

University of Alberta

L'atelier clown en classe:

Un moyen pour améliorer la langue sociale en immersion française

Clowning in class:

A way to improve fluency in French immersion classes

Par

Kyril Mueller

Projet de recherche soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de
l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2013

ABSTRACT

This research project focuses on the use of a clowning workshop in a grade six French Immersion classroom as a structured process to enhance second language acquisition. Evidence will show that targeted, non-traditional methodical interventions such as the clowning workshop can reduce the level of anxiety and increase the level of motivation and of self - confidence for French Immersion students as they develop their competencies in the area of oral communication in their second language. This study shed light on the impact of this pedagogical practice on the level of fluency of French immersion students in authentic and spontaneous contexts in their second language.

RÉSUMÉ

L'étude porte sur l'impact d'un atelier de 'clown' sur l'acquisition d'une langue seconde, en particulier, sur le niveau d'aisance ressenti par les élèves d'une classe de 6e année en Immersion française, qui ont vécu cette expérience. Selon cette recherche, les interventions non-traditionnelles et méthodiques, telles que l'atelier de 'clown' peuvent augmenter la motivation et la confiance en soi des élèves tout en diminuant leur niveau d'anxiété dans le domaine de la production orale dans une langue seconde. Cette étude démontre les effets possibles de cette pratique éducative sur l'utilisation de la langue seconde dans des contextes authentiques et spontanés pour les élèves du 2e cycle à l'élémentaire.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma femme, Hevin, qui m'a tant soutenu et encouragé, à mes enfants Adreus et Kyssara et à mes parents, Peter et Elaine Mueller, qui m'ont toujours inspiré de faire mon possible.

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier Dre Lucille Mandin pour tous ses conseils, ses mots de sagesse et sa patience. Merci de m'avoir accompagné dans mon développement professionnel comme enseignant mais aussi dans la construction de mon identité personnelle.

J'aimerais aussi remercier le conseil scolaire Edmonton Public Schools pour m'avoir accordé la permission de faire cette recherche. Spécifiquement, j'aimerais remercier l'enseignante qui m'a accueilli dans 'son monde', dans sa salle de classe. C'est un vrai privilège de travailler avec une professionnelle si ouverte à l'enseignement par atelier.

Je tiens aussi à remercier les parents des élèves de la classe qui ont participé dans la recherche. J'apprécie la confiance qu'ils m'ont faite comme chercheur.

Table de matières

INTRODUCTION.....	8
Contexte de l'étude.....	10
Question de recherche.....	14
RECENSION DES ÉCRITS.....	15
Apprentissage de la langue.....	15
Rôle de l'enseignant : L'environnement d'apprentissage	21
Pratiques éducatives.....	22
Approche d'enseignement.....	22
Enseignement par atelier.....	24
Faire valoir <i>Empty Time vs. Fulfilled time</i>	25
Approche de l'atelier de clown.....	27
MÉTHODOLOGIE.....	30
Recherche action.....	30
L'atelier clown : le processus du début à la fin.....	35
LES RÉSULTATS.....	39
Sentiments envers l'utilisation de la langue.....	39
Aisance envers les situations de communication	42
Évolution des sentiments par rapport à la communication orale.....	43
Le journal de clown.....	46
DISCUSSION.....	48
PISTES D'INTERVENTION.....	51
CONCLUSION.....	54

Tableaux

Tableau 1 - Acquisition et apprentissage

Tableau 2 – Communication dans le temps et dans l'espace

Tableau 3 - La pratique réflexive de l'enseignement

Annexe

Annexe 1 – Syllabus de cours

Annexe 2 - Questions d'entrevue

Dans chaque âme, il y a un réduit obscur, une oubliette où un fou se démène et désespère de ne pas trouver sa lumière, et attend dans une ferveur fiévreuse qu'on daigne lui jeter en pâture une parole transcendante et libérante; une parole qui mettra fin aux longues délibérations qu'il entretient avec lui-même en vase clos.

Bernard Bergeron

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années j'observe, en tant qu'administrateur d'une école d'immersion française, les défis des enseignants qui rencontrent le défi de promouvoir, de maintenir et d'évaluer la production orale des élèves en français. Ce sont les mêmes inquiétudes que je connaissais lorsque j'enseignais au 2^e cycle élémentaire dans un contexte d'immersion française. J'observe depuis un certain temps que les élèves de la 4^e année semblent perdre leur motivation de parler français à l'extérieur des cours formels dans la salle de classe. Pourtant, les élèves possèdent le vocabulaire nécessaire pour bien fonctionner dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des matières. Depuis trois ans, je m'interroge à ce sujet. Comment peut-on les motiver à parler français dans la salle de classe? Comment pourrait-on favoriser l'aisance dans la communication orale dans les contextes sociaux? Devrions-nous revoir nos approches d'enseignement? Existe-t-il des ressources pour appuyer les enseignants dans cette démarche?

Mes observations dans le contexte de ma salle de classe m'ont interpellé à remettre en question l'environnement langagier dans lequel nos élèves apprennent le français dans les écoles d'immersion. En observant plusieurs salles de classes et en dialoguant avec plusieurs enseignants avec plusieurs années d'expérience, je suis arrivé à une conclusion. Mes élèves parlaient très bien en français avec moi pendant les cours formels. De plus, ils réussissaient à bien s'exprimer devant leurs pairs. Ils avaient des compétences acceptables avec leurs pairs pendant les cercles de lecture, pendant le travail d'équipe ainsi que pendant leurs conférences en atelier d'écriture. J'ai observé que c'était vraiment un contexte spécifique qui les amenait à parler anglais, celui du contexte informel de la salle de classe, exigeant de la spontanéité.

Quand j'ai commencé ma carrière, j'ai bien suivi les recommandations de mes collègues qui m'ont suggéré d'utiliser des récompenses. Je me suis rappelé des conseils de mes professeurs lors de mon programme de formation en enseignement. Selon eux, la qualité de langue parlée dépend des attentes de l'enseignant face à l'utilisation de la langue française à l'école et les

stratégies utilisé par l'enseignant. Plusieurs chercheurs (Krashen, 1987; Bilash, 2006;) soulignent les facteurs qui appuient cette pratique éducative. Krashen (1987) affirme que « The final part of the input hypothesis states that speaking fluency cannot be taught directly. Rather it « emerges » over time and on its own. The best way and perhaps the only way to teach speaking is to provide comprehensible input” (p.22).

Cultiver la motivation intrinsèque est l'élément qui émerge parmi les plus importants facteurs. Le fait que les élèves choisissent de parler anglais dans la salle de classe est parfois interprété par les enseignants, comme un geste de révolte par les élèves à la préadolescence. Dans mon for intérieur, je n'étais pas convaincu de cet argument. Les élèves en immersion sont en général des élèves qui prennent au sérieux leur apprentissage. Alors pourquoi parlent-ils anglais?

Suite à des sondages que je faisais régulièrement avec mes élèves, j'étais persuadé de leur bonne volonté de continuer à peaufiner leur maîtrise de la langue française. Leurs commentaires dans leurs réflexions et dans leurs auto-évaluations ont constamment indiqué qu'ils sont motivés de parler français et de le parler avec autant de précision que possible. La question de ma recherche a donc émergé concernant l'utilisation de l'anglais à l'extérieur des cours formels parmi les élèves du 2e cycle de l'élémentaire dans les écoles d'immersion française. De cette interrogation a émergé un questionnement face à la philosophie d'enseignement prônée dans les programmes d'immersion française ainsi que les pratiques éducatives les plus répandues en immersion française. De plus en plus, l'accent dans nos milieux scolaires est mis sur le rendement scolaire. Motivé par le succès scolaire de nos élèves, nous misons surtout sur les apprentissages mesurables. Dès lors, nous négligeons possiblement de créer des conditions favorables pour développer le vocabulaire nécessaire pour dialoguer dans des contextes informels en français. Devons- nous s'investir davantage pour développer un vocabulaire pertinent pour le contexte social de leur vie?

Contexte de l'étude

Cette révélation m'a incité à analyser le Programme d'étude de French Language Arts (FLA) ainsi que les pratiques éducatives les plus répandues dans mon contexte d'immersion française. Je me suis donc penché sur la place de processus d'acquisition et d'apprentissage dans les réalités vécues par les élèves dans les classes d'immersion française.

En Alberta, le renouvellement des programmes d'étude de la langue française ont comme mandat d'offrir aux enseignants un cadre qui favorise l'atteinte des objectifs des programmes d'immersion, parmi lequel la prémisses fondamentale de ce programme - celui de former des citoyens bilingues, capables de fonctionner en français dans des contextes diverses. Dans le but d'améliorer le Programme d'étude de French Language Arts, les concepteurs de programme ont consulté les élèves. Après plusieurs entrevues avec les élèves en 1994, pour analyser les habiletés reliées à la communication orale et à leurs habiletés écrites, les résultats de cette enquête ont soulevé trois priorités (Alberta Education 1998):

1. d'enrichir leur vocabulaire pour utiliser la langue spontanée dans leur interaction en salle de classe;
2. d'acquérir des stratégies de planification et de gestion pour mieux réussir leurs projets de communication;
3. de reconnaître et de corriger les erreurs tant à l'oral qu'à l'écrit.

En lisant ces constats, j'ai relu le Programme d'étude de French Language Arts afin de me réapproprier des attentes et des résultats d'apprentissage visés de la maternelle à la 12e année.

En apprenant une langue seconde, les apprenants acquièrent d'abord la langue inconsciemment en étant immergé dans la langue. C'est le moment de tâtonnement pendant lequel les apprenants parlent et écrivent en utilisant l'interlangue. C'est l'étape pendant lequel l'apprenant découvre la langue en baignant dans la langue sans évaluation et sans analyse formelle. Cette

étape prépare l'apprenant à l'étape d'apprentissage, une étape consciente pendant lequel l'apprenant développe des stratégies d'apprentissage, donnant lieu au développement de compétences.

Plusieurs chercheurs (Lyster 1986; Krashen, 1984; Bilash, 2002) affirment que nous apprenons à parler une langue en la parlant. Swain (1987) fait remarquer que les élèves n'avaient pas assez d'occasions pour s'exprimer de façon authentique, en français: « a communicatively-orientated input-rich environment does not provide all the necessary conditions for second language acquisition...there is important evidence for the usefulness of collaborative tasks that lead learners to reflect on their own language production as they attempt to create meaning” (p.141). Déjà à cette époque, l'aspect de l'importance de valoriser l'étape de l'acquisition de la langue avait été signalée par les chercheurs du projet éducatif de l'immersion française.

Étant donné qu'il y a deux processus impliqués dans le développement des compétences orales et écrites d'une langue, nous devons réfléchir à la place que nous faisons à l'étape d'acquisition et de l'apprentissage dans notre planification. Il s'avère donc opportun que les enseignants restent conscients de veiller à l'équilibre entre les moments d'acquisition de la langue et de l'apprentissage de la langue.

Le Programme d'étude de French Language Arts (1998) est presque exclusivement axé sur l'apprentissage de la langue. Dans ce document de 154 pages, 132 pages sont consacrées au processus d'apprentissage. Il s'avère que cette version du programme d'étude a mis très peu d'accent sur la notion de l'acquisition de la langue. Ces notions sont inscrites parmi les principes d'apprentissage.

Le cadre conceptuel de la dernière version du Programme d'étude de French Language Arts (1998) a été inspiré par l'approche constructiviste de Jacques Tardif (1994).

L'approche stratégique de Tardif se base sur la recherche de Jones et al (1987) qui cite que l'enseignement stratégique est conçu pour aider l'enseignant à intégrer la lecture, l'écriture et les autres processus de pensée. C'est un processus pour gérer, prioriser et reformuler l'information des connaissances antérieures et affectives acquises soit par la vie hors de l'école ou par

l'enseignement des connaissances et des concepts cognitifs. Ces processus touchent non seulement l'information liée aux apprentissages, mais aussi celle liée aux attentes et à la gestion de classe. Plus spécifiquement, les cognitivistes considèrent que le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances. Ces connaissances se construisent graduellement.

Tardif a mentionné que les approches traditionnelles avaient de sérieuses lacunes, spécifiquement en ce qui concerne l'utilisation et le transfert des connaissances. Tardif en 1992 souligne que: « Pour en arriver à développer les compétences langagières, il faut adopter une autre perspective, celle qui est sous-jacente aux cadres constructivistes et systémique » (p. 146) . Le Programme d'étude de French Language Arts (1998) a apporté des changements positifs pour l'atteinte des résultats d'apprentissage visés. Par contre, en se penchant sur ces derniers, il s'avère qu'il y a des lacunes en ce qui concerne les objectifs visés concernant la maîtrise de la langue sociale. Si le but est de motiver l'élève à apprendre le français et de valoriser son statut de bilinguisme en immersion française, nous devons assurer un équilibre entre les moments d'acquisition et les moments d'apprentissage. Il est important de mettre les élèves dans un climat de confiance où il y a place pour la prise de risque et pour l'erreur.

Selon moi, il y a trop peu d'accent mis sur le développement d'outils pédagogiques prônant l'interaction humaine à un niveau social. Je constate que nous devons créer des occasions permettant aux élèves de développer une capacité de s'exprimer de façon spontanée et de jouer avec la langue, c'est - à - dire, une pédagogie qui soutient l'acquisition de la langue. Si non, l'élève est privé d'une méthodologie qui cible la maîtrise de la langue française dans toutes ses fonctions. Dans ce cas, l'élève est privé d'interventions langagières spécifiques et ciblés pour créer des situations favorisant la communication orale spontanée (Woods, 1985; Bilash, 1984).

Comme enseignant de langue seconde, nous cherchons à promouvoir l'aisance de leur habileté de s'exprimer oralement de façon spontanée. En poursuivant ma réflexion dans ce domaine, je constate que les enseignants possèdent très peu d'outils pédagogiques pour combler

cette exigence du programme. Au fil des années d'enseignement, je suis devenu conscient de l'importance d'offrir à mes élèves des occasions pour baigner dans la langue cible, le français.

Concerné par l'emploi de l'anglais par mes élèves dans les classes d'immersion française, surtout à l'extérieur du contexte académique, j'ai consulté mes collègues afin de bien m'assurer que ce problème n'était pas unique à mon contexte d'enseignement en 4^e année. De fait, l'emploi de l'anglais comme langue sociale de la maternelle à la 3^e année ne semblait pas un problème, mais au 2^e cycle, le phénomène de l'utilisation de l'anglais dans un contexte social devient plus évident.

Cette observation m'a intrigué. Pour mieux comprendre ce phénomène, j'ai consulté trois enseignants de la 6^e année pour en discuter. Ces derniers ont confirmé qu'ils doivent insister fortement pour faire en sorte que les élèves parlent français dans la classe. Ils ont mentionné qu'eux aussi avaient le même défi que moi. Ces enseignants ont partagé avec moi les nombreuses stratégies d'enseignement qu'elles ont proposées à leurs élèves pour les encourager à parler français dans leur classe. Parmi celles-ci, elles mentionnent les récompenses, un questionnement réfléchi, du travail de groupe avec des directives spécifiques, une approche coopérative et autres. Deux enseignants m'ont mentionné qu'ils ont établi un règlement de parler française en tout temps pendant la salle de classe. Les élèves qui n'adhèrent pas à ce règlement doivent copier des pages de dictionnaire. Selon eux c'était la seule chose qui fonctionnait. Je n'étais pas convaincu que cette méthode draconienne et démodée était une bonne solution.

Suite à ces dialogues avec mes collègues, j'ai été confronté à une réalité dont je n'étais pas conscient. C'était surtout les élèves forts, ayant développé une bonne maîtrise de la langue orale et écrite dans le contexte académique qui avait tendance à utiliser l'anglais lors de leurs interactions sociales spontanées. La réflexion s'impose: Pourquoi ces élèves choisissent-ils de parler anglais si ils peuvent parler le français avec aisance pendant les cours académiques? La réponse de mes élèves m'a intrigué. « Monsieur, nous ne voulons pas avoir l'air stupide! » et « ça prend trop de temps pour penser à quoi dire. C'est plus vite de le dire en anglais! » Selon eux, cette réponse semblait évidente. Leur réaction a inspiré ma question de recherche.

Question de recherche

C'est à ce point que j'ai commencé à analyser comment je pourrais résoudre ce problème. Je savais déjà que le programme d'études était très axé vers l'apprentissage de la langue alors j'avais besoin de me pencher sur la création de stratégies d'enseignement ou d'outils pédagogiques qui permettrait à nos élèves de développer l'aisance dans un contexte social. Pour répondre aux besoins des élèves et des enseignantes, j'ai commencé à réfléchir au climat de classe qui favoriserait la motivation intrinsèque de parler français dans la salle de classe.

Pour identifier et mieux comprendre où commencer avec les élèves, j'ai fait un sondage semblable à celui que j'utilise pour conscientiser les élèves aux stratégies de lecture possibles. Ce sondage les amène à identifier comment ils se sentent devant une tâche de lecture, ainsi que les types de texte qu'ils préfèrent lire et pourquoi. Je me suis inspiré de ce modèle de sondage pour les amener à se conscientiser face aux situations de communication dans lequel ils se trouvent dans la salle de classe. Le résultat de ce sondage indique que les élèves n'aiment pas parler devant un public où devant les élèves dans la salle de classe. Les élèves se disent à l'aise de parler avec l'enseignant en français. Par contre, les élèves ont affirmé qu'ils sont capables de parler français avec leurs amis, mais que leurs habitudes étaient de parler français dans la salle de classe et anglais à l'extérieur de la classe.

L'objectif de la recherche est de décrire si la participation des élèves dans l'atelier de clown et le processus d'intervention changent leurs perspectives et leurs émotions face à des situations où ils parlent spontanément. Donc la question de recherche est la suivante: quel est l'impact de l'atelier de 'clown' sur le développement de l'aisance de la communication orale chez les élèves d'immersion française au 2e cycle de l'élémentaire?

Je voulais mieux comprendre comment développer la confiance des élèves de la 6^e année en immersion française pour les rendre plus à l'aise avec la langue sociale et la communication orale spontanée. De plus, je voulais rechercher quel pourrait être l'impact d'une intervention comme

l'atelier de clown sur le développement de la langue sociale pour les élèves en immersion française. Il est à souhaiter qu'en participant à un atelier de 'clown', l'élève pourra regagner la confiance dans ses capacités de parler avec aisance dans des contextes de communication sociale sans recours à sa langue maternelle (l'anglais). De plus, il est possible que les élèves découvriront le plaisir de parler une langue seconde - un atout pour retenir les élèves en immersion française.

RECENSION DES ÉCRITS

Apprentissage de la langue

Pour mieux comprendre la réalité de mes élèves j'ai choisi d'analyser *comment* les élèves apprennent une langue seconde (L2). Selon Dalley (2003), il y a deux processus impliqués dans le développement des compétences orales et écrites d'une langue: l'acquisition et l'apprentissage.

L'acquisition est le processus par laquelle l'élève « absorbe » des nouvelles connaissances. Subconscient et sans soutien formel ni encadrement les connaissances langagières sont apprises par un processus d'essai/erreur.

L'acquisition a lieu en situations naturelles qui sont signifiantes et fonctionnelles.

C'est le processus par laquelle la majorité des gens ont appris à maîtriser leur langue première.

Apprendre c'est le processus conscient et structuré par lequel l'individu (l'élève) suite à un enseignement formel soit par un enseignant formel (titre officiel) ou informel. Cet enseignement concerne l'explication et l'analyse et c'est diviser en objets et buts d'apprentissage. En plus, la métacognition est inhérente à ce processus. (Dalley, P. Notes de cours - CUME 308)

Selon Dalley (2003), le plus les élèves bénéficient du processus de l'acquisition d'une langue, le plus efficace ils sont dans leur expression orale en situations sociales lorsqu'ils apprennent une langue. Par contre, en consultant le programme d'étude en French Language Arts, il s'avère que notre curriculum est plutôt axé vers la langue académique. En comparant les attentes du curriculum avec les fonctions de langue de Halliday (1986) il est facile d'observer qu'il y a un équilibre à développer pour assurer la maîtrise de toutes les fonctions de la langue. Halliday affirme que nous utilisons la langue pour plusieurs fonctions, notamment les fonctions régulatrice/directive, interactionnelle personnelle heuristique et imaginative. Plusieurs résultats d'apprentissage utilisent des mots semblables dans le Programme d'études pour French Language Arts (FLA). Par exemple, l'élève sera capable d'exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactionnelle et non-interactionnelle.

Dans le but de mieux comprendre pourquoi les élèves utilisent l'anglais dans leur conversation spontanée les uns avec les autres, plusieurs recherches concernant le développement de la langue, spécifiquement la communication orale dans le domaine social, ont été consultées. L'approche de la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday, 2004; Banks 2005a), a une affinité particulière avec la discipline de la sociologie. L'aspect social de la langue est donc mis en évidence. Puisque le programme d'immersion française vise le développement du bilinguisme fonctionnel chez les élèves, il est opportun d'explorer le fonctionnement des différentes composantes de la langue. Halliday (2004) souligne que le mot fonctionnelle est à comprendre dans deux sens. La langue est fonctionnelle dans un sens interne et dans un sens externe. Le fonctionnement interne concerne la façon dont les différentes composantes de la langue agissent ensemble dans la création de sens. Le fonctionnement externe concerne la façon par laquelle la langue fonctionne dans une situation sociale pour générer du sens. L'approche est donc sémantique et sociale : sémantique, car tout est centré sur la genèse de sens ; sociale, car tout se place dans une situation sociale particulière. Ainsi, la situation sociale génère le discours, mais par la suite, ce même discours fait partie de la situation, et donc la modifie, pour générer à nouveau un discours.

La création du discours est, par ce fait, un constant va et vient entre la situation et la langue (Banks 2005).

Les caractéristiques de l'enseignement d'une langue seconde selon Krashen (1981) touchent aussi l'aspect de plusieurs composantes dans l'acquisition d'une langue seconde. Ce chercheur renforce qu'il y a deux aspects primordiaux avec l'internalisation et l'utilisation d'une langue seconde. D'abord, l'acquisition est l'étape pendant laquelle l'apprenant est exposé à la langue. L'apprentissage, par contre, est ce qui est appris d'une façon stratégique et structurée soit dans un contexte scolaire ou par soi-même. Un deuxième constat de Krashen touche l'aspect d'une approche naturelle à l'apprentissage, un principe qui propose que l'enseignant ne corrige pas les erreurs des élèves au début car le but n'est pas de mettre l'accent sur la forme de la langue mais plutôt sur la compréhension du message. Les seules corrections pertinentes sont celles dites 'naturelles' basées sur le contenu du message plutôt que sur la structure de la langue. La théorie de Krashen avance autres constats qui touchent directement à cette recherche: le moniteur de langue, l'input compréhensible et le filtre affectif.

Le moniteur de langue est une conséquence de l'apprentissage des structures et des normes grammaticales. Selon Krashen, le système d'apprentissage d'un élève a le rôle de moniteur de langue. Ce moniteur inconscient est omniprésent lorsque l'apprenant a le temps de mettre le focus sur la forme 'correcte' car ils savent qu'il y a un règlement qu'ils devraient suivre. En somme, l'élève est conscient qu'il fait des erreurs lorsqu'ils utilisent la langue seconde. Il se donne des pistes et des stratégies pour éviter les erreurs et/ou les corriger dans la mesure du possible. L'hypothèse d'input compréhensible est aussi primordiale dans ma question de recherche. Selon Krashen, l'apprenant est capable d'acquérir la langue lorsqu'il reçoit l'input compréhensible. De plus, l'input (n+1) devrait être à un niveau de difficulté plus avancé que les habiletés qui existent couramment. Cet environnement mène à pousser l'élève plus loin dans son développement langagier.

Selon le modèle de Krashen (1978), l'input compréhensible, aussi connu comme l'entrée compréhensible, joue un grand rôle dans l'acquisition de la langue. L'input compréhensible permet à l'apprenant d'acquérir des structures langagières et par la suite, l'apprenant développe une compréhension. Par la suite, nous les appuyons en pratiquant la communication.

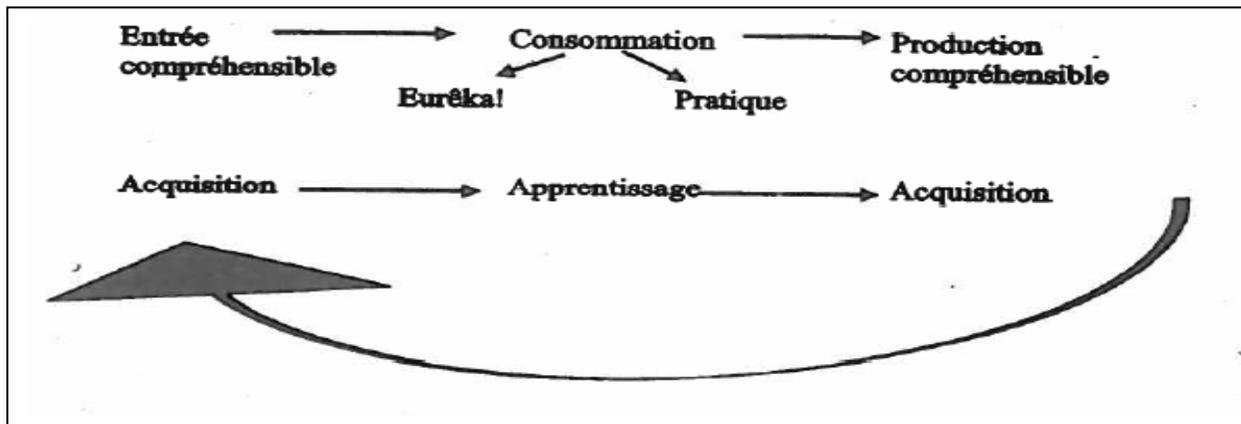


Tableau 1 - Acquisition et apprentissage Dalley (2006)

Selon le modèle de Krashen (1978), l'input compréhensible, aussi connu comme l'entrée compréhensible, joue un grand rôle dans l'acquisition de la langue. L'input compréhensible permet à l'apprenant d'acquérir des structures langagières et par la suite, l'apprenant développe une compréhension. Par la suite, nous les appuyons en pratiquant la communication. Selon Dalley (2003), on fait mieux ce qu'on a acquis, mais on connaît mieux ce qu'on a appris. Ci-dessous est le schéma créé par Daley qui renforce que l'acquisition et l'apprentissage sont en effet cyclique et non simplement linéaire dans leurs évolutions pour l'apprenant.

De plus, les fonctions linguistiques sont influencées par l'input et l'output compréhensible. Selon Bilash (1998), l'input compréhensible, fourni par l'enseignant, doit être stratégique afin de maximiser l'utilisation de la langue seconde de l'élève. Ces activités doivent être structurées de telle sorte que tous les élèves puissent réussir.

Finalement, il y a l'hypothèse du filtre affectif qui, est un obstacle qui se manifeste pendant l'acquisition de la langue. Dulay et Burt (1977) affirme que le filtre affectif a un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde: «The affective filter acts as to prevent input from being used for language acquisition. Acquirers with optimal attitudes are hypothesized to have low affective filters. Classrooms that encourage low filters are those that promote low anxiety among students » (p. 32). Ce filtre, influencé par les variables émotifs, bloquent l'apprentissage de la langue seconde en créant une interférence de l'input compréhensible avant d'arriver au centre d'acquisition langagière du cerveau. Simplement dit, le message entre dans le cerveau, mais n'arrive pas à sa destination. Krashen (1981) nous rappelle que l'enseignant d'une langue seconde doit donc veiller à motiver l'élève en créant un climat de confiance qui diminue le niveau d'anxiété pour l'élève: «The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation » (p. 32).

Mandin (2005) renforce la notion de créer un climat de confiance dans le but d'ouvrir les possibilités pour l'output compréhensible. C'est dans cette optique que l'élève utilisera la langue pour s'exprimer librement dans toutes sortes de contextes. Les élèves ne pourront pas se dire bilingue s'ils ne peuvent pas utiliser la langue pour toutes les fonctions langagières. C'est ainsi que les élèves découvre leur voix dans le contexte des programmes d'immersion française. Bref, il est nécessaire que l'élève soit bien accompagné pour découvrir sa voix lorsqu'il utilise sa langue seconde, une découverte qui est intrinsèquement liée à leur identité de soi comme apprenant d'une langue seconde. C'est dans ce climat de confiance qu'émerge un sentiment d'appartenance qui rend possible une voie d'apprentissage sécurisante et saine, propice à l'apprentissage d'une langue seconde. De s'exprimer spontanément avec aisance est le but ultime du programme d'immersion française.

Les enseignants doivent donc être conscients de favoriser des contextes de communication tels que proposés par Bühler avec sa définition de *deixis*. (Bühler, 1934; Halliday et al, 1984; Morris 1967).

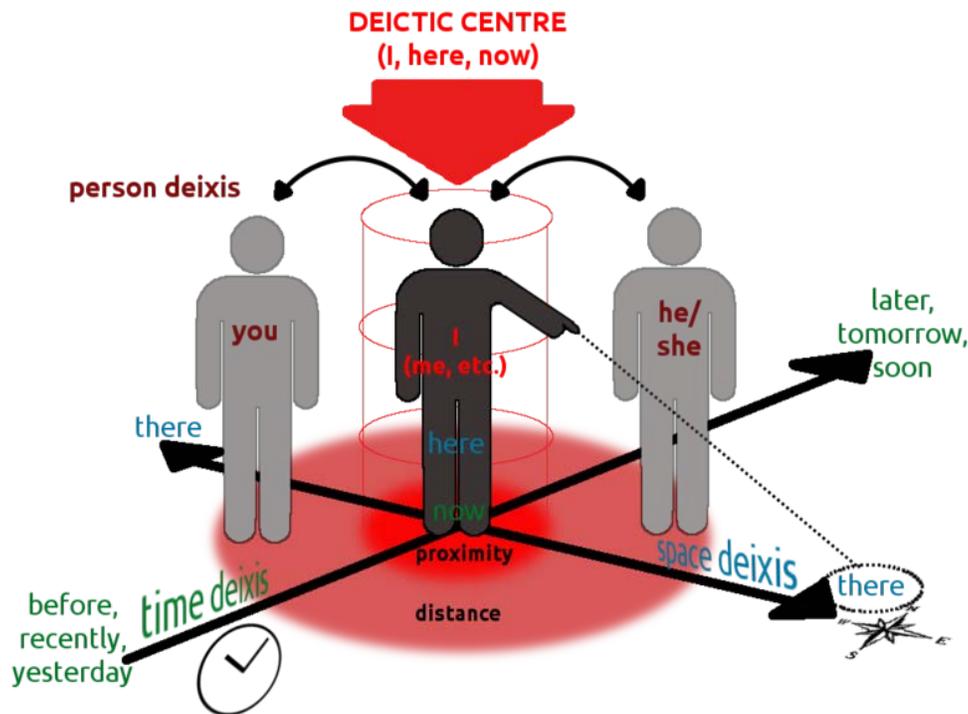


Tableau 2 - Communication dans le temps et dans l'espace

Le tableau ci-dessus illustre le phénomène que la compréhension de certains mots, expressions et phrases dans une énonciation linguistique nécessite de l'information contextuel dans le temps et dans l'espace. L'apprenant va s'ajuster selon l'auditoire visé ainsi que le contenu de l'information partagée. Cette réalité linguistique joue un rôle dans le moniteur de langue et le filtre affectif.

Cette socialisation de séparer les langues dès le début de l'expérience scolaire des élèves en immersion française, établit un comportement qui est simplement renforcé tout au long de la vie scolaire de l'élève. On apprend une langue en la parlant! Ce constat est au cœur de l'expérience de l'immersion française. Si l'enseignant n'insiste pas que l'élève parle français en tout temps pendant la salle de classe, les élèves utiliseront leur langue maternelle, à l'occurrence, l'anglais, dans les contextes moins structurés, c'est - à - dire, dans le contexte sociale. Par conséquent, ils

utilisent l'anglais de façon inconsciente dans les moments dans lesquels ils s'expriment plus spontanément, dans le milieu scolaire.

Cette situation décrit une 'culture scolaire' dans laquelle s'établit des normes, que l'on pourrait aussi présenter comme des mœurs, des habitudes et même des règles morales. À leur insu, les enseignants constatent que l'anglais trouve sa place petit à petit dans leur salle de classe. Afin de contrer la tendance d'utiliser l'anglais dans la salle de classe, les enseignants imposent des punitions pour renforcer le comportement attendu des élèves. Cette attente sous-entendue est perçue comme norme : ce n'est pas un règlement explicite appris. Selon Halliday (1964), «les mœurs sont subtiles et cette juxtaposition de règlements officiels contre règlements sociaux et contextuels cause une « confusion situationnelle » (p.3) pour l'élève. Les réponses de mes élèves concernant ce qui les motive à choisir de parler français ou anglais m'a donné l'impression que cette confusion était inconsciente, mais nous pouvons le voir se manifester dans la salle de classe et ailleurs en observant les élèves. Le filtre affectif est donc ajusté selon leur perception de ces règlements. Leur motivation intrinsèque et extrinsèque de même que leur confiance en soi est affectée par le climat établi dans la salle de classe.

Rôle de l'enseignant : L'environnement d'apprentissage

Selon Tardif (1998) et Krashen (1984), c'est essentiel de considérer l'environnement de l'élève autant que le contenu du curriculum et l'importance de l'aspect social et culturel de la langue. Cet environnement affecte non seulement le climat qui influence les apprentissages et la situation de communication des élèves, mais aussi leur motivation et leur niveau d'anxiété. L'importance de l'environnement et comment l'élève se sent face à la situation est discuté par Bilash (1998) qui renforce que l'élève a besoin d'être détendu et en sécurité pour prendre des risques avec la communication orale dans leur deuxième langue. Krashen (1997) souligne que l'émotivité et le côté affectif a un grand impact sur l'apprentissage.

En analysant ces informations, j'ai constaté qu'il y a des conclusions à faire ressortir. Pour renforcer l'aisance de la langue, nous devons assurer un environnement propice pour l'apprentissage et pour le développement de la communication orale. Cela veut dire que l'organisation de la classe joue un rôle important sur l'apprentissage d'une langue mais c'est surtout comment l'enseignant crée le sens d'appartenance qui facilite la spontanéité de la communication orale de l'élève (Currie 1987). Lugones (1987) renforce ceci aussi avec l'importance d'avoir une attitude qui facilite l'apprentissage et la création d'une identité chez l'élève qui renforce ses capacités. Elle mentionne aussi l'importance que l'aisance joue dans le rôle de la création de l'identité de l'élève et sa perception de soi.

Pratiques éducatives

Si, en effet, c'est le filtre affectif qui entre en jeu dans l'utilisation des langues de la part de l'élève, il serait essentiel à identifier par la recherche deux aspects importants. Premièrement, est-ce c'est le filtre affectif qui influence le choix de langue et deuxièmement si oui, est-ce possible de créer les conditions propices pour modifier le filtre pour que l'élève puisse cliquer le « reset » sur leur filtre affectif pour réduire leur confusion inconsciente? (Seliger 1983; Schmidt 1990) C'est cette confusion inconsciente que cette recherche vise à résoudre. Cette recherche est très complexe car si cette théorie est correcte, l'intervention joue un rôle dans l'interprétation des mœurs et des normes que l'élève considère « normales ». En effet, il est nécessaire de modifier le filtre affectif de l'élève.

Approche d'enseignement

Alors comment modifier les pratiques éducatives des enseignants pour répondre aux besoins des élèves pour modifier leur filtre affectif? Le défi n'a pas une solution simple non plus car les enseignants sont mandaté d'enseigner le programme d'études. La perception de

l'enseignant est simple. Il y a des dizaines de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et des centaines de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) alors comment trouver même plus de temps pour répondre à ce problème du filtre affectif?

Une discussion que j'ai eue avec un collègue m'a choqué. Selon lui, il considère que les ateliers de 'clown', le processus d'enquête et le théâtre des lecteurs sont un gaspillage du temps. Il affirme qu'il a trop de RAS à enseigner donc il n'a pas le temps pour ces activités. Selon lui, ce qui importe est de préparer les élèves pour les tests de rendement. Ces activités n'ont pas d'impact direct sur la réussite des tests de rendement.

Il est possible que le test de rendement en 3^e et 6^e en Alberta a un tel impact, mais ce qui est plus étonnant est que l'enseignant ne voyait pas l'impact de ses actions pour créer un équilibre entre l'acquisition et l'apprentissage. En effet, il fait exactement ce que le programme d'études lui dit de faire selon son interprétation du Programme d'étude du Ministère de l'Éducation. Il renforce ce qui est mesurable et quantifiable.

Prenons le commentaire que les ateliers de 'clown' sont un gaspillage du temps afin de mieux comprendre si tel est le cas. En effet, nous avons besoin de poser la question - comment utilisons-nous le temps dans nos salles de classe? Depuis 1976, nous discutons l'aspect du temps « rempli » et le temps « vide ». Skogen et Mandin (2005) explique les deux temps d'une façon très spécifique selon le contexte académique.

Warnke (1987) calls *empty time*, time that is functional, mechanical and linear in nature. The time that we are generally familiar with the time we use to measure the duration of things, the neutral time that passes and gets filled with events and activities, the time we need to grasp things as objects, to put them in front of us and understand them objectively (Conle 1999, p.24).

Skogen et Mandin (2005) pose une question fondamentale :

Classrooms are very busy places and teachers are very busy people. Teachers are trying hard to meet curriculum expectations, prepare students for tests, inform

parents of how their children are doing and the list goes on and on. At first glance, this type of 'busy'-ness can seem very productive. But is it really? (p. 4).

Ce temps est directement aligné avec le commentaire de mon collègue et aussi le curriculum qui existe présentement. Il a l'impression qu'il a beaucoup à faire et qu'il fait de son mieux pour bien enseigner les élèves. Il veut que les élèves apprennent. Mais répond-il aux besoins de ses élèves, particulièrement en ce qui a trait à l'acquisition de la langue seconde?

Warnke (1987) tells us there is another kind of *time*. He contrasts *empty time* with *fulfilled time* where he says, "time comes into existence so that being can happen" (Conle, 1999, p.25). After an experience of living within *fulfilled time*, he describes it in the following way,

I and the object of my thought existed in time together...where I was absorbed in it...my senses engaged...I was really functioning from my depth, not on the surface, but through body, emotions, and spirit. With regard to time, there seemed to be no emphasis or sequence or selection, but a feeling of everything being important at once. Everything seemed just there, coming to mind in its fullness...There was no sense of time to be filled, or of calculation, of planning, or of efforts to intentionally place things into a course of action or a sequence of events. It felt I was where I could "be" (p.25).

Utiliser le temps 'rempli' favorise l'étape de l'acquisition d'une langue. C'est donc important de privilégier des activités permettant aux élèves de vivre des moments de libération pendant lequel il n'y a pas de mauvaises réponses.

Enseignement par atelier

Alors pourquoi faire l'enseignement par atelier? Par définition enseigner par atelier donne l'élève une structure et un processus où il développe des compétences transversales, devient

responsable pour ses apprentissages et devient sensible où il a des difficultés et des lacunes (Bourassa 2004). De plus, il y a plusieurs objectifs visés par l'enseignement par atelier qui renforce une personnalisation de ses apprentissages. Les élèves avancent à leur rythme et apprennent avec leur propre style. L'enseignement par atelier ouvre les possibilités de valoriser une variété de sortes d'intelligences multiples. De plus, il y a l'aspect que les élèves apprennent en discutant avec leurs pairs. En somme, c'est l'exploration non seulement de leur habileté de pensée créative

Faire valoir *Empty Time vs. Fulfilled time*

Dalley (2003) indique l'importance d'avoir une synergie dans le développement des compétences linguistiques. L'oral précède l'écrit et l'écriture favorise l'apprentissage de la lecture. Pour profiter de cette synergie, il faut que les jeunes aient souvent l'occasion d'être locuteurs et récepteurs en salle de classe.

Avec toute la recherche qui renforce les avantages de l'utilisation de l'enseignement par atelier, j'ai pris la décision qu'il était nécessaire de créer un atelier spécifiquement pour s'adresser au défi de modifier le filtre affectif. Atwell (1998) mentionne l'importance que l'enseignement par atelier porte spécifiquement en ce qui concerne la pédagogie par atelier.

Over twenty years of teaching reading in a workshop, my classes of seventh and eighth graders have read an average of at least forty books each year. In the lower grades at our school, the Center for Teaching and Learning (CTL), in Edgecomb, Maine, the numbers are similarly remarkable. This is not because of our population of students—our kids are typical of the rural state in which we live. It's this: The K–6 teachers and I make time every day for our students to curl up with good books and engage in the single activity that consistently correlates with high levels of performance on standardized tests. And that is frequent, voluminous reading. A child sitting in a quiet room with a good book isn't a

flashy, or a marketable, teaching method. It just happens to be the only way anyone ever grew up to become a reader. (p.12).

Cet investissement de temps joue un rôle important pour atteindre les buts d'améliorer l'aisance de langue spontanée chez les élèves.

J'ai recherché l'atelier du théâtre des lecteurs en premier. L'atelier de lecture est basé sur les théories de constructivisme de Vygotsky (1978). Ces ateliers créent l'environnement de zone de proximité, une théorie qui suggère que les élèves ont besoin de la pratique guidée dans les situations sociales puis, par la suite ils deviennent indépendant (McKay 2008). Cet atelier favorise l'application des huit conditions d'apprentissage de Cambourne (1988): l'immersion, la démonstration, les attentes, la responsabilité, l'emploi, l'approximation, les réponses et l'engagement. Selon moi, l'atelier de lecture favorise un équilibre entre l'apprentissage et l'acquisition.

J'ai aussi recherché l'atelier d'écriture qui met l'accent pas uniquement sur le produit de l'expérience, mais sur le processus d'apprentissage (Peha 2003). L'atelier d'écriture (Atwell 1987) est reconnu comme une pédagogie interventionniste (Taylor 2000). Cette pédagogie identifie le rôle de l'enseignant comme celui qui intervient pour assister l'élève à devenir indépendant. L'enseignant met l'accent sur les attentes et sur les responsabilités des élèves mais aussi sur le modelage par un expert. Ce type de pédagogie favorise un équilibre entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue

En recherchant les ateliers qui existaient pour améliorer la langue orale, il était très évident que ce n'était pas possible d'en trouver un qui pourrait bien répondre à mes besoins. Il existe plusieurs formes d'enseignement par atelier, à l'occurrence, les ateliers d'écriture et de lecture (Atwell, 1987), mais il y a très peu d'ateliers qui s'adressent au développement de la langue sociale dans une langue seconde. Cette pénurie de ressources m'a incité à me poser la question suivante: comment créer les conditions souhaitables pour réduire la tension chez les

élèves lorsqu'ils sont dans des contextes informels de communication orale à l'école? C'était en discutant avec une enseignante en Art Dramatique que j'ai découvert l'approche d'enseignement par atelier qui prône des stratégies pour développer la confiance de l'élève ainsi que pour développer des habiletés pour mieux s'exprimer oralement dans des contextes authentiques tel que le font les acteurs et les comédiens.

Approche de l'atelier de clown

Conçu pour les adultes pour sortir leur 'clown intérieur', Henderson, une spécialiste et professeur d'art dramatique de l'University of Alberta a créé un atelier de 'clown' (Coburn et Morrison 2013), inspiré par les techniques de Richard Pochinko. En lisant cet ouvrage, j'étais convaincu de la valeur de l'atelier de 'clown' pour nourrir une confiance en soi, donner un répit aux doutes du for intérieur et pour faire ressortir leurs habiletés en tant qu'être humain (Henderson, 2005). Coburn et Morrison explique la théorie et le processus comme ci-dessous :

The Canadian Clowning Technique, Clown through Mask, draws on both Native and European approaches to clown. It reinvigorates the European theatre clown by adopting the idea found in Native society that a clown serves an essential function. In giving the modern theatre clown the responsibility of purpose, their delight is underpinned by relevance and the work gains the possibility of meaning. The art form then has the potential to be elevated to the level of the profound (p. 15).

Cela met en évidence une qualité qui définit le style de clown Pochinko distingue de la plupart, sinon tous, d'autres idéologies modernes sur les performances du nez rouge. C'est l'absence de la croyance qu'un clown doit être 'drôle'. C'est pourquoi le principe central encourage à faire face à toutes les directions de soi-même à la fois afin de rire de la beauté de nos propres aspects ridicules. Mais, en s'inspirant du concept autochtone de plénitude, un clown Pochinko de clown est encouragé à accueillir tout ce qu'ils est en suivant l'idée qu'un clown a une histoire qui doit être racontée, comme le *heyoka* qui doit effectuer sa / son secret honteux. En

somme, la fonction de tout individu quand ils deviennent un clown est de faire comprendre la valeur de leur histoire non seulement pour soi-même, mais aussi pour un groupe.

Le rôle du clown est de faire réfléchir, penser et réagir émotionnellement. Si leur histoire est triste, leur fonction pourrait être de nous faire pleurer. Si, dans l'exercice, ils suscitent le rire, l'auditoire réagit autrement. Spécifique aux détails du programme de Pochinko, il a conçu un système d'exercices inspirés par la quête de vision autochtone. Une quête est un voyage épique qui a à cœur la recherche de quelque chose qui doit être atteint. Le voyage se termine là où il commence, mais la destination est différente dès le départ en raison de l'acquisition de cet ingrédient vital. La fonction du trajet est de conduire le voyageur là où ils doivent aller afin qu'ils rencontrent l'essence de qui ils sont. C'est la transformation de qui nous sommes au début à qui nous sommes à la fin qui nous rend plus proche de notre vrai for intérieur. Dans le processus de la création du clown à travers le masque de la transformation est aussi la transformation de l'ignorance à la sagesse. Le centre de la quête est une question. Qui suis-je? C'est avec le masque comme catalyseur, avec un masque comme entrée à l'espace sacré, que l'élève se découvre. Cette structure est unique et c'est ce qui distingue la méthodologie de Pochinko de toute autre approche pédagogique de clown. Cette approche offre un moyen pour pousser la réflexion intérieure vers la connaissance de soi.

Henderson a su me transmettre sa passion pour ce type d'atelier. C'est à partir de notre dialogue que j'ai vu la richesse de ce type d'activités pour les élèves des classes d'immersion française. Nous avons convenu que je m'inspirerais de son syllabus de cours, qu'elle enseigne aux adultes dans un cours universitaire comme base, pour créer l'atelier de 'clown' pour les élèves de la 4^e année. Son syllabus du cours m'a servi comme base pour l'atelier (Voir Annexe 1).

L'atelier de Henderson prône un processus très spécifique qui a comme but de mener l'individu hors de son monde connu à leur monde de 'clown'. Par les activités et la création d'un masque neutre, puis un masque individuelle et des actions qui communiquent sans mots, l'atelier

a pour but d'aider à l'individu de sortir de son monde, surtout là où il ne se sent pas capable de s'exprimer librement. Avec la création de l'atelier, j'aurais une ressource avec laquelle je pourrai faire ma recherche action avec la classe.

Il y avait plusieurs défis lorsqu'on entreprend la création d'un atelier de 'clown'. Premièrement, je devais identifier les caractéristiques de l'atelier. En considérant les besoins de l'élève, je voulais une démarche qui allait faire naître l'aspect physique /kinesthésique et communicatif chez mes élèves. Aussi, j'avais besoin d'incorporer une transition pour créer un contexte approprié dans la salle de classe. Je devais aussi m'assurer que la démarche et chaque leçon était échafaudée pour aller du simple au complexe afin de développer l'aisance dans la communication. Il y a un besoin aussi d'avoir des moments de silence et de calme pour assurer que les élèves puissent se concentrer sur leur processus d'apprentissage. Finalement, l'élève avait besoin du temps libre pour avoir accès à leur pensée créative. Dans ce contexte, les élèves étaient donc davantage capables d'améliorer leur communication orale.

Pour créer un environnement où l'élève serait prêt à prendre des risques, le début de l'atelier devait favoriser un climat de confiance. En lisant et incorporant les écrits de Bilash (2000), notamment *Why Does it Take so Much Energy to Motivate my Students ?* et *Communicative Activities : What Counts as Speaking ?* J'ai constaté que je voulais créer un climat de confiance dans ma salle de classe. Afin d'accomplir un travail permettant à mes élèves de s'exprimer authentiquement, j'avais besoin d'accepter plusieurs réalités qui dans une salle de classe normale ne seraient pas tolérées à long terme .

Afin de mieux réussir l'atelier de 'clown', je devais préciser de nouveaux paramètres dans la salle de classe. Par exemple, les élèves peuvent changer leur voix et faire des bruits qui seraient normalement jugés inappropriés dans une salle de classe. Dès lors, l'environnement dans la salle de classe change. L'enseignant encourage les élèves de prendre des risques. Le but est de resituer émotionnellement l'enfant dans son état d'émerveillement et de découverte. Ces activités ont

pour but de donner à l'élève, l'occasion d'introspection qui mène l'apprenant à une confiance de soi plus marquée.

L'atelier avait aussi le défi de donner une permission à l'élève de découvrir ce qui se produit en nous lorsque nous sommes en 'état de clown'. Ce sont des moments qui nous permettent d'exprimer notre hyper-émotivité, de faire place à l'impulsivité et l'humour dans nos vies. On crée la scène d'acceptation inconditionnelle de soi-même dans tous ses états d'âme.

MÉTHODOLOGIE

Recherche action

Activités pédagogiques spécifiques pour la recherche action

La recherche-action est une étude qui transpose des connaissances théoriques dans le milieu naturel étudié et en dégage des enseignements susceptibles de généralisation pour aboutir à la production du savoir théorique et/ou s'attacher à résoudre des conflits internes à ce milieu. En faisant l'atelier de 'clown', je voulais voir si c'était possible d'intervenir pour aider les élèves à se libérer de la peur de faire des erreurs lorsqu'ils s'expriment spontanément en français.

Laplante (1996) définit la recherche action comme moyen de susciter la pratique réflexive de l'enseignant pour s'approprier des nouvelles pratiques réflexives. Il explique l'importance de chaque étape dans le processus de recherche dans son document au sujet de la pratique réflexive et l'enseignement immersif. Il propose 4 étapes pour guider la recherche-action dans un processus séquentiel pour arriver à une réponse à la question proposée : l'identification de la question de recherche, le plan d'action, l'analyse des données et la révision. Premièrement, il s'agit d'identifier la question de recherche. Cette question le mènera à proposer une action qui fera émerger des réflexions concernant la question de recherche. Il faut alors choisir les moyens pour faire la cueillette de données. Dans cette étude, l'expérience de l'atelier de 'clown' sera documentée par une entrevue avant et après l'expérience de l'atelier de 'clown' ainsi qu'un

journal de réflexion, un moyen pour leur donner un forum pour partager leurs opinions et leurs réflexions intimes et personnels de l'expérience vécue pendant l'atelier. L'analyse des données mènera à une synthèse des réflexions des élèves. Finalement, le chercheur passera à l'étape de la révision qui permettra un nouveau regard sur la problématique énoncé au début de la recherche. Cette étape incitera le chercheur à laisser émerger des nouvelles questions portant sur la question de répondre au défi de l'utilisation de l'anglais dans les contextes informels dans une journée d'école pour les élèves d'immersion française en 4^e année.

Laplante renforce que le but de la recherche n'est pas nécessairement de trouver une réponse à la question de recherche mais aussi de s'ouvrir aux nouvelles possibilités face à la question de recherche.

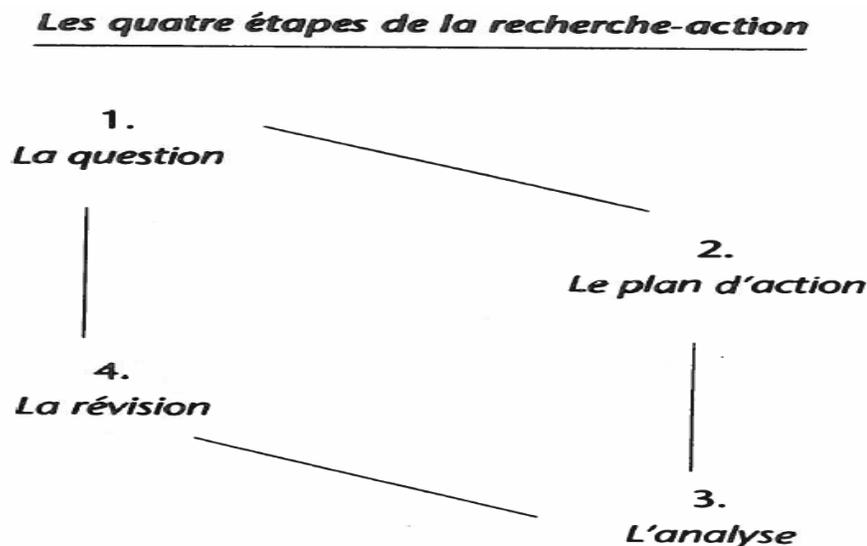


Tableau 3 - La pratique réflexive et l'enseignement (Laplante 2006)

Population

L'étude a été faite avec des élèves de sixième année en immersion dans un milieu urbain en Alberta. L'échantillon comprend une classe de 26 élèves avec une enseignante dans une école d'immersion à voie double. Des 26 élèves de la classe, seulement 20 élèves ont accepté de

se faire filmer et que l'on utilise leur journal de réflexion dans la recherche. Des pseudonymes ont été choisis afin de garder l'anonymat.

Démarche

La cueillette des données s'est fait pendant huit semaines. L'atelier de 'clown' a débuté avec deux sessions par semaine. Une fois que les élèves travaillaient sur la création de leurs masques, l'atelier a été réduit à une session par semaine. Chaque session était d'une durée de soixante minutes sauf la dernière lorsque les élèves ont présenté leurs saynètes.

Procédure

La salle que j'avais à ma disposition dans l'école était vide, sauf quelques tables et quelques chaises. Rien n'était affiché sur les murs. Cette salle était idéale car les élèves n'étaient pas dans leur salle régulière. J'ai voulu créer un contexte qui permettrait aux élèves de prendre des risques. Le climat de confiance ouvrirait les possibilités pour le processus créateur. C'était alors plus facile de créer le climat voulu ainsi afin de maximiser les possibilités d'atteindre les buts de l'atelier de 'clown'. J'ai tenté leur faire vivre des expériences pour les préparer à se dépasser et de vivre pleinement l'atelier de 'clown'. Dès la première session, les élèves étaient invités à jouer quelques jeux d'art dramatique pour leur permettre d'affiner leur capacité de concentration. Comme nous traitons de l'aisance de la langue dans le contexte social, je leur ai proposé de choisir un mot magique. Celui – ci serait utilisé lorsque l'élève ne savait pas le mot en français. Nous nous sommes aussi exercés à créer des sons et des bruits qu'ils ne font pas en temps ordinaires dans leur salle de classe. Afin d'établir le climat de confiance si fondamental dans ce type d'activité pédagogique, j'ai pris le temps de bien expliquer la démarche et les règlements de l'atelier. J'ai rappelé aux élèves l'importance du respect mutuel de tous les participants à l'atelier de 'clown'. Puisque nous considérons ce contexte comme un moment d'acquisition de la langue, il était important de faire comprendre aux élèves que l'atelier de 'clown' est un contexte dans lequel les erreurs sont tolérées. C'est dans cette ambiance que les élèves pourront prendre des risques,

respectant le processus de la pensée créative de chaque participant.

L'atelier de 'clown' a commencé la semaine suivante. Au début, il y avait deux sessions par semaine. Chaque session était d'une durée d'approximativement soixante minutes. Après chaque session il y avait toujours une question pour les guider dans l'écriture dans leur journal de réflexion. Il y avait toujours quinze minutes à la fin de l'atelier, supervisé par l'enseignante, pour écrire leurs réflexions. Après 24 sessions, approximativement deux mois plus tard, j'ai interviewé les élèves de nouveau pour voir si en posant des questions de base pour analyser leur métacognition de l'expérience et les mêmes questions situationnelles pour analyser si leurs réponses seraient semblables qu'avant l'atelier. J'ai aussi demandé aux élèves de faire une réflexion à la fin de l'atelier au sujet de leur expérience

La routine pour ces sessions était simple, mais efficace. Les élèves avaient trois minutes pour créer le cercle. À ce moment, les élèves devaient inscrire l'horaire de l'atelier affiché au tableau. Les matériels nécessaires pour la session avaient déjà été prévus lors de la session précédente. Les titres et les questions utilisés étaient choisis très spécifiquement pour donner à n'importe quel élève peu importe s'il a des troubles d'apprentissages ou s'il est doué, l'impression qu'il est capable de réussir la tâche. Les élèves choisissaient donc un mot qu'ils connaissent, un mot avec lequel ils étaient à l'aise. Pendant l'atelier, j'ai affiché des questions et des commentaires basés sur les sessions de l'atelier et aussi sur l'utilisation de la langue française dans certaines situations.

Suite à chaque atelier, les élèves avaient du temps pour écrire leurs expériences dans un journal de réflexion. C'est dans celui-ci que les élèves partageaient leur processus créateur, leurs sentiments face à l'emploi du français lors de l'atelier, les défis rencontrés. Au début de l'atelier, j'ai mentionné que le journal de réflexion n'était pas noté et que les élèves avaient le droit de s'exprimer librement au sujet de l'atelier s'ils voulaient. J'ai expliqué que mon but n'était pas d'évaluer leur écriture comme c'était souvent le cas, dans le contexte de la salle de classe.

Bruckman (1995/ 2005) indique que ce processus à des avantages métacognitives comme dans le processus MOO (Multi Objective Optimization/Multiple user domains object orientated) mentionnée par Nova (2005). En somme, cette théorie traite le processus de produire en premier et puis de choisir par la suite' ce qu'ils veulent partager dans un environnement virtuel. Mon but en utilisant ces activités étaient de voir si je pouvais observer une évolution dans les normes du groupe et par la suite un changement chez les élèves par rapport à leurs réactions face à des situations de communication où ils se sentaient moins à l'aise.

Entrevues

Pour connaître les sentiments des élèves face à leurs opinions des situations dans lesquelles ils se trouvent lorsqu'ils doivent utiliser leur deuxième langue j'ai interviewé les élèves avant l'atelier. Il y avait huit questions générales et 4 questions propre à la situation vécue (Voir Annexe 2).

J'ai sélectionné ces questions pour répondre aux besoins des élèves car quelques élèves aiment des questions fermées et d'autres questions plus ouvertes à laquelle il n'y a pas qu'une 'bonne' réponse. Les questions étaient posées en français et les élèves devaient répondre en français. Parfois, les élèves demandaient des clarifications à la question. La plupart des élèves étaient capables de comprendre et de répondre aux questions. Après l'atelier, j'ai interviewé les élèves de nouveau.

Pour les entrevues j'ai choisi des questions pour susciter une réflexion des élèves par rapport à leurs expériences et leurs sentiments lorsqu'ils parlent dans la salle de classe et à l'extérieur de l'environnement de la salle de classe et des questions situationnelles (Voir Annexe 2). Les questions ciblaient l'engagement de parler français dans la salle de classe. Les questions touchaient aussi l'aspect de l'anglais dans la salle de classe afin de déterminer ce qui mène l'élève à transférer leur code linguistique à leur langue maternelle. Les questions liées aux émotions étaient choisies pour mieux comprendre les sentiments vécus par les élèves dans la salle

de classe et aussi hors de la salle de classe. De plus, je voulais m'assurer que les élèves connaissaient les attentes de l'enseignant dans la salle de classe. Dernièrement, je voulais analyser si les élèves pouvaient démontrer la métacognition par rapport à leurs défis avec leur langue seconde.

Les questions propres à la situation vécue étaient choisies pour analyser si les élèves avaient des réponses semblables aux questions de réflexion. En éliminant le fait que c'était une situation imaginaire, je voulais voir s'ils étaient plus ouverts face à leur réalité. En fait, ces questions ont fourni beaucoup de contexte pour plusieurs dialogues au fur et à mesure que l'atelier se déroulait.

Les questions à la fin de l'atelier portaient sur l'impact de l'atelier de 'clown' sur leur processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue. Ont-ils aimé l'atelier? Est-ce que cette expérience a favorisé leur capacité de créer dans une langue seconde? Ont-ils davantage confiance en eux lorsqu'ils communiquent en français dans des contextes sociaux? Est-ce que cette expérience a modifié leur attitude envers l'usage du français et leur niveau de confiance lorsqu'ils parlent français dans des contextes non – académiques?

L'atelier clown : le processus du début à la fin

Le plus grand défi de créer une ressource d'intervention ciblé à la communication orale spontanée était qu'il y avait peu de ressources existantes dans ce domaine d'étude. J'ai donc choisi d'adapter le travail de Henderson pour créer l'atelier de 'clown' en français pour des élèves au niveau élémentaire.

En recherchant les ateliers d'écriture, les ateliers théâtraux et des ateliers de lecture, il y avait quelques pistes à suivre. Après plusieurs versions j'ai proposé ce module avec 5 composantes majeures.

CLOWN

MODULE 1-La découverte de l'esprit de notre clown

- a) L'élève comprend comment on peut se découvrir soi-même
- b) L'élève comprend les attentes de comportement pour l'atelier
- c) L'élève prend des risques de comportements physiques

MODULE 2- Le masque neutre : qui suis-je ?

- a) L'élève entre en relation avec son for intérieur avec le masque neutre
- b) L'élève se centre mentalement et physiquement pour rendre l'intellect en harmonie avec l'impulsivité

MODULE 3- Mon masque : qui je suis et qui j'aimerais être

- a) L'élève crée des masques de personnages qui lui ressemble ou qui ne lui ressemble pas.
- b) L'élève commence à prendre des risques dans des situations de communication en utilisant l'improvisation comme outil pour susciter la communication spontanée chez l'élève.

MODULE 4- Le perfectionnement de mon personnage de clown et de ses facettes

- a) L'élève crée un personnage de 'clown' en tenant compte de leurs expériences avec le masque neutre et aussi les deux masques qu'ils ont créé pendant la semaine
- b) L'élève crée un costume qui met en évidence la personnalité du 'clown'
- c) L'élève crée une routine de clown en intégrant la communication spontanée et la situation initiale du thème
- d)

MODULE 5- La prise de risques avec mon état de clown

- a) L'élève perfectionne les routines et ajoutent plus de dialogue à la communication entre les clowns
- b) L'élève intègre des trucs et de la magie qui aura pour but de rendre leur clown unique et créatif

Composantes essentielles de l'atelier et leur raison d'être

Il y a plusieurs composantes clés pour le succès de l'atelier. Je les ai choisis stratégiquement pour créer une intervention qui leur permettrait petit à petit à prendre des risques dans le processus créateur dans leur langue seconde.

Premièrement, les élèves jouent des jeux théâtraux pour pratiquer l'utilisation du sens de la vue et du sens auditif. Ceci offre des occasions pour réagir émotivement de façon consciente et parfois de façon exagérée. Ces jeux sont les outils qui facilitent la communication avec des élèves qui communiquent rarement ensemble. Pendant ce temps, le processus de création de leur clown commence simplement en posant quelques questions : pensez à qui vous êtes comme individu, qui aimerais-tu être? Si tu étais quelqu'un d'autre, , qui serais-tu ? Comment serait tes comportements, tes manières, tes traits physiques ?

Deuxièmement, les élèves préparent le masque neutre. Ce masque est probablement le plus important dans le processus de l'élève pour séparer son identité comme individu et de l'identité de son clown. Le masque neutre donne aux élèves la permission d'être différent (anonyme) car leur visage est caché. Selon Coburn (2013), ceci est un processus essentiel. Il y a plusieurs façons de faire le masque neutre, soit de le créer avec du papier mâché ou de l'acheter.



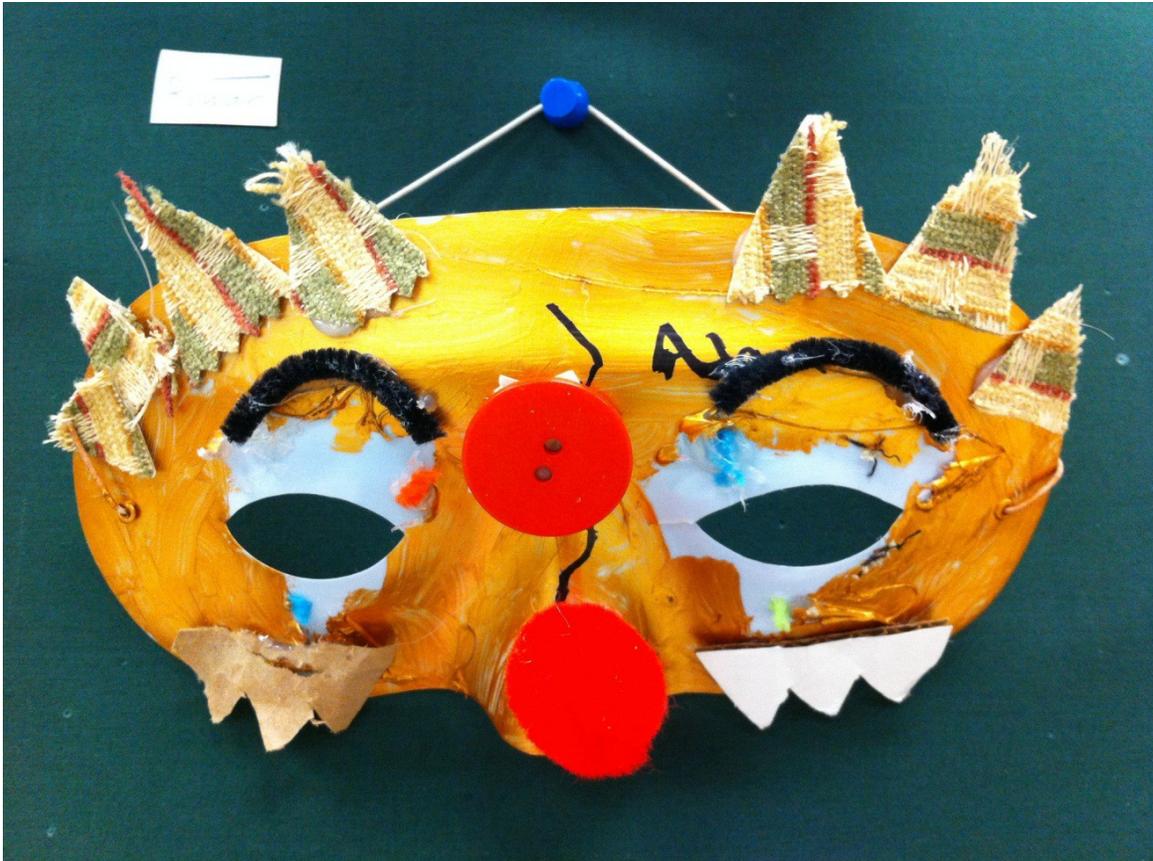
Troisièmement, la création de leur propre masque est entamée et par la suite leur propre clown. Les masques sont faits pour donner l'occasion aux élèves de créer plusieurs personnages de

‘clown’, En créant ces personnages, l’élève développe un sentiment qu’il/elle ne peut pas être vu, jugé ni évalué, alors le masque refère leur filtre affectif.

Pendant ce temps les élèves ont l’occasion de créer plusieurs personnalités et d’explorer les comportements de ces personnages. Nous continuons à explorer les questions posées au début.



Quatrièmement, l’élève 'devient' le clown en incorporant ses gestes dans les scènes. À ce moment, les élèves vivent une expérience remplie de possibilités qui leur permet de jouer avec la langue simplement pour s’amuser.



LES RÉSULTATS

Suite aux entrevues, j'ai fait un sommaire de chaque question pour identifier les thèmes qui ont émergé pendant ces conversations.

Sentiments envers l'utilisation de la langue

Les résultats des questions avant l'atelier ont donné beaucoup d'informations par rapport aux sentiments des élèves envers l'utilisation du français; pour eux dans leur langue seconde (L2). Selon leur dire, ils aiment parler français, mais ils ont plusieurs défis avec la langue et plus spécifiquement dans des situations de communication authentique et spontanée. Ce facteur situationnel de la langue est perçu comme naturel selon les élèves qui, en outre, ne croient pas qu'il est important de pouvoir s'exprimer en français en tout temps. À leur insu, les élèves du 2e cycle à l'élémentaire croient que

l'utilisation de l'anglais dans la salle de classe n'est pas si grave. Ce qui importe est que leur message soit compris.

Les réponses ont démontré clairement que les élèves ont l'habitude consciemment ou non, de parler anglais quand ils veulent s'assurer que le message soit compris par le récepteur. Ironiquement, ils ont répondu qu'ils ne sont pas nerveux de parler en français, sauf lorsqu'il s'agit d'une communication authentique dans un contexte spontané. L'interprétation que j'ai fait en posant des questions aux élèves est simplement qu'ils savent qu'ils sont capables de le faire, mais ils n'ont pas la confiance d'utiliser leurs habiletés dans des contextes sociaux. Ils sont définitivement plus confiants dans le contexte académique de la salle de classe.

J'avais l'impression avant de faire cette recherche que les élèves auraient plus d'aisance dans le contexte social avec leurs amis. Il s'avère que l'impact des amis par rapport à l'aisance de l'élève est minime.

Les élèves ont bien compris les attentes des enseignants d'utiliser le français comme langue de communication dans la salle de classe, non seulement pour les discussions liées aux leçons et aux apprentissages, mais pour la communication sociale aussi. Pendant les entrevues, les élèves ont dit à plusieurs reprises qu'ils comprennent l'importance de parler français en tout temps pendant la journée scolaire. Stephanie affirme qu'elle est à l'aise avec son enseignants mais pas avec des gens qui parlent mieux français qu'elle : *«Je suis confortable avec mon enseignant mais pas avec des autres personnes»*. Bien qu'ils connaissent les attentes des enseignants, ils glissent facilement vers l'anglais dans la salle de classe, même s'ils insistent qu'ils aiment parler français à l'école. Ce comportement m'indique que les élèves parleraient français en tout temps mais voulaient parler en français, mais ils manquaient les habiletés ou les stratégies. Ils sont prêts à aller à l'encontre des attentes des enseignants pour s'assurer que leur message soit compris par leurs camarades de classe.

Selon les commentaires de plusieurs élèves avant l'atelier, il est évident que les élèves ont des opinions très claires par rapport aux désirs de communiquer en français et les normes « fossilisés ». Il est évident que les élèves sont plus à l'aise de parler anglais. D'abord, ils sont conscients que leur message est mieux compris. Ce qui les importe dans le contexte social dans la salle de classe, c'est que le message qu'ils veulent véhiculer soit accueilli par le récepteur. Selon Fares, bien qu'il aime parler français, c'est plus facile parler anglais. *« J'aime pas parler en français, l'anglais quand je parle c'est plus facile »*. Suite à la conversation avec ces élèves, les habitudes des élèves créent une culture de classe qui contribuent à la construction d'identité de ces derniers. Kyle mentionne ses normes avec les langues : *« Si quelqu'un me parle en anglais je réponds en anglais. En français c'est difficile mais je l'aime »*. Lucy aussi a clairement indiqué qu'elle aimait parler en français mais elle a l'habitude de changer à sa langue maternelle lorsqu'il y a des difficultés soit avec la production orale or la compréhension orale : *« quand je demande une question et je ne comprends pas beaucoup, je le faire en anglais parce que c'est plus facile »*. Les élèves savent très bien qu'ils devraient faire leur possible pour parler français dans la salle de classe. Stephanie a même dit en riant *« quand je parle avec mes amis c'est toujours en anglais. En anglais, je sens plus confident »*.

Le défi de parler avec des gens qui sont plus habiles en français ont suscité des réponses très intrigantes. Les élèves ne partagent pas tous le même point de vue concernant l'expérience de parler français avec des francophones ou des gens qui maîtrisent davantage le français. Fares a mentionné qu'il n'aimait pas parler avec des francophones ou des gens qui ont le français comme langue maternelle. *« Je ne suis pas confortable parce que je sais qu'ils sont meilleur en français que moi alors si je fais un erreur c'est difficile pour eux de me comprendre »*. Kyle aussi n'avait pas la confiance pour communiquer avec une aisance naturelle. *« Des fois je suis un peu nerveux parce que mon vocabulaire n'est pas si bien »*. Par contre, Stephanie n'était pas nerveuse de

parler en français mais c'est à cause du fait qu'elle ne connaissait personne qui parlait mieux qu'elle hors la classe de classe. *«Je parle aux personne de la France, je ne deviens pas nerveuse quand je dois parler»*. Lucy à provoquer une très bonne discussion lors de son commentaire. *«Je sens comme si je dois parler avec quelqu'un qui est très bon en français je vais être « oh tu parles très bon en français et je dois être comme wow je dois parler mieux»*.

Ces sentiments étaient renforcés avec la question exposant le cas d'Amber qui n'a pas le droit de parler anglais dans la salle de classe. Les élèves ressentaient qu'Amber serait triste car elle ne serait pas capable de communiquer la façon qu'elle voulait. Selon Fares, *«Amber va être un petit peu fâchée»* tandis que Kyle affirme que Amber va carrément se taire dans la salle de classe : *«Amber probablement pas bien parce que si elle ne parle pas en français elle va pas parler»*. Stephanie : *«Amber van être triste je pense. Parce que si elle parle toujours en anglais elle va pas parler- ça va être difficile»*. Ces réponses sont semblables à la vaste majorité des réponses que j'ai reçues concernant des situations où les élèves communiquent avec un modèle qui est plus habile en français.

Aisance envers les situations de communication

Les réponses des élèves aux questions indiquent clairement que les élèves avaient des sentiments plutôt négatifs envers les situations de communication hors de la salle de classe et aussi des situations où les personnes auront besoin de communiquer spontanément. Les commentaires des élèves indiquaient que l'individu dans les scénarios serait nerveux, mal à l'aise et même parfois très insécure.

Ces émotions sont même plus intenses lorsque les élèves ont l'impression que l'élève est dans un contexte où elle n'a pas le choix de parler anglais dans la salle de classe, ni nerveux de parler en français, mais quand des situations sont présentés qui

sont plus réels leurs réponses étaient exactement l'opposé. Fares : *«Jimmy va être nerveux parce qu'il sait le français plus meilleur que d'autres»*. Kyle : *«ça dépend s'il n'est pas bon en français. il va être nerveux si il parle bien il va pas être nerveux»*. Stéphanie : *«Jimmy est moi... ? (voix nerveuse) j'ai expliqué qui Jimmy est oh... il va être un peu surpris et si il n'était pas confident un peu nerveux mais pas parce qu'il doit faire une présentation»*. Lucy : *«Jimmy peut-être nerveux si il parle bien il va être ok mais si il peut-il va être oui je suis bon»*.

Souvent le manque d'aisance a comme conséquence que l'élève a le sentiment de malaise profond ou de ne pas appartenir au groupe. Les réponses des élèves ont soulevés cette perception avec la question situationnelle de Danny qui arrive à une célébration et réalise que tout le monde à la fête parle français. *«Il va partir vite ou ne pas parler, il ne sera pas content, il va être nerveux il va avoir le sentiment que si je screw up je vais être très humiliated. Si tu dis quelque chose stupide tout le monde entendue des personne vont rire à lui. Il va sentir qu'il est out of place et il doit aller»*.

Il est certain que certaines situations provoquent la nervosité et l'anxiété à tout le monde mais selon les entrevues des élèves des situations ou la communication spontané pourrait être une réalité était à éviter à tout prix. Les résultats des entrevues indiquent que la communication spontanée était au fond de ces réactions des élèves. De plus, quand les élèves avaient l'occasion à plusieurs reprises c'était renforcé par leurs commentaires que la salle de classe et l'enseignant était un zone de confort sécurisant et insulaire du monde « réel » de la communication orale.

Évolution des sentiments par rapport à la communication orale

Les réponses et les commentaires à la fin de l'atelier étaient très positifs. En effet les élèves étaient plus confiants avec leurs réponses aux questions posées. En

comparant les commentaires des élèves et leurs réponses aux questions situationnelles, en général, les élèves étaient surpris par l'expérience de l'atelier. Fares a bien dit : *«Je pense que il va le trouver plus facile pendant qu'il fait la présentation, il peut penser à son clown»*. Kyle a indiqué que comment Jimmy va se sentir et influencé par si l'élève a fait l'atelier : *«Jimmy si il n'a pas pratiqué va être peut-être nerveux mais si il était dans l'atelier il va être moins nerveux»*. Dans plusieurs cas, les élèves ont fait référence à certains aspects de l'atelier qui les ont touchés. Par exemple quelques élèves ont mentionné leur 'mot magique', d'autres ont aimé leur clown et ils ont mentionné comment leur clown les a aider dans certaines situations. D'autres ont fait des commentaires qu'ils ont aimés les masques car ils étaient cachés et ils pouvaient être moins nerveux devant la classe. Finalement, quelques élèves ont mentionné le fait que « la phrase mal comprise » étaient une façon de rendre les situations où la communication exprimé par l'émetteur ou mal compris par le récepteur beaucoup plus drôle. Les commentaires suivants indiquent l'impact de l'atelier de clown sur leur niveau d'aisance lorsqu'ils utilisent la langue française:

Erin : *« Si je fais des erreurs et je ne sais pas le mot en français je peux juste dire que c'est mon clown qui ne sait pas comment parler. »*

Synthia : *« Tu dois faire l'atelier l'année prochaine. Si tu aides les élèves comme on était aidé, tu vas les aider beaucoup à être plus bon quand ils parlent»*.

Même pendant les entrevues et les questions j'ai observé ce nouveau comportement. Lucy a affirmé que : *« Si Danny est bon il peut être bon, oui maintenant je peux montrer que je suis bon en français si il n'est pas bon il va être très découragé»*. Avant l'atelier Lucy a commencé à parler en anglais dès le moment qu'elle ne savait pas un mot automatiquement pour réduire la frustration d'attendre et mentalement fouiller pour un mot elle changeait en anglais pour simplifier la tâche. Lors de l'atelier souvent le dernier mot de sa phrase ou

discussion était en anglais mais la plupart des autres fois ses discussions étaient en français. L'atelier a eu un impact significatif dans les perceptions des élèves par rapport aux situations de communication. En général, les réponses ont indiqué que l'atelier de clown a ... des sentiments beaucoup plus positifs envers les situations présentées. Avec la première question, les réponses des élèves ont changé d'une majorité négative au début à beaucoup plus positifs après l'atelier. Avec la deuxième question, il y avait un changement drastique par rapport à leurs sentiments. Les commentaires en générale ressemble celui de Fares : *«Elle penserait que ça serait plus facile qu'avant elle va penser qu'elle est moins nerveux-quand elle parle elle peut le faire sans penser»*. Ces commentaires renforcent qu'il est possible que le filtre affectif a été influencé et/ou modifié au moins temporairement. Ce qui est intéressant est que les entrevues à la fin étaient faites deux semaines après l'atelier. Il y a avait beaucoup de temps pour leur filtre affectif de « retourner » à son état initial avant l'atelier.

Question numéro trois avant l'atelier il y avait seulement un élève qui avait un sentiment neutre à la situation, tous les autres étaient négatifs. Après l'atelier, beaucoup plus (85%) des élèves ont eu une évolution envers leur sentiments face à la situation. Les élèves avaient moins peur dans le contexte des situations de communication imprévues. Voici quelques remarques des élèves : Lucy : *«Peut-être si elle aime parler en anglais elle va être un peu comme aahhhh j'aime parler en anglais mais si elle peut bien parler en français très bien elle va être comme oh dang je suis caught et continuer en français»*. Ceci est un bon exemple que les élèves ont accepté que c'était la réalité et qu'ils auraient avantage de la vivre avec un sens d'humour. Beaucoup d'élèves ont cru que Danny voudraient quitter la situation en question quatre avant l'atelier. Ils ont proposé qu'il voudrait partir, sans rien dire. Ils ont même dit qu'il croyait qu'il voudrait être invisible.

Après l'atelier, une grande majorité des élèves ont répondu avec un sentiment

positif envers la situation avec des réponses semblables à ces réponses Fares : *«peut-être il va communiquer avec les en français aussi il sait comment ça peut être amusant en français il va essayer de parler d'être amusant»*. Kyle : *«probablement pas de problèmes pour Danny parce que pour moi je vois ça comme pratiquer mon français»*.

En regardant la différence des réponses des questions situationnelles comparé avant et après l'atelier, il est évident que les élèves ont eu un changement vis-à-vis leurs perceptions aux défis ou aux difficultés présentés dans les scénarios. Souvent les élèves ont donné des réponses en faisant référence aux stratégies déjà présentées dans l'atelier.

Le journal de clown

Généralement, les réponses et les commentaires des élèves dans leurs journaux ont suivi une évolution au fur et à mesure que l'atelier se déroulait. Au début, la plupart des réponses étaient neutre envers ce qui se passait dans l'atelier. Ils décrivaient les activités de la démarche au lieu de partager leurs réflexions concernant l'expérience vécue. Plus tard dans la démarche, lorsque je leur ai demandé si leur personnage de clown leur permettait d'être à l'aise, les élèves ont partagé leurs réactions à l'activité proposée. C'était clair que certains élèves étaient plus à l'aise face à la production orale en français mais plusieurs élèves avaient des inquiétudes face à être placé 'sur l'estrade' devant le groupe. À la fin de l'atelier, les élèves ont indiqués qu'ils se sentaient plus à l'aise devant un auditoire. Il est évident que les élèves commençaient à devenir plus confiants envers leurs habiletés avec la communication orale en langue seconde, plus spécifiquement la communication orale spontanée.

La dernière entrée du journal révèle leur point de vue sur les phénomènes qui affectent le filtre affectif de l'élève. Afin de déclencher une réflexion sur les facteurs qui influence l'acquisition et l'apprentissage de la langue seconde, j'ai posé la question suivante : Selon Skogen (2006), les élèves de la 12^e année dans les programmes

d'immersion française, communiquent avec moins d'aisance à l'oral que les élèves de la 6^e année. Pouvez-vous pourquoi pensez-vous que les élèves de la douzième année sont moins forts avec la communication orale que les élèves en sixième année? Les réponses étaient très variées mais elles offrent des contextes pour mieux comprendre ce qui affectent le filtre affectif de l'élève. Plusieurs ont mentionné l'aspect de la pression pour parler en anglais, d'autres ont mentionné que c'était à cause du fait que rendu en douzième année les élèves ne sont pas encouragé à parler français. Ils ont affirmé que le fait que l'enseignant insiste et renforce l'attente de parler français a un impact positif sur le comportement de l'élève et même le désir d'avoir un renforcement positif.

D'après ce que j'ai lu dans les journaux, les élèves ont vécu une expérience étonnante et emballante. Cela dit, je crois que l'impact de l'intervention de l'atelier a été très sous-entendu, mais a bien réussi à cibler leurs filtres affectifs. L'impact de ce processus pourrait être comparé au processus des interventions en littératie, spécifiquement celui utilisé souvent dans les salles de classes unilingue (en anglais) pour adresser une lacune en lecture. Cette intervention intense de Reading Recovery introduit par Marie Clay (1985) propose un processus méthodologique pour mener l'élève plus loin sans une explicité discussion des améliorations que l'élève fait.

Ce processus, semblable à l'atelier de 'clown' est conçu et développé avec le contexte que les besoins de chaque élève ayant besoin de cette intervention en lecture, sont uniques. Clay propose que le processus d'intervention doit être adapté avec beaucoup de soin afin de rencontrer les besoins de chaque élève. De plus, Reading Recovery est basé sur le processus de commencer au niveau de l'élève au niveau de lecture présentement et par la suite d'échafauder ses habiletés d'une façon stratégique. Lorsque l'élève peut démontrer ses compétences, l'intervention peut adresser des phénomènes de plus en plus complexes. La création du processus d'apprentissage dans l'atelier de 'clown' partage ces principes d'enseignement. L'approche de l'atelier de 'clown' part du principe de

favoriser le développement de la langue sociale, tout en misant sur les forces des apprenants. En observant les élèves de façon systématique, leurs besoins sont ciblés. Le processus d'apprentissage est abordé en forme de jeux d'art dramatique.

En observant les écrits lorsque les élèves commencent avec une annonce publicitaire de trente secondes, après qu'ils font de l'improvisation pour deux minutes et ensuite présentent leur saynète de cinq minutes, ils témoignent qu'ils sont moins anxieux lorsque les attentes de l'atelier deviennent plus exigeantes et plus complexes. Selon leurs commentaires, c'était très différent de leurs expériences antérieures quand ils travaillaient en français. Les élèves ont exprimé leur étonnement de ce qu'ils ont pu accomplir en langue seconde dans ce contexte. Voici deux extraits des journaux des élèves, sans révisions :

Arden: Quand tu as dit que on va faire nos propre clowns, tous que j'ai pensé est « qu'est-ce que je va être comme? » Et maintenant que je peux voir, je suis surpris et aime beaucoup mon clown.

Monique : Le chose que j'ai aimé le plus à propos de l'atelier c'est construire mon clown car j'étais vraiment capable d'exprimer qui je suis...Moi j'étais vraiment impressionné comment bien mon clown est maintenant. J'ai jamais pensé que je serais capable de faire un travail si bon.

Selon les réponses des élèves et les discussions pendant l'atelier, la confiance des élèves est devenue plus évidente. Ils ont mentionné plusieurs fois pour chaque activité que c'était exigeant et amusant. Les élèves ont partagé dans leurs journaux que l'atelier de 'clown' était une expérience unique, qu'ils ont beaucoup appréciée.

DISCUSSION

L'atelier de 'clown' a fourni une expérience riche et mémorable pour les élèves, qui a eu une influence positive pour les attitudes envers l'utilisation du français pour la communication orale. L'atelier était un lieu et une expérience hors la norme de la salle de

classe et à cause de cela a offert à plusieurs élèves une expérience positive et motivante. L'atelier a renforcé leur confiance avec la langue et par conséquent a causé un changement, au moins temporaire dans leurs perceptions et leurs habiletés d'utiliser le français de façon authentique et spontanée. Le fait que l'atelier était structuré pour bâtir les habiletés semble stratégique à la surface mais, en effet, quand les élèves pensent qu'ils sont capables d'avoir le succès, ils l'auront.

Avant l'atelier, les élèves avaient peur des situations qu'ils ne pourraient pas contrôler, ni prédire. À la surface, ils sont confiants et ils veulent prendre l'initiative pour parler dans leur deuxième langue. Malheureusement, cette volonté se manifeste des contextes artificiels de l'utilisation de la langue dans la vie réelle. Il est impossible de prédire une discussion, ou des rencontres ou des expériences qui arrivent dans la vie réelle. Les élèves n'étaient pas nécessairement conscients de ces sentiments, mais comme leurs réponses ont clairement indiqué, ces sentiments existent à l'intérieur de presque chaque élève dans la classe.

Pendant l'atelier, les élèves ont été placés dans un environnement de spontanéité contrôlée, où ils ont vécu quelque chose de différent et difficile à prédire. D'un côté, l'atelier offre une expérience sécurisante, étant donné sa structure et son encadrement rassurant. En même temps, l'atelier offre une occasion de développer leur pensée créative, en s'aventurant dans une communication orale authentique et spontanée. Puisque les élèves ne connaissaient pas la situation de communication dans laquelle ils seraient placés, cette structure à la fois encadrée et ouverte, a réussi à modifier leur filtre affectif et la façon qu'ils se perçoivent comme communicateur dans des contextes sociaux exigeant de la spontanéité.

Je crois que ce changement a eu lieu pour plusieurs raisons. Je crois que les élèves ont fait le choix de prendre des risques et de participer activement dans l'atelier. Grâce à la démarche claire et sécurisante, les élèves ont accepté de prendre des risques. Ils se sont

investis dans l'activité de création de masques et de conceptualisation de scénarios pour les scénettes. L'attitude et l'ouverture d'esprit de l'élève est un facteur fondamental pour le succès de l'atelier.

De plus, l'atelier se passaient à l'extérieur de la salle de classe alors les normes établis dans la salle de classe n'étaient pas nécessairement les mêmes. Les élèves ont vécu une autre réalité. L'atelier selon eux n'était pas fait pour apprendre le français. L'atelier selon eux, c'était pour utiliser le français dans un contexte amusant. Je ne crois pas que les élèves n'ont jamais eu une expérience où ils utilisaient la langue au lieu de simplement 'apprendre' la langue. Alors le plus grand défi est d'analyser comment incorporer l'utilisation de leur langue seconde dans plusieurs activités conçu pour développer les compétences qui mènent à développer la confiance chez les élèves.

Je crois que ces deux facteurs ont influencé les résultats d'une façon positive. L'atelier donne à l'élève l'occasion de participer et de mieux se connaître ainsi que la découverte de l'autre. C'est dans ce contexte que les élèves peuvent devenir à l'aise les uns avec les autres et ainsi voir à développer une communauté d'apprenant forte et harmonieuse. dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde. Je crois que le fait que les élèves avaient l'opportunité d'être créatifs et en contrôle de leur utilisation de leur langue seconde étaient très motivant pour eux. Les élèves ont démontré qu'ils ont recours à plusieurs stratégies apprises lors de l'atelier, qu'ils pourront utiliser pour plusieurs années. Le fait qu'ils ont vécu l'expérience d'être non seulement drôle mais aussi authentique en utilisant la langue seconde, a eu un impact profond dans leurs perceptions de leurs habiletés. En somme, ils sont plus éveillés à leurs capacités et leur coffret d'outils stratégiques est mieux étoffé.

PISTES D'INTERVENTION

Ce projet m'a donné l'occasion d'apprendre qu'il est possible d'intervenir dans l'impact du filtre affectif de l'élève en ce qui concerne leur langue seconde et l'utilisation de leur langue seconde. En particulier dans des situations de communication où les élèves n'ont pas l'occasion de bien se préparer ou que la situation de communication est artificielle.

J'ai observé qu'il est nécessaire aussi d'avoir des activités qui prône la spontanéité et le discours authentique. Il serait opportun d'offrir des moments déséquilibrants de ce genre afin de les amener à sortir du cadre formel d'une salle de classe. Ceci a pour but de réinitialiser leur filtre pour les convaincre qu'ils sont capables de communiquer en français.

Il faut tout faire pour créer un climat de confiance les menant à oser parler en français même s'ils font des erreurs. C'est certain que ces stratégies seraient plus efficaces si les élèves avaient eu l'occasion de baigner dans la production orale davantage lorsqu'ils étaient en quatrième et cinquième année.

Je comprends maintenant beaucoup mieux l'importance de bien équilibrer les pratiques pédagogiques axées sur l'acquisition et sur l'apprentissage de la langue. En division 2 (4e-6e année), l'accent est davantage mis sur la structuration de la langue. C'est - à - dire, les attentes concernant l'apprentissage de la composante de lecture et de l'écriture sont davantage mis en valeur. La production orale authentique et spontanée dans les contextes sociaux, pour parler avec aisance ne devraient pas être négligés comme ils le sont présentement. Je constate que je dois maintenant davantage partager vois même que la façon dont j'ai enseigné n'a pas pris assez de reconnaissance de l'importance de cet aspect du

programme d'études.

Selon Krashen, il est important d'offrir aux élèves des occasions de communiquer socialement dans leur langue seconde (Krashen 1987, Bilash 2006). Souvent la solution est de voyager ailleurs pour vivre l'expérience culturelle et sociale. Ces expériences sont importantes, mais souvent elles sont seulement pour quelques semaines. Ce qui est nécessaire est une stratégie qui s'adresse à un plus grand montant de temps pendant plusieurs années. Les défis je crois ne sont pas qu'il n'y a pas de façons à intervenir, mais que ces interventions sont impactés par soit l'attitude des élèves qui ne veulent pas prendre des risques ou l'attitude des enseignants qui ont peur d'enseigner dans un contexte créatif tel que celui que l'atelier de 'clown', qui diminue le niveau d'anxiété des élèves.

En consultant mes collègues suite à l'expérience de l'atelier de 'clown' dans notre école, j'ai reçu des commentaires qui ont confirmé le constat que le défi reste dans les attitudes et les croyances des enseignants. Les collègues ont affirmé qu'ils ont vu la différence au niveau de la confiance des élèves mais ils ne croient pas qu'ils s'aventureraient dans une telle activité. Des commentaires tels que « il n'y a pas assez de structure pour moi » et « je ne suis pas bon à l'improvisation » en témoignent. L'ironie de cela est que ces enseignants sont de bons modèles langagiers mais ont du mal à modeler l'habitude de prendre des risques et de sortir de leur zone de confort. Cette recherche me pousse à réfléchir sur les éléments qui amènent les enseignants à s'ouvrir aux changements, aux possibilités pour mener à bon escient, l'attente des objectifs du programme d'immersion française au Canada, celle d'offrir toutes les occasions possibles à nos étudiants pour devenir des bilingues fonctionnels. Que voulons pour les élèves qui s'inscrivent en immersion française au Canada ? Dans le Guide pratique de l'enseignement, publié par l'ACPI, il est affirmé que

« Les jeunes Canadiens ont la chance de vivre dans un pays où coexistent de nombreuses cultures et langues, respectées par tous, et qui jouissent d'une certaine protection officielle. Sur un tout autre plan, le Canada est aussi un pays officiellement bilingue: le français et l'anglais ont le même statut. C'est ainsi que la plupart des jeunes devraient avoir accès à une éducation bilingue qui leur permettra d'évoluer en français dans une société bilingue » (Bajard, 2004, p. 20).

En 1991, Calvé dresse un constat qui a laissé des traces encore aujourd'hui: « sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément ce fameux seuil de 'compétence fonctionnelle', il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain 'plafonnement' qui ne laisse aucun doute quant à leur origine 'non-francophone' » (p.15). Est-ce le but de nos programmes d'immersion? De fait, cette vision du bilinguisme a une grande conséquence pour notre programme. En discutant avec les finissants des écoles d'immersion française, la plupart du temps, ils ne se considèrent pas bilingues parce qu'ils n'ont pas de compétences égales dans leurs deux langues. Des recherches récentes (Skogen, 2006 ; Romyn, 2013) ayant comme but de mieux comprendre l'expérience vécue par les finissants de l'immersion affirment ce constat. Qui leur a donné le message qu'ils peuvent se définir comme bilingue que si ils parlent aussi bien le français que l'anglais? Grosjean (2008) nous offre une définition de la personne bilingue que nous devrions renchérir auprès des élèves dans nos programmes d'immersion.

«The bilingual is a unique speaker-hearer who should be studied as such and not always in comparison with the monolingual. The bilingual uses two languages - separately or together - for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in his/her languages»

Après toutes ses années, je crois que nous devons bien comprendre que le bilinguisme que nous visons, que nous appelons le bilinguisme fonctionnel, c'est l'usage de deux langues

dans la vie d'un individu à tous les jours. Ce n'est pas de connaître les deux langues de façon égale.

Je crois qu'il est nécessaire de mener ce type de recherche sur le plan longitudinal pour déterminer si ces résultats seraient semblables dans d'autres salles de classes avec un plus grand échantillon d'apprenants provenant de plusieurs profils démographiques sociales. Il serait important de comparer ce groupe d'élèves avec d'autres surtout dans la région mais aussi dans les populations estudiantines des élèves du 2^e cycle dans les programmes d'immersion au Canada. Finalement, une recherche de ce type à plusieurs niveaux d'apprentissage dans les cours d'immersion française nous permettrait de voir à quel niveau ce type d'intervention aurait davantage un impact sur le développement de la langue orale des élèves inscrits dans les programmes d'immersion française.

CONCLUSION

Suite à cette étude, nous constatons que l'atelier de 'clown' a une certaine valeur pour favoriser le développement de la communication authentique et spontanée des élèves au 2^e cycle de l'élémentaire. De fait, il est possible de modifier le filtre affectif des élèves en langue seconde. Il s'avère important d'adresser l'aspect scientifique de l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde et les approches les plus utiles pour bâtir une fondation solide en lui donnant des stratégies pour gérer leurs pensées et devenir davantage conscient de leur développement d'une langue seconde. Je compare ceci à l'aspect d'athlètes professionnels qui s'investissent autant dans la psychologie du sport que dans l'entraînement physique. L'apprenant en langue seconde doit aussi avoir des stratégies de méta cognition qui font appel à la 'parole intérieure' des élèves. Devenir conscients de nos processus d'apprentissage prend une grande importance dans cette étude.

Le défi est plutôt comment changer les croyances de mes collègues qui privilégient

davantage une approche mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage mesurables de la langue seconde. Le temps est perçu comme une ressource en pénurie pour les enseignants. Par conséquent, ce sentiment qu'il y a un manque de temps, omniprésent dans les salles de classes, crée un sens d'urgence les amenant à négliger la préparation d'activités mettant en valeur l'étape d'acquisition de la langue. Dans nos écoles, il est nécessaire de cultiver des croyances dans les communautés professionnelles, qui amèneront une préoccupation de l'équilibre entre les processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue seconde.

« Par le biais d'une réflexion sur la langue (et sur leur pédagogie), les enseignantes peuvent explorer les richesses, mais aussi les lacunes de l'environnement langagier qui règne dans leur classe. »

Bernard Laplante, 1996

Bibliographie

- Alberta Education. [Language Learning in French Immersion Classrooms in the Transition Year: Information for School Administrators](#). Edmonton: Alberta Education, 1992.
- Alberta Education. (1998). Direction de l'éducation française. Programme d'études de français langue seconde – immersion (M - 12). Alberta Learning.
- Alberta Education. [Yes, You Can Help! Information and Inspiration for French Immersion Parents](#). Revised Edition. Edmonton: Alberta Learning, 2002.
- Atwell, N. (1996). Cultivating Our Garden. *Voices From the Middle* 3.4, 47-51.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New Understandings About Writing. Reading and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bajard, T. (2004). *L'immersion en français : Guide pratique d'enseignement*. Ottawa, ON. Publié par ACPI/CAIT.
- Banks, D. (2005a): *Introduction à la linguistique systémique de l'anglais*, Paris, L'Harmattan.
- Bilash, O. (1984) Seeing and Using Theory in Second Language Practice. Communication présentée lors de l'Institut d'été de l'ACPI.
- Bilash, O. (1998). Planning for Writing Instruction in a Middle-Years Immersion/Partial Immersion Setting. *Foreign Language Annals*, 31(2), 159-168.
- Bilash, O. (2002). Bilash's Success-based Language Instruction Model. *Edmonton: University of Alberta*.
- Bilash, O. (2006). Why Does it Take so Much Energy for me to Motivate my Students?. *CASLT/ACPLS Réflexions*, 25(3), 9-10.4
- Bilash, O. (2009). Communicative activities: What counts as speaking? Retrieved November 15, 2011.
- Bourrasa, G. (2004). *Intégrer les ateliers d'apprentissage dans ma classe*. Montréal : Éditions Hubertise.
- Bruckman, A. Resnick, M (1995). "The MediaMOO Project: Constructionism and Professional Community." *Convergence* 1:1, pp 94-109
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie : die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer.
- Calvé, P. (1991a). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le Journal de l'Immersion*. 15, 1, 21-28.

- Coburn, V. Morrison, S. (2013). Clowning Through Mask. *Intellect*, p. 15-16.
- Conle, C. (1999). Moments of interpretation in the perception and evaluation of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 801-814.
- Crockett, L. Jukes, L. & Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21st- century fluencies for the digital age*. Kelowna, B.C.: 21 St Century Fluency Project.
- Clay, M. M. (1985). The early detection of reading difficulties.
- Clay, M. (1987). *Writing Begins at Home: Preparing Children for Writing before They Go to School*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Dalley, P. (2003). Notes de cours CUME 308.
- Dalley, P., & Campbell, M. D. (2006). Constructing and contesting discourses of heteronormativity: An ethnographic study of youth in a Francophone high school in Canada. *Journal of language, identity, and education*, 5(1), 11-29.
- Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. pp. 95-126.
- Grosjean, F. Are bilingual children getting enough exposure?
<http://www.multilingualliving.com/2010/06/05/ask-> Repéré le 20 juillet 2013
- Greenstein, Laura (2012). *Assessing 21st Century Skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. 264 pp. Corwin, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA7
- Halliday, M. (1964). 'The Linguistic Study of Literary Texts'. Horace Lunt (ed.) *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics*. The Hague: Mouton, pp.302-307.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic, The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold.
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen (1999). *Construing Experience through Meaning, A language-based approach to cognition*, London, Cassell.
- Halliday, m.a.k.. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Henderson, (2005). Drama 407 Mask and Clown. Unpublished coursepack. Summer Semester University of Alberta. Edmonton, Alberta Canada.
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12(1), 61-64.

- Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, 157-168.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition*. Second Language Learning.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E., & Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261-275.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International. .
- Krashen, S (1987). *Second Language Acquisition Theory*. Toronto: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output?. *System*, 26(2), 175-182.
- Laplante, B. (1996) "Strategies Pedagogiques Et Representation De La Langue Dans L'enseignement Des Sciences En Immersion Francaise." *The Canadian Modern Language Review* 52.3 (1996): 440-439.
- Laplante, B. (2005). Cheminement ethique d'un chercheur engage en recherche collaborative. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(2), 417-416.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 63, 5, pp. 605–627.
- Lightbrown, P. Spada, N. (1999) *How Languages Are Learned*. Oxford. Oxford University Press.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43, 4, pp701-717.
- Mandin, L. (2000). French Immersion: How It Works. *French Immersion in Alberta: Building the Future: Leading the Way 2000—Conference Report*. Canmore, pp. 71-77.
- Mandin, L. and Desrochers, C. (2005). [Building the future of French Immersion Programs – A Fine Balance](#). *Journal de l'immersion Journal* 24, 2, pp. 9-14.
- Morris, D. (1967). *The Naked Ape*, London: Jonathan Cape.
- Moroska, M. (2006). C'est le printemps/C'est l'été. *Resource Links*, 11(5), 47.

- Moroska, M. (2007). Écoutez, dit l'âne: Le récit du premier Noël. *Resource Links*, 12(3), 61.
- Moroska, M. (2007). Où vas-tu, renard? *Resource Links*, 12(3), 61.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2005). Learning to speak everyday (Canadian) French. *The Canadian Modern Language Review*, 61(4), 543.
- Nova, N. (2005). A Review of How Space Affords Socio-Cognitive Processes during Collaboration. *Psychology Journal*, 3(2), 118-148.
- Obadia, A. A. (1996). La formation du professeur d'immersion française: Une perspective historique. *Canadian Modern Language Review [H.W. Wilson - EDUC]*, 52, 271.
- Peebles, J. L. (2007). Incorporating movement with fluency instruction: A motivation for struggling readers. *The Reading Teacher*, 60, 578–581.
- Peha (2003) Writing Across the Curriculum Made Easy <http://www.ttms.org/> repéré le 4 avril 2012
- Romyn, K. (2013). La perception des finissants des programmes d'immersion de l'Alberta comme apprenant de langue seconde. Mémoire de maîtrise: Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in L2 learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Seliger, H. W., & Long, M. H. (1983). Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969-1599.
- Skogen, R. & Mandin, L. (2005). In the Land of Magic, Fairies and Stardust : Writing in Fulfilled Time. Conference proceedings – 3rd International Conference on Imagination and Education (IERG)
- Skogen, R.. (2006). Holding the Tension in the Sphere of the Between French Immersion graduates in a Francophone post-secondary institution. Unpublished doctoral dissertation. Department of Elementary Education. University of Alberta, Edmonton, Alberta Canada.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *Canadian Modern Language Review [H.W. Wilson - EDUC]*, 52, 529.
- Swain, M. (1987). Three functions of output in second language learning. in Cook, G. and Seidlhofer, B., *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press,.

- Tardif, Jacques. «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques inc.
- Tardif, Jacques. (1992) Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie*. Vol. 6, n 2.
- Tardif, Jacques <http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/Collige/appcog.html> réperé le 26 mai, 2013
- Taylor, M. M. (2000). Nancie atwell's " in the middle" and the ongoing transformation of the writing workshop. *The English Journal*, 90(1), 46-52.
- Warnke, G. (1987). *Gadamer: Hermeneutics, tradition, and reason* (Vol. 1). Stanford University Press
- Woods, W. F. (1985). The Reform Tradition in Nineteenth-Century Composition Teaching. *Written Communication*, 2(4), 377-390.
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). I thought about it all night: Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56, 294–297

ANNEXE 1

Description du cours :

Creativity, innovation and the need for inspiration apply to many fields besides drama. The Clown Workshop has been a catalyst for creative awakening for people in areas such as psychology and entrepreneurial ventures, as well as health care professionals, fine artists and performers.

Through a study of the creative process, Character and Neutral Mask techniques, and the art and philosophy of the Fool, students will discover and perform their own unique Clown characters.

Students will:

- Create three character masks using clay, papier mâché and paint
- Bring the masks physically and vocally to life through improvisation
- Explore Neutral Mask
 - Develop the improvisational skills inherent in the character driven European style of clowning
- Explore color and the elements as character sources
- Explore makeup and costume as mask the course will culminate in a public performance

ANNEXE 2

Les questions de base de l'entrevue avant l'atelier

1. Aimes-tu parler français ?
2. Est-ce qu'il t'arrive de parler anglais dans la salle de classe? Si oui, dans quelle circonstance?
3. Trouves-tu que c'est facile communiquer en français avec tes amis ? Si non, pourquoi
4. Comment te sens-tu quand tu dois parler français à quelqu'un (e) qui parle très bien le français? Pourquoi ?
5. Deviens-tu nerveux des fois quand tu dois parler en français ? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
6. Si tu as le choix de discuter de tes émotions, tes intérêts et de ta vie à l'extérieur de la salle de classe, quelle langue utilises-tu?
7. Pourquoi penses-tu que les enseignants veulent que tu parles français dans la salle de classe?
8. Quel est ton plus grand défi quand tu parles français? Pourquoi ?

Questions situationnelles de l'entrevue

1. Jimmy entre en classe et l'enseignant lui dit qu'il va faire une présentation en français. Il devra parler pendant trois minutes devant la classe. Comment crois-tu que Jimmy se sent?
2. Sandra a une cousine Marie qui habite en France. Marie parle très bien le français. Marie aimerait parler avec Sandra au téléphone. Comment crois-tu que Sandra se sent face à cette invitation?
3. Amber parle souvent en anglais quand elle veut exprimer spontanément ces réactions et ses sentiments pendant la classe. Comment crois-tu qu'Amber se sent quand l'enseignante lui dit d'arrêter de parler anglais dans la salle de classe ?
4. Danny arrive à une fête et se rend compte que tout le monde à la fête parle français. Comment crois-tu que Danny se sent?

Questions après l'entrevue

1. As-tu aimé l'atelier ? Si oui, pourquoi? Si non, qu'est-ce que tu n'as pas aimé?
2. Est-ce que tu penses que l'atelier t'a aidé à être plus créatif ?
3. Te sens-tu plus à l'aise quand tu parles français? Peux-tu élaborer davantage?
4. As-tu aimé le travail en groupe? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi pas?
5. Quels sont les avantages de cet atelier?
6. Penses-tu que je devrais refaire l'atelier l'année prochaine? Dis-moi pourquoi.
8. Crois-tu que la création de ton personnage de clown t'a permis de développer ta confiance en toi?