

Les (en)jeux dramatiques et de théâtre pour encourager la PO

WILMER FERNEY NÚÑEZ MÉNDEZ

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá, Colombia

2023

Les (en)jeux dramatiques et de théâtre pour encourager la PO

ÉLABORÉ PAR : Wilmer Ferney NÚÑEZ MÉNDEZ

SOUS LA DIRECTION DE PROFESSEUR : Ricardo LEURO PINZÓN

Mémoire de recherche pour obtenir le diplôme en espagnol et langues étrangères : français et
anglais

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá, Colombia

2023

Remerciements : Tout d'abord, je veux remercier ce que je suis et ce que m'a permis construire cette recherche.

À Leuro pour sa guide permanent depuis quatrième semestre jusqu'à aujourd'hui.

À Bryam pour être mon amour, mon soutien, mon camarade et me donner de la confiance tout le temps pour arriver à la fin.

À mes parents : John y Johana pour me soutenir dans mes souhaits académiques. À mon frère Camilo pour être mon complice et à mon frère John pour m'aider indubitablement. À ma grand-mère, mon grand-père et ma tante. À ma famille qui m'a fait confiance.

À mes chiens : Pancha y Luna, pour être là toutes les nuits que je restais éveillé

À Victoire pour inscrire français, pour son amitié et pour être mon épouse académique. À Johana pour toujours se préoccuper de ce que je sens et être aussi mon épouse académique. À César pour ses câlins pleins de conseils. À *Este No Es El Congreso*. À Nat pour sa compagnie et son amitié. À Lauren pour tous les rires. À tout le *Tim* pour leurs différents soutiens pendant la licence.

À mes amis : À Dani mon meulière amie dans le monde, à Valen mon jolie amour, à Laurix Camilix mon soutien, à Jorge mon ami bourré. À Edison mon soutien académique. À Lana mon « Mamá Luchona ».

Aux élèves de l'atelier de français, sans eux et elles, le projet que j'ai envisagé, maintenant ne serait pas une recherche. Et finalement, aux tous mes professeures et amis de l'Universidad Pedagógica Nacional qui m'ont renseigné pendant toute la licence.

Dédicatoire : Mes espoirs, mes souhaits et tout ce que je veux être et que je suis maintenant.

Résumé

Dans le premier moment, ce projet de recherche-action a visé à analyser la façon dont les jeux dramatiques et de théâtre favorisent la production orale de la langue française auprès des apprenants débutants du FLE à l'IPN. Les observations et revues documentaires nous ont mené à la création d'une proposition pédagogique innovatrice qui met en relation les jeux de théâtre et la production orale ; cela, bien entendu, comporte la construction segmentale, suprasegmentale et la conscience corporelle, ainsi que des éléments que s'y détachent : la confiance et la motivation, aussi bien que surmonter la peur et la timidité.

Dans le deuxième moment, nous avons suivi la méthodologie qualitative et les techniques dont nous nous sommes servis ont été des observations, des sondages, des entretiens et des enregistrements de discours. De cette manière nous cherchons, primo, à caractériser la favorisation et l'encouragement de la production orale et secundo, à analyser la relation entre les jeux dramatiques et la motivation des élèves pour apprendre la langue, à travers l'analyse inductive et la triangulation de l'information collectée.

Dans le dernier moment de cette recherche, nous avons constaté une amélioration dans quelques cas significative dans l'encouragement de la production orale dans les domaines proposés, notamment la prononciation et l'articulation. Également, un encouragement pour surmonter la timidité en langue étrangère et langue maternelle, ainsi qu'une amélioration dans le travail en groupe. De plus, une relation plus proche à la langue et une motivation pour l'apprendre au moins quand les jeux ont eu lieu. Cependant, quelques éléments mentionnés ci-dessus n'étaient pas totalement développés pendant le parcours de la mobilisation. Finalement, les jeux se sont consacrés comme un outil diversifié et interdisciplinaire qui donnent des nouvelles perspectives pour apprendre le français langue étrangère (FLE) d'une façon différente.

Mots Clés : Jeux de théâtre, jeux dramatiques, production orale, construction orale, conscience corporelle, approche communicative et Français Langue Étrangère (FLE).

Resumen

En la primera fase, este proyecto de investigación-acción tuvo como objetivo analizar cómo los juegos dramáticos y de teatro favorecen la producción oral de la lengua francesa en los alumnos principiantes de FLE en el IPN. Las observaciones y revisiones documentales nos llevaron a la creación de una propuesta pedagógica innovadora que relaciona los juegos de teatro y la producción oral; esto, por supuesto, implica la construcción segmental, suprasegmental y la conciencia corporal, igual que elementos que sobresalen: la confianza y la motivación, así como superar el miedo y la timidez.

En la segunda fase, hemos seguido la metodología cualitativa y las técnicas que hemos utilizado han sido observaciones, encuestas, entrevistas y grabaciones de discurso. De esta manera buscamos, en primer lugar, caracterizar la promoción y el estímulo de la producción oral y, en segundo lugar, analizar la relación entre los juegos dramáticos y la motivación de los niños para aprender la lengua, a través del análisis inductivo y la triangulación de la información recolectada.

En la fase final de esta investigación, comprobamos que en algunos casos, se produjo una mejora significativa en la promoción de la producción oral en las áreas propuestas, especialmente la pronunciación y la articulación. También se observó un estímulo para superar la timidez tanto en la lengua extranjera como en la materna, así como una mejora en el trabajo en grupo. Además, una relación más estrecha con la lengua y una motivación para aprenderla, al menos cuando tenían lugar los juegos. Sin embargo, algunos de los elementos mencionados no se desarrollaron plenamente durante el proceso de movilización. Por último, los juegos demostraron ser una herramienta diversificada e interdisciplinar que ofrece nuevas perspectivas para aprender francés como lengua extranjera (FLE) de una manera diferente.

Palabras Claves: Juegos de teatro, juegos dramáticos, producción oral, construcción oral, conciencia corporal, enfoque comunicativo y Francés Lengua Extranjera (FLE).

Abstract

At first, this action-research project aimed to analyze how dramatic and theatre games promote the oral production of FLE among beginners of the language at IPN. Observations and documentary reviews have led us to the creation of an innovative educational proposal that connects theatre games and oral production; this, of course, involves segmental construction, suprasegmental construction, and body consciousness, as well as elements that they detach: confidence and motivation, added to overcome fear and shyness.

Second, we followed the qualitative methodology and the techniques we used were observations, surveys, interviews, and speech recordings. In this way we seek, firstly, to characterize the promotion and encouragement of oral production and secondly, to analyze the relationship between dramatic games and the motivation of children to learn the language, through inductive analysis and triangulation of information.

In the final stage of this research, we found that in some cases there was a significant improvement in encouraging oral production in the proposed areas, notably pronunciation and articulation. There was also encouragement to overcome shyness in both foreign and native languages, and an improvement in group work. In addition, a closer relationship with the language and a motivation to learn it, at least when the games took place. However, some of the elements mentioned above were not fully developed during the mobilization process. In the end, the games proved to be a diversified, interdisciplinary tool that opens new perspectives for learning French as a foreign language (FLE) in a different way.

Key words : Theater games, dramatic games, oral production, oral construction, corporal awareness, communicative approach, and French Foreign Language (FFL).

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	V
Resumen.....	VII
Abstract.....	IX
INTRODUCTION : MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
Contexte	1
Caractérisation de la population.....	4
<i>Niveau socioéconomique</i>	4
<i>Niveau de langue en français</i>	7
Description du problème	10
Justification	12
Question de Recherche.....	16
Objectif général.....	16
Objectifs spécifiques	17
CONTEXTE CONCEPTUEL	17
Antécédents	17
Cadre Théorique.....	21
<i>Le Théâtre</i>	22
Jeux dramatiques et jeux de théâtre.	23
Les jeux dramatiques et de théâtre dans l'éducation	25

<i>La Production Orale</i>	27
L'oral : les éléments segmentaux et l'articulation	28
L'oral : les éléments suprasegmentaux	29
Le corps : l'expression corporelle.....	30
L'ensemble de la parole	32
<i>L'approche communicative</i>	33
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	34
Type de recherche	34
Techniques et Instruments.....	35
Catégorisation.....	38
Triangulation	39
Proposition d'intervention pédagogique	40
<i>Objectif de la proposition pédagogique</i>	40
<i>Construction de la proposition</i>	40
<i>Chronogramme de planification général de la proposition</i>	42
Considérations éthiques.....	45
Chronogramme général du processus de recherche	45
ANALYSE ET RESULTATS	46
Construction et définition de catégories.....	47
Codage de l'information.....	50

Construction des résultats.....	54
<i>Conscience et expression corporelle - corps et mouvements</i>	55
<i>Construction orale, articulation et éléments segmentaux</i>	57
<i>Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux</i>	59
<i>Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves</i>	60
<i>Engagement avec les jeux de théâtre et les jeux dramatiques</i>	61
<i>Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques</i>	64
<i>Développement de la confiance et l'assurance</i>	65
<i>Travail en groupe</i>	66
<i>En guise de réflexion</i>	68
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	68
Conclusions	68
Recommandations	71
Limitations	71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	73
ANNEXES	77

TABLE DE FIGURES

Figure 1 <i>Graphique de la strate sociale de la communauté 5 (2021)</i>	2
Figure 2 <i>Graphique des quartiers de la communauté 5 (2021)</i>	3
Figure 3 <i>Strate sociale de l'atelier de français (2023)</i>	5
Figure 4 <i>Moyens de transports pris par les élèves qui appartiennent à l'atelier de français (2023)</i>	6
Figure 5 <i>Services publics de l'atelier de français</i>	7
Figure 6 <i>Graphique qui montre le pourcentage des éléments cochés pour la construction d'un cours de langue</i>	10
Figure 7 <i>Organisation du cadre théorique</i>	22
Figure 8 <i>Étapes de la catégorisation basée sur la théorie de Blais et Martineau (2006) et Berger et al. (2010)</i>	39
Figure 9 <i>Réseau de relations des différentes catégories avec les sous-catégories</i>	49
Table 1 <i>Proposition de mobilisation pédagogique</i>	43
Table 2 <i>Chronogramme générale du processus de recherche</i>	45
Table 3 <i>Nombre d'extraits qui composent le codage de journaux de bord</i>	51
Table 4 <i>Nombre d'extraits qui composent le codage de sondages</i>	52
Table 5 <i>Nombre d'extraits qui composent le codage de entretiens</i>	53

INTRODUCTION : MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Contexte

« Les (en)jeux dramatiques et de théâtre pour encourager la production orale en FLE » est une recherche action qui se développe en Colombie, plus spécifiquement dans la capitale : Bogotá. Nous avons focalisé cette étude sur l'Institut Pédagogique National (En espagnol Instituto Pedagógico Nacional : IPN). C'est une école à caractère public-officiel, inscrite sous la direction de l'Université Pédagogique Nationale (En espagnol Universidad Pedagógica Nacional : UPN) et supervisée par le Ministère d'Éducation de Colombie. Elle a été fondée dans le cadre de la deuxième mission pédagogique allemande en 1927 par Francisca Radke, pionnière de la systématisation de l'éducation et la professionnalisation d'enseignants en Colombie.

À l'origine, l'école avait une vision de formation de femmes enseignantes pour l'éducation primaire et secondaire ; ce rôle a ensuite été pris par l'UPN, et l'école est maintenant consacrée à la formation primaire et secondaire, c'est-à-dire à l'éducation basique (primaire et secondaire) et moyenne (media) avec différents domaines de formation. Par ailleurs, l'école a une formation dans le cadre de l'éducation diverse ciblée aux étudiants ayant des troubles cognitifs et en condition d'handicap. Finalement, dans le carnet d'identité de l'école on trouve sa nature en tant que Patrimoine Historique et Culturel de la Nation, École Laboratoire et Centre de Pratique de l'UPN¹ (Universidad Pedagógica Nacional, 2019). Cela constitue la reconnaissance publique dans la communauté de ses valeurs et ses contributions à la société.

¹ Traduction libre du texte original : "Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación, Escuela Laboratorio y Centro de Práctica de la UPN".

L'école se situe dans l'arrondissement d'Usaquén dans le quartier Bella Suiza au nord de la ville (Calle 127 #9 - 20). Elle est aussi limitrophe avec le quartier Carolina qui comporte deux autres écoles : l'École espagnole privée CCEE Reyes Católicos et l'École Distrital Usaquén. Il y a une relation académique et socioculturelle ouverte à travers le projet « Frontera² » avec ces deux dernières, ce qui offre un échange social et culturel entre les trois écoles. Finalement, les quartiers et les alentours appartiennent à la strate sociale six (6) d'après la Cámara de Comercio de Bogotá en 2006.³

Même si l'école se trouve dans un quartier de strate sociale élevée, la population est assez diverse et, d'après des enquêtes et des entretiens réalisés auprès des élèves et des professeurs⁴, la plupart de la population appartient aux strates sociales deux (2), trois (3) et quatre (4). Par conséquent, elle provient des différents quartiers de la ville, ainsi que de certaines banlieues conformément aux résultats de ces enquêtes et entretiens. Ce qui est un exemple de la diversité présente au sein de cette institution.

Figure 1

Graphique de la strate sociale de la communauté 5 (2021)

² Le Projet Frontière naît en 2015 comme une proposition pédagogique et de coexistence qui cherche à rapprocher et à renforcer les liens entre les membres des trois institutions qui le composent. Il a pour objectif principal de promouvoir une coexistence pacifique entre les enfants et les jeunes des trois collèges, à travers des rencontres culturelles, académiques, artistiques et sportives, qui renforcent les liens d'amitié, de fraternité et de bon traitement. (Traduction libre : IPN)

³ Classification d'1 à 6, le numéro 1 correspondant aux familles avec les conditions les plus précaires, et 6 correspondant aux familles qui jouissent des meilleures conditions de vie selon les circonstances générales de lieux.

⁴ Les enquêtes et entretiens ont été faits pendant les années 2021 et 2022 dans le cadre du cours PEI à l'UPN. Celles des étudiants sont consignées dans un formulaire électronique répondu par 49 familles et on a tenu compte deux réponses : le quartier et strate sociale (voir l'annexe A et B). Et celles des professeurs ont été menés de façon informel dans l'étape d'observation.

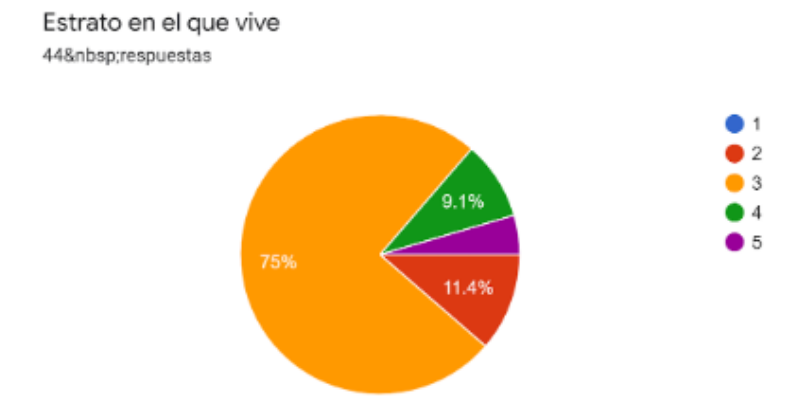
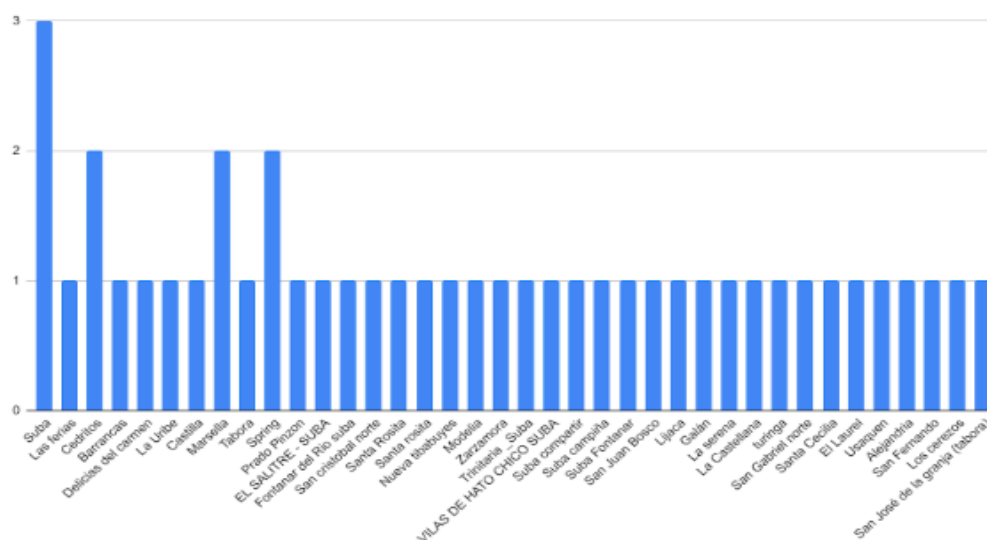


Figure 2

Graphique des quartiers de la communauté 5 (2021)



En ce qui concerne les caractéristiques principales de la population que nous avons recensées depuis le PEI de l'école, l'IPN se constitue comme une école qui dirige les processus éducatifs en tenant compte de la diversité (économique, sociale, cognitive, culturelle, ethnique, sexuelle, éthique, communicative et affective). Pour cette raison, c'est :

Le centre d'innovation, investigation et formation d'enseignants de l'UPN, afin de construire des sujet critiques, autonomes, éthico-politiques, divers, avec un sens social,

qui contribuent à la compréhension et transformation de la réalité (depuis la dimension humaine, artistique et scientifique) et à la consolidation d'une communauté en paix.⁵
(Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p. 21)

Enfin, la période dans laquelle nous allons placer la recherche est celle des années 2022 et 2023, spécifiquement les périodes scolaires de ces deux années : octobre et novembre 2022, période pendant laquelle, nous avons réalisé des observations de caractérisation de la population ; aussi bien que de février à octobre 2023, temps où nous avons fait la mobilisation de la recherche et la rédaction finale du travail.

Caractérisation de la population

La population mobilisée pour cette recherche appartient au quatrième niveau et au troisième du collège selon le système éducatif français (en Colombie cela correspond aux huitième degré et neuvième degré de l'enseignement secondaire, respectivement). Ces deux niveaux appartiennent aussi à la dénomination officielle de "communauté 5"⁶. Une division que l'IPN fait pour construire des curriculums, propositions et activités pédagogiques, sociales et culturelles basées sur chaque niveau spécifique de l'école et ses besoins, particularités et proximités, ainsi que ses distances cognitives, culturelles et sociales entre ces niveaux. À savoir, la constitution d'une pédagogie plus focalisée et contextualisée à chaque sujet.

Niveau socioéconomique

⁵ Traduction libre du texte original : "el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz."

⁶La division par communautés se développe en degrés scolaires par binômes ou trinômes : l'école maternelle (communauté 1), cours préparatoire, cours élémentaire niveau 1 et 2 (communauté 2), cours moyenne 1 et 2 (communauté 3), sixième et cinquième (communauté 4), quatrième et troisième (communauté 5), deuxième et terminale (communauté 6) et éducation spéciale (communauté 7).

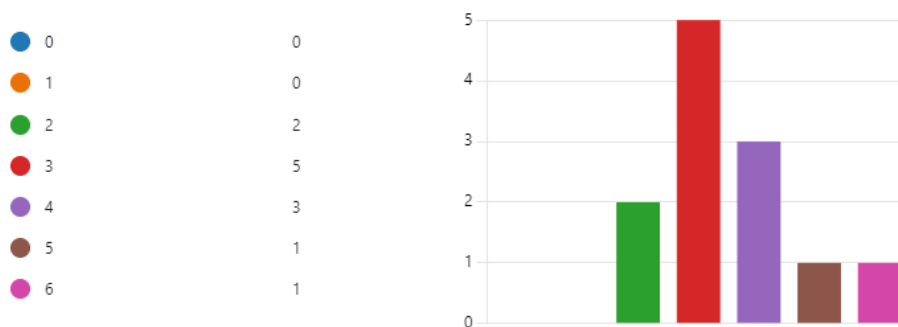
À ce propos, nous avons décidé d'appliquer une enquête que chaque élève devait remplir (voir l'annexe C). Même si nous avons des entretiens et des enquêtes auxquels des élèves et professeurs ont répondu préalablement, et nous avons pu caractériser dans une généralisation la population de l'IPN, c'était important de pouvoir délimiter au niveau socioéconomique les quatorze élèves qui font partie du projet.

Après quoi, nous avons demandé aux élèves de remplir l'information du lieu où ils et elles vivaient : la strate sociale, l'arrondissement et le quartier. De plus, l'information de leur environnement : les services publics auxquels ils et elles avaient accès chez eux, le type de logement et les moyens de transports qu'ils utilisaient pour arriver à l'école.

Tout d'abord, nous avons constaté que la moitié des élèves qui ont inscrits l'atelier de français appartenait aux strates sociales élevées (4 et 5 même 6) et l'autre moitié à la strate sociale moyenne (2 et 3), étant la trois la strate sociale la plus courant, avec cinq élèves. Ainsi, nous constatons encore une fois que la diversité de la population à niveau économique est une caractéristique générale et spécifique à l'IPN.

Figure 3

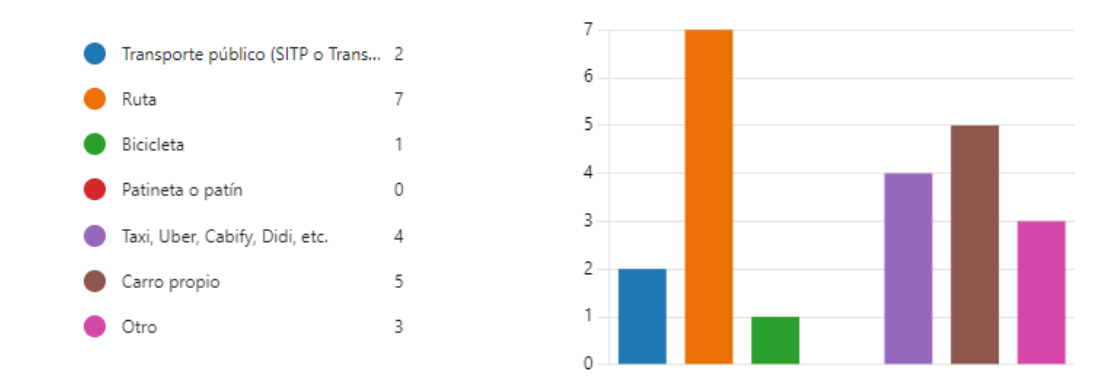
Strate sociale de l'atelier de français (2023)



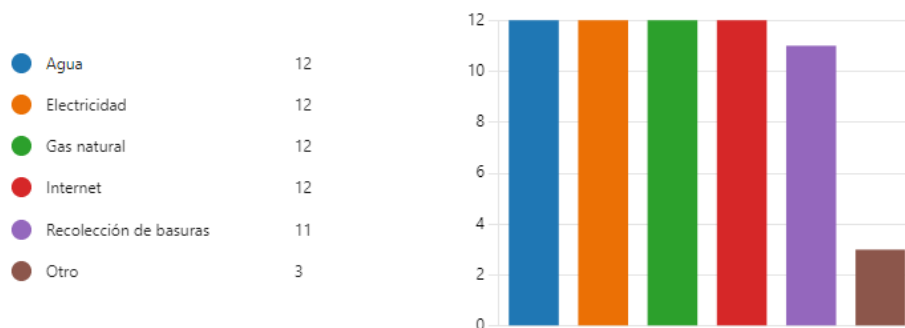
Cependant, nous avons pu remarquer que la plupart des élèves vivent au nord de la ville sauf une élève qui vit dans une banlieue. Cela nous montre que même s'il y a une diversité dans la strate sociale, la plupart de élèves demeurent dans les alentours de l'institution, étant Usaquén (où l'on trouve l'école) l'arrondissement qui accueille les plus d'élèves (6), suivi d'Engativa (3), Suba (1) et Barrios Unidos (1). Également, nous avons constaté que les moyens de transport les plus utilisés par la population participante sont le bus scolaire (7) et la voiture, soit personnelle (6) soit en location (4). Au contraire, les autres moyens que nous n'avons pas pris en considération étaient la motocyclette et le déplacement à pied. Finalement, seulement deux personnes ont répondu qu'ils utilisent le transport en commun. Cela peut s'interpréter comme une tendance à exploiter majoritairement les moyens et les ressources propres (le foyer familial et l'école).

Figure 4

Moyens de transports pris par les élèves qui appartiennent à l'atelier de français (2023)



Par rapport au type de logement, d'un côté, tous les élèves ont répondu qu'ils vivent dans une maison ou appartement dont cinq élèves vivent en location et les autres sept vivent dans une maison soit personnelle (4) ou partagée (3), de type collocation. D'un autre côté, tous les élèves ont accès aux services publics basiques : l'électricité, l'eau, l'internet, le gaz, etc.

Figure 5*Services publics de l'atelier de français*

En mettant en relation ces éléments : la strate sociale, les arrondissements et quartiers, les moyens de transports utilisés, le type de logement et les services publics que les élèves possèdent, nous pouvons établir une première conclusion en soulignant encore une fois la diversité de la population. Ceci ne traite pas seulement de l'école en général, mais aussi spécifiquement de l'atelier de français. Cependant, on doit souligner que dans le cas de l'échantillon de l'atelier il y a une tendance à l'équilibre et à la généralisation dans sa constitution socioéconomique surtout dans les aspects des ressources : services publics, moyens de transports et logement. Finalement, nous pouvons aussi conclure, que les élèves en consonance avec la définition de vulnérabilité de l'enquête SISBEN⁷, ne sont pas dans ce risque-là et au contraire, ils jouissent de bénéfices sociaux et surtout économiques assez importants tout au long de leur processus éducatif.

Niveau de langue en français

⁷ "Le Sisbén est une enquête qui permet de connaître les conditions socio-économiques des ménages et les classe en fonction de leur capacité à générer des revenus et de leur qualité de vie. Il est utilisé depuis 1997 pour cibler les dépenses sociales sur les plus pauvres et les plus vulnérables." (Departamento Nacional de Planeación, s.d.) – traduction libre.

Au sujet de leur niveau langagière, comme nous allons le présenter, le français en tant que langue étrangère à l'IPN existe depuis seulement trois ans. Par conséquent, cette langue représente une nouveauté dans tout l'ensemble de la communauté académique. Cela veut dire, les élèves, les professeurs, les stagiaires, les directeurs et les parents. Un élément qui nous a guidé pour construire les premières impressions de niveau dans l'école.

De plus, dans l'étape d'observation en 2022 et 2023, nous avons pu constater que le niveau dans la communauté 5 était débutant et leurs connaissances en français provenaient des savoirs de la culture générale dont la langue constitue seulement une petite composante. Par conséquent, à l'heure de concevoir une épreuve diagnostique de niveau de langue, nous avons pris en compte les divers facteurs pour que la caractérisation fût plus adéquate. Pour cette raison, la langue utilisée dans l'enquête était l'espagnol, les questions comportaient plus sur les savoirs qu'ils et elles ont acquis avant et pendant l'atelier de français et ce qu'ils voulaient travailler pendant toute l'année. (Voir l'annexe D)

Par conséquent, nous n'avons pas inclus de précisions à propos de la classification officielle du DELF A1-A2 (débutants) car il ne s'agissait pas d'une classification de langue spécifique dans ces paramètres-là, mais plutôt d'une épreuve qui nous montre un panorama plus réel des élèves et leur niveau en français⁸.

En général, les réponses à la première question qui portait sur les connaissances préalables ont montré que les élèves ne savaient que les salutations les plus familières avant l'atelier de français ; nous pouvons dire qu'à la suite de la culture des médias qui nous renseigne ces salutations comme "bonjour". Au-delà de cela, quelques élèves connaissaient des listes de

⁸ Dans l'annexe E on trouve les épreuves remplis et dans l'annexe F les épreuves codifiés.

mots telles que les nombres jusqu'à 10, l'alphabet, ou bien quelques sons spécifiques ou quelques mots qu'on apprend en niveau débutant en français. Enfin, à propos de la composante culturelle, d'un côté, quelques-uns regardaient des films, des séries ou écoutaient des chansons ; d'un autre côté, ils savaient ce que des autres professeurs leur avaient enseigné à propos de l'histoire de France en tant que pays colonisateur.

Par rapport aux raisons pour lesquelles ils ont inscrit l'atelier en français, la réponse que les élèves ont donné dans l'ensemble des épreuves est que l'atelier de langue étrangère attire leur attention, notamment la langue française. Par conséquent, la majorité ont répondu qu'ils avaient déjà un intérêt sur le français et en plus un besoin d'être polyglottes ou même de communiquer dans d'autres langues. Nous pourrions donc conclure, qu'il y avait précédemment un intérêt important des élèves celui-ci les amenant à s'y inscrire.

Finalement, la dernière question était de type fermé et ils devaient cocher selon leurs intérêts, ce qui pour eux et elles semblaient plus adéquat pour la construction du cours qui restait. Ainsi, la plupart des élèves ont choisi parler (13), audios et chansons (12), écriture (11) et vidéos (11) comme activités et ressources sur lesquelles ils voulaient travailler. Cela nous donne une idée de l'importance de la communication dans les domaines orales et écrits, au travers des ressources qui parfois pour eux, sont plus accessibles et proches. À savoir, ressources numériques principalement.

De la même manière, les autres options proposées ont eu un choix important, avec plus de dix élèves qui réclamaient des jeux de langue, des connaissances culturelles et la réalisation des lectures des différents documents écrits et dessinés. Cependant, il est important de remarquer que la réponse la moins choisie après « autre », c'était la grammaire, en démontrant que la conception d'un cours de langue s'éloigne chaque fois de plus d'un apprentissage de règles

prescrites et s'approche des contenus communicatifs à travers les sources les plus courantes pour eux ; à titre d'exemple, ils ont répondu entre autres : des films ou séries qu'ils aimeraient regarder et travailler dans la classe.

Figure 6

Graphique qui montre le pourcentage des éléments cochés pour la construction d'un cours de langue



Description du problème

L'Instituto Pedagógico Nacional est une école qui, au début de sa constitution en tant qu'école normale supérieure pour des femmes enseignantes, avait une conception ponctuelle sur l'importance des langues telles que l'anglais, le français et l'allemand. Mais, pendant les années suivantes, l'anglais s'est imposé comme une langue dominante, et les langues comme le français et l'allemand ont pris une deuxième place jusqu'au point de disparaître des enseignements dispensés par l'école. Cela s'explique par les besoins sociaux et culturels chez les étudiants de l'IPN, dû principalement à la mondialisation, et les lois pour promouvoir une seule langue étrangère en Colombie. C'est à partir de l'année 2021 que l'administration académique de l'école

a décidé de réintroduire le français sous forme d'un atelier facultatif dispensé deux heures par semaine.

En tenant compte de la nouveauté que le français supposait pour les élèves de l'école et pendant les observations qui ont montré le niveau débutant de la population, il a été nécessaire d'avoir une construction de syllabus diversifiée et flexible quant aux enseignements de l'atelier. Car il ne s'agit pas d'une classe définie et complète dans le curriculum scolaire, mais plutôt d'un espace d'expérimentation sur une problématique spécifique qui comporte les goûts et les intérêts des élèves en contribuant sur leur processus sociaux et académiques. (Universidad Pedagógica Nacional, 2019)

Par rapport aux problématiques observées et analysées dans le journal de bord suivi pendant l'observation de l'atelier, nous avons trouvé d'abord que les élèves parlent en public soit dans la langue cible où soit dans la langue maternelle avec peur et timidité, sans la confiance en l'autre et d'une façon qui ne s'avère pas naturelle. Également, nous avons observé que les élèves ont une production et compréhension écrite et orale débutante et, par conséquent, avec un bas développement dans la langue cible. Enfin, il semble y avoir un manque de motivation pour apprendre le français dans la plupart des élèves observés, même si dans les sondages ils et elles ont exprimé leurs souhaits pour l'apprendre. Cela se constate d'après les observations initiales, où l'intérêt pour le cours semblait réduit pour des autres tâches ou outils. À titre d'exemple, les autres cours, les téléphone portable, etc.

À cause de cela, il était nécessaire de chercher un sujet adaptable à leur niveau langagier, mais aussi à différents niveaux langagiers, car l'étude pourrait alimenter prochaines recherches autour l'école. En tant compte des outils divers qui permettaient de développer la confiance, la production en langue française, surtout à l'orale, et, finalement, qui permettaient d'impliquer les

élèves pendant le déroulement de l'atelier sans que cela pût impliquer une exigence trop élevée.

Cela à cause de la nature flexible des ateliers

D'où l'idée d'avoir réalisé par nos propres soins une recherche de documents et de constructions diverses de cours de français langue étrangère où les jeux de rôles, jeux dramatiques et jeux de théâtre sont apparus comme une opportunité pour améliorer l'expression et la production orale dans l'enseignement de langues étrangères. Ces activités sont aussi recommandées par le CECR : « En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant les types de tâches, par exemple, simulations, jeu de rôle, interactions en classe. » (2001, p. 47).

De cette manière et comme nous allons le présenter dans la justification, les jeux dramatiques sont des outils adaptables à plusieurs niveaux de langue. En plus d'aider à améliorer les compétences de production langagière orale, ces activités permettent aussi d'améliorer d'autres compétences nécessaires à la communication, comme la confiance et l'assurance. Finalement, ce sont différentes façons d'aborder la langue pour favoriser l'apprentissage.

Justification

Pendant le temps, dans l'enseignement et l'apprentissage de Français Langue Etrangère (FLE), des formes différentes d'apprendre, d'améliorer et de s'exprimer dans la langue ont été utilisées (García, 2019 ; Hamid, 2008). Pour mentionner quelques éléments, on peut faire référence à la grammaire en général, à la transmission de savoirs ou à la mémorisation des éléments de la langue cible. De la même façon, on a vu comment des études dans l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères ont cherché des méthodologies innovatrices et des outils

assez méconnus pour mieux communiquer dans la langue cible. À savoir, les romans graphiques, les bandes dessinées, la réalisation de vidéos ou la construction des connaissances d'après les réseaux sociaux.

Même, dans différents manuels, cours de construction et constitution de la langue et documents officiels de l'enseignement de langues consultés⁹, nous avons pu constater qu'il y a un accent sur le développement de compétences (skills) basiques ou élémentaires dans la langue étrangère : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite ; ces éléments sont liés premièrement aux compétences sociolinguistiques, socioculturelles, discursives, référentielles, pragmatiques, etc. (Canal et Swain, 1980 ; Moirand, 1982) et deuxièmement aux contextes sociaux, culturels, communicatifs et de développement des apprenants. De cette manière, ce qui est plus utilisé dans les classes, cours et ateliers du FLE est la langue à travers ces quatre compétences langagières, sans que cela suppose une interdiction d'autres éléments attachés à la langue¹⁰. En plus, ces compétences font partie de la base d'évaluation standardisé des langues d'après le DELF-DALF et le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)¹¹.

Ainsi, nous avons trouvé une première problématique, les compétences n'ont pas la même importance dans la salle de classe selon quelques études. Parfois il y a une approche plus forte sur les compétences écrites car la forme de mesurer et évaluer est plus efficace, et elles servent beaucoup mieux pour évaluer des éléments ponctuels, à titre d'exemple la grammaire,

⁹ Documents consultés pour la construction de cours de langue en Colombie : Manuel de formation pratique prof de FLE (2017). Material Didáctico de Aprendizaje (2016). Estándares Básicos De Competencia En Lenguas Extranjeras (2006). Cosmopolite 1 (2017) et Sésame A1 et A2 (2021)

¹⁰ Contreras (2022) parle de l'identité et sa (re)construction autour de la communication et les interactions discursives en FLE.

¹¹ Le DELF-DALF est l'examen d'évaluation standardisé et approuvé pour montrer le niveau de langue française en Colombie et celui-ci est guidé par les standards du CECR.

composante très habituelle surtout dans les niveaux débutants de la langue. En revanche, ce qui est généralement négligé, ce sont les compétences orales, et avec le rapport de différentes recherches, ce serait la production orale qui est la plus oubliée. Pour cette raison, nous allons focaliser cette recherche sur la compétence qui est généralement reléguée, en tenant compte les outils et les propositions pédagogiques dont on a écrit dans les antécédents.

De cette façon, la recherche des antécédents a montré le théâtre, et plus spécifiquement les jeux dramatiques comme des outils et pratiques qui sont utilisés depuis quelques années et qui sont « mis en scène » par divers auteurs dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue cible en tous les niveaux langagiers. Alors, ce qui est important de dire à propos des différents jeux dramatiques et de théâtre est la multiplicité de façons qu'il y a pour développer l'apprentissage dans le domaine oral. Parce qu'il ne s'agit pas seulement de parler et notamment de communiquer avec des éléments segmentaux de la langue comme les sons ou les phonèmes, mais aussi des éléments suprasegmentaux comme l'intonation, le rythme où l'accent, sans négliger les éléments non-verbaux comme les mouvements, la conscience corporelle et les différentes caractéristiques communicatives qui concernent cette discipline. Rappelons que la communication s'agit d'un acte réel et pratique dans chaque contexte plus qu'un acte théorique et éloigné de ces contextes.

De cette manière, ce qui propose les jeux dramatiques est un travail développé sur divers moments de l'acte communicatif qui se complètent et qui vont plus loin quand ils ont besoin de l'autre. C'est-à-dire : l'ensemble parole-geste-rythme, peut augmenter les possibilités de bien arriver à une meilleure compréhension du message. De plus, il est important de remarquer d'autres avantages pour travailler la production orale avec les jeux dramatiques. Par exemple, quelques études (Hamid, 2008 ; García, 2019 ; Doulate, 2022) ont démontré que le théâtre sert à

perdre la peur au public dans différents contextes sociaux, de même qu'à encourager la parole de participants et la motivation d'apprendre la langue cible.

Enfin, avec le but principal de communiquer comme on l'a montré, nous avons décidé d'aborder cette problématique d'après l'approche communicative. Il y a deux raisons sous-jacentes à ce choix. La première, est la nature communicative qui compose les jeux dramatiques et la compétence communicative que nous avons choisie : la production orale ; parce qu'il ne s'agit pas d'un apprentissage mémorisé comme tel, mais d'un apprentissage basé en situations de la vie réelle. La deuxième est la relation directe entre théâtre, jeux dramatiques et jeux de théâtre et, l'approche communicative, soulignée par quelques auteurs, notamment Restrepo (2005) : « de l'approche communicative surgissent les techniques de simulation, de dramatisation et d'improvisation »¹² (p. 8). Cela veut dire que quelques techniques qui se trouvent dans les jeux de théâtre sont le résultat de l'implémentation de l'approche communicative dans les études de théâtre.

C'est pourquoi qu'on va mener notre recherche-action avec ces quatre éléments configurés sur le cadre : l'enseignement et apprentissage de Français Langue Étrangère d'après l'approche communicative. Cette approche focalisée spécifiquement sur la compétence de production orale. Et finalement la construction de jeux dramatiques dans différents ateliers pour chercher l'amélioration de cette compétence, par rapport notamment, à un contexte avec des précisions ponctuelles à propos de la période, la population et la localisation que nous avons déjà mises en évidence.

¹² Traduction libre du texte : “del enfoque comunicativo surgen las técnicas de simulación, dramatización e improvisación”.

Par conséquent, cette recherche-action vise à améliorer l'implémentation du Français Langue Étrangère dans l'Instituto Pedagógico Nacional au travers des ateliers de langue étrangère. Pas seulement comme des espaces optatifs pour les élèves qui veulent apprendre la langue cible, mais des espaces qui aideront les élèves à s'exprimer de façons plus diverses. Ainsi que à comprendre l'acte communicative comme un ensemble d'éléments propres de la construction d'un être humaine dans les domaines cognitif, pragmatique, cultural et idéologique, visés dans les *Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje (2020)* et proposés par le ministère d'éducation de la Colombie.

De plus, même s'il y a des documents qui prennent le théâtre dans la classe de FLE et qui sont proposés dans le cadre des projets pour obtenir le diplôme à l'Universidad Pedagógica Nacional, aucun d'entre eux n'a été mis en place sur l'Instituto Pedagógico Nacional. Donc, la recherche-action proposée ici vise à être un des premiers documents sur l'exploration, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère chez les élèves de l'IPN. Finalement, la question de recherche nourrie par les réflexions et le contexte préalablement présentés, est la suivante :

Question de Recherche

Comment les jeux dramatiques favorisent-ils l'encouragement de la production orale en langue française chez des apprenants débutants du FLE à l'IPN ?

Objectif général

Analyser la façon dont les jeux dramatiques encouragent la production orale en langue française auprès des apprenants débutants du FLE à l'IPN.

Objectifs spécifiques

- Observer le développement de la production orale en FLE à travers les jeux dramatiques.
- Déterminer si les jeux dramatiques développent la confiance chez soi et chez les autres principalement dans la production orale.
- Analyser la relation entre les jeux dramatiques et la motivation pour apprendre la langue française.

CONTEXTE CONCEPTUEL

Antécédents

Pour la recherche des antécédents, nous avons utilisé trois concepts clés : « FLE », « Théâtre ou jeux dramatiques et de théâtre » et « Production Orale ». Cette recherche documentaire nous a permis de trouver plusieurs documents, et nous avons choisi deux mémoires (l'un d'une licence colombienne à L'Université Pédagogique Nationale et l'autre de la Pontificale Université Javeriana) et deux articles de recherche, publiés dans deux pays différents (Un de l'Algérie et un de l'Espagne). Il est important de remarquer que les jeux dramatiques et de théâtre ont été travaillés quelques fois dans le département de langues à L'UPN dans le cadre des travaux de recherche des étudiants pour obtenir le diplôme de la licence. En conséquence, même si toutes ces recherches ne font pas partie de ce cadre d'antécédents, elles peuvent servir à illustrer l'intérêt de la communauté pédagogique dans ce champ d'études.

Ainsi, les antécédents ont été choisis par deux paramètres : premièrement, leurs fonctionnalités par rapport aux catégories « Théâtre, jeux de théâtre, jeux dramatiques », « production orale, expression orale, oralité » « approche communicative » et finalement

« FLE ». Deuxièmement, leur déroulement, leur rapport, et les avantages et les défis que les chercheurs et les enseignants ont trouvé dans la matière. De plus, par rapport à cette recherche nous allons présenter ensemble les quatre documents par catégories issus de l'étude qui va être menée.

Pour commencer, les quatre documents ont eu un facteur commun dans leurs objectifs, questions ou buts recherche : les jeux de théâtre ou dramatiques et la production/expression orale. D'un côté, les deux recherches menées en Colombie nous ressemblent bien sûr, plus proches à nos intérêts car elles visaient au développement de la production (Garcia, 2019) ou expression (Aguilera, 2020) orale en FLE ; par exemple en « VOIX, CORPS, THÉÂTRE ET FLE » de García (2019), c'était à partir d'une série d'ateliers aux étudiants universitaires de l'Univeristé Javeriana et l'Université Nacional pendant que dans « Les jeux dramatiques dans l'amélioration de l'expression orale en FLE » de Aguilera c'était à travers une unité didactique aux élèves de l'école Mercedes Nariño. D'un autre côté, nous avons trouvé une étude qui nous approchait à l'utilisation de théâtre comme une méthodologie plus structuré « Pour une pédagogie de l'oral : le jeu théâtral en classe de FLE » menée en Algérie par Doulate (2022) proposait trois questions de recherche qui vise à la construction et l'évaluation de jeux théâtraux ; toutes liées à l'interaction et le développement de l'expression orale et corporelle chez des apprenants de langues dans une université. Et finalement, nous avons choisi le document « Le théâtre dans l'enseignement des langues étrangères. La dramatisation comme modèle et action » écrit par Corral en 2013, ce document explorait de façon générale dans ses buts les concepts du théâtre, les jeux dramatiques et la relation spectateur-acteur en salle de classe et aussi, le dramatique comme une modèle socioculturelle et linguistique pour l'enseignement.

Ensuite, même si les quatre études se sont construites sur une méthodologie qualitative, nous avons trouvé une diversité trop marquée dans la démarche de cette partie-là. Par exemple, la recherche de Garcia (2019) consistait à la construction des ateliers de jeux de théâtre (focalisés sur les aspects phonétiques, segmentaux et suprasegmentaux, ainsi que le corps et l'espace) et une pièce de théâtre finale représentée par les deux populations (des étudiants de la PUJ et des élèves de cours facultatif de l'Université Nationale) dans la salle de classe. Les instruments utilisés étaient l'observation faite pendant toutes les séances, des entretiens informels et une enquête réalisée chez les deux populations sélectionnées. Ainsi, nous avons pu trouver des points similaires avec Doulate (2022) car sa méthodologie suit la construction et déroulement d'une pièce de théâtre enregistrée en vidéo et puis transcrite. Cette vidéo et transcription a été revue et analysée dans la partie corporelle (l'utilisation de l'espace et l'interaction corporelle), et la partie orale (ouverture, clôture et tours de la parole, la voix et la continuité thématique). Un peu éloignée, mais sur les mêmes lignes, Aguilera (2020) par rapport aux instruments de collecte de données, elle en a utilisé quatre : l'observation à travers de cartes de terrain, des enquêtes et des entretiens. De cette manière, l'analyse a été faite sur des catégories définies en avant : Linguistique, socio-culturelle et pragmatique. Des catégories émergentes : Tendance à traduire, leadership, production orale, appropriation de nouveau vocabulaire et manque d'autorégulation. Et finalement, des catégories liées aux objectifs de la recherche et la proposition pédagogique.

Après cette présentation générale des objectifs et démarches méthodologiques des quatre documents, est important de remarquer les points de chaque recherche qui peuvent nourrir notre propre étude soit dans la conception, dans la démarche méthodologique, dans les conclusions ou même dans les considérations finales que les auteurs nous ont donnés.

D'abord, dans les quatre documents, il y a un soulignement important de l'utilisation complète de la partie orale et corporelle dans le théâtre, la dramatisation et les jeux dramatiques et de théâtre, comme un outil pédagogique assez exploré et avec des constants du profit et d'avantages qu'on peut en avoir. Portant les différentes recherches, notamment celles de Garcia (2019) et Aguilera (2020), nous ont mené à la prise de conscience que les ateliers et les jeux de théâtre ne sont pas des outils assez faciles d'adapter pour tout le monde, donc on doit penser à toutes les populations possibles dans la salle de classe. Finalement, l'idée de qu'il y a un lien fort entre le théâtre et l'enseignement-apprentissage de langues est présenté dans les quatre documents et comme on a déjà pu constater, il existe dans des différentes pays et contextes scolaires, notamment nous voulons souligner l'étude de Aguilera qui est plus proche à notre étude.

Ensuite, les quatre documents ont en commun dans les objectifs et buts la production orale, expression orale et oralité, qu'avec différences bien maîtrisées, nous pouvons dire qu'elles pointent au développement de l'acte discursif, ce que nous trouvons important pour nourrir et délimiter nos propres objectifs, méthodologies et même la conceptualisation de termes. Par exemple, la relation faite par Aguilera (2020) entre l'expression et la production orale nous aide à tenir en compte leur différences et approches afin de ne pas les unifier ; ainsi, la composition jointe, d'après Garcia (2019) et Doulate (2022), de l'orale et non-verbale qui font partie des jeux dramatiques et que finalement Coral (2011) expose comme chemin pour la dramatisation dans contextes réelles.

Les études n'ont pas seulement montré les caractéristiques liées à la production orale, mais aussi les caractéristiques liées aux élèves et étudiants des recherches. Coral (2011) d'une partie, a remarqué les contenus socioculturels des jeux de théâtre et leur importance dans la

classe de langues étrangères, raisonnements que nous prendrons dans des autres parties de ce document. De même, Garcia (2019) a parlé de la motivation des étudiants dans les jeux en contraposition de l'adaptation de ceux jeux pour toutes les populations, en consonance avec Aguilera (2019) qui a mentionné l'autorégulation du processus de l'apprentissage des élèves dans le cours, et le manqué de cet aspect dehors le cours de langue. Ce qui met en retard leur processus malgré les efforts du professeur. Doulate (2022), d'une autre partie, parle des relations et collaborations assertives entre les étudiants, de la même manière Aguilera parle du « leadership » développé dans les élèves. Enfin, il est clair qu'il existe un composant humain qui transforme dans quelque sorte les participants de recherches et leur exige l'utilisation des autres habilités différents à celles de la voix et le corps, même les contenues langagiers.

Finalemt, il y a eu considérations des auteurs que d'après nous sont nécessaires d'avoir aussi dans notre recherche surtout dans le parcours méthodologie. D'abord, la méthodologie évaluative de jeux développée par Doulate (2022) dans son document qui montre une forme différent d'évaluer et qui énonce aussi, des conseils pour évaluer les différentes activités orales en classe de FLE. Ainsi, la construction d'une séquence logique d'ateliers qui tient compte des élèves et du temps à partir aussi des observations dans la recherche de Aguilera (2020) y Garcia (2019). En plus, selon les quatre auteurs, la qualité de la collecté de données peut nous approcher à attirer des conclusions plus précis et complètes à propos des jeux dramatiques et son influence dans la production orale.

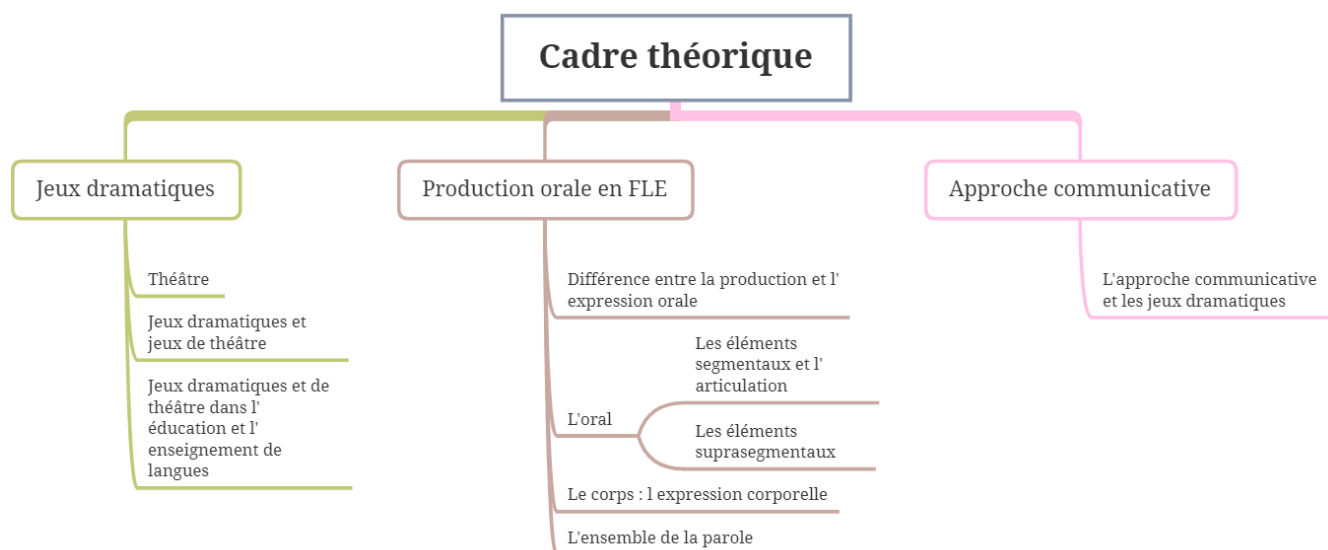
Cadre Théorique

Dans le cadre du travail que nous allons mener, il apparait important, et même essentiel de définir les concepts fondamentaux sur lesquels la recherche porte. De la même façon, ces concepts vont constituer un guide pour la démarche du projet et l'analyse des données. Ainsi, ces

concepts vont garder toujours un lien avec les objectifs de recherche et ils sont issus des trois mots clés mentionnés précédemment : les jeux dramatiques, la production orale en FLE et l'approche communicative.

Figure 7

Organisation du cadre théorique



Le Théâtre

D'abord, avant de définir les concepts de jeux dramatiques et de jeux de théâtre, il est indispensable de parler du terme "théâtre" en tant que catégorie plus générale. Ainsi, la construction du mot théâtre est plus ouverte que celles de la discipline artistique de représentation dramaturgique, le genre littéraire ou même le lieu où on met en scène les différentes pièces. D'après Ucar le théâtre peut être un élément personnel et en même temps social :

« (le théâtre) est un phénomène personnel en tant qu'élément approprié pour la découverte, le développement et la croissance de la personne. Et il est aussi (un

phénomène) social car l'acte théâtral est avant tout un acte de communication, par lequel un groupe de personnes partage une certaine réalité à un moment donné de l'espace et du temps.¹³ » (cité dans Núñez et Navarro, 2007, p. 227)

Il est important aussi de souligner que le théâtre et sa construction représente une activité universelle, que l'on retrouve dans différentes cultures et dans différentes périodes « Se mettre en scène, mimer, s'exprimer par le corps et la voix pour des semblables est une activité qui existe depuis toujours dans toutes les cultures. » (Reglat cité dans Hamid, 2008, p. 5). Cela signifie que le théâtre constitue une activité complexe et avec plusieurs axes, puisqu'il y a différents moments et situations où l'être humain se constitue comme un individu et un être social.

À la suite de cette caractérisation, la praxis de cette activité représente aujourd'hui un des outils les plus utilisés dans l'enseignement, spécifiquement dans l'enseignement de langues étrangères. Il est présenté dans plusieurs études pédagogiques qui mettent en lumière ses avantages et inconvénients dans l'actualité (Corral, 2013 ; Hamid, 2008) et d'autres auteurs qui font un soulignement de son utilisation dans l'enseignement depuis l'antiquité jusqu'aujourd'hui (Laidoudi, 2017). Grace à cela, dans cette première partie nous voulons souligner l'importance du théâtre en tant qu'outil préliminaire à l'exploration de jeux dramatiques et jeux de théâtre dans l'éducation. En relation avec cela, nous pouvons l'attacher avec les propos de Corral (2013) « El teatro no es más que una forma de juego, de ahí que en muchas lenguas “interpretar” se designe con la palabra “jugar”: “jouer” en francés o “to play” en inglés >> (p. 122)

Jeux dramatiques et jeux de théâtre.

¹³ Traduction libre du texte: Es un fenómeno personal al ser un elemento apropiado para el descubrimiento, desarrollo y crecimiento de la propia persona. Y lo es también social pues el acto teatral es, ante todo, un acto de comunicación, mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y del tiempo.

Comme nous l'avons montré, le théâtre représente une catégorie plus générale et ancienne que les jeux dramatiques et les jeux de théâtre. Mais cela ne veut pas dire que ce sont des termes totalement différents ou indépendants les uns des autres. Plutôt les jeux dramatiques et les jeux de théâtre constituent le processus, mais la finalité est bien, le théâtre. Tomlinson dans Torres fait une approximation à cette distinction entre termes : « (la dramatisation) suppose un processus de création -de jouer à des jeux comme des charades, improvisation et rôle-playing ... Le théâtre, d'autre part, concerne la représentation. La représentation est mise en scène et elle a un public passif 14» (1996, p. 325). En revanche, la délimitation et différenciation de ces trois concepts est encore un sujet ouvert et flexible, surtout à la lumière de l'éducation. Pour cette raison, dans cette étude, nous allons privilégier les termes jeux dramatiques et jeux de théâtre à cause de sa nature de focalisation sur le processus, ce qui est plus enchaîné avec nos objectifs.

Ensuite, quand on parle de deux termes : jeux dramatiques et jeux de théâtre, il semble avoir une délimitation plus claire dans le champ pédagogique. D'un côté, les jeux dramatiques « C'est une forme de dramatisation qui inclut le jeu spontané et dans laquelle l'adulte coordonne un groupe d'enfants qui invente, crée et improvise à partir de thèmes et de personnages choisis... sans la présence de spectateurs » (Núñez et Navarro, 2007, p. 232)¹⁵. Parfois, ce concept est lié à celle de la « dramatisation » et dans quelques langues comme l'Anglais ont la même valeur. Finalement, les jeux dramatiques comportent sur une méthodologie ou démarche qui mène les élèves à l'utilisation de quelques ressources langagières dans des situations concrètes.

¹⁴ Traduction libre du texte : supone un proceso de creación –desde jugar juegos como charadas, hasta improvisación y role-playing... El teatro, por otra parte, tiene que ver con la representación. La representación se escenifica y tiene un público pasivo

¹⁵ Traduction libre du texte : Es una forma de dramatización que incluye el juego espontáneo y en la que el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos... sin la presencia de espectadores

D'autre côté, les jeux de théâtre sont entendus en plusieurs manuels comme les activités et les outils pédagogiques concrets « qui répondent à divers objectifs d'enseignement/apprentissage : développer les échanges interactifs entre apprenants ; mettre en relation la voix et le corps ; utiliser les différentes formes du dialogue ». (Corral, 2013, p. 120). De la même manière, selon García (2019), les jeux de théâtre se constituent comme un « jeu » naturellement pour et par l'enfant, bien entendu que les jeux comportent une partie essentielle de son développement. De plus, ils sont aussi définis comme un instrument d'évaluation d'eux-mêmes et ainsi de jeux dramatiques (Rojas et González 2013). En conclusion, les jeux de théâtre sont exercices et outils pédagogiques bien délimités qui se mettent en relation avec les jeux naturels des enfants et élèves, et qui portent des objectifs et méthodologies d'évaluation spécifiques issues des mêmes jeux de théâtre.

Pour cette raison, nous ne pouvons pas dissocier les deux termes car les jeux dramatiques parlent de la démarche générale de processus et tout ce qui y est attaché, parfois de l'ensemble d'éléments et d'exercices qu'on propose. Tandis que les jeux de théâtre parlent des outils et des ces mêmes exercices spécifiques et délimités qui sont utilisés en chaque moment du processus. Par conséquent, un terme (jeux dramatiques) contient l'autre (jeux de théâtre). Ainsi, l'ensemble de différents jeux de théâtre constitue le jeu dramatique comme une unité plus générale.

Les jeux dramatiques et de théâtre dans l'éducation

Par la suite, avec les définitions de termes plus claires, il est important de mettre en relation les jeux dramatiques et le domaine éducatif, plus spécifiquement, dans le domaine de langues étrangères. Cuq cité en Doulate expose en premier lieu en panorama général des jeux dramatiques, qui

« dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires » (2003, p. 237).

À savoir, la relation entre jeux dramatiques, jeux de théâtre et langues étrangères comporte aussi sur d'autres éléments différents à ceux que nous avons énoncé au début de la problématique. Cela renforce leur importance dans le champ éducatif, parce qu'en tant qu'enseignants, nous ne formons pas seulement pour l'apprentissage d'une langue cible, mais aussi nous faisons des contributions à la formation d'êtres humains. Cette idée implique des avantages assez importants qui sont considérées d'après quelques auteurs dans le champ d'éducation-théâtre-langue, notamment Corral (2013) expose :

« En effet, la systématisation et l'intégration de la grammaire, du lexique, ou le travail sur la prononciation et l'intonation toujours en harmonie avec le corps sont quelques-uns des avantages les plus visibles. Mais aussi la motivation que cette pratique peut éveiller chez les élèves, le travail qui est effectué pour surmonter l'inhibition, ou des exercices d'improvisation peuvent aider à surmonter les obstacles de type émotionnel qui apparaissent également dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». (p. 120)¹⁶

En conclusion, nous pouvons affirmer que dans les jeux dramatiques et de théâtre il y a des avantages qui rassemblent la langue, sa constitution et son usage dans la vie réelle. Tandis

¹⁶ Traduction libre du texte : En efecto, la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. Pero también la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera

qu'ils proposent d'autres avantages à côté de la construction des êtres humains qui irrémédiablement touchent l'intégration et participation des élèves dans le même cours de langues. C'est-à-dire les relations avec eux-mêmes, avec l'enseignant et avec les autres élèves. Et cela comporte aussi une incidence, plus émotionnelle, dans l'apprentissage de la langue.

La Production Orale

En ce qui concerne ce concept, il faudra réaliser une construction des éléments dont nous allons tenir compte pour la constitution globale de ce qui est la production orale dans cette recherche. Cependant, avant de parler de cette constitution, il est nécessaire de faire quelques précisions autour du concept. Tout d'abord, plusieurs auteurs construisent l'expression orale et la production orale en tant que concepts pareils ou qui ont la même valeur. Cela s'adresse au CECR qui tient en compte le concept « production orale » dans ses textes, mais qui le définit d'après le concept ancien d' « expression orale ». Au contraire, d'autres auteurs comme Roux (2003) ont fait référence à la séparation de ces concepts. D'une part l'expression orale en tant qu'une habilité de la langue proche à la réalité naturelle de locuteurs et la production orale comme une systématisation plus artificielle et si l'on veut, mémorisée qui comporte seulement l'émission de sons, mots et phrases.

Ainsi, il n'y a pas une seule construction unique et globale de concepts, mais plutôt une bifurcation de ce qui est l'expression et la production orale. En conséquence, cela nourrit notre étude, car nous pouvons construire une définition d'après les éléments dont nous avons tenu compte pour la création de cette recherche en nous appuyant sur de différents auteurs qui visent à une construction diversifiée de la production orale dans le champ communicatif. Grâce à cette diversité, nous allons développer le concept d'après l'ensemble discursif en prenant en

considération 1) l'oral : les éléments segmentaux et les éléments suprasegmentaux de la langue.
2) le corps et l'expression corporelle.

Par conséquent, l'ensemble orale nous l'avons divisé en deux parties en fonction de montrer les différences entre l'articulation ou la prononciation des sons de la langue française et les éléments qui vont au-delà des sons, cela veut dire constructions en tant que rythme, tonalité, etc. Les propos de Burgess et Spencer (2000) en Hardison et Sonchaeng (2005) indique que « La prononciation a été concernée avec les caractéristiques segmentales et suprasegmentales de la langue parlée. L'intégration à la fois dans le curriculum et la formation des enseignants demeure un enjeu d'actualité » (p. 594)¹⁷. D'où, que nous considérons important et même essentiel toucher les deux sujets dans le cadre de l'éducation.

L'oral : les éléments segmentaux et l'articulation

Ainsi, pour cette première partie nous présenterons ce qui concerne les sons de la langue et principalement la façon dans laquelle les sons vont être représentés dans la recherche. À ce sujet, nous allons tenir compte des phonèmes comme unité minimum de l'acte de la production orale. Cependant, ce seront les chaînes de phonèmes, à savoir, les sons de la langue française ensemble, en formant des mots et phrases, le but pour communiquer. Pour mieux comprendre la fonction de sons de la langue, Ladefoged et Johnson (2011) font une connexion entre les gestes plus élémentaires que l'être humain a utilisé depuis toujours pour s'exprimer et l'évolution de quelques gestes aussi élémentaires, en effet, les sons : « Les gestes de la langue et des lèvres sont rendus audibles afin qu'ils puissent être entendus et reconnus »¹⁸ (p.2). C'est la raison pour

¹⁷ Traduction libre du texte : pronunciation has been concerned with the segmental and suprasegmental features of the spoken language. Integrating both into the curriculum and teacher education remain current issues.

¹⁸ Traduction libre du texte: The gestures of the tongue and lips are made audible so that they can be heard and recognized.

laquelle nous avons décidé de prendre le terme « articulation » pour nommer cette partie-ci ; l'articulation (mouvements et gestes) des différents phonèmes (sons) forment la première partie du sens dans l'ensemble discursif établi dans ce projet.

Néanmoins, nous devons indiquer le but principal ne compte pas d'avoir une prononciation ou l'apprentissage de chaque phonème de façon standardisée à ce qui est appelé la « bonne prononciation » ou bien promouvoir les concepts de prononciation qui proviennent des quelques institutions françaises qui ignore les différents types et façons de prononcer. Mais plutôt ce que nous voulons est la contextualisation des différences dans la langue parlée au niveau phonétique, la diversité, la prise de conscience sur ce qu'on dit, les essais avec des erreurs et la revitalisation de la parole et de la confiance des élèves à travers bien sûr, la reconnaissance de sons en français ; en sachant que nous, en tant qu'êtres humaines, nous communiquons différemment.

L'oral : les éléments suprasegmentaux

Dorénavant, nous allons nous concentrer sur les éléments qui s'attachent à la chaîne de phonèmes exposés avant. Les suprasegmentaux ont été bien discutés dans la matière de phonétique du français en tant que compléments de discours, à savoir : l'accent, la tonalité, l'intensité, le rythme, le timbre ou l'intonation. (Ladefoged et Johnson, 2011 ; Motos et al., 2001). Ces sont des caractéristiques qui stimulent, renforcent, changent et même améliorent l'évènement de communication. C'est la raison pour laquelle nous voulons montrer ici comment la compréhension pratique des caractéristiques suprasegmentales peut avoir une incidence dans la l'acte communicatif, plus qu'avoir seulement le savoir théorique. De ce fait que nous allons en privilégier seulement l'intonation, la vitesse d'élocution, l'intensité et les liaisons, en mettant en relation leurs variations et leurs compréhensions pour le développement de la production orale.

Tout d'abord, par rapport à l'intonation « est définie comme la structuration mélodique de la parole » (Sığircı, 2004 p. 181) liée aux émotions, sentiments et attitudes du locuteur qui permettent d'apprécier l'information additionnelle de l'acte ; partie bien essentielle, car nous essayons de transmettre plus que mots ou sons dans une langue étrangère, ainsi que des différenciations d'intonations, disons : l'interrogative, l'énonciative ou la continue. Ensuite, la vitesse d'élocution, sans aller très loin, peut se diviser en rapide et lente ; nous voulons que cette façon de prononcer joue avec la reconnaissance de sons et finalement de la propre parole des élèves. De plus, l'intensité de la prononciation cherche la distinction entre valeurs de prononciation haut, moyenne ou bas selon la projection de voix du locuteur et la mesure de ces éléments dans la langue étrangère. Finalement, les liaisons sont une particularité en français définies en tant qu' « un phénomène qui se produit lorsque la consonne finale qui ne se prononce pas d'ordinaire, vient à être prononcée si le mot suivant commence par une voyelle et après une resyllabation du syntagme » (Gül, 2016, p.37), élément suprasegmental presque obligatoire pour arriver à la bonne compréhension du message dans les chaînes de sons.

En conclusion, le but de la partie orale dans cette recherche n'est pas limité à l'apprentissage de sons ou des façons "correctes" de prononcer et utiliser les segmentations et suprasegmentations de la langue étrangère de manière standardisée. Le but compte surtout à l'encouragement de la parole à travers la compréhension et prise de conscience des éléments phonétiques de la langue et l'appropriation d'une sorte de nouvelle "voix" qui positionne l'identité des élèves pendant les interactions discursives (Contreras, 2022) dans la langue française en tant que langue étrangère et ainsi, inconnue.

Le corps : l'expression corporelle

Enfin, une partie essentielle dans l'acte discursif présenté dans cette recherche, est la communication avec le corps ou l'expression corporelle. Berdal-Masuy et Renard (2015) énoncent que « Le geste du corps soutient, illustre, rend vivante la parole [...]. Quand il l'accompagne, il facilite le processus énonciatif et donne à toute personne désireuse de transmettre un message une aide à la structuration de sa pensée » (p. 156). Étant donné que le corps communique en même temps car les mouvements, l'action de bouger, donne une signification qui complète et renforce ce qu'on veut dire, en d'autres termes, Бурмістенко et al. (2021) l'appel « des signes métalinguistiques » (p.17).

D'ailleurs, le travail sur la conscience corporelle, les mouvements qui complètent l'acte discursif et la transmissions de nouvelles significations avec les gestes sont seulement une partie de la composition de cette recherche et un plus de ce que nous considérons comme l'expression corporelle. Il faut ajouter aussi, les interventions humaines qui traversent la prise en conscience du corps ; éléments que nous avons déjà exposés comme par exemple, l'assurance ; cependant, Schinca (2003) nous fait un appel aux autres aspects si importants qui sont construits depuis l'exploration de la conscience corporelle « (le travail du corps) atteint le plus profond de l'enfant, parce qu'il est capable de le stimuler à faire l'expérience, à travers son corps, de toute sa personnalité et sa relation avec l'environnement » (p. 5)¹⁹. De façon que, nous pouvons encadrer l'expression corporelle non seulement comme un acte pour s'exprimer de la meilleure façon en complétant l'oral, mais encore, comme un acte qui pousse les élèves qui apprennent une langue, à créer un véhicule d'expression et action intimement lié à leurs sentiments, émotions et

¹⁹ Traduction libre du texte : llega a lo más profundo del niño, porque es capaz de estimularle a vivenciar, a través de su cuerpo, toda su personalidad y su relación con el entorno

la manière dont ils vivent la langue. De même, nous pouvons y exprimer des constituants qui déroulent l'attachement à la langue et l'envie pour l'apprendre.

L'ensemble de la parole

Enfin, nous avons construit dans les derniers paragraphes trois composants séparés de ce qu'on attend comme la production orale. Ainsi, maintenant, ce qu'il faut définir c'est l'ensemble discursif ou de la parole, qui comporte l'union de l'oral, entendu comme les constructions segmentales et suprasegmentales et l'union du corps, entendu comme l'expression corporelle et la conscience du corps. Autrement dit, l'union de ces concepts arrive à la création d'un nouveau sens de l'acte discursif, de la transmission des mots, et encore de la transmission de sentiments et de savoirs que chaque personne possède dans son identité.

Il vaut la peine de dire que ces éléments de la parole que la rendent vive fonctionnent surtout, et nous nous permettons de dire toujours ensemble. De cette manière, la façon dont nous avons présenté chaque concept obéit à la construction de la nature des éléments de l'ensemble discursif, ainsi, « Il existe la voix, mais on ne peut pas séparer la voix du mot, on ne peut pas séparer la voix du corps, on ne peut pas séparer le corps des pulsions et des actions, on ne peut pas séparer les pulsions et les actions du sens »²⁰ (Brook en Corral, 2013, p. 120). En conclusion, la production orale se comprend comme l'ensemble discursif ou de la parole, composés par éléments indissolubles et qui expriment finalement tous les sens de ce qu'on veut communiquer. Enfin, d'après Contreras (2022), ces éléments aident aussi à construire et reconstruire une identité chez les élèves pendant les interactions discursives

²⁰ Traduction libre du texte : "Existe la voz, pero no se puede separar la voz de la palabra, no se puede separar la voz del cuerpo, no se puede separar el cuerpo de las pulsiones y acciones, no se puede separar las pulsiones y acciones del sentido"

L'approche communicative

Le dernier concept qui va nourrir cette étude, ce sera l'approche communicative. Élément qui traverse dans cette recherche pas seulement l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, mais aussi les jeux dramatiques et de théâtre.

D'abord, l'approche communicative a commencé à se concevoir dans l'enseignement et apprentissage de langues autour des années 1975 après la naissance de la grammaire générative de Chomsky et le besoin d'une compétence dans l'enseignements de langues, centrée sur la communication proprement (Sisto et Zipaman, 2010). Cependant c'est jusqu'aux années 1985 qu'elle a été prise dans les écoles et les manuels, les grands principes pédagogiques qui la soutiennent jusqu'à aujourd'hui. Selon Bailly et Cohen (2006) : « authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant. » (p. 4), ils composent quelques principes du concept, que dans les propos de Restrepo (2005) peuvent mieux s'entendre :

« Les contenus à enseigner, en favorisant les documents authentiques, doivent être déterminés en fonction des besoins des apprentis et non plus selon un ensemble de structures linguistiques. Les concepts du matériel pédagogique suggèrent que les activités soient nombreuses et variées en favorisant l'expression libre, les échanges, le besoin réel de savoir, la rétroaction, etc. Il s'agit de restituer à l'étudiant actif dans la négociation du sens et en grande partie responsable de son apprentissage »²¹ (p. 131)

²¹ Traduction libre du texte: "Los contenidos a enseñar, favoreciendo los documentos auténticos, deben ser determinados en función de las necesidades de los aprendices y no más según un conjunto de estructuras lingüísticas. Los conceptos del material pedagógico sugieren que las actividades sean numerosas y variadas favoreciendo la expresión libre, los intercambios, la necesidad real del saber, la retroacción, etc. se trata de restituir al estudiante activo a la negociación del sentido y en gran parte responsable de su aprendizaje"

D'où que l'approche communicative soit fondamentale dans cette étude, car ses principes touchent les axes de travaux que nous allons formuler dans la proposition pédagogique.

Tout de suite, dans le cadre de jeux dramatiques et de théâtre, il nous semble pertinent que dans le processus de communication, notamment dans la classe de langue, le contexte doit rester réel, intégré et proche aux apprenants tout le temps pour atteindre les buts de l'approche communicative à travers l'interaction qui encourage les jeux (Hardison et Sonchaeng, 2005) ; ce qu'on cherche avec l'objectif général de cette étude. Deuxièmement, l'approche communicative fait émerger les élèves avec un rôle actif dans leur processus en même temps qu'ils ont un guide qui génère de rétroactions ; cela comporte une caractéristique liée aux dynamiques dont nous allons tenir compte dans le déroulement d'ateliers. Finalement, il est mis en évidence que les activités de jeux dramatiques et de théâtre, encadrées dans l'approche communicative enrichissent le processus et elles-mêmes s'enrichissent grâce à sa nature diverse.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Type de recherche

Dans son parcours, ce projet de recherche s'est construit sur la méthodologie qualitative car elle s'agit d'observer et saisir des problèmes humains et sociaux en décrivant les caractéristiques (qualités) qui s'attache au sujet étudié, différents à celles de statistiques ou de chiffres (Blanc et al, 2015 ; Vargas, 2011). Cela comporte un lien avec la description de processus d'amélioration de la production orale dans la population comme nous avons remarqué dans l'objectif principal. Ainsi qu'une analyse de données d'après techniques et instruments de nature qualitative.

En plus, une démarche de recherche-action est utilisée grâce à l'intégration de théorie et action. Ce que d'après Vargas vise à : « la construction de solutions pour la transformation de la réalité »²² (2011, p. 37). C'est-à-dire, la théorie aide à comprendre les problématiques trouvées sur le terrain d'action. C'est ainsi qu'elle aide aussi à la recherche et à la construction pédagogique d'une solution réflexive et critique qui transforme ce même terrain éducatif.

Pour ces affaires, nous avons fait des fiches d'observation et journaux de bord de la communauté 5 dans les deux ateliers facultatifs de français dans les années 2022 et 2023 (voir l'annexe G). Après quoi, nous avons décrit les problématiques préalablement présentés et nous avons proposé l'intervention pédagogique qui se trouve dans le paragraphe ci-dessous, faite à l'aide des antécédents et théories. Finalement, avec les instruments et techniques, nous avons collecté les données brutes qui doivent être sujet d'analyse depuis la codification.

Au sujet de l'analyse de données brutes, nous avons choisi une approche inductive qui nous permet de construire un sens autour de ces données et de plus comprendre de phénomènes sociaux et humaines complexes qui s'attache à la même communauté. Cette approche nous mènera à construire de catégories d'analyse délimités et connectés entre eux et qui garderont une approche avec les objectifs de recherche. De manière que nous pouvons arriver aux compréhensions, réflexions et conclusions validés et vérifiés par la triangulation. Dans le but d'atteindre des objectifs et finalement de répondre à la question proposée.

Techniques et Instruments

Pour réaliser la collecte de données nous avons considéré la nature de l'étude, à savoir la méthodologie qualitative et l'approche de recherche-action.

²² Traduction libre de: "la construcción de soluciones para la transformación de la realidad."

La première technique qui a été menée c'était celle de l'observation participative, laquelle est soulignée d'après Curdt-Christiansen (2020) « En participant, les chercheurs acquièrent un accès direct non seulement aux différents domaines d'utilisation de la langue, mais aussi aux expériences, aux pensées et aux relations des participants liées à l'utilisation de la langue dans ces domaines²³ ». (p. 341). Ce qui reste toujours important pour analyser pas seulement l'amélioration dans le domaine langagière, mais aussi ce qui est à côté, à savoir : l'engagement et l'intérêt dans les ateliers, la timidité qui peut exister en avant ou la confiance que les jeux développent, entre autres.

Par conséquent, la systématisation de l'information est effectuée avec des instruments bien connues pour cet effet : en premier lieu, le journal de bord pour réaliser la description d'évènements observés ainsi comme des inférences basées sur ces mêmes faits ; le format universel que nous utilisons comprend deux moments : la planification totale de la séance et les commentaires, observations et analyses après coup. En deuxième lieu, nous utilisons des vidéos et des enregistrements sonores qui aideront à supporter l'information en donnant des détails qui s'échappent de l'observation et la description faites jours après.

La deuxième technique planifiée est l'enregistrement de discours, ce qui aide à construire l'amélioration de la production orale pendant les ateliers, surtout dans les domaines segmentaux et suprasegmentaux. La systématisation de l'information est faite à travers des vidéos et enregistrements planifiés en avant et dans des séances spécifiques. Après il faudra faire la transcription et finalement l'analyse de même les vidéos et les transcriptions.

²³ Traduction libre du texte : When participating, researchers acquire direct access not only to different domains of language use but also to the participants' experiences, thoughts and relationships related to language use in these domains.

La troisième technique que nous avons considérée sont des sondages, ces qui ont pour but principal de « sonder les individus pour mieux connaître leurs opinions, leurs comportements, leurs attitudes ou leurs perceptions » (Blanc et al, 2015, p. 99) à propos des jeux dramatiques et leur rapport en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère. Ils seront répondus par les élèves dans la moitié et à la fin de la mobilisation et ils comporteront de questions fermées principalement. Ce qui donnera des informations à propos des goûts, sentiments, avis et perceptions (Voir l'annexe H).

Pour finir, en raison de la triangulation que nous allons mener, il est important de collecter les perceptions autour des autres enseignants. Pour ce fait-là, nous allons faire deux entretiens semi-dirigés (voir l'annexe I). Une sera répondue avec l'aide de la professeure titulaire de l'atelier qui est en qualité d'observateur pendant les séances où nous allons mis en place les jeux de théâtre. L'autre sera répondue pour la stagiaire qui accompagne aussi l'espace d'atelier dans la même communauté et avec laquelle nous avons planifié toutes les séances, spécifiquement dans la partie de contenus qui concernait les autres constructions langagières dehors les jeux dramatiques et de théâtre. Elle a joué un rôle un peu plus participatif dans les ateliers, pourtant, sans enlever son rôle d'observateur pendant les jeux.

Les deux entretiens sont construits après que nous avons mobilisé une partie de la proposition pédagogique, de cette manière-là, nous pouvons faire référence aux objectifs et constructions théoriques de jeux dramatiques, mais aussi aux catégories qui ont émergé depuis les premières lectures de données brutes. Ainsi, nous pouvons en délimiter ou en amplifier, selon les nouvelles données comme Berger et al. nous expliquent : "d'une part d'exploiter au maximum le potentiel des instruments de récolte et de profiter de leur complémentarité et d'autre part de renforcer la validité des analyses." (2010, p. 4)

Catégorisation

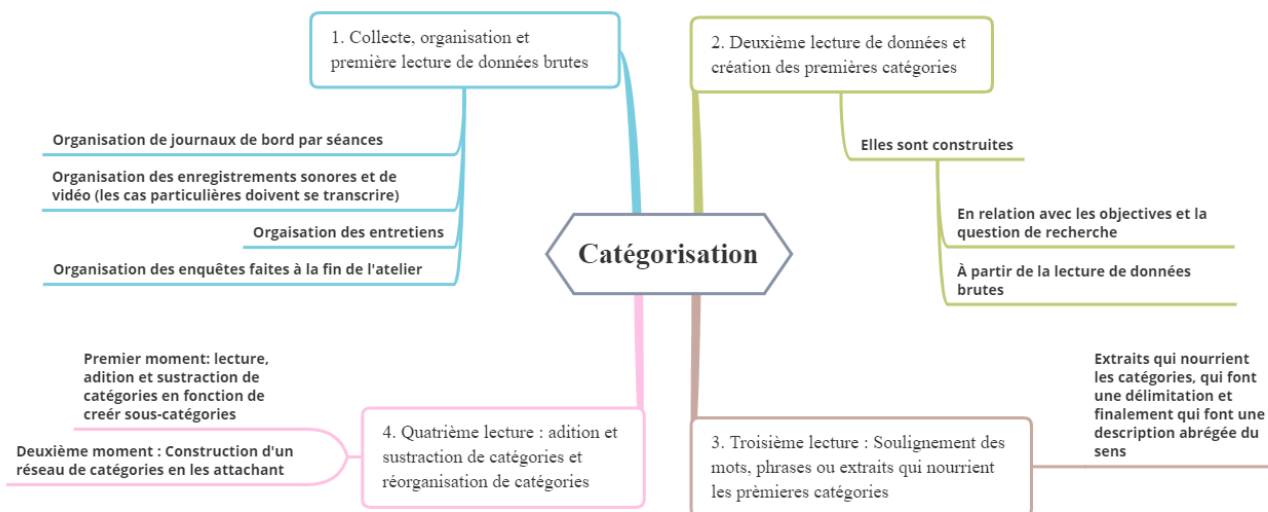
Ensuite, comme nous l'avons déjà présenté préalablement, à raison de faire l'analyse il est important de suivre un modèle, dont la catégorisation à émerger comme une façon de systématisation organisée et cohérente avec les objectifs de ce projet. Nous nous sommes basés sur deux documents, ceux de Blais et Martineau (2006) et Berger et al. (2010), pour construire le parcours de la catégorisation. Ce processus inductif de codification mènera finalement à la réduction de données à travers de catégories bien définies et qui construiront les conclusions de la recherche scientifique.

Cette analyse de données brutes nous l'avons divisée en quatre étapes, en fusionnant les modèles des deux documents (qui avaient des approches et des différences). Dans un premier moment, nous allons faire la collecte de données, l'organisation et systématisation et finalement une première lecture. Ensuite, nous allons faire une deuxième lecture qui mènera la construction de premières catégories à partir des objectifs et observations. Dans le troisième moment, il faut que nous relisons les données et nous faisons le codage afin que nous construisions les définitions de catégories en sachant les contenus de documents. Finalement, dans la dernière étape, divisée en deux moments, nous allons relire les documents en fonction de supprimer et organiser une dernière fois les catégories, et ainsi construire un réseaux connecté cohérente avec elles.

Il faut remarquer que les étapes ne sont pas linéaires et elles travaillent ensemble, encore les sous-étapes se produisent en même temps et cette interaction nourrit aussi, la catégorisation et la construction de conclusions. Ci-dessous il se trouve une image qu'illustre d'une manière plus détaillée les moments et les étapes.

Figure 8

Étapes de la catégorisation basée sur la théorie de Blais et Martineau (2006) et Berger et al. (2010)



Triangulation

La catégorisation est le premier pas pour arriver aux résultats, les conclusions et la résolution de notre question de recherche. D'ailleurs, le deuxième pas se construit à travers la triangulation, car une fois que les catégories soient prêtes, il faut que nous fassions une comparaison entre nos différents points de vue et ceux d'autres. À savoir, les points de vue des élèves et des professeurs depuis les entretiens et les enquêtes. À l'image de ces trois points de vue et des différents instruments de récolte de données que nous avons déjà mentionnée, la triangulation "permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée". (Berger et al, 2010, p. 2). Et notamment nous pourrons y attirer des conclusions plus proches à la réalité de chaque moment de la classe.

Ainsi, les conclusions plus proches ne sont qu'une façon de nous approcher à la validité de cette recherche et des enjeux pédagogiques que nous allons présenter à continuation. Pour Berger et al (2015), l'utilisation de la triangulation peut se caractériser dans le projet pour : "utiliser de manière combinée différentes techniques de récolte ou d'analyse de données, peut s'avérer aussi un moyen pour éviter les dangers concernant la validité souvent évoquées dans le domaine de la recherche qualitative" (p.2). D'où l'importance de construire différents réseaux de données brutes dont nous pouvons obtenir unités de sens et ainsi, nous éloigner des conclusions et perspectives biaisés. Sans oublier aussi que la triangulation exploite aussi le potentiel de chaque instrument en les associant, pendant qu'eux-mêmes se complément.

Proposition d'intervention pédagogique

Objectif de la proposition pédagogique

Effectuer une série de jeux de théâtre construits à travers de jeux dramatiques pour encourager la production orale des élèves de la communauté 5 de l'IPN.

Construction de la proposition

La proposition pédagogique est construite à partir des trois catégories principales : Premièrement, tout l'ensemble de la construction de la conscience corporelle. Deuxièmement, la construction de la parole qui tient compte de deux sous-catégories : l'articulation ou éléments segmentaux et les éléments suprasegmentaux. Les trois catégories (une catégorie, deux sous-catégories) visent à améliorer la production orale à travers les jeux dramatiques. Finalement, elles seront mélangées pendant les différents séances des ateliers de jeux de théâtre en raison de ce qui suppose la production orale : un ensemble entre le corps et la voix.

Également, l'approche communicative va faire partie de la construction de jeux dramatiques et de jeux de théâtre. Avec l'objectif d'en contextualiser dans un champ notamment communicatif et qu'ainsi les jeux se ressemblent finalement aux contextes de la vie réelle. De plus, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique : principalement dans les chapitres : le théâtre et les jeux dramatiques en tant qu'outil pédagogique, ils développent plusieurs de constructions qui appartiennent à un cours de langue : Le vocabulaire en contexte, les usages de temps verbaux en contexte et l'immersion culturelle dans la salle de classe.

Finalement, nous devons prendre en considération les catégories qui sont à côté des jeux dramatiques. Cela veut dire : la timidité de parler en public et de communiquer avec une autre personne, le goût pour apprendre la langue étrangère et la confiance en soi-même. Toutes ces catégories détachées depuis les jeux dramatiques que selon les propos de Schinca en 2003 « Ces exercices doivent toujours être considérés en fonction du jeu expérientiel et des besoins psycho-affectifs de l'enfant ²⁴» (p. 5)

Les jeux qui vont se présenter ici, d'une part seront construits à l'aide de quatre manuels de jeux de théâtre (Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales, Taller de Teatro : Protagonistas en el juego, Taller de Teatro et Faire du Théâtre avec les élèves). D'autre part, les antécédents consultés au début de cette recherche aussi font partie de la guide pour faire construction de cette proposition. Surtout, dans la mesure des constructions personnelles et d'identité des étudiants, à raison d'une exploration plus spécifique sur ces champs dans les recherches déjà mentionnés. Cependant, cette construction d'après les antécédents ne comporte qu'une inspiration. Enfin,

²⁴ Traduction libre du texte : Estos ejercicios siempre deben ser planteados desde el juego vivencial y las necesidades psicoafectivas del niño.

quelques jeux de théâtre ont été recommandés par professeurs et étudiants de théâtre, arts scéniques ou de beaux-arts.

Également, nous ne devons pas construire seulement une proposition pédagogique avec des jeux de théâtre et des activités qui comportent sur l'usage de la langue, mais aussi nous devons tenir compte de la composante humaine en tant qu'enseignants. Ce qui est construit aussi dans le rôle général du professeur dans les différents ateliers, car nous ne devons pas croire que nous sommes uniquement un guide ou un être qui donne des instructions et observe les élèves. Nous sommes également, des agents qui s'impliquent avec les élèves au niveau émotionnel et dans ces mesures « l'enseignant est crucial, parce qu'il peut créer une ambiance de confiance qui encourage tous les élèves à participer au jeu dramatique, leur montrant que tous ont les capacités pour le faire. » (Eines et Montenavi, 1980). Dans le but que la proposition soit complète, nous devons nous soucier des enjeux de ce qui comporte les jeux dramatiques et de théâtre (présentés par la suite dans le chronogramme) et en même temps ce qui comporte la construction et développement des élèves avec eux-mêmes et les autres, l'encouragement et finalement l'acceptation d'erreurs chez eux.

Chronogramme de planification général de la proposition

Dans l'ensemble de jeux de dramatiques et de théâtre, nous avons construit ce chronogramme général. Ci-dessous, dans la colonne de techniques et instruments, il y aura le lien vers chaque annexe où on trouvera la description générale de jeux, les rôles des enseignants et des élèves, et, finalement l'instrument produit de chaque séance. Éléments fondamentaux pour la construction d'analyses.

Table 1*Proposition de mobilisation pédagogique*

Domain(s) de la production orale	Temps – fois menés – dates	Jeux de théâtre (Description abrégé)	Techniques et instruments de collection de données (annexes)
Conscience Corporelle	45 min 1 fois 27/04/23	Chanson et corps : les élèves vont danser de différentes façons avec les yeux bandés pendant qu'ils écoutent des chansons en français.	Journal de bord (voir l'annexe J)
Conscience Corporelle	25 min 2 fois 04/05/23 11/05/23	1 minute dans l'enfer : Pendant deux minutes, les élèves vont rester immobile. La première personne qui fait un mouvement doit faire un défi, pendant que les autres font de mouvements pour quelques secondes et ainsi, le jeu commence encore un fois.	Journal de bord (voir l'annexe K et M) Enregistrement sonore (voir l'annexe L)
Conscience Corporelle – Construction segmentale	45 min 2 fois 04/05/23 08/06/23	1 minute dans le paradis : les élèves vont former un cercle, ils doivent deviner un nombre et la personne qui le fait, elle va se poser au centre du cercle. Pour deux minutes, la personne va faire des mouvements et elle va dire de phrases basiques, tandis que les autres la répètent.	Journal de bord (voir l'annexe K et Q) Enregistrement sonore (voir l'annexe L et R)
Conscience Corporelle	45 min 2 fois 18/05/23 28/09/23	Charades : les élèves vont jouer le jeu classique de charades. Ils vont représenter une phrase complète et leurs copains et copines vont la deviner avec les gestes qu'ils feront.	Journal de bord (voir l'annexe N et X) Enregistrement de vidéo (voir l'annexe O)

Construction segmentale Construction suprasegmentale	70 min 2 fois 17/08/23 24/08/23	Virelangues : Les élèves vont pratiquer une virelangues avec un choix spécifique de sons en français, ils vont essayer de les prononcer. Quand la virelangues semble bien apprise, ils vont choisir entre le dire de façon rapide ou lente, haut ou bas, et grave ou aigu.	Journal de bord (voir l'annexe S et T) Enregistrement sonore (voir l'annexe U)
Construction segmentale	45 min 1 fois 08/06/23	Téléphone brisé : les élèves vont construire une phrase et vont la transmettre oralement à une autre personne en la disant dans l'oreille. L'autre personne va la transmettre de la manière dans laquelle elle l'a écoutée. La dernière personne la dira à voix haute pour vérifier s'il s'agit de la phrase originale.	Journal de bord (Voir l'annexe Q) Enregistrement sonore (Voir l'annexe R)
Construction suprasegmentale	15 min 2 fois 07/09/23 28/09/23	Les mots allongés et condensés : les élèves vont choisir un mot et vont marcher dans la salle de classe pour la communiquer, la seule condition sera qu'ils vont le dire d'une façon allongée ou d'une façon condensée, les autres doivent le deviner et l'écrire au tableau. À la fin seulement une personne restera avec le mot sans être deviné. Dans autres séances, ils diront de phrases complètes.	Journal de bord (Voir l'annexe V et X) Enregistrement sonore (Voir l'annexe W)
Construction segmentale Construction suprasegmentale	45 min 1 fois 07/09/23	Le pendu phonétique : les élèves vont choisir un mot d'un sac de mots préalablement étudiés. Ils vont éliminer toutes les consonnes et ils vont rester avec les voyelles, en essayant de les prononcer en même temps qu'ils maintiennent	Journal de bord (voir l'annexe V) Enregistrement de sonore (voir l'annexe W)

		l'intonation et l'accent sur la syllabe correspondante (la dernière). Car il s'agit de mots et pas des phrases à raison de niveau débutant, ils vont essayer de maintenir les constructions suprasegmentales dans les syllabes de mots qu'ils et elles prononcent.	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Il faut préciser que ces ateliers de théâtre vont se développer en même temps que les autres compétences et thématiques du cours que nous avons aussi construit. Cependant, ils ne seront pas spécifiés dans cette proposition pédagogique, mais ils sont décrits et développés dans les journaux de bord et les fiches de préparation de chaque séance.

Considérations éthiques

À cause des instruments que nous allons utiliser dans la recherche, il est important d'estimer quelques considérations éthiques qui s'en détachent. En premier lieu, la notification de participation dans la recherche aux élèves et à leurs parents car il s'agit d'une population mineure ; ainsi comme la nature anonyme de données collectées. Par conséquent, nous devons inclure les fiches de consentement éclairé d'utilisation des données des élèves (Voir l'annexe Y). Finalement, l'utilisation des informations recueillies seront utilisées à des fins pédagogiques et de recherche seulement.

Chronogramme général du processus de recherche

Table 2

Chronogramme générale du processus de recherche

Semestre	2022-2	2023-1	2023-2
----------	--------	--------	--------

Activité/Mois	Sep	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin	Juil	Aoû	Sep	Oct	Nov	Déc
Construction de la problématique et des antécédents																
Construction des objectives																
Construction du cadre théorique																
Construction de la méthodologie																
Construction de l'intervention pédagogique																
Caractérisation de la population																
Collecte de données et mis en place de l'intervention																
Catégorisation, analyse de données et triangulation																
Rédaction de l'analyse de données et des conclusions																
Document final et remise finale																

ANALYSE ET RESULTATS

En ce qui concerne l'analyse de données que nous avons collecté sur la démarche de la proposition pédagogique faite en avril, mai et juin, août et septembre, nous allons diviser le processus en deux grands moments : 1) la construction générale de catégories et 2) la triangulation de l'information depuis les instruments et techniques présentés préalablement. Ainsi, ces deux moments vont nous mener à construire des réflexions, conclusions et recommandations plus précises, présentés dans le chapitre suivant.

Construction et définition de catégories

La construction, organisation et réorganisation de catégories a pris en compte premièrement l'objectif général et les différents objectifs spécifiques. Deuxièmement, des éléments théoriques présentés en avance, ainsi que la démarche que nous avons déjà montrée dans la méthodologie. Aussi, il est important de remarquer que nous avons eu des catégories émergentes pendant le déroulement de séances et les premières observations. Elles sont aussi attachées à atteindre les objectifs proposés.

De cette manière, nous avons défini trois catégories générales dont deux sont issues de la recherche ainsi que quatre sous-catégories. En revanche, nous avons défini une catégorie émergente d'après l'observation faite, celle-ci comporte quatre sous-catégories émergentes au début de l'atelier et une émergente à la fin de la codification des deux instruments. Il faut clarifier que les définitions et délimitations que nous allons présenter ci-dessous sont construites aussi avec l'aide du codage des instruments dans le processus de donner un sens aux données. (Blais et Martineau, 2006)

De surcroît, la première catégorie traite de tout l'ensemble de la production orale et l'acte discursif qui est construit à partir de trois sous-catégories : 1) *Conscience et expression*

corporelle - corps et mouvements définie comme « La façon dont les élèves bougent leurs corps et leurs visages, sa signification et l'incidence de leurs mouvements à l'heure de communiquer ou exprimer quelque chose ». 2) *Construction orale, articulation et éléments segmentaux* qui est définie depuis « l'articulation et production de sons comme la conscience de sons spécifiques du français. Aussi, l'utilisation de la partie orale (surtout en langues étrangères) pour communiquer quelque chose. L'assurance, la formation et l'amélioration des phonèmes. Ainsi que la conformation d'un discours qui tient en compte la prononciation ». Et finalement, 3) *Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux*, « Cette catégorie comporte tous les moments où les élèves utilisent les éléments et constructions suprasegmentaux en français, soit dans les jeux particuliers de théâtre ou dans les autres moments de production orale dans le cours. Aussi, elle comporte leur construction autour de la conscience de l'utilisation de ces éléments dans la langue ».

D'ailleurs, la deuxième catégorie qui alimente l'étude comporte l'approche Communicative qui tient compte de quelques composantes de sa théorie pour construire la sous-catégorie : « *Pratique dans le monde réel et rôle actif des élèves* » définit en tant que : « Les élèves possèdent un rôle plus actif (physique ou cognitif) dans la séance où ils sont plus attentifs et attirés à participer quand il y a une approche pratique dans le monde réel et que cela implique leur propre réalité, autrement dit, une approche communicative ».

Après cela, nous avons raffiné des catégories depuis les premières observations, d'où est née la troisième et dernière catégorie qui englobe la relation de jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE, qui est composé par cinq sous-catégories. D'un côté, 1) *Développement de la confiance en soi et envers les autres*, qui comporte bien évidemment : « La confiance que les élèves en général et en particulier démontrent pendant le déroulement du cours, notamment dans

les jeux de théâtres et dramatiques. De plus, l'évolution et l'amélioration quant à surmonter la peur et une connexion plus sûre avec la production orale ».

D'autre côté la sous-catégorie de premier niveau, 2) *Engagement avec les jeux de théâtre et jeux dramatiques* qui comporte « les sentiments, émotions et façons d'agir des élèves pendant le déroulement de différents jeux de théâtre. Aussi, leur engagement et intérêt pour le cours et leurs réactions aux différents moments de chaque séance ». De plus, cette dernière catégorie est aussi composée par la sous-catégorie de deuxième niveau : *différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques*, délimitée d'après « les comparaisons dans les différentes séances entre ce qui se passe dans les jeux de théâtre et dramatiques et dehors les jeux. En d'autres termes : quand il y a une révision de la grammaire, des exercices écrits, lectures, explications à côté, etc. qui n'appartiennent pas aux jeux ».

En dernier lieu, nous avons trouvé après la mobilisation et dans la codification de sondages et journaux de bord une sous-catégorie connectée avec la catégorie de jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE. Cette sous-catégorie nous avons décidé de nommer : *travail en groupe* et elle est définie comme « les différents travaux et tâches où les jeux développent la collaboration en groupe ou ensemble avec leurs camarades. Cela comporte aussi l'amélioration de la langue, la production orale et les composants émotionnelles et personnelles développés dans le travail en camaraderie ».

Figure 9

Réseau de relations des différentes catégories avec les sous-catégories

Production Orale	Conscience et expression corporelle - corps et mouvements	Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques
	Construction orale, articulation, éléments segmentaux	
	Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux	
Approche Communautaire	Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves	
	Jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE	
Développement de la confiance en soi et avec les autres		
Travail en groupe		

Enfin, avec l'objectif de mettre ensemble tous les extraits, mots et phrases qui caractérisent les catégories et surtout les sous-catégories, nous avons choisi *Excel* pour codifier toute l'information des instruments.

Codage de l'information

C'est important de clarifier que le codage et la résultant construction de catégories a pris premièrement les observations pour sa définition et délimitation, depuis que nous avons utilisé les autres instruments pour l'assurément de l'information, ainsi que la triangulation présentée ci-dessous. Cette première codification formule donc, une grille de catégories qui comprennent la catégorie, la définition abrégée, des extraits codifié, la date de l'information et l'instrument, les jeux de théâtre si cela applique, les commentaires de classification et finalement, l'analyse générale (Voir l'annexe Z).

Comme nous l'avons déjà présenté, les dix journaux de bord sont les premiers instruments que nous avons codifiés. Ces journaux sont nourris par les observations, l'enregistrement de discours des élèves et de la séance en générale et des enregistrements de vidéo. D'ailleurs, la codification a été faite pendant la mobilisation de toute la proposition pédagogique. Ainsi, les journaux ont été soulignés avec huit couleurs différents qui comportent

chaque sous-catégorie et ces phrases, orations ou paragraphes ont été collé dans la grille. Ci-dessous il se montre le nombre des extraits des journaux qui composent chaque sous-catégorie :

Table 3

Nombre d'extraits qui composent le codage de journaux de bord

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre d'extraits
Production Orale et Acte Discursif	Conscience et expression corporelle - corps et mouvements	29
	Construction orale, articulation et éléments segmentaux	32
	Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux	7
Approche Communicative	Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves	19
Jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE	Engagement avec les jeux de théâtre et les jeux dramatiques	42
	Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques	18
	Développement de la confiance en soi et envers les autres	19
	Travail en groupe	13

Pour ce qui comporte la deuxième codification, cela a été fait avec les sondages.

Premièrement, le sondage a été rempli par huit élèves, c'était en ligne et en langue maternelle à raison de qu'ils et elles puissent s'exprimer d'une façon plus naturelle (Voir l'annexe H). Par la suite, nous avons précisé pendant le remplissage, la nature complètement anonyme de ce sondage et l'utilité d'avoir leurs points de vue de la façon la plus honnête. Finalement, cela s'est passé la séance suivante à la finalisation de la mobilisation en lui rappelant les noms de jeux de théâtre que nous avons mobilisé.

En effet, ce sondage comportait deux sections : la première avec cinq questions, deux fermées et trois ouvertes qui complémentaient les autres questions en visant les perceptions des élèves plus générales à propos de jeux, leur utilisation et les changements pendant le déroulement. La deuxième section avait deux questions fermées ; la première se composait particulièrement par une échelle de Likert qui comportait les sous-catégories présentées en avant et la dernière qui tenait compte l'utilisation de jeux dans des autres espaces académiques. À la fin, les réponses ouvertes ont été copiés dans un document et ont été soulignées et collées dans la grille de catégories (Voir l'annexe AA et l'annexe BB).

Pourtant, dans cette partie-ci il a été un peu plus difficile de mettre les extraits dans une seule sous-catégorie car les réponses de élèves comportaient divers éléments du cours. C'est la raison pour laquelle une réponse a pu aider à arriver à une construction diversifiée. D'un côté, il faut préciser que plusieurs des extraits comportent opinion, sentiments et engagements avec le cours, cela se traduit dans le nombre d'appréciations dans les sous-catégories qui sont définis depuis ces constructions. D'autre côté, dans la partie des résultats nous avons pris en compte aussi les questions fermées qui nous éclaircissent les autres sous-catégories ; à titre d'exemple, la relation de jeux avec la production orale.

Table 4

Nombre d'extraits qui composent le codage de sondages

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre d'extraits
Production Orale et Acte Discursif	Conscience et expression corporelle - corps et mouvements	0
	Construction orale, articulation et éléments segmentaux	10
	Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux	1

Approche Communicative	Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves	2
Jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE	Engagement avec les jeux de théâtre et les jeux dramatiques	10
	Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques	13
	Développement de la confiance en soi et envers les autres	3
	Travail en groupe	4

Enfin, la dernière codification a compris les deux entretiens dont nous avons réalisé le même exercice préalablement présenté avec le soulignement des extraits dans chaque transcription d'audio. D'abord, nous avons mobilisé l'entretien semi-dirigé à l'enseignante stagiaire de façon présentielle pendant quinze minutes. Cet entretien comporte six questions, deux sous-questions et une question complémentaire. Le questionnaire (Voir l'annexe I) comporte des opinion et impressions autour les jeux de théâtre, aussi le développement et amélioration de la production orale, la composante humaine et les sentiments et finalement, des autres appréciations pendant le stage. Alors que l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante titulaire a été mené avec les mêmes huit questions et les deux sous-questions envoyés par mail avec les réponses enregistrées par elle-même. À la fin, toutes les réponses de deux entretiens ont été enregistrées en audio (Voir l'annexe CC et DD).

Table 5

Nombre d'extraits qui composent le codage de entretiens

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre d'extraits VN	Nombre d'extraits MM
	Conscience et expression corporelle - corps et mouvements	1	1

Production Orale et Acte Discursif	Construction orale, articulation et éléments segmentaux	2	4
	Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux	0	1
Approche Communicative	Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves	2	1
Jeux dramatiques, jeux de théâtre, sentiments et FLE	Engagement avec les jeux de théâtre et les jeux dramatiques	6	6
	Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques	4	3
	Développement de la confiance en soi et envers les autres	4	6
	Travail en groupe	0	3

Dans cette analyse, nous avons décidé de construire un sens pour tous ces données, un sens que nous avons consigné dans la grille de catégories, ainsi que dans quelques graphiques issus du sondage. Afin, ce sens a été un déclencher pour mener aux quelques conclusions initiales.

Construction des résultats

Par la suite, dans la construction des résultats, nous avons formulé des discussions autour chaque catégorie en tenant compte des trois perspectives de la triangulation, cela veut dire : les journaux de bord (nous), les sondages (les élèves) et les entretiens (les enseignantes). Et ainsi contraster les différentes conceptions qui ont nourri chaque sous-catégorie et qui nous vont mener aux conclusions.

Avant de dégager l'analyse de chaque sous-catégorie, il nous semble important de mentionner le manqué du temps et l'organisation de séances dans l'atelier et leur incidence dans l'amélioration de chaque aspect. Car nous n'avions que 1h30m par semaine et parfois chaque deux semaines, ainsi qu'une période de pause qui a comporté deux moins et demi. C'est la raison

pour laquelle nous avons décidé de supprimer quelques jeux de théâtre et l'idée de répétition de chaque jeu. Ce qui a déroulé dans une irrégularité du processus, surtout dans les aspect langagières, pédagogiques et personnelles moins travaillés.

Conscience et expression corporelle - corps et mouvements

Tout d'abord, pendant les premiers jeux dramatiques et de théâtre, l'idée a été de mettre en valeur l'incidence de corps et des mouvements dans la vie quotidienne et notamment dans l'acte discursif. Cela a eu pour but de faire conscience de corps et des différents mouvements, ainsi, nous avons essayé de faire une caractérisation de chaque mouvement et de la façon dont les élèves bougeaient. Pourtant, l'idée n'était pas de dire si un mouvement est correct, bien utilisé ou s'il avait un manqué de conscience, car d'après des auteurs comme Schinca (2003), l'évaluation du corps réside dans la construction corporelle de chaque personne et l'utilisation dans contextes diversifiés.

De cette manière l'une des premières caractérisations des mouvements est la timidité et la peur (si l'on veut) avec laquelle les élèves utilisent leur corps ; ce soit pour danser, s'exprimer ou communiquer quelque chose. Néanmoins, cette timidité comprend des variations selon l'élève et surtout selon le contexte, car si les élèves étaient avec des personnes proches ou avec lesquelles ils avaient de la confiance, leur expression corporelle était plus remarquable et dans quelque sorte, ils se sentaient plus à l'aise d'après leur avis. Le cas contraire, c'était dans les moments où s'ils se trouvaient avec une personne qu'ils ne connaissaient pas bien. Donc, la sensation de timidité ne dépend pas seulement de l'élève, mais d'un contexte spécifique et surtout la méconnaissance de ce contexte.

D'un autre côté, il est important de clarifier que le manqué de mouvements d'après Motos et al. (2001) ne signifie pas un manqué de conscience ou même d'expression. Tout le contraire, cela signifie qu'il existe une conscience et une coordination de ce qu'ils et elles veulent faire dès le moment de pensée jusqu'à l'action. C'est-à-dire, il y a une réflexion avant de bouger comme nous pouvons le noter dans les jeux de chanson et corps, 1 minute dans le paradis et surtout dans les charades, où tous ont réussi à communiquer d'une certaine manière sans utiliser des mots.

De plus, nous avons remarqué une amélioration de la conscience communicative que le corps suppose, même si c'est une conscience qui peut ressembler aux constructions faites en avant par exemple dans la langue maternelle. Conséquemment, il faut clarifier qu'il existait une communication non-verbal avec le corps dans divers moments du cours. Communication que d'après nous, les élèves peuvent considérer comme normale et quotidienne, plus qu'une construction importante dans la langue étrangère. D'où que les élèves et un des enseignantes ont dit qu'il n'y avait pas une amélioration significative par rapport au corps.

Cependant, il est impératif de contraster que dans l'échelle de Likert qui mesurait le développement de chaque objectif spécifique d'après les avis des élèves dans un range de 0 (peu ou rien) à 5 (beaucoup de développement), 87.5% des élèves ont choisi entre (3) et (4) et le reste 12.5% a choisi (1). Ce pourcentage indique qu'au moins il y avait une conscience corporelle significative.

En conclusion, ils et elles dans la plupart ont pris conscience de leurs corps et plus important, leurs corps pour communiquer et s'exprimer. Pendant qu'autres ont eu une perception plus claire d'arriver à la signification avec seulement le corps. Mais, encore une fois, ces sont des constructions qui parfois nous dépassent dans la constitution d'une conscience ; pas une conscience de l'utilisation du corps, mais plutôt une conscience pour affirmer qu'on utilise le

corps pour communiquer. Ainsi, cela peut ressembler aux conceptions historiques du corps dans les langues étrangères et le manqué d'importance dans leur enseignement.

Construction orale, articulation et éléments segmentaux

« La prononciation dans la langue cible est toujours un défi », ceci est un extrait que nous avons dit dans la deuxième séance de mobilisation où nous avons justement commencé à développer la partie orale, en approchant les élèves des sons et les premiers moments où ils devaient mettre ensemble le corps et la voix. Vu qu'avec beaucoup de difficultés, méconnaissances de sons (déjà étudiés en la généralité) et peur de commettre de fautes, nous avons mené pendant neuf séances des jeux où nous pouvons dire que l'articulation et production de phonèmes dans une chaîne longue comme une phrase. Cela comporte la composante de ce projet que les élèves ont amélioré le plus.

Cependant cela n'a pas été une tâche facile, car au début ils ne connaissaient rien de la langue parlée en français. Donc, ils utilisaient leur langue seconde : l'anglais, pour s'exprimer avec les enseignants. Ils parlaient, même en espagnol presque tout le temps entre eux. Alors qu'à la fin de la première partie du cours en juin, ils connaissaient déjà quelques sons en français, mais dans la plupart des élèves il y avait encore une difficulté de reconnaître et prononcer ces sons.

Dans la deuxième partie du cours qui a commencé en août, les jeux se sont concentrés dans la partie orale (segmentaux et suprasegmentaux). De cette manière, avec des jeux de défis et de concurrence, ils ont rapidement commencé à assimiler les différents sons et à éviter les fautes communes en français débutant ; comme la prononciation de quelques lettres, voyelles ou terminaisons. Les virelangues en particulier, un jeu très populaire dans l'école primaire en langue

maternelle les a aidés à s'approcher des sons d'une façon naturelle. Semblablement, nous avons comparé les deux séances de virelangues et nous pouvions noter l'amélioration car la plupart du cours est concentré sur la prononciation, mais aussi sur des composants humains comme l'encouragement entre eux-mêmes et le travail collaboratif pour arriver à une prononciation plus proche du standard.

Il faut mettre l'accent sur le fait qu'il existe une prononciation de sons qui appartient au français. Néanmoins, à notre avis il n'y a ni une prononciation parfaite ni une « bonne prononciation » ; ce que le projet cherchait est justement approcher les élèves des différents sons du français qui n'existent pas en espagnol.

Dans les dernières séances, avec une prononciation plus proche aux sons du français, nous avons pu avancer un peu dans les éléments suprasegmentaux. Cela nous fait penser que pour arriver à un changement au-delà de discours (les suprasegmentaux), il faut premièrement améliorer la production de phonèmes. Pourtant, ces ne sont pas des composants complètement séparés ou qui doivent être revues dans différents moments.

Quant à l'articulation et la production de sons d'après les élèves, la plupart a confirmé une amélioration qui est consignée dans les questions ouvertes de sondage. Tout en étant un des éléments le plus mentionnés ; par exemple : « Ils m'ont aidé à apprendre plus de vocabulaire et à prononcer » (E4)²⁵, « Ils m'ont aidé à améliorer la prononciation » (E6) ou « ceux-ci m'ont aidé surtout dans la prononciation de chaque mot et pour pouvoir améliorer ma parole » (E8)²⁶. De la

²⁵ Les constructions E+Nombre correspondent à l'énumération des élèves dans les sondages codifiés pour représenter les réponses de chacun et chacune. Ils s'énumèrent de E1 jusqu'à E8. Dans l'annexe AA il se montre les réponses avec l'énumération correspondent.

²⁶ Traduction libre des extraits : "Me ayudaron a aprender más vocabulario y saber pronunciar", "Me ayudaron a mejorar la parte de la pronunciación", "me ayudaron más que nada en la pronunciación de cada palabra y poder mejorar mi habla"

même manière, dans l'échelle de Likert, cette sous-catégorie a été un des plus valorisées car 75% des élèves ont choisi (4) et (5) pour le développement de la production et prononciation de sons et mots ; pendant qu'autre 25% a choisi (2) et (3), quand même une progression significative dans cet aspect.

Enfin, l'enseignante stagiaire (VN²⁷) a noté qu'au moins il y a une connaissance et reconnaissance de sons en contrastant par exemple, les graphèmes. Néanmoins, il faut encore les aider à perfectionner cet aspect et l'intériorisation de ces règles de la part de chaque enfant pour une amélioration plus forte. L'enseignante le caractérise aussi comme l'aspect le plus travaillé et le plus amélioré dans le développement du cours. Ainsi, l'enseignante titulaire (MM) souligne que les jeux travaillent dans un aspect fort « la prononciation et oralité des élèves » en tenant compte de la confiance en soi même que cela suppose.

Construction suprasegmentale et éléments suprasegmentaux

Pour ce qui comporte la dernière catégorie de l'ensemble de production orale et acte discursif, au début de l'atelier, ils ne connaissaient pas le terme « suprasegmental » et sa délimitation non plus. Pourtant, après l'explication et pendant les jeux, nous avons pu noter le développement des éléments suprasegmentaux plus faciles pour eux comme la tonalité ou la vitesse de discours. Cela veut dire qu'il y a d'une part, une conscience de quoi il s'agit et d'une autre part, une construction initiale en langue étrangère. En revanche, il y a des suprasegmentaux qui sont toujours difficiles à atteindre, surtout à raison de l'utilisation peu fréquente en langue maternelle. En conclusion, d'après les trois enseignants du cours, ces sont des éléments qui

²⁷ Les constructions d'initiales correspondent à la référence aux entretiens faits aux enseignantes. (VN) correspond à l'enseignante stagiaire et (MM) correspond à l'enseignante titulaire. (voir les annexes CC, DD et EE).

deviennent faciles si nous les aidons à en pratiquer. Alors que maintenant, ils reconnaissent le concept, malgré l'énorme manqué du temps pour les travailler.

Or, dans les sondages ouverts, aucun élève n'a mentionné les suprasegmentaux sauf dans « des autres apprentissages ». Mais dans l'échelle de Likert, quatre élèves (50%) ont classifié cette catégorie avec un (4) qui signifie en développement significative et deux élèves (25%) avec un (5) qui signifie un bon développement, les deux qui restent (25%) l'ont classifié avec un (1) et un (2). Cela montre bien que cette construction de la production orale n'est pas un élément complètement travaillé dans le même sens que de composants comme le corps ou les sons. Il y a une confiance dans chaque élève d'avoir un développement significatif dans cet aspect de la langue française, qu'à notre avis et des autres enseignantes, ils peuvent déjà les utiliser avec une appropriation plus marquée à celle du début de l'atelier, sans que cela implique une connaissance complète de suprasegmentaux.

Pratique dans le monde réelle - rôle actif des élèves

Dans la constitution de cette sous-catégorie, malgré sa relation avec l'approche communicative, nous l'avons alimenté pendant le déroulement de séances et d'une part est une catégorie issue des observations et les premières codifications, principalement. Car nous avons pu constater pendant les premiers jeux que dans les explications ou quand les élèves restent assis, ils montraient en général un manqué d'attention. Mais quand le rôle était plus actif ou ils devaient faire quelque chose, surtout éloignés des chaises et des cahiers (de l'ambiance d'un cours plus traditionnel si l'on veut), ils montraient plus d'intérêt pour les contenus, plus d'attention et ils participaient plus activement. En conséquence, quand ils restent actifs, le nombre de fois qu'on expliquait des thématiques, des informations ou des instructions, en contraste, ont été réduits et même, ayant fini l'activité, les élèves restaient debout.

Également, ils montraient exprès leur ennui pour faire les activités au début de la séance mais pendant son déroulement, dans la plupart des élèves, cela changeait et ils se montraient plus intéressés et attirés par les jeux. D'après une des enseignantes « c'est une manière différente d'enseigner la langue, alors je sens que ce n'est pas ce à quoi ils sont habitués comme un séminaire, et avec les règles au tableau. Mais plutôt à travers le jeu au moins ils riaient ou rendaient la classe un peu plus agréable. » (VN)²⁸

Enfin, nous avons aussi mentionné l'approche dans la pratique de la langue depuis le contexte réel et plus proche d'eux. En effet, tous les jeux étaient désignés pour qu'on puisse parler depuis nos contextes, donc l'utilisation de thématiques comportait des situations réelles dans la salle de classe, des éléments culturels français et colombiens comme quelques élèves l'ont énoncé dans les sondages et surtout, l'appropriation de thématiques théoriques au-delà. Puisque la séance n'était plus une séance où on pratiquait la théorie, mais plutôt des séances où on utilisait la langue pour jouer, s'exprimer, faire de défis, se moquer, rire et même réfléchir de nos propres erreurs. Dans cet aspect, les enseignants et nous, nous sommes d'accord : les jeux ont stimulé la langue à rester réelle, naturelle, communicative et interdisciplinaire. Cependant, il faut clarifier que l'utilisation de la langue est parfois limitée dehors les jeux de théâtre, donc, la naturalité de la langue est une construction plus sur la conscience que sur l'utilisation déjà mentionnée.

Engagement avec les jeux de théâtre et les jeux dramatiques

²⁸ Traduction libre du texte : "es una manera diferente de enseñar la lengua, entonces siento que no es a lo que ellos están acostumbrados como catedrático y la regla en el tablero. sino que más bien a través del juego al menos se reían o hacían que la clase fuera un poquito más amena."

Cette catégorie évoque l'engagement et motivation construites par les élèves dans les différents jeux de théâtre, ainsi que les réactions, les expressions de goûts et les émotions qu'ils ont exprimées et l'impact positif sur leur production orale. Effectivement, il semble que les jeux ont réussi à créer une atmosphère dynamique, désinvolte et amusante. Où presque dans tous les jeux, les élèves ont ri et ont fait de remarques positives. Ainsi, les jeux ont aussi attiré l'attention des élèves, en les encourageant à participer et s'approcher la langue comme il se constate dans les extraits qui conformait cette catégorie comme la plus grande.

Cependant, nous avons noté que certaines répétitions de jeux peuvent ennuyer les élèves et quand même, il faut remarquer qu'il y avait des élèves plus intéressés et engagés dans le cours que d'autres, plutôt pour leur engagement avec l'apprentissage en générale de langue. Enfin, malgré les défis tels que la distraction, la timidité ou la paresse que nous avons notés dans les journaux et aussi dans les entretiens, les jeux semblent avoir amélioré l'engagement et la motivation pour la langue française et pour l'atelier depuis le début, au moins dans l'heure et demie que nous avons chaque semaine.

De la même manière nous avons pu constater, à travers les sondages, beaucoup de commentaires où les élèves mentionnaient des différents jeux qu'ils et elles ont aimé. Ainsi que les jeux qui ont fait un changement positif dans leur conception de la langue française ou l'atelier de langue. Notamment, nous pouvons citer : « J'ai beaucoup aimé jouer à "charades" parce que je sens que cela a généré un changement pour m'aider à comprendre beaucoup mieux les sujets de la langue française tout comme "les mots allongés et condensés". Ils s'agissaient de deux jeux qui m'ont beaucoup aidé à la prononciation et à la compréhension. Cependant, j'ai aussi beaucoup aimé "Chanson et corps", bien que je n'ai pas senti qu'il m'apporterait quelque chose

au bénéfice ou négatif pour l'apprentissage. »²⁹ (E8) Il semble clair donc, que les jeux ont comporté des moments significatifs dans la langue, le goût des élèves et leurs constructions personnelles. À titre d'exemple, dans le sondage, la question « Avez-vous aimé les jeux de théâtre en général ? » montrait aussi leur goût par les jeux car les huit élèves ont répondu « oui ».

Au contraire, dans l'entretien avec l'enseignante stagiaire, elle a remarqué qu'il n'y avait aucun changement significatif dans la motivation ou l'engagement pour la langue. Même, si c'était vrai qu'à la fin de la séance les élèves participent plus et se sentaient plus à l'aise, au début de la séance leur disposition était presque nulle. Finalement, elle a distingué l'engagement de la compétition et d'après elle, c'était en raison d'une personne ou groupe qui gagnait à la fin dans la compétition, qu'ils participaient dans le cours en général. En revanche, l'enseignante titulaire a mentionné les jeux comme « activités avec la capacité de briser la glace » (MM) et qui ont développé une sorte de naturalité avec le cours de langue.

De la même manière, le sondage dans l'échelle de Likert a montré cette sous-catégorie avec l'amélioration la plus développée (dans la même mesure que la prononciation). Pour la question : « développement de la motivation pour la langue pendant les jeux de théâtre » 75% des élèves (six) ont choisi (4) et (5) une amélioration haute, pendant que seulement 25% ont choisi (2) et (3) qui également montre une amélioration réduite, aucun n'a pas choisi le numéro (1). Cela soutient les observations consignées dans les journaux de bord où la motivation et l'engagement a été un facteur que les jeux ont déclenché et par conséquent nous pouvons

²⁹ Traduction libre du extrait du sondage : Me gustó mucho jugar "charades" , puesto que siento que si generó un cambio para ayudarme a comprender mucho mejor los temas de la lengua francesa al igual que "les mots allongés et condensés" , eran dos juegos que a manera dinámica me ayudaron bastante con la pronunciación y la comprensión. Sin embargo también me gustó mucho "Chanson et corps" aunque no sentí que me aportará nada en beneficio o negativo para el aprendizaje.

affirmer une amélioration et encouragement significatifs pendant le déroulement de la mobilisation.

Différence d'engagement dans la classe de FLE et les jeux dramatiques

Nous ne pouvons pas seulement caractériser l'engagement dans les jeux de théâtre, mais encore, il faut caractériser la différence d'engagement entre le cours de FLE et les jeux pour mieux comprendre l'incidence et favorisation des jeux dans la population.

La réaction initiale des élèves lors des explications au début de la leçon n'était pas toujours idéale, avec certains élèves parlants entre eux ou étant distraits, cependant, leur attention semblait augmenter lorsque les jeux de théâtre étaient introduits. Donc, il y avait une division dans la classe entre, premièrement, les moments où les jeux étaient en cours et ils semblent susciter plus d'engagement et une plus grande participation (même volontaire) dans chaque séance. Et deuxièmement, les moments dans lesquels les autres activités plus traditionnelles se déroulaient où les élèves ne participaient pas beaucoup et leur intérêt se voyait réduit. Cela peut s'entendre depuis la nature interactive des jeux, mais aussi depuis une attirance plus forte d'attention avec les jeux, qui comportaient une rupture de l'enseignement traditionnelle de langues comme l'a signalé les enseignantes pendant l'entretien.

De la même manière, nous avons pu noter que cette construction plus active et attirante de jeux a véritablement engagé davantage les élèves qu'un cours habituel de langues. À savoir, la plupart des perceptions l'ont signalé dans les sondages : « [les jeux de théâtre] ont contribué à rendre l'apprentissage plus dynamique et plus fluide, de sorte que la langue n'est pas enseignée de manière monotone » (E3) ou aussi "Ils ont aidé à rendre l'atelier pas ennuyeux " (E4) et

finalement quelques d'entre eux ont utilisé les mots "ludique et amusant"³⁰. Rien de différent à ce que nous avons constaté dans la sous-catégorie générale précédant. Ainsi, dans l'entretien l'enseignante stagiaire a signalé de la même manière, la nature de rupture des éléments traditionnelles dans la classe qui donne les jeux de théâtre, sans oublier l'exception que d'après elle, les jeux n'attirent pas l'attention ou la motivation. Pendant que l'autre enseignante était tout à fait d'accord dans la mobilisation et constructions de ces jeux dans d'autres cours de langue, en raison des différents axes qu'ils touchent.

Développement de la confiance et l'assurance

Un de nos objectifs spécifiques construits dans le premier chapitre de la recherche envisageait le développement et l'amélioration de la confiance et l'assurance surtout dans la partie orale. Partant des premières séances où la timidité été presque tout le temps évident dans leurs mouvements, dans leurs façons de participer -ou de ne pas participer- et dans leur communication en langue maternelle. Cela est alimente par la méconnaissance entre eux-mêmes et des enseignantes ; il était clair dans les conversations que nous avons eu au début de l'atelier en février avec les autres enseignantes qu'une de caractéristiques plus marquées était la timidité et la déconnexion entre tous les participants. Ce que nous pouvions constater pendant le premier jeu de théâtre, pourtant nous avons eu quelques rapprochements là-bas avec les élèves et plus important ils ont eu quelques rapprochements entre eux.

De même, dans l'échelle de Likert nous avons eu une perception d'une amélioration significative dans les deux questions : développement de la confiance et l'assurance, et réduction de la peur et la timidité où 62.5% des élèves ont choisi (3), (4) ou (5) - la moitié entre ces deux

³⁰ Traduction libre des extraits : "ayudaron en que el aprendizaje sea más dinámico y fluido, de tal manera que no se enseña el idioma de una manera monótona", "Ayudaron a que el taller no fuera aburrido" et "lúdico y divertido"

derniers -. Néanmoins, l'échelle montre déjà une division un peu marquée entre une amélioration de ces éléments et une autre un peu plus diffuse par rapport à quelques élèves. Ainsi que pour l'enseignante qui a clarifié que la confiance appartient déjà à chaque élève et s'ils et elles se sentaient rassurés c'était parce qu'ils possèdent ces caractéristiques en avant.

Nous voudrions justement ajouter que le regard de chaque séance et la systématisation peut nous montrer les différences entre les premières séances et les dernières par rapport à cette catégorie où nous dirons que la confiance en soi dépendent de chaque élève mais quand même les jeux de théâtre sont aussi un instrument pour les développer. Ce qui est constaté dans la plupart de l'entretien avec l'enseignante titulaire. D'une part, elle a remarqué le rassurement et la confiance que les jeux supposent comme la construction la plus travaillée dans chaque jeu, en montrant une différence notée entre le début et la fin de l'atelier avec les jeux. D'une autre part, elle a signalé les jeux comme un déclencheur pour que les élèves se mimétisent avec l'environnement du cours. Car d'après elle, les âges des élèves généralement ont la tendance à se déconnecter facilement de l'académie et justement les jeux les ont attirés. De plus, les ont aidés à utiliser la langue, commettre quelques erreurs et concevoir les corrections comme une partie de processus et même avoir la confiance de s'autocorriger.

Travail en groupe

La dernière sous-catégorie conçue dans le cadre de cette recherche est travail en groupe. Comme nous l'avons déjà présenté, le travail en groupe était attaché tout le temps aux jeux de théâtre, mais c'étaient les élèves qui ont mis en lumière l'importance de concevoir cet aspect comme une amélioration et encouragement importante dans la relation de jeux et le développement personnel. De cette manière, nous avons remarqué l'incidence du travail

ensemble. Par exemple dans les jeux où ils devaient chercher un couple et danser, ou dire un mot pour que l'autre le devine, et même faire des groupes et travailler les uns contre les autres.

Quoique ces sont des moments qui ont touché les axes de travail en groupe, il ne ressemble qu'à la surface. Dans un premier moment, nous pouvions noter que le travail ensemble encourage les élèves à améliorer, ils se sentent plus rassurés avec un camarade et même entre eux, il y avait une sorte de complicité pour « chercher » et atteindre l'amélioration. À titre d'exemple, dans les virelangues, ils ont cherché que chaque élève faisait de son mieux pour prononcer, pas seulement avec une explication de sons entre eux, mais aussi avec des mots comme "intentalo" "tu puedes" "no eres tan malo como crees". Cela touche aussi, les composants de la participation et la compétitivité entre eux, mais à la fin, le but d'améliorer a resté le plus important.

Enfin, il nous semble important de montrer ces perceptions qui ont encouragé la construction de cette catégorie, dans la mesure où la plupart des élèves avaient seulement cette espace pour être ensemble dû à la diversité du groupe. Notamment nous voulons mentionner : « Je pense qu'ils [les jeux] ont contribué à encourager le travail d'équipe et la socialisation avec d'autres » (E2) ou « Dans d'autres aspects, ces jeux m'ont vraiment aidé à améliorer mes compétences sociales et à apprendre à partager plus avec les gens, et même à s'entraider pour apprendre la langue française. » (E8)³¹. Ces sont des extraits qui nourrissent l'idée d'un environnement d'apprentissage plus collaboratif et ouverte à tous, où même s'il y a de compétition et il y avait une personne marquée comme la plus « intelligente et capable » d'après

³¹ Traduction libre des extraits : “Creo q ayudaron a fomentar el trabajo en equipo y la socialización con otros” et “En otros aspectos estos realmente me ayudaron a mejorar mis habilidades sociales y aprender a compartir más con las personas, eh incluso ayudarnos mutuamente para el aprendizaje de la lengua francesa.”

eux, cela ne veut pas dire que toutes les autres ont perdu leur opportunité de construire leur propre manière de vivre et participer dans la langue de façon individuelle et ensemble. (MM)

En guise de réflexion

Pour conclure il est important de signaler que pendant le déroulement du cours, nous avons pu constater qu'au-delà de l'amélioration dans la production orale, les jeux de théâtre ont émergé comme un outil pédagogique malléable et interdisciplinaire. C'est-à-dire, nous avons mobilisé les jeux comme un complément pratique de quelques thématiques et activités menées dans le cours, sans perdre de vue que l'objectif de recherche reste sur la production orale et les autres aspects de développement personnel. En revanche, d'après l'enseignante et nous, nous ne pouvons pas ignorer les autres éléments qu'en interviennent et que cela comporte aussi une amélioration, un changement, en encouragement ou au moins, une pratique de la langue dans d'autres domaines comme la grammaire, la production écrite ou la compréhension orale du cours. Il faut finalement clarifier que les jeux dramatiques et de théâtre ne représentent pas une évaluation totale pour évaluer les autres thématiques du cours.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Conclusions

Tout compte fait, cette recherche nous a permis d'analyser les différentes façons dont les jeux dramatiques favorisaient et encouragent les divers aspects de la langue et les aspects personnels et d'identité dans la population. Il fallait dès un premier moment poser la question aux élèves s'ils considéraient que les jeux les ont aidés à changer, améliorer ou dynamiser quelque aspect déjà mentionné. De huit élèves questionnés, tous ont dit « oui ». Si l'on s'en tient

à cette réponse, au moins, la mobilisation des jeux a produit un changement ou une amélioration en quelque sens chez les élèves qui ont pris cet atelier, comme les résultats l'ont validé.

Ainsi nous pouvons commencer à présenter les conclusions qui analysent et caractérisent les façons dont des jeux dramatiques et de théâtre ont encouragé les développements et améliorations chez les élèves débutants de l'IPN. Finalement, pour répondre à la question qui a guidé cette recherche-action, nous allons décrire succinctement les points de favorisation de l'encouragement, premièrement de la production orale et après d'autres aspects attachés au cours issus des résultats montrés. Il faut clarifier que nous allons répondre à la question et donc, montrer les objectifs attendus, mais cela ne veut pas dire que tout est réussi et que quelques aspects ont eu une favorisation peut-être pas si significative à propos de ce que nous espérions.

Tout d'abord, il y a une conscience sur le fait que le corps et les mouvements complètent et guident l'acte discursif. Nous avons pu noter une amélioration dans l'utilisation. Cependant, il faut encore travailler le corps peut être conçu d'une façon moins remarquable dans le processus d'apprentissage de langues. De plus, la prononciation et articulation de phonèmes qui n'appartiennent pas à la langue maternelle ont beaucoup amélioré. Sûrement, il s'agit la catégorie qui a présenté plus de croissance et développement par rapport aux autres. Finalement, les suprasegmentaux ont été la catégorie moins travaillée et dû à sa complexité et au manque du temps, elle n'a pourtant pas eu, une amélioration significative. Malgré cela, les élèves reconnaissent la catégorie et sa constitution.

D'un côté, l'activation du corps et de sensations, aussi que le rôle actif dans les séances ont mené les élèves à participer plus dans le cours et à faire preuve de motivation. Les jeux ont été un déclencheur de la confiance en soi et envers les autres. Même si cela se développe différemment chez chacun et chacune, nous avons noté un déroulement plus proche au cours

chez quelques élèves. D'un autre côté, les élèves et enseignantes se sentent attirés par la plupart des jeux et célèbrent leur mobilisation dans le cours du FLE, en remarquant que ce sont des utiles dynamiques, interdisciplinaires et qui éveillent la motivation dans les différentes façons d'agir dans un cours, à titre d'exemple le travail en groupe.

Les jeux semblent un outil important dans le cours de langue. En général, nous avons obtenu des améliorations significatives dans l'encouragement de différents champs de la production orale, dans la construction personnelle et les différents contenus langagières. En gardant les proportions de ce que nous avons compris comme améliorations dans l'encouragement, parce que même s'il y avait un changement, celui-ci peut encore être, plus significatif et construire avec plus de potentielle la production orale en relation avec ce que nous avons noté pendant le projet.

Ainsi, les jeux dramatiques et de théâtre deviennent une façon de rupture du cours traditionnel où les élèves peuvent participer activement dans leur processus d'apprentissage et ils peuvent trouver une manière différente de « vivre » les langues, pas seulement dans le domaine discursif, mais aussi dans les domaines plus humains de leur identité. Ces domaines parfois ne sont pas pris en considération dans le cours de langue, en négligeant le fait que ceux-ci font partie essentielle de chaque élève et de leur encouragement pour apprendre une langue étrangère, dans ce cas-ci, le français.

Finalement, il faut signaler que certains jeux ne s'adaptent pas toujours aux élèves, au moins non pas de la même manière chez tous les élèves. En outre, le temps est une ressource qu'on doit mieux gérer pour que l'amélioration et l'encouragement de la production orale soient plus positifs et si l'on voulait, d'autant plus significatives. Il faudrait aussi chercher de nouvelles options à tout instant pour attirer l'attention des apprenants, et le plus important pouvoir

encourager leur autonomie. Cette dernière réflexion évoque un enjeu que les jeux de théâtre et dramatiques n'ont pas encore pu résoudre complètement.

Recommandations

L'une des premières recommandations issues de la limitation de résultats de cette recherche est la gestion du temps. Avoir le temps suffisant ou au moins bien spécifique pour développer tous les éléments qui sont attachés aux jeux de théâtre s'avère difficile. L'une des difficultés les plus marquées dans la recherche était les créneaux de temps surtout pendant les vacances entre le chercheur et les élèves et les différentes activités extracurriculaires en dehors l'atelier. Il est donc important de prendre en considération la variable du temps et surtout le plan de déroulement des séances où les chercheurs vont mobiliser quelque proposition. Avec un déroulement plus précis et avec le temps plus défini on pourrait avoir des résultats plus proches à ce que l'on désire.

Une autre recommandation surgit de la construction de la proposition pédagogique. Il est plus profitable si on a en amont, une construction de thématiques du cours. De ce fait, on pourrait choisir des jeux de théâtre plus adaptables à ces thématiques. Néanmoins, il faut dire que la nature flexible, adaptable et interdisciplinaire des jeux est toujours présente, donc ce serait désirable mais pas du tout obligatoire d'avoir au préalable une construction thématique.

Limitations

La construction de ce projet de recherche a tenu compte d'un contexte complètement présentiel où les améliorations, encouragements, évolutions et changements ont été décrits depuis les observations pas seulement dans les niveaux de langue, mais aussi dans les sentiments et constructions personnelles. Cependant, si nous pensons à un contexte par exemple, virtuel, les

jeux dramatiques et de théâtre seraient des éléments qui auraient de la complexité dans la mobilisation autour d'un curriculum construit depuis cette modalité. Ce qui fait une limitation de la plupart de jeux présentés ci-dessus.

D'autre côté, les jeux ont montré des résultats liés à la favorisation de l'encouragement, l'amélioration et le développement de la production orale et ce qui est attaché comme nous l'avons déjà démontré. Cependant, il faut dire que l'encouragement noté n'a pas été complètement réussi ni dans toutes les catégories ni dans tous les élèves. Cela en consonance avec les attentes que nous avons et que les autres études dans ce champ ont montré. Par conséquent, même si nous avons noté un changement, nous sommes conscientes d'opportunités plus grandes pour réussir dans la production orale. Finalement, cela n'enlève pas l'importance de jeux dramatiques et de théâtre dans le champ éducatif, plus spécifiquement du FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bailly, N & Cohen, M. (2009). L'Approche Communicative. *Tourdetoile : TICE, langue et culture françaises sur Internet N. 9*. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Baquero, S. (2020). *Les enfants Villemaristas en scène : Une proposition pédagogique pour favoriser la production orale en FLE*. [Mémoire de recherche. Universidad Pedagógica Nacional] : Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12662/les_enfants_villemaristas_en_scene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berdal-Masuy, F. & Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil*, 52, 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>
- Berger, E. Crescentini, A. Galeandro, C. & Mainardi, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherche dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Bertochini, P. & Contazo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE INTERNATIONAL.
https://issuu.com/marketingcle/docs/manuel_de_formation_pratique_prof_d
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, Vol 26 (2), 1-18.
- Бурмістенко, Т. Лепетюк, І & Ситдикова, І. (2021). Les pratiques théâtrales dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Science and Education a New Dimension. Philology*, IX

(73), 17-19. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Theater-practices-in-foreign-language-learning-T.-V.-Burmistenko-I.-G.-Lepeyuk-I.-V.-Sytdykova.pdf>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001)
Unité des politiques linguistiques. Paris.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Cámara de Comercio de Bogotá & Saavedra, M. F. C. (2006). Perfil económico y empresarial: localidad Usaquén. Cámara de Comercio de Bogotá.

https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2880/6223_perfil_economico_usaque_n.pdf

Contreras, E. (2022). Représentations, valeurs sociales et traits identitaires dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE en contexte exolingue. *Folios N.º 56*, 45-64.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/12273/11191>

Corral, A (2013). Le théâtre dans l'enseignement des langues étrangères. La dramatisation comme modèle et action. *Didáctica, Lengua y Literatura. Vol. 25*, 117-134.

<https://ddd.uab.cat/record/189568>

Curdt-Christiansen, X. (2020). Observation and Field notes. Dans J. McKinley & H. Rose (dirs.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. (pp. 336-348). Routledge Handbooks.

Departamento Nacional De Planeación (s.d.). *Abecé: Sisben, más moderno y actualizado*. DNP.

Pris de : <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Sisben-Abece.pdf>

Doulate, S. (2022). Pour une pédagogie de l'oral : le jeu théâtral en classe de FLE. *Trans* Nr. 25.

<https://www.inst.at/trans/25/pour-une-pedagogie-de-loral-le-jeu-theatral-en-classe-de-fle/>

García, A. (2019). CORPS, VOIX, THÉÂTRE ET FLE. [Mémoire de recherche. Pontificia Universidad Javeriana] : Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51135>

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International.

Gül, S (2016). Enseignement/Apprentissage de la prononciation : le niveau suprasegmental.

Istanbul Journal of Innovation in Education. Vol. 2, 31-43. [c](#)

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/434632>

Hardison, D. et Sonchaeng, C. (2005). Theatre voice training and technology in teaching oral skills: Integrating the components of a speech event. *Elsevier et System33*, 593 – 608

<https://doi.org/10.1016/j.system.2005.02.001>

Herrera, J. Calero, Y. Ruiz, R. Peñalba, D. Martínez, L. Umaña, F. (2016). *Material Didáctico De Aprendizaje, Modulo: Habilidades Comunicativas*. Universidad Nacional Agraria:

Nicaragua. <https://cenida.una.edu.ni/documentos/nc10u58mt.pdf>

Ladefoged, P. & Johnson, K. (2011). *A Course in Phonetics* (Sixth Edition) Wadsworth,

Cengage Learning. [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG507/Downloads/A-Course-in-](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG507/Downloads/A-Course-in-Phonetics.pdf)

[Phonetics.pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG507/Downloads/A-Course-in-Phonetics.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!* MEN (Ministerio de Educación Nacional). <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/est-ndares-b-sicos-de-competencias-en-lenguas-extranjeras-ingl-s>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares básicos de las competencias del lenguaje*. MEN (Ministerio de Educación Nacional). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Motos, T. Navarro, A. Palanca, X & Tejedo, F. (2001). *El taller de teatro*. Cuadernos Octaedro.

Núñez, L & Navarro, M. (2007). Dramatisation et éducation : des aspects théoriques. *Teoría de la Educación* 19, 225-252.

https://www.researchgate.net/publication/279669144_Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teoricos

Restrepo, C (2005). *Técnicas de teatro como herramienta para mejorar la producción oral en la clase de francés lengua extranjera*. [Mémoire de recherche: Universidad de La Salle].

Repositorio de la Universidad de La Salle.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2166&context=lic_lenguas

Rojas, P & González, B (2013). *Manual de apoyo al facilitador: Taller de Teatro*. Consejo Nacional De Las Culturas Y Las Artes. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/manual-teatro.pdf>

Schinca, M. (2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Editorial Praxis.

Sığircı, İ. (2004). Les Éléments Suprasegmentaux En Français “Standard” Aspect Didactico-Fonctionnel. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1*, 181-193.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93024>

Sisto, L. et Zipman, S. (2010). *La lingüística textual, su historia y sus aportes*. Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2010/21_sisto-clipman.pdf

Torres, J. (1996). Drama versus Teatro en la Educación. *Cause num. 16*, 321 – 324

https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2019). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL*. Universidad Pedagógica Nacional.

[http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20\(21-08-20\).pdf](http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20(21-08-20).pdf)

ANNEXES

Annexe A: Enquête de quartier communauté 5 (2021)

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kvIpf4HQz-DcL-FF7STMB3OdPIKsVCeCSPTItcpUbok/edit#gid=817561364>

Annexe B : Enquête de strate sociale communauté 5 (2021)

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kvIpf4HQz-DcL-FF7STMB3OdPIKsVCeCSPTItcpUbok/edit#gid=817561364>

Annexe C : Enquêtes de niveau socioéconomique

<https://forms.office.com/r/W0i37QG1Pk>

Annexe D : Épreuve de classification de niveau langagière

Lien du document : [Prueba Diagnóstica.docx](#)

Annexe E : Épreuves de classification de niveau langagière remplies (privé)

Lien du dossier avec chaque épreuve : [Épreuves](#)

Annexe F : Épreuves de classification de niveau langagière codifiés (privé)

Lien du document en Excel : [Épreuves codagées.xlsx](#)

Annexe G : Journal de Bord – Observation 05/10/22

Lien du document : [Journal de bord observation 2022.docx](#)

Annexe H : Format de sondage en ligne

<https://forms.office.com/r/xMLmgRjJaQ>

Annexe I : Format d'entretien aux enseignantes.

[Format d'entretien - profs.docx](#)

Annexe J : Journal de Bord séance 27-04 / Chanson et corps

Lien : [Fiche de Préparation et Analyse JDB 27-04 1.docx](#)

Annexe K : Journal de Bord séance 04-05 / 1 minute dans l'enfer - 1 minute dans le paradis

Lien : [Fiche de Préparation et Analyse JDB 04-05 .docx](#)

Annexe L : Enregistrement sonore séance 04/05

Lien : [20230504_071217.m4a](#)

Annexe M : Journal de Bord séance 11-05 / 2 minutes dans l'enfer

Lien : [Fiche de Préparation et Analyse JDB 11-05.docx](#)

Annexe N : Journal de Bord séance 18-05 / Charades

Lien: [Fiche de Préparation et Analyse JDB 18-05.docx](#)

Annexe O : Dossier de vidéos charades (privé)

Lien : [Vidéos charades](#)

Annexe P : Commentaires séance 01/06 / Des autres constructions dans le cours.

Lien : [JDB 01-06.docx](#)

Annexe Q : Journal de Bord séance 08-06 / 2 minutes dans le paradis - téléphone brisée

Lien : [Fiche de Préparation et Analyse JDB 08-06.docx](#)

Annexe R : Enregistrement sonore séance 08/06

Liens : [Enregistrement sonore 08 Juin - 1e partie.aac](#)

[Enregistrement sonore 08 Juin - 2e partie.aac](#)

Annexe S : Journal de Bord séance 17-08 / Virelangues

Lien : [7. Fiche de Préparation et Analyse JDB 17-08.docx](#)

Annexe T : Journal de Bord séance 24-08 / Virelangues 2

Lien : [8. Fiche de Préparation et Analyse JDB 24-08.docx](#)

Annexe U : Enregistrement sonore séance 24/08

Lien : [Enregistrement sonore 24 Août .aac](#)

Annexe V : Journal de Bord séance 07/09 - Le pendu phonétique - Les mots allongés et condensés

Lien : [9. Fiche de Préparation et Analyse JDB 07-09.docx](#)

Annexe W : Enregistrement sonore séance 07/09

Lien : [Enregistrement sonore 07 Sept .aac](#)

Annexe X : Journal de Bord séance 28/09 - Les phrases allongés et condensés - charades

Lien [10. Fiche de Préparation et Analyse JDB 28-09.docx](#)

Annexe Y : Consentements de traitement de données signés (privé)

Lien du dossier avec chaque fiche signée par les parents des élèves : [Traitements de données](#)

Annexe Z : Grille de catégories

[Grille de catégories.xlsx](#)

Annexe AA : Réponses du sondage

Le sondage comprend une échantillon de huit élèves énumérés de E1 jusqu'à E8 [Encuesta de percepción de los juegos de teatro\(1-8\).xlsx](#)

Annexe BB : Réponses ouvertes codifiés – sondage

[Réponses codifiés - questions ouvertes du sondage .docx](#)

Annexe CC : Enregistrement réponses enseignante stagiaire et titulaire

[Entretiens](#)

Annexe DD - Codage entretiens enseignante stagiaire

Partie 1 : [Entretien María Victoria P. 1.docx](#)

Partie 2 : [Entretien María Victoria P. 2.docx](#)

Annexe EE - Codage entretiens enseignante titulaire

[Transcription entretien Marisol.docx](#)