



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

LES PRATIQUES THEATRALES COMME OUTIL INNOVATEUR POUR LA MAITRISE DE COMPETENCES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

Alumno/a: Pérez Nájera, Lorena

Tutor/a: Francisco de Asís Palomo Ruano

Dpto.: Francés

Junio, 2021

SOMMAIRE

Résumé et mots clés.....	4
1. 1. Introducción	5
2. Cadre éducatif d'application et situation d'enseignement-apprentissage	8
3. Fondements théoriques.....	14
3.1. Enjeux pédagogiques	14
3.2. L'apprentissage par les tâches : approche actionnelle à travers la pratique théâtrale	18
3.2.1. Le rôle de l'enseignant	21
3.2.2. Formation des enseignants	22
3.3. Développement des compétences communicatives.....	25
3.4. L'acquisition de la dimension culturelle à travers les pratiques théâtrales	28
3.5. Le théâtre : un outil pour améliorer l'expression orale.....	32
4. Déroulement du processus d'enseignement-apprentissage à travers le jeu et le théâtre	37
4.1. Programmes didactiques et évaluation du processus.....	39
5. L'élaboration des unités didactiques	41
6. Unité didactique.....	45
PRÉSENTATION.....	45
JUSTIFICATION.....	45
LÉGISLATION ÉDUCATIVE DE RÉFÉRENCE	46
ÉTAPE, CYCLE ET NIVEAUX ÉDUCATIVES	47
CONTEXTE ET DESCRIPTION DE L'ÉTABLISSEMENT ÉDUCATIF	47
CONTEXTUALISATION DU GROUPE.....	49
OBJECTIFS.....	50
COMPÉTENCES	51
CONTENUS.....	52
MÉTHODOLOGIE	53
TEMPORALISATION	54

ACTIVITÉS : SÉANCES.....	54
ÉVALUATION	79
CRITÈRES D'ÉVALUATION	82
DIVERSITÉ D'APPRENTISSAGES	85
THÈMES TRANSVERSAUX ET INTERDISCIPLINARITÉ.....	86
RESSOURCES PHYSIQUES ET NUMÉRIQUES.....	86
7. Conclusion.....	87
8. Bibliographie	90

Résumé et mots clés

Título: “Las prácticas teatrales como herramienta innovadora para el dominio de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE”

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster contempla la aplicación de juegos y prácticas teatrales en el aprendizaje de lenguas, concretamente, del francés. Pretende describir cómo estas nuevas herramientas se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando grandes beneficios en el dominio de esta lengua, resaltando el gran beneficio que se produce sobre todo en la expresión oral. La exposición de los fundamentos teóricos que sobresalen de esta herramienta didáctica conduce a la elaboración de una unidad didáctica que integra todos los aspectos expuestos y que toma el juego y las prácticas teatrales como elementos primordiales en el desarrollo de la misma.

Palabras clave: prácticas teatrales, juegos, proceso de enseñanza-aprendizaje, expresión oral, profesores, francés, didáctica

Titre : « Les pratiques théâtrales comme outil innovateur pour la maîtrise des compétences dans le processus d’enseignement-apprentissage du FLE »

Résumé

Cette mémoire Fin de Master envisage l’application des jeux et pratiques théâtrales dans l’apprentissage des langues, en particulier, du français. Elle vise à décrire comment ces nouveaux outils sont introduits dans le processus d’enseignement-apprentissage, apportant de grands avantages dans la maîtrise de cette langue, en soulignant le grand avantage qui se produit surtout dans l’expression orale. L’exposition des fondements théoriques qui ressortent de cet outil didactique conduit à l’élaboration d’une unité didactique qui intègre tous les aspects exposés et qui prend les jeux et les pratiques théâtrales comme des éléments primordiaux dans le développement de la même.

Mots clés : pratiques théâtrales, jeux, processus d’enseignement-apprentissage, expression orale, enseignants, français, didactique

1. Introducción

Le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères est un défi pour tous ceux qui ont la charge de transmettre l'ensemble des connaissances d'une langue. Nous voyons comment depuis plusieurs décennies, différentes méthodologies sont apparues dans le monde de la didactique pour faciliter l'apprentissage, soit en rupture avec la précédente, soit en adaptation pour répondre aux besoins constatés au fil du temps dans la société. Il est bien connu qu'enseigner et apprendre une langue différente de celle parlée dans le pays où elle est apprise est un défi et c'est pour cette raison que chacune des différentes méthodes a cherché à répondre aux besoins de chaque époque.

Cependant, dans les années 1970, une nouvelle méthodologie est née, qui est celle utilisée en grande partie aujourd'hui pour l'apprentissage des langues étrangères (Rodríguez, 2001). Il s'agit de l'approche communicative, qui se caractérise par le fait qu'elle permet aux apprenants de ces langues de communiquer dans différentes situations à l'aide de documents originaux liés à ces situations. Au fil des années, l'application de cette méthodologie a conduit à l'émergence d'une nouvelle approche qui complète cette dernière : l'approche par les tâches ou actionnelle. Elle vise à faire de l'étudiant le protagoniste et le responsable de son propre apprentissage, en imposant ses stratégies et ses méthodes de travail préférées par le biais de la négociation qui sera présente au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En revanche, rappelons qu'à l'époque actuelle plusieurs méthodes coexistent dont surtout l'approche actionnelle. À propos de l'approche par les tâches, comme le dit Breen (1987), il faudra déterminer « qui fait quoi, avec qui, sur quoi, avec quels ressources/moyens/soutiens, quand, pendant combien de temps, comment et avec quel objectif pédagogique ». À ce stade, nous considérons que l'enseignant doit être responsable de la sélection de tout ce qui est essentiel dans une langue étrangère afin de l'utiliser dans des situations de communication réelles. Mais, tout cela à travers un élément fondamental : la motivation. C'est le moteur de l'apprentissage, car les enseignants doivent faire face aux questions que les apprenants se posent sur la raison, l'objectif ou l'utilité d'une nouvelle langue étrangère. C'est pourquoi les enseignants sont obligés de chercher de nouveaux outils pour réaliser un apprentissage significatif chez les élèves. C'est alors qu'apparaissent les activités théâtrales, nées comme un stimulus et une expérience ludique qui ne manque pas de motivation. Cette pratique permet la création de processus actifs dans la connaissance, ainsi que l'acquisition de la langue et le travail communicatif. De cette façon, nous proposons l'application de la pratique théâtrale dans les classes de langues étrangères, puisque grâce à elle, les étudiants parviennent à une communication correcte et fluide, en y incluant la réalité socioculturelle de la langue étrangère. Pour Corral (2003), l'utilisation de l'activité théâtrale comme ressource

didactique peut assumer deux rôles complètement différents, en fonction du rôle assumé par l'étudiant : le rôle actif en tant que participant-acteur, ou le rôle passif en tant que participant-télespectateur-récepteur (p. 3). En revanche, Palomo (2016) affirme que l'intégration de la pratique théâtrale dans les classes de FLE implique que chaque membre doit interagir et pallier les lacunes d'un camarade tout en étant capable de corriger ses propres erreurs et d'acquérir de nouvelles compétences grâce à l'observation de ses camarades (p. 220).

Par ailleurs, la production orale est l'une des compétences les plus faibles chez les apprenants de français langue étrangère, selon les recherches, les enquêtes et les études (Nunes, 2010), mais aussi de notre point de vue, puisque nous avons pu l'observer lors du stage effectué au cours de cette année académique. De même, le théâtre contribue grandement à l'expression corporelle et à la performance des futurs professeurs de français langue étrangère qui commencent à exercer leur métier, ce qui est notre cas. En ce sens, ce travail est orienté vers deux perspectives : l'enseignement, destiné à un public d'enseignants et/ou de futurs enseignants, et l'apprentissage, destiné aux étudiants en FLE. Pour la construction de ces deux perspectives, dans un premier temps, nous nous concentrerons sur la situation actuelle des activités théâtrales dans le cadre législatif, ainsi que sur les concepts du théâtre (comme l'expression orale, l'expression corporelle, les types de pratiques théâtrales, entre autres) et le développement du processus d'enseignement-apprentissage à travers le jeu et le théâtre (comme les programmes didactiques ou l'évaluation du processus) dans le but d'élaborer une proposition intégrale et efficace.

En ce qui concerne les objectifs que la réalisation de ce travail entend atteindre, ce sont ceux que nous proposons ci-dessous. Le premier d'entre eux est de trouver la place que la langue française en tant que deuxième langue étrangère occupe à la fois au niveau national et à des niveaux plus spécifiques, c'est-à-dire au niveau régional et au niveau du centre éducatif d'application, afin de comprendre la manière dont elle est appliquée dans celui-ci. L'objectif est également de décomposer tout ce qui est lié à ce que la réglementation établit par rapport à cette langue, afin de réaliser l'unité didactique conformément aux normes établies. Cet objectif nous amène à en atteindre un autre : vérifier l'importance accordée à l'oral et aux pratiques théâtrales en classe, puisqu'ils sont les éléments les plus importants de notre étude. Un autre objectif qui ressort de notre travail est de trouver la place occupée par les différents aspects qui composent les pratiques théâtrales. Par conséquent, nous connaissons les avantages offerts par l'utilisation du jeu et du théâtre dans les classes de langues étrangères, nous démontrerons comment le jeu et le théâtre peuvent être mis en œuvre dans les classes

à partir de l'approche par les tâches, car il s'agit de la méthode qui permet une application intégrée de tous les aspects qui composent ce nouvel outil. Cela nous conduira à savoir comment les compétences communicatives sont développées de manière significative par l'approche basée sur les tâches et les pratiques théâtrales. Un autre objectif est de mettre en œuvre la composante culturelle dans l'apprentissage des langues. C'est presque toujours la plus oubliée lors du processus d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi nous allons montrer comment le théâtre est l'un des moyens qui permettent l'acquisition de la dimension culturelle intégrée au reste des composantes d'une langue. De même, nous déterminerons le rôle que l'enseignant acquiert dans l'apprentissage par les tâches et la formation qu'il doit avoir pour mettre en œuvre des pratiques théâtrales en classe. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'importance à accorder à l'oralité, c'est-à-dire à l'expression orale pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, car c'est presque toujours la compétence la plus difficile à acquérir chez les apprenants. En outre, nous montrerons comment l'application des jeux et pratiques théâtrales peut améliorer l'expression orale.

Enfin, tout cet exposé théorique nous permettra de créer une unité didactique basée sur tous les principes qui seront exposés, en marquant l'importance de chacune des composantes qui forment une unité didactique.

2. Cadre éducatif d'application et situation d'enseignement-apprentissage

Dans cette section, nous concentrons notre attention sur la législation et la réglementation actuelles concernant le jeu et les pratiques théâtrales comme ressource didactique en classe. Pour ce faire, nous consultons le document créé par le Conseil de l'Europe en vue de guider l'enseignement des langues étrangères dans l'Union : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (ci-après CECRL). Bien qu'il ne s'agisse pas d'une loi, il est considéré comme un guide du processus d'enseignement-apprentissage des langues en Europe, qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue. En outre, nous accédons aux lois espagnoles actuelles concernant l'éducation afin d'en extraire les informations pertinentes. Les lois auxquelles nous nous référons sont :

- Loi organique 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (ci-après LOMCE).
- Loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'Éducation.
- Décret royal 1105/2014, du 26 décembre, qui établit le programme de base de l'enseignement secondaire obligatoire et le baccalauréat.
- Décret 111/2016, du 14 juin, qui établit l'organisation et le programme de l'enseignement secondaire obligatoire dans la Communauté autonome d'Andalousie.

Les réglementations que nous venons de mentionner seront abordées dans le but de trouver la place qu'occupe la deuxième langue étrangère dans le programme de l'enseignement secondaire obligatoire et de préciser comment elles abordent le jeu et le théâtre comme ressource didactique en classe.

Le CECRL est défini comme :

« Une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues [CECRL], 2001, p. 9).

Ce document fait de nombreuses références au jeu et au théâtre tout au long de sa présentation, considérant qu'il s'agit d'une ressource pédagogique très utile dans le domaine de l'éducation. Ils sont conçus comme un moyen de mobiliser les compétences de base et de confronter les étudiants à des situations de communication similaires à la réalité de la classe. Cet aspect est développé dans une section intitulée « Utilisation ludique de la langue », dans laquelle une série d'activités à but ludique joue un rôle fondamental. Quant à la pratique théâtrale, il y fait référence dans une section intitulée « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » :

« L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites ». (CECRL, 2001, p. 47)

En ce qui concerne la LOMCE, elle présente le sujet de la deuxième langue étrangère comme une opportunité enrichissante et nécessaire pour les étudiants en vue de leur avenir en tant que citoyens européens :

« La loi soutient résolument le multilinguisme, en redoublant d'efforts pour que les élèves maîtrisent au moins une première langue étrangère, dont le niveau de compréhension orale et écrite et d'expression orale et écrite est déterminant pour favoriser l'employabilité et les ambitions professionnelles, et s'engage donc résolument dans l'incorporation curriculaire d'une deuxième langue étrangère ». (LOMCE, 2013, p. 10)

Cette loi justifie par ce paragraphe l'introduction d'une deuxième langue étrangère, mais elle n'établit pas les stratégies pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser pour l'enseigner. Il convient d'ajouter que cette loi est actuellement en vigueur, mais l'année scolaire prochaine, elle sera remplacée par une nouvelle loi dont nous parlerons plus tard.

Le décret royal 1105/2014 précise dans sa section 20 tout ce qui concerne la matière de deuxième langue étrangère. Dans ce cas, nous retrouvons le même schéma qui, dans la LOMCE, se concentre sur la justification d'une deuxième langue dans le curriculum de l'enseignement secondaire, soutenue par le plurilinguisme que l'Union européenne souligne parmi les principaux objectifs de l'éducation. Ce décret ne s'attache pas non

plus à définir les stratégies nécessaires à l'enseignement, bien qu'il accorde une attention particulière à l'importance de fournir les outils appropriés pour faire face à une situation de communication réelle :

« Le multilinguisme est l'une des marques de la citoyenneté dans une Europe multilingue et multiculturelle, dont la diversité ne doit pas être un obstacle à la mobilité et à la coopération, mais une source de richesse personnelle, sociale et culturelle et un facteur de progrès". À cette fin, le Conseil européen réuni à Barcelone en 2002 inclut parmi ses conclusions la nécessité de coordonner les efforts en vue d'une économie compétitive fondée sur la connaissance, et exhorte les États membres de l'Union européenne à développer des actions éducatives conduisant à l'amélioration de la maîtrise des compétences clés, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ». (Décret royal 1105/2014, p. 516)

Pour aborder le sujet du jeu et des pratiques théâtrales, nous avons eu recours à la même procédure que dans la loi précédente, c'est-à-dire rechercher les mots "jeu" et "théâtre" dans le document, mais nous sommes confrontés à une inexistence de ceux-ci. Bien que la loi accorde, dans la section « critères d'évaluation », une grande importance aux pratiques comportant le dialogue en situation, les fonctions de communication, le recours aux éléments non-verbaux, l'inclusion des éléments socio-culturels, etc., il est vrai qu'elle ne mentionne nulle part le « théâtre » tel quel. Cela se traduit comme une opportunité perdue, car toutes ces techniques et stratégies pourraient être travaillées et acquises à travers le jeu et le théâtre. Par conséquent, nous concluons que cette réglementation transfère aux Communautés Autonomes et, en particulier, aux enseignants, le pouvoir de chercher et de trouver les stratégies pédagogiques les plus idéales pour faciliter l'acquisition des contenus et des compétences de cette matière.

En ce qui concerne le décret 111/2016, celui-ci donne à la matière de deuxième langue étrangère le statut de matière spécifique de l'enseignement secondaire. Il indique également que l'apprentissage des langues joue un rôle essentiel dans le développement intellectuel et humain, auquel il ajoute que la deuxième langue étrangère :

« Une deuxième langue étrangère permet d'exercer des compétences permettant de construire des valeurs universellement reconnues et de contribuer à l'objectif principal de l'enseignement secondaire obligatoire : faire en sorte que les élèves assimilent des connaissances artistiques, scientifiques, humanistes et technologiques, qu'ils acquièrent

et consolident diverses stratégies d'étude et d'apprentissage et qu'ils développent des attitudes qui préviennent et résolvent les conflits et contribuent à la justice sociale et à une coexistence pacifique et heureuse ». (Décret 111/2016)

Ce décret fixe les objectifs, les stratégies d'apprentissage et les compétences à acquérir dans cette matière. Dans l'espace dédié à cette matière, il nous informe que, bien qu'il s'agisse d'une matière optionnelle et que les élèves aient déjà acquis certaines connaissances, le programme de cette matière doit être flexible afin de s'adapter aux différents niveaux de compétence. Par conséquent, les départements didactiques doivent être responsables de l'élaboration des programmes didactiques et de l'adaptation des objectifs, des contenus et des critères d'évaluation en fonction des besoins des étudiants. Le programme comprend les sept compétences clés à développer dans l'ESO : compétence en communication linguistique (CCL), compétence à apprendre à apprendre (CAA), compétence numérique (CN), compétence sociale et civique (CSC), compétence d'initiative et d'esprit d'entreprise (SIEE) et compétence de conscience et d'expression culturelles (CEC). Il indique également que pour apprendre une langue étrangère, il est nécessaire d'aborder des éléments transversaux qui enrichissent la façon de voir le monde, de se confronter à des pensées et des personnes aux idées différentes et de réfléchir aux comportements quotidiens. Quant aux stratégies méthodologiques proposées pour le développement du programme d'études, il existe différentes méthodes pour parvenir à un apprentissage significatif. Il indique que l'élaboration du programme d'études repose sur les principes de base du CECRL, qui favorise une méthodologie active. Cette méthodologie implique que l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage d'une langue doit être encouragé en choisissant des matériaux et des contenus qui éveillent leur intérêt. En outre, elle précise la manière dont l'enseignant doit agir en fonction du cycle visé : dans le premier cycle, l'enseignant réalisera un enseignement plus dirigé, montrant une image de guide et de référence, tandis que, dans le second cycle, les apprenants seront plus ou moins habitués à être acteurs et responsables de leur apprentissage grâce à des activités basées sur l'exploration, la recherche d'information et la construction de nouvelles connaissances. Elle conseille également aux enseignants d'utiliser des documents authentiques pour travailler la compréhension et l'expression orales et écrites ; et de toujours valoriser positivement toute intervention orale des apprenants, car cela favorisera leur confiance dans la langue étrangère.

Pour la recherche de l'approche du jeu et des pratiques théâtrales dans ce décret, nous observons qu'il met l'accent sur le terme « jeu » dans le développement de la compétence numérique :

« En fait, le format numérique facilitera la pratique communicative de la langue, en plus, comme un moyen de divertissement à travers des chansons, des biographies de personnes célèbres, des jeux ou tout autre domaine d'intérêt proche des expériences et des motivations des adolescents » (Décret 111/2016).

Pour les pratiques théâtrales, cet ordre n'ajoute rien en rapport avec celles-ci. Cependant, l'article sept de cet ordre fait appel à des démarches méthodologiques dont certaines peuvent être travaillées ou acquises par le recours au jeu et aux pratiques théâtrales. Cet ordre justifie l'importance de l'oralité de la manière suivante :

« Il faut noter que la nature même d'une langue vivante confère une importance primordiale à l'aspect oral. La langue de l'apprenant sera utilisée de manière positive, quelles que soient ses erreurs, la peur du ridicule sera évitée et la confiance des étudiants dans la langue étrangère sera encouragée, de sorte qu'ils l'utiliseront dans leur vie quotidienne, tant dans la salle de classe qu'en dehors ». (Décret 111/2016)

Jusqu'à présent, nous avons présenté la réglementation en vigueur en Espagne, bien que l'année scolaire prochaine une nouvelle loi organique sur l'éducation entrera en vigueur. Il s'agit de la loi organique 3/2020. L'aspect novateur que cette loi introduit en ce qui concerne la deuxième langue étrangère est que les administrations éducatives pourront l'ajouter comme matière essentielle. La loi ne consacre pas non plus de place à l'importance des jeux ou des pratiques théâtrales dans le développement de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, reléguant une fois de plus le pouvoir de trouver des stratégies pédagogiques aux Communautés Autonomes et au corps enseignant.

Comme nous l'avons mentionné, la législation laisse au corps enseignant le pouvoir d'intégrer des stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage, tout dans le respect des objectifs et des contenus fixés par la législation. Pour cette raison, ci-dessous, nous montrons comment le programme de centre que le lycée María Bellido, le centre d'application de notre proposition, sélectionne la place et propose le curriculum de la deuxième langue étrangère.

Ce lycée, pour l'élaboration de son programme de centre¹, se base sur le décret 1105/2014, donc la matière de deuxième langue étrangère acquiert le même schéma

¹ Le programme de centre sera un document public et pluriannuel, il sera contraignant et concernera l'ensemble de la Communauté éducative, et à tout moment il facilitera sa connaissance à la même.

que nous trouvons dans le décret. Pour le deuxième cycle de l'ESO, qui est le cycle qui nous concerne, les étudiants peuvent choisir comme matière spécifique la deuxième langue étrangère, bien qu'elle doive répondre à un certain nombre de critères pour être développée dans ce centre. Ceux-ci sont les suivants: permettre le développement des compétences de base, élargir la connaissance de certaines des matières qui composent le programme d'études, avoir un caractère pratique, disposer de temps suffisant dans le département, avoir un nombre d'élèves suffisant qui la demandent (minimum de 10 élèves dans l'éducation secondaire), posséder les ressources matérielles et spéciales nécessaires et présenter un projet dans lequel sont indiqués au moins le nom, les objectifs, les contenus et les critères d'évaluation.

En ce qui concerne le développement des compétences, ce programme de centre ne contient aucune section traitant spécifiquement le développement des compétences en deuxième langue étrangère. Le plan contient donc une déclaration générale basée sur toutes les matières offertes au lycée. Parmi les propositions pédagogiques avancées dans ce programme, il convient de souligner que dans toutes les matières du programme, le développement des compétences liées à la lecture et à l'expression écrite et orale sera encouragé, ainsi que les compétences liées à la présentation orale et publique de sujets et de travaux.

En tant qu'aspect innovateur de ce programme de centre, une partie est consacrée à l'exposition des aspects méthodologiques qui doivent être mis en pratique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi ces aspects, les suivants ressortent : fournir des entrées adéquates et diversifiées, traiter et activer les entrées par les apprenants, les sorties, utiliser la langue étrangère chaque fois que possible, encourager l'autocorrection et la correction par les pairs, développer un climat de participation, favoriser un apprentissage significatif, centré sur l'apprenant et intégré de la deuxième langue étrangère, un travail flexible par tâches ou projets. Ce dernier point est d'un grand intérêt pour nous car, comme nous le verrons dans le développement de cette mémoire, nous préconisons une approche par les tâches.

3. Fondements théoriques

3.1. Enjeux pédagogiques

Les jeux en classe ont toujours été présents, bien que leur valeur éducative ne soit presque pas reconnue, alors qu'ils servent à promouvoir le travail en équipe, à encourager la sociabilité entre les élèves et à développer des compétences critiques, créatives et communicatives. Le rôle des jeux dans l'enseignement du FLE est devenu particulièrement pertinent en Espagne dans les années 70, coïncidant avec le changement de perspective dans l'éducation, où les méthodologies communicatives et le changement du rôle de l'étudiant ont rendu possible l'introduction du jeu comme matériel pouvant être utilisé dans les cours de FLE. Les jeux sont la base de tout type de travail qui permet d'aborder des aspects essentiels tels que la participation, la créativité, le goût esthétique, la sociabilité et le comportement, entre autres. La pratique et la connaissance des jeux est un élément essentiel du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, car elle introduit des compétences didactiquement nécessaires dans la société actuelle, telles que le travail coopératif, la négociation, l'organisation, le dépassement des difficultés, etc. Les psychologues cognitifs sont également engagés dans la pratique du jeu en classe, car ils assurent que le jeu établit un climat relationnel, affectif et émotionnel basé sur la confiance, la sécurité et l'acceptation dans lequel il y a de la place pour la curiosité, la capacité de surprise, l'intérêt pour la connaissance et l'interaction avec les autres. Tout cela nous amène à affirmer que le jeu est une stratégie didactique pour l'enseignement du FLE, car le sentiment de tension et de joie peut être le plaisir de participer activement à quelque chose d'agréable et, plus encore, le plaisir de voir que l'on apprend en jouant. Selon le CECRL (2001), les stratégies sont définies comme :

« Le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication » (p. 48).

Le Plan Curriculaire de l'Institut Cervantes (1994) établit une classification des jeux qui permettent deux pratiques : la pratique contrôlée dans un cadre significatif et la

pratique libre et l'expression créative, ainsi que la couverture des connaissances linguistiques et socioculturelles. Il les classe comme suit :

- Jeux d'observation et de mémoire : pour une pratique lexicale contrôlée. Par exemple, placer des objets sur la table et les recouvrir pour se souvenir ou décrire leur nom.
- Jeux de déduction et de logique : pour une pratique passée. Par exemple, raconter la fin d'une histoire et demander aux élèves de la compléter en posant des questions.
- Jeux de mots : pour les activités orales et écrites. Par exemple, des virelangues, des blagues, des devinettes (pp. 110-112).

Le CECRL (2001) propose également des exemples d'activités ludiques qui corroborent leur importance dans l'apprentissage et le développement des langues. Les jeux qu'il classe sont présentés comme suit :

- Jeux de société : oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur »), écrits (le pendu), audiovisuels (le loto d'images), sur cartes et damiers (le Scrabble, le Lexicon) et charades et mimes.
- Jeux d'activités individuelles : des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades), des jeux médiatiques (radio et télévision : des chiffres et des lettres, questions pour un champion).
- Jeux de mots : publicités, titres de journaux et peintures murales (p. 47).

Il est à comprendre que le choix de certains jeux ou d'autres sera déterminé par le niveau de compétence, les objectifs proposés, les méthodes de jeu, les compétences et le moment de son utilisation. Le jeu se présente donc comme un outil didactique pour l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'il encourage les élèves à découvrir le monde par le biais de simulations dans lesquelles ils trouveront un lien entre ce qu'ils ont étudié en classe et le monde réel. Cependant, le jeu requiert de l'attention, de la concentration, de l'activité et le respect des règles et pour Vanthier (2009), il comporte trois dimensions essentielles :

- La dimension ludique : dans le jeu, il y a toujours une récompense et un obstacle à affronter et à surmonter pour gagner. De plus, les élèves sont en tension et attentifs à ce qui se fait dès le début, dans le développement et jusqu'à la fin du jeu proposé.

- La dimension linguistique et cognitive : le jeu oblige les étudiants à parler pour le surmonter. Ainsi, des répétitions de mots et de structures syntaxiques sont produites, ce qui favorise l'apprentissage de l'élève. On développe des compétences communicatives et métalinguistiques, qui sont l'objet de l'enseignement des langues.
- La dimension de socialisation : le jeu nécessite une interaction sociale entre les élèves, puisque grâce à celle-ci et à la langue, ils pourront se comprendre pour surmonter le jeu. Les mêmes règles sont établies et exigées pour tous afin de savoir comment jouer dans le monde réel (p. 57).

La pratique du jeu est considérée comme l'antécédent de l'introduction du théâtre dans les cours de langues étrangères, puisque la pratique théâtrale se fera d'une manière plus planifiée et plus ordonnée. Selon Corral (2013), nous pouvons distinguer deux pratiques très différentes en termes de conception et de finalité au sein des activités théâtrales dirigées dans l'enseignement des langues étrangères : d'une part, la représentation d'une séquence ou d'une pièce de théâtre et, d'autre part, les jeux de simulation ou de dramatisation. Mais qu'implique l'utilisation du théâtre dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Lorsque nous parlons de théâtre, nous faisons référence aux différents langages impliqués dans l'acte de communication (la parole, la voix, le geste ou les mouvements du corps) dans une situation fictive. Lorsque l'on parle de dramatisation, l'élève doit représenter un personnage. L'élève, par imitation, doit créer les réactions de l'autre, ce qui se traduit par un travail axé sur l'intériorité qui anime le personnage et son reflet dans la forme extériorisée. Qu'il s'agisse de théâtre ou de dramatisation, l'élément qui est travaillé en particulier est le langage oral, à travers lequel on accède à la compétence linguistique, discursive, sociolinguistique ou stratégique. Il convient d'ajouter qu'un autre grand avantage de cette pratique est que la grammaire, le lexique et la prononciation sont traités de manière significative, tout comme les systèmes de communication non verbale (kinésique et proxémique), qui varient d'une culture à l'autre et qui sont souvent négligés dans les cours de langues étrangères.

D'autre part, un autre aspect de la plus haute importance dans les pratiques théâtrales est la motivation, grâce à laquelle les apprenants peuvent vaincre l'inhibition ou surmonter les obstacles émotionnels qui apparaissent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Corral, 2013, p. 120). De plus, le théâtre permet à l'imagination de l'élève de se développer, c'est une excellente occasion d'être créatif. Ils deviennent les protagonistes de leur propre apprentissage et, par conséquent, le rôle de l'enseignant en tant que figure dominante et autoritaire est abandonné pour devenir un guide qui facilite l'acquisition de connaissances. Un autre aspect à souligner est que les répétitions

apportent également un bénéfice dans l'acquisition d'une interaction fluide et significative dans la langue cible, c'est-à-dire qu'elles permettent une amélioration du naturel et de la spontanéité de la production orale. Enfin, le théâtre permet de développer des compétences sociales, car il favorise le travail en équipe, l'engagement, le leadership, la confiance en soi, le partage des connaissances, la prise de décisions, la coopération et l'acceptation, entre autres (Boudreault, 2010). Cela peut se traduire par une amélioration des relations entre les élèves d'une classe, un aspect de la plus haute importance dans l'éducation secondaire.

En bref, l'introduction des jeux théâtraux en classe rend possible l'apparition d'une série de valeurs :

- Le potentiel à stimuler la créativité et la contribution personnelle de l'apprenant, qualités qui favorisent la motivation pour l'apprentissage des langues et le développement de l'aisance orale.
- La désinhibition qui est généralement atteinte lorsque l'apprenant devient un acteur, de sorte que les croyances et les sentiments exprimés sur la scène ne sont pas nécessairement ceux de l'apprenant lui-même, mais ceux du personnage qu'il joue à ce moment-là.
- La capacité à promouvoir un dialogue constructif, le respect des opinions contraires aux siennes et la coopération, par exemple en étant orienté vers la résolution de problèmes.
- Les possibilités de développement de la compréhension orale, de l'expression orale et des compétences d'interaction, depuis les questions phoniques, par exemple les sons et l'intonation, jusqu'aux questions de discours, par exemple la cohésion et la cohérence, l'apprentissage de l'initiation d'une conversation, le tour de parole, etc.).

Dans le développement de cette épigraphe, nous avons commencé par l'exposition des enjeux pédagogiques du jeu, puis nous sommes passés à l'exposition des enjeux des pratiques théâtrales, établissant ainsi une sorte de schéma de transition : nous commençons par le jeu, puis nous passons au théâtre. Toutefois, nous considérons que les deux pratiques peuvent être présentes dans une même situation. Nous entendons par là que la pratique théâtrale contient des traces de jeu, comme par exemple l'imitation devient essentielle à la fois dans le jeu et dans la représentation théâtrale. Un autre exemple serait le jeu de rôle, dont la dénomination intègre déjà les deux composantes qui nous occupent : il s'agit d'un jeu dans lequel il faut jouer un personnage spécifique. Nous pensons même que ces pratiques favorisent grandement le

développement de l'apprentissage des élèves, car ils observent le jeu ou les pratiques théâtrales comme un divertissement, mais ils ne sont pas conscients qu'à travers ceux-ci, ils réalisent un apprentissage significatif. Nous considérons, comme Payet (2010), que le jeu facilite l'exploitation pédagogique du théâtre dans le but de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.

Pour continuer avec cette idée, certains auteurs comme Tejerina (1994) et de Pablo (1999) soulignent que le mot « jeu » représente une fin en soi même. Il s'agit d'un processus d'expérimentation qui implique une conséquence positive chez les élèves : s'exprimer sans risques pendant les expériences théâtrales, car les erreurs ne posent pas de problèmes majeurs et donc elles n'entraînent pas de conséquences frustrantes.

3.2. L'apprentissage par les tâches : approche actionnelle à travers la pratique théâtrale

Il est nécessaire de commencer cette section en donnant une définition de la perspective actionnelle et de ses principes de base. Pour la définition de cette perspective, nous nous basons sur la définition fournie par le CECRL (2001) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (p. 15).

Cette définition fait référence au mot « tâche », qui est considéré comme un aspect indispensable de cette perspective. Par conséquent, nous devons ajouter sa définition, proposée par Van Thienen (2009) :

« Une tâche fournit un contexte, une raison « sociale » pour acquérir une langue. Elle se présente comme une série d'activités qui aboutit à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit et adressée à un public réel. D'une part, elle mène à un

produit physique. D'autre part, elle engendre un processus : l'acheminement vers le produit final, tant au niveau de la démarche à suivre qu'au niveau de l'apprentissage de la langue. Ces acquis au niveau des processus s'ajoutent au produit final » (p. 60).

Le linguiste Nunan (1989) affirme que l'approche actionnelle présente plusieurs caractéristiques qui peuvent être résumées ainsi :

- L'accent est mis sur l'apprentissage de la communication par l'interaction dans la langue étrangère.
- Des textes authentiques sont utilisés dans le contexte de l'apprentissage.
- Les étudiants ont la possibilité de se concentrer sur le processus de la langue et pas seulement sur la langue.
- Les expériences personnelles des étudiants sont une partie importante du processus d'apprentissage.
- La langue apprise en classe est représentative de situations réelles.

Nous comprenons donc que le CECRL conçoit cette perspective comme un environnement dans lequel les apprenants deviennent des acteurs sociaux qui doivent développer et approfondir des compétences générales. Cette perspective vise à prendre en compte les besoins linguistiques des apprenants qui leur permettront d'atteindre un objectif spécifique. L'enseignant sera chargé de sélectionner les activités de chaque séance, appelées micro-tâches, et elles devront éveiller chez l'apprenant la motivation nécessaire à l'apprentissage. Les élèves seront également les acteurs de leur propre apprentissage, car ils pourront comprendre de manière plus spécifique l'étude des points grammaticaux qu'ils pourront ensuite utiliser dans la tâche finale. Une fois les compétences linguistiques acquises, elles peuvent amener les étudiants à construire un apprentissage culturel et socioculturel en relation avec le pays étranger et ses habitants. En bref, il s'agit d'acquérir le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre qui deviendront des habitudes linguistiques et comportementales chez les apprenants.

Cependant, comment les pratiques théâtrales se développent-elles dans cette perspective ? Les activités théâtrales doivent aboutir à une tâche parfaitement expliquée que les élèves devront analyser. Une telle activité est réalisée de manière inconsciente et internalisée à partir de la langue maternelle. En revanche, si elle est expliquée dans la langue étrangère, l'enseignant doit aider l'apprenant à développer l'analyse de manière consciente et donc à développer des stratégies d'apprentissage. Celles-ci peuvent être de deux types : cognitifs (comme la mémorisation) ou socio-affectifs (comme la coopération, l'interaction ou le statut d'erreur). Dans les pratiques

théâtrales, les liens de confiance que l'enseignant établit servent à développer des stratégies difficiles qui n'ont pas de sens sans la présence d'un contexte particulier. Le rôle de l'enseignant sera donc de faire comprendre aux élèves pourquoi ils font cette série d'activités. La meilleure façon de construire la communication est l'interaction. C'est pourquoi le travail en groupe est essentiel dans cette perspective et le caractère social de l'apprentissage est un point fort dans le cadre des activités théâtrales, puisque l'étudiant en vient à comprendre quelles connaissances il va mobiliser en fonction de la situation qu'il représente. En bref, l'activité théâtrale à travers la perspective actionnelle serait une solution parfaite pour combiner les gestes et les mots dans la langue étudiée (Rigal, 2013, p. 54).

Le statut d'erreur

Précédemment, nous avons évoqué les différentes stratégies qu'un élève peut développer à partir du théâtre. L'une de ces stratégies est le statut de l'erreur. Le CECRL affirme que les erreurs sont dues au développement d'une interlangue². Lorsqu'un apprenant commet des erreurs, sa performance est réellement conforme à sa compétence, qui a développé des caractéristiques distinctes des normes de la langue étrangère.

La priorité dans l'approche par les tâches, telle que nous l'avons décrite, est l'enseignement et l'apprentissage fonctionnels de la langue étrangère, en faisant appel à l'intelligence et à la créativité de l'apprenant. Le traitement de l'erreur dans cette approche se caractérise par le fait d'apporter le moins de corrections possibles afin d'encourager et de favoriser la liberté d'expression de l'apprenant. Comme la communication ne peut être interrompue pour corriger les erreurs, l'enseignant doit noter les erreurs produites par les apprenants dans leurs interventions et les commenter après l'activité ou à la fin du cours. Il est important que l'enseignant commente les erreurs commises tout au long de la séance, en présence de tous les élèves, car cela aidera tout le monde à comprendre où elle a été faite, pourquoi elle a été commise et ce qui peut être fait pour éviter qu'elle ne se reproduise. En outre, les erreurs ont une dimension pédagogique, didactique et fonctionnelle, transcendant ainsi le caractère péjoratif qui leur a été donné jusqu'à présent dans les différentes méthodologies précédentes. De cette manière, selon Tine (2017) les erreurs représentent la manière d'acquérir les compétences linguistiques et servent à l'organisation et à la mise en œuvre des structures grammaticales et des objectifs d'apprentissage. Une autre considération positive que nous voudrions ajouter à l'erreur est que grâce à celle-ci se

² Langue artificielle construite à partir de traits communs à plusieurs langues naturelles et destinée à servir à la communication internationale.

présente la possibilité que cette erreur particulière ne soit pas une erreur dans un autre contexte linguistique ou sociolinguistique, puisque l'apprenant peut créer de nouvelles situations de communication linguistique en utilisant et en se servant de celle-ci. De Pablo (1999) affirme que l'erreur est « une façon non routinière de voir les choses, d'établir ou de trouver une relation entre des choses qui n'en avaient pas auparavant, donnant lieu à de nouvelles pensées, de nouvelles expériences ou de nouveaux produits » (p. 48).

Quant au rôle que l'enseignant doit adopter devant les erreurs, il existe différentes positions qu'il peut adopter, par exemple, les erreurs démontrent l'échec de l'apprentissage, elles démontrent un enseignement inefficace, établissent la volonté de l'apprenant de communiquer malgré le risque de faire des erreurs, etc. Pour nous, l'enseignant doit observer la conception positive de l'erreur, puisqu'elle permet de faire de la correction un moyen d'atteindre un plus grand et meilleur apprentissage. Par conséquent, l'enseignant devra savoir où se situe le problème qui se reflète dans les erreurs, pour lequel il devra consacrer du temps à les expliquer et à préciser les raisons pour lesquelles elles sont faites. Il est également nécessaire de réfléchir à ce qui doit être corrigé et au moment opportun pour le faire.

En ce qui concerne le traitement de l'erreur pendant les pratiques théâtrales, nous considérons qu'il faut appliquer les mêmes techniques que celles que nous venons de mentionner, puisque ces pratiques seront appliquées par l'approche par les tâches, donc les mêmes bénéfices pourront être obtenus. Grâce aux erreurs qui se produisent lors d'une représentation théâtrale ou d'un jeu de rôle, tous les membres du groupe seront présents au moment où l'erreur se produit et ils pourront ensemble trouver une solution au problème. De cette manière, la peur de se tromper sera éliminée, puisque l'importance n'est pas donnée à l'erreur, mais à la recherche d'une solution. Cela encouragera la participation de tous les élèves et, à leur tour, ils comprendront qu'ils apprennent grâce aux erreurs.

3.2.1. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, dans la perspective actionnelle, est intégré au groupe comme un autre composant, il doit être un membre actif qui a une fonction concrète dans le groupe : garantir le succès de la tâche à réaliser. Le rôle de l'enseignant doit être parfaitement défini, de même que les ressources de l'enseignant doivent être entièrement fournies.

Par conséquent, le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'approche par les tâches est de fournir l'expérience et les connaissances nécessaires pour faire face à tout problème qui pourrait survenir au cours des tâches. L'enseignant doit assumer le rôle de « expert linguistique », offrant ainsi au groupe une sécurité dans la résolution des problèmes qui peuvent se présenter. L'enseignant doit également être parfaitement conscient du niveau d'apprentissage, ce qui signifie qu'il devra savoir très bien quels sont les objectifs et les contenus de ce niveau. Pour ce faire, ils devront effectuer un diagnostic préalable, en essayant de prévoir les intérêts et les besoins des groupes avec lesquels ils vont travailler. Ce travail préliminaire donne la possibilité d'acquérir tous les éléments dont ils auront besoin pour construire petit à petit le cours académique d'un point de vue didactique.

En outre, l'enseignant a deux responsabilités au cours du processus. D'une part, du point de vue linguistique, puisqu'il est le spécialiste de la langue étrangère, il est donc chargé de proposer, d'orienter la discussion, de sélectionner le type de tâche qu'il juge le plus pertinent pour aborder et/ou résoudre le problème. L'autre responsabilité est de connaître les intérêts et les besoins, car cela permettra de préparer une banque de ressources à utiliser en cas de besoin. L'autre responsabilité part d'un point de vue pratique. Cela signifie que chaque tâche ou projet doit avoir un résultat final, concret, tangible et réel. Il est donc important d'évaluer également les complications techniques afin qu'elles ne causent pas de problèmes dans le processus de travail. En ce sens, l'enseignant doit garantir la possibilité technique de mener à bien le projet ou exposer les difficultés de sa réalisation en le réajustant ou en le modifiant si nécessaire (Vázquez, 2009).

3.2.2. Formation des enseignants

En considérant l'activité dramatique comme une pédagogie qui prône la participation, l'interaction et la créativité comme des éléments essentiels de la formation intellectuelle et humaine de l'individu, il existe différents manuels et livres qui ont été publiés dans le but de promouvoir l'utilisation de celle-ci dans la classe de langue maternelle. De même, les revues spécialisées proposent des articles qui reflètent l'intérêt croissant des linguistes et des pédagogues pour le sujet. D'autre part, il existe de plus en plus de cours et de séminaires de formation et de recyclage pour les professeurs de langues, qui sont dispensés par des instructeurs experts qui forment les enseignants à l'utilisation d'activités dramatiques en classe (Pérez, 2004).

Comme nous l'avons dit au début de cette section, de nombreux auteurs s'intéressent à ce sujet. La thèse à laquelle nous nous tournons pour connaître la formation que doit avoir un enseignant pour appliquer la dramatisation en classe, est celle de Onieva (2010), dans laquelle il consacre quelques lignes à cette formation. Cet auteur considère que les enseignants doivent avoir une formation spécifique pour mettre en œuvre la dramatisation. Pour faire une telle déclaration, on se base sur le travail de Cervera (1982), qui insiste sur le fait que cette technique offre des possibilités et des avantages à la fois expressifs et éducatifs. Pour cela, il est important que les enseignants, quel que soit leur niveau d'éducation, sachent comment appliquer rigoureusement les ressources dramatiques en cours. En ce qui concerne la formation que les enseignants doivent acquérir, selon Navarro (2006), il est essentiel qu'ils soient formés dans deux domaines : pédagogique et artistique. Cependant, pour lui, il n'est pas efficace pour les enseignants de recourir à des guides, des publications, des cours et des ateliers comme moyen de formation, car il considère que l'apprentissage par l'expérience est nécessaire, ce qui requiert un processus élaboré et non une simple expérimentation. En bref, il estime que c'est l'expérience acquise par les enseignants au fil des ans qui leur permet de mener à bien leur travail. Pour Alberti (1988), les enseignants doivent avoir une connaissance psychologique des jeunes, tant individuellement qu'en groupe, ainsi que de l'environnement socio-économique et culturel où ils développent leur travail, l'institution scolaire, ainsi qu'une formation à l'expression dramatique.

Alors, un enseignant de l'enseignement secondaire semble être un personnage dans une pièce de théâtre chaque fois qu'il est confronté à l'enseignement dans les lycées. Cela signifie que l'enseignant adopte une position particulière afin de transmettre des connaissances ou des aptitudes, de faciliter l'acquisition de compétences et, en même temps, d'encourager la participation et la motivation des élèves. Cette attitude est essentielle, car enseigner une langue de manière magistrale ou unidirectionnelle n'aura aucun sens dans le contexte du développement de la capacité des apprenants à s'exprimer et à comprendre une langue. L'enseignement d'une leçon est similaire à une représentation théâtrale pour un certain nombre de raisons, car une leçon est une communication entre un émetteur et un récepteur dans laquelle il y a un échange de rôles. Selon Palomo (2016), l'enseignant-acteur doit tenir compte d'une série d'éléments :

- L'élément linguistique. Il s'agit du type de langage utilisé par l'enseignant (registre ou modalité linguistique), de la vocalisation, de l'utilisation de la syntaxe, de la

terminologie appropriée en fonction du niveau d'enseignement, de l'utilisation de béquilles, etc.

- Éléments paralinguistiques. Ils font référence à l'intonation correcte, au rythme du discours, à la projection et au volume de la voix, à l'utilisation des pauses et des silences. Tous ces éléments rendent possible la réussite de la transmission d'un message.
- Éléments gestuels. Mouvement des bras, des mains, des doigts, expressions faciales, etc.
- Éléments kinesthésiques. Il s'agit de la posture que l'enseignant adopte dans la salle de classe, soit juste devant le tableau noir, soit en marchant autour de la classe.
- La gestion du temps.
- Gestion de l'espace. Répartition du mobilier et des élèves dans la salle de classe (pp. 327-328).

Cette classification peut être transposée au genre dramatique. La classe est un petit théâtre avec son décor, ses personnages, une intrigue, un échange de dialogues, une temporalité, un éclairage, etc. L'enseignant, s'il a l'intention d'incorporer des activités théâtrales dans sa classe, doit préalablement recourir à des éléments tels que l'espace, les gestes, le rythme, la voix ou le mouvement, entre autres. Le rôle de l'enseignant devrait être de guider l'apprentissage, en établissant des points d'accord, où l'enseignant et les élèves sont à l'aise, et en tenant compte de certaines exigences lors de la recherche de situations dramatiques. Certaines exigences comme éviter que les situations provoquent le rejet, l'humiliation ou le ridicule, qu'il s'agisse de situations à but pédagogique et qu'elles établissent une complicité entre les acteurs et le public (Palomo, 2016).

Bien que nous observions actuellement une augmentation de la pratique du théâtre dans les classes de FLE, comme le montrent les nombreux articles et publications qui paraissent, tous les enseignants ne sont pas prêts à intégrer cette pratique dans leurs cours. Cela peut être dû au fait qu'après de nombreuses années d'enseignement, leurs cours sont déjà parfaitement organisés et planifiés, que les matériaux qu'ils utilisent sont considérés comme valides ou que le niveau que cet enseignant a de la langue française est valable pour le développement de ses cours. En outre, il se peut que leurs techniques d'enseignement d'une langue fonctionnent parfaitement et qu'ils n'aient pas besoin de chercher de nouvelles méthodes et de nouveaux outils. Cependant, notre expérience en tant qu'enseignant stagiaires nous montre que les élèves sont de moins en moins motivés pour apprendre une nouvelle langue, ils ne sont guère conscients de l'importance de connaître plusieurs langues étrangères, des nombreuses portes qu'elles

peuvent ouvrir dans leur avenir. Cette attitude de certains élèves entraîne que les enseignants font face à des élèves démotivés et sans intérêt pour les autres langues. C'est pourquoi les enseignants confrontés à une telle situation doivent aller au-delà de leurs méthodes et trouver de nouveaux outils pour susciter l'intérêt des élèves. Nous pensons que c'est là que les pratiques théâtrales occupent une place importante, puisqu'elles sont présentées comme un outil innovant.

3.3. Développement des compétences communicatives

Les compétences communicatives dans le domaine de l'apprentissage des langues est un élément fondamental qui doit être étudié, puisque l'utilisation d'une méthodologie ou d'une activité distincte fera une différence en termes d'acquisition de ces compétences. Toutefois, il convient d'ajouter une définition des compétences communicatives. Pour ce faire, nous nous basons sur la définition proposée par le Centro Virtual Cervantes :

« La compétence communicative est la capacité d'une personne à se comporter efficacement dans une communauté de parole donnée ; cela implique le respect d'un ensemble de règles qui comprend à la fois celles de la grammaire et des autres niveaux de description linguistique (lexical, phonétique, sémantique) et les règles d'utilisation de la langue, liées au contexte socio-historique dans lequel la communication a lieu »³.

Cette compétence est donc délimitée par les composantes suivantes, proposées par le CECRL (2001) :

- Les compétences linguistiques, qui à leur tour, sont constituées des compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques.
- La compétence sociolinguistique, qui renvoie aux connaissances et aux aptitudes nécessaires pour gérer la dimension sociale de l'utilisation de la langue (marqueurs linguistiques des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent).
- Compétences pragmatiques. Il s'agit de la connaissance par l'apprenant des principes selon lesquels se trouvent les messages : compétence discursive (ils sont

³ Source : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

organisés, structurés et ordonnés), compétence fonctionnelle (ils sont utilisés pour réaliser des fonctions communicatives) et compétence organisationnelle (ils sont séquencés selon des schémas d'interaction et de transaction) (pp. 17-18).

Pour le CECRL (2001), ces compétences sont intégrées de manière significative aux compétences générales de l'individu, qui sont les suivantes : savoir (connaissances générales du monde, connaissances socioculturelles, conscience interculturelle) ; savoir-faire (aptitudes et capacités) ; savoir être (compétence existentielle : liée aux attitudes, motivations, valeurs, croyances, entre autres) ; et savoir apprendre (p. 106).

Maintenant, c'est le moment de trouver une réponse à la question suivante : Comment les étudiants développent la compétence communicative grâce à l'application d'activités théâtrales ?

Comme nous l'avons mentionné, les jeux théâtraux constituent l'axe central de notre étude. Leur composante ludique en fait une activité divertissante qui constitue un outil fondamental dans l'éducation, simplement parce que l'apprenant accède à l'information de manière significative. De même, cette forme d'apprentissage trouve sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Mais qu'entendons-nous par jeu théâtral ? Selon le Centro Virtual Cervantes, le jeu théâtral, la pièce dramatique ou le jeu de rôle est une courte représentation théâtrale basée sur une situation réelle. Chaque élève prépare, répète et joue un rôle, dans lequel il exprime des opinions, négocie avec son interlocuteur, tente de le convaincre, etc.

Ainsi, on observe que la pratique de ces activités rend possible le développement des compétences intégrées dans la compétence communicative. Dans le modèle traditionnel de la classe, le développement de ces compétences impliquerait la conception d'activités qui n'intégreraient pas toutes ces compétences ensemble. Cependant, le théâtre est une ressource qui permet le développement de ces compétences dans une seule activité, puisque la langue est conçue comme un processus d'apprentissage continu, où la mise en scène a un but communicatif. Selon Torres (1993), grâce au théâtre, les objectifs suivants sont atteints :

- Acquisition du vocabulaire et des structures linguistiques : compétence linguistique et sociolinguistique. Le vocabulaire s'avère être un élément fondamental de la communication et de l'expression orales. Grâce aux répétitions, le vocabulaire s'acquiert de manière évidente car le format des exercices structurels est rejeté. Pour ce qui est des structures linguistiques, il se passe la même chose que pour le vocabulaire, car la répétition de celles-ci fait

que l'apprenant les encadre dans une situation donnée. La définition exacte du contexte permet une compréhension complète de l'expression, car elle inclut l'expression corporelle, la spontanéité et l'expression des sentiments.

- Amélioration de la capacité de communication et de la prononciation : compétence linguistique et sociolinguistique. Les étudiants rencontrent de nombreuses difficultés lorsqu'ils communiquent oralement dans une langue étrangère. Les dialogues proposés dans les manuels représentent dans la plupart des cas des situations artificielles qui ne reflètent pas la réalité et qui provoquent un manque de motivation chez les étudiants. De cette manière, le théâtre offre à l'élève un processus d'apprentissage plus réel dans lequel il peut se développer sur le plan de la communication et dans lequel il n'a d'autre choix que de prononcer correctement.
- Relations personnelles : émotionnelles, individuelles et de groupe : compétence interculturelle. Jouer un rôle implique l'expression d'émotions, qui se manifestent naturellement dans le cadre du processus théâtral. Cela facilite la désinhibition de nombreux élèves qui ont des difficultés à montrer leurs émotions en public. En outre, la relation avec leurs camarades et l'enseignant devient plus étroite, puisqu'il y a une intégration totale.
- Improvisation et mémorisation : compétence sociolinguistique et pragmatique. La mémorisation étant inévitable dans la pratique du théâtre, l'enseignant doit trouver un moyen d'aider les élèves afin que les répliques à apprendre soient intégrées à leurs connaissances. L'improvisation est plus sujette aux erreurs, mais elle développe la créativité des élèves et leur confiance dans leur capacité à s'exprimer dans une langue étrangère.

D'autre part, nous nous référons à la proposition que Palomo (2016) fait dans sa thèse sur la façon dont la compétence communicative se développe de manière significative à travers le théâtre, considéré comme un élément canalisateur et valorisant de toutes les dimensions ou compétences associées à la compétence linguistique :

- La compétence ou dimension discursive, qui comprend la sélection et l'organisation correctes du discours. La reproduction des dialogues et du théâtre implique que le message soit compris par l'émetteur et que le récepteur interprète et réponde de manière appropriée, en alternant correctement ses interventions.
- La compétence ou dimension linguistique, qui fait référence à la quantité et à la qualité du matériel linguistique utilisé. Ce matériel est acquis successivement tout au long de l'année académique et est réutilisé dans des tâches ou des projets théâtraux.

- La compétence actionnelle, qui prend en compte les valeurs illocutoires et perlocutoires et sans laquelle il serait impossible d'observer les réactions chez l'émetteur et le récepteur. De cette façon, il devient un élément canalisateur de la progression théâtrale. Sans la présence de cette compétence dans le théâtre, la communication n'est comprise que dans des images schématiques sans vie, basées sur la pure récitation de phrases.
- La compétence stratégique, qui se développe naturellement chez les élèves lorsqu'ils s'expriment en public et qui trouve son enclave dans l'utilisation appropriée du langage paraverbal et non verbal, ainsi que dans l'utilisation correcte des espaces et des accessoires.
- La compétence socioculturelle, qui s'acquiert dans l'élaboration de tâches ou de projets théâtraux et qui s'enseigne à travers les contenus historiques, les personnages ou les espaces du texte, de la pièce ou de l'œuvre dramatique mis en scène (p. 55).

Il est important que nous ajoutions une autre conséquence positive de la pratique théâtrale. Il n'appartient pas à la compétence communicative, mais grâce au théâtre, il y a une conséquence sociale chez les élèves. L'application et le développement du théâtre implique que les apprenant acquièrent une série d'attitudes sociales que selon de Pablo (1999) se classent comme suit :

« Développement de l'attention portée à l'environnement et, par conséquent, développement de l'esprit de tolérance et de critique. Développement du sens social de l'élève, car le théâtre est une tâche commune, une vision plurifocale ou stéréoscopique de la réalité, une union des efforts vers un objectif commun.

Développement du sens éthique et civique à travers les thèmes que le théâtre soulève et rassemble nécessairement » (p. 55).

3.4. L'acquisition de la dimension culturelle à travers les pratiques théâtrales

L'un des plus grands défis auxquels sont confrontés les enseignants est l'intégration de la langue et de la culture dans leur enseignement. Beaucoup d'entre eux se sentent entravés par des agents externes tels que la conception du curriculum, mais ils sont aussi parfois confrontés à la quasi-inexistence de matériel pédagogique complémentaire pour développer les connaissances et les compétences proposées par le CECRL et les experts. Afin de comprendre ce que le terme culture détermine et de saisir l'importance de la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, il est nécessaire de

connaître les différentes conceptions du terme culture. Il est difficile de trouver une définition du terme "culture" en raison des nombreuses interprétations qui en ont été faites au cours de l'histoire. Ríos (2008) affirme que :

« Lorsque nous voulons parler d'un groupe de personnes et de ce qu'elles ont en commun, nous généralisons avec des termes comme "X" et nous supposons une origine géographique différente, un comportement plus ou moins compatible avec le nôtre, une autre langue, une autre culture et nous soulignons ce qu'elles ont en commun mais nous ne pensons pas aux individus, à leurs différences et à leurs besoins discursifs » (p. 2).

En conséquence, Miquel et Sans (2004) distinguent trois types de culture, chacun d'entre eux renvoyant à un ensemble de notions différentes : la « Culture » fait référence au raffinement mental, c'est-à-dire aux beaux-arts, au cinéma, à la littérature, à la musique, etc. ; la « culture » à la programmation mentale collective d'un individu comprenant les environnements sociaux où il a grandi et accumulé son expérience de vie qui le distingue en tant que membre d'un groupe par rapport aux personnes d'un autre groupe et la « kulture » qui répond aux programmes mentaux non partagés avec d'autres, mais créés ou modifiés par la culture.

Si nous essayons d'encadrer la culture dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous comprenons que les étudiants doivent apprendre la culture, mais pas comme une composante détachée des autres, mais comme un point de départ pour avoir accès à la langue et pour que la communication acquière un plus grand sens. Par conséquent, l'intégration de la culture dans l'apprentissage des langues est essentielle et elle doit se faire de la meilleure façon possible. Les étudiants doivent également avoir la possibilité d'apprendre des cultures qui leur sont inconnues et dans lesquelles il existe des stéréotypes qui ne correspondent pas aux réalités de cette culture. C'est pourquoi les enseignants ont la responsabilité d'enseigner la culture afin de briser les stéréotypes culturels. Cette idée est corroborée par le CECRL (2001) :

« Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient

d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles » (p. 16).

De plus, nous devons être conscients que si nous enseignons une langue sans montrer en même temps la culture dans laquelle cette langue opère, nous enseignons des symboles sans signification ou des symboles que l'apprenant pourrait interpréter de manière incorrecte. Il est donc clair que l'importance de la composante culturelle dans la communication et dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est une réalité incontournable, puisque la langue fonctionne grâce à des éléments partagés et socialement acceptés dans un contexte donné. Cela se reflète également dans le CECRL (2001) :

« La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront » (p. 9).

En ce qui concerne l'enseignement de la culture dans la classe de FLE à travers les pratiques théâtrales, nous considérons le théâtre comme une ressource fondamentale qui aide l'étudiant à comprendre le monde et le comportement humain à travers un processus de réflexion active. Le théâtre est un outil idéal pour développer la sensibilité culturelle par des méthodes telles que la comparaison et l'appréciation des similitudes et des différences, l'identification à l'autre, l'observation objective de sa propre culture, etc. En suivant l'explication de Palomo (2016) sur les exercices théâtraux comme outil pour l'acquisition de la dimension culturelle, il considère que :

« Les exercices théâtraux conçus pour l'acquisition de modèles culturels diverses, c'est-à-dire, s'exprimer dans une langue étrangère tout en « vivant » dans une culture étrangère, exigent une plus grande mentalisation de la part des étudiants participants puisqu'elle suppose l'utilisation de la technique du théâtre dans le théâtre, le théâtre du culturel ; l'étudiant, à partir de sa condition en tant que tel, doit se placer dans un double rôle » (p. 334).

Cela signifie que l'élève devient un locuteur natif de la langue étrangère en situation et aussi qu'il s'adapte à la culture du pays étranger ou de personnes étrangères dont les coutumes diffèrent des siens, aussi bien les étrangers fictifs que sa propre langue maternelle. Quand on parle de langue ou culture étrangère, on fait référence à n'importe quelle langue ou culture, car cela s'applique à toutes.

Le moment est donc venu de montrer le processus d'acquisition de la dimension culturelle à travers les pratiques théâtrales. Ensuite, nous montrons le processus qui doit être suivi pour atteindre cette dimension :

Le théâtre est le seul média qui crée des espaces plurilingues et pluriculturels, car c'est le seul moyen de représenter la réalité dans la classe de langue étrangère.

- a. Travail de "recherche" consistant en des micro-tâches portant sur la culture, la civilisation, la société, l'histoire ou l'art, entre autres.
 - a. Activités de « input » qui intègrent la compréhension orale, visuelle et écrite : lecture de documents authentiques ou adaptés, écoute de dialogues dans des contextes réels ou visionnage de vidéos et d'images montrant des réalités du pays étranger (carte de la francophonie, personnes d'ethnies différentes, produits typiques que l'on peut acheter au supermarché, etc.).
 - b. Activités de « mise en commun » qui traitent de l'expression orale et de l'interaction : donner son avis sur un sujet, présenter différents points de vue, etc.
 - c. Activités de « output » portant sur l'expression orale et écrite : présentations, envoi de courriers électroniques, argumentations sur un sujet particulier, réalisation de publicités, création de bandes dessinées, etc.
- b. Réalisation d'activités ou de micro-tâches spécifiquement théâtrales (jeu de rôle, improvisation, mime, lectures théâtralisées ou jeu de personnages, entre autres).
- c. Création de réalités extralinguistiques par la scénographie, qui oriente le langage vers la situation concrète de communication.
- d. Travaux dans le domaine du paralangage et du langage non verbal.
- e. Intégration d'éléments socioculturels.

3.5. Le théâtre : un outil pour améliorer l'expression orale

Tout au long de notre travail, nous avons développé les différents éléments qui ont leur place dans l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le jeu et le théâtre. Nous avons commencé cette partie théorique à partir d'éléments généraux, tels que les considérations pédagogiques du théâtre et du jeu comme ressource didactique, en passant par la méthode la plus appropriée pour l'application de cette ressource en classe de FLE, puis nous avons certifié le développement de la compétence communicative à travers le théâtre et comment la compétence culturelle est acquise de manière significative grâce aux jeux théâtraux. Cependant, nous n'avons pas encore fait allusion à un autre bénéfice de la pratique théâtrale : l'amélioration de l'oralité. C'est pourquoi nous allons nous concentrer sur cet aspect, sur la manière dont l'expression orale est considérablement développée grâce au théâtre. Pour ce faire, nous nous appuyons sur de nombreux travaux que les chercheurs ont réalisés dans le but de montrer que cette ressource n'apporte que des avantages dans le processus d'apprentissage des étudiants d'une langue étrangère. Avant de commencer, comme nous l'avons mentionné dans la section normative, dans toutes les lois et documents officiels qui marquent le développement des langues étrangères, il est indiqué que l'oralité est un aspect fondamental dans l'apprentissage de ces langues. Voici une description des difficultés rencontrées par les professeurs de langues dans l'enseignement de cette compétence. Dans ce qui suit, nous présentons les difficultés sur la base de la classification établie par Harris (2003) :

- Manque de motivation. Ce problème accentue encore la difficulté pour l'enseignant de langues de convaincre les apprenants de l'importance de communiquer avec leurs pairs dans la langue cible.
- Manque de spontanéité communicative.
- Frustration. Ce sentiment naît lorsque les apprenants sont contraints de s'exprimer dans une langue dans laquelle ils ont des capacités linguistiques très inférieures à leurs capacités cognitives et sont incapables de nuancer leurs idées.
- Influence de la langue maternelle. La plupart des apprenants essaient de traduire de leur langue maternelle vers la langue étrangère la plupart des expressions dont ils ont besoin pour communiquer.
- Manque de confiance. Communiquer dans une langue étrangère n'est pas une activité facile et de nombreux apprenants ont honte des erreurs qu'ils peuvent commettre.
- Difficulté à percevoir les progrès. Convaincre les élèves que parler en classe est une tâche utile devient une tâche ardue.

- Les tests auxquels les étudiants sont confrontés. La grande majorité des tests que les étudiants passent sont basés sur la correction plutôt que sur la fluidité de la communication, ce qui les amène à penser que le véritable test est l'épreuve écrite.
- Les conditions dans lesquelles les cours sont dispensés. Le nombre d'étudiants, toujours très important, les petits espaces, la difficulté de déplacer les meubles, etc. (p. 233).

Pour pallier tous ces problèmes liés à l'expression orale, Rabéa (2010) propose un schéma de base pour la mise en œuvre de l'expression orale, qui peut nous aider lors de l'utilisation des pratiques théâtrales en classe :

Présentation → Reproduction → Tâches (semi-)guidées → Interaction libre

- La **présentation** est une phase d'assimilation dans laquelle l'élève apprend en écoutant et en prêtant attention à l'utilisation de la langue par l'enseignant. C'est une phase dans laquelle la quantité et la qualité de la langue doivent primer. Il s'agit du fondement de base pour le déploiement ultérieur de cette compétence. Les informations présentées dans cette phase permettent à l'apprenant d'apprendre de manière significative, car elles sont contextualisées.
- La phase de **reproduction** est la phase de pratique contrôlée, dans laquelle, par une manipulation mécanique constante de certaines structures et phrases de la langue cible, l'apprenant acquiert ses règles de base et ses modèles de phrases comme de nouvelles habitudes linguistiques. Sans la présence de ces activités, l'apprenant aurait de grandes difficultés à devenir fluide et courant.
- La phase d'activités pratiques et de **tâches semi-guidées** aide l'apprenant à parler la langue étrangère. Ce qui est essentiel dans cette phase, c'est la création d'une situation pertinente, significative, dans laquelle les apprenants ont une raison de communiquer, d'utiliser la langue cible. En outre, l'intention de communication doit être sélectionnée à l'avance par l'enseignant pour correspondre au niveau de connaissances linguistiques de l'apprenant, afin que l'activité soit pertinente et que l'apprenant puisse se rendre compte, en la pratiquant, que l'effort demandé en vaut la peine. Cette phase présente un certain nombre de caractéristiques qui aident le groupe des apprenants à participer activement. En voici quelques caractéristiques : des activités créatives et intéressantes, qui font prendre conscience aux apprenants qu'ils ont un rôle important à jouer, des activités basées sur des tâches communicatives, qui encouragent la fluidité et le naturel, qui provoquent une interaction significative et qui aident les apprenants à apprendre à apprendre à parler.
- Enfin, la phase **d'interaction** libre. Dans cette phase, les apprenants interagissent spontanément et naturellement en fonction du contexte qui est recréé et du sujet qui leur est proposé.

Les problèmes susmentionnés auxquels les enseignants de langues étrangères sont confrontés lorsqu'ils veulent enseigner une activité orale quelconque trouvent leur solution dans le théâtre. Il apparaît comme une ressource qui apporte une solution à ces problèmes, car étant considérée comme une activité orale, elle permet à l'élève de travailler avec son corps, ses sentiments, ses sens et sa voix dans la situation de communication présentée par le théâtre. De plus, cette situation théâtrale offre à l'élève la possibilité de s'exprimer par l'expression orale et corporelle. Enfin, nous pensons que l'interaction avec les camarades est essentielle au développement de l'expression orale. Si nous partons de notre expérience, en tant qu'étudiante de FLE et en tant que future enseignante, nous avons observé que plus l'interaction avec les camarades de classe est importante, plus le lien social se crée, ce qui conduit à concevoir une situation dans laquelle les étudiants se sentent à l'aise, perdent leur gêne et leur peur, puisqu'il y a ce qu'on appelle la confiance. Cet aspect est essentiel à l'âge de l'adolescence. Pour cette raison, nous considérons que l'interaction est primordiale dans l'enseignement d'une langue étrangère et avec des outils comme le théâtre, elle apparaît fréquemment dans la classe.

Par conséquent, le fait de parler et de bouger dans un espace scénique aide l'élève à surmonter une éventuelle crise linguistique, c'est-à-dire que l'élève, grâce aux activités théâtrales, peut vaincre les problèmes émotionnels qui l'empêchent d'acquérir des connaissances et qui sont un facteur de blocage linguistique, comme la timidité, le trac ou l'insécurité linguistique. Ainsi, la pratique théâtrale développe la confiance en soi des élèves, renforce leurs connaissances en matière d'expression orale et augmente leur désir de continuer à apprendre. Nous voyons comment la théâtralisation est une activité ludique et spontanée qui stimule le développement cognitif et l'apprentissage linguistique. Par conséquent, avec l'utilisation du théâtre, les étudiants sont confrontés à différentes situations de communication et améliorent leur capacité à réagir dans des situations de communication réelles : entretiens d'embauche, conversations avec des inconnus, conversations dans des contextes formels, qui sont ceux qui présentent le plus de problèmes de communication. De même, grâce au théâtre, les élèves apprennent à connaître leur voix et découvrent que les mots sont le moyen d'expression utilisé dans la plupart des situations quotidiennes. Apprendre à utiliser la voix et les mots leur permet d'atteindre les objectifs proposés, d'améliorer la diction, la clarté dans l'expression des idées, la cohérence, la rapidité et le ton approprié. De plus, à travers ces activités, le corps devient un moyen d'expression que l'on peut apprendre à gérer pour améliorer la communication orale.

Voici quelques exemples de jeux et d'activités théâtrales qui permettent d'améliorer et de réussir l'expression orale :

Les jeux de rôle. Pour définir ce terme, nous avons recours à la définition fournie par Merazga (2011) : « Un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique » (p. 23).

La pratique de ce jeu instaure un climat de confiance et nécessite un travail collectif et une interaction entre les élèves et l'enseignant. En termes d'expression orale, ce jeu permet de reproduire une véritable conversation. Il permet également aux étudiants de tester leur capacité à communiquer dans des situations réelles simulées et de développer des compétences orales afin de pouvoir communiquer sans difficulté dans la langue française. Cette pratique favorise également les compétences de prononciation, l'enrichissement du vocabulaire et la participation des élèves timides en les initiant au jeu. Quant aux aspects que les jeux de rôle déclenchent chez les élèves, ils sont : la mémorisation (facilite l'intégration des structures et du lexique), la créativité (à partir du jeu, l'élève pourra créer des situations et s'exprimer) et la motivation.

Improvisations. Elle est une technique moins contrôlée dans laquelle les élèves reçoivent une situation unique comme stimulus, qu'ils peuvent interpréter et exploiter comme ils le souhaitent. L'improvisation est la forme de jeu dans laquelle les étudiants peuvent être plus créatifs car ils sont moins contraints dans leur représentation personnelle de la situation. Cette technique donne aux apprenants de la confiance et de la sécurité émotionnelle. En plus, elle apporte une liberté de communication et permet aux élèves de se sentir libres (Lorenzo et de Coulomb, 2005).

Jeux de situation. L'approche de ces jeux est proposée par Palomo (2016) dans sa thèse et il détaille ce qui suit : « dans ces jeux, on met généralement en scène un minimum de trois personnages aux caractéristiques définies, on donne les lignes de base à suivre et chaque personnage évolue en fonction des autres et de la situation générale. Le dénouement est ouvert » (p. 287).

Sketches ou pièces courtes. Selon le dictionnaire Larousse, un sketch est une « courte scène dialoguée, généralement comique, qui s'intègre avec d'autres de mêmes caractéristiques dans un décor théâtral, cinématographique ou télévisuel ». Cette

méthode permet de réutiliser des contenus linguistiques antérieurs de manière à ce que les élèves comprennent l'utilité de ces contenus.

Œuvres complètes. Il s'agit d'œuvres qui impliquent une création de toutes pièces, une adaptation d'œuvres d'auteurs connus ou une fusion de sketches, déjà réalisés.

4. Déroulement du processus d'enseignement-apprentissage à travers le jeu et le théâtre

Actuellement, il y a plus d'expériences et d'expérimentations sur la répercussion pédagogique du théâtre dans l'apprentissage d'une langue étrangère que de piliers théoriques qui soutiennent cette répercussion. Les tentatives d'application du théâtre comme ressource didactique qui ont été menées sont relativement récentes et la grande majorité des chercheurs partent d'un travail de terrain dans différents environnements éducatifs. L'étude qui se rapproche le plus de notre objectif, à savoir l'introduction du théâtre en classe, est la thèse de doctorat rédigée par Palomo (2016), intitulée « *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria* ». Dans cette étude, l'auteur vise à établir une méthodologie qui inclut la pratique théâtrale comme un déclencheur et un instrument essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE dans lequel l'enseignant et les élèves forment et se sentent partie prenante du projet linguistique et artistique. En outre, il donne des détails précis sur l'expérience qu'il mène dans un établissement d'enseignement secondaire. Cet auteur affirme que :

« La pratique théâtrale comme une tâche et comme un projet : une tâche où les quatre compétences communicatives doivent être intégrées et où le groupe d'étudiants lui-même utilise diverses techniques et stratégies au cours du processus d'apprentissage et de création, en atteignant avec aisance et motivation la réussite de celui-ci ». (Palomo, 2016, p. 200)

Pour lui, « le projet théâtral a été le regroupement de différentes tâches en vue de la mise en scène de tout ce qui a été appris lors de la réalisation des tâches, tout au long du cours » (p. 201).

Il a donc été précisé que le travail par projets ou par tâches implique une série de planifications qui permettent le parfait déroulement des différentes phases qui composent le processus. Ensuite, nous proposons un schéma qui montre comment articuler les différentes phases de l'élaboration d'une tâche ou d'un projet. Pour réaliser ce schéma, nous nous sommes appuyés sur celui proposé par Vázquez (2009).

<p>1- L'APPROCHE D'UNE TÂCHE</p> <p>2- LA NÉGOTIATION (Phase préliminaire, car nous devons nous assurer que les étudiants sont prêts à travailler sur ce que nous proposons et sur les responsabilités qu'ils assument)</p> <p>3- L'ÉLABORATION DE LA TÂCHE FINALE</p>	
Les phases du travail en classe	Les phases que l'enseignement constitue comme support didactique
Travail en commun en classe (enseignant et élèves)	Planification des cours (travail de l'enseignant)
Établir le projet ou la tâche (explication du sujet à traiter ; explication des domaines, thèmes, intérêts, etc.)	Définition des objectifs généraux
Définit la tâche finale (spécification du résultat final)	Détermination des objectifs spécifiques par compétences
Déterminer les tâches intermédiaires (explication de toutes les micro-tâches qui permettront de mener à bien la tâche finale)	Spécification des différents composants qui entrent en jeu : <ul style="list-style-type: none"> - Fonctionnel - Stratégique - Socioculturel - Discursif, grammatical, lexical, phonologique, etc.
Établir des tâches préparatoires (explication de tout ce qui est nécessaire à l'accomplissement des tâches)	Conception du matériel (feuilles de travail pour différentes activités)
Choisir le matériel (les types les plus appropriés)	Prévision des matériaux
Définir les rôles (comment le travail va être effectué, la fonction que chaque personne va jouer dans la tâche)	Prévision des besoins
Identifier les mécanismes d'évaluation du projet	Préparation des mécanismes d'évaluation du processus d'apprentissage
Planifier le développement du travail (spécification du temps qui sera nécessaire pour le développement des tâches)	Temporalisation et séquençement

4.1. Programmes didactiques et évaluation du processus

Il est essentiel que dans cette étude nous parlions des programmes didactiques, car ce sera l'élément qui intègre ou non les pratiques théâtrales dans le centre éducatif d'application. Cependant, il est pertinent de définir d'abord ce qu'est un programme didactique. La Junta de Andalucía indique que la programmation didactique est une manière d'organiser l'activité d'enseignement, afin de lui donner une structure cohérente avec les caractéristiques de l'enseignement et les circonstances dans lesquelles il se déroule, comme le type de centre et la zone dans laquelle il se trouve, les caractéristiques des élèves et de leurs familles, etc. On peut distinguer deux points de vue à travers lesquels l'objectif de l'élaboration d'un programme d'études peut être compris. D'un point de vue normatif, il s'agit d'un instrument spécifique pour la planification, le développement et l'évaluation de chaque matière, domaine, sujet ou module du curriculum. D'un point de vue doctrinal, il s'agit d'un instrument de planification curriculaire qui vise à rendre explicites les intentions du système éducatif. Il s'agit également d'un instrument qui détaille le processus décisionnel par lequel les enseignants planifient leur intervention pédagogique de manière délibérée et systématique.

Comme nous venons de le mentionner, les programmes didactiques sont un élément dans lequel les aspects qui font partie du processus d'enseignement-apprentissage doivent être reflétés de manière générale et rigoureuse, ainsi qu'inclure les fondements théoriques du théâtre, puisque notre travail se base justement sur cela, sur l'inclusion du théâtre comme ressource didactique. Par conséquent, la programmation didactique doit développer de manière théorique les principes de la pratique théâtrale. Les aspects suivants y seront reflétés : le contexte, les aspects généraux du centre d'application et les caractéristiques des élèves ; les objectifs généraux et spécifiques de la matière pour un niveau donné, où seront spécifiés la maîtrise du langage verbal et paraverbal, ainsi que la prédominance du langage oral ; l'acquisition des compétences de base à travers le théâtre, considéré comme un moyen d'acquisition de ces compétences ; les contenus, liés aux tâches et aux projets d'activités théâtrales ; la méthodologie ; les espaces, les matériaux et les ressources et, enfin, les critères et les instruments d'évaluation.

Cette approche requiert un examen continu des résultats obtenus au cours du processus, ainsi qu'un examen des outils utilisés pour l'évaluer. Palomo (2016) propose une série d'outils qui permettent aux enseignants et aux élèves de réfléchir au processus d'enseignement-apprentissage par le biais du théâtre : l'utilisation d'un journal du

coordinateur et d'un journal de l'élève ; des questionnaires pour les élèves à différentes étapes du processus ; des entretiens ou des enquêtes personnelles ou collectives et des enregistrements vidéo ou photographiques.

Cependant, si nous voulons aller plus loin dans l'évaluation du processus d'un projet de théâtre, le schéma pour réaliser cette évaluation serait montré d'une manière différente et des outils d'évaluation différents seraient utilisés. L'évaluation d'un projet de théâtre ne doit pas se baser uniquement sur le résultat final, mais sur tous les processus qui ont rendu le projet possible. Ainsi, tous les aspects possibles doivent être évalués depuis le début du projet, comme la créativité, jusqu'à la fin, c'est-à-dire la représentation théâtrale, en passant par les phases intermédiaires, dans lesquelles comptent la participation et la motivation des élèves, l'utilisation de la langue française ou la qualité de l'écriture. Afin d'évaluer le processus, des outils d'évaluation peuvent être utilisés, tels que l'observation de la classe, les notes sur les impressions obtenues, les entretiens personnels et de groupe, les notes individuelles après les répétitions et les grilles d'évaluation.

5. L'élaboration des unités didactiques

Pour l'élaboration de l'unité didactique, nous allons nous baser sur la proposition du Conseil de l'éducation d'Espagne⁴, car elle fournit une série de propositions didactiques basées sur l'approche par les tâches, ainsi que les étapes à suivre pour réaliser une unité didactique.

- Le point de départ

Pour commencer, on doit réfléchir aux centres d'intérêt des apprenants, car dans la plupart des cas, on connaît déjà le profil des apprenants : les situations attractives (par exemple, les réseaux sociaux, les échanges scolaires, les amis, les chansons, les fêtes, l'approche de certains personnages) ; les motivations des apprenants lors de l'accès à la langue étrangère, en l'occurrence le français (par exemple, la rencontre de nouvelles personnes, une culture inconnue, la musique, le travail, un séjour d'études, etc.) ; les thèmes généraux (comme l'immigration, l'environnement, les femmes dans la société d'aujourd'hui, le partage du travail, etc.) ; des aspects du programme éducatif et des activités proposées en classe, comme un événement dans la ville.

- La tâche finale

Sur la base du sujet d'intérêt qui a été choisi, les tâches possibles qui peuvent servir de résultat final sont sélectionnées. Il est également très probable que les élèves proposent des initiatives telles que : pourquoi ne pas visiter un musée, pourquoi ne pas se déguiser, etc. Ces initiatives ont l'avantage de présenter un intérêt pour les protagonistes. Si ces initiatives ne sont pas proposées spontanément, l'enseignant commence à suggérer les possibilités de manière à provoquer une négociation de la tâche choisie. Cela implique la participation active du groupe, qui expose tous les avantages et inconvénients de chaque initiative, ainsi que la recherche de la décision finale du groupe, ce qui encourage la communication entre les membres du groupe.

- a. Des tâches plausibles et réalisables

Les tâches à fixer doivent être réalistes. De nos jours, l'accès à Internet facilite la réalisation de tâches authentiques dans la langue apprise et présente également un aspect motivant, car les apprenants maîtrisent très bien les nouvelles technologies. Un autre ensemble de tâches ludiques est constitué, telles que les performances, les jeux

⁴ Source : <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16443/19/0>

ou les compétitions, car, comme nous le savons, le jeu est une composante authentique de notre vie à tout âge.

b. Des projets et tâches

Lorsque l'on travaille sur des tâches, celles-ci se transforment souvent en projets. Pour cette raison, il est conseillé d'effectuer les tâches en un ou deux jours de cours. Cependant, si un projet est choisi, il est nécessaire de délimiter correctement les phases avec sa tâche finale, ses objectifs et contenus et son calendrier prévu, afin que les étapes puissent être remplies, ce qui favorise l'apprentissage et la motivation.

c. La motivation et l'enrichissement de l'expérience

Avant de choisir la tâche finale, il convient d'aborder le sujet ou la situation de manière motivante, comme, par exemple, le partage d'expériences, d'idées ou de souvenirs qui peuvent être complétés par des informations de la presse, des chansons, des photos, des phrases, etc. Cet enrichissement suscite la curiosité, renforce la motivation et permet d'élargir la perspective des propositions des élèves.

- Les phases

Il est recommandé de classer toutes les activités menant à la tâche finale en phases ou en tâches intermédiaires. Tout cela par le biais de la langue apprise, en fonction du niveau des apprenants.

- La délimitation des objectifs

Une fois que la tâche finale a été choisie et que les phases pour la réaliser ont été délimitées, il faut déterminer les objectifs d'apprentissage qui en découlent. Les objectifs et le contenu sont à définir par l'enseignant, bien qu'il soit important que l'apprenant soit impliqué dans cette activité, afin qu'il prenne conscience qu'en plus de réaliser une tâche finale, il apprend également une langue.

- Les contenus

C'est au tour des contenus qui concrétisent les objectifs et rendent la tâche possible dans la langue apprise.

a. Les activités communicatives

Normalement, une tâche et, en particulier, un projet, intègre l'utilisation de toutes les compétences, bien que l'une ou l'autre puisse prédominer selon le type de tâche et les besoins du groupe.

b. La spécification des ressources linguistiques

Les ressources linguistiques sont définies sur la base de la tâche et du niveau des apprenants. Une même tâche peut être adaptée à différents niveaux, en adaptant la complexité, la quantité et la variété des ressources (lexicales, grammaticales, discursives, phonologiques et orthographiques).

c. Les aspects socioculturels

Les tâches proposées seront toujours basées sur la vie réelle et impliqueront donc une approche des aspects socioculturels des pays francophones. Cela peut se faire par des textes ou par la tâche elle-même.

Il faut ajouter que la connaissance de nouvelles cultures et sociétés implique une posture d'ouverture qui facilite la compréhension des valeurs et des attitudes présentes dans les comportements concrets et dans leurs représentants linguistiques et même corporels.

d. Le développement stratégique

La présence de stratégies mobilise la communication et l'apprentissage, il est donc très important de favoriser les stratégies dans chaque unité.

- Le processus d'apprentissage

L'objectif se résume à l'apprentissage de la langue française par le biais de tâches. Pour ce faire, il est essentiel de concevoir des activités qui favorisent l'appropriation de nouvelles ressources linguistiques et leur utilisation contextualisée. Lors de l'adaptation de matériel publié ou de la création de nouvelles activités, ce processus doit s'accompagner d'une évaluation visant à déterminer si ce que les apprenants ont à faire les amène à apprendre le français. Dans cette cohérence, il est suggéré de rechercher dans les manuels, d'adapter ou de créer des activités qui facilitent la réalisation des objectifs, le développement des compétences et l'appropriation des ressources programmées.

a. Le séquençement et l'organisation

La flexibilité de ce type de travail est centrée sur l'effort d'organisation et d'encadrement en temps réel, il y a une plus grande conscience du processus, des aspects dont on pourrait se passer ou qu'il faudrait développer et de ceux qu'il faudrait mettre en valeur. Dans le cas d'un projet qui intègre une série de tâches, la réalisation de ces tâches peut marquer la séquence des différentes leçons avec leurs réalisations visibles à court terme.

Après cet exposé des étapes, nous trouvons un plan qui montre les étapes à suivre de manière synthétique et qui montre spécifiquement et clairement les étapes spécifiques qui doivent être suivies. Cette proposition élaborée par Estaire et Zanón a les mêmes objectifs que la proposition précédente. En se concentrant sur celle-ci, ces auteurs affirment que :

« Indépendamment de la manière d'appliquer le cadre au sein de ces variables, le respect des étapes décrites maintient le caractère innovant de la proposition, consistant à structurer l'ensemble de l'unité autour de tâches de communication finale. La définition des tâches finales qui constitueront le point d'arrivée de l'unité détermine quelles tâches habilitantes et autres tâches de communication seront nécessaires à sa réalisation. De cette façon, le reste des étapes (sélection des contenus, séquençage, évaluation, etc.) est toujours réalisé dans le sens de la tâche finale, donnant une cohérence à tout le travail de l'unité ». (Estaire et Zanón, 1990)

SCHÉMA DE PROGRAMMATION D'UNE UNITÉ DIDACTIQUE PAR LES TÂCHES

1. Sélection du sujet et de la tâche finale.
2. Spécification des objectifs de la tâche finale, en termes de capacités et en utilisant des verbes d'action.
3. Spécification des contenus de la tâche finale, en termes de « savoirs » qui font l'objet de l'enseignement/apprentissage.
4. Spécification des composantes thématiques et linguistiques nécessaires et souhaitables pour la réalisation de la tâche finale.
5. Planification du processus : séquençement des étapes à suivre à travers des tâches habilitantes et des tâches de communication organisées par leçons.
6. L'évaluation est intégrée dans le processus d'apprentissage.

6. Unité didactique

Unité 6 « À la recherche d'un emploi ! »



Image 1: Emploi, CV, embauche, recrutement. Récupéré de : <https://www.montreuil-sur-ille.fr/recherche-emploi/>

PRÉSENTATION

L'unité didactique suivante a été créée dans le but de mettre en œuvre des activités théâtrales et ludiques dans la classe d'enseignement d'une langue étrangère, en particulier, le français. Il s'agit également d'une unité créée pour les élèves de la quatrième année de l'enseignement secondaire, qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère. Le titre que j'ai donné à cette unité didactique est "À la recherche d'un emploi", puisque la tâche finale consistera à jouer un entretien d'embauche, en marquant correctement les étapes de cet entretien. La tâche finale sera effectuée en classe lors de la dernière séance de l'unité. En outre, chaque groupe devra présenter sa proposition d'entretien par écrit. Afin de mener à bien la tâche finale, une série d'activités seront réalisées afin d'atteindre le résultat. La réalisation de ces activités se reflétera dans les différentes séances qui composeront cette unité, dans lesquelles nous verrons comment seront introduits les contenus nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

JUSTIFICATION

Premièrement, je vais développer une unité didactique pour un groupe qui possède un niveau intermédiaire en FLE. Il s'agit d'une unité didactique conçue pour moi-même, mais il est évident que, le sujet, la tâche finale et les aspects thématiques qui se sont développés pourraient être le résultat d'une négociation entre l'enseignante et les élèves.

Quant au choix du thème, j'ai sélectionné celui-ci car je considère que le thème du travail et de la manière d'y accéder est peu travaillé dans les lycées. Aujourd'hui, les jeunes

sont confrontés à une situation très difficile dans le monde du travail, en raison des différentes crises qui se sont produites au fil des ans. C'est pourquoi je pense qu'il est opportun que les étudiants soient conscients de cette situation et de la difficulté de trouver un emploi à notre époque. En outre, il est très important que les étudiants comprennent et sachent dès leur plus jeune âge comment obtenir un emploi, quelles sont les exigences essentielles, comment obtenir une bonne formation académique, ainsi que la situation du monde du travail dans d'autres pays, en particulier, dans cette unité nous travaillons la situation de l'emploi en France.

Dans l'élaboration de cette unité, j'ai essayé d'intégrer des jeux et des activités théâtrales dans le but de faciliter l'acquisition de compétences et d'aborder cette unité à partir d'une approche innovante, puisque dans ce lycée l'enseignement est établi à partir d'une approche traditionnelle, dans laquelle les élèves sont à peine conscients de leur apprentissage.

Comme je viens de le mentionner, ce groupe de 4^o de l'ESO suit des cours propres de la perspective traditionnelle, donc l'application de cette nouvelle méthodologie changerait le cours de l'apprentissage de ces étudiants. L'application d'une programmation didactique basée sur l'exposition d'unités didactiques au moyen de l'approche par les tâches, se traduirait par une amélioration dans tous les domaines de l'apprentissage, elle favoriserait la participation des élèves, puisqu'ils seraient conscients des objectifs et des contenus qu'ils doivent atteindre, elle supposerait une perte du trac au moment de parler en public, par le fait d'incorporer des activités qui impliquent le jeu et le théâtre. Cela signifie que l'expression orale s'améliore progressivement grâce aux nombreuses interventions qu'ils doivent faire tout au long du développement des unités et à l'interaction qui a lieu en permanence avec leurs camarades, ce dernier point étant l'un des objectifs que nous proposons dans ce travail : l'amélioration de l'expression orale.

En ce qui concerne la localisation de l'unité que nous proposons sur l'ensemble de l'année académique, celle-ci a sa place au troisième trimestre, puisque la réalisation de cette unité implique une préparation et un développement préalable des compétences. Je veux dire par là que, dans les unités précédentes, le même schéma aurait été suivi que pour cette unité, mais que les contenus et les compétences auront été plus faciles à réaliser.

LÉGISLATION ÉDUCATIVE DE RÉFÉRENCE

Quant à la législation éducative à laquelle je me réfère pour l'élaboration de cette unité didactique, il existe différents documents qui entreront en jeu. Pour commencer, je

m'appuierai sur la loi organique 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, qui est chargée de développer les aspects de l'éducation en Espagne, mais je m'appuierai également sur l'ordre du 14 juillet 2016, par laquelle est élaboré le programme correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire dans la Communauté Autonome d'Andalousie, car ce document est celui qui intègre sans le minorer tout ce qui concerne la matière de la deuxième langue étrangère. En outre, je me concentre sur les propositions énoncées dans le projet éducatif du centre d'application dans lequel cette proposition didactique sera développée. Enfin, pour sélectionner les compétences, les objectifs, les critères d'évaluation et les contenus du niveau A2 (c'est-à-dire du deuxième cycle de l'ESO) qu'on traitera dans cette unité didactique, je vais accéder à l'ordre andalou, afin d'exposer tous les points juridiques qui serviront de base au développement de cette unité.

ÉTAPE, CYCLE ET NIVEAUX ÉDUCATIVES

Cette unité didactique fait partie de l'étape de l'enseignement secondaire obligatoire, qui s'étend sur quatre années scolaires. Ce parcours est organisé en différentes matières et comprend deux cycles : le premier, qui correspond aux première, deuxième et troisième année du parcours, et le second, qui correspond à la quatrième année du parcours. À ce stade, les parents et les élèves peuvent choisir entre deux options : les matières académiques pour l'introduction au baccalauréat et les matières appliquées pour l'introduction à la formation professionnelle. Dans les deux options, il est possible de prendre deux matières dans le bloc de matières spécifiques, l'une d'entre elles étant la deuxième langue étrangère. Afin de connaître le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère dans le deuxième cycle de l'ESO, je dois accéder au projet éducatif du centre en question. Dans ce document, il est précisé que le nombre d'heures par semaine sera de trois heures.

CONTEXTE ET DESCRIPTION DE L'ÉTABLISSEMENT ÉDUCATIF

Cette unité didactique a été développée pour être mise en œuvre dans le lycée secondaire María Bellido, située à Bailén (Jaén). Il s'agit d'un centre éducatif qui propose différents cours d'études : enseignement secondaire obligatoire (ESO), baccalauréat, formation professionnelle et cycles formatifs de niveau moyen et supérieur d'administration, de niveau moyen d'électricité et un cycle formatif de niveau moyen d'huile d'olive et de vins dans la double modalité. L'après-midi, il propose le cours d'enseignement secondaire pour adultes. Actuellement, ce centre compte 70 enseignants et sept employés administratifs et de service pour s'occuper de 875 élèves répartis sur 32 unités. Le centre est situé dans un quartier de niveau socio-économique moyen. La plupart des élèves qui fréquentent ce lycée appartiennent à un niveau

culturel de classe moyenne et, en général, les familles s'intéressent aux activités scolaires de leurs enfants. En outre, ce centre attache une grande importance à la qualité de l'éducation des élèves, en leur inculquant des valeurs, en leur apprenant à prendre soin de leur environnement et à le respecter. Dans son projet éducatif, il expose les objectifs éducatifs qu'il considère comme primordiaux :

- Développer pleinement la personnalité et la capacité des étudiants à élargir la créativité, l'initiative personnelle et l'esprit d'entreprise qui leur permettront de développer de nouvelles études ou d'exercer des activités professionnelles.
- Favoriser la réussite scolaire des élèves.
- Incorporer les nouvelles compétences et connaissances nécessaires pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui.
- Éduquer et former les étudiants à la responsabilité individuelle, au mérite et à l'effort personnel, en stimulant l'intérêt et l'engagement des étudiants pour les études.
- Garantir une égalité des chances effective.
- Promouvoir l'acquisition par les étudiants des valeurs qui soutiennent la coexistence démocratique, la participation et l'égalité entre les hommes et les femmes.
- Promouvoir la culture de la paix dans tous les domaines de la vie et encourager la recherche de moyens pour prévenir les conflits et résoudre pacifiquement ceux qui se produisent.
- Inculquer le respect des droits de l'homme.

Parmi les moyens pour atteindre ces objectifs, l'information, la participation, le dialogue et la prise de responsabilités sont fondamentaux. En même temps, la fonction d'enseignement est un facteur essentiel de la qualité de l'éducation, par la pratique, la recherche, l'expérimentation et l'innovation pédagogique.

Il convient de noter que ce centre se caractérise par un grand nombre de plans, de programmes et de projets qui font de l'enseignement un succès. Ils sont les suivants : programme de bilinguisme, plan d'égalité des sexes dans l'éducation, prévention de la violence de genre, programme IMPULSA, plan de santé au travail et de prévention des risques professionnels et éducation des jeunes dans le domaine éducatif.

On constate que ce centre dispose de nombreuses programmes et projets, mais on ne trouve aucun pour la mise en place d'une méthode innovante, voire d'une méthode incorporant l'utilisation du jeu et/ou du théâtre pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangère. En revanche, ce centre anime des ateliers théâtre en langue espagnole comme activité extrascolaire. De cette manière, il serait très opportun

d'envisager un projet qui intègre le jeu et le théâtre comme nouveaux outils didactiques de FLE.

Quant à la description du centre, il se compose de deux bâtiments distincts qui sont situés dans la même rue. L'un d'eux accueille les étudiants de la première année de l'ESO et les cours de formation professionnelle et de cycles formatifs. Ce bâtiment dispose de toutes les installations nécessaires à un centre : une salle pour les enseignants, suffisamment de salles de classe pour accueillir tous les élèves, un bureau de secrétaire, une salle pour les concierges, une cafétéria et une très grande cour. L'autre bâtiment est beaucoup plus grand, puisqu'il abrite la grande majorité des étudiants. Il est constitué de deux étages, où sont distribuées toutes les salles de classe pour l'enseignement des différentes matières, ainsi que toutes les autres pièces nécessaires à un centre éducatif. Les salles de classe sont entièrement équipées des ressources nécessaires pour chacune des matières, en plus de disposer d'un tableau noir traditionnel et d'un tableau numérique, ce qui signifie que le centre est à jour avec les nouvelles ressources numériques.

CONTEXTUALISATION DU GROUPE

Le groupe dans lequel je vais développer l'unité didactique est spécifiquement la 4^e ESO A, un groupe composé de 24 élèves âgés de 15 à 16 ans. Tous étudient le français comme deuxième langue, ayant été choisi comme matière optionnelle, je considère donc que tous les élèves ont un haut niveau d'intérêt pour cette matière. Le niveau de compétence des étudiants dans cette langue est intermédiaire, niveau A2, bien qu'ils aient étudié le français pendant les années précédentes de ce parcours. Comme nous partons d'un niveau de langue commun, l'application des différentes activités et la répartition en petits groupes pour la tâche finale ne posera pas de problème majeur. En général, il s'agit d'un groupe dynamique, participatif, curieux, désireux d'apprendre de nouvelles choses et très compétent en matière de nouvelles technologies.

Je dois mentionner que dans cette proposition, il n'est pas nécessaire d'avoir un groupe de contrôle, car il ne s'agit pas d'une proposition extrême. Dans ce cas, je souligne la possibilité d'expérimenter avec un seul groupe et que le reste continue tel quel ressort, bien que cette proposition et unité didactique puissent être mise en œuvre dans toutes les lignes, en adaptant les contenus au niveau de chacune.

OBJECTIFS

Objectifs généraux

L'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire obligatoire vise l'acquisition des compétences suivantes à la fin du cycle. Ces objectifs sont mis en rapport avec les objectifs spécifiques qui sont explicités ci-dessous :

- Comprendre des informations provenant de textes oraux dans des actes de communication variés, en faisant preuve d'une attitude tolérante, respectueuse et coopérative envers leurs expéditeurs.
- Participer oralement à des actes de communication de manière compréhensible et appropriée et avec un certain degré d'autonomie.
- Rédiger des textes simples avec des objectifs différents en respectant toujours les règles de cohésion formelle et de cohérence textuelle.
- Promouvoir l'autonomie dans l'apprentissage, le travail collaboratif, la réflexion sur ses propres processus d'apprentissage, et être capable d'appliquer à la langue étrangère les connaissances et les stratégies de communication acquises dans d'autres langues.
- Sélectionner et présenter des informations, oralement ou par écrit, en utilisant les différentes stratégies d'apprentissage acquises et tous les moyens disponibles, y compris les moyens technologiques.
- Favoriser la capacité à travailler en collaboration, en rejetant toute discrimination fondée sur le sexe ou la condition raciale ou sociale, en renforçant les compétences sociales et émotionnelles pour éviter les conflits ou les résoudre pacifiquement.
- Faire preuve d'une attitude réceptive et de confiance en soi dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue étrangère, en participant avec un sens critique aux actes de communication.
- Connaître et valoriser les aspects culturels liés à la langue étrangère.

Objectifs spécifiques

- Être capable de s'exprimer sur le sujet du travail à l'écrit et à l'oral à partir de questions posées.
- Comprendre le sens général des documents authentiques, bien oraux, bien écrits, à l'aide du contexte et des images.
- Acquérir le vocabulaire lié aux professions d'une manière ludique.
- Interagir avec les autres camarades et s'exprimer à propos du sujet de travail.
- Sélectionner une profession ou un métier qui correspond à leurs goûts.

- Comprendre le sens d'une infographie et repérer les données les plus pertinentes.
- Identifier et classer les différences entre le système éducatif espagnol et le système éducatif français.
- Identifier les traits français dans des documents authentiques.
- Écrire un essai de CV.
- Être capable de représenter un entretien d'embauche en s'appuyant sur tous les contenus traités pendant le développement de l'unité didactique.
- Écrire un entretien d'embauche.

COMPÉTENCES

Le programme d'enseignement de la deuxième langue étrangère comprend sept compétences clés à développer au cours de l'étape ESO. Toutes ces compétences trouveront une place dans le déroulement de l'unité didactique :

- Compétence en communication linguistique (CCL). Elle est essentielle dans la deuxième matière de langue étrangère. Elle est liée à l'acte communicatif dans lequel l'individu intervient auprès d'autres interlocuteurs en utilisant divers canaux de transmission. Cette compétence est directement associée au développement des quatre compétences de base dans l'apprentissage des langues (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite). Elle devient fondamentale dans le développement de l'unité didactique, puisque les élèves vont maîtriser les quatre habiletés mentionnées ci-dessus, au fur et au mesure de la réalisation des activités proposées dans l'unité.
- Compétence pour apprendre à apprendre (CAA). Elle est essentielle pour assimiler les contenus à travailler, développer la capacité d'auto-évaluation et acquérir la conscience de ses propres compétences et styles d'apprentissage.
- Compétence numérique (CN). Le format numérique facilitera la réalisation des activités de l'unité, car ils devront utiliser Internet pour achever correctement les pratiques communicatives de la langue.
- Compétences sociales et civiques (CSC). Cette compétence va être développée à travers des actes de communication qui vont être lieu tout au long de l'unité, c'est-à-dire, au moyen de débats.
- Compétence au sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (SIEE). Les élèves comprendront qu'à partir des actes de communication, leurs opinions et leurs interventions, ils seront écoutés et compris. Ils vont se rendre compte de l'importance de respecter l'autre.

- Compétence en matière de sensibilisation et d'expressions culturelles (CEC). La mise en œuvre d'une autre réalité culturelle et surtout la compréhension de celle-ci vont favoriser une attitude positive et respectueuse.

CONTENUS

Stratégies et fonctions de communication

- Compréhension générale de textes et déduction des mots et expressions inconnus à l'aide du contexte et des images (CE).
- Compréhension générale du sens d'une vidéo authentique traitant du sujet des professions, malgré le vocabulaire peu travaillé en classe (CO).
- Interprétation à l'oral de documents simplifiés ou schématiques (CE-EO).
- Compréhension et acquisition de vocabulaire lié au sujet du travail et de l'éducation.
- Élaboration des textes et dialogues à partir des documents authentiques et de l'acquisition de vocabulaire (EE).
- Transpositions à l'écrit d'information et des données à partir d'infographies (EE).
- Transmission et discussion d'information au sein d'un groupe de camarades sous forme de débats (EIO).
- Interaction avec d'autres camarades pour exprimer les diverses opinions (EIO).
- Élaboration de textes en traitant le sujet du travail (EE).
- Représentation orale d'un entretien d'embauche (EO).

Contenus linguistiques (syntaxe, discours, lexique)

- Lexique du travail
- Lexique du système éducatif
- Lexique des professions et métiers
- L'interrogation
- L'expression de goûts et préférences
- Le présent de l'indicatif
- Les temps du passé
- Le comparatif et le superlatif
- C'est/Il est

Aspects socioculturels

- Le travail en France
- Le curriculum français

- Le professions des hommes et des femmes
- Un entretien chez une entreprise française

MÉTHODOLOGIE

L'ordre andalou affirme que la méthodologie idéale à appliquer est celle qui développe et encourage les élèves à prendre plaisir à apprendre les langues. Dans ce sens, je prends comme base les principes fondamentaux du CECRL qui promeut une méthodologie active, de telle sorte que la langue d'étude sera le véhicule de communication et d'interaction que l'on cherchera à développer chez les étudiants andalous. L'enseignant, en tant que guide dans le processus d'apprentissage des élèves, doit développer diverses stratégies pédagogiques et s'adapter au rythme d'apprentissage des élèves en utilisant des activités basées sur l'exploration, la recherche d'informations et la construction de nouvelles connaissances, tant individuellement que collectivement. Par conséquent, l'enseignant fournit aux étudiants une méthodologie dans laquelle ils voient leur autonomie et l'importance de leurs actions dans leur propre processus d'apprentissage. Les matériaux utilisés dans cette méthodologie sont des documents authentiques ou semi-authentiques avec lesquels on travaille la compréhension et l'expression orale et écrite. L'apprentissage d'une langue vivante accorde une importance particulière à l'aspect oral, afin que les interventions des élèves soient valorisées positivement quelles que soient leurs erreurs, que la peur du ridicule soit évitée et que la confiance des élèves dans la langue étrangère soit favorisée.

Par rapport à ma proposition didactique, la méthodologie utilisée, comme je l'ai mentionné, est l'approche par les tâches. Comme on le sait, cette perspective suppose l'accomplissement d'une tâche finale qui implique l'achèvement de semi-tâches qui rendent possible la mise en œuvre réussie de la tâche finale. Pour cette raison, l'unité didactique a été conçue à partir de la tâche finale. Il s'agit notamment de la mise en scène d'un entretien d'embauche, qui part donc d'un point général pour aboutir à un point précis. Ce schéma permettra d'acquérir dans chaque séance un aspect qui rend possible la création d'un entretien d'embauche, en même temps que l'expression orale est promue, car dans toutes les séances il y aura une partie destinée à l'exposition des opinions, aux jeux oraux ou à la réponse orale aux questions. De plus, presque tous les exercices proposés impliquent un travail en groupe, et ceux-ci présentent de nombreux avantages : les élèves peuvent s'entraider, ils augmentent les liens entre eux, l'interaction entre eux entraîne la perte de la peur de parler en public, ils peuvent parvenir à des conclusions en se mettant d'accord entre eux, etc.

Quant au matériel à utiliser, il s'agit principalement de documents originaux, car ils donnent la réalité exacte du pays étranger, et c'est un moyen pour les étudiants d'avoir un accès plus facile à la fois à la langue et à la culture.

TEMPORALISATION

Cette unité est destinée aux élèves de 4^e ESO qui ont trois heures de cours de français par semaine. De cette manière, l'unité didactique se déroule dans un total de sept séances de 55 minutes chacune.

ACTIVITÉS : SÉANCES

Séance 1 : Introduction au travail	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence dans le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (SIEE) - Compétence numérique (CN) - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens général des documents authentiques, comme des images à l'aide du contexte et du vocabulaire. - Être capable de s'exprimer sur le sujet du travail à l'oral à partir de questions posées. - Interagir avec les autres camarades et d'exprimer à propos du sujet du travail.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition de vocabulaire à partir des images qui montrent de différents sujets liés au travail : les professions, les objets utilisés dans un bureau ou la scène d'un entretien d'embauche. - Application de différentes structures syntaxiques pour exprimer la description des images. - Expression orale d'opinions sur la réalité du marché du travail.
Activités	<p>Pendant cette séance, on va faire les activités suivantes :</p> <p>Introduction de la nouvelle unité didactique en classe. Premièrement, je vais montrer sur le tableau une série des photos</p>

qui traitent différents aspects de l'unité. À partir de celles-ci, j'espère que les élèves racontent ce qu'ils voient et qu'ils notent dans leur cahier les mots et les expressions qui surgissent au cours de cette activité. Cette activité va être développée de la manière suivante : en groupe de cinq personnes, devront discuter ce qu'ils voient dans l'image proposée pendant 7 minutes et après ils présenteront le contenu, le vocabulaire, etc. Ils pourront utiliser l'Internet pour trouver l'information si besoin.

1. En groupe de 5 personnes, observez la photo et discutez avec vos camarades :



Image 2 : Le travail social. Récupéré de :
https://www.pdfprof.com/PDF_Image.php?id=47714&t=37

Cette photo montre plusieurs personnes qui sont en train de travailler. À partir de cette photo, on peut noter différents mots et expressions : *travailler, travail en groupe, travail en équipe, un bureau, un patron/une patronne, un ordinateur portable, une entreprise, etc.*



Image 3 : Noms de professions. Récupéré de :
<https://kaleela.com/its-a-living-learn-names-of-professions-in-arabic/>

Cette image montre des personnes qui exercent des différentes professions. On va noter le lexique lié aux professions.



Image 4 : Problème au boulot. Récupéré de : <https://www.partajondelfdalf.com/comprehension-orale/ probleme-au-boulot/>

Cette photo montre les problèmes de la situation actuelle provoqués par la pandémie. On peut poser des questions comme : *Qu'est-ce qu'elle fait ? ; Est-ce qu'elle a des problèmes ? Qu'en pensez-vous ?*



Image 5 : Promesse d'embauche. Récupéré de : <https://www.gereso.com/actualites/2018/02/08/promesse-embauche-offre-de-contrat-de-travail-promesse-unilaterale-de-contrat/>

On peut observer que la photo montre un entretien d'embauche. On peut parler sur les exigences essentielles à ne pas manquer lors d'un entretien.



Image 6 : CV et lettre de motivation. Récupéré de : <https://www.jobillico.com/blog/5-modeles-accrocheurs-lettres-presentation-2/>

Dans cette image, on observe qu'il y a deux documents : un CV et une lettre de motivation. On peut poser des questions : *Est-ce que vous savez à quoi sert un CV ? Est-ce que vous avez entendu parler d'une lettre de motivation ?*

Ces images vont être l'introduction à une unité didactique dédiée au marché du travail. Lors de séances suivantes, on va approfondir sur le sujet de chaque photo.

Cette première activité va permettre d'introduire les élèves au sujet de l'unité, ils vont acquérir un peu de lexique, ils vont connaître quelques expressions, etc. De même, cette activité va me permettre de connaître le niveau que les élèves ont dans ce sujet, s'ils connaissent les mots, s'ils connaissent la situation actuelle, etc.

Après, je vais montrer le titre de l'unité : « À la recherche d'un emploi ! », qui est une expression très utilisée dans la langue française. Je considère que, grâce à ces photos, les élèves vont déduire la signification de l'expression, car ils vont comprendre le contexte à travers les photos. Bien qu'il soit possible qu'ils connaissent déjà la signification de cette expression.

2. Répondez aux questions suivantes à l'oral :

- Est-ce que vous pouvez définir le mot « travail » ?
- Quelle importance accordez-vous à ce sujet ?

- Vous croyez qu'en Espagne il y a des problèmes pour trouver un travail ? Et en France ?

- Est-ce que vous pensez que le travail est un sujet important qu'on doit traiter ?


→ Cette activité va déclencher une conversation entre les membres de la classe, car chacun aura une opinion différente. Cette activité permettra également de connaître le degré d'intérêt des élèves pour le sujet de l'unité.

À la fin de ces activités, les apprenants seront capables de s'exprimer sur le sujet traité pendant le cours. On ne trouve pas la réalisation d'une tâche dans cette séance, car il s'agit d'une séance d'introduction sur le sujet, et, en plus, la tâche finale doit être présentée et commentée par les élèves. De cette manière, on aborde la négociation tous ensemble.

Après, c'est le moment de proposer l'explication de la tâche finale. C'est très important de l'expliquer pendant la première séance, puisque les élèves devront élaborer cette tâche dehors du lycée, c'est-à-dire, chez eux, donc il est évident qu'ils doivent avoir le temps suffisant pour la réaliser. On appelle la tâche finale : « La réussite d'un entretien d'embauche ». En binôme, les élèves devront représenter un entretien d'embauche à la fin de l'unité didactique, donc il est nécessaire que la première chose à faire soit le choix de leur travail/profession/métier de rêve. Au début de l'entretien, ils doivent inclure une courte introduction informant les autres du poste auquel ils vont postuler et de l'emplacement de l'entreprise. Ils devront écrire l'entretien à partir de tous les contenus qui seront vus tout au long des séances, car chaque séance sera une aide pour la réalisation de cet entretien. Au cours de l'entretien, des questions seront posées sur le parcours éducatif, l'expérience qu'ils ont par rapport au poste pour lequel ils postulent, l'intérêt qu'ils portent à l'emploi, etc. Par conséquent, ils devront accéder sur Internet pour trouver des entreprises francophones liées à l'emploi auquel ils souhaitent postuler, car l'une des exigences de cette tâche finale est que l'entretien ait lieu dans un pays francophone. Les élèves pourront également inclure tout ce qui leur vient à l'esprit, ce qui éveille leur créativité. Enfin, l'entretien sera simulé en classe et ils

	<p>devront rendre l'entretien par écrit. Il faut ajouter que les élèves pourront se déguiser ou utiliser des vêtements si besoin. Également, le mobilier de la classe sera utilisé pour simuler la situation d'un entretien d'embauche, en essayant de la rendre réelle.</p> <p>La tâche finale aura les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver l'emploi qui se rapproche le plus des préférences et des goûts de l'étudiant. - Accéder sur Internet pour effectuer une recherche d'informations possibles concernant les pays francophones où l'étudiant pourrait postuler pour un emploi. - Sélectionner le parcours éducatif qu'il doit suivre pour obtenir cet emploi. - Connaître la situation économique du pays choisi dans lequel il postulera. - Réaliser une sélection des questions possibles à poser lors d'un entretien d'embauche en fonction du type d'emploi auquel l'étudiant postule. - Trouver une réponse correcte en fonction du type de question. - Choisir la tenue appropriée en fonction de l'emploi auquel l'étudiant postule.
--	--

Séance 2 : Le monde des professions et des métiers	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit à partir de questions posées. - Acquérir le vocabulaire lié aux professions d'une manière ludique. - Interagir avec les autres camarades et s'exprimer à propos du sujet de travail. - Sélectionner une profession ou un métier qui correspond à leurs goûts.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition du vocabulaire des professions et métiers à travers la mise en place d'une activité ludique.

	<ul style="list-style-type: none"> - Application de différentes structures syntaxiques dans des messages oraux simples : <i>C'est un/une ; Il s'agit d'un/une...</i> - Élaboration d'une grille concernant les points positifs et négatifs d'une profession ou d'un métier. - Expression orale des opinions et des goûts liés aux professions.
<p>Activités</p>	<p>Cette séance sera consacrée aux différents métiers et professions qui peuvent être exercés. Pour commencer la séance, il est nécessaire de rappeler le vocabulaire lié à ce sujet, puisque dans les cours précédents, ce vocabulaire a déjà été appris. Pour s'en souvenir, nous proposons l'activité suivante : chaque élève écrira en français une profession sur une feuille de papier et la pliera. L'enseignant place ensuite chaque feuille de papier dans une boîte en bois. Une fois que tous les papiers sont dans la boîte, le jeu commence : chaque élève prendra un papier et devra interpréter la profession ou le métier écrit sur le papier en mimant. Les autres camarades de classe devront deviner de quelle profession il s'agit. Au fur et à mesure que les professions sont représentées, elles seront notées dans le cahier.</p> <p>3.Écrivez une profession ou un métier sur un papier. Après, prenez un papier et à travers le mime représentez-la.</p> <p>Je pense que ce jeu éveille l'intérêt et la motivation des élèves. De plus, avant de commencer l'activité, j'écris au tableau les phrases qu'on utilise lorsqu'on veut présenter quelque chose ou quelqu'un afin qu'ils parlent en français :</p> <p><i>Je pense que...</i></p> <p><i>C'est un/une... ou Il s'agit d'un/une.... Parce que...</i></p>  <p>Image 7: Médecin, vétérinaire, écrivain... Récupéré de : https://etudiant.lefigaro.fr/article/medecin-veterinaire-ecrivain-le-</p>

[classement-des-metiers-qui-font-rever-les-enfants 2459e922-9fef-11ea-88c1-6da47cdd5a03/](https://www.cerfa.gouv.fr/consultation/consultation-classement-des-metiers-qui-font-rever-les-enfants-2459e922-9fef-11ea-88c1-6da47cdd5a03/)

Cette activité implique qu'on distingue entre profession et métier, car ils ne sont pas synonymes. De cette manière, je pose une question aux élèves : Vous connaissez la signification du mot « profession » ? Et du mot « métier » ? S'ils ne connaissent pas la signification, je leur demande de la chercher sur Internet et après j'espère une explication de chaque mot.

Métier : profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal. Par exemple : il est musicien de métier.

Profession : métier de caractère intellectuel, artistique, etc., qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse. Par exemple : La profession d'avocat. //Activité rémunérée et régulière exercée pour gagner sa vie. Par exemple : *Quelle est la profession de votre père ?*

Point grammatical : C'est ou il est

- Il est/elle est/ils sont/elles sont + un adjectif qualificatif ou une profession. → Il est petit ; elle est grande ; elles sont étudiantes ; ils sont anglais
- C'est sans le décomposer comme un présentatif : C'est Paul ; c'est une amie anglaise ; c'est elle que j'aime. En revanche, dans ce cas : C'est beau = Cela est beau. Ici « c » correspond au pronom indéfini « cela ». Exemples : C'est Marine, c'est une amie. ; C'est grand ou petit ? = Cela est grand ou petit ?

Qu'est-ce que vous feriez quand vous seriez grands ?

4. En binôme, parlez entre vous sur les différentes professions et décidez laquelle vous aimez la plus et laquelle vous n'aimez pas. Après, complétez la grille suivante et, ensuite, on corrigera à l'oral :

Profession de mes rêves	
Points positifs	Point négatifs

	<p>À partir de cette activité, quand les élèves présentent leur profession de rêve, on peut poser de questions : <i>Est-ce que vous êtes d'accord ? ; Qu'est que vous pensez de cette profession ? Pensez-vous que cette profession a d'autres points positifs ? Et négatifs ? Pourquoi ?</i></p> <p>Ces questions obligent les élèves à réfléchir sur le sujet proposé. Je pense qu'en réalisant l'activité en binôme, les élèves se sentiront plus à l'aise lorsqu'il s'agira de présenter la profession à l'oral, et de cette manière, la confiance entre eux sera renforcé.</p>
--	---

Séance 3 : Les systèmes éducatifs	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence numérique (CN) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de s'exprimer sur un sujet à l'oral et à l'écrit à partir de questions posées. - Comprendre le sens d'une infographie et repérer les données les plus pertinentes. - Élaborer de textes en traitant le sujet qui concerne. - Identifier et classer les différences entre le système éducatif espagnol et français.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Expression à l'oral des informations à propos de l'éducation, bien en Espagne, bien en France. - Compréhension des données présentées à partir d'une infographie qui traite sur le sujet de l'éducation en France. - Élaboration d'un texte qui montre les différences entre le système éducatif espagnol et le système éducatif français. - Acquisition de vocabulaire lié à l'éducation. - Acquisition de l'expression de la comparaison.
Activités	<p>Pendant cette séance, je vais introduire les différences entre le système éducatif espagnol et le système éducatif français, car pour parler du parcours éducatif, il faut parler des études qu'ils ont fait au cours de la vie. Également, ils devront parler de cela pendant l'entretien d'embauche.</p>

Pour commencer la séance, je pose aux élèves quelques questions (ces questions vont nous permettre d'introduire le sujet de l'éducation et que les élèves réfléchissent sur cela).

5. Répondez aux questions suivantes à l'oral :

- Est-ce que vous connaissez comment on accède à l'université en Espagne ? Et en France ?
- Vous aimez faire des études dans un pays étranger ?
- Est-ce que vous vous intéressez sur l'éducation d'autres pays comme la France ou la Belgique ?
- Vous considérez qu'en Espagne on a une bonne éducation ?

Après avoir répondu ces questions, on va montrer un schéma qui présente la structure du système éducatif français. On espère que les élèves repèrent les principales différences.

6. En groupe de 3 personnes, observez l'infographie suivante. Ensuite, marquez les différences que vous trouvez par rapport au système éducatif espagnol. Après, faites un schéma à l'écrit qui présente le système éducatif espagnol et le système éducatif français. Finalement, choisissez un rapporteur pour présenter ce que vous avez fait. Vous pouvez vous aider d'Internet pour chercher et trouver l'information si besoin. En plus, il est nécessaire que vous trouviez les différences entre les systèmes d'évaluation, car ils sont différents.

Le système scolaire français

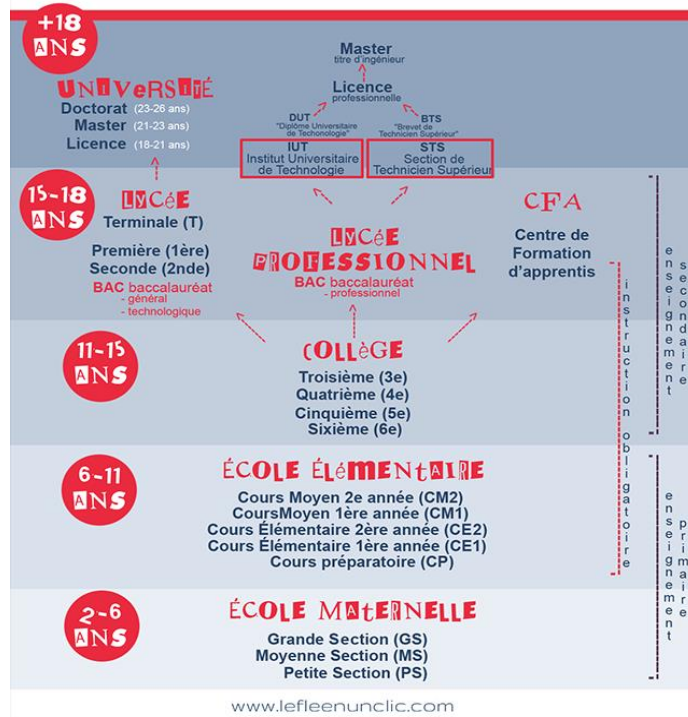


Image 8 : Le système éducatif français. Récupéré de : <https://www.lefleenuncllic.com/2017/08/le-systeme-educatif-francais.html>

Pour cette activité, je leur propose quelques documents authentiques pour que cela soit plus facile pour eux.

https://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf

<https://www.education.gouv.fr/>

<https://www.francaisavec pierre.com/le-systeme-educatif-en-france/>

Cette activité implique l'explication d'un point de grammaire, car les élèves devront faire une comparaison entre les deux systèmes éducatifs. Cependant, au lieu de faire une explication traditionnelle de la grammaire, nous allons montrer différentes phrases dans lesquelles cette règle de grammaire est observée afin que, par groupes, les élèves puissent déduire chacune des règles. Pour les aider, j'introduis un peu ce point :

L'expression d'une comparaison peut comporter :

- Un adjectif ou un adverbe
- Un nom

- Un verbe

Les phrases sont les suivantes :

Il parle plus que toi.

Elle mange autant que toi.

Nous buvons moins que toi.

Je fais moins d'activités que l'année dernière.

Je mange plus de fruits que toi.

Il y a autant de circulation qu'à Paris.

Vous dessinez plus souvent qu'avant.

Tu marches aussi vite que Jacques.

Ils peignent moins rapidement que vous.

Elles sont moins timides que son frère.

Il est plus grand que toi.

Je suis aussi rapide que lui.

Finalement, pour finir la séance, je propose un jeu pour maîtriser le vocabulaire lié à l'éducation.

7.Choisissez un mot ou une expression de la liste suivante et essayez de trouver sa définition. Après, lisez-la à voix haute à tous les camarades, mais sans révéler sa dénomination, car les autres devront deviner le mot ou l'expression. Vous pouvez vous aider des gestes, si besoin.

- L'école maternelle
- L'école primaire
- Le collège
- Le lycée
- Le baccalauréat
- Aller en cours / sécher les cours
- Faire les devoirs
- Passer un examen
- Réussir un examen / échouer-rater un examen
- Avoir la moyenne
- Être bon/bonne en
- Être mauvais(e) en/ être nul(e) en
- Redoubler une année

	<ul style="list-style-type: none"> - Quitter l'école, le lycée - Recevoir le diplôme - Obtenir une mention - Aller à la faculté de/à l'université de - S'inscrire en - L'école de commerce - Les grandes écoles - La résidence universitaire - Le restaurant universitaire - Une salle de cours - Suivre une formation en... - Être diplômé(e) - Faire de la recherche
--	---

Séance 4 : C'est facile de trouver un emploi ?	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence numérique (CN) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens général des documents authentiques, à l'aide du contexte et des images. - Être capable de s'exprimer sur un sujet à l'oral et à l'écrit à partir de questions posées. - Comprendre et acquérir le vocabulaire lié au monde du travail.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension générale et spécifique d'un texte sur le sujet de la situation actuelle du marché du travail en France. - Compréhension d'une vidéo qui raconte l'histoire d'une femme qui exerce un travail peu habituel chez les femmes. - Acquisition de vocabulaire lié au marché du travail. - Production des opinions à partir d'un sujet spécifique.
Activités	<p>Dans cette séance, on va nous consacrer sur la situation actuelle du travail chez les jeunes. Pour cela, on commence par la lecture d'un article publié dans un journal numérique français : Le figaro. D'abord, on lit le texte tous ensemble à voix haute et après je leur demande de le lire une deuxième fois mais à voix basse.</p>

Pour les jeunes, l'accès à l'emploi reste un calvaire⁵

Le taux d'emploi des 20-34 ans est inférieur de 6 points à la moyenne européenne (74% contre 80%), selon le dernier ouvrage de l'Insee consacré à l'économie française.

Grégoire Normand 28 juin 2019



L'entrée dans la vie active reste un chemin semé d'embûches pour les jeunes générations. Selon le dernier ouvrage de l'Insee publié ce vendredi 28 juin, la France est bien en retard par rapport à ses voisins européens. Ainsi, le taux d'emploi des 20-34 ans récemment diplômés s'élevait à 74,4% en 2017. En moyenne en Europe, ce ratio atteint 80% la même année. Malgré une croissance du produit intérieur brut, la condition des jeunes sur le marché du travail demeure marquée par des obstacles et difficultés.

Dans son programme pour la présidentielle, Emmanuel Macron s'est engagé à former 1 million de jeunes et 1 million de demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés, mais le pari est loin d'être gagné pour cette catégorie qui a subi de plein fouet les effets de la crise. À cela s'ajoutent les obstacles pour les seniors qui ont de plus en plus de mal à retrouver un poste après avoir perdu leur boulot. Ces phénomènes contribuent ainsi à la polarisation du marché du travail en France.

Des scores proches des pays de l'Est

Les disparités au sein du continent européen demeurent très fortes. Les taux d'emploi pour les jeunes de 20-34 ans de certains pays d'Europe de l'Ouest comme l'Allemagne et les Pays-Bas culminent à des sommets (90%). Au niveau des jeunes âgés de 15 à 29 ans n'ayant ni travail, et ne suivant ni études ni formation dans les pays de l'Union européenne, la France accuse également un sérieux

⁵ Source : <https://www.latribune.fr/economie/france/pour-les-jeunes-l-acces-a-l-emploi-reste-un-calvaire-821937.html>

retard. Elle se situe à la 9^e place sur 28, juste derrière la Roumanie, Chypre, l'Espagne ou la Slovaquie. A l'opposé, les Pays-Bas, le Luxembourg ou la Suède affichent les résultats les plus favorables.

Le taux de chômage des jeunes s'aggrave

Sur le front du chômage, les derniers chiffres de l'organisme de statistiques ne sont guère réjouissants. Après avoir diminué au dernier trimestre 2018 passant de 21,3% à 19,5%, le taux de chômage au sens du bureau international du travail a gagné 0,5 point pour s'établir à 20%. Les jeunes hommes (21,5%) sont plus concernés par le chômage que les jeunes femmes (18,1%). En parallèle, le taux d'emploi des jeunes de 15 à 24 ans a également diminué : il est passé de 31,1% contre 30,7% entre le dernier trimestre 2018 et le premier trimestre 2019.

« Le taux d'emploi en France reste également un peu inférieur à celui de l'UE (72,2 %) qui se rapproche de l'objectif de 75% en 2020. Entre 2012 et 2017, le taux d'emploi, en France comme dans l'UE, a globalement augmenté, notamment celui des femmes, en lien avec une participation accrue de celles-ci », expliquent les statisticiens.

7. Après avoir lu le texte, répondez si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

- L'accès au travail pour les jeunes français est facile.
- Les jeunes français trouvent des obstacles et difficultés pour accéder au travail.
- Emmanuel Macron s'est engagé pour faciliter l'entrée au travail des jeunes français.
- La France se trouve dans une mauvaise position par rapport aux taux d'emploi.
- La Suède trouve un très bon positionnement en Europe en matière de travail.
- Les jeunes hommes sont plus touchés par le chômage que les jeunes femmes.

Ensuite, on va faire une compréhension orale. Il s'agit d'une vidéo qui présente une charpentière.

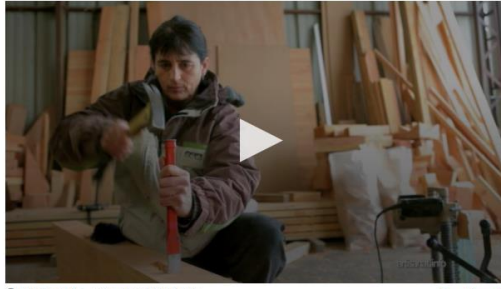


Image 9 : Un travail d'homme et de femme. Récupéré de : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/un-travail-dhomme-et-de-femme>

Lien pour accéder à la vidéo : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/un-travail-dhomme-et-de-femme>

À partir de cette vidéo, on va vérifier le niveau de compréhension et identifier les préjugés sur le genre.

8.Écoutez la vidéo trois fois (parce que la femme parle un peu vite) et complétez la grille suivante :


FORMATION ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	DURÉE
Diplôme d'ingénieur	Longue

→ Dans cette activité, on doit expliquer qu'un CAP est un Certificat d'Aptitude Professionnelle qui donne le statut d'ouvrier ou d'employé qualifié en France.


On met la transcription à la fin de la correction :

J'ai fait des études techniques, mais plutôt longues, donc jusqu'au diplôme d'ingénieur. Ce n'était pas ce qui me correspondait en fait, ce n'était pas ce qui me plaisait.

Tout ça a fait que, arrivée à trente-cinq ans, et bien, j'ai recommencé à zéro.

	<p><i>Donc j'ai passé mon CAP en un an, j'ai travaillé donc pendant trois ans comme salariée dans une entreprise et puis après, et bien, on n'est jamais mieux servi que par soi-même, donc j'ai eu envie de m'installer à mon compte quoi. Ça fait cinq ans maintenant.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Et bien, quand on me demande quel métier je fais, je dis que je suis charpentière. Charpentière, charpentière, c'est quoi ça charpentière ? Je dis, ben c'est comme un charpentier, mais... une fille !</i></p> <p>Enfin, je propose une dernière activité pour finir la séance. Il s'agit d'un petit débat à propos des préjugés sur le genre. Je pose plusieurs questions : <i>Selon vous, est-ce qu'il a des métiers pour les femmes et des métiers pour les hommes ? Si oui, lesquels ? ; Vous pensez que le métier de « plombier » c'est un métier d'homme ? Pourquoi ?</i></p>  <p>Image 10 : Débat en classe. Récupéré de : https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/monter-un-atelier-debat-en-classe/</p>
--	--

Séance 5 : L'importance du CV	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence dans le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (SIEE) - Compétence sociale et civique - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens général des documents authentiques, bien oraux, bien écrits, à l'aide du contexte et des images. - Être capable de s'exprimer sur un sujet à l'oral et à l'écrit. - Interagir avec les autres camarades et s'exprimer à propos du sujet traité.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les traits français dans documents authentiques. - Réaliser un essai de CV.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension globale d'un CV basé sur l'exposition de donnés. - Production de textes monologiques ou dialogiques pour proposer des idées à partir d'une situation particulière. - Compréhension exhaustive d'un texte authentique afin d'en extraire des expressions et des structures précises. - Élaboration guidée d'un document qui montre les coordonnées et le métier de quelqu'un.
Activités	<p>Cette séance commence avec la réalisation d'un jeu à propos de la dernière activité de la séance précédente et après on passe à la présentation d'un CV.</p> <p>La séance dernière est finie après la réalisation d'un débat qui a traité sur les professions des hommes et des femmes. Cette séance va commencer avec un jeu d'improvisation. Par groupe de trois personnes, les élèves devront simuler la situation proposée.</p> <p>9. Une fille arrive chez elle et parle avec ses parents. Elle leur raconte qu'elle veut devenir chauffer routier/pompier/maçon/agriculteur, mais son père n'est pas d'accord, tandis que la mère soutient la décision de sa fille. Chaque personne représente un rôle. Vous devez argumenter les raisons.</p>  <p>Image 11 : Exercices de théâtre. Récupéré de : https://www.textes-theatre.com/exercices-de-theatre/exercices-de-theatre-emotions-et-improvisations/</p> <p>Après, je montre un CV. L'objectif est faire que les élèves repèrent les titres, les lignes qui séparent les parties et les informations qu'ils reconnaissent afin de mieux appréhender ce document. Je pose différentes questions : <i>À votre avis, qu'est-ce que c'est ? Que</i></p>

reconnaissez-vous sur ce document ? Il y a combien de parties ? Pour eux, écrire un CV est une tâche très compliquée, donc je leur demande s'ils connaissent quelqu'un qui ait rédigé un CV.

Ensuite, je montre un exemple de CV pour faciliter la compréhension. Dans ce cas, je montre un CV rédigé en français, car ils devront réaliser une activité liée à la rédaction d'un CV en langue française.

Jean-Marc IMELE

37, rue de l'Orme Saint Edme
95130 FRANCONVILLE

Tél. : +33(0)1.34.14.06.91
Port. : +33(0)6.44.27.88.21
Email : imele.jm@gmail.com

Permis B



Né le : 05/03/1989 (23 ans) au Plessis-Bouchard
NATIONALITE FRANCO-ITALIENNE

FORMATION

2009-2012	Diplôme du Cycle supérieur d'Animation 3D, spécialité Setup Rigging. L.I.S.A.A (L'Institut Supérieur des Arts Appliqués)
2008-2009	1 ^{ère} année de DUT Techniques de Commercialisation. Université de Cergy-Pontoise
2004-2008	Baccalauréat Economique et Social, spécialité Espagnol. Mention Bien Lycée Général et Technologique Van Gogh d'Emont

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

Juillet 2012	Rigging/Setup quadrupèdes et props. SupamonkS Studio
Mars 2012	Rigging/Setup et Animation (personnage et accessoires) pour le court-métrage 3D de fin d'année « L'Herbier »
Décembre 2011	Rigger sur le court-métrage d'animation 3D Relief étudiant « Pingouins ³ »
Janvier-Mai 2011	Rigger et Animateur sur le court-métrage d'animation 3D étudiant « Court-Circuit », projeté lors du Carrefour de l'Animation 2011

COMPETENCES

Langues	Anglais : niveau universitaire Espagnol : niveau universitaire Italien : lu et parlé (plus particulièrement le dialecte napolitain)
Logiciels	Autodesk Maya, Adobe After Effects / Photoshop / Première

LOISIRS

Sports	Natation (5 ans), football (13 ans, FFF), VTT
Divers	Cinéma, musique, sport, lecture

Image 12 : CV. Récupéré de :

<https://www.pinterest.es/pin/304978206014990875/>

En observant le CV, je leur donne des conseils relatifs à la réalité du pays d'accueil. En France, un CV doit présenter les caractéristiques suivantes : être tapé à l'ordinateur, aéré, bien mis en page. Le CV doit présenter les dates de la plus ancienne expérience, il tient généralement sur une page, les données personnelles et de l'expérience sont à jours, etc.

9. En groupe de 4 personnes, inventez les coordonnées et le métier de quelqu'un. Vous devez ajouter le prénom, le nom, l'adresse, le

	numéro de téléphone, l'âge, les études et le nom du métier. Après, on lit les écrits.
--	--

Séance 6 : Un entretien d'embauche, à quoi ça sert ?	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence numérique (CN) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence dans le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (SIEE)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de s'exprimer sur un sujet à l'oral et à l'écrit à partir de questions posées. - Comprendre et acquérir le vocabulaire lié à un entretien d'embauche. - Interagir avec les autres camarades et s'exprimer à propos du sujet traité. - Élaborer un manuel pratique en traitant l'entretien d'embauche.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension générale et spécifique d'actes de communication orale : un entretien d'embauche. - Acquisition du vocabulaire spécifique à propos d'un entretien d'embauche. - Participation active à des conversations sur des sujets liés à un entretien d'embauche. - Compréhension approfondie d'un texte authentique afin d'en extraire des expressions et des structures précises. - Composition libre de questions propres à un entretien d'embauche.
Activités	<p>Pendant cette séance, on va présenter l'entretien d'embauche. Premièrement, on va mettre un audio qui s'intitule : « Entretien d'embauche : au fastfood ». Cet audio va permettre aux étudiants d'écouter les parties d'un entretien. En plus, il va aider les étudiants pour la réalisation de leur entretien. D'abord, on écoute l'audio une première fois et on ne leur demande que d'écouter. Une deuxième écoute pour repérer les parties les plus pertinentes de l'entretien, et une troisième fois pour qu'ils notent l'information qu'ils écoutent. À partir de cet audio, on va pouvoir extraire aussi le lexique lié à un</p>

entretien d'embauche, les expressions typiques et les parties d'un entretien.

Le lien de l'audio :

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/communication/entretien-dembauche-au-fastfood.html>

Voici la transcription :

Brandon : Bonjour, je suis Brandon Chevalier. Je viens pour l'entretien.

Francine : Ah, c'est vous. Bonjour, je suis Francine Charles. L'entretien devait se faire avec Monsieur Marc, mais il a eu un empêchement. Nous le ferons donc sans lui. Alors, nous avons bien reçu votre CV et votre lettre de motivation. Vous avez l'air d'avoir très envie de travailler pour nous. Vous pouvez développer un peu sur ce sujet ?

Brandon : Oui, en fait, je suis actuellement étudiant...

Francine : Vous êtes en première année, c'est ça ?

Brandon : Oui, en première année d'anglais. Et j'ai besoin de travailler pour financer mes études. Je ne savais pas si vous cherchiez quelqu'un ou non, mais j'ai tenté ma chance.

Francine : Et vous avez bien fait. Est-ce qu'il y a une raison particulière qui a motivé votre candidature ou bien avez-vous envoyé des dizaines de lettres à droite à gauche ?

Brandon : En fait, j'habite juste à côté... alors, ce serait très facile pour moi de venir et pour vous de faire appel à moi en cas de besoin. Et puis, je sais que dans la restauration rapide, les horaires sont très souples.

Francine : C'est vrai. Ça ne vous dérange pas de travailler le soir et les week-ends ?

Brandon : Eh bien, pour dire la vérité, je préférerais ne travailler que les soirs et les week-ends. Je pourrais ainsi bien gérer mon temps pour mon travail et mes études.

Francine : Vous savez que ce ne sera pas facile de tenir le rythme.

Brandon : J'en ai conscience, mais je fais ça depuis ma terminale.

Francine : Je vois dans votre CV que vous faisiez de l'intérim.

<p><u>Brandon</u> : Oui, pour plusieurs entreprises. Les horaires changeant continuellement, je voudrais travailler dans un seul endroit pour me concentrer plus facilement.</p> <p><u>Francine</u> : Bien, vous m'avez l'air sérieux. On cherche un équipier pour s'occuper de la caisse. Vous avez déjà fait ça ?</p> <p><u>Brandon</u> : Non, jamais.</p> <p><u>Francine</u> : Et bien tant mieux. On vous apprendra. Vous pourriez commencer quand ?</p> <p><u>Brandon</u> : Je suis prêt même maintenant.</p> <p><u>Francine</u> : D'accord, je dois d'abord en parler au gérant. Mais si ça le fait, on pourrait commencer lundi prochain. Il y a une formation de trois jours. Si au bout de ces trois jours, vous souhaitez toujours travailler pour nous, alors nous pourrions vous proposer un CDI de 60 heures par mois.</p> <p><u>Brandon</u> : 60 heures ?</p> <p><u>Francine</u> : On discutera de la répartition des heures en fonction de nos besoins et de votre emploi du temps.</p> <p><u>Brandon</u> : D'accord...</p> <p><u>Francine</u> : Vous avez des questions ?</p> <p><u>Brandon</u> : Oui, ce travail consiste seulement à encaisser ?</p> <p><u>Francine</u> : Oui et non, c'est un travail très polyvalent. Au moment du rush, vous prenez la commande, vous servez et vous encaissez. Avant et après, quand il n'y pas de client, vous devez faire un tour en salle pour nettoyer les tables. Quelquefois, on vous demandera d'être aux frites. Enfin, vous verrez tout ça dans la formation.</p> <p><u>Brandon</u> : D'accord.</p> <p><u>Francine</u> : Bien, alors, je vous confirme avant demain pour le stage. Je pourrai compter sur votre présence lundi pour le stage ?</p> <p><u>Brandon</u> : Oui, lundi, sans problème.</p> <p><u>Francine</u> : Merci. Eh bien, je vous souhaite une bonne journée.</p> <p><u>Brandon</u> : Bonne journée à vous aussi. Merci. Au revoir.</p> <p><u>Francine</u> : Au revoir.</p>

11. Après avoir écouté l'audio, répondez aux questions suivantes à l'oral :

- Que fait Brandon dans la vie ?
- Quand préfère-t-il travailler ?
- S'est-il-déjà occupé de la caisse ?
- En quoi consiste ce travail ?

12.Soulignez dans la transcription les mots, les expressions et les questions que vous considérez pertinents dans un entretien.

13. En groupes de 4 personnes, élaborer une grille à propos des caractéristiques qu'un bon entretien doit avoir et des techniques qu'un bon recruteur doit utiliser. Après avoir sélectionné les caractéristiques et les techniques, élaborer un manuel pratique avec des exemples de réussites et d'erreurs. Vous pouvez accéder sur Internet si besoin, car il y a beaucoup d'articles tirés des journaux qui parlent sur la réussite d'un entretien d'embauche.

Par

exemple :

<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/entretien-d-emploi-10-questions-pieges.html>



The screenshot shows a webpage from 'Le Parisien Etudiant' with a 'Jobs / Stages' category. The main heading is 'Entretien d'embauche : 10 questions pièges'. Below it, a sub-heading reads 'Questions posées lors d'un entretien d'embauche : 10 questions pour préparer votre entretien'. The text begins with 'Lors de l'entretien d'embauche vous devez absolument montrer au recruteur que vous avez réponses à toutes les questions ! Questions embarrassantes, questions pièges ? Sachez faire face à toutes les situations !'. It continues with 'Vous pouvez refuser de répondre à une question trop personnelle ou embarrassante mais vous devez toujours rester honnête et ne pas mentir. Voici 10 questions qui pourront vous aider à préparer votre entretien :'. Below this is the text 'Parlez-moi de vous...'. To the right of the text is a photograph of a woman with short brown hair, wearing a white blazer, sitting at a desk with papers and a laptop, smiling at the camera.

Image 13 : Entretien d'embauche

Exemple : Une liste des 10 questions qui vous semblent les plus adaptées pour un entretien d'embauche dans le domaine de la restauration.

	<p>Après, on met en commun les manuels pratiques de tous les groupes. Cette activité va permettre que les élèves créent un bon entretien pour la tâche finale.</p> <p>Finalement, pour terminer cette séance, je propose un jeu.</p> <p>14. En binôme, imaginez la fin d'un entretien d'embauche. Le résultat peut être positif ou négatif, à vous de choisir. La dernière question à poser dans l'entretien sera « Pourquoi vous voulez ce poste ? », le candidat devra donner une réponse à partir de celle-ci, et ensuite le recruteur devra prendre une décision. Les candidats peuvent prendre un des suivants rôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un/une violoniste - un prêtre - un jeune avocat - une femme qui a trois enfants - un homme sans diplômes - un autre rôle de votre choix
--	---

Séance 7 : La réussite d'un entretien d'embauche	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence communicative linguistique (CCL) - Compétence apprendre à apprendre (CAA) - Compétence sociale et civique (CSC) - Compétence dans le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (SIEE) - Compétence de la sensibilité et expression culturelle (CEC)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de représenter un entretien d'embauche en récurant à tous les contenus traités pendant le développement de l'unité didactique. - Écrire un entretien d'embauche.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension des éléments de la communication afin de pouvoir donner une réponse immédiate et claire pendant la représentation de l'entretien d'embauche. - Compréhension des représentations des entretiens d'embauches des camarades.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation autonome de stratégies de communication pour initier, maintenir et terminer une interaction de manière claire et simple. - Élaboration guidée d'un entretien d'embauche.
<p>Activités</p>	<p>Pendant cette séance aura lieu la présentation de la tâche finale. Chaque binôme devra représenter l'entretien d'embauche, en suivant les règles qu'on avait données lors de la première séance. Il est pertinent d'ajouter les aspects suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte/scénario. Le texte que les élèves vont utiliser pour cette tâche a été élaboré pour eux-mêmes au cours du développement de l'unité didactique. En plus, ils devront donner une version écrite du texte à la fin de la séance. - L'utilisation de la langue. Ils devront simuler un entretien d'embauche, donc le registre de langue à utiliser devra être soutenu. Également, les élèves devront s'exprimer à travers les gestes, un aspect fondamental dans la représentation d'une scène. - La scène et la kinésique. Pour la représentation de cette tâche finale, on va utiliser la table dédiée à l'enseignante, qui sera employée comme un espace où aura lieu l'entretien d'embauche. Dans cette table, il y a un ordinateur qui les élèves pourront utiliser pour simuler la scène. Les autres camarades qui regardent l'entretien d'embauche seront assis dans leurs places habituelles. - Le décor et les costumes. Les élèves ont la possibilité de se déguiser, c'est-à-dire, ils pourront se mettre les vêtements qu'ils considèrent appropriés pour le déroulement de l'entretien. - Le son et la lumière. Pour cela, on va allumer les lumières proches à la table du professeur, qui est le lieu où aura lieu la représentation. De cette manière, les autres lumières seront éteintes. - Les autres camarades comme spectateurs. Ils devront regarder et écouter comment se développe l'entretien représenté par leurs camarades. <p>Il y aura également plusieurs types d'évaluations, puisque le binôme qui joue la scène évaluera son travail et l'enseignante évaluera la tâche finale.</p>

Quant à cette tâche finale, je considère que grâce à toutes les semi-tâches qui se succèdent tout au long de l'unité, les étudiants peuvent présenter avec succès cette tâche. De plus, comme je l'ai mentionné dans cette étude, la peur de parler en public, c'est-à-dire le trac, que les étudiants ressentent lorsqu'ils doivent s'exprimer dans une langue étrangère, n'apparaît pratiquement pas, puisqu'ils ont créé des liens sociaux avec leurs camarades de classe pendant toutes les séances, car dans presque toutes celles-ci, ils ont dû faire des activités en groupe et exprimer leur opinion ou parler d'un sujet proposé.

Pour l'évaluation de cette tâche, je prendrai en compte tant le processus de travail que la présentation et les contenus traités dans cette scène.



Image 14: Entretien d'embauche. Récupéré de : <https://www.dogfinance.com/fr/news/entretien-embauche-conseils-pour-faire-mouche-aupres-recruteurs>

ÉVALUATION

Suivant les règles établies tout au long de cette étude, l'évaluation sera réalisée au moyen des grilles d'évaluation, que je montrerai ci-après. Ces grilles auront une caractéristique prédominante : elles seront claires et simples afin que les élèves puissent comprendre à tout moment les critères et les normes d'apprentissage que j'utiliserai pour réaliser leur évaluation et afin qu'ils puissent eux-mêmes évaluer leurs camarades. Également, il est évident que j'évaluerai de manière régulière pendant le déroulement de l'unité, car l'approche par les tâches évalue le processus et le résultat du processus, mais ci-dessous, je montre la grille qui servira pour évaluer la tâche finale.

L'évaluation au moyen de grilles se traduit par l'utilisation de rubriques. Il s'agit d'une méthode de notation qui définit les attentes spécifiques requises pour un travail. Il s'agit d'un élément qui contient les éléments nécessaires à l'évaluation d'un travail. Les rubriques sont constituées d'un ensemble de critères et de normes liés aux objectifs d'apprentissage qui sont utilisés pour évaluer le processus et la réalisation des tâches.

L'évaluation à l'aide de rubriques permet aux élèves de prendre conscience qu'ils sont responsables de leur apprentissage et de leurs progrès.

Rubrique pour l'évaluation de la représentation de l'entretien d'embauche				
Critères	4	3	2	1
Contenu	Il maîtrise bien le sujet, il ne fait pas d'erreurs, il n'hésite pas.	Il comprend les parties du sujet. Il expose couramment et fait peu d'erreurs.	Des fois il rectifie et parfois il hésite.	Il rectifie continuellement. Le contenu est minimal et ne montre aucune connaissance du sujet.
Organisation de l'information	Les informations sont bien organisées, claires et logiques.	La plupart des informations sont bien organisées, de manière claire et logique, bien que certaines informations soient parfois déplacées.	L'information est organisée avec une certaine dispersion.	L'information apparaît dispersée et désorganisée.
Grammaire et lexique	Il utilise parfaitement la grammaire et le vocabulaire.	Il utilise bien la grammaire et le vocabulaire, bien qu'il y ait quelques erreurs.	Il utilise à peine le vocabulaire lié au sujet traité et il utilise des structures grammaticales qui rendent la compréhension difficile.	Il fait de graves erreurs grammaticales et lexicales.
Expression orale	Il parle clairement pendant la performance. La prononciation est correcte	Il s'exprime clairement pendant la majeure partie de la présentation. La prononciation est acceptable,	Il parle parfois clairement pendant la performance. La prononciation est correcte,	Il ne parle pas clairement pendant la performance. Il fait beaucoup de pauses et a recours à

	et le ton de la voix est approprié.	mais il fait parfois des pauses inutiles. Le ton de la voix est approprié.	mais il fait des pauses inutiles. Le ton de la voix n'est pas approprié.	l'utilisation de béquilles. Le ton de la voix n'est pas approprié.
Langage non verbal	Il présente une bonne posture et fait preuve de confiance en lui pendant la performance.	Il présente une bonne posture la plupart du temps, bien qu'il soit occasionnellement peu sûr de lui.	Il présente parfois une bonne posture et montre de l'insécurité.	Il présente une mauvaise posture et fait preuve d'une grande insécurité.

Grille d'évaluation des binômes		
Critères pour coévaluer la présentation orale de la personne qui fait passer l'entretien (le recruteur ou la recruteuse)	Bien	À améliorer
Elle parle en français		
Elle prononce en français		
Elle joue le rôle d'une personne qui fait passer un entretien d'embauche.		
Elle donne des informations sur le poste d'emploi et les conditions.		
Elle se sent à l'aise lors le déroulement de l'entretien.		
Elle a travaillé pour atteindre un bon résultat.		
Aspects acquis	Aspects à améliorer	

Grille d'évaluation des binômes		
Critères pour coévaluer la présentation orale de la personne qui postule	Bien	À améliorer
Elle parle en français		
Elle prononce en français		
Elle joue le rôle d'une personne qui postule pour un emploi.		
Elle demande des informations sur le poste d'emploi et les conditions.		
Elle se sent à l'aise lors le déroulement de l'entretien.		
Elle a travaillé pour atteindre un bon résultat.		
Aspects acquis	Aspects à améliorer	

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Pour la sélection de critères et standards d'apprentissage, nous prenons comme référence le Décret 1105/2014.

Compréhension des textes oraux

Critères	Standards
L'apprenant identifie les informations essentielles, les points principaux et les détails les plus pertinents dans des textes oraux courts et bien structurés, transmis oralement ou par des moyens techniques et articulés à vitesse lente ou moyenne, dans un registre formel, informel ou neutre, et portant sur des questions quotidiennes dans des situations courantes sur des sujets généraux ou dans son propre domaine d'intérêt dans les domaines personnel, public et éducatif, à condition que les conditions acoustiques ne déforment pas le message	L'apprenant comprend les points essentiels et les détails pertinents de directives, d'annonces, de messages et de déclarations courtes et articulées, lentement et clairement, à condition que les conditions acoustiques soient bonnes et que le son ne soit pas déformé.

et qu'il soit possible de réécouter ce qui a été dit.	
L'apprenant connaît et sait appliquer les stratégies les plus appropriées pour comprendre le sens général, les informations essentielles, les points et idées principaux ou les détails pertinents du texte.	L'apprenant comprend, dans une conversation informelle à laquelle il participe, des descriptions, des récits, des points de vue et des opinions formulés de façon simple sur des questions pratiques de la vie quotidienne et des sujets qui l'intéressent, si on lui parle clairement, lentement et directement et si l'interlocuteur est disposé à répéter ou à reformuler ce qui a été dit.

Production de textes oraux

Critères	Standards
L'apprenant produit des textes courts et compréhensibles, tant dans le cadre d'une conversation en face à face que par téléphone ou par d'autres moyens techniques, dans un registre neutre ou informel, en utilisant un langage simple, dans lesquels des informations sont données, demandées et échangées sur des sujets importants de la vie quotidienne et des questions familières d'intérêt personnel, peut justifier brièvement les raisons de certaines actions et de certains projets, bien qu'il y ait parfois des interruptions ou des hésitations, que les pauses et les reformulations soient évidentes pour organiser le discours et sélectionner les expressions et les structures, et que l'interlocuteur doive parfois demander la répétition de ce qui a été dit.	L'apprenant participe à de courtes conversations informelles, en face à face ou par téléphone et autres moyens techniques, au cours desquelles il établit un contact social, échange des informations et exprime de manière simple des opinions et des points de vue, fait des demandes et des offres, demande et offre des choses, demande et donne des directions ou des instructions, ou discute des étapes à suivre pour réaliser une activité commune.
L'apprenant connaît et utilise un éventail suffisant de vocabulaire oral pour	L'apprenant gère les tâches et les transactions quotidiennes, telles que les

communiquer des informations, des opinions et des points de vue courts, simples et directs dans des situations courantes et quotidiennes, bien que dans des situations moins courantes, le message doive être adapté.	voyages, le logement, les transports, les achats et les loisirs, en respectant les règles de politesse de base.
L'apprenant incorpore les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques acquises sur les relations interpersonnelles, les comportements et les conventions sociales dans la production d'un texte oral monologue ou dialogique, en agissant avec la convenance requise et en respectant les règles de politesse les plus importantes dans les contextes respectifs.	L'apprenant se débrouille de manière simple mais suffisante dans une conversation, une réunion ou un entretien formel, en donnant des informations pertinentes, en exprimant de manière simple ses idées sur des sujets courants, en donnant son avis sur des problèmes pratiques lorsqu'on le lui demande directement, et en réagissant simplement aux commentaires, à condition de pouvoir demander que les points de cours soient répétés si nécessaire.

Compréhension de textes écrits

Critères	Standards
L'apprenant identifie les informations essentielles, les points saillants et les détails importants dans des textes courts et bien structurés, sous forme imprimée et numérique, rédigés dans un registre formel ou neutre, traitant de sujets quotidiens, d'intérêt ou pertinents pour ses propres études et occupations, et contenant des structures simples et un vocabulaire couramment utilisé.	L'apprenant comprend les idées principales de courts textes d'actualité, quel que soit le support, sur des sujets généraux ou des sujets qui l'intéressent, si les chiffres, les noms, les illustrations et les titres relient une grande partie du message.
L'apprenant distingue les fonctions communicatives les plus pertinentes du texte et un répertoire de ses expressions les plus courantes, ainsi que les modèles	L'apprenant comprend des informations clés spécifiques sur des pages web et d'autres documents de référence ou de référence clairement structurés sur des sujets liés à son domaine d'intérêt, à

de discours fréquemment utilisés liés à l'organisation textuelle.	condition de pouvoir relire les sections difficiles.
---	--

Production de textes écrits

Critères	Standards
L'apprenant rédige, sur papier ou sous forme électronique, des textes courts, simples et clairement structurés sur des sujets quotidiens ou d'intérêt personnel, dans un registre formel ou neutre, en utilisant de manière adéquate les ressources de base de la cohésion, les conventions orthographiques de base et les signes de ponctuation les plus courants, avec un contrôle raisonnable des expressions et des structures simples et un lexique fréquemment utilisé.	L'apprenant écrit une courte correspondance personnelle pour établir et maintenir un contact social ; échanger des informations ; décrire en termes simples des événements importants et des expériences personnelles ; donner des instructions ; faire et accepter des offres et des suggestions ; et exprimer des opinions en termes simples.
L'apprenant connaît et applique les stratégies appropriées pour produire de courts textes écrits de structure simple.	L'apprenant remplit un questionnaire simple contenant des informations personnelles et des informations sur votre formation, vos intérêts ou vos loisirs.

DIVERSITÉ D'APPRENTISSAGES

Dans la plupart de cas, le principal problème pour les élèves dans le cours de français est le niveau de départ des élèves, mais aussi les circonstances et les situations personnelles de chacun. Cela s'agit des facteurs qui conditionnent le travail des élèves et du groupe. En revanche, si un élève présente un problème lié à la grammaire, on peut lui fournir des exercices pour pratiquer et qu'il puisse renfoncer les contenus qui présentent un problème. Si on trouve des élèves avec des besoins spéciaux ou grandes capacités, on peut le donner des lectures adaptées ou des travaux un peu plus complexes.

En revanche, je considère que l'application de l'approche par les tâches est une ressource très utile pour les élèves qui présentent des problèmes à propos de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette approche permet la formation continue

de groupes de travail et le travail en équipe, donc les membres du groupe peuvent s'aider les uns et les autres si besoin.

THÈMES TRANSVERSAUX ET INTERDISCIPLINARITÉ

Parmi les éléments transversaux qui sont travaillés dans le développement de cette unité, nous trouvons les suivants :

- Le développement des compétences personnelles et des aptitudes sociales pour l'exercice de la participation, à partir de la connaissance des valeurs qui soutiennent la liberté, la justice, l'égalité, le pluralisme politique et la démocratie ;
- La promotion des valeurs et des actions nécessaires à la promotion d'une égalité réelle et effective entre les hommes et les femmes, la reconnaissance de la contribution des deux sexes au développement de notre société, le rejet des comportements, contenus et attitudes sexistes et des stéréotypes de genre ;
- Le développement des compétences de base pour la communication interpersonnelle, la capacité d'écoute active, l'empathie, la rationalité et l'accord par le dialogue.

RESSOURCES PHYSIQUES ET NUMÉRIQUES

[http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/ media/cmd/lle/emile/m5/exemples de grilles d evaluation.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/ media/cmd/lle/emile/m5/exemples_de_grilles_d_evaluation.pdf)

<http://aurestanturdufle.blogspot.com>

<http://www.tv5monde.com/>

<https://lebaobabbleu.com/>

<https://www.francaisavec pierre.com/>

<https://www.google.es/>

<https://www.latribune.fr/>

<https://www.lepointdufle.net/>

7. Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère exige la mobilisation d'un nombre importante de compétences, soit au niveau oral, soit au niveau écrit. Dans cette étude, nous avons reflété que la pratique théâtrale s'introduit dans le système éducatif comme un nouvel outil très précieux, car elle permet le fonctionnement de toutes les compétences d'une manière intégrée, en plus d'être un aspect clé pour le développement social, intellectuel et émotionnel des étudiants. La pratique théâtrale concerne une méthode qui facilite l'apprentissage dans de nombreux domaines : elle réduit la distance entre la réalité de la classe et celle-ci du monde extérieur, puisque cette méthode présente des situations habituelles, quotidiennes, qui à leur tour, permettent que l'élève expérimente dans un milieu dans lequel il se trouve à l'aise. Dans cette situation, l'élève doit chercher et trouver le milieu le plus efficace pour s'exprimer et il doit le faire, soit solo, soit avec l'aide de leurs camarades. L'interaction entre égaux développe l'assimilation et le transfert de ce qu'ils apprennent tant sur le niveau théorique que sur un plan plus réel, en négociant entre eux les décisions à prendre, en échangeant des idées, en se familiarisant avec les aspects non linguistiques de la communication, comme les conventions sociales de la culture étrangère. Tout cela peut se traduire par le développement de la compétence communicative, grâce à laquelle un apprentissage significatif est acquis.

Cependant, nous avons constaté que pour ajouter cette nouvelle méthode innovante dans les classes de FLE, il est nécessaire que les enseignants aient une formation adéquate dans l'application de ces pratiques, car elles ont besoin d'un certain niveau de formation et de connaissances de la langue étrangère. De nos jours, cette ressource devient de plus en plus courante, c'est pourquoi nous considérons qu'il est essentiel de mettre en place des cours dédiés à la formation des enseignants, soit à partir des écoles, soit au niveau national ou régional, avec le seul objectif de faire en sorte que les pratiques théâtrales soient insérées de la meilleure façon dans les classes de langues étrangères.

Également, nous avons développé que la composante culturelle s'acquiert d'une manière significative grâce aux pratiques théâtrales, car elles sont un aspect fondamental dans lequel la réalité culturelle de la langue étrangère se représente dans son intégralité. La dimension culturelle s'intègre dans l'apprentissage avec les autres compétences, un point très important, puisqu'elle est presque toujours enseignée séparément, de manière isolée, dans la salle de classe. C'est pourquoi, nous concluons

que dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue doivent exister une interaction mutuelle des composantes linguistiques et des composantes culturelles, car, dans le cas contraire, le contexte qui doit être présent pour acquérir les composantes culturelles d'une manière significative n'existerait pas. Grâce à ce contexte, les étudiants comprennent la situation communicative, et par conséquent, l'élément culturel qu'on veut montrer.

Pareillement, nous nous sommes concentrés sur l'étude de la compétence liée à l'oralité, c'est-à-dire, la compréhension et l'expression orale. Nous avons affirmé qu'il s'agit de l'habileté la plus oubliée lors du processus d'enseignement-apprentissage par différentes raisons : soit pour le manque de formation que certains enseignants présentent, soit à cause de l'attitude des élèves sur le fait de s'exprimer dans une langue étrangère, qui à son tour, peut être causée par d'autres raisons. Nous avons confirmé que grâce à l'incorporation du jeu et du théâtre dans les classes de FLE, les élèves sont confrontés à nombreuses situations dans lesquelles se privilégient l'interaction avec leurs camarades et les activités qui impliquent l'expression orale, telles que les jeux de rôles ou les débats sur un sujet concret. L'interaction continue et la pratique orale continue impliquent une conséquence réellement positive : l'acquisition de la confiance de la part des élèves et la perte de la peur lorsqu'on exprime une opinion ou qu'on joue un rôle en public.

De la même manière, dans cette étude, nous avons présenté l'approche par les tâches comme la méthode appropriée pour l'introduction des pratiques théâtrales dans la classe de FLE. Cette méthodologie permet la réalisation des tâches qui mènent à la tâche finale, au résultat attendu après un processus de micro-tâches dans lequel l'apprentissage en spirale prime. Cela veut dire que tous les contenus et toutes les connaissances que les élèves acquièrent avec la réalisation des tâches proposées, ils vont s'intercaler les uns avec les autres pendant tout le processus. De cette manière, les contenus et les connaissances, qui sont traités pendant toute la durée du processus, s'acquièrent peu à peu jusqu'à qu'ils sont dominés à la perfection.

Notre proposition didactique, qui est dédiée à l'introduction des élèves à la réalité du marché de travail, montre tous les fondements théoriques que nous avons exposés, mais, à cette occasion, ils ont été mis en application. Nous devons affirmer que l'application des unités didactiques développées à travers l'approche par les tâches, implique un travail acharné, qui constitue une préparation approfondie préalable, de sorte que nous considérons que beaucoup d'enseignants rejettent cette méthode pour

cette raison. En revanche, nous insistons sur le fait qu'elle permet que toutes les compétences se développent équitablement, que tous les éléments primordiaux du processus d'enseignement-apprentissage entrent en jeu, qu'elle implique la mise en œuvre des outils innovants que ne feront qu'augmenter les résultats positifs des élèves. Par conséquent, nous affirmons que l'application de l'approche par les tâches impliquant la pratique théâtrale, exige le consensus de tous les enseignants appartenant au même département, la création ou modification du programme didactique qui inclut tous les aspects à développer pour la mise en œuvre de cet outil. Cela constitue un travail important de la part des enseignants, ce qui peut en rebuter plus d'un, mais nous considérons que son application dans les classes de FLE est essentielle, car nous sommes face à une situation compliquée : les élèves sont de plus en plus réticents à apprendre les langues étrangères et de nombreux enseignants sont à l'aise avec une méthodologie dépassée qui ne profite guère aux élèves, car la motivation ne s'épanouit pas chez eux.

Enfin, avec la réalisation de cette mémoire, nous avons voulu apporter un grain de sable au monde de la didactique, un monde qui doit être contraint à un changement continu en raison des progrès qui se produisent dans la société. Nous avons voulu que notre travail soit un guide pour les étudiants, les futurs enseignants et enseignants qui veulent se consacrer ou se consacrent à ce monde de l'enseignement des langues. Ils pourront y voir comment le jeu et les pratiques théâtrales sont devenus un outil né pour donner une réponse au problème actuel : le manque de motivation et le peu d'intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères. Notre proposition didactique sert de guide pour l'élaboration de nouveaux matériels didactiques qui intègrent des jeux et des pratiques théâtrales, car ils ouvrent un large éventail de possibilités non seulement pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant. Leur validité dans les classes de langues étrangères est incontestable, puisque, en plus de travailler sur toutes les compétences clés, elle place l'étudiant en position de protagoniste de l'enseignement-apprentissage.

8. Bibliographie

- Alberti, J. A. (1986). La dramatización en EGB. *Cuadernos de pedagogía*, 143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2775159>
- Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, XVI (1). <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- Breen, M. (2009). Learner contributions to task design. *Task-Based Language Teaching: A reader*, 333–356. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.18lea>
- Centro Virtual Cervantes. (2021). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Corral, A. (2012). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La «dramatización» como modelo y acción. *Revista científica complutense*. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>
- De Pablo, E. (1999). Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria. *Publicacions Editorial Graó*. <https://www.grao.com/es/producto/bases-teoricas-y-pedagogicas-para-la-practica-teatral-en-la-ensenanza-secundaria>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 122, de 28 de junio de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *En Comunicación, lenguaje y educación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm
- Fernández, S., & Navarro, A. (2010). Enfoque por tareas: propuestas didácticas. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16443/19/0>
- Harris, M. (2003). Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII. Actas del Segundo congreso y Escuelas Oficiales de Idiomas. Consejería de Educación de Madrid, pp. 233-245

- Labrador Piquer, M. J., & Morote Magán, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, 17. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Larousse. (2021). Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. <https://www.larousse.fr/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lorenzo, A., & de Coulomb, G. (2005). Técnicas para la conversación en la clase de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/09_lorenzo-coulomb.pdf
- Martín, S. A. (2019). El juego como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos culturales en la clase de FLE. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16774/El%20juego%20como%20recurso%20didactico%20para%20la%20ensenanza%20de%20contenidos%20culturales%20en%20la%20clase%20de%20FLE.pdf?sequence=1>
- Merazga, R. (2011). Les jeux communicatifs à caractère ludique dans une perspective d'apprentissage du fle. Université de Biskra.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Muller, C., & Pascal, L. (2017). Exemples de grilles d'évaluation. http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cmd/lle/emile/m5/exemples_de_grilles_d_evaluation.pdf
- Navarro, R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>

- Nicolás, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro*, 20. <https://core.ac.uk/download/pdf/58908962.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Univ Pr (Txp).
- Nunes, D. (2010). Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9^{eme} et 10^{eme} au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives. <https://core.ac.uk/download/pdf/38680934.pdf>
- Onieva, J.L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 144 de 28 de julio de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>
- Palomo, F. (2016). Du jeu "tout court" au jeu théâtral : récit d'une expérience d'enseignement du français langue étrangère à des adolescents. Universidad de Granada, 61-73.
- Palomo, F. (2016). El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en educación secundaria. Universidad de Granada (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/10481/44932>
- Payet, A. (2010). *Activites theatrales en classe de langue*. Clé International.
- Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas*, 12, 70–80. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del

Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Rigal, L. (2013). Le jeu théâtral, un outil d'apprentissage de l'anglais dans le cycle 2.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907794>
- Ríos, A. (2008). Capítulo I: Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios02.htm
- Rodríguez, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*.
https://ginnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Tejerina, M. I. (1994). Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=196167>
- Tine, I. (2017). Estudio de errores de interlengua de alumnos hispanohablantes en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7440/Estudio%20de%20errores%20de%20interlengua%20de%20alumnos%20hispanohablantes%20en%20el%20aprendizaje%20del%20frances%20comolengua%20extranjera..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, J. J. (2011). Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, 16.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf
- Unité des Politiques linguistiques. (2002). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche. *Encuentro*, 18.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10087/approche_thien_en_ENCUESTRO_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Clé International.
- Vázquez, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas.
https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf