de l'école maternelle, l'école primaire et la secondaire. Toute l'orientation éducative s'appuie sur une mission qui a pour objectif une formation intégrale qui développe chez les filles des valeurs intellectuelles ainsi que des valeurs comme le respect, l'honnêteté, l'autonomie et enfin toute une série de caractéristiques pour la construction d'un projet de vie orienté vers la transformation de la société autour de chaque élève.

Nous pouvons constater au lycée que les apprenants-au moins celles de cinquième- font toujours preuve d'une formation morale et donnent une grande importance aux valeurs en dedans et en dehors la salle de classe. Néanmoins, il faut encore renforcer l'objectif d'une formation intégrale puisque les élèves ne sont pas autonomes et en même temps ne profitent

de l'apprentissage que pour obtenir des bonnes qualifications. Evidemment, le processus grâce auquel on peut guider les filles pour devenir autonomes n'est pas facile mais nous devons commencer maintenant pour restreindre l'idée selon laquelle l'école sert seulement pour obtenir des bonnes notes.

Le P.E.I de l'école met l'accent sur la formation intensive en langues étrangères comme l'anglais et le français. Les apprenants peuvent prendre l'option d'obtenir un diplôme de baccalauréat en langue étrangère qui est englobé par les directions du cadre commun européen. Il existe un projet d'immersion en français et en anglais dans lequel s'intensifient les habiletés communicatives dans chaque langue. Dans ce cas l'apprentissage d'une langue étrangère irait contribuer à l'amélioration des projets de vie professionnels. A ce projet que nous venons de mentionner on le connaît chez-nous comme « media especializada » et cherche à court terme de certifier aux élèves en niveau B1 et à long terme en niveau B2. Il faut mentionner qu'en 2012 un groupe d'apprenants ont été certifiés de manière internationale dans le projet « talk to the world » de « la secretaria de desarrollo » en niveau B2 où les filles ont été cataloguées comme les plus avancées au niveau national. Malgré toute l'information trouvée dans le P. E. I sur les programmes d'immersion, on peut voir que ce qui augmente ce n'est pas les habiletés par contre ce sont plutôt les tranches horaires. Selon les expériences faites à l'intérieure d'une salle d'immersion les méthodologies ne visent pas vers le domaine communicative mais vers le domaine grammatical. Les apprenants manquent encore des exercices plus pratiques au-delà de la seule partie grammaticale qui est importante bien sûr mais qui n'est pas tout.

Le curriculum pour l'enseignement de français d'après le programme en langues étrangères, se propose à partir des problématiques que nous comme enseignants-chercheurs

devons clairement extraire de nos observations et même de nos interactions avec les filles, de cette manière les contenus pourraient être les mêmes mais les méthodologies devraient être différentes. D'après l'organisation du lycée, les tranches horaires en français sont d'une heure par semaine pour chaque cours et chaque journée compte avec un professeur titulaire pour tous les groupes. Le samedi, les tranches horaires sont d'environ trois ou quatre heures, mais seulement pour les filles qui ont décidé de prendre l'option en langue étrangère.

Il faut dire qu'à l'école primaire on propose le français de manière séquentielle, mais à l'école secondaire cela marche en « semestrialité » ce qui rendrait en peu plus compliqué l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque les apprenants doivent avoir contact avec la langue d'une manière plus récurrente et constante. Alors, si on commence un projet ce semestre nous ne pourrions pas continuer. En même temps, il est nécessaire d'insister qu'on n'a qu'une heure par semaine pour enseigner le FLE.

Délimitation du problème

Nous avons proposé une démarche basée sur les activités dramatiques après avoir vu que les filles avaient assujetti pas mal d'éléments de la langue française : salutations et prendre congé, couleurs, aliments, professions, les animaux, entre autres. Mais, elles se rappelaient seulement de l'étiquette mais pas du vocabulaire ou des phrases qu'elles pouvaient vraiment utiliser. Toute l'apprentissage portait sur le lexique cependant, les élèves n'arrivent pas à utiliser vraiment la langue. Pour nous l'utilisation de guides et du cahier est importante, mais on doit essayer d'autre type de méthodologies pour inviter aux apprenants à utiliser le

français. Dans les activités dramatiques nous pouvons voir que les élèves doivent bouger, doivent répéter et ont recours d'un autre type de mémoire. Nous voudrions ajouter que d'autre bonne raison pour la proposition des activités dramatiques, c'est aussi la disposition des filles pour ce modèle de travail en cours. Les apprenantes sont actives et en général montrent une bonne disposition vers les activités proposées.

Formulation de la question de recherche :

- Comment les exercices et les outils de l'improvisation théâtrale peuvent stimuler et fournir l'approche d'une compétence communicative chez les élèves débutantes en FLE ?

Objectif Général :

- Favoriser les processus d'approche d'une compétence communicative en FLE à partir de l'implémentation des outils théâtraux et ateliers chez les filles débutantes en langue française.

Objectifs Spécifiques :

- Générer une démarche didactique à travers l'implémentation des outils et ateliers théâtraux.
- Evaluer les processus qui permettent aux élèves d'apprendre à communiquer en langue étrangère.
- Avancer en la discussion méthodologique pour l'enseignement du français comme langue étrangère.

Justification :

Il existe une vaste préoccupation pour les manières dont on enseigne et on apprend une langue étrangère à l'école. Cette inquiétude a comme base divers facteurs dont: l'insistance de mettre l'accent sur la composante grammaticale de la langue, le peu d'intérêt des élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à la vision traditionnelle de la langue comme instrument-isolé de la vie culturelle.

De quelque manière l'école et ses méthodes dites traditionnelles s'occupent de montrer la langue étrangère comme une ressource importante dans la formation académique mais pas comme une manifestation de la culture qui a permis la communication dans plusieurs contextes. Alors, depuis cette perspective un peu traditionnelle la langue est conçue comme une composante fermée, comme une série de règles qui se trouvent bien éloignées de l'expression communicative.

Pour Saphir & Whorf (1971) la langue a une incidence sur la structuration de la pensée et vice-versa, l'apprentissage de n'importe quelle langue va aider sur les manifestations et relation entre la personne et les connaissances et la personne et ses interactions. Parler n'implique pas seulement la production de phonèmes et de phrases, il implique aussi tout un dispositif de composantes pour communiquer en langue étrangère, savoir (d'une manière consciente ou inconsciente) une composante grammaticale, une sociolinguistique, une discursive et finalement une composante stratégique, Canale et Swain (1980), et bien sûr que la langue implique fondamentalement une gestualité et des signes qui refusent ou affirment tout ce qu'on communique, de cette manière nous pouvons voir l'existence d'une activité cérébrale et aussi d'une activité kinésique et affective.

En ajoutant d'après le « Liceo femenino Mercedes Nariño » il faut suivre une perspective actionnelle et pour le cadre Européen commun de référence (2000) l'apprentissage va se passer grâce à que l'apprenant/usager doit accomplir des tâches nécessairement langagières mais dans de circonstances et contextes particulières.

Maintenant, comment peut-on favoriser le développement de différents moyens d'expression de la langue? L'art a été considéré comme l'un des domaines que permet la croissance intellectuelle et personnelle des individus, c'est une espace de manifestations et représentations liées au sujet. Pour ce cas spécifique nous allons nous servir des outils théâtraux qui peuvent se constituer en démarches pour l'augmentation d'habiletés comme l'oralité et l'écoute.

De cette façon, nous pouvons utiliser le théâtre et ses ressources pour trouver un lien, une relation artistique, ludique et intellectuelle entre les outils du théâtre et l'apprentissage

d'une langue étrangère. Il existe une exploration corporelle qu'implique la participation active de l'élève tandis qu'elle représente avec son corps et ses mots une situation fortuite et imaginé. La créativité du langage se met en mouvement à côté d'autres manifestations que vont favoriser l'utilisation de la langue au moyen de sa fonction communicative.

CADRE DE REFERENCE

Etat de l'art

Il faut prendre en considération d'autres projets qui aient une relation directe avec le nôtre, de cette manière on peut connaître un petit panorama de ce que l'on a écrit à propos des sujets par rapport au théâtre dans l'enseignement de français langue étrangère.

Pour cette raison nous avons consulté de projets à l'Universidad Pedagógica Nacional et on a fait une recherche de revues sur l'internet qui présentent un type de thématique pareille à la nôtre. Ainsi nous avons choisi cinq recherches lesquelles s'approchent à nos sujets. Les caractéristiques générales de ces recherches sont en rapport avec la place et l'importance de nouvelles stratégies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et le théâtre comme un outil réussi dans une langue étrangère ou bien même le sujet du développement de la compétence communicative. D'un autre côté ces projet ont entrepris le projet depuis la recherche-action et ont été conçues pendant le stage pédagogique dans une institution éducative.

Pour notre projet actuel c'est très important de voir les outils théâtraux comme un ensemble qui nous permet de mener à bien le cours sans faire appel a des guides ou à l'écriture par l'écriture. Nous pensons que les activités théâtrales nous permettent de développer le cours d'autres manières pour aller favoriser la compréhension en langue étrangère. Dans ce domaine nous avons trouvé un projet qui a aussi exploré une démarche théâtrale. *Forero (2002)* ce projet explore la création d'outils didactiques à partir des exercices théâtraux pour activer l'attention et arriver à une compréhension des contenus en français. Ce travail

a montré comment le théâtre et le jeu peuvent attirer l'attention des élèves et sert aussi à créer des situations dans lesquelles nous pouvons utiliser une langue étrangère.

Or, nous pensons que le théâtre peut aussi servir de déclencheur pas seulement d'un travail sur la langue mais aussi sur les attitudes vers la classe et le travail avec les copines. C'est-à-dire que les outils théâtraux vont servir à la motivation des filles à utiliser la langue et à profiter l'apprentissage. Dans ce cas nous l'avons trouvé chez Diaz et Niño (2008) leur projet a pour objectif d'implémenter des stratégies communicatives d'enseignement à partir du théâtre et la ludique pour motiver les processus d'apprentissage de FLE et l'orientation vers le processus d'apprentissage et appropriation du français langue étrangère. Bien qu'il s'agisse d'une population différente on peut voir une liaison avec notre projet puisque on aperçoit que le théâtre devient un outil spécifique qui peut motiver le travaille collaboratif et peut être une bonne source de motivation.

A notre avis, il doit exister une préoccupation pour le développement de la compétence communicative à partir des travaux qu'impliquent l'action des élèves dans leurs propres processus d'apprentissage, peu importe l'outil choisi pour le faire. Donc de ce côté nous avons un référent prêté de l'anglais mais qui sert beaucoup à notre projet : *Campo et Bonilla*. (2004). L'objectif est l'amélioration de la compétence communicative par l'activité d'écouter des émissions radio. Nous voyons les émissions radio sont des expériences pédagogiques qui impliquent l'usage de la langue dans un pratique écrite et orale. Nous voudrions ajouter que nous les mentionnons ici par les concepts clairs qu'elles utilisent par rapport à la définition de la compétence communicative.

Alors, en rapport avec notre projet, nous allons dire que le théâtre a une relation directe avec l'usage de la langue parce que les activités basées sur le théâtre échappent aux leçons traditionnelles qui utilisent le manuel de grammaire. Au contraire, il est une activité ludique dans laquelle les enfants interagissent et aident au développement de leur imagination à partir de jeux de rôle. Ce pour cela qu'en quatrième lieu nous avons le projet par Ramos (2002). L'objectif est d'aborder la compétence communicative selon la définition des « estándares de educación » avec lesquels nous ne sommes pas d'accord, le projet cherche à implémenter des stratégies ludiques au but de déclencher les attitudes des élèves devant l'apprentissage de la langue.

Le théâtre devient une façon de conjuguer beaucoup de manières d'expression qui peuvent favoriser l'apprentissage du français parce que nous pouvons par exemple utiliser d'autre type de mémoire, nous pouvons avoir recours à la répétition avec des buts spécifiques.

Alors dans ce cadre nous allons finir avec une expérience internationale : projet par Hafida (2006) en Algérie. Le but de ce projet est d'acquérir les compétences langagières et en même temps développer une conscience de l'usage de la langue. Ce travail montre le théâtre comme une approche qui peut mettre en jeu toutes les compétences indispensables pour l'apprentissage de la langue étrangère.

Bref nous devons mentionner que le sujet du théâtre a été abordé par différents stagiaires mais nous n'avons pas trouvé des projets basés sur le théâtre comme forme d'attirer l'attention ni comme un moment du cours mais comme la structure de la classe elle même. En tout cas on n'a pas trouvé non plus des projets mettant en relation le théâtre et l'apprentissage par la tâche.

Cadre Théorique

« Lorsqu'on acquiert une langue on n'apprend pas que comment arranger et comprendre des phrases correctes comme des unités linguistiques isolées de l'usage parlé ; on apprend aussi comment utiliser d'une manière appropriée les phrases avec le but de parvenir à un effet communicatif. Nous ne sommes pas seulement des grammaires ambulantes. »

H. G. Widdowson

L'actuel projet va entreprendre les concepts de compétence communicative¹ et exercices théâtraux² dans l'enseignement de FLE. Ensuite, nous allons, en premier lieu, aborder ce qui concerne la théorie sur la compétence communicative et quelle est la place et la perspective que nous allons suivre tout au long de ce projet de recherche. Après, nous allons voir pour quoi le théâtre constitue un outil d'une grande importance pour le développement d'une compétence communicative.

Comme nous pourrons voir, selon les auteurs choisis pour ce panorama théorique, il y a diverses composantes qui font partie de la compétence de communication, bien que les auteurs donnent de noms différents à chaque composante, il semble se diriger à des aspects

¹Pour les effets de l'actuel projet de recherche on présentera un panorama sur les aspects de ce que c'est la compétence communicative. Nous allons considérer cette compétence depuis quatre composantes à développer, à savoir : La composante linguistique dite grammaticale, la composante sociolinguistique, la composante discursive et finalement la composante stratégique.

²Ces exercices sont basés dans l'improvisation, les jeux de rôle et la méthode Stanislavski.

concrets : le linguistique, le discursif, le socioculturelle, le sociolinguistique, le stratégique. Pour ce projet de recherche et par rapport aux conditions au lycée nous allons prendre en considération les aspects concrets qu'on vient de mentionner, puisqu'il faut travailler sur ces types de aspects qui font partie des stipulations du programme de langues étrangère du LIFEMENA (voir caractérisation) pour parvenir au niveau exigé.

C'est alors que nous allons considérer ici la compétence de communication selon les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique. Ensuite nous allons montrer pourquoi nous avons choisi ces quatre composantes.

De cette manière nous allons voir les catégories théoriques qui vont servir aux progressions en cours avec les filles de dixième du LIFEMENA pour le développement de la compétence communicative.

En premier lieu, nous trouvons la *composante linguistique* mais nous allons dire à ce respect qu'il est nécessaire de laisser de côté le métalangage en cours de FLE pour s'approcher à la langue selon l'usage, selon le besoin de l'utilisateur. Mais bien sûr qu'en cours nous allons entreprendre les questions de la phonétique, les temps verbaux, etc., à partir des besoins et exemples concrets et pas à partir l'étude des structures.

D'un autre côté pour le travail en cours nous allons prendre en considération une *composante sociolinguistique*, pour quelle raison ? Nous (professeur et élèves) devons connaître les règles de l'interaction au moment de la classe et au moment de développer les activités. Chaque activité théâtrale aura un objectif différent et demandera aussi une règle ou un contexte de la même manière. Pour que la langue cible puisse être utilisée de manière appropriée, il faut définir le contexte et négocier professeur et élèves pour développer la langue en classe.

Une autre composante sera la *composante discursive*, bien sûr que les filles dans le cadre d'un exercice théâtral devront s'approprier du type de discours qu'elles vont utiliser selon le personnage et selon l'activité, alors nous attendons que les élèves soient capables de construire des interventions avec du sens que parvient à l'objectif communicatif. En cours ensemble, nous pouvons acquérir certains types de discours adéquats à chaque situation de communication.

Nous devons aussi travailler avec la *composante stratégique* parce qu'en cours nous allons voir que nous pouvons communiquer même sans mots et qu'il existe d'autres formes de communiquer en langue étrangère ou, par exemple, nous pouvons regarder qu'il y a de ressources qu nous pouvons utiliser pour améliorer nos interventions en cour de FLE.

Alors pour définir le vaste terme de la compétence communicative, nous allons reprendre les perspectives de différents auteurs. La notion de compétence communicative est un travail de construction de diverses situations dans lesquelles on donne un statut vivant à la langue au-delà d'une conception purement structurale. Nous pouvons noter qu'il ne s'agit pas seulement de constater les règles de lexique et grammaire mais plutôt du contexte où les mots doivent être utilisés. La langue a d'autres composantes et connaissances différentes à celles qui sont purement linguistiques, l'objectif est d'apprendre à communiquer de façon efficace en langue. Cependant nous allons dire que la compétence de communication est l'habileté d'interagir et communiquer de manière efficace en langue étrangère, et nous ajouterons aussi que cette compétence est composée de plusieurs composantes que nous allons réviser tout à l'heure.

Pour le déroulement de ce projet, nous allons partir de l'idée qu'apprendre une langue étrangère ne consiste pas à s'attaquer seulement aux structures grammaticales, mais d'autre côté, nous ne pouvons pas parler du développement de la compétence de communication s'il ne existe pas un travail sur la composante linguistique.

Pour Moirand (1982) la compétence de communication en langue étrangère a des composantes déterminées telles que:

- a) Composante linguistique, c'est-à-dire toutes les appropriations des connaissances linguistiques (lexique, grammaire, phonétique,);
- b) Composante discursive, elle fait référence aux appropriations de connaissances de différents types de discours et leur utilisation en fonction des variables propres de la situation de communication dans laquelle ils (les types de discours) sont produits et interprétés ;
- c) Composante référentielle cette composante implique les connaissances sur le monde et les objets avec leurs relations, bref sont toutes les connaissances des domaines de l'expérience ;
- d) Composante socioculturelle, où se trouve la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Table de la compétence de communication en langue étrangère Moirand (1982)

Pour notre projet les concepts basiques que nous présente Moirand vont servir pour faire attention aux composantes que nous pouvons utiliser vers une approche communicatif.

Depuis notre propre point de vue Canale and Swain nous offrent une manière de comprendre ce que l'on appelle la compétence de communication. Cette référence nous aide comprendre quelles sont les perspectives qu'on doit considérer au moment de parler de l'usage de la langue avec une intention communicative. C'est ainsi comme on va aborder alors les idées de Canale & Swain (1980), pour ces auteurs la compétence de communication est "a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social settings to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse" (Canale & Swain, 1980. Pg. 20). Dans cet ordre d'idées, les auteurs mentionnés ont proposé que la compétence communicative soit composée par quatre constituantes :

A) Composante grammaticale fait référence à la maîtrise du code linguistique, c'est l'habileté pour repérer et utiliser tout ce qui est le lexique, la morphologie, la syntaxe et les caractéristiques phonétique-phonologiques d'une langue donnée. .

B) Composante sociolinguistique est la connaissance des règles sociales dans un groupe déterminé tels que les normes d'interaction et les positions de participants selon la culture. Il doit exister une maîtrise de différentes formes du discours, il faut savoir formuler les énoncés dans un contexte spécifique.

C) Composante discursive fait référence non pas seulement à l'interprétation isolée de phrases mais à la connexion d'une série des phrases pour former un sens cohérent avec le contexte donné.

D) Composante Stratégique fait référence aux ressources linguistiques et paralinguistiques dans le but de ne pas rompre avec la communication, on peut citer par exemple la mimique, la répétition, paraphraser, le doute, la circonlocution, entre autres.

Table de la compétence communicative selon Canale & Swain, (1980).

Nous avons décidé de prendre ces deux auteurs importants puis qu'ils présentent aussi de manière anticipée les conceptions d'approche communicative à l'heure de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'une certaine manière nous permet d'établir une comparaison ou même un rapport avec les concepts qu'on vient de mentionner avec Moirand.

Pour nous la langue n'est pas un élément qu'on acquit sans conscience ; pour nous plutôt la langue se passe pour une transformation dans laquelle nous donnons ou même nous créons des significations par rapport aux situations dans la quotidienneté.

Dans ce cas-là, d'après une autre perspective, Widdowson (1983) a fait la distinction sur la compétence et la capacité. Par rapport à ces concepts que nous venons de mentionner Widdowson a dit : « communicative competence, in terms of the knowledge of linguistic and sociolinguistic conventions. Under capacity, which Widdowson often referred to as procedural or communicative capacity, he understood the ability to use knowledge as means of creating meaning in a language” (pg. 27). Pour cet auteur la langue ne peut pas être transmise sans être transformée par rapport aux circonstances où elle s'utilise avec sécurité elle ne sera pas la même langue. Pour Widdowson l'importance de la langue doit être fixée au discours, le vrai but de l'enseignement de la langue est l'enseignement de la réalisation des structures liées aux actes de parole ou du discours. Ce résultat est obtenu grâce à l'élaboration et utilisation des compétences pratiques dans la deuxième langue et les

compétences déjà développées dans la première langue. Ainsi Widdowson (1979) a défini trois principes pour le développement d'une compétence communicative, dont :

A) Le principe de commande rationnel : postule que les intervenants doivent *être conscients* de ce qu'ils font quand ils effectuent des tâches au moyen de la langue, il faut parvenir à un but de *communication réelle*

(B) *Principe d'intégration*: indique que pour réussir dans le développement de la compétence communicative, les composantes linguistiques et discursives doivent être travaillées de manière intégrée.

C) le principe de contrôle : est déterminé pour le contrôle dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire pour la quantité d'information que l'apprenant doit acquérir dans un temps donné.

Table des trois principes pour le développement d'une compétence communicative. Selon

Widdowson (1979)

Le théâtre dans l'enseignement de FLE.

Le théâtre peut nous aider comme déclencheur et comme stimulation pour le développement de la langue étrangère dans le cadre d'une approche communicative. A partir des exercices théâtraux nous pouvons leur sensibiliser avec les caractéristiques prosodiques comme le rythme, mélodie, structure entre autres. Nous pouvons constater aussi l'appropriation des textes lesquels nous donneront progressivement la structure de la langue. Au début des séances pour apprendre un texte seront entrepris par la mémorisation et la répétition, toutefois cette mémorisation deviendra de manière progressive plus

consciente et petit à petit elles vont construire avec créativité, des phrases avec une structure, une prononciation adéquate et une signification. Maintenant pour développer les composantes discursives et socioculturelles, le théâtre va nous donner une série de stratégies pour se dérouler dans de contextes et situations d'apprentissage divers et cela permet pas seulement *l'appropriation du code* mais aussi des règles d'interaction pour suivre une communication en concordance avec les but et les besoins de parleurs et les caractéristiques propres d'une situation donnée. Le théâtre en FLE permet l'expression spontané, la correction et l'auto correction, l'improvisation et transforme la manière d'interagir avec la langue, les apprenant et les professeurs.

Bref, en ce qui concerne le théâtre dans l'enseignement de FLE, nous allons nous approcher depuis le cadre du *théâtre comme outil* pour enseigner/apprendre une langue étrangère.

Ainsi que le théâtre n'est pas vu comme une manière isolée d'animer quelque cours ou la fin d'une période scolaire. Car, selon Dufeu (1999) le théâtre amené à une salle de classe (pour apprendre une langue étrangère) implique beaucoup de temps et bien même des sacrifices. Néanmoins les exercices théâtraux combinent une grande partie de composantes communicatives comme : le linguistique (sémantique, syntaxe, prononciation), le discursif (le type d'énoncés selon les besoins pour élargir l'expression), le socioculturelle (les règles d'interaction pendant l'exercice et bien même pendant le cours). Pour l'apprentissage, il y aura une progression permise par l'intervention des exercices théâtraux, parce que comme le dit Dufeu (1999 : Pag 121) « le lien direct entre le locuteur et sa parole, qui permet l'adéquation entre le sens et la signification du message et entre ce qui est dit et ce qui est exprimé, facilite l'apprentissage.

Nous allons prendre la méthode P.I.L.O (personnage, intentions, lieu et objet) qui est une technique d'improvisation dans le domaine du théâtre qui consiste à la création immédiate

de situations où chaque participant doit être capable de construire ou définir un personnage de manière rapide, on définit les intentions de chaque parleur et en commun tous les participants définissent l'espace et les objets à utiliser. Cette méthode a été introduite par Grotowsky (1994)

Nous allons prendre aussi la « méthode Stanislavski » proposé par Stanislavski en 1936. La méthode part du concept de *si magique*. Ce concept implique construire des histoires, des situations dans lesquelles les participantes se demandent si j'étais....qu'est-ce que je ferais ? Comment je le dirais ? Ils s'agissent de techniques pour le développement d'habiletés pour développer une compétence de communication.

Le système Stanislavski (1936) est proposé pour la créativité et pour la motivation, voici quels sont les principes fondamentaux appliqués en théâtre :

Concentration, répondre à l'imagination en apprenant comment pense le personnage qu'on joue.

Sens du vérité, il faut maintenir la communication selon les indications données au début.

Circonstances données, c'est l'habileté créative de recréer le monde avec ou sans scénario.

Relaxation, annulation de la tension physique des muscles tandis qu'on joue le personnage.

Travailler avec les sens, apprendre au moyen des sens pour mémoriser à partir des sensations.

Communication et contact, sans violer les règles de l'exercice développer la habileté d'interagir avec les autres.

Objectifs, apprendre à définir le rôle ou personnage à partir des objectifs qui demande la situation.

Etat créative, est le pas inhérent à toutes les activités.

Logique et faisabilité, découvrir comment la somme de tous les objectifs est cohérent et répond aux objectives proposés.

Table des principes fondamentaux appliqués en théâtre, selon Stanislavski (1936)

D'un autre côté les gesticulations et les mouvements sont très importants pour commencer à communiquer en langue étrangère. Pour poursuivre le déroulement d'une pièce de théâtre par exemple et pour que le public puisse comprendre cette pièce, il faut exagérer les mouvements et les gestes. De ce côté Bellot (1993.p. 57) ce qu'il appelle « la communication bestiale » c'est-à-dire une phase dans laquelle l'élève n'ayant pas les moyens suffisants dans le langage articulé va essayer de communiquer par un langage inarticulé, des émotions simples et fortes.

Dessin Méthodologique

Type de recherche

Pour l'élaboration de ce projet de recherche la méthodologie choisie est fondée sur la recherche-action. Ce type de recherche propose selon Richer (2011) une démarche qui vise à une modification du réel à partir d'une observation minutieuse des nécessités concrètes du contexte. L'intervention participative est nécessaire puisque c'est à partir de la relation que nous chercheurs établissons avec la situation et les sujets impliqués que les connaissances et les interrogations vont affleurer. Pour Richer (2011) la recherche-action exige de préciser un espace réel, par exemple une institution scolaire dans ce cas spécifique et d'autre côté ce type de recherche demande d'un collective qui puisse participer de manière active pour obtenir un panorama de la situation, ainsi de cette façon les objectifs de la recherche et les situations problème vont se transformer selon les dynamiques propres du contexte. Dans la recherche-action nous avons l'opportunité de fournir le projet en coopération avec la complexité de la réalité dans laquelle nous participons aussi.

Alors dans le domaine de l'éducation, et dans le cas particulier de l'enseignement et l'apprentissage des langues, la recherche-action constitue un cadre inévitable et bien sûr qu'il existe des niveaux ou des phases canoniques pour développer la recherche. Bien que cette espèce de recherche soit plutôt flexible on peut reconnaître comme Richer (2011) au moins six cycles :

Cycles de la recherche d'après Richer (2011)	
a) Diagnostic	on effectue l'identification d'une situation qui demande un changement,
b) analyse du problème au moyen de techniques de recherche	Où l'on fait une étude sur le terrain,
c) formulation d'une hypothèse théorique,	c'est-à-dire une prédiction qui va guider le processus de la recherche
d) formulation d'une hypothèse d'action	c'est-à-dire une prédiction sur la manière comme on va entreprendre la projet à partir de l'expérience sur le terrain
e) Formulation d'une démarche action	c'est-à-dire toute la stratégie et le plan d'intervention sur la réalité
f) évaluation de la recherche	on fait l'analyse et interprétation de données et discussion de résultats et conclusions et les points pour une planification future.

Bref la recherche-action est en rapport avec la nature et la méthodologie que nous allons mettre en scène tout à long de la recherche. De cette manière, nous allons nous appuyer sur les phases de la recherche-action parce qu'on vise à changer une situation problématique. Néanmoins, nous devons attendre que la situation puisse varier mais le but les élèves arrivent à la compréhension adéquate au moyen du théâtre.

Maintenant, la méthode d'analyse que nous allons choisir est tout à fait qualitative. Selon les dynamiques de la recherche-action les méthodes quantitatives rendent le projet incomplet. Pour Taylor et Bogdan, (1984) la méthode qualitative produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Cette méthode est intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Nous travaillons avec des données difficilement quantifiables. Il

ne s'agit pas de rejeter les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorder tout simplement pas la première place. Pour Deslauriers (1987) le chercheur est intéressé à connaître les facteurs qui incident sur quelque aspect du comportement des acteurs sociaux mis au contact d'une réalité. La méthode qualitative est basée sur un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des acteurs et les situations. Nous sommes donc intéressés par les significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ces interprétations et ses pratiques.

De ce fait, la méthode qualitative cherche une explication profonde des situations particulières. Cette méthode cherche à comprendre, cherche à décrire et à explorer un nouveau domaine au-delà de préciser de chiffres et de statistiques.

Catégories d'analyse

Ce projet prétend développer une compétence de communication chez les filles de 504 au LIFEMENA grâce aux exercices théâtraux, pour cette raison les unités qui vont être analysées sont les productions orales des apprenants. C'est-à-dire, les questions de la prononciation, la connaissance de vocabulaire et la construction de phrases. Le travail avec les élèves sera analysé à travers des exercices théâtraux.

Les exercices vont être enregistrés pour garder un report du processus et la manière dont les activités ont été développées.

La table suivante nous présent, comme elle a été dessinée initialement, chaque catégorie que ce projet en cours étudiera en termes du développement de l'habileté orale.

Catégorie	Sous-catégorie	Instrument
Développement d'une compétence de communication	Appropriation des élèves du sens de la prononciation et vocabulaire en français pendant les tâches en cours	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carnet de terrain ✓ Enquête.
	interaction avec le professeur et ses copines en langue étrangère.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carnet de terrain
	Utilisation des différents registres de langue de manière concordante avec le but de l'activité.	
	interventions de ses copines ainsi comme montrer ses critiques et ses digressions.	
	<p>Communication même pas sans mots dans les activités proposées.</p> <p>Construction d'une intervention en utilisant des phrases courtes et cohérentes avec le but communicatif de l'activité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carnet de terrain ✓ Enregistrement vidéo

Instruments et techniques de collecte de données

Pour entreprendre la question de s'approcher à l'analyse de la situation en cours, la recherche action est une méthode qui permet la conjugaison de pas mal de techniques de collecte et d'analyse. Nous allons utiliser des ressources comme, les carnets de terrain, les enquêtes et les enregistrements vidéo. Nous allons analyser surtout des interactions en cours.

Le carnet de terrain est un instrument utilisé par les chercheurs pour noter les données recueillies susceptibles d'être interprétées. Dans ce sens, le carnet de terrain est un outil permettant de systématiser les expériences pour pouvoir analyser les résultats par la suite.

D'autre côté pour Lefèvre : « L'entretien revêt des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. L'enquête engage les personnes en vis-à-vis avec elles mêmes et à ce titre ne peut être considéré comme un simple questionnaire anonyme. »

Les enregistrements donnent une vision objective de ce qui se passe pendant les séances de classe, l'avantage de cet instrument est que nous pouvons regarder et examiner chaque vidéo les fois que nous croyons nécessaires.

Description de la population et diagnostique

Alors pour la population spécifique qui va participer dans le projet de recherche nous avons choisi la demi-journée de l'après-midi et la classe 501. Ce groupe est composé par 31 filles entre les 10 et les 12 ans.

Dans la salle de classe le lieu physique est déterminé par un emplacement traditionnel avec 38 pupitres avec à peine un espace suffisant pour le déplacement des filles. Ce type de disposition de la salle de classe défavorise l'attention de celles qui se placent dans la partie au fond et favorise parfois le manque d'intérêt et parfois des comportements d'indiscipline puisque le cours semble se diriger aux apprenants au milieu et en avant de la salle.

En ce qui concerne le climat scolaire, les filles sont respectueuses, il n'y a pas de problèmes majeurs. Néanmoins, la question du bruit et de comment elles demandent de faire silence aux autres est quelquefois rude, et cela fait que tous les filles parlent ou crient toutes en même temps, ce qui permet le désordre du cours.

Pour obtenir l'information nous avons fait une enquête à réponse ouverte (Annexe 1). Selon cet instrument pour toutes les filles du cours, l'apprentissage d'une langue semble très intéressant et amusant pour voyager ou connaître d'autres pays. Apparemment les filles sont satisfaites avec la méthodologie du cours, mais elles voudraient des activités plus dynamiques qui ne soient pas les activités routinières de compléter ou une chanson « sans raison » d'être utilisé en cours de FLE.

Une grande majorité des filles a dit que pour pratiquer le français chez elles, elles font les devoirs du cours ou écoutent de la musique mais il y existe toutefois des filles qui admettent de n'y rien faire, par exemple, elles regardent la télé jour par jour, utilisent l'ordinateur pour les devoirs ou pour la distraction mais pas avec un objectif clair de pratiquer ou améliorer la langue. Alors dans la question de l'apprentissage et maîtrise de la langue, toutes les filles enquêtées ont répondu que la question la plus difficile est la prononciation (composante phonétique-phonologique) et l'orthographe et le lexique (composante structurale) et cela nous renvoie aux réponses des filles dans lesquelles elles ont dit que les habiletés les plus importantes sont : parler et écrire. Pour les méthodologies elles veulent apprendre par moyen des chansons, de la multimédia, des jeux et des dynamiques pour avoir contact significatif avec le français.

Dans le cours, les niveaux de participation sont significatifs puisque grâce à la confiance provoquée pour le climat scolaire elles n'ont pas peur de se tromper et au contraire, elles sont très actives au moment de participer à la classe bien que quelques fois les niveaux d'attention soient interrompus dû à l'emplacement des filles dans la salle de classe.

En cours de français, les filles ont une participation active lorsque les démarches didactiques se trouvent en rapport avec leurs intérêts comme les jeux de rôle, les dialogues les chansons et les exercices qui demandent du travail en groupe, mais aussi on doit ajouter que ce temps est utilisé pour parler avec les autres copines sur d'autres sujets. Bien sûr que les filles se sentent ennuyées quand la classe se déroule à la lumière d'une perspective traditionnelle ; dans laquelle elles doivent rester assises pour écrire ou compléter des exercices structuraux.

Pour entreprendre la question de l'évaluation nous avons utilisé des ressources comme, les carnets de terrain, les enquêtes et les enregistrements vidéo nous avons analysé surtout des interactions en cours.

Le carnet de terrain est un instrument utilisé par les chercheurs pour noter les données recueillies susceptibles d'être interprétées. Dans ce sens, le carnet de terrain est un outil permettant de systématiser les expériences pour pouvoir analyser les résultats par la suite.

D'autre côté pour Lefèvre : « L'entretien revêt des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. L'entretien engage deux personnes en vis-à-vis et à ce titre ne peut être considéré comme un simple questionnaire où on est dans une relation anonyme. Des rapports sociaux se jouent dans un entretien. »

Proposition d'intervention pédagogique

Nous avons proposé l'entreprise de notre projet depuis l'approche de l'apprentissage par la tâche. Ce type d'approche a été mis en scène grâce aux apports de la perspective actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence en 2001. Cette perspective que nous venons de nommer a pour objectif que l'apprenant réalise des actions quotidiennes en utilisant la langue étrangère. Donc, la perspective actionnelle propose que l'apprenant, au-delà de parler, doit savoir interagir avec l'autre dans un contexte scolaire et social. Dans cet ordre d'idées, cette perspective voit l'apprenant pas seulement comme un usager d'une langue cible mais aussi comme un acteur social dans un contexte donné.

Nous avons choisi l'apprentissage la tâche puisque tout en suivant à Bagnoli, Dotti, Praderi, Ruel, (2010) ce type de perspective accorde une grande valeur aux informations et aux expériences que les participants apportent dans les sessions de cours. Tandis que les élèves entreprennent les activités en cours elles partagent leurs connaissances, leurs expériences de la vie et leurs points de vue, elles mettent ce qu'ils connaissent de la langue en pratique, acquièrent de nouvelles compétences linguistiques et développent toute une série de stratégies en vue de les améliorer. Toutes les tâches proposées doivent montrer un besoin de communication réelle.

Alors, l'apprentissage par la tâche est bien cohérent avec la proposition de l'enseignement de FLE avec les filles de 501 et au moyen du théâtre. L'apprentissage par la tâche ne s'intéresse pas à l'enseignement d'une langue étrangère en termes de contenus grammaticaux mais en termes d'action, en termes d'usage quotidien. Donc, le dernier étape

est que les filles puissent réaliser des actions de la vie réelle avec l'usage du FLE parce que quand l'apprenant interagit, elle met en jeu plusieurs éléments d'une compétence qui va permettre au sujet d'être capable de devenir un acteur social, qui puisse s'intégrer à la culture de la langue qu'elle apprend et qu'elle utilise. Dans la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère par l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation d'une tâche.

Suivant Puren nous allons nous en servir de ce que l'auteur appelle une approche Co-actionnelle³ dans laquelle il propose que :

- a) les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage.
- b) Les apprenants partagent, au cours d'activités et de tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs.
- c) Les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs.

Table de l'approche Co-actionnelle, Puren (2012)

Objectifs de la proposition

Nous pouvons en tant que professeurs établir des objectifs pédagogiques par rapport au contexte et à la méthodologie choisie. De cette manière nous proposons :

- Développer et la réaliser d'actions communes et collectives en langue étrangère, c'est-à-dire interagir avec l'autre.

³Nous utilisons les termes d'approche actionnelle et perspective actionnelle dû à que la tâche comme l'action s'inscrit dans le cadre d'une approche actionnelle proposée par la CECRL.

- Accomplir des activités qui développent l'usage de la langue cible dans des contextes qu'impliquent l'action et l'interaction.

Quand on pense en tâche on doit penser alors qu'on espère un produit ou un résultat à partir de processus d'apprentissage parce que «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121).

Rôle de L'apprenant :

L'apprenant n'est pas seulement un individu statique qui vise à recevoir une connaissance linguistique, mais c'est un apprenant-usager d'une langue, qui accomplisse les tâches communicatives et pas seulement langagières et cet usager comprend que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, ainsi qu'on peut dire que tout apprenant est un acteur social.

Le rôle de l'apprenant doit être actif, elle n'est pas un sujet purement scolaire. Les filles vont être capables d'assumer son propre apprentissage. De cette manière comme nous le dit Bagnoli, Dotti, Praderi, Ruel, (2010, p. 5) « Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société »

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant ici sera celui qui favorise le processus d'apprentissage au moyen de la création d'un espace dans lequel l'élève puisse s'attaquer à une action et à une tâche qui promeuve l'usage de la langue par la génération de situations de communication dans de contextes quotidiens. L'enseignant n'est pas un dictateur de la connaissance, au contraire il peut participer dans les activités proposées et peut aussi guider le processus jusqu'au développement de la tâche comme produit du cours. L'enseignant va proposer des tâches qui mettent les élèves en action pour que elle-même soit la personne qui construise la connaissance, ici l'enseignant est seulement un guide celui qui accompagne et qui propose les tâches pour accomplir les objectifs proposés par chaque cours.

Activités, ressources et évaluation

Les activités depuis la perspective de l'apprentissage par la tâche, sont très variées. Nous pouvons utiliser les projets simulés ou réels. Essentiellement on doit travailler à partir des tâches et qu'est-ce qu'une tâche ? «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121) d'autre côté nous pouvons travailler à partir de sous-tâches « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECRL, p.121).

La tâche elle-même a certaines phases pour être développée :

- | |
|--|
| a) introduction de la tâche ;
b) préparation de la tâche ;
c) réalisation de la tâche et finalement
d) suivi de la tâche. |
|--|

Table des phases de la tâche en cours

Les ressources nous pouvons les obtenir du web, et l'idée est de destituer les ressources traditionnelles comme la salle de classe, le tableau, le marqueur pour utiliser les espace à l'air libre, le corps, la voix, les déguisements, entre autres.

En ce qui concerne l'évaluation, on fait décide dans quels moment on va le faire. La tâche admet qu'on évalue le processus ainsi comme le résultat et la réalisation même de l'activité. Par exemple lors de la réalisation de la tâche, nous pouvons prendre des notes concernant l'usage de la langue : pourrait-on ajouter du vocabulaire ? Quelles structures ont-elles été source d'erreur ou de confusion parmi les filles ? Certaines phrases auraient-elles pu être formulées différemment ? Certains termes auraient-ils pu être employés pour améliorer l'impact, rendre les choses moins abruptes, plus convaincantes ? Quand la tâche ait été réalisée, les filles peuvent vouloir s'incliner à nouveau sur le matériel, afin de parvenir à une meilleure compréhension de la langue: étude des structures, du vocabulaire nouveau ou compliqué, etc.

Bien sûr qu'il y aura aussi une période de feed-back dans laquelle nous proposons une session afin d'évaluer le succès de la tâche et d'envisager des possibilités d'amélioration et où on peut discuter sur les thèmes, les erreurs, les méthodologies et d'autres.

Voici les phases d'intervention

Phases d'intervention : « apprendre par le corps mieux qu'apprendre par cœur »

Pour poursuivre le développement du projet, nous avons le divisé en 4 phases, ainsi chaque étape aura une durée de deux mois :

a) Première phase : « diction »

Cette première phase a pour objectif la reconnaissance et mise en pratique des éléments concernant à la prononciation et les manières linguistiques de parler, c'est-à-dire le développement de la composante linguistique.

b) Deuxième Phase : « FLE et la méthode Stanislavski »

Cette phase aura pour objectif apprendre la langue au moyen d'elle-même. À partir des exercices de la méthode Stanislavski nous avons créé de situations basées sur la quotidienneté pour développer une sensibilité pour la langue et l'apprentissage.

c) Troisième phase : « (en) jeux de rôles. »

Dans cette phase l'objectif est de créer des situations concrètes qui proposent des besoins communicative et interactions entre les filles pour utiliser la langue et savoir comment l'utiliser.

d) Quatrième phase : « sketch théâtral »

Cette phase a pour objectif la préparation et présentation public d'un sketch théâtrale dans lequel les apprenants et facilitateur peuvent travailler ensemble.

Toute la mise en scène de l'exercice sera responsabilité de tout le groupe.

Le modèle de planification de cours a été formulé pour poursuivre une série de tâches dans deux bimestres qui correspond à deux phases. Ces planifications sont proposées pour deux heures scolaires. Pour quoi ? Parce que les filles ne voient qu'une heure par semaine et il est impossible de développer les sujets dans une seule heure. Pour cette raison nous avons gommé deux heures de classe pour aborder une seule sujet. Ceci alors sera égal à avoir deux « classes » par Phase d'intervention. Chaque planification appartient à une phase, a des objectifs, le public à qui cela a été dirigée, les matériels qui ont été utilisés et la description des taches du procédé.

Analyse des catégories

Tenant en compte l'objectif de ce projet de recherche : favoriser les processus d'approche d'une compétence communicative en FLE à partir de l'implémentation des outils théâtraux, ce chapitre présentera le résultat des données et sa relation avec les catégories d'analyse et de comment le processus d'implémentation a conclu.

A partir de la proposition d'intervention pédagogique en FLE pour les élèves de 504. Nous avons obtenu des éléments significatifs par rapport aux objectifs présentés dans le chapitre précédent. Dans chaque étape de l'intervention nous allons prendre des données dont nous nous en servons pour présenter aussi une analyse complète de ce que nous avons réussi en cours.

Il faut aussi dire que nous n'avons pas la permission de prendre des photos ou de faire des vidéos aux filles. Cependant nous avons réussi à prendre quelques images et aussi à faire des vidéos grâce à la permission consciente des parents et aussi à l'utilisation des masques à l'heure de prendre les photos ou faire les vidéos. De toute manière la collecte des données était toujours guidée par l'objectif de recherche.

Les catégories suivantes vont synthétiser et représenter les aspects les plus importants de ce projet de recherche. On va présenter aussi tous les limitations du contexte et tous les aspects de la méthodologie choisie. Les données défendront l'utilisation d'une méthodologie basée sur les activités théâtrales et le développement d'une certaine compétence communicative et vont répondre aussi à la question de recherche, axe de ce projet.

Pour commencer, il y aura une description du processus de collecte des données et les instruments utilisés pour ce faire. Après nous allons présenter des catégories et leur analyse par rapport à l'instrument utilisé.

Processus et instruments

Pour ce projet, la collecte des données a commencé depuis l'étape d'observation de ce stage. Après avoir décidé les habiletés et la méthodologie, nous avons choisi trois instruments pour obtenir toute l'information possible : carnet de terrain, vidéos et enquêtes.

Dans le cas de notre recherche nous avons inclus le totale de 30 filles en cours. L'usage du carnet de terrain a commencé depuis Février (annexes) quand nous avons commencé les activités par rapport à notre proposition. Principalement nous avons mis l'accent sur les activités planifiées et aux changements possibles selon le contexte ou les situations spécifiques et surtout en donnant importance aux processus des élèves et leurs émotions à l'heure de mettre en place les activités. Nous avons conservé toujours par écrit toutes nos pensées et réflexions personnelles ce qui nous a donné des idées par rapport à ce qui se passait en cours.

Les enregistrements vidéo comme une source de collecte de données est très utile puisqu'ils peuvent donner information dite objectif et en même temps les enregistrements peuvent montrer absolument tout ce qui se passe en cours. De cette manière nous comme chercheurs pouvons examiner toutes les différentes situations les fois que nous croyons considérables.

Nous pouvons regarder la performance des élèves et le développement de la production orale en cours vu que l'axe principale est cette déjà mentionné habileté. Bien sûr que pour enregistrer les petites filles le premier pas que nous avons pris a été d'envoyer un document écrit pour les parents, ils devaient signer et donner leur consentement. Les enregistrements vidéo se sont faits surtout dans des activités spécifiques programmées dans les fiches pédagogiques.

Les catégories que nous allons aborder sont présentées dans le suivant schème :

Catégories et sous-catégories D'analyse	Développement d'une compétence de communication	Appropriation des élèves du sens de la prononciation et vocabulaire en français pendant les taches en cours
		Construction d'une intervention en utilisant des phrases courtes et cohérentes avec le but communicatif de l'activité
	Effets des activités théâtrales	Adaptation des filles aux activités théâtrales pendant chaque séance.
		Perception des élèves du travail en groupe en rapport avec les exercices basés sur le théâtre.

Catégorie 1 : Développement d'une compétence de communication

Appropriation des élèves de sens de la prononciation et le vocabulaire en FLE

Cette première sous-catégorie fait référence à l'habileté des apprenants d'acquérir par elles mêmes le sens de la prononciation française. Cette partie est très importante aussi pour notre projet puisque comme nous avons vu selon Moirand (1982) le développement d'une compétence de communication entraîne aussi une composante linguistique où nous pouvons trouver le niveau phonétique et l'acquisition de vocabulaire. Cette composante permet aux apprenants de connaître les différences avec leurs langues maternelles et par cette même voie commencer à utiliser la langue selon les filles l'écoutent, il ne s'agit pas d'une bonne ou mauvaise prononciation, il s'agit plutôt de voir comment les filles font pour se familiariser avec la phonétique du français et comment elles la mettent en pratique. Au moyen des répétitions, les apprenants commencent à pratiquer par exemple le son de « r » qui en principe est difficile pour le produire ou même la prononciation de « e » « eu » entre autres (annexe 5). Alors en ce qui concerne à l'acquisition du français, les données nous montrent aussi que les élèves graduellement gagnent du lexique à partir des questions faites au professeur pour communiquer des choses élémentaires aux copines et au maître aussi par exemple : « silence s'il vous plait » « asseyez s'il vous plait » « elle n'est pas là » entre autres » (annexes 5 et 6) . Nous pouvons voir que les élèves utilisent le vocabulaire qu'elles écoutent répéter par le professeur pour l'utiliser en cours. De cette manière et en suivant Canale et Swain (1980) du côté de la compétence grammaticale les élèves commencent à interagir avec la langue depuis la base de la langue c'est-à-dire dans ce cas spécifique avec la phonétique et le lexique.

L'apprentissage de nouveau vocabulaire implique ici l'apprentissage de la prononciation. Parce que ce n'est pas de savoir quel est le mot mais aussi de comprendre comment on peut prononcer tel ou quel mot. Tout le vocabulaire que les filles ont acquis vient de la nécessité des filles pour pouvoir communiquer en classe. Alors, certaines m'ont toujours demandé la manière d'exprimer des choses basiques et spécifiques en français. Dans plusieurs occasions, j'ai écrit le mot en français au tableau et après nous avons répété le mot à voix haute. Cependant, dans d'autres occasions, j'ai seulement dit le mot, les filles devaient alors noter dans leurs cahiers, tel qu'elles l'ont écouté et en face elles ont noté l'équivalent en espagnol et bien sûr nous avons répété le mot en voix haute ou criant tous ensemble. (Annexe 6) Pour nous en tant que professeurs était difficile d'utiliser seulement le français en cours, bien que les filles demandent de parler tout le temps en français les instructions ne sont bien comprises et donc nous devons avoir recours au espagnol. (Annexe 6).

Les apprenants petit à petit utilisaient les mots pour parler à leurs camarades. La question du bruit en cours est inévitable et est une constante, mais les filles entre elles se demandaient alors « silence » « fais attention » « asseyez s'il vous » et quand elles ne connaissaient pas le mot elles me demandaient par exemple : E10 « prof ! Comment on dit fastidiosa ? » (Annexe 5)

Ou par exemple elles commencent à ébaucher des mots en français même si elles ne connaissent le mot : « le professeur dit ... ça y est ! Et comment on dit congelada ? L'une des élèves, E 20 répond « congelé » en fait elle n'était pas si loin de la réponse. (Annexe8) ou dans d'autre cas dans la même séance : « Le Professeur dit : et comment on dit puerta y ventana ? Après l'une des élèves crie : La Puerte et La Ventane... » De cette manière elle a

répondu et c'est clair qu'en français il n'existe pas des mots comme tels mais elles commencent à faire leurs propres hypothèses et leurs propres tentatives.

D'un autre côté nous pouvons voir (annexe 6) l'apprentissage de vocabulaire et la prononciation avec des exercices de répétition et de diction comme on l'appelle en théâtre, selon Dufeu (1999) les exercices théâtraux combinent pas mal de composantes linguistiques et c'est cette intégration ce qui permet de rendre l'apprentissage amusant, parce qu'il y a une adéquation de la méthodologie avec les envies des filles de crier de bouger etc. Ainsi la question de la répétition à voix haute, l'exagération de la bouche lors de la prononciation de quelques mots devient intéressant pour les apprenants. Elles s'amuse en criant qu'il fait rire quand nous devons exagérer les mots devant les autres et les mots ou les phrases prononcées sont mémorisées par les filles pour les utiliser dans l'activité ou dans d'autre contexte dans la classe.

Dans la vidéo 1 nous pouvons noter que dans la tâche pour donner des renseignements aux copines « aveugles » les élèves utilisent le vocabulaire et leur prononciation est déjà suffisamment clair. Elles utilisent certain mot pour conduire leurs copines de la salle de classe jusqu'au jardin et vice versa. Nous écoutons : « montez ! » « Descendez ! » « Tournez à droite » « Marchez » « allez tout droit » « tournez à gauche ». Ce qui montre que le lexique et la manière de le prononcer à un rapport avec une situation définie. Pour Dufeu (1999) il existe un lien direct entre le locuteur et sa parole, ce qui permet la concordance entre le son et la signification du message et entre ce qui est dit et ce qui est exprimé, facilite l'apprentissage.

Il faut prendre en considération les limitations pour l'application de ce projet, et les espaces pour pratiquer la langue et bien que ce soit très difficile attendre des filles une maîtrise de la

prononciation et le vocabulaire, on peut dire que la plus part des élèves améliorent dans ces aspects.

Comme nous avons présenté les composantes linguistiques dans ce cas la phonétique et le lexique sont très importants pour la consolidation d'une interaction orale. Les apprenantes ont amélioré dans ce domaine. Par exemple, lors de réalisation de petits sketches dont le sujet était premiers contacts en registre formel et informel (Annexe 7) les filles sont capables de communiquer et en même temps elles deviennent moins nerveuses lorsqu'elles doivent parler en français et même devant les copines.

Construction et usage des phrases courtes et cohérentes avec le but communicatif de l'activité

Dans cette sous-catégorie nous allons parler spécifiquement de la construction de phrases cohérentes et courtes qui soient en rapport avec les buts des tâches proposées. En tous cas, à cause de surtout la limitation du temps le développement d'une compétence de communication est assez difficile. Les interactions et présentation des filles sont toujours guidées et contrôlées, nous n'sommes pas arrivés à atteindre des interactions spontanées sans un scénario déjà préparé.

Toutes les constructions des phrases dont nous parlons n'ont pas été création propre des filles. Les phrases qu'elles ont utilisées pendant les interventions et les sketches ont été données par le professeur. Bien sûr que les filles comprenaient l'usage de chaque phrase et le but de l'activité. Par exemple dans un sketch pour comprendre le registre formel et informel quand nous allons saluer, les élèves ont passé devant toute la classe pour réaliser

le exercice, mais tout le vocabulaire qu'elles ont utilisé avait été appris au préalable voici une transcription d'un couple selon la vidéo. L'activité était le registre formel à l'école :

E 18 : Bonjour ! Comment- allez-vous ?

E4: Bonjour ! très bien merci !.... cómo digo y usted ?

Professeur: comment-on dit.... Quoi?

E4: Prof, comment on dit y usted?

Professeur : et vous ?

E4 : et vous ?

E18 : très bien merci ?

E4: au revoir

F1 : au revoir

(Enregistrement vidéo, Le 21 mars 2016)

En deuxième lieu, d'autre pair des filles nous ont présenté une situation informelle avec la même structure d'interaction :

E15 : Bonjour ! Comment ça va ? ah no así no es....

E21 : c'est bien...ou on dit ça va?

E15 : Bonjour ! Ça va ?

E21: Ça va très bien ! mmmmm... ahhh ya ! et toi ?

E15: Ça va bien ! Merci !

E2|1: Au revoir !

E15 : Cómo es que se dice ?

Prof: Auuuu Rrrrevoi

E21: Au revoir!

(Enregistrement vidéo, le 21 mars 2016)

Après les élèves ont compris la différence par exemple entre Tu et Vous. Avec les deux exemples que nous venons de montrer, nous pouvons constater qu'en fait les filles comprennent la dynamique de l'activité et le registre si formel ou informel, selon le but de l'activité. Avec ce type d'activité nous nous approchons vers la compréhension des faits sociolinguistiques. Nous pouvons commencer à construire une connaissance des règles d'interaction en français, puisque comme nous avons mentionné au chapitre du cadre théorique, une compétence de communication a besoin, pour se développer, d'une connaissance sociale où la langue sert à communiquer. Bien sûr que c'est une première étape plus élémentaire mais dans tout cas est un bon commencement.

Avec le temps et l'expérience des filles en français, les activités sont difficiles à développer. Nous ne sont pas arrivées à faire parler aux filles d'une manière spontanée ou même faire qu'elles mêmes créent leur propres interventions. Nous avons un long chemin qui a besoin de plus d'une heure par semaine.

D'un autre côté par rapport à ce que Canale et Swain (1989) nous ont mentionné comme composante stratégique, c'est-à-dire toutes les ressources que les individus peuvent utiliser au lieu des mots : les gestes, la mimique, la répétition entre autres. Avec les exercices sans mots l'apprenant doit faire passer un message sans utiliser aucun mot. L'apprenant ne cherche pas les mots, mais elle s'occupe de donner sens au message en utilisant son corps. En fait, le corps joue un rôle très important, il joue d'ailleurs un rôle plus essentiel que la parole. Nous pouvons citer par exemple la classe du huit avril. Le professeur a proposé de voir les états de l'esprit, et en groupe de trois, les filles doivent se faire comprendre, si elles étaient heureuses, de mauvaise humeur, nerveuses, entre autres (annexe 7). L'activité a

fonctionné puisque les apprenantes ne pouvaient pas utiliser des mots et dans ce cas, c'était plus facile pour elles de jouer le rôle sans mots. Cela nous montre aussi comment le théâtre peut décontracter l'ambiance du cours et en suivant Bellot (1993) nous encourageons les filles à se faire comprendre à travers une communication « bestiale », c'est-à-dire, celle qui peut être menée à bien par le langage inarticulé.

Un phénomène très commun est que les apprenantes utilisent l'espagnol en cours de français et même le professeur. Quand nous avons essayé de parler tout le temps en français, les instructions ne sont pas comprises et de toute façon, nous devons traduire à l'espagnol pour être claires.

Catégorie 2 : Effets des activités théâtrales

Adaptation des filles aux activités théâtrales pendant chaque séance.

Les élèves sont plus confiantes avec les activités. Selon l'enquête initiale (annexe 1) les filles sont ennuyées des méthodologies toujours traditionnelles : compléter, écrire, répéter.

Les filles sont motivées à travailler en cours parce que les activités qu'elles développent leur semblent amusantes et donnent l'opportunité de bouger, de jouer, de crier, de parler et d'interagir même en espagnol. La confiance en soi-même et la motivation est un élément d'importance capitale pour le développement des habiletés en langue étrangère, parce que c'est une manière de mettre la langue à un niveau qui permet d'apprendre des différentes manières et bien sûr en tant que professeur nous avons pu noter l'enthousiasme des filles vers les activités et vers le cours.

A travers les jeux théâtraux et les activités proposées tout au long du semestre, c'est possible d'encourager et d'engager les filles à participer et de cette façon elles ont commencé à construire une sorte de confiance en soi même au moyen de parler en cours et avec les copines. Bien que les élèves les plus timides au début trouvent les exercices difficiles, avec le temps et au fur et à mesure elles essayent de faire et de travailler comme le reste du groupe.

Il y a quatre filles : E2, E19, E25, E 28, qui sont très timides et semblent être mal à l'aise à l'heure de jouer, elles ne veulent pas jouer le rôle devant les filles, cependant nous (le professeur et les autres élèves) les encourageons à participer juste en disant (Annexe 7) « Ce n'est qu'un jeu/ sólo es un juego » après tenter les activités deux ou trois fois elles se sont intégrées avec la dynamique et l'énergie des activités.

En ce qui concerne la confiance en soi même, Brown (2001) nous dit que cela aide les apprenants à écouter ou voir la croyance du côté professeur en les habiletés des apprenants. C'est-à-dire qu'en tant que professeur, nous devons aider à préserver la confiance quand elle existe déjà et si elle n'existe pas, nous devons aider à la construire.

Quand les filles sentent qu'elles atteignent les buts proposés, elles peuvent aller encore jusqu'à l'étape suivante. Nous pouvons constater comment les activités théâtrales ont aidé les élèves à se sentir bien en cours.

Les jeux théâtraux et les activités qui impliquent la participation des filles contribuent à augmenter chez les filles la motivation et l'intérêt en cours et dans la langue, dans ce cas spécifique le français langue étrangère. Ces activités donnent l'opportunité à l'apprenant d'avoir un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage, aussi comme l'espace pour

participer, pour s'exprimer, apprendre et interagir avec les autres. C'est presque sûr que les élèves vont se sentir plus à l'aise quand elles se sont rendu compte qu'elles jouent simplement. (Annexe 7)

Jouer ce type d'activités basées sur le théâtre peut facilement engager les apprenants pour participer. Selon ce que nous avons pu voir, les filles se montrent heureuses quand nous parlons de jeux, de théâtre entre autres, elles sont toujours attentives des tâches et de la classe même. D'après Littlewood (1988) avec le model social d'apprentissage, la motivation est l'un de quatre conditions élémentaires pour l'apprentissage. Il met l'accent sur l'importance de l'existence d'une motivation réel pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce même domaine Krashen (1982) assure que les apprenants qui ont des hauts niveaux de motivation, généralement sont capables de se distinguer en l'apprentissage d'une seconde langue. Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons appliqué une méthodologie avec les jeux théâtraux en ce projet. A la fin de ce processus c'est possible de voir comment les tâches ont surmonté la motivation pour apprendre le français et pour maintenir l'émotion de l'apprentissage. La plus part des filles, sinon toutes, ont la volonté de participer aux activités théâtrales et en cours en général.

Perception des élèves du travail en groupe en rapport avec les exercices basés sur le théâtre

Cette sous-catégorie fait référence aux changements qu'il y a eu dans la manière dont les filles travaillent en groupe, changements en termes d'attitude et de mentalité. Nous devons mentionner ici que ce type de sous-catégorie comme celle précédente, provient de nos

observations personnelles et nos expériences avec le groupe, et c'est à partir de nos jugements que nous allons mesurer ces changements.

Le changement le plus visible fait dans le domaine de l'attitude est celui des relations interpersonnelles depuis le travail en groupe devient une constante dans la salle de classe, les élèves pour accomplir la tâche doivent redéfinir ce que c'est le travail avec les autres.

La perception du travail en groupe change quand nous donnons une tâche aux groupes et il y a un objectif dans les jeux : vaincre les autres, cela encourage les filles à travailler pour un but spécifique, cela est visible dans le jeu « les surgelés tutti-frutti » nous avons divisé le groupe en deux et l'objectif c'était de surgeler l'autre groupe. L'idée était de toucher la tête de l'autre et crier « Gelée » (pour geler) et de crier « sauvée » (pour dégeler) aussi la dynamique était que celle qui est sauvée, ou dégelée, devait dire une phrase en français avant de recommencer à courir (Annexe 8). L'un des groupes a gagné bien sûr, mais c'était intéressant de voir la stratégie mise en place pour obtenir le but. Il y a eu une « pénitence » pour celles qui ont perdu et cette pénitence devait être réalisée en groupe aussi. Une opportunité pour s'amuser et pour corriger quelques aspects en cours.

D'un autre côté, l'exemple suivant nous montre la disposition positive du travail en groupe quand ce ne sont pas les mêmes filles avec lesquelles elles sont habituées à travailler. Mais il n'y a pas de problème avec l'organisation et mis en place de l'activité.

“E 12: Bueno, pero hoy sí trabaja

E 4: Yo siempre

E 6: Sí, como no.

E12: Sí, como las otras veces que hemos trabajado con usted nos ha ido más mal jajaja

E4: Hoy sí traje diccionario.

E12: Bueno, entonces usted busca las palabras, yo hoy no quiero escribir. ¿Quién escribe?” (Annexe 7)

En tous cas, elles ont pris un moment pour se mettre d'accord. Mais finalement obtenir le but a été l'intention du groupe et de la participation de chacune. Elles veulent vraiment apprendre et se distinguer en cours. Il ne s'agit pas d'une compétence, nous préférons l'appeler motivation. Les élèves qui comprennent un peu plus mieux l'activité décrivent et expliquent l'activité aux autres. Il faut dire que de temps en temps elles se crient entre elles et parfois les manières de se diriger l'une à l'autre est un peu rude.

A la fin du processus, les apprenants ont perçu le travail en groupe comme une stratégie utile pour mieux comprendre l'activité, pour trouver support pour développer les activités qui peut-être causent un peu de honte et pour atteindre un but spécifique.

Nous considérons important de dire que les filles peuvent penser qu'il n'importe pas les copines avec lesquelles elles travaillent, chaque élève a le sens de responsabilité et en fait elles savent qu'elles doivent contribuer au développement de la tâche en groupe. Quand il s'agit de jouer, de parler, de dessiner ; elles essayent de faire le meilleure pour l'activité. Johnson and Johnson (1990) soulignent que pour le travail en groupe les élèves doivent savoir résoudre des problèmes de manière constructive.

Résultats :

Selon les données présentées au préalable, nous ne sommes pas si optimistes d'exprimer notre intervention en termes de progrès ou amélioration dans les sens pure et dur. Les conditions des horaires, organisation et espaces établis par le lycée n'ont pas permis une intervention mieux structurée. Nous avons parlé surtout du développement d'une compétence de communication grâce à la mise en place d'une méthodologie basée sur le théâtre. Selon ce que nous avons pu constater, bien sûr que nous n'avons pas arrivé au développement d'une compétence de communication, mais nous avons construit un espace pour l'apprentissage qui favorise l'interaction et l'usage de la langue au-delà des guides pédagogiques et des méthodes toujours traditionnelles qui favorisent plutôt « l'apprentissage du cahier »⁴

Dans ce cas nous proposons de voir ce chapitre comme un bilan en fonction de notre objectif de recherche plus que comme des résultats. Nous travaillons avec des élèves et il y a toujours de changements, de perspectives.

Par rapport aux aspects que nous avons proposés pour arriver à notre objectif la première catégorie et sous catégorie : Développement d'une compétence de communication- Appropriation des élèves du sens de la prononciation et vocabulaire en français pendant les taches en cours. Nous pouvons dire que bien sûr il y a un commencement d'avoir le sens de la prononciation en français. Les filles ont commencé à noter les différences qu'existent entre le français et par exemple leur langue maternelle. De toute manière il existe encore une difficulté lors de la prononciation et reconnaissance de certains phonèmes mais au

⁴ Ici nous appelons l'apprentissage du cahier puisque dans l'étape d'observation nous avons vu que les filles avaient un cahier plein d'information et de sujets par rapport au vocabulaire en français ; mais si nous demandions aux filles ce que elles se rappelaient : rien. La dynamique était de remplir le cahier, donc ce le cahier celui qui aura toute la connaissance ?, c'est le cahier celui qui va apprendre ?

moins il y a déjà chez les filles une sensibilisation avec la phonétique du français. Les apprenants exagèrent les sons et la prononciation quelque chose qui pour nous et fantastique. Acquérir un sens de la prononciation est une chose difficile. Prononcer des phonèmes qui ne sont pas naturelles pour elles et qui ne sont pas si connus comme dans le cas de l'anglais rend les choses compliquées et exagérer la prononciation est un exercice amusant qui aide les filles à se familiariser avec la langue française.

Pour la question du vocabulaire, nous avons réussi à déplacer un peu l'anglais en certain phrases : maintenant elles disent prof au lieu de dire teacher ; elles disent Bonjour au lieu de dire Hello ; elles disent Elle n'est pas là au lieu de dire she isn't come ; entre autres. Les apprenants ont commencé à faire des relations entre la prononciation et le vocabulaire, c'est-à-dire elles commencent à ébaucher des mots en français, à faire des hypothèses guidés par l'expérience en cours. Cela nous montre qu'il y a déjà une conscience ou une intuition sur la langue française.

Alors pour la deuxième sous-catégorie : Construit une intervention en utilisant des phrases courtes et cohérentes avec le but communicatif de l'activité. En ce qui concerne cette partie, Nous pouvons affirmer que les filles ont réussi à utiliser des phrases courtes et cohérentes dans les activités proposées. Elles étaient conscientes de la signification de chacune des phrases qu'elles ont utilisées. Pourtant, les filles n'ont pas construit les phrases, c'était le professeur qui les a données à manière de *scénario* pour présenter des dialogues. Les élèves ne sont pas encore capables de communiquer en classe spontanément à l'usage du français, pour ce faire il faudra un processus plus constant qui consacre plus d'une heure par semaine comme nous avons déjà mentionné. Les apprenants ont mémorisé et étudié le vocabulaire des dialogues et les phrases, mais encore il faudrait utiliser tout ce lexique de manière

contextualisée et individuelle et c'est un stade où nous n'avons pas pu arriver. Mais pour nous est tout à fait possible d'arriver avec un travail plus durable.

Maintenant nous allons passer à la catégorie : Effets des activités théâtrales, la sous-catégorie, d'adaptation. En ce qui concerne cette partie, nous sommes heureux de dire qu'il existe une réponse positive et une adaptation immédiate à la méthodologie du théâtre. Les élèves ont montré une participation active en cours, toutes veulent participer. Cela nous affirme que les apprenants sont absolument fatigués des méthodes qui ne cherchent faire bouger les élèves. Bien sûr qu'il y a des difficultés dans un cours de 31 filles. Il y a des personnes que peut-être pour maintenir l'ordre du cours pensent que c'est mieux de donner tout le temps des guides et écrire au tableau. Mais ce type de stratégie ne permet pas d'avoir une pratique de la langue et après les professeurs diront « pourquoi les filles n'ont rien appris » Nous insistons, les élèves ne sont pas contentes avec ces dynamiques traditionnelles. Nous devons profiter l'énergie des filles et leur besoin de mouvement et d'interaction pour utiliser la langue, en ce cas le français. Les apprenants s'adaptent parce qu'elles veulent toujours bouger, parler crier et surtout sortir de la classe. Si le professeur demande une activité toutes sont prêtes à y participer, toutes veulent être en premier ligne pour développer l'activité.

Alors nous allons passer à la sous catégorie de perceptions des activités. Pour nous l'analyse et le bilan de ce catégorie est plutôt subjectif. Nous avons été là à l'intérieur de la salle de classe et nous pouvons dire, comme nous avons déjà catégoriquement assuré, que les filles montrent une attitude positive à la méthodologie. La perception des filles est bonne. Nous le disons basées sur ce que nous avons vécu avec l'intervention. Les commentaires *in situ* que nous avons reçu et la disposition de la totalité du cours confirment

que les apprenants aiment ce type de méthodologie. Cette méthodologie n'est pas quelque chose de nouveau ou de surprenant, mais nous pouvons dire qu'il faut mettre en pratique d'autres options pour encourager les élèves à apprendre une langue étrangère et même donner l'impression qu'apprendre une langue est une chose amusante et surtout pratique.

Conclusions, limitations et recommandations

Conclusions

Nous allons présenter les conclusions suivantes à partir du développement de notre projet :

L'intervention pédagogique fait à partir des jeux théâtraux nous montre que ce type d'outils constitue une méthodologie pour encourager l'interaction des élèves avec la langue et les copines. Les filles peuvent voir qu'apprendre une langue est amusant et de cette manière elles vont perdre la honte ou la peur de parler en cours. Les apprenants semblent sentir plus de confiance en l'utilisation du français qu'elles jouent, elles commencent alors à être plus impliquées en cours et en pratiquer la langue, au moins en cours.

Nous n'avons pas pu arriver à développer une compétence de communication telle que nous l'avions défini, mais pour nous c'est à peine le premier étage, au moins les filles ont commencé à avoir une conscience de la langue française et dans la plus part de cas, les élèves montrent un intérêt réel pour continuer à apprendre cette langue étrangère. C'est pour cela que pour nous il ne s'agit pas d'un processus d'amélioration ou de dire si les élèves ont avancé ou ont amélioré telle ou quelle chose ; pour nous est plutôt la considération de comme les filles se sont engagées dans leur propre apprentissage d'une langue étrangère que bien sûr ne finira pas avec cette intervention pédagogique. Déjà les activités proposées étaient axées sur l'orale et le premier étage pour développer une habileté orale ou même une compétence de communication est se familiariser avec la langue commencer à tenter la possibilité de parler, il n'importe pas si les phrases sont

courtes ou si les élèves communiquent avec un seul mot ou par exemple avec des gestes, comme nous avons signalé, c'est encore la première étape. Nous avons donné l'idée qu'apprendre est amusant et aussi nous avons donné l'espace pour qu'elles puissent développer cette idée.

Les jeux théâtraux contribuent à augmenter la motivation et l'intérêt des filles, elles peuvent avoir alors un rôle actif dans leurs processus d'apprentissage. Ce type de jeux aide comme éléments désinhibiteurs et ils peuvent créer des espaces pour l'interaction et socialisation à travers une ambiance dans laquelle les filles se sentent incitées à participer.

Jouer n'est pas suffisant pour apprendre nouveau vocabulaire par exemple, c'est nécessaire de donner un contexte et une fonction pour ce vocabulaire ou pour les phrases. C'est important de donner une situation, un espace et des activités en relation avec un but communicatif, c'est-à-dire, les activités doivent établir à quoi cela sert, pour quoi le dire, ou pour quoi non. Tout doit être connecté avec leurs expériences aussi. Les jeux théâtraux ne donnent pas un vocabulaire ou une liste de phrases à utiliser au contraire, ces outils donnent aussi un but communicatif et permettent la construction d'un sens et une connaissance qui n'est pas la langue *per se*.

La pratique dite théâtrale sert d'outil pour apprendre et pour enseigner. La pratique peut s'adapter à n'importe quel niveau de langue. Pour cette même voie, le théâtre ne sert pas seulement à développer une habileté orale, il sert aussi à travailler l'écoute, la phonétique, les gestes pour communiquer, des règles d'interaction et bien sûr le travail en groupe.

L'usage de l'espagnol est encore vivant en cours mais avec les gestes, les élèves commencent à faire des hypothèses. Bien sûr que constamment nous avons du avoir recours à l'espagnol. Mais de toute manière, même les élèves voient que les gestes ou les grimaces sont importants à l'heure de communiquer quand elles ne connaissent pas bien les mots.

Les petits jeux qui demandent l'improvisation quand ils sont appliqués ont une importance vitale et un impact direct dans le développement de la compétence communicative.

Ces activités mettent les filles en contact avec des situations dans lesquelles elles doivent utiliser la langue étrangère avec un objectif communicatif.

De manière consciente ou inconsciente les apprenants commencent à utiliser les registres de la langue et commencent à améliorer l'habileté orale par exemple tandis qu'elles jouent. Elles commencent à s'écouter pour créer des situations et construire des dialogues pour se faire comprendre dans l'interaction avec les copines ou le professeur. Les tâches dans les jeux sont un processus, les filles doivent faire face à situations de communication réelles, dans ce cas là il n'y pas d'autre option de parler, nous pouvons dire que cela constitue une pratique réelle de chaque étape du développement d'une compétence de communication.

Pour répondre à l'objectif base de ce projet lequel voulait tenter de développer une compétence de communication à travers les jeux du théâtre, nous ne sommes pas « capables » de dire que ce soit la plus grand de toutes les options, mais nous pouvons dire que la méthodologie permet aux filles de faire le début en le développement des habiletés langagières et avec un processus en peu plus durable, nous pourrions prédire que les élèves vont commencer à utiliser le français de manière spontanée.

Limitations

Le projet actuel est entrepris avec un objectif particulier pris de la réalité : le travail sur le développement d'une habileté orale en français langue étrangère. Avec ce projet on met en scène tous les apprentissages reçus tout au long notre formation. Pour cette raison notre projet essaie de contribuer aux discussions actuelles sur la méthodologie d'enseignement de

langues étrangères avec le sujet du théâtre dans l'enseignement de FLE pour favoriser les processus de communication orale en français langue étrangère.

Nous avons limité l'espace d'action à l'oralité, au fait de la production orale en classe.

Nous avons laissé du côté de manière consciente le domaine de l'écriture. Nous avons touché la lecture lors de la lecture de dialogues mais nous ne nous sommes attaqués à travailler sur l'écrite, même un exercice en classe était celui de laisser aux filles écrire les mots qu'elles écoutaient comme elles croyaient qu'ils s'écrivent.

Pour nous la question de l'écriture est l'un des aspects les plus difficiles à travailler dans un contexte comme celui du Lycée Féminin. Peut-être l'écriture si l'on nous permet de dire est la dernière étape auquel nous devons faire face lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

La partie écrite est toujours compliquée dans n'importe quelle langue et même dans la langue maternelle. Ecrire constitue déjà une grande connaissance sur la langue et son fonctionnement et comme nous avons dit au préalable est compliqué (mais pas impossible) dans des conditions de la langue française comme celles du lycée féminin.

.

Recommandations

Les données que nous avons collectées montrent que certainement la méthode basée sur le théâtre a un impact sur la conception des apprenants de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a chez les filles un changement d'attitude vers la classe de français et la manière de commencer à utiliser la langue au moins dans le espace de classe. Cela est le début vers le développement d'une compétence communicative.

Toutefois l'implémentation du projet avec toutes les filles rendre les choses difficiles avec la disposition du temps pour le cours de français. Pour cette raison nous proposerons aux futurs chercheurs de choisir un groupe focal, ce qui permet avoir en peu plus d'espace pour développer toutes les activités d'une manière plus claire et en respectant les phases proposées d'au début du projet.

Il faut profiter aussi d'autres outils pour renforcer les processus d'apprentissage. Sans perdre de vue les activités théâtrales, il faudrait avoir recours à par exemple des outils multimédia qui sont aussi déclencheurs de processus d'apprentissage pour les filles. Nous recommandons aussi d'évaluer le potentielle de chaque élève du groupe focal de manière individuelle. Cela peut donner un bilan des habiletés du groupe et aussi un bilan des capacités de chaque fille et de cette manière commencer à établir le parcours des activités et des tâches proposées pour chaque séance.

Nous recommandons aussi de laisser du côté le domaine de l'écrit pur et dur parce que cela a besoin d'un processus très long et un contexte où les filles soient déjà très habituées au français et l'input requis en cours et en dehors doit être constant sinon pour nous cela va rendre les situations très compliqués

Comme une recommandation importante nous devons dire que le groupe choisi pour le processus de recherche doit être le même depuis la phase d'observation. Il faut maintenir toujours la même population pendant l'exercice complet de recherche, d'autre manière les objectifs proposés seront difficiles d'atteindre et il ne s'agira pas d'un processus durable qui puisse mettre en évidence pas mal d'éléments pour la recherche.

Bibliographie

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.
- Bellot, J.J (1993). L'étrange intermède. En le français dans le monde n°176 p.56-60.
- Benedetti, J. (2005). *Stanislavski: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Campo, M & Bonilla, M. (2004). La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Deslauriers, J.P (1987) Méthodes de la recherche qualitative. Sillery : Les presses de l'université du Québec.
- Diaz, L, M. & Niño, C. (2008). Le théâtre comme outil d'interaction dans la salle. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Dufeu, B. (1999). Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique en le français dans le monde n°spécial p. 112-124.
- Grotowski, J. (2008) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI
- Hafida, K. (2006). Pour une didactique du théâtre en classe de français. Argelia : Kasdi Merbah Ouargla.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. New York: Praeger.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. En Enunciación, Vol 17, N°2 p. 155-160
- Richer, J.J (2011). Recherche action et didactique du FLE. En Synergie chine n° 6 p. 47-58.
- Ramos, J.C (2002). Comment implémenter des stratégies communicatives d'enseignement par la ludique afin de développer et motiver le processus d'apprentissage du français

comme langue étrangère chez les apprenants du centre de langues de l'université pédagogique nationale. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Taylor SJ and Bogdan R (1984) Introduction to Qualitative Research Methods. New York: Wiley Interscience.

Whorf, Benjamin Lee. (1971). Lenguaje, Pensamiento y Realidad. 1ª edic. (español). Barcelona, Edit. Barral Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España.

Moirand, Sophie. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 4^e édition 1992, 192 pages.

Quinceno Forero, L. (2002). Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de class comme un outil didactique pour activer les niveaux d'attention dans le cours de FLE. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional

Widdowson, H. G. (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1979). 'The teaching of English as communication'. ELT Journal 27.7:15-19.

Annexes

Annexe 1

1. Modèle d'enquête Février 2016

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
Liceo Femenino Mercedes Nariño
Johan Romero
Reconnaissance du groupe et diagnostique

Nombre:

Grado: _____

Edad: _____

1. ¿Cree usted que aprender francés u otra lengua extranjera es importante? ¿por qué?

2. ¿Qué piensa del francés como lengua? ¿Es fácil o difícil?

3. ¿Qué tipo de actividades utiliza el maestro para abordar la enseñanza del francés?

4. ¿Le gusta la metodología empleada para la enseñanza del francés en el salón de clase? ¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de actividades extra clase o tareas realiza en casa para practicar el francés?

6. ¿Qué es más importantes en el aprendizaje del francés como lengua extranjera: hablar, escuchar, escribir?

7. ¿Por medio de que herramientas le gustaría aprender francés en clase?

8. Cuando hay una evaluación o taller ¿Cuáles son las actividades que los profesores dejan?

Annexe 2

Instrument de diagnostique :

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PRACTICA AUTONOMA
Liceo Femenino Mercedes Nariño-501
Stagiaire : Johan Romero

	Prononciation	Niveau de communication	créativité	Participation
Activité #1 : « reconnaissance de l'espace »				
Activité #2 « parlons sans mots »				
Activité #3 : L'intention des mots.				
ACTIVITE #4 : QUI, OU, QUAND ET QUOI ? <hr/>				

Annexe 3

Mars 2016

- ENCUESTA

Las siguientes preguntas quieren conocer tu relación con el francés, y tu opinión sobre el trabajo en grupo en el salón de clase.

Nombre: _____

1. ¿En clase de francés, algún compañero te ha ayudado a entender el significado, o la pronunciación de una palabra desconocida?

Sí

No

2. ¿Te sientes más seguro de un trabajo que realizas en grupo o individualmente?

En grupo

Individual

3. ¿Crees que las actividades de teatro, te ponen nerviosa o te sientes cómoda?

Nerviosa

Comoda

4. ¿Alguna vez has utilizado el francés para hablarle a un compañero de tu salón?

Sí

No

5. ¿Te sientes bien hablando en francés frente a tus compañeros de clase?

Sí

No

Annexe 4

Modèle de Fiche Pédagogique

FICHE PEDAGOGIQUE pour l'application des projets en FLE
<u>Titre de L'activité : Sketch Théâtrale</u>

École	cours, jour, heure	Stage Assisté/ou Autonome ?
LIFEMENA	501 Lundi 11 avril 2016	Autonome

L'activité est pertinente puis qu'elle est le premier sketch théâtral purement dit guidée par le professeur en utilisant des masques et un scénario.

Cela est très important, nous le considérons comme l'un des dernières étapes de notre proposition des activités.

OBJECTIF socio-culturel (concernant la pensée, croyances, attitudes, points de vue des élèves)	OBJECTIF de communication	OBJECTIF actionnel
✓ Possibilité les interactions entre les groupe.	✓ Fortifier l'usage du français pour agir dans un contexte déterminé	✓ Jouer un rôle pour la représentation des petits sketches.

Rôle des apprenants		
Groupal	Par couples	Individuel
Elles doivent travailler ensemble, faire des répétitions pour la présentation de leur propre pièce théâtrale devant les copines		Chacune doit mettre en place tous les recommandations du professeur et aussi les connaissances d'activités précédentes.

METHODOLOGIE	
Le professeur invitera les élèves en dehors de la salle de classe. Il demandera de travailler dans la cour de basquet. Il va organiser les interventions et aidera résoudre n'importe quel doute des filles. Il présentera les groupes et fera une description des activités, quand il fait cette description il va signaler une fille, celle-ci doit jouer la description du professeur et doit continuer avec l'activité.	Les étudiantes doivent écouter et jouer la description s'elles sont choisies. Elles doivent utiliser toute leur créativité pour pouvoir maintenir la séquence dans le cercle et pour pouvoir communiquer le but, par exemple exagérer pour démontrer qu'elles sont de mauvais humour parce qu'elles portent des masques Elles doivent utiliser toutes les ressources linguistiques qu'elles connaissent. Dans ce cas la le ressource sera le scénario révisé au préalable. Et pour compliquer un peu les choses Les élèves doivent jouer le scénario avec une condition : l'émotion est contraire à ce qui est écrit dans le scénario. Par Exemple, le texte de quelqu'une exprime la tristesse, la fille doit jouer le texte d'une manière heureuse

Rapport de l'activité avec la *réalité* des apprenants (connaissances préalables, contexte social ou familial, leurs goûts et intérêts, etc., etc.)

1. Elles sont encore petites et elles cherchent la possibilité de se bouger en classe

2. Elles profitent les jeux pour apprendre la langue.

3. Elles peuvent mettre en rapport tous les exercices fait jusqu'à ce point

4.

Autres commentaires (p. ex. innovation, motivation des enfants, ...)

Stagiaire _____Johan Romero_____ le __ huit avril _____ 2016 __

Annexe 5 :

Carnet de Terrain :

Date : Le 26 Février.

Sujet du cours : Diction (phonétique)

Heure : 1 : 15 à 2 :15 pm

Activité	Temps
<ul style="list-style-type: none">✓ Comme prévue, nous sommes dans la phase appelée « diction » dans cette étape nous travaillons la question de la prononciation. ✓ J'ai fait l'appel pour confirmer l'assistance du groupe.	5 min.
<ul style="list-style-type: none">✓ Nous avons dessiné (moi et les filles) au tableau en grand caractère une voyelle ou consonant de l'alphabet. J'ai exagéré la prononciation de telle ou quelle lettre et les filles devaient faire le même ensemble exagérer et même crier les prononciations.	35 min.
<ul style="list-style-type: none">✓ Les temps nous a donnée l'opportunité de passer a la prononciation de quelques mots que les filles veulent connaitre en français.	10 min.

Observations Spéciales :

- ✓ Les filles étaient engagées puisqu'elles devaient crier, répéter et exagérer. Dans tout cas l'organisation du cours est quelque chose qui est encore difficile pour moi.
- ✓ Les filles voulaient savoir quelques mots en français, mais elles demandaient *profe como digo ?.... moi j'ai dit non.... Se dice... comment on dit ?* et « profesor » on dit « prof »
- ✓ Les filles voulaient savoir alors comment on dit : *no vino, sientese por favor, silencio*. A partir d'ici les filles utilisent dans la séance tous les mots qu'elles ont appris tout le temps. Oui elles mêmes se demandaient de faire silence ou de s'asseoir ou de faire attention le problème est que cela contribue à la désorganisation du cours toutes les filles se demandent entre elles de faire silence ou de n'importe quoi, et de toute manière parfois elles parlent à l'autre manière rude. Dans le cours, l'élève qui a la position numéro 10 dans la liste m'appelé pour me demander. Prof comment on dit *fastidiosa ?* moi je lui ai dit « ennuyeuse » elle m'a demandait de répéter et après j'ai lui ai demandait de la prononcer plusieurs fois.
- ✓ Ce que j'ai pu noter pendant la séance et la difficulté des filles avec la pronciation de « e » et « r » ou « u » pour elles était compliqué.

Annexe 6

Carnet de Terrain :

Date : Le 11 mars

Sujet du cours : Construction des phrases.

Heure : 1 : 15 à 2 :15 pm

Activité	Temps
✓ la machine à parler : pour commencer avec l'activité simple moi, j'ai donné procuré la description du jeu de la machine à parler. Moi, même j'ai joué avec l'élève #12 et nous avons donné le premier exemple.	✓ 20 minutes
✓ pour cette activité j'ai préparé des petits papiers dans une boîte différente. L'idée était que chaque fille prenne trois papiers pour former une phrase. Les filles après prendre les trois papiers différents pour créer une phrase, elles devaient prononcer cette phrase avec une intonation différente à chaque fois. Par exemple prononcer phrase comme si elles étaient malades après, heureuse et comme ça.	✓ 30 minutes.
✓ Finalement j'ai fait l'appel	✓ 5 minutes.

Observations spéciales :

- ✓ les élèves continuent à utiliser des phrases en français, en cours.
- ✓ Les attitudes des filles vers les activités son très bonnes. Elles participent elles essayent de prononcer de jouer en français.
- ✓ Les filles continuent à demander des mots en français et me demandent aussi d'écrire ces mots au tableau. J'ai proposé un exercice : elles doivent écrire ce qu'elles écoutent, je prononce le mot plusieurs fois et elles écrivent comme elles croient que le mot s'écrit.
- ✓ Les élèves me demandent de parler tout le temps en français moi, je tente de le faire mais je dois revenir à l'espagnol parce qu'il y a certaines filles qui sont un peu perdues et les instructions des activités ne sont pas claires.

Annexe 7 :

Carnet de Terrain :

Date : Le 21 mars

Sujet du cours : salutations registres

Heure : 1 : 15 à 2 :15 pm

Activités	Temps
✓ Pour le premier exercice j'ai proposé premièrement de voir les différences entre le registre formel et informel lors de la salutation.	20 Minutes
✓ j'ai proposé aussi de faire des pairs pur jouer une situation les filles devaient choisir leur rôles et la situation si formel ou informel. Elles ont présenté la situation rapidement devant la classe, c'était un sketch d'une minute.	20 minutes
✓ Et finalement nous avons fait une activité sans parler elles devaient communiquer une émotion à ses copines sans parler seulement avec les gestes ou le cœur. J'ai choisi les filles qui ont passé faire l'activité. Le temps ne permet à toutes de participer.	15 minutes.

Observations spéciales :

- ✓ les filles se voient plus confiées pour réaliser les exercices devant la classe. Bien sur il y a encore des filles qui ont de la honte quand elles vont se présenter ou parler en français.
- ✓ elles déjà commencent à saluer en français même quand elles ne sont pas dans la salle de classe.
- ✓ par exemple dans l'activité sans mots certaines filles : E2, E19, E25, E 28 ne voulaient participer à cause de nerves et honte. Mais les autres filles ont dit : solo es un juego ! hagale ! pour encourager les autres à participer. Finalement l'attitude vers l'activité était mieux
- ✓ pour préparer l'activité les filles ont travaille en groups moi je met à la suit une conversation que est très important pour après voir la perception des filles des

activités et du travail en groupe :

“E 12: Bueno, pero hoy sí trabaja

E 4: Yo siempre

E 6: Sí, como no.

E12: Sí, como las otras veces que hemos trabajado con usted nos ha ido más mal

jajaja

E4: Hoy sí traje diccionario.

E12: Bueno, entonces usted busca las palabras, yo hoy no quiero escribir. ¿Quién escribe?”

Annexe 8 :

Carnet de Terrain :

Date : Le 28 Mars

Sujet du cours : vocabulaire

Heure : 1 : 15 à 2 :15 pm

Activités	Temps
✓ pour la première activité nous avons fait une liste de fruits. Mais nous avons joué à tour de rôle. La première fille devait dire son fruit, après la deuxième devait dire celle de son copine et son propre fruit et comme ça le jeu devait continuer.	30 minutes.
✓ pour proposer un autre jeu nous avons joué les surgelés tutti frutti. Nous avons divisé le groupe en deux et l'objectif c'était de surgeler l'autre groupe. L'idée était de toucher la tête de l'autre et crier « Gelée » (pour geler) et de crier « dégelée » (pour dégeler) aussi la dynamique était que celle qui est sauvée, ou dégelée, devait dire une phrase en français avant de recommencer à courir	20 minutes.

Observations spéciales :

- ✓ Les filles profitent ce type d'activités et elles toujours veulent participer.
- ✓ Quand il s'agit d'une compétence, les filles participent encore plus fortement, elles commencent à créer des stratégies en groupe pour gagner.
- ✓ les élèves peuvent apprendre de vocabulaire et des phrases à travers les jeux. Selon ce que je peux voir elles se rappellent dans ce cas des fruits et son capables de construire une phrase de manière rapide pour retourne au jeu.