

2019

## **Systématisation des expériences: activités et stratégies pour l'encouragement de l'autonomie langagière en classe de FLE**

David Camilo Páramo Rodríguez  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)



Part of the Art Education Commons, Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, Educational Leadership Commons, Educational Methods Commons, Educational Psychology Commons, Educational Technology Commons, and the Other Education Commons

---

### **Citación recomendada**

Páramo Rodríguez, D. C. (2019). Systématisation des expériences: activités et stratégies pour l'encouragement de l'autonomie langagière en classe de FLE. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/847](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/847)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**SYSTÉMATISATION DES EXPÉRIENCES : ACTIVITÉS ET  
STRATÉGIES POUR L'ENCOURAGEMENT DE L'AUTONOMIE  
LANGAGIÈRE EN CLASSE DE FLE**

DAVID CAMILO PÁRAMO RODRÍGUEZ

Cód. 26131222

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C, ABRIL DE 2019

**SYSTÉMATISATION DES EXPÉRIENCES : ACTIVITÉS ET  
STRATÉGIES POUR L'ENCOURAGEMENT DE L'AUTONOMIE  
LANGAGIÈRE EN CLASSE DE FLE**

DAVID CAMILO PÁRAMO RODRÍGUEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de

Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Director

CATALINA JARAMILLO GARCÉS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C, ABRIL DE 2019



RECTOR

HNO. ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTORA ACADÉMICA

DRA. CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTORA DE PROGRAMA

NORMA SOFÍA VANEGAS TORRES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TEMA DE INVESTIGACIÓN

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DESDE EL ENFOQUE DISCIPLINAR

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

CATALINA JARAMILLO GARCÉS.

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

---

---

**Jurado**

**Jurado**

**Bogotá, D.C., Abril de 2019**

## **Dedicatoria**

*A Godot, a quién sigo esperando.*

## **Agradecimientos**

*A mi tutora, la profesora Catalina Jaramillo por su valiosa guía  
y a los estudiantes que participaron en mi práctica pedagógica por su colaboración.*

## **Resumen**

El presente artículo de investigación es el resultado de la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas a partir de un plan de clases con estrategias y actividades para estimular la autonomía lingüística en clase de FLE, esa capacidad que permite al estudiante sostener una conversación y tomar la iniciativa de hablar en lengua extranjera durante una comunicación auténtica. De igual manera, es el resultado del cruce metodológico entre el enfoque cualitativo que comprende el uso de diarios de campo y encuestas, la teoría latinoamericana de la sistematización de experiencias y la creación de tablas de autonomía lingüística.

Esta experiencia pedagógica resaltó la importancia de las actividades de expresión oral y corporal, los juegos de rol y las estrategias tales como la creación de un plan de clase centrado en los intereses del estudiante. Todas estas actividades y estrategias junto con las interacciones significativas estimularon a los estudiantes a desarrollar una autonomía lingüística.

En la lectura de este artículo, podrá notarse la importancia que se le ha dado en el trabajo pedagógico a la combinación de teorías como la taxonomía de Bloom, el enfoque comunicativo y la autonomía lingüística en aras de la innovación y el mejoramiento de la didáctica en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas, expresión oral, práctica pedagógica, autonomía lingüística, sistematización de experiencias.

## **Résumé**

Cet article de recherche est le résultat de la systématisation d'expériences pédagogiques développées à partir d'un plan de séances avec des stratégies et des activités pour motiver l'autonomie langagière dans un cours de FLE, cette habileté qui permet à l'étudiant de soutenir une conversation et de prendre l'initiative de parler en langue étrangère pendant une communication authentique. De la même manière, c'est le résultat du croisement méthodologique entre l'approche qualitative qui comprend l'usage du journal de bord et les enquêtes, de la théorie latino-américaine de la systématisation d'expériences et de la production des tables d'analyse de l'autonomie langagière.

Cette expérience pédagogique a souligné l'importance des activités d'expression orale et corporelle, les jeux de rôle et les stratégies tels que la création d'un plan de séances centré sur l'intérêt des apprenants. Ces activités et stratégies auprès des interactions signifiantes ont encouragé aux apprenants à développer l'autonomie langagière.

Dans la lecture de cet article, on pourra noter l'attention donnée dans le travail pédagogique au croisement des théories tels que la taxonomie de Bloom, l'approche communicatif et l'autonomie langagière en faveur de l'innovation et l'amélioration de la didactique de l'enseignement du français langue étrangère.

**Mots clés :** enseignement des langues, expression orale, stage pédagogique, autonomie langagière, systématisation d'expériences.

## **Abstract**

The present research article is the result of the systematization of pedagogical experiences based on a lesson plan with strategies and activities to stimulate linguistic autonomy in a FLE class, the particular ability that allows the student to hold a conversation and to take the initiative of speaking in a foreign language throughout an authentic communication experience.

Furthermore, this is the outcome from the methodological intersection between the qualitative approach like field journals and surveys, the Latin-American theory of systematization of experiences and the creation of linguistic autonomy charts.

This pedagogical experience highlighted the importance about oral and body expression activities, role-plays and strategies such creating a class plan focused on the student's interests. All these strategies and activities, in addition of meaningful interactions, encouraged students to develop linguistic autonomy.

Throughout this article, we can notice the importance given to the connection of different theories as Bloom's taxonomy, the communicative approach and the linguistic autonomy, in the interest of innovation and improvement in teaching French as a foreign language.

**Key words:** language instruction, oral expression, teaching practice, linguistic autonomy, systematization of experiences.

## **Le voyage de recherche**

### **Le chemin introductoire : une description générale de l'environnement**

La pratique pédagogique de la licence en langues étrangères est un moment important pour s'affronter à un scénario scolaire réel et pour mettre en pratique les théories et les connaissances pédagogiques acquises à l'université. Cette recherche s'inscrit dans ce processus académique qui a eu lieu dans deux institutions éducatives à Bogotá pendant la période comprise entre le deuxième semestre de l'année 2017 et toute l'année 2018, et par conséquent, elle s'est développée en trois moments différents.

Le premier moment du processus de pratique pédagogique a commencé le mois d'août et a conclu le mois de novembre 2017 à l'école féminine Mercedes Nariño avec les étudiantes de 11<sup>ème</sup> année. Après cette expérience, pendant toute l'année 2018, le deuxième et le troisième moment du processus ont eu lieu à l'université de la Salle avec des étudiants de troisième semestre de langues étrangères dans le cours de français de la séance de l'après-midi. On a travaillé avec deux groupes différents pendant chaque semestre académique en faisant des observations des séances du professeur titulaire accompagné de nos interventions en tant que stagiaires. De plus, dans le cours de la professeure, on a pris la parole en partageant de l'information à propos des sujets, on a aidé les apprenants avec leurs doutes de vocabulaire et de grammaire, également, on a aidé la professeure quand il était nécessaire surtout au niveau des tutorats. De même, dans nos séances, on a accordé un rôle central aux étudiants, on a partagé des connaissances et on a proposé des activités en encourageant les interactions en langue étrangère avec les apprenants la plupart du temps.

En plus, l'intérêt pour cette recherche a été traversé premièrement par le questionnement de l'autonomie dans l'éducation et la recherche de littérature académique en relation avec ce sujet. Grace à cette recherche on a trouvé plusieurs définitions et types d'autonomies. Deuxièmement, un processus de quête de littérature à propos de l'éducation et la langue, en découvrant chez le philosophe et sociologue allemand Georg Simmel des éléments tels que d'une part, l'importance d'utiliser de manière correcte et élaborée la langue au moment de s'exprimer dans le discours oral et d'autre part, l'usage correct de la tonalité de la voix pour captiver l'attention du public.

Troisièmement a été un documentaire à propos de la sociologie, dans lequel on a noté que pour le sociologue français Pierre Bourdieu partager une conférence en anglais a été un peu compliqué à cause de la nervosité et de sa propre « insécurité linguistique ». Le dernier intérêt a été l'expérience personnelle d'avoir peur de parler en public, de la nervosité de partager des séances et de se faire comprendre en parlant français comme langue étrangère. Ces quatre moments déjà mentionnés ont un point en commun : la production orale, une compétence que beaucoup d'apprenants considèrent la plus exigeante et difficile à maîtriser. Également, il est important de mentionner que, pendant la recherche de la littérature, on a découvert un élément intéressant à approfondir tel que l'autonomie langagière, laquelle a totalement captivé notre attention parce qu'elle permet aussi de travailler l'aspect de l'autonomie.

On a partagé des séances uniquement les jeudis dans le cours de français « Langue et Communication française II » correspondant au troisième semestre de la licence en langues étrangères, avec des apprenants âgés entre 17 et 24 ans. De plus, il est important de mentionner que leur niveau de langue était environ A2 et que le professeur titulaire a partagé la plupart des séances avec nous. On a travaillé avec un groupe d'étudiants pendant la première période du 2018 et à ce moment-là, on a fait des observations pour analyser et trouver quelques problèmes

au niveau de langue, de leur comportement à l'intérieur de la salle de classe et de la participation-interaction entre eux et le professeur.

On a trouvé des problèmes concernant la participation des étudiants, des erreurs d'orthographe, de prononciation et aussi de comportement au moment de faire des activités par groupes. Malgré cela, il y a eu des aspects tels que la convivialité, du respect et de l'intérêt pour apprendre la langue française, lesquels ont permis de surmonter les difficultés trouvées au début du cours.

Pour la deuxième période du 2018, on a fait une nouvelle observation puisqu'on a travaillé avec un autre groupe d'étudiants totalement différent. Pendant les séances, on a noté que les étudiants avaient des problèmes avec la production orale, avec la timidité et surtout avec le travail autonome à la maison, et que plusieurs étudiants ne faisaient pas leurs devoirs proposés par le professeur titulaire. Le manque de participation de plusieurs étudiants a été évident et la manière la plus adéquate d'encourager leur prise de parole en cours a été grâce aux questions dirigées par le professeur aux étudiants, en d'autres termes : la prise de parole par eux-mêmes a été limitée. Nonobstant, la participation des étudiants était plus importante parce qu'ils pouvaient devenir des sujets actifs et de créer des espaces d'interaction authentiques avec le professeur en commençant par perdre la peur de prendre la parole par eux-mêmes.

Étudier quelque chose demande d'avoir de la discipline, une méthode d'apprentissage, de la motivation et surtout un aspect qui est plus difficile à développer : l'autonomie. Passer d'être hétéronome à autonome n'est pas facile parce que la personne doit sortir de sa zone de confort pour aller plus loin. Alors, il est important d'encourager l'autonomie chez les étudiants, mais dans le cas du cours de FLE, on peut parler de ce que les chercheurs Germain et Netten nomment l'autonomie langagière.

D'ailleurs, au moment de connaître ce type d'autonomie et d'une part, d'avoir fait des observations avec deux groupes différents d'étudiants en partageant des séances liées avec des aspects culturels et d'autre part, de travailler avec le professeur titulaire en regardant et en analysant sa performance, on a pensé à la question suivante : quels types de stratégies didactiques motivent le développement de l'autonomie langagière chez les étudiants du cours de Langue et Communication Française II ?

On répondra à la question à travers des objectifs d'une part au niveau général qui est celui de systématiser l'expérience d'enseignement centrée sur l'autonomie langagière pendant le stage pédagogique à l'université de la Salle et d'autre part, au niveau spécifique tels que celui d'analyser huit séances du cours en utilisant la théorie de l'autonomie langagière, identifier les stratégies qui motivent l'autonomie langagière de FLE et finalement, sélectionner les activités pédagogiques qui favorisent l'autonomie langagière de FLE.

Cette recherche a comme point de départ l'année 2018 : une partie du travail académique avec le groupe au premier semestre de 2018 et tout le travail et séances pédagogiques avec le groupe du deuxième semestre de cette même année. Pour systématiser les expériences du stage pédagogique, il a été primordial de construire une route de recherche à partir des éléments méthodologiques comme la recherche qualitative et la théorie de la systématisation d'expériences.

La recherche prendra aussi en considération des aspects théoriques et d'enseignement de FLE comme l'approche communicative, l'autonomie langagière, les activités qui permettent de motiver les étudiants dans l'apprentissage et la taxonomie de Bloom, parmi d'autres ; éléments qui seront abordés plus tard.

## **Le parcours méthodologique**

Dans ce processus, il a été indispensable de choisir une méthode de recherche pour obtenir peu à peu de ressources adéquates pour répondre à la question qui nous motive à entamer cette recherche. Pour cette raison, on a décidé d'employer la méthode qualitative parce qu'elle a permis d'une part, de comprendre le contexte et la population cible et d'autre part, d'articuler les observations qu'on avait déjà faites avec des instruments pour collecter des données qu'elle possède ; également il est important de remarquer que

Dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description de l'interprétation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. Cette méthode recourt à des techniques de recherche qualitatives pour étudier des faits particuliers (études de cas, observation, entretiens semi-structurés ou non-structurés, etc.). (Assie et Kouassi, s.f, p. 5)

Grâce à cette méthode, on a trouvé des éléments intéressants pour continuer avec le processus de recherche. Il est important de souligner que « le mode qualitatif fournit des données de contenu, et non des données chiffrées. » (Assie et Kouassi, s.f, p. 5) et pour cette raison en utilisant les outils de collection, on a appliqué plusieurs instruments comme par exemple des entretiens et des groupes focaux avec les étudiants pour obtenir beaucoup d'information et des données pour les analyser par la suite.

La méthode qualitative a permis, à travers des outils de collection de données, d'une part, de mieux connaître les étudiants et de savoir quels sont les éléments qu'on devrait améliorer dans l'avenir par rapport à l'enseignement des langues, d'autre part, de comprendre quelques aspects

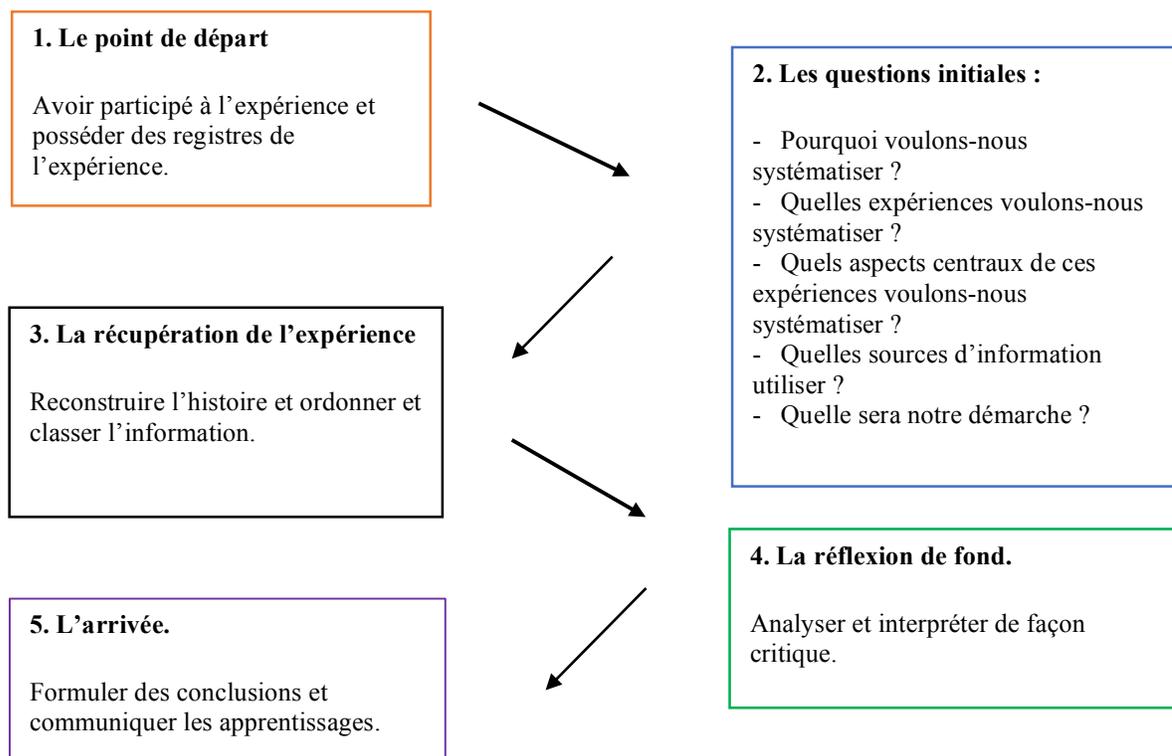
cachés dans les relations avec des étudiants à la salle de classe pendant une séance tels que les relations de pouvoir entre les acteurs de l'acte éducatif, la difficulté de les encourager à participer activement, entre autres aspects et finalement, de mieux comprendre le fonctionnement du processus de la recherche scientifique.

Toutefois, la salle de classe est un endroit plein d'interactions et d'apprentissages. Là-bas, il est important non seulement, partager des connaissances sinon faire de la recherche ; ceci se voit confirmé avec Lefebvre (1989) quand il affirme que « La recherche en éducation devrait s'inspirer de la pratique de l'enseignement plutôt que des théories fondamentales de l'éducation » (p. 384). À ce sujet, il est important souligner que l'autre aspect méthodologique de cette recherche est la systématisation des expériences, laquelle est basée sur la pratique pédagogique d'enseignement de FLE. Tel que le processus de la méthodologie qualitative, la systématisation d'expériences est un chemin long et plein de tâches à réussir de manière efficace et cohérente en permettant la construction des ponts entre la pratique et la théorie. Cette théorie latino-américaine proposée par le sociologue Oscar Jara Holiday a été la base centrale de la recherche. Selon Morgan (en Quinoa 2011) :

(...) la systématisation se situe pleinement dans le champ théorique car elle provoque des changements conceptuels à partir de la pratique et du terrain. Elle permet d'enrichir ou de modifier les connaissances que nous avons et de produire, à partir de la pratique, une reconceptualisation qui permet d'élaborer de nouvelles formes d'intervention ou d'actions plus en adéquation avec nos objectifs. (p.15)

Un des aspects fondamentaux pour faire la systématisation a été d'améliorer l'enseignement de FLE à travers la pratique pédagogique et pour trouver des aspects à améliorer et à corriger, on a suivi (tel que dans le cas de la recherche scientifique) un processus méthodologique et

théorique. Pour parcourir le chemin méthodologique, il a été fondamental de développer de manière précise et cohérente cinq étapes proposées par le sociologue et éducateur populaire Oscar Jara Holiday (2011).



(Schéma de la systématisation d'expériences inspiré de la théorie d'Oscar Jara. Création propre.)

La démarche méthodologique a permis d'un côté, d'organiser le développement de la recherche en soulignant chaque pas à suivre et d'autre côté, de noter que la recherche scientifique telle que la systématisation d'expériences a eu une route spécifique à suivre et des objectifs différents à réussir, car chaque processus n'est pas isolé de l'autre, tous sont complémentaires.

Selon Quinoa (2011) :

La recherche ne se substitue ni s'oppose aux processus de systématisation. Au contraire, elle vient enrichir l'interprétation directe de la pratique grâce à de nouveaux éléments

théoriques qui permettent un niveau d'abstraction et de généralisation plus élevé que celui de la systématisation d'expériences. (p. 23)

Pour collecter l'information, il a été indispensable de faire le sondage parce que « C'est une enquête sur échantillon (...) Basée sur l'échantillonnage et permettant d'extrapoler, c'est-à-dire de généraliser à une population (qui est nécessairement plus grande que l'échantillon). » (Durand, 2018, p.3). Cet instrument a été employé deux fois pendant l'année et les questions posées ont été corrigées par le directeur de cette recherche avant de les travailler avec les étudiants. On a essayé de trouver de l'information liée aux motivations des apprenants, les imaginaires chez eux par rapport au cours de FLE, au professeur-stagiaire, aux méthodologies et activités proposées, à leurs difficultés et doutes par rapport à l'apprentissage de langues étrangères et finalement, leur perception du travail fait par nous.

De la même manière, on a employé le journal de bord pendant chaque intervention pédagogique à l'université. Les journaux ont permis de collecter de l'information telle que les expériences positives et négatives vécues à l'intérieur de la salle de classe, l'attitude des étudiants, les sentiments du professeur au moment de partager le cours. Selon la perspective de Baribeau (2005) la définition de ce type d'instrumentation est la suivante

Il existe au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissés par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au

chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (p.111)

Finalement, on a créé et employé deux tableaux à double entrée. D'un côté, le tableau de systématisation des expériences, c'est un instrument inspiré de la théorie d'Oscar Jara, lequel a été employé à la fin de chaque séance pour déterminer les aspects importants à systématiser. Le but du tableau a été de répondre à quatre questions de la théorie du sociologue péruvien avec l'expérience vécue dans la séance pédagogique, à savoir : Quelle expérience est nécessaire systématiser ? (délimitation), Quels aspects de l'expérience sont les plus importants ? Quels aspects sont importants pour faire l'interprétation critique ? et finalement, Quels éléments sont indispensables dans la reconstruction historique ?

D'autre côté, on a créé le tableau de l'autonomie langagière. Ce tableau est un instrument de collecte de données, basé sur le travail de Claude Germain et Joan Netten de l'année 2004 à propos de l'autonomie langagière. On a pris en considération quelques facteurs suggérés par eux pour développer ce type d'autonomie et à partir de ces éléments-là. On a construit ce tableau pour identifier plusieurs éléments comme par exemple, pendant chaque séance, si les étudiants avaient pris ou non l'initiative de parler librement en langue étrangère en utilisant le nouveau vocabulaire et des expressions nouvelles, sans utiliser le dictionnaire ou un autre matériel pédagogique.

### **Le parcours théorique**

Le cadre théorique est un aspect primordial dans la recherche scientifique, il permet de parcourir le chemin pour réussir les objectifs proposés à l'aide des postulats théoriques de divers auteurs.

À ce sujet, on a utilisé, dans le contexte de la pédagogie du FLE, des aspects théoriques de l'enseignement de la production orale et de l'approche communicative. À ce respect on fait le point sur les notions de Germain et Netten par rapport à l'habilité d'acquérir une langue à partir des interactions qui mettent en scène l'utilisation et la connaissance réciproque entre les participants. On a considéré important l'ensemble de concepts d'habilité et d'utilisation de la langue car dans l'exercice d'une communication authentique, la langue va se transformer en habilité et en conscience d'usage langagière.

Les rapports entre les apprenants et les professeurs sont assez importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce contexte, on considère le rôle du professeur comme déclencheur des interactions et comme, selon François Petithory, celui qui cède le rôle principal aux étudiants. À fin de comprendre les dynamiques à l'origine de ces changements du rôle, on se base sur l'avis de Evelyne Bérard quant aux situations langagières réelles. On utilise aussi le concept de politesse suggéré par Zhihong Pu au cours de la recherche, comme moyen d'approchement entre les acteurs de l'expérience communicative.

La recherche met aussi l'accent sur l'autonomie langagière. À ce sujet, on se réfère aux auteurs Claude Germain et Joan Netten, qui proposent le fait de prendre la langue tel qu'un moyen de communication dans lequel on met en action des événements communicatifs, qu'ils définissent sous la notion de communication authentique.

Même si l'on connaît les caractéristiques du professeur citées par Rabéa Benamar, on s'inquiète pour développer des stratégies qui puissent attirer l'attention des participants à

apprendre une langue étrangère. Heureusement, on trouve deux approches pertinentes à propos de la motivation des étudiants à participer. D'un côté, celle de Bachir Adam concernant la motivation intégrante et la motivation instrumentale. D'autre côté, Roland Viau propose dix conditions pour susciter la motivation à l'apprentissage. Dans la recherche, quelques conditions ont été considérées dans l'adéquation d'activités liés à la motivation des apprenants.

Finalement, une fois structurées les stratégies, on a établi des objectifs d'apprentissage insérés dans les activités proposées aux étudiants. Dans ce processus on s'est inspiré sur la Taxonomie de Benjamin Bloom comme structure logique dans l'ensemble des activités, cohérente et appropriée à l'objectif pédagogique.

### **La description et l'analyse des expériences vécues d'un marcheur : le récit-réflexion critique**

Le processus pédagogique et l'application du projet n'étaient pas faciles à cause de ne pas avoir une grande expérience comme enseignant et de ne pas avoir un plan B pour surmonter les imprévus. Mais dans ce parcours exigeant, on a pu connaître plusieurs aspects au niveau des étudiants, de la méthodologie et du développement des séances ainsi comme au niveau de l'autonomie langagière et au niveau du professeur. Ces aspects seront abordés dans ce récit critique d'expériences en trois thématiques : premièrement, les apprenants : la motivation et l'apprentissage des langues, deuxièmement, l'autonomie langagière et le stage pédagogique et finalement, les moments du stage pédagogique.

### **Les apprenants : la motivation et l'apprentissage des langues**

Le processus a permis de connaître plusieurs aspects à propos des étudiants, d'une part que pour la plupart d'entre eux leur langue préférée était l'anglais. Au début du stage, cet aspect a représenté un défi et en raison de cela, on a cherché des théories liées à des stratégies utiles à motiver les étudiants en cours de FLE et on les a trouvées chez Rolland Viau dans un texte de l'année 2000 par rapport aux conditions idéales pour susciter la motivation chez eux. D'autre part, on a découvert qu'avoir la possibilité de connaître d'autres cultures et pays, de se communiquer avec d'autres personnes, d'obtenir de meilleures opportunités au niveau du travail et de voyager, entre autres, sont des aspects qui motivent l'apprentissage des langues chez les étudiants de troisième semestre de langues étrangères.

À cause de connaître les motivations des étudiants et de tenir compte des aspects de la théorie de Viau (2000), on a décidé de travailler avec les étudiants la thématique des aspects culturels dans les séances de français afin de compléter le travail centré sur des aspects linguistiques et à partir d'un programme d'études centré sur leurs intérêts et d'employer des stratégies centrées dans la communication authentique et des interactions. (Germain et Netten, 2004).

On avait la possibilité de leur proposer une thématique différente à chaque séance, de les encourager à interagir entre eux et le professeur, de susciter des débats en utilisant la langue étrangère, d'essayer de développer leur autonomie langagière et de satisfaire leurs motivations intégrantes et instrumentales. À ce sujet Adam (2014) soutient que

**Il existe deux types de motivations :**

1. Motivation intégrante qui se manifeste par un esprit d'ouverture et un désir de communiquer avec une autre culture.

2. Motivation instrumentale qui répond à un désir d'utiliser la langue à des fines professionnelles ou qui permet de bénéficier d'une promotion sociale ou d'un avantage économique au moyen de la langue.

Ces deux motivations devraient se combiner pour déterminer les objectives et le contenu d'un programme. Lorsque la motivation intégrante domine, l'apprenant réussit mieux. (p. 6)

### **L'autonomie langagière et le stage pédagogique**

La théorie de l'autonomie langagière a été primordiale lors du stage pédagogique. Chez les auteurs Claude Germain et Joan Netten (2004) on a découvert différentes manières de concevoir la langue, des facteurs indispensables pour encourager ce type d'autonomie dans un cours de FLE et la définition du concept de l'autonomie langagière à partir de la distinction entre d'autres deux types d'autonomies liées au champ éducatif.

Par autonomie générale, nous entendons la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant de la dépendance). Par autonomie langagière, nous entendons la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. Par autonomie d'apprentissage, nous entendons ici, à l'instar de Holec (1997), « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue. » (pp. 57-58)

En ce qui concerne la théorie de l'autonomie langagière, il y a un aspect récurrent qui a captivé notre attention, à savoir, la conception de la langue comme un moyen de communication qui permet de voir la langue par rapport à la communication authentique et non pas uniquement

comme un objet d'étude considérant que « (...) plutôt qu'objet d'étude, une langue peut être conçue comme un véritable moyen de communication lorsqu'elle est vue avant tout comme le développement de l'habileté à communiquer dans des situations de communication authentiques. » (Germain, 2007, p. 119)

De même, les auteurs Germain et Netten (2004) ont mentionné trois conditions idéales pour développer cette autonomie dans la salle de classe puisque « un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique et un nombre minimal d'heures intensives » (p. 56), lesquelles ont été encadrées au Canada dans le système appelé français intensif qui permet d'augmenter considérablement le temps destiné à l'enseignement de français chez les élèves de 10 ou 11 ans, en passant de 90 heures à 350 heures dans l'année scolaire (Germain et Netten, 2004). De ces trois conditions proposées par les auteurs on a retenu uniquement deux.

La première condition a été un programme d'études centré sur les intérêts de l'apprenant. En tenant compte d'un côté plusieurs aspects liés à cette condition tels que la communication en langue étrangère chez les apprenants à partir de tâches à réussir, leurs centres d'intérêt puisqu'il est primordial de les motiver à parler de ces sujets qui les intéressent (Germain et Netten, 2004), la conception de la langue qu'elle doit être « (...) considérée, essentiellement, comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. » (Germain & Netten, 2004, p. 60) et d'autre côté, on a fait des caractérisations des étudiants dans chaque semestre de l'année 2018, et cela a permis de déterminer des activités à faire dans le plan de séances.

La deuxième condition a été l'utilisation de stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique. Il a été important de déterminer comment encourager des interactions avec des étudiants à partir de la communication authentique et à travers des activités

à développer dans la salle de classe. Pour cette raison, on s'est centré sur deux aspects de cette condition, à savoir : le travail en groupe, en proposant des activités à résoudre en groupe et ceci uniquement en langue étrangère (Germain et Netten, 2004) et les activités d'emploi qui « favorisent le recours à l'utilisation de la langue à des fins de communication authentique. » (Pambianchi (2003) en Germain et Netten, 2004, p. 61)

Dans ce sens, on a analysé chez les apprenants : la capacité de prendre l'initiative de parler en langue étrangère, la production de nouveaux énoncés (ils ont pu utiliser les expressions données par l'enseignant), soutenir une conversation avec le professeur ou leurs camarades (naturalité au moment de se communiquer), les erreurs fréquentes et leurs corrections et finalement, la communication entre les étudiants en français pendant le déroulement des activités.

En ce qui concerne l'analyse des séances, dirigées par moi-même, par rapport à la capacité de prise de l'initiative de parler en langue étrangère, on a noté que pendant les explications les apprenants ont pris la parole par initiative propre en stimulant les discussions à propos de différents sujets proposés et en partageant leurs idées avec leurs camarades et le professeur. Au début, leur prise de parole a été un peu compliquée à cause de la timidité de quelques étudiants et à cause de cela, on a essayé de leur donner un rôle plus important dans les explications, d'une part on leur a posé des questions par rapport aux sujets et d'autre part, en utilisant des ressources comme des vidéos et des images qui ont suscité des débats dans lesquels les apprenants ont été plus à l'aise. En faisant cela, les étudiants plus timides ont commencé à prendre l'initiative de parler et d'encourager des discussions par rapport aux sujets des séances.

De même, la manière pour les encourager à interagir a été en leur posant des questions directement, comme par exemple dans le cas des activités de la musique française et des expressions françaises, où on a essayé de les encourager à parler en leur demandant de répondre

à des questions pour connaître et exploiter leurs connaissances préalables liées aux sujets des activités. Or, peu à peu les apprenants ont commencé à se communiquer en utilisant la langue dans un contexte authentique, ils ont pris la parole pour partager leurs connaissances préalables ou expériences liées aux activités ou sujets de la séance et pour résoudre les doutes de leurs camarades pendant le développement des activités. Un facteur important pour aider les apprenants à prendre la parole a été le type d'activités proposées liées à la communication et l'emploi de la langue tels que :

Celles qui visent à l'aisance à communiquer (par exemple, une intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire comprendre le sens global, visant à négocier le sens, comportant des questions personnelles, comportant des questions ouvertes, encourageant la participation de l'élève ou visant à faire interagir les élèves) (...) des activités d'emploi de la langue dans des situations authentiques de communication, ainsi qu'à faire des interventions ponctuelles qui visent au développement, soit de la précision en tant que savoir-faire, soit de l'aisance (qui est également un savoir-faire). (Germain & Netten, 2004, p.62)

À partir de cette expérience, on a pu constater qu'on a encouragé l'enseignement et l'apprentissage d'une langue comme « (...) un véritable moyen de communication, reposant d'abord et avant tout sur le développement d'un savoir-faire, c'est-à-dire de l'habileté à communiquer. » (Germain & Netten, 2004, p.57) Également, pendant les activités et les interactions, on a réalisé qu'ils se sont amusés au moment de se risquer à parler en français parce que les activités et la manière de proposer l'interaction ont motivé les étudiants à parler. Cependant, plusieurs fois, on a remarqué quelques étudiants ne participaient pas de manière autonome (ils n'ont pas pris l'initiative de parler).

En deuxième lieu, quant à soutenir une conversation avec le professeur ou leurs camarades, en tenant compte la naturalité au moment de parler (sans pression et sans nervosité), on a constaté que pour quelques-uns d'entre eux il a été un peu difficile de se communiquer de manière naturelle et fluide à cause du manque de vocabulaire et parfois ils ont utilisé la langue maternelle pour s'exprimer. Cependant, dans la plupart du temps, ils ont utilisé la langue française au moment de se communiquer entre eux de manière fluide à propos des sujets proposées, comme dans le cas de l'argot, des jeux multi-cultureaux ou du rapport entre le hip hop et le jazz.

De même, au moment d'interagir avec le professeur, ils ont soutenu une conversation en partageant leurs opinions ou doutes et en donnant des exemples à propos des sujets lesquels qui étaient liés à leur vie quotidienne, comme dans le cas de la séance par rapport aux rituels, dans laquelle les étudiants ont parlé de leurs rituels personnels. À ce propos, on a noté que les sujets proposés ont été intéressants aux yeux des apprenants et cela a été indispensable pour le soutien des conversations entre les acteurs de l'acte éducatif puisque « Une des façons de s'assurer du désir de l'élève de communiquer en classe de L2, est de lui proposer de parler de manière authentique, de ces centres d'intérêt (...). » (Germain et Netten, 2004, p. 60). On conclut donc que pour motiver les apprenant à parler ou soutenir une conversation en langue étrangère, il est important d'essayer de lier les sujets des séances à notre propre réalité ou à des aspects de la vie quotidienne et de leur proposer thèmes qui peuvent être intéressants pour eux.

En troisième lieu, quant à la communication entre les étudiants en français pendant le déroulement des activités, on a noté que les apprenants employaient la langue française la plupart du temps. De plus, dans les groupes de travail, on a noté que les étudiants plus timides ont pu s'intégrer dans la classe et qu'ils ont interagi pendant les activités. Cependant, encourager les

apprenants à parler en langue étrangère au moment de se réunir pour travailler en groupes a été compliqué, ceci probablement pour la commodité de travailler en parlant en langue maternelle. À ce sujet, on a noté une stratégie pour encourager l'emploi de la langue étrangère au moment de travailler par groupes : « proposer des activités de groupes (au cours desquelles les élèves ne doivent recourir qu'à la L2). » (Germain et Netten, 2004, p. 61)

Finalement, en quatrième lieu, en ce qui concerne les erreurs fréquentes et les corrections, on n'a pu les noter qu'au niveau de la prononciation et au moment de faire la concordance de genre pendant les interactions et le développement des activités. On a beau les corriger, ils continuaient avec des erreurs par rapport à la concordance de genre. Tandis qu'en cinquième lieu, quant à la production de nouveaux énoncés, il a été très compliqué de déterminer parce que d'une part, on n'a pas fait une liste avec des expressions établies pour savoir si les expressions ou énoncés employés par les apprenants dans la séance étaient ou non nouveaux.

Bref, Il est important de mentionner que cette théorie des facteurs pour développer l'autonomie langagière a été assez importante dans nos séances, au moment de faire des interactions avec les étudiants, les explications et les activités ; éléments qui seront abordés ci-dessous.

### **Les moments du stage pédagogique**

Les séances développées lors du stage pédagogique pendant l'année 2018 ont été enregistrées dans le journal de bord et une fois analysée cette information, on a identifié des tendances tels que : la salutation, les interactions (la première interaction dans l'ouverture de la classe et la deuxième pendant et après des activités), l'explication et finalement les jeux de rôle et les

activités d'expression orale et corporelle. Celles-ci ont été organisées en trois grandes catégories : l'ouverture de la séance, le développement de la séance et finalement la clôture des activités tels que les jeux de rôle et d'expression orale et corporelle.

### **1. L'ouverture de la séance**

Dans ce moment du cours, la plupart du temps le stagiaire est arrivé avec une sensation de peur. La crainte de s'affronter avec les étudiants et de faire un bon travail pédagogique a été une constante. L'ouverture a été le premier moment de la séance et on a fait plusieurs actions qu'au début ont été faites d'une manière incorrecte comme le cas de la salutation et l'interaction. Nonobstant, avec le développement des séances, on a amélioré la manière de les accomplir. Pendant les premières séances de l'année 2018, on peut dire que on a commencé le cours avec beaucoup de timidité. Au début, la salutation a été trop rapide à cause de notre manière de saluer, laquelle a été accompagnée de nervosité, peur ou timidité. Cependant, le processus du stage pédagogique nous a permis de comprendre que la salutation, cette petite interaction, a un rôle important dans la salle de classe, non seulement pour briser la glace, sinon pour être un outil pédagogique qui permet de créer une ambiance agréable pour apprendre.

La politesse peut d'abord être considérée comme la grammaire des comportements humains en société. Similaire à la grammaire de la langue qui est l'ensemble des structures et des règles qui permettent de rendre compte d'énoncés particuliers, elle constitue des normes sociales et structure les activités interpersonnelles. (...) La politesse concerné également le langage verbal et non verbal. Le langage non verbal implique le comportement : les gestes, l'attitude, l'allure, la conduite, les manières. Quant au langage verbal, un discours peut être correct phonétiquement et grammaticalement, mais inacceptable s'il contrevient aux règles,

usages et habitudes sociaux. (...) L'apprentissage de la politesse (...) s'insère de plein droit dans le cadre de l'approche communicative pour les étudiants de langues étrangères. La compétence qui résulte d'un enseignement communicatif permet de gérer l'interaction sociale d'une façon appropriée et efficace (...). (Pu, 2005, pp. 165 – 167)

Grâce à la réflexion et à l'auto observation, on a commencé à tenir compte de l'importance de la salutation dans la salle de classe et à partir de celle-ci, en premier lieu on a encouragé l'interaction avec les étudiants et en deuxième lieu on a pu les analyser, à partir de leur attitude et des mots qu'ils ont utilisé au moment de saluer. On a noté que plusieurs d'entre eux employaient des mots comme « bonjour », une formule que l'on peut considérer comme standard et qui a été utilisé par les apprenants plus timides et extravertis. Également, l'expression « Ça va » utilisé par les étudiants entre eux et quelques fois avec moi et qu'on la peut considérer comme informelle et finalement l'expression « quoi de neuf » (qui a été enseignée dans les séances), laquelle est informelle et qui était employée rarement par les étudiants au moment de parler avec moi avant de commencer la séance. Il est important de mentionner que ces deux manières de saluer ont été utilisées par des apprenants extravertis et les plus timides ont employé uniquement « Ça va », car pour eux cette façon de saluer permet de se faire comprendre aisément en même temps que de résoudre rapidement la situation communicative.

Après la salutation, on a fait une première interaction avec les étudiants, l'intention était d'encourager leur habileté à se communiquer puisqu' « Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. » (Germain & Netten, 2005, p. 8). Il faut souligner que la qualité des interactions s'est améliorée grâce à la connaissance réciproque entre les participants de la situation communicative.

Ces interactions ont été également articulées avec la récapitulation des séances précédentes et avec l'introduction de chaque thématique à travailler. Ces deux éléments étaient importants pour encourager une participation non seulement du professeur sinon des étudiants entre eux, parce qu'ils ont pu échanger des idées et partager leurs doutes en relation avec les sujets. En ce qui nous concerne, ce moment nous a permis de comprendre (sous l'approche communicative) et de conclure que le rôle du professeur n'est pas le seul rôle central, puisque :

Une des missions les plus importantes des enseignants est de réaliser des interactions avec les apprenants par le déclenchement de prise de parole. C'est pourquoi, l'enseignant n'est plus le centre de la classe : toutes les interactions ne passent par lui. (Petithory, 2016, párr. 48)

## **2. Le développement de la séance**

Ce moment de la séance a été intéressant, agréable et en même temps difficile à maîtriser, d'une part, parce qu'on a expliqué et développé des activités et on a fait des interactions avec des apprenants ; et d'autre part, grâce aux recommandations faites par le professeur titulaire, on a pu faire une autoévaluation du travail pédagogique fait avec les étudiants ; par conséquent, on a commencé à corriger des erreurs et certains actions et à chercher des manières plus adéquates pour expliquer des thématiques, de faire des interactions et de proposer et développer des activités.

Au moment de planifier les activités et de les proposer aux étudiants, on a tenu compte que motiver les étudiants à participer de manière active et d'interagir entre eux étaient des aspects importants et pour cette raison, on a proposé des activités liées avec des aspects culturelles comme la musique française, le blues, le rapport entre le hip hop et le jazz, les rituels dans quelques pays, les jeux multi-cultureaux, les expressions françaises, l'argot et les néologismes,

entre autres. L'intention de faire des activités avec des thématiques diverses a été inspiré auprès des recommandations des activités de Roland Viau (2000) tels que :

Être signifiante, aux yeux de l'élève. Une activité est signifiante pour un élève dans la mesure où elle correspond à ses champs d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. (...) Exige un engagement cognitif de l'élève. Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. (...) Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres. (...) L'apprentissage coopératif est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation de la majorité des élèves. Avoir un caractère interdisciplinaire. (...) L'intégration du français à d'autres disciplines aide l'élève à se rendre compte que des bonnes connaissances langagières ne sont pas seulement utiles à ceux qui font des études littéraires mais qu'elles sont profitables à tous ceux qui doivent communiquer avec un public. (pp. 1-3)

L'explication des sujets dans les séances a été un processus constant. Dans les premières séances, on parlait très vite et on employait un vocabulaire élaboré par rapport au niveau linguistique des étudiants et par conséquent, ils ne comprenaient pas la totalité de l'information. Grâce aux conseils du professeur titulaire, on a commencé à parler plus lentement et à expliquer en utilisant un vocabulaire plus adéquat par rapport au niveau des étudiants et les étudiants peu à peu ont commencé à prendre la parole par eux-mêmes et à comprendre les sujets travaillés.

Également, l'explication a été importante d'un côté, pour se concentrer sur les étudiants et pour donner un rôle plus important à la production orale dans la salle de classe. D'autre côté, pour comprendre que le processus d'explication ne doit pas être mécanique, sinon qu'on doit encourager des échanges avec des étudiants ; ceci afin de faire un bilan de leurs connaissances préalables, leurs opinions par rapport aux sujets du cours et de reconnaître la pertinence des

thèmes de la séance. On a tenu en compte l'approche communicative dans cette dimension sociale puisque « (...) l'importance est donnée aux interactions dans la classe. La prise en compte de cette dimension interactionnelle amène à reconsidérer le contenu de l'enseignement/apprentissage des langues. » (Petithory, 2016, parr. 38)

Quant à la production orale et tenant compte comme méthode d'enseignement l'approche communicative, on a décidé de lui accorder un rôle plus important dans les séances, non uniquement avec l'objectif d'interagir avec les apprenants, sinon pour essayer de développer chez eux la compétence communicative. À ce sujet, on s'est appuyé sur Bérard (1991) qui a dit que cette méthode « (...) recentre l'enseignement du LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (p. 17)

Dans la plupart de séances, au moment d'expliquer, on a tenu compte de l'articulation des exemples avec notre propre réalité, par exemple dans le cas du cours à propos de rituels dans lequel pour résoudre quelques doutes en ce qui concerne la distinction entre un rituel et une habitude de la vie quotidienne, on a montré aux apprenants nos propres rituels et leur sens. L'expérience d'utiliser des exemples de la vie quotidienne ou de notre propre réalité a permis d'une part, de se rapprocher des apprenants et de les motiver à partager leurs expériences réelles de vie et d'autre part, de créer un espace pour soutenir des interactions en langue authentique. Selon Germain et Netten (2005) :

(...) Par langue authentique, nous entendons l'utilisation d'*énoncés*, c'est-à-dire des structures langagières signifiantes, en contexte réel. (...) Pour que l'apprenant soit exposé dès le départ à une langue authentique de communication, nous recommandons que l'enseignant fasse référence à sa propre situation. Ainsi, à l'aide de gestes ou même d'une illustration,

l'enseignant pourra dire, dans la mesure où cela est vrai : *j'ai un chien. Il s'appelle...*

(l'enseignant donne le vrai nombre de son chien). (p. 9)

C'est-à-dire, prenant les expériences de vie quotidienne comme une stratégie de motivation chez les apprenants pour s'exprimer en langue étrangère de manière spontanée.

Pendant l'explication dans les séances, on a essayé de partager de l'information liée à la culture non seulement au niveau de la France sinon de différents pays francophones en tenant compte que voyager et connaître d'autres cultures et pays pourraient être des motivations chez les apprenants pour apprendre une langue étrangère. L'explication de ce type d'information a permis d'établir des interactions avec des étudiants, de leur montrer des aspects culturels et linguistiques et de créer un environnement de communication authentique. Pour faire cela, on a tenu en compte une des stratégies pour l'enseignement de l'oral tel que la modélisation que selon Germain et Netten (2005) c'est un

(...) modèle linguistique fourni par l'enseignant des principaux énoncés *authentiques* (vocabulaire et structures langagières) à faire acquérir par l'apprenant tout d'abord oralement. (...) par la modélisation nous désirons mettre l'accent, dès le départ, sur le principe d'authenticité de la communication. (p. 9)

Également, au moment d'expliquer les différents sujets, on a remarqué que les étudiants ont pris la parole par eux-mêmes de manière spontanée et qu'ils ont partagé leurs expériences de vie liées aux sujets proposés ; également qu'ils ont encouragé le débat entre eux et le professeur, en montrant des arguments favorables ou défavorables par rapport aux différents sujets abordés en utilisant leurs connaissances préalables. Cependant, quelques fois encourager la capacité de parler de manière spontanée chez les étudiants a été difficile, probablement à cause d'une part,

de la timidité de quelques apprenants à participer dans les interactions proposées et d'autre part, du programme d'études proposé, parce qu'il peut être ou non un élément important pour le développement de l'autonomie langagière. (Germain & Netten, 2004) puisque quelques sujets ou la manière de les aborder ne sont pas intéressants pour les apprenants.

Il est également important de mentionner, que pendant les explications, on a utilisé des diaporamas, des images et des vidéos et d'autres éléments audio-visuels, lesquels ont été indispensables pour encourager l'interaction avec les apprenants et surtout pour leur montrer plusieurs exemples à propos de chaque sujet. Cependant, plusieurs fois, les documents d'écoute ou les vidéos n'ont pas été adéquats parce que le niveau langagier a été trop élevé, comme il a été le cas d'une vidéo du youtubeur français Cyprien, qui a été très difficile de comprendre parce qu'il parlait très vite et qui employait un langage informel et trop de vocabulaire inconnu par les étudiants. Cette situation nous fait penser qu'au moment d'employer, d'insérer et d'exploiter des documents authentiques dans la salle de classe, il est important de tenir en compte le niveau linguistique des apprenants, ce qui se voit confirmé avec l'idée de Bérard (1991) :

Certains documents font appel pour l'apprenant à un ensemble de références socioculturelles, ou à une variété de langue particulière. Lorsque le document n'est pas adapté au niveau du public, l'exploitation qui en sera faite risque de se transformer en une explication de textes des plus classiques. (p. 54)

### **3. Les activités**

Pendant les séances, on a travaillé avec les apprenants sur des différentes activités de production orale et d'expression corporelle. En tenant compte que la langue anglaise était

préférée pour la plupart des étudiants, les stratégies didactiques ont joué dans cette partie un rôle important, parce que c'est à travers celles-ci que l'on a pu motiver et captiver l'attention des étudiants. Les stratégies ont été aussi utiles d'une part pour les aider à réussir des objectifs académiques et d'autre part, pour savoir que la manière de partager le cours est un facteur important pour développer une dynamique motivationnelle dans la salle de classe. À ce sujet, selon Viau (2000) :

(...) les quatre facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe sont les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise et lui-même, de par surtout sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves. (p.1)

De même, la planification des activités a été liée à un aspect cognitif et d'apprentissage tel que la Taxonomie de Bloom, laquelle permet d'identifier différents niveaux cognitifs à maîtriser par les étudiants. Chaque niveau a plusieurs actions sous forme de verbes indispensables pour construire des objectifs d'apprentissage et de maîtrise cognitive. On a tenu en compte pour les activités proposées aux apprenants, le troisième niveau de la Taxonomie appelé « appliquer » liée aux actions « d'adapter » le matériel authentique, de « faire » une séance et de « manipuler » la langue française (pour les jeux de rôle) et « d'utiliser » la théorie proposée par le professeur, de « réaliser » exercices de production orale en articulant le langage non-verbal et de « manipuler » la langue étrangère et le corps pour se communiquer (pour les activités d'expression orale et corporelle).

La taxonomie de Benjamin Bloom (1956) classe les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif en six niveaux allant du plus simple (...) au plus complexe (...). (...) Un ensemble de verbes d'action correspond à chacun des niveaux. Ces verbes permettent non seulement

d'identifier précisément un objectif d'apprentissage, mais encore de formuler plus clairement les objectifs des activités en terme de « capacité à ». (Académie Clermont-Ferrand, N.F, p. 2)

De plus, pour planifier les activités, on a tenu en compte aussi l'approche communicative, d'un côté, quant au rapport entre les activités, les étudiants et la communication authentique et d'autre côté, en ce qui concerne la création des réseaux communicatifs entre les acteurs de l'acte éducatif. Grâce à tous ces éléments mentionnés, on a décidé de faire les activités de la classe par groupes de trois ou quatre personnes, par couples et rarement de manière individuelle et les activités ont été centrées sur les apprenants qui avaient le rôle central. Nonobstant, pendant les activités, on a noté que les apprenants parlaient la plupart de temps et que peu à peu établissaient des réseaux communicatifs par rapport aux interactions qu'ils faisaient avec leurs collègues et le professeur. À ce propos Bérard (1991) soutient que :

(...) la classe de langue est un lieu où se jouent des rapports sociaux (rapports de savoir, de pouvoir) comme dans d'autres situations de communication. (...) le type d'activités proposées aux apprenants se rapprochera des types d'échanges qui existent dans la réalité. (...) la manière de structurer le groupe, d'instaurer des rapports entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants entre eux, aura sans doute un rôle important à jouer dans la mise en place de réseaux de communication au sein du groupe-classe. (p. 49)

On a joué selon Benamar (2009) en citant à Louise Dabène (1984) « (...) la fonction de meneur de jeu : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges. (...) » (p. 66) Car dans ce moment du cours, on a eu un rôle important et actif parce qu'on a organisé les apprenants, on leur a donné le matériel et on

leur a expliqué les dynamiques à suivre, cela a permis d'organiser les activités dont l'objectif était de renfoncer la confiance en eux-mêmes pour s'exprimer dans une deuxième langue.

En ce qui concerne les jeux de rôle, les étudiants ont travaillé tout le temps en groupes de quatre ou trois personnes et on a proposé des situations proches à la réalité en utilisant des personnages réels ou extraits de matériels authentiques. On peut dire que les étudiants ont fait un bon travail, puisqu'ils respectaient les consignes données et ils utilisaient la plupart de temps la langue étrangère. Également, ils essayaient de parler comme les personnages à représenter en changeant leur ton de voix en utilisant le langage corporel pour s'exprimer quand il était nécessaire.

Les jeux-multiculturels ont été aimés par les apprenants, grâce à leur proximité à la réalité de devenir un professeur de langues pour partager une séance. Pour cette activité de groupe, les étudiants devaient utiliser et adapter un texte en langue maternelle avec les instructions de différents jeux de plusieurs pays. Après, ils devaient expliquer deux jeux à leurs camarades et leur donner les instructions plus adéquates pour jouer et finalement, résoudre leurs doutes.

Cette activité a permis aux apprenants de parler en langue étrangère de manière authentique (un des aspects importants de l'autonomie langagière) d'un côté, puisqu'ils ont pris la parole par eux-mêmes en utilisant la langue française tout le temps et ils ont soutenu une conversation avec leurs collègues, le professeur-stagiaire et le professeur titulaire dans un contexte authentique et d'autre côté, parce qu'ils n'ont utilisé aucune ressource comme le portable ou les notes avec les instructions des jeux au moment de se communiquer avec les autres, d'expliquer et donner l'information nécessaire aux collègues pour faire ou accomplir les jeux.

Au moment de faire les activités de jeux de rôle les apprenants ont surmonté plusieurs défis tels que d'employer la langue étrangère tout le temps, donner des indications à leurs collègues

pendant le développement des activités et de se répartir les tâches (pour accomplir une activité) au moment de travailler en groupe. Toutefois, pendant les activités (lesquelles on a essayé de les proposer le plus authentique possible) on a noté d'un côté que pour les apprenants parler uniquement en français a été un défi difficile à réussir à cause de leur manque de vocabulaire et d'autre côté, que les activités, grâce à son rapport avec l'authenticité, ont permis aux apprenants d'être capables de soutenir des conversations avec les autres personnes et d'avoir de la confiance pour prendre des risques en utilisant la langue étrangère. En ce qui concerne les activités authentiques selon Viau (2000)

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. (...) La réalisation d'un produit améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. » (p. 2)

Par rapport aux activités d'expression orale et corporelle, les étudiants ont travaillé par couples, par groupes de trois personnes et de manière individuelle. Les apprenants ont fait un bon travail au moment de travailler avec les autres et de manière individuelle pendant les débats ou les activités de devinette. Ils ont parlé la plupart de temps en langue étrangère et rarement en langue maternelle dans les débats ; ils ont également utilisé le langage non-verbal pour se communiquer et interagir avec les autres pendant les devinettes. Ce type d'activités d'emploi du langage corporel ont été très intéressantes parce qu'à travers de celles-ci les étudiants pouvaient se communiquer en utilisant leur corps et au même temps encourager des interactions de manière orale entre les autres étudiants parce qu'ils devaient deviner une action, un métier, entre d'autres choses.

On s'est aperçu que des situations particulières se sont produites par rapport aux consignes pendant les activités. Les apprenants ont donné de manière incorrecte les consignes à leurs collègues car ils ont eu de problèmes au niveau de compréhension des instructions au cours de l'activité, en conséquence, l'activité n'a pas pu aboutir tel qu'elle était planifiée. Ceci nous fait conclure que la clarté dans les consignes est importante parce que selon Viau (2000) elles :

(...) contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. En ce sens, il serait sage de toujours vérifier leur compréhension des consignes, car celles-ci risquent fort d'être moins claires pour les élèves que pour la personne qui les a énoncées, généralement très familière avec le sujet. (p. 3)

De manière générale et en relation à la Taxonomie dans les jeux de rôle, on a pu noter que les étudiants ont adapté le matériel donné pour faire des activités, comme dans le cas des jeux multiculturels, dans lesquels les apprenants ont utilisé et adapté un texte en espagnol pour l'employer dans l'activité en langue étrangère. Également, ils ont fait une séance en langue étrangère en utilisant le matériel donné et des représentations des personnages avec des dialogues proposés par eux-mêmes. Finalement, ils ont manipulé (selon la catégorie de la taxonomie de Bloom) la langue française en parlant au public au moment de faire des activités et les interactions.

Également, quant à la Taxonomie dans les activités d'expression orale et corporelle, les apprenants ont utilisé la théorie proposée par nous pour faire des débats, pour donner leurs points de vue et pour faire face aux arguments de leurs collègues. Finalement, les étudiants ont réussi à manipuler (selon la catégorie de la taxonomie de Bloom) la langue française et le langage non-verbal pour s'exprimer et pour interagir avec leurs collègues et le professeur.

À ce sujet, on croit que l'accomplissement de la taxonomie et des activités a été possible en raison de sa pertinence, d'une part, par rapport au niveau choisi de la taxonomie puisque « le

niveau APPLIQUER consiste pour l'apprenant à mettre en pratique une règle, une méthode, ou à mobiliser des connaissances dans une situation ordinaire. » (Académie Clermont-Ferrand, N.F., p. 3) et parce qu'appliquer fait référence à « Faire usage d'une faculté, d'une aptitude à quelque chose, à une activité détermine (...) » (Dictionnaire de français Larousse) ou à « Utiliser quelque chose en vue d'obtenir un résultat déterminé ». (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) et d'autre part, par rapport à la difficulté des activités parce que selon Viau (2000) :

Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès que ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. (p. 2)

Il est important de mentionner que pendant et après les activités, il y a eu des interactions entre les étudiants et entre les étudiants-professeur, qui ont été importantes pour connaître les opinions des étudiants par rapport aux activités et pour échanger des idées entre tous les acteurs de l'acte éducative et pour encourager l'usage de la langue authentique. Selon Germain et Netten (2005) : « L'interaction entre enseignant et apprenant ou entre apprenants dans le cadre d'activités de groupes permet de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en contexte authentique. » (p. 10)

Également, dans les cas des interactions, on a pu corriger les étudiants dans leurs difficultés de production orale, cette correction faite de manière respectueuse et avec l'objectif de leur donner de la confiance pour faire un bon travail pendant les prises de parole. Pour cette interaction, on a tenu en compte la troisième stratégie pour l'enseignement de l'oral chez Germain et Netten (2005) appelé L'interaction (avec correction) puisque

En surveillant les productions de l'apprenant lors d'activités interactives, l'enseignant pourra ainsi s'assurer, en proposant les corrections appropriées, que l'apprenant fait,

implicitement, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. (p. 10)

Finalement, en ce qui concerne l'autonomie langagière pendant le développement des activités et l'interaction, on a pu noter d'une part, que les étudiants ont parlé en langue française la plupart de temps, au moment d'expliquer ou d'échanger des idées avec leurs collègues, alors qu'au moment de travailler par groupes, les étudiants ont parlé la plupart de temps en langue maternelle. D'autre part, on peut dire que les aspects tenus en compte dans les activités et interactions telles que le travail en groupe, les activités d'aisance et d'emploi de la langue, la communication des apprenants, la langue comme un moyen de communication (lesquels font partie des facteurs-stratégies pour développer l'autonomie langagière chez Germain et Netten (2004), celles-ci ont permis aux étudiants de prendre les risques de parler en langue étrangère, d'interagir ou de soutenir une conversation-discussion avec leurs camarades et le professeur et surtout d'encourager la communication authentique.

### **La fin du chemin : les conclusions du voyage**

Le processus de développer et de systématiser le stage pédagogique à l'université de la Salle a été gratifiant parce qu'on a pu faire la découverte de nous-mêmes. On a pu identifier les faiblesses et les points forts de notre manière d'enseigner FLE. Également, tout le processus a eu plusieurs défis à surmonter, à niveau émotionnel et intellectuel. On a pu mettre en évidence l'importance de chercher, de lire et d'appliquer des méthodes et des stratégies d'enseignement. Le stage pédagogique comme la systématisation ont été des facteurs essentiels pour décider de continuer avec le parcours d'être professeur.

L'analyse des séances en utilisant les facteurs pour développer l'autonomie langagière a été très intéressant parce qu'on a pu créer et utiliser un outil de recherche, de trouver divers aspects pour analyser tant dans les séances du professeur titulaire comme dans les nôtres, mais on a tenu en compte uniquement les résultats de nos séances. Au moment de faire cette analyse, trouver de nouvelles expressions employées par les apprenants a été le plus compliqué pour nous, à cause du manque d'expérience en faisant ce type d'analyse, qui est plus précis et qui exige une préparation spécifique.

De plus, on a trouvé que les étudiants ont développé l'autonomie langagière pendant les activités, les explications du professeur et les interactions par rapport aux facteurs comme la prise de parole autonome par les apprenants, la prise de risques pour parler en langue étrangère et de soutenir une conversation avec le professeur ou leurs collègues. Cependant, les apprenants n'ont pas développé ce type d'autonomie au moment de travailler par groupes, parce que la plupart du temps ils ont parlé entre eux en utilisant la langue maternelle.

Quant aux stratégies pour développer et motiver l'autonomie langagière employées dans les séances, le processus de leur application a été un peu difficile parce qu'on a dû corriger des erreurs par rapport à notre manière d'enseigner, d'expliquer et d'interagir avec les apprenants à partir des recommandations données par le professeur titulaire.

Pourtant, on a noté que pour motiver les apprenants à parler en langue étrangère la plupart de temps et à prendre la parole par eux-mêmes, il a été nécessaire d'une part, de faire des interactions en donnant un rôle plus important aux apprenants en essayant de développer leur habilité communicative et d'autre part, à faire plus attention vis-à-vis nos interactions au moment de l'ouverture de la séance, au moment de faire la récapitulation des séances précédentes et l'introduction des sujets.

Également, on peut dire que leur proposer un plan d'études centré sur leurs intérêts et ces motivations pour apprendre en utilisant des activités interculturelles, diverses et appropriées à leur niveau de langue a été important pour les motiver à prendre des risques au moment de parler en français et pour encourager des interactions en utilisant la langue étrangère entre eux. De même, faire des explications en interagissant avec les étudiants pour connaître leurs connaissances préalables, en utilisant la stratégie de la modélisation a permis de développer peu à peu l'autonomie langagière chez les apprenants en ce qui concerne la prise de parole par eux-mêmes, pour leur prise des risques en utilisant la langue et surtout en ce qui concerne leur capacité à soutenir une conversation en utilisant la langue authentique.

De même, il est plus important de remarquer qu'une des stratégies la plus importante pour développer l'autonomie langagière chez les étudiants a été d'employer l'approche communicative comme méthode d'enseignement parce qu'on a pu donner un rôle central aux apprenants et essayer de développer leur habilité communicative et essayer d'encourager la communication orale tout le temps.

En ce qui concerne les activités proposées pour favoriser l'autonomie langagière, les jeux de rôle et les activités d'expression orale et corporelle, on peut dire que celles-ci ont permis aux élèves de développer l'autonomie langagière par rapport à la prise de parole de manière spontanée, pour soutenir une conversation avec les autres personnes dans un contexte authentique et ceci en utilisant la langue française.

Les activités proposées ont permis aux apprenants de prendre l'initiative de parler en langue étrangère au moment de partager leurs arguments dans un débat ou pour donner des instructions à leurs camarades au moment de développer une activité. Les activités ont bien fonctionné et ont aidé les étudiants à développer ce type d'autonomie, cependant, au moment de travailler par

groupes, les activités n'ont été pas effectives pour les motiver à parler et soutenir une conversation en contexte authentique en utilisant la langue étrangère, à cause de l'usage de la langue maternelle de la part des apprenants et du manque de stratégies de la part du professeur pour éviter cela.

Finalement, il est important de continuer à travailler, de chercher plus de théories d'enseignement de langue, de trouver plus et plus d'activités qui permettent le développement de l'autonomie langagière chez les apprenants. De plus, il est fondamental non seulement de se centrer sur la production orale au moment de se centrer sur ce type d'autonomie parce que l'écriture est aussi importante dans l'enseignement-apprentissage de langues et pour cette raison on pourra parler (peut-être) de l'autonomie langagière de l'écriture. De même, il est fondamental que l'apprenant de langues commence à développer les capacités qui font partie du métier des professeurs de langues, à savoir : d'être une personne méthodique et capable de mélanger l'intellect, la créativité et la rigueur académique.

## Références

- Académie Clermont-Ferrand. (Sin fecha). La taxonomie de Bloom. Consultado el 10 de abril de 2019. Recuperado de: [https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2\\_ressourcesutiles\\_taxonomieBloom.pdf](https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomieBloom.pdf)
- Adam, B. (2013). Le non verbal et l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Sudan Journal of Science and Technology. 14 (2), 54-68. Consultado el 2 de marzo de 2019.
- Recuperado de:

<http://repository.sustech.edu/bitstream/handle/123456789/17142/Le%20non%20verbal%20et%20l%E2%80%99enseignementapprentissage...pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Adam, B. (2014). Problématique de la méthodologie du FLE. Consultado el 2 de marzo de 2019.

Recuperado de: <http://staffpages.uofk.edu/bachir-adam/wp-content/uploads/sites/15/2014/06/Probl%C3%A9matique-de-la-m%C3%A9thodologie-du-FLE.pdf>

Assi, G.R., Kouassi R.R. (sin fecha) Cours d'initiation à la méthodologie de recherche. Ecole pratique de la chambre de commerce et d'industrie, Abidjan. Consulté le 11 de abril de 2019.

Recuperado de: [http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_216\\_0.pdf](http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_216_0.pdf)

Bassaid, S. (2017). « L'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière » Cas d'étude : les apprenants de première année secondaire. (Mémoire de Master, Université ABOU-BAKR BELKAÏD – TLEMCEM). Consultado el 15 de enero de 2019. Recuperado de : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11936/1/bassaid-aroud.pdf>

Baribeau, C. (2005, noviembre). Le journal de bord du chercheur. Hors-Série «les actes».

L'instrumentation dans la collecte de données : choix et pertinence. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), 26 novembre 2004. Université du Québec à Trois-Rivières, 02. Consultado el 18 octubre de 2018. Recuperado de:

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)

Benamar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. Synergies Algérie, (8), 63-75. Consultado el 27 de marzo de 2019. Recuperado de:

<https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf>

Berard, E. (1991). L'approche communicative : théorie et pratiques. Paris, CLE international.

Camilleri, A. (coord.). (2002). Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants. Centre européen pour les langues vivantes. Éditions du Conseil de l'Europe.

Consultado el 1 de febrero de 2019. Recuperado de: <http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomieapprenantformationCamillerilivre.pdf>

Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des Tic e du portfolio. Kyoto, Japon. 57-66. Consultado el 3 de enero de 2019. Recuperado de :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576652/document>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consultado el 7 de abril de 2019.

Recuperado de: <http://www.cnrtl.fr/definition/appliquer>

Dictionnaire Larousse. Consultado el 7 de abril de 2019. Recuperado de:

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/appliquer/4710?q=appliquer#4689>

Durand, C. (2018). Cours Méthodes de sondage. De la problématique à la stratégie : Pré-enquête, question de recherche, population. Département de sociologie, Université de Montréal.

Consultado el 27 de febrero de 2019. Tomado de:

<https://www.webdepot.umontreal.ca/Enseignement/SOCIO/Intranet/Sondage/public/presentations/problemshw.pdf>

Éducol. (2017). Développer l'autonomie langagière au cycle 4. Ministère de l'éducation nationale. Consultado el 26 de enero de 2019. Recuperado de:

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arabe/97/6/RA16\\_C4\\_LV\\_Arabe\\_Dev-Autonomie-Lang\\_767976.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arabe/97/6/RA16_C4_LV_Arabe_Dev-Autonomie-Lang_767976.pdf)

Germain, C et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, Alsic, apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. [En ligne], Vol. 7, 55- 69. Consultado el 5 de enero de 2018. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/6254984/Facteurs\\_de\\_d%C3%A9veloppement\\_de\\_lautonomie\\_langag%C3%A8re\\_en\\_FLE\\_FLS](https://www.academia.edu/6254984/Facteurs_de_d%C3%A9veloppement_de_lautonomie_langag%C3%A8re_en_FLE_FLS)

Germain, C et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. Consultado el 5 de febrero de 2019. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/6255221/Place\\_et\\_r%C3%B4le\\_de\\_loral\\_dans\\_lenseignement\\_apprentissage\\_dune\\_L2](https://www.academia.edu/6255221/Place_et_r%C3%B4le_de_loral_dans_lenseignement_apprentissage_dune_L2)

Germain, C. (2007). Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'information et de la communication). *Revue japonaise de didactique du français*, 2 (1). Consultado el 23 de febrero de 2018. Recuperado de : <http://sjdf.org/pdf/1-112germain.pdf>

Jara, O. (sin fecha). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Consultado el 5 de febrero de 2019. Recuperado de : [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)

Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 14(3), 381-386. Consultado el 14 de febrero de 2019. Recuperado de : [https://www.jstor.org/stable/1495366?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1495366?seq=1#page_scan_tab_contents)

Petithory, F. (2016). Introduction à l'approche communicative. Ambassade de France au Soudan. Consultado el 25 de abril de 2019. Recuperado de: <http://tentative1monsite.esy.es/category/didactique-du-fle/>

Pu, Z. (2007). La politesse comme entrée pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies chine*, (2) Consultado el 9 de marzo de 2019. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf>

Quinoa. (Ed). (2011) Systématiser les expériences : manuel pour apprendre de nos pratiques.

Consultado el 11 de febrero de 2019. [http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/Systemat\\_LOW.pdf](http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/Systemat_LOW.pdf)

Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Barcelona, España: gedisa editorial.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.

Correspondance, 5 (3). Consultado el 24 de enero de 2019. Recuperado de: [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Conditions\\_pour\\_susciter\\_la\\_motivation.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Conditions_pour_susciter_la_motivation.pdf)

Zou, J. (2010). Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière. Étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois : observations et réflexions. (Thèse de doctorat, Université de Nantes) Consultado el 17 de enero de 2019. Recuperado de:

<http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=e64e13d3-144d-44b3-93cb-9b6b3514ff45>

## Anexes

UNIVERSIDAD DE  
**LA SALLE**

Vicerrectoría Académica

Coordinación de Currículo

---

**Fiche N. 5**

**Titre : les étudiants et l'enseignement.**

**PROFESSEUR :** David Camilo Páramo.

**LIEU :** Université de la Salle

<b>CLASSE</b> : langue et communication française II	<b>NOMBRE D'ÉLÈVES</b> : 21
<b>PUBLIC</b> : adolescentes	<b>NIVEAU</b> : A2
<b>THÈME</b> : Jeux multiculturels	
<b>DATE</b> : 04 octobre 2018	<b>DURÉE</b> : 2h

**MATÉRIEL NÉCESSAIRE** : cahier, papiers et feutres.

**OBJECTIFS COMMUNICATIFS** : Les étudiants doivent diriger la séance en faisant le rôle du professeur.

- Expliquer de manière didactique aux camarades, les différents jeux multiculturels.
- Maintenir une conversation tout au long de l'activité.
- Prendre la parole de manière spontanée pour encourager les interactions.

**OBJECTIFS LINGUISTIQUES** :

- Utiliser le présent pour expliquer les jeux.
- Employer le passé composé et l'imparfait pour décrire des exemples.
- Employer correctement les adverbes de lieu et de quantité au moment d'expliquer les jeux.
- Utiliser l'impératif pour donner les indications à suivre pour développer chaque jeu.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE** :

ÉTAPE	ACTIVITÉ	TEMPS PRÉVU
<b>Sensibilisation</b> / <b>Ouverture</b>	À partir de la salutation le professeur propose une dynamique d'interaction entre les apprenants. Ensuite, le professeur fera une petite récapitulation de la séance précédente.  Activité pour briser la glace :  Les étudiantes forment un cercle concentrique et le professeur assigne	<b>15 m</b>

	un verbe à chacun d'entre eux. Par exemple : le verbe mourir. L'étudiante doit faire une représentation théâtrale de ce verbe et leurs collègues doivent deviner le verbe.	
<b>Explication/ Conceptualisation</b>	<p>Il est important souligner que les consignes de l'activité avaient été prévues précédemment.</p> <p>Le professeur met en valeur l'importance de connaître une variété des jeux provenant des différents contextes culturels. En même temps l'apprenant prendra conscience que le jeu permet aux gens de vivre dans une société multiculturelle. Il s'agit d'une activité qui aide aux apprenants à acquérir les compétences culturelles qui permettent respecter la diversité. (Bantulà et Mora, 2002.)</p>	<b>20 m</b>
<b>Appropriation et la production.</b>	<p>Par groupes de 4 ou 5 personnes, les étudiants doivent expliquer deux jeux de chaque continent. Ils doivent jouer le rôle du professeur et travailler collectivement pour expliquer correctement et surmonter les défis qui peuvent se présenter.</p> <p>Les étudiants ne doivent utiliser aucun matériel concernant l'information du jeu. Il est possible d'utiliser le tableau pour expliquer les indications les plus difficiles. Finalement, le défi c'est de n'employer que la langue française au moment d'exposer ou enseigner les jeux multiculturels.</p> <p>Le groupe de l'Afrique doit expliquer les jeux suivants : <b>Gato come orato</b> (L'Angola) et <b>Sasa kuru</b> (Le Burkina Faso).</p> <p>Le groupe de l'Amérique doit expliquer les jeux suivants : <b>Gata Parida</b> (L'Argentine) et <b>Joao Palmada</b> (Le Brésil).</p> <p>Le groupe de l'Asie doit expliquer les jeux suivants : <b>Hottot</b> (L'Indie) et <b>Levanta la mano</b> (Le Taiwan)</p> <p>Le groupe de l'Europe doit expliquer les jeux suivants : <b>Les grelots</b> (La France) et <b>Chenille-assis</b> (La Belgique)</p> <p>Le groupe d'Océanie doit expliquer les jeux suivants : <b>Hipitoi</b> (La Nouvelle Zélande) et <b>Canicas infinitas</b> (L'Australie).</p>	<b>75 min.</b> <b>(15 min par chaque groupe.)</b>
<b>Fermeture</b>	Réfléchir avec les étudiants autour de l'activité, en soulignant des aspects positifs et négatifs, et surtout de l'expérience d'avoir joué le rôle du professeur.	<b>15 min</b>

<b>Évaluation – Conclusion</b>	<p>La évaluation est fondée sur des critères liés à la théorie de l'autonomie langagière de Germain et Netten tels que : la capacité de soutenir une conversation avec ses camarades en langue étrangère et prendre la parole de manière spontanée.</p> <p>À partir de la théorie de la Taxonomie de Benjamin Bloom et à son troisième niveau cognitif nommé « appliquer », les apprenants doivent accomplir quelques objectifs ou actions pour compléter le travail pédagogique tels que : adapter le matériel donné en langue maternelle pour faire une activité en langue étrangère, faire une séance en utilisant la langue étrangère et manipuler (selon le verbe proposé dans la Taxonomie) la langue française pour se communiquer tout le temps.</p>	<b>30m</b>
--------------------------------	--	------------

**OBSERVATIONS :**


---



---



---

**BIBLIOGRAPHIE : MATÉRIEL UTILISÉ (Annexes)**

Révisé : \_\_\_\_\_

Académie Clermont-Ferrand. (Sin fecha). La taxonomie de Bloom. Recuperado de:  
[https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2\\_ressourcesutiles\\_taxonomiedeBloom.pdf](https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomiedeBloom.pdf)

Bantulà, J., Mora, J. (2002). Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un Mundo Global. Barcelona, editorial : Paidotribo. Recuperado de :  
[http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxiu/19\\_1\\_Juegosmulticulturales.pdf](http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxiu/19_1_Juegosmulticulturales.pdf)

Germain, C et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS , Alsic, apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/6254984/Facteurs\\_de\\_d%C3%A9veloppement\\_de\\_lautonomie\\_langagi%C3%A8re\\_en\\_FLE\\_FLS](https://www.academia.edu/6254984/Facteurs_de_d%C3%A9veloppement_de_lautonomie_langagi%C3%A8re_en_FLE_FLS)