

**PROPOSITION DE PROGRAMME D'ETUDES : ATELIER DE FRANÇAIS DANS
L'INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL**

ZULAY ALEXANDRA CIPAGAUTA QUIROZ

**DIRIGÉ PAR
CARL ALEX MACHUCA HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES
LICENCE D'ESPAGNOL ET LANGUES ÉTRANGÈRES
BOGOTÁ, 2021**

RÉSUMÉ

La présente proposition est un projet d'innovation didactique dont l'objectif est d'élaborer le programme d'études pour l'atelier de français de l'Institut Pédagogique National en constituant un document guide, où sont exposés les fondements théoriques qui le soutiennent, en permettant connaître clairement la ligne méthodologique, la méthode d'évaluation, ainsi que les thématiques à traiter depuis l'approche communicative en conformité à l'intention de l'atelier de constituer un espace de rapprochement au français comme langue étrangère pour les élèves.

Mots Clés Programme d'études, Fle, approche communicative

ABSTRACT

This proposal is a didactic innovation project whose objective is to develop the study program for the French lab of the National Pedagogical Institute which orient the work and projection of the workshop; by constituting a guide document, where are explained the theoretical foundations that support it, allowing to know clearly the methodological line, the evaluation method, which presents the topics based on the communicative approach in accordance with the intent of the course to be a space for approaching French as a foreign language to students.

Mots Clés Study program, ffl, approche communicative

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE I : APPROCHE DE LA PROPOSITION

Contextualisation

Contextualisation de l'institution

Caractéristiques de la population

Justification

Problématique

Objectifs

CHAPITRE II : CONTEXTE CONCEPTUEL

Antécédents

Cadre Théorique

Différence entre le programme d'étude et le curriculum : Définitions et leurs fonctions

Nature du programme d'études

Éléments constitutifs du programme d'études

But des programmes et intentions éducatives

Nature et implications des objectifs pédagogiques

Formulation des objectifs

La notion de compétence

Le programme d'études par objectifs pédagogiques

Le programme d'études par compétences

Échelle méthodologique

Quelques précisions et différences entre la notion de méthode et la notion de méthodologie didactiques

La conception d'approche

L'Approche communicative

Vers un concept de l'Approche Communicative et sa base théorique

Conception du sujet qui apprend et sujet qui enseigne

Processus d'enseignement et apprentissage depuis la perspective communicative

Conception de connaissance

La compétence communicative

La compétence stratégique

Proposition méthodologique et méthode d'évaluation

CHAPITRE III: CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche qualitative

La recherche documentaire

CHAPITRE IV : PROPOSITION D'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Présentation de l'atelier de français de l'IPN

Programme d'études

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

RÉFÉRENCES

ANNEXES

CHAPITRE I : APPROCHE DE LA PROPOSITION

CONTEXTUALISATION

La métamorphose pour laquelle l'être humain est passé dans cette phase de transition entre l'enfance et l'adolescence de son cours vital se traduit par une sensibilité particulière à son environnement social, à la famille et à l'école, et à ce qu'ils peuvent apporter tant à leur existence qu'à leur processus éducatif formel [... ?]. En ce sens, ce projet et sa proposition de programme d'étude se présentent comme une concrétisation nécessaire de l'objectif principal de l'atelier de français qui fait partie du domaine des lettres, dans la section des langues étrangères ; un cours électif qui vise à favoriser un espace d'exploration et d'interaction avec la langue française conformément aux dispositions concernant les élèves et la professeure et leur nécessité de communiquer et de partager en tant qu'êtres sociaux.

Contextualisation de l'institution

L'Institut Pédagogique National est une institution éducative dirigé par l'Université Pédagogique Nationale et un centre de pratiques de la même qui, depuis sa création en 1927, s'est caractérisé par la promotion et l'accompagnement des processus éducatifs des enfants, les jeunes et les adultes sans perdre de vue leur diversité économique, sociale, culturelle, cognitive et même éducative. Dans ce cadre, il a cherché à offrir des espaces d'exploration pour qu'ils recherchent le plaisir de la connaissance et qu'ils trouvent dans ce parcours un milieu de formation intégrale qui peut être reflété dans les différents ateliers électifs mettant l'accent sur certains domaines comme les sciences et l'art pour assurer, entre autres, la cohérence entre les processus de formation à l'intérieur de la salle de classe et le stade de développement dans lequel se trouvent les apprenants.

Ainsi, dans sa recherche pour constituer un espace d'innovation éducative et gérer des processus éducatifs intégraux depuis les cycles de l'école primaire jusqu'au secondaire, il dispose d'une série de cours au choix qui visent à enrichir le processus de formation de ses élèves ; pour cette raison, en plus des espaces académiques standards, on trouve d'autres de nature artistique comme le théâtre, la musique, les arts plastiques ; des cours destinés au développement corporel et la relation entre le corps et son environnement comme la natation, l'expression corporelle, l'éducation environnementale, entre autres.

Compte tenu de ce qui précède, il est nécessaire de signaler que l'Institut Pédagogique National est l'établissement d'enseignement qui m'a permis, en tant qu'enseignante et chercheuse en formation, de participer au processus de transformation éducative qui s'y découle, à travers la réalisation d'une série d'observations attentives et d'interventions enrichissantes dans les sessions de l'atelier de français qui, comme on le précisera plus tard, constitue l'espace académique d'intérêt pour ce projet.

Contextualisation de la population

Le projet actuel s'adresse aux enfants qui sont dans l'une des deux classes du cinquième cycle de l'école secondaire : sixième et septième de cet institut, dans le but de stimuler la curiosité et l'apprentissage motivé par les intérêts et les expériences personnelles de chaque élève, qui veut participer dans l'atelier de français. Alors, afin de mieux connaître la population, on a fait une enquête comportant 10 questions, certaines liées aux conditions de vie socio-économiques des élèves et d'autres destinées à l'intérêt de chaque élève pour l'atelier de français et son expérience préalable de la langue.

Parmi les découvertes réalisées, on trouve que la moyenne d'âge des élèves peut s'exprimer dans le fait que la moitié d'entre eux a douze ans, environ un vingt-cinq pour cent a onze

ans et un autre vingt-cinq pour cent a certainement treize ans. C'est également signalé que 64 % des élèves vivent dans un appartement et dans un espace propre tandis que 36 % habitent une maison et un espace loué. En outre, compte tenu des services publics (l'eau, l'énergie, le gaz, Internet, la téléphonie fixe, la télévision), tous les élèves ont accès aux quatre premiers, mais seulement 64 % ont accès à la téléphonie fixe et la moitié d'entre eux ont télévision.

En ce qui concerne les personnes avec lesquelles vivent les élèves, est signalé que 21% d'entre eux vivent seulement avec leur mère, 71 % avec leurs deux parents, 28 % avec leurs grands-parents, l'un des deux ou d'autres membres de la famille; 64% ont un ou plusieurs frères et sœurs et 35% des élèves ont un ou plusieurs animaux de compagnie.

Dans le cadre de l'intérêt pour l'atelier de français, des élèves qui décident d'y participer, 57 % d'entre eux souhaitent apprendre autre langue que l'espagnol et l'anglais ou ont un intérêt particulier pour les langues, tandis que 28 % d'entre eux ont lié leur participation à l'atelier à leur projet de vie, une manière de répondre à leurs intérêts communicatifs et d'apprentissage des aspects fondamentaux de la langue et seulement 14% ont une connaissance préalable du français ou des raisons très personnelles qui les amènent à vouloir l'apprendre. Ainsi, en répondant à l'origine de leur motivation pour s'inscrire au cours, ils ont affirmé que la langue française est quelque chose très importante dans leur vie quotidienne, élégante, belle et différente de l'anglais, de manière que l'apprendre ou avoir des connaissances élémentaires à propos des différentes langues –selon eux- enrichit leurs projets de vie et leur permet d'élargir leur compréhension et communiquer après. Même si certains d'entre eux pensent qu'ils ne leur est pas facile de se rapprocher à une nouvelle langue, ils sont motivés par des membres de leurs familles qui parlent la langue,

par l'expérience et la connaissance qu'ils ont déjà eue avec le français ou par des détails comme le fait que leurs prénoms ont l'orthographe française.

JUSTIFICATION

Tenant compte du fait que l'espace académique électif auquel s'adresse le présent projet ne dispose pas d'un document de base sur lequel se trouve le corpus méthodologique du même, son rayonnement et ses intérêts, ainsi que leur position dans les espaces académiques et leur incidence sur le processus de formation des élèves qui choisissent d'y participer ; il devient clair la contribution que peut apporter la proposition d'un programme d'études fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et du professeur chargé de le diriger, sans négliger les conditions et les ressources dans lesquels est développé.

À savoir, les enfants et les jeunes sont désormais influencés par les technologies de la communication et de l'information qui ont transformé les manières de communiquer, la conception de soi et de l'autre, la prise de décision, etc., même les intérêts et les façons d'apprendre et de connaître qui en découlent. En particulier, à partir des réseaux sociaux, bien que les moteurs de recherche et les sites Web auxquels ils se trouvent à un clic ont également un pourcentage là. Étant donné qu'à ce moment de la vie, comme le souligne Papalia et al. (2005), plusieurs transformations importantes fleurissent : le développement du raisonnement abstrait est revigoré, l'utilisation de métaphores pour communiquer, par exemple, prend sens, car ils comprennent que leur pensée est un espace d'innombrables possibilités, sans oublier l'aptitude à expérimenter et modifier les éléments d'une situation-problème (raisonnement combinatoire), s'interroger et explorer, trouver des réponses (raisonnement hypothétique déductif).

Ce qui précède nous amène à considérer que ces outils pour communiquer et ses possibilités de création consciente dans ce domaine deviennent plus diverses, profondes et plus significatives pour leur processus de formation éducative, personnelle et comme êtres sociaux. Pourtant, cette rencontre d'exploration avec une nouvelle langue (en tant qu'intermédiaire entre les esprits des êtres humains, d'interaction sociale) doit être guidée et accompagnée afin que les élèves puissent tirer parti des potentialités pour trouver dans un atelier minutieusement planifié –et, bien sûr, dans la langue française- autre opportunité pour explorer depuis l'intérêt et besoin inné de comprendre et communiquer.

PROBLÉMATIQUE

L'Institut Pédagogique National a organisé une série d'ateliers spécialement destinés aux cours de l'école secondaire. Ils ont tous pour but d'être des espaces d'exploration où les élèves poursuivent le plaisir par la connaissance et cela les amène à trouver leur domaine d'emphase, la discipline dans laquelle ils veulent continuer leur chemin académique. Parmi ces ateliers, on trouve une approche de thèmes tels que les premiers secours, la vie rurale et des connaissances en jardinage, les jeux logiques, les échecs, le football, le volley-ball; la photographie et la robotique, le développement de la pensée critique et l'incursion dans la composition de musique électronique et des ateliers destinés à l'apprentissage d'une deuxième langue, en particulier l'anglais et le français.

Ce dernier, l'atelier de français, dénommé *C'est chouette!* constitue l'espace d'intérêt du présent projet et lequel a été l'un de ces espaces créés pour reconnaître la langue française à travers de rapprochement aux éléments culturels comme la francophonie, les stéréotypes et des aspects directement liés à la langue comme les expressions courantes, la prononciation

de certaines combinaisons des voyelles, la façon de se présenter et de saluer, entre autres manifestations concrètes des compétences de langue et, parfois, communicatives.

Cependant, certaines difficultés ont été mises en évidence au cours de l'observation des sessions de l'atelier et prises comme éléments constitutifs de la problématique de ce projet.

Premièrement, il n'y a pas un ensemble des professeurs qui travaillent avec le français comme langue étrangère (FLE) et le développement de l'atelier va se concentrer sur ce que la professeure veut ou considère le mieux. C'est-à-dire que l'absence d'un groupe de professeurs en discutant et ajustant les paramètres de cet espace s'est traduite en le manque de soutien ou de groupe de travail à contacter pour consulter ou commenter ce qui se passe dans l'espace académique si nécessaire.

Partant, et en parlant de deuxième aspect à traiter, il n'y a pas de critères -des objectifs spécifiques- établis qui créent un pont entre chaque activité et la manière dont on va les mettre en œuvre. C'est ainsi que les critères qui déterminent la ligne thématique ou la connexion entre chaque session sont diffus et parfois ne correspondent pas au niveau des élèves qui participent dans l'atelier ; donc les possibilités de réorientation constante des activités augmentent et peuvent prendre différentes directions de celles prévues auparavant en raison de non connaissance de la langue de la part des élèves, les objectifs de chacun et les conditions de l'espace électif. Cela crée des inconvénients pour évaluer la pertinence des exercices proposés et peuvent s'éloigner de l'objectif principal de l'espace.

En outre et lié à l'élément évaluatif, il n'y a pas de distinction entre les concepts de culture, de langue française et de francophonie clairs ou délimités qui se développent tout au long de l'atelier et orientent la conception des activités. Bien que dans l'une des sessions, le thème de la francophonie a été abordé, cela a été la seule fois où les autres cultures qui ont aussi comme manifestation linguistique le français sont mentionnées. Par suite de

l'existence d'une emphase dans la relation du français avec la culture française et plus spécifiquement avec Paris, le rapprochement à cette langue –but principal du cours- sera limité, de même pour les processus d'exploration de la culture francophone et la reconnaissance de sa diversité.

En dernier lieu et comme motif principal du présent projet, toutes les particularités déjà mentionnées ne se consolident pas parce qu'il n'y a pas un programme d'études qui oriente la démarche et projection de l'atelier ; c'est-à-dire, un document guide qui permet d'avoir clarté par rapport de la délimitation de l'objectif général et sa relation avec les objectifs spécifiques du cours puisqu'il n'y a pas de précision vers la méthodologie, la manière dont ce processus de contact va être dirigé, les activités et exercices les plus appropriés pour sa réalisation, même s'il a été dit que le but réside en créer un espace de rapprochement à la langue. Par suite –dans l'aspect du contenu et la dimension évaluative - les compétences qui vont être développées ne sont pas clairement établies et les thématiques qui présentent un intérêt en conformité à l'intention de l'atelier ne sont pas établies et justifiées.

OBJECTIFS

Objectif général

Élaborer le programme d'études pour l'atelier de français de l'Institut Pédagogique National.

Objectifs Spécifiques

- Établir un fondement théorique du programme d'études avant et pendant son élaboration.

- Préciser le contenu et les critères d'évaluation en répondant à une partie du programme d'études en relation étroite avec l'objectif principal de l'atelier.
- Définir une méthodologie qui réponde à l'objectif de l'atelier et aux intérêts des élèves et de l'enseignant qui y participent.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section du document est présentée en premier lieu une synthèse de certains projets ayant des objectifs similaires au présent, c'est-à-dire, ceux qui visent à l'élaboration d'un programme d'études destiné à couvrir les besoins ou problèmes d'une population spécifique. On trouvera ci-après, dans le Cadre Conceptuel, un sommaire de l'ensemble des notions explicatives et des formules théoriques qui ont donné soutien et information importante à l'élaboration de la présente proposition. Ceci comme résultat de la révision de la littérature et le processus qui a été mené pour faire une distinction entre curriculum et programme d'études, pour avoir une précision sur les aspect principaux concernant le programme tels que sa nature, son but comme document et différentes intentions éducatives et les types de programme d'études qu'on peut trouver en rapport du concept de compétences et les genres d'objectifs (de comportement et de situation) qui prend, ainsi que les éléments qui le constituent explicite et implicitement. Dans ce dernier critère, on place l'approche qui sous-jacent chaque proposition d'enseignement et qu'il s'agit ici de l'approche communicative. C'est la raison pour laquelle et en guise de fermeture de cette section, on va détailler sa conception générale et base théorique, la manière de comprendre le sujet qui apprend et qui enseigne dans cette approche, à l'égal que le processus d'enseignement et apprentissage, l'idée de connaissance et la proposition méthodologique et méthode d'évaluation depuis la perspective communicative.

ANTÉCÉDENTS

L'absence d'un programme d'études crée divers obstacles au développement de tout espace académique, raison pour laquelle pour l'élaboration de celui-ci il a été nécessaire faire une série d'observations et créer certaines lignes directrices qui en découlent pour atteindre l'objectif du cours et maintenir une cohérence et une relation étroite avec ses particularités, en essayant, bien sûr, de prévoir le plus grand nombre de variables qui puissent apparaître dans sa mise en œuvre. C'est pourquoi, pour avoir une idée plus claire de ce qui a été travaillé autour de l'élaboration des programmes d'études et de leurs propositions didactiques, une partie de ce projet a consisté à mener une enquête de recherches, études et propositions théoriques et didactiques autour des stratégies utilisées pour la conception des programmes d'études pour des espaces académiques de différents niveaux et, la plupart, destinés à l'enseignement d'une deuxième langue.

À cette fin, une recherche des projets liés à notre intérêt a été effectuée, au cours de laquelle 15 enquêtes d'origines nationales et internationales ont été examinées. Parmi eux, 7 projets ont été choisis comme référence préalable, parce qu'ils étaient plus proches de l'objet et des objectifs du présent projet; chacun d'entre eux représente le produit de Masters en Technologies de l'information et de la communication et en Éducation avec mention dans les Curriculums et Communauté Éducative, Enseignement Primaire et Théorie et Pratique Éducative ; aussi certains projets éducatifs gouvernementaux et une proposition depuis le premier cycle, plus spécifiquement dans la licence en langues étrangères, dont les populations d'intérêt étaient variées, car on trouve des propositions destinées aux enfants qui font partie de l'école primaire, aux adolescents qui poursuivent des études secondaires et aux étudiants universitaires dans quelques cas.

D'après l'analyse de la recherche révisée, il faudrait mentionner d'abord qu'il a été difficile de trouver des projets d'élaboration de programmes d'études, surtout dans le cadre de l'enseignement du français comme deuxième langue et dans lequel l'approche communicative prend la place de base méthodologique. Cependant, et pour avancer vers l'exposé des conclusions des observations et des conclusions des enquêtes révisées qui ont présenté un lien avec l'intérêt du présent projet et qui ont, donc, offert une contribution à son développement, elles ont été regroupées par rapport à leur origine et seront décrites ci-dessous.

En premier lieu, dans le cadre des projets internationaux, un projet gouvernemental mené par le Ministère de l'Éducation en 2006, plus spécifiquement par la Direction des Services Pédagogiques canadienne dirigé aux élèves de deuxième année de l'école primaire d'État de la province de Nouveau Brunswick, intitulé Programme d'études : Formation Professionnel Et Sociale Pour 2eme Année De L'école Primaire a pour but principal l'éducation des êtres humains qui ont une responsabilité sociale, capables d'être courant de ce qui se passe dans leur contexte immédiat, de travailler en groupe pendant qu'ils deviennent citoyens confidents avec une capacité exceptionnelle pour résoudre des problèmes. Ainsi, comme ils exposent sur document : La proposition est basée sur quatre domaines d'études qui guideront le processus de l'élève jusqu'à la recherche d'expériences de vie significatives liées à la collectivité au sein des écoles : Relations Interpersonnelles, Citoyenneté, Santé et Consommation. De cette manière, cette initiative met en scène l'opportunité de connaître le produit final d'un programme d'études basé sur la communication tant que point de rencontre entre l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité, la pensée critique et la citoyenneté qui a comme soutien méthodologique la pédagogie différenciée.

Même, depuis le Master en Education de l'Université de Piura, au Pérou, émerge un projet titré *Proposition et formulation du conception des programmes d'études pour la Escuela de Ingeniería en Sistemas y Computación de l'Université Catholique San Toribio de Mogrojevo* (2011) qui propose un programme d'études pour cette école où on ne tiends pas seulement compte des aspects techniques et scientifiques mais la formation humaine et en valeurs en réponse aux besoins de la réalité péruvienne; une formation intégrale des élèves fondée sur la Pensée grecque en éducation. Il a été réalisé grâce à l'organisation d'activités sportives, culturelles, entre autres, de manière à mettre en pratique le Principe Grec : *Esprit Sain dans le Corps Sain*. Dans ce sens, la contribution pour ce projet réside dans la proposition de changement d'un curriculum qui répond traditionnellement, selon la problématique évoquée par l'auteur, à l'évaluation par objectifs, c'est-à-dire par l'acquisition de connaissances spécifiques dans un domaine de connaissances, dans ce cas l'ingénierie, pour se diriger vers un programme d'études qui vise à la formation aux valeurs et, à son tour, aux compétences citoyennes, ce qui est évident dans la conception de la mise en œuvre du programme d'études et des objectifs (ou expectatifs) qui vont être attendées par la population d'intérêt, exposés par l'auteur comme : « *el egresado tendrá una sólida formación humanística que le permitirá actuar como un Buen Ciudadano en la sociedad actual, respetando a la Persona como fin supremo de una sociedad justa, que aporte buenos padres de familia, confiables, responsables e innovadores* » (Benavides, 2012, p.15.)

Dans la même catégorie, on a un projet intitulé *Élaboration d'un projet de programme pour les enseignants de l'enseignement de base l'Intégration des Technologies de l'Information et Communication dans le modèle École Nouvelle -École Active dans l'établissement d'enseignement rural Santa Rosa de Lima du municipe Giraldo* par son auteur et diplômé

dans l'Université Pontificale Bolivarienne, Armando Uribe qui a proposé une formation des enseignants d'éducation primaire à l'utilisation et à l'appropriation des technologies l'information et la communication (TIC) vise à dynamiser et renforcer la proposition méthodologique du modèle flexible École Nouvelle -École active (EN-EA), par la formulation et la validation d'une proposition d'un programme qui encourage le développement de matériel numérique et multimédia qui respecte les caractéristiques propres à cette méthodologie, mais à son tour devenir un outil utile qui, en plus de faciliter et optimiser le travail de l'enseignant, dynamiser les classes et dans la même mesure encourager le apprentissage significatif. Comme résultat de ce processus, la formation entre des enseignants sert à créer un climat de confiance et une notion de communauté éducative autour de l'élaboration de contenus, application et validation directement dans salle de classe.

Aussi, Uribe a remarqué l'importance du soutien de la direction de l'établissement éducatif, parce qu'elle comprends la nécessité de transformer les pratiques de la classe par la planification stratégique sous la responsabilité des enseignants qui tienne compte des intérêts des élèves, où le travail de groupe, le fait d'apprendre en faisant et la mise en œuvre appris au niveau de la famille et de la communauté. Ainsi, ce projet fait un apport en donnant un rapprochement de l'élaboration d'un programme dans le cadre des modèles éducatifs flexibles et la Pédagogie active et son expression institutionnelle l'École Nouvelle, afin d'actualiser des moyens et matériels didactiques, principalement les physiques, tant pour les élèves que pour les enseignants et leur pratique, en les valorisant avec leur expérience dans la salle de classe.

La recherche suivante est une transition particulière entre les projets conçus au niveau international et national car il a été conçu par l'Université du Chili mais développé en

Colombie, titré *Conception d'une Proposition De Programme Pour Le Développement De La Pensée Technologique à l'école Antonio Baraya à Bogota, Dans Le Cadre Des Politiques Gouvernementales*. La population à laquelle le projet a été dirigé est constituée par les élèves du premier cycle et du deuxième cycle de l'école secondaire. Le projet s'est concentré sur la problématisation de la Technologie (et la pensée technologique) dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi à travers les questions : *comment est enseigné, ce qui est enseigné, quoi est enseigné*, l'auteur a cherché à connaître le cadre conceptuel et les pratiques pédagogiques des enseignants et des administratifs qui assument ces projets dans le cadre de l'enseignement secondaire spécialisé (par ses sigles en espagnol EME) qui a pour axe « La pensée technologique pour le développement environnemental » dans le CAB. Aussi en utilisant comme stratégie le groupe focal de discussion et le croisement des informations obtenues avec les conclusions de la révision de la source documentaire (PEI et proposition de la EME) le corpus théorique et d'autres documents tels que les actes de réunions et les cahiers des élèves. Il a été obtenu comme produit de cette recherche est une proposition de programme d'études avec une approche historique - culturelle qui relie les conceptions de la technologie et la pensée technologique dans le développement d'un programme d'études et de grille des programmes d'études ayant comme principes la interdisciplinarité et la transversalité. À cet égard, on estime que la contribution à ce projet réside dans le fait que les conceptions sur le thème d'intérêt constituent l'un des apports à l'élaboration de la proposition de programme et, à travers de lui, la pertinence de la recherche est validée et une autre fois l'importance de l'expérience pédagogique est soulignée dans la discussion et la construction collectives.

En dernier lieu, on trouve un projet développé dans l'Université Francisco José de Caldas dont l'objectif générale consiste en analyser le processus d'élaboration du programme de la

proposition de l'enseignement que l'école secondaire renforce « *La Communication Comme Moyen D'expression Et Humanisation* ». Cela a été conçu et mis en œuvre à l'école El Minuto de Dios de Buenos Aires, à Bogota, entre 2010 et 2015. Pour l'analyse, les chercheuses ont fait une recherche d'approche qualitative et utilisé quelques outils de la conception de la Théorie Fondée. Pendant ce processus, elles identifient les changements dans les pratiques des enseignants de l'institution, produit de cette élaboration du programme d'études, et caractérisent les relations et les tensions qui ont été présentées au cours du processus, parmi ceux qui y ont participé. Cette recherche vise à enrichir le débat sur les politiques du programme d'Enseignement Secondaire Renforcé (Educación Media Fortalecida) à travers la reconception d'une proposition particulière de transformation des programmes d'études dans laquelle, après une révision des études de cas centrés sur l'élaboration des programmes scolaires et une enquête faite aux 65 enseignants et directeurs d'établissement éducatif. De cette manière, cinq professeurs ont participé plus activement dans leur projet et, en valorisant leur expérience pédagogique, ils ont élargi les horizons et donné des précisions aux chercheuses. À partir du travail accompli, les enseignants ont réfléchi sur leur travail, leur projection personnelle et professionnelle, ce qui a conduit à d'autres formes d'éducation, l'école et les sujets qui y cohabitent, ainsi que l'identification avec la proposition de la pédagogie critique.

C'est pourquoi, en offrant une révision légèrement détaillée à travers l'histoire de la conception du curriculum, le programme d'études ainsi que la séquence ou l'unité didactique, les perspectives qui ont fait référence à ces termes et une critique propre que les autrices soulignent sur le chemin parcouru par leur recherche constituent une guide pour des projets comme celui-ci, car c'est là que le dialogue entre l'expérience des enseignants

et les initiatives des enseignants de formation est à nouveau exalté en tant qu'élément essentiel de l'innovation pédagogique.

CADRE THÉORIQUE

Différence entre le programme d'étude et le curriculum : Définitions et fonctions

Dans cette section, on se concentre sur la différence entre la conception et la fonction du curriculum et celles du programme d'études. On mentionne légèrement les niveaux du premier, sa définition et ses éléments constitutifs ; tandis que ceux qui configurent le programme d'études seront développés en détail dans une section spéciale. D'abord, l'aspect qui doit être mentionné pour écarter conceptuellement le curriculum du programme d'études est, bien sûr, la définition de chacun. On reprend ici les définitions de Demeuse et Strauven (2006), citées par Duroisin, Soetewey, et Demeuse (2013), qui apportent les précisions suivantes :

Pour les auteurs, le terme de « programmes d'études » désigne les documents rendus disponibles par le pouvoir organisateur et qui définissent les finalités poursuivies, les contenus visés ainsi que les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation à privilégier. Celui de « curriculum » désigne un plan d'action « qui offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus », y compris au-delà des développements spécifiques opérés par les différents réseaux d'enseignement. p. 111.

Autrement dit, *programme d'études* est la désignation qui reçoit les documents rassemblant les objectifs, les thèmes à développer et la ligne méthodologique, en incluant le mode d'évaluation qui sera appliqué au cours particulier. Situation différente quand on parle du curriculum car on fait référence à toute une structure et groupe des orientations

pédagogiques liées entre elles par la cohérence qui dérivent et débouchent sur un plan d'action visant à pointer les processus d'enseignement et d'apprentissage vers des résultats préétablis.

De plus, les éléments constitutifs les différencient également. Le curriculum a certains niveaux de développement ou des ordres de curriculum : Le premier d'entre eux, auquel plusieurs auteurs -mentionnés par Duroisin, N., Soetewey, S. & Demeuse, M. (2013)- a été désigné par le curriculum prescrit- ou le curriculum officiel-, qui se caractérise de cette manière : « (...) l'ensemble des textes légaux ou officiels (...) des référentiels terminaux en sciences, des évaluations externes certificatives ou non, des programmes d'études, etc. » (p. 112.) Donc, ils expliquent que, l'analyse effectuée dans le cadre de l'étude qu'ils ont réalisée a « (...) impliqué, entre autres éléments, une analyse approfondie des 13 programmes d'études qui couvrent l'ensemble des disciplines scientifiques (biologie, physique et chimie)(...) » (p. 112). Ils développent ainsi brièvement les deux autres niveaux : le curriculum implanté qui, comme son nom l'indique, est essentiellement la traduction que feront les enseignants pour la mise en œuvre du curriculum prescrit, ce qui donne lieu au niveau suivant appelé curriculum maîtrisé. Celui-ci consiste en l'expérience des élèves par rapport au curriculum, c'est celui qui est déjà réalisé, il est reçu par les élèves car "Les représentations que l'enseignant se construit à propos du curriculum officiel constituent, en quelque sorte, une médiation incontournable entre le curriculum officiel et le curriculum maîtrisé. Il existe par ailleurs peu de rétroaction entre le curriculum maîtrisé et le curriculum officiel. » (Jonnaert et al. 2005, p.15)

Nature du programme d'études

Étant donné l'extrait précédent, nous placerons le programme d'études au niveau du curriculum prescrit ou officiel pour comprendre son rôle et les autres éléments auxquels il s'étend à partir des différentes conceptions qui lui ont été données. Pour commencer en dévoilant la nature du concept, nous pourrions nous tourner vers la terminologie de programme qui, en résumé, nous parlera d'un "ordre", d'une indication de ce qui se fera dans un temps et sous des indications méthodologiques déterminées. Telle pourrait être l'idée plus générale et dans laquelle convergent presque toutes ses acceptions car la diversité de littérature par rapport à ce sujet est assez évidente. Celles qui nous intéressent sont centrées dans le domaine de l'éducation et surtout dans la relation de ce terme avec le curriculum, ainsi Martinez, cité par Knez (2017), déclare que l'étymologie de celui-ci est de nature polysémique, est composée des quatre idées suivantes (toutes pointées à répondre la question *à quoi sert le programme*) : « 1. Annoncer ce que l'on veut faire. 2. Énoncer les caractéristiques fonctionnelles de l'architecture éducative choisie. 3. Annoncer une thématique pour le travail en classe. 4. Fournir la liste ordonnée des tâches et des instructions à suivre. » (Knez, 2017, p.142).

De même, il faudrait remarquer que dans un premier moment le projet de formation, lequel est défini par Lavoie et al. (2006) comme « ... la maquette du futur programme d'études. Il comprend les buts du programme, la liste des compétences, la matrice des compétences de même que la table de correspondance. » (p.18) est une étape de préconception du programme qui va nous permettre de générer des connexions -surtout au niveau des compétences à développer et évaluer - entre différents programmes d'études à l'intérieur et en concomitance au curriculum officiel. Il s'agit d'une section où les fonctions du programme d'études sont plus claires et figurent comme des éléments essentiels pour avoir

une compréhension plus profonde du concept, à savoir, un programme d'études est : « (...) un outil de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage. (...) d'organisation pédagogique, (...) pour l'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquis. (...) est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues... » (Lavoie et al. 2004, p. 29)

Eléments constitutifs du programme d'études

Parallèlement, il y a des qualités transversales à tout programme d'études –en tant que document - qui ne répondent pas à des distinctions du champ disciplinaire, d'approche, de population à laquelle il s'adresse, d'objectifs ou de compétences choisis. Comme l'indiquent Lavoie et al (2002), les programmes d'études sont pertinents, puisqu'ils doivent répondre aux besoins de formation de la population sélectionnée ; ils constituent des projets parfaitement applicables car ils doivent tenir compte les ressources disponibles et conditions concrètes du contexte où ils vont être mis en pratique ; et finalement un programme d'études est aussi un document cohérent, c'est-à-dire que sa finalité générale et les compétences ont une relation logique et harmonieuse entre eux et même avec les exigences au moment d'évaluer. (p.10)

Encore, la structure générale et de ses composantes de base qui sont exposés, bien que sous des noms différents et leur développement, dans tout programme d'études, même s'il est formulé par objectifs ou défini par compétences, il y devrait être donné une information introductive au professeur, étudiant et dirigeant afin de leur permettre de connaître la proposition dans ses dimensions discursive, didactique et disciplinaire. Ainsi, en prenant les points essentiels signalés par Henry et Comier (2021) on aura quelques orientations générales, le mode d'organisation auprès du programme, les objectifs (contenu notionnel,

objectifs, compétences) et finalement, la démarche d'apprentissage où il a exposé ce que l'on attend du processus d'apprentissage.

En premier lieu, à titre d'en-tête, on trouvera les orientations générales où l'auteur du programme d'études va énoncer les lignes directrices, la dimension discursive laquelle est déroulée en rapport avec la finalité générale du cours, les objectifs principaux et certaines caractéristiques comme la population à laquelle le programme est dirigé et la justification qui présente la pertinence du même. Il faut mentionner aussi que dans certains cas on peut trouver, parmi ces orientations, des précisions sur le procès de planification, d'enseignement et d'évaluation. En deuxième lieu, on a le mode d'organisation qui peut être présenté selon l'une des catégories suivantes : Séquentiel (si les objectifs ont un ordre strictement établi peut-être développés), en spirale (si pendant le développement du cours – ou programme- l'enseignant se permet de reprendre certaines activités pour renforcer les objectifs, même s'ils sont déjà attendus) ou modulaire (l'ordre dont on va accomplir les objectifs n'importe pas, au moins jusqu'au moment déterminé par le professeur) ; un niveau constitué par des données à propos de la manière dont les objectifs vont être distribués et les raisons de cet ordre, de même on va dire s'il y a des ressources spécifiques comme des guides ou fiches pédagogiques et leur fonction.

En troisième lieu, on trouve les objectifs, dans cette partie-là serait bien explicité s'il s'agit d'un programme formulé par objectifs ou par compétences, quels types d'objectifs (et/ou compétences) devraient être atteints (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) et, en dernier lieu, la démarche d'apprentissage est confirmée par la présentation de l'approche didactique et le contenu disciplinaire, en d'autres termes : comment et quoi enseigner.

But du programme d'études et intentions pédagogiques

Comme il a été déjà mentionné, la conception d'un programme d'études exige la délimitation des fins pour rechercher la cohérence dans chaque mise en pratique à l'intérieur de la salle de classe ou, en termes de Lavoie et al, leur importance réside en « Les objectifs et standards du programme présentent une description des résultats recherchés par la formation, ils ont une influence directe sur le choix des activités d'apprentissage et l'enseignement. » (p. 29) C'est-à-dire que, même si le processus d'élaboration est évolutif et peut être modifié plus tard, l'établissement des tâches et des objectifs doivent tenir en compte le champ de connaissance et des particularités de la population à laquelle il est dirigé, sans perdre de vue les compétences qui vont caractériser le programme et répondre à la méthodologie choisie.

Alors, dans ce moment, le choix de formules pédagogiques commence à émerger comme une conséquence de la détermination de la discipline ou domaine de connaissance et la caractérisation de la population : l'étude de ses expériences précédentes avec le sujet, attentes, motivation et champs d'intérêt. Cet exercice fait place aux intentions pédagogiques qui sont définies par Lavoie et al (2004) comme « ...visées pédagogiques qui s'appuient sur des valeurs et des préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève » (p. 30). En d'autres termes, il s'agit de lignes directrices centrées aux attitudes des élèves en face de leur chemin éducatif.

Nature et implications des objectifs pédagogiques

Prenant la définition offerte par Guy (2004) un objectif pédagogique est « (...) un énoncé d'intention qui précise et fixe les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet dans une situation pédagogique ou à la suite de celle-ci ». (p. 95). Autrement dit, ils

constituent les paramètres essentiels de ce type de programme d'études ; puisqu'ils subdivisent le contenu disciplinaire, en faisant de chaque section un indicateur évaluatif d'apprentissage. Ce qui précède a une influence dans la mise en pratique des programmes effectuée par les enseignants, car ce genre d'évaluation – depuis la perspective de cet auteur - soutiens la fragmentation des processus de formation chez les élèves, disons que cette formation ne répondra pas à une vision corrélative mais le domaine cognitif (connaissance spécifique de la discipline), affectif (attitudes) et psychomoteur (habilités psychomotrices) seront évalués et enseignés séparément.

Même, en amplifiant en peu la nature du concept depuis le paradigme behaviouriste, les objectifs pédagogiques sont prédéfinis et fixés dans l'instant d'élaboration du programme, donc ils représentent des propos éducatifs externes à la personne en formation, en d'autres termes ils seraient la contrepartie des intentions éducatives, les visées projetant les buts à accomplir au niveau d'apprentissage –comme on a déjà remarqué - mais aussi d'enseignement.

Cependant, M. Saint-Onge (1992) a proposé avant une vision différente en déclarant que, dans un regard plus profond de l'aspect cognitif et en concordance avec l'évolution des théories d'apprentissage « Les objectifs pédagogiques sont pourtant toujours formulés en termes de comportements » (p. 23), car on trouvera que l'acquisition des nouvelles informations, reliées au domaine de connaissance choisi, modifient les comportements (les attitudes) des élèves quand elles sont vraiment appropriées ; cela expose donc des attitudes observables et pourtant mesurables, les *faits* à évaluer, les objectifs : « des résultats prévisibles désirables » (Saint-Onge, 1992, p. 24).

Donc, ayant plus d'exactitude, un objectif pédagogique est, aussi, « (...) l'énoncé qui exprime le résultat qui est visé à travers des activités d'apprentissage placées en séquence à

travers un cours ». (Saint-Onge, 1992, p. 24). Dans ce cas, comme affirme R. F. Mager, cité par Saint-Onge (1992, p. 25) cet énoncé a quatre éléments qui le caractérisent : En premier lieu, un comportement ou attitude qui va être, comme on a déjà mentionné, le signe *tangible* à évaluer, soit – le deuxième élément- le(s) critère(s) pour évaluer et accepter ce comportement (performance), les circonstances dans lesquelles il devrait se produire et en quatrième lieu, le but de l'activité où il va être appliqué.

Conséquemment, les perspectives données par Guy et Saint-Onge sont prises comme deux propositions conceptuelles additionnelles de notion des objectifs pédagogiques, compte tenu la nature et intérêts du présent projet. Car elles servent à comprendre mieux leur fonction et importance et nous amène à disposition d'avertir leur point en commun avec la notion de compétence et les programmes d'études qui sont conçus sous les approches par objectifs pédagogiques et par compétences, alors que ce ne serait pas nécessaire de les concevoir comme des conceptions opposées mais complémentaires.

Formulations des objectifs

Le fait que la finalité principale du programme d'études s'exprime dans les objectifs, cela nous amène vers leur importance pour la démarche d'apprentissage et d'enseignement. Si les élèves connaissent les objectifs pédagogiques et ils sont explicitement présentés dans chaque activité tout au long du programme d'études ; cela propose la tâche de répondre à leurs besoins de formation et ainsi les engager mais le même effet émerge dans la pratique pédagogique, s'il y a une corrélation claire et étroite entre le contenu disciplinaire, les objectifs pédagogiques, la compétence (s'il y en a une) et les intentions pédagogiques (ou besoins des formation des élèves) tout au long de la proposition du programme d'études.

Pour les enseignants, ce sera plus évident quelles activités sont plus efficaces pour que le processus soit significatif pendant que les élèves attendent les finalités proposées.

De cette manière, la formulation des objectifs est un processus si décisif en considérant que, comme l'a précisé Saint-Onge (1992) :

La question des objectifs pédagogiques se situe donc dans le cadre de cette recherche de valorisation de l'enseignement par l'établissement d'un lien explicite entre des activités et des changements chez l'élève. (p. 24). C'est pourquoi, il faudrait bien distinguer les façons d'aborder les objectifs (les deux d'entre eux qui attirent l'attention de la proposition présente sont du type comportemental et les compétences à développer) qui peuvent être établis en accord avec « le projet de changements, poursuivi dans les tâches ou situations qui constituent un cours. (p. 24), le programme d'études.

De sorte que, un objectif se présente comme le chemin à suivre pour acquérir la compétence, et sa formulation ne peut pas être détachée du contexte car, en plus d'énoncer la compétence, chacun d'eux contient les précisions nécessaires pour la comprendre et accomplir les tâches qui conduiront les élèves à l'acquérir, de la même manière qu'ils portent les paramètres qui soutiendront l'objectivité des enseignants au moment d'évaluer : à la fois le processus des élèves à travers leur performance (processus d'apprentissage) comme la pertinence du processus d'enseignement et les activités proposées par rapport aux besoins de formation des élèves.

Notion de compétence

Si on vise à définir la compétence dans l'échelle éducative, il faudrait tout d'abord clarifier ce qu'elle n'est pas : elle ne doit pas être réduite à une capacité à faire quelque chose – plausiblement à agir (Guy, 2004, p.95)- ou absolument elle n'est pas une habileté

encadrée dans un champ disciplinaire, de même, elle ne doit pas être opaque ou mélangée avec les objectifs généraux d'apprentissage (Jonnaert et al, 2015, p.10). Une compétence alors peut tenir compte une capacité mais sa conception n'arrête pas là. En termes de Guy (2004), « La compétence est l'exercice du jugement dans le choix et l'application des connaissances nécessaires en vue de réaliser efficacement une action, compte tenu du problème posé et du contexte dans lequel l'action se déroule » (p. 95). Autrement dit, il s'agit de toute une mobilisation des connaissances et expériences par les élèves en rapport de ce qu'exige la situation ; ces connaissances sont divisées –depuis la psychologie cognitive d'apprentissage- en trois catégories : des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tarif (1992) cité par Dor, 2010, p.72).

La première comprend tous les savoirs liés à la théorie et précis, comme le type des informations qu'on fait mémoriser régulièrement, par exemple, à l'école, cela peut répondre au *quoi* (*les connaissances et expériences à mobiliser*). En deuxième lieu, lorsqu'on parle de connaissances procédurales on fait référence à ce qu'on appelle, d'une manière réductionniste, *savoir-faire* mais centrées surtout dans des actions qui sont déjà inconscientes et difficiles à expliquer parce qu'elles sont le résultat d'une mise en pratique constante, c'est-à-dire que c'est la partie tangible de la compétence : *comment mobiliser le quoi*, qui permet la troisième catégorie fonctionne comme une sorte de complément entre le déclaratif et le procédural, car les connaissances conditionnelles englobent les situations ou circonstances où l'élève doit se rencontrer afin d'apprendre à gérer des *stratégies* élaborées sur la base de leurs expériences et bagage conceptuel précédente pour savoir *quand* mettre en place le *comment* de ce *quoi* (Dor, 2010, p.73).

Pour avoir plus de précision, ces trois types des connaissances peuvent aider à soutenir un regard en peu plus profond et empli de la conception de compétence en les considérant

comme ses composants et les possibles étapes du processus de son développement (d'une compétence) comme l'expose Dor (2010), les connaissances du type conditionnelles constituent la partie la plus tangible de la compétence : « Connaître une série d'actions à effectuer est une chose (le « quoi »), mais être capable de l'exécuter est une connaissance à part entière (le « comment »). (...) Ensuite, il (l'individu) peut transformer ce savoir en connaissance procédurale en pratiquant son exécution. (...) il acquiert des connaissances conditionnelles : savoir quoi faire et quand le faire » (pp. 72-73)

Le programme d'études par objectifs pédagogiques

Inspirée dans la psychologie behaviouriste, c'est un type de programme va se centré sur le développement des objectifs liés au contenu d'une discipline spécifique dont le savoir et le savoir-faire vont être plus importants que le savoir-être. C'est-à-dire qu'on donne plus d'attention à l'aspect cognitif qu'à l'aspect affectif. Ce modèle de programme vise à exposer un ensemble de thématiques et connaissances encadrées dans la formation sociale des élèves en développant les habilités qui les aideront à mieux se débrouiller dans certains aspects de la quotidienneté.

Pour avoir plus de clarté par rapport aux implications des programmes par objectifs, Jonnaert et. al (2005) exposent la tâche assumée par les établissements éducatifs qui décident d'appliquer cette approche à leurs programmes : « Dans l'approche par objectifs, la mission de l'école est de transmettre les savoirs disciplinaires que l'adulte pourra éventuellement appliquer pour régler les problèmes qu'il est susceptible de trouver dans ses situations de vie et de travail. De ce point de vue, la personne apprend d'abord et applique ensuite. Les besoins de formation (...) sont établis au départ des disciplines » (p. 4).

De ce fait, les enseignants feront une fragmentation du processus d'apprentissage des élèves en raison des contenus disciplinaires, qui vont être condensés et divisés – ainsi que leurs besoins de formation- dans des objectifs pédagogiques qui servent parallèlement comme lignes directrices au moment d'évaluer. De cette manière, l'évaluation va se concentrer sur le nombre d'habiletés et bagage conceptuel spécifiques que l'élève a acquis pendant une période de temps déterminé et, bien sûr, en rapport avec le champ disciplinaire établi dans le programme. Il est bien décrit par Guy (2004, en faisant une adaptation de Louis, 1999, pp.16-26) en affirmant que « En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu de la discipline ». (p. 97)

Le programme d'études par compétences

Le programme d'études par compétences est guidé par les préceptes de la perspective cognitive et correspond au modèle de programme dans lequel s'inscrit le présent projet, puisque « Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, signifiantes pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte. » (Guy, 2004, p. 94). De cette manière, on vise à développer des critères concrets chez les élèves qui leur permettent de bien choisir les savoirs et les connaissances acquis par des expériences précédentes et dont leur mobilisation va être motivée non seulement afin de répondre dans une situation déterminée mais aussi pour satisfaire les besoins et intérêts formatifs des élèves. On attend à offrir des activités significatives en intégrant, dès le départ, les objectifs pédagogiques proposés, le

contenu disciplinaire à traiter avec les compétences qu'ils ont déjà développées et leurs intentions pédagogiques.

Dans ce sens, les exercices pratiques ont pour but plonger les élèves dans des situations qui les invitent à faire usage des trois types de connaissances qui composent et représentent la manifestation d'une compétence, sans perdre de vue que « la non-manifestation de la compétence ne constitue pas nécessairement un signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt un signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre. » (Guy, 2004, p. 96). Pour cette même raison, les professeurs ne traiteront pas les contenus disciplinaires séparément, car ils chercheront à maintenir la cohérence avec le sens intégral de la notion de compétence sans oublier le rôle de l'objectif pédagogique, étant donné que « Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu de discipline, la compétence, quant à elle, prend pour source les tâches complexes et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. » (Guy, 2004, p. 97). Disons alors que, ce composant disciplinaire va être encore considéré mais il constituera une partie de connaissances –de domaine déclaratif- l'un des recours nécessaires pour bien effectuer une action dans un contexte donné.

Conséquemment, les stratégies évaluatives utilisées par les enseignants doivent être procédurales et globales, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas se concentrer sur les savoirs qui composent la connaissance disciplinaire ou envisager une forme d'évaluation pour chaque type de connaissance, en mots de Guy (2004) « L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire » (p. 98) ; mais elles doivent être dirigées au processus de jugement qu'effectue l'élève pour mobiliser ses connaissances, comme remarque Guy (2004),

« L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. » (p. 97). L'évaluation doit faire partie aussi des exercices qui enrichissent leur parcours académique et son développement personnel.

Échelle méthodologique

Quelques précisions et différences entre la notion de méthode et la notion de méthodologie :

Les termes de *méthode* et *méthodologie* ont été utilisés dans ce projet à différents moments, mais il est nécessaire de préciser leurs définitions et leurs différences avant de continuer à avancer. Le premier d'entre eux, méthode, est un terme qui a pris deux acceptions principales tout au long du développement de la théorisation pédagogique et didactique, signalés par Cuq et al. (2002) comme suit : manuels, cahiers d'exercices, enregistrements et tout ce qui constitue un matériel didactique a été appelé méthode, comme l'a été également un concept de *méthodologie* ce qui est encadré dans le domaine des didactiques de langue et qui répond à « (...) l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. » (p. 304, cité par Souad-Kassim, 2016). À ce point apparaît une subdivision du terme en *méthode active* qui réunit tout ce qui caractérise l'activité de l'enseignant, comme sélectionner les documents à employer dans les activités, modifier les activités en fonction des besoins des élèves, faciliter l'ordre et le respect dans la communication entre les élèves, etc. Puis, il y a la *méthode directe* qui englobe les actions qui permettent de rapprocher l'étudiant de la langue et de servir de médiateur dans le processus d'apprentissage en tant que ressources : images, enregistrements sonores, etc. Tandis que, pour Cuq et al (2002) quand nous parlons de méthodologie, on fait référence à (...) des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées

de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues. (p. 304 cité par Souad-Kassim, 2016)

C'est-à-dire que cette conception englobe toutes les notions des compétences, habilités, structures et capacités qui composent un système complet où nous intégrons différentes disciplines comme la psychologie, par exemple, pour arriver à une théorisation et une vision rigoureuse des termes d'apprentissage et enseignement et chacune de leurs parties et moments.

La conception d'approche

L'importance de s'approcher de ce terme dans le cadre conceptuel du présent projet réside dans le fait que cette notion est un élément essentiel de la composante pédagogique qui appuie le programme d'études tel qu'il a été créé. Selon la perspective qu'on admet, la conception du sujet enseignant et du sujet apprenant, ainsi que ses fonctions à l'intérieur de la salle de classe, changera radicalement en fonction des préceptes dictés dans l'approche, car en termes de Rojas (2010) « (...) l'approche est la théorie de l'apprentissage de la langue où on décrit des processus psycholinguistiques et cognitifs de l'apprentissage de la langue. » (p. 15) C'est-à-dire que l'approche va nous donner l'information nécessaire pour connaître tous le contexte notionnel qui soutient la proposition quoi qu'elle soit, en termes sociolinguistiques, grammaticaux, didactiques, pédagogiques et même stratégiques. La façon dont nous comprenons et espérons que la langue sera expérimentée à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, est contenue implicitement dans l'approche et c'est pourquoi que « (...) Cela sert comme source de la pratique pédagogique et les principes dans l'enseignement de la langue. » (Rojas, 2010, p. 15)

L'approche Communicative

Son apparition dans l'histoire de méthodologies de l'enseignement du Français comme Langue étrangère arrive dans l'année 1975, comme une proposition ou réalisation plus concrète de l'enseignement fonctionnel, c'est à dire, que se dirige à une population d'élèves avec besoins ou objectifs contextuels spécifiques. Cela commence par une critique dans toutes les dimensions (théorique et pratique) des méthodes audio-orales et audio-visuelles.

Vers un concept de l'Approche Communicative et sa base théorique

D'abord, il faut dire que le premier élément qui partage cette approche en suivant la ligne de pensée fournie par les méthodes qui ont constitué l'un des objets de critique (méthodes audio-orales et audio-visuelles) de l'approche communicative pendant son émergence serait « le fait que la langue soit présentée à l'élève en situation lui permet de l'apprendre comme outil de communication. » (Bérard, 1991, p. 13). Et, en tenant compte l'apparition d'une autre dimension de la langue – la dimension communicative- et mise en question, il y aura une évolution vers des méthodes audio-visuelles qui s'inquiète par le développement de la compétence de communication telle quelle, c'est-à-dire qu'un changement dans les objectifs des classes et les matériaux que l'on utilise deviens nécessaire : la proposition de documents authentiques dans les activités devient plus fréquente et, avec cela, la présentation de différents accents, registres de langue et du discours, entre autres.

Ainsi, un aspect important à souligner sur cette transformation c'est qu'elle a été motivée par le changement de population à laquelle ces méthodes étaient auparavant dirigées : Les premiers modèles ont pris comme public les adultes, c'est la raison pour laquelle leur proposition pratique a besoin des connaissances spécifiques de la langue. Cependant dans

les méthodes audio-visuelles de deuxième génération, les éléments déjà mentionnés sont inclus en raison des particularités d'une nouvelle population : les enfants.

En ce sens, et par motifs de la transformation qu'on cherchait à « s'approprier la langue, en même temps comme système et comme action sociale » (Cuq, 2004, cité par Kateregga, 2021, p. 118). Autrement dit, la langue dans cette approche doit être considérée en sa manifestation ou concrétisation orale, la *langue parlée* et, bien sûr, son utilisation en contexte représente un outil pour la construction d l'individu social et l'axe sur lequel vont être élaborées les propositions soutenues théoriquement sur celle-ci. C'est pourquoi, Kateregga (2021) en évoquant une réflexion faite par Richterich (1985) autour d'une pédagogie qui apparaît à l'intérieur de cette approche et qu'il appelle *pédagogie de négociation*, considère que : « Cette pédagogie comporte une analyse des besoins et intérêts des apprenants pour arriver à une attente permettant à l'enseignant de faire les choix méthodologiques qui sont adaptés aux besoins des apprenants. » (p.119) De cette manière, la prise en compte de la dimension sociale non seulement de la langue mais aussi des individus qui la parlent, transcende même les interactions entre enseignant et élève, et change la relation entre enseignant et objet d'enseignement et entre élève et objet d'apprentissage ; procès-verbaux qui se produisent alors sous le concept de rencontres sociales, c'est-à-dire d'espaces d'échange où on apprend à *négoier* avec l'autre.

Conception du sujet qui enseigne et sujet qui apprend

Dans le cadre de la communication (des situations communicatives qui se produisent dans la classe), depuis la perspective de Bérard (1991), l'enseignant est un médiateur qui a certaines fonctions : organiser, faciliter, référer. Ces trois grandes actions englobent les actions et fonctions spécifiques que l'enseignant peut avoir par rapport à l'objectif de

chaque session. Ainsi, pour susciter l'expression chez les élèves et assurer la compréhension, il doit être attentif au moment où il devienne nécessaire de faire des précisions ou des références sur la langue. Pour Bérard (1991), le professeur doit être un « Expert au niveau de la méthodologie et de la langue; une part plus faible d'interventions sont consacrées soit à des explications de type méthodologique, soit minoritairement à la correction d'erreurs. » (p. 102).

De même, l'enseignant doit organiser le travail : les activités, exercices, documents, y compris le rythme de travail, inviter les élèves qui ne sont pas habitués à donner leur avis en classe à le faire et faciliter l'intercompréhension, ce qui signifie que ses interventions d'abord chercheront à ce que la communication entre les élèves soit fluide et profitable, « (...) il leur arrive également de jouer le rôle de médiateur dans le sens où ils reformulent opinions et propositions d'un apprenant pour l'ensemble du groupe (...) » (Bérard, 1991, p. 102) reformulera les énoncés et exemples qui ne sont pas très clairs et posera des questions pour s'assurer qu'il n'y a pas plus de doute sur le sujet.

Il faudrait expliciter que, depuis l'approche communicative, les enseignants et les élèves font partie du même groupe : Ceux sont tous des sujets sociaux avec un intérêt commun mais qui ont différentes connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), compétences (communicative et stratégique) et expériences qui complémentent les processus d'apprentissage et d'enseignement et le développement personnel et académique propres et des autres.

Processus d'enseignement et apprentissage depuis la perspective communicative

En suivant des extraits précédents, dans cette approche on considérerait l'apprentissage de la langue française, et d'une langue étrangère en général, comme « (...) un processus

complexe où la pensée de l'individu qui apprend la langue étrangère s'implique aussi dans la découverte constante de choses. » (Kateregga, 2021, p. 115). Dans cette découverte, on doit chercher à être global au moment d'effectuer une tâche dans une situation communicative, ce signifie que les thématiques, activités proposées et attitudes mobilisées au cours de la classe vont constituer toujours un complément du processus d'enseignement qui viserait à « (...) intégrer les habiletés linguistiques - expression écrite et orale, compréhension écrite et orale - selon une visée éclectique sans donner priorité à l'oral comme c'était le cas dans la méthodologie SGAV » (Kateregga, 2021, p. 115). De ce fait, l'enseignant va prendre en compte les intentions pédagogiques et conditions dans lesquelles se développe chaque session, même les nécessités de formation chez l'élève sans perdre de vue que, depuis cette perspective méthodologique, « L'apprentissage est considéré comme un processus actif chez l'individu dont on ne connaît pas parfaitement le mécanisme. » (Kateregga, 2021, p. 115)

Conception de connaissance

Si nous parlons de connaissances dans le cadre de l'approche communicative, en plus des types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ont été mentionnées dans le développement du programme par compétences, il est nécessaire d'exposer les deux compétences les plus importantes à travailler dans cette perspective : la compétence communicative et la compétence stratégique

Compétence communicative

Depuis la recherche faite par Cuq et Gruca (2002) la compétence communicative ou compétence de communication, comme elle est appelée certaines fois, il y a quatre éléments qui la composent :

- une composante linguistique : elle comprend, naturellement, les savoirs formels de la langue : vocabulaire, règles grammaticales, etc., mais qui sont insuffisants pour communiquer correctement à travers elle;
- une composante sociolinguistique, où on trouve les normes socioculturelles qui guident l'usage de la langue dans des contextes spécifiques et qui tient compte de l'intention communicative et
- une composante discursive, qui comporte la cohérence et la cohésion doivent être présentes lors du jugement d'une situation communicative déterminée dans laquelle nous allons exprimer. (p. 245)

Compétence stratégique

Cette compétence fait partie aussi des composants de la compétence communicative mais dans cet extrait on la souligne parce qu'elle a des caractéristiques essentielles pour comprendre l'approche communicative. En suivant la conception de Cuq et Gruca (2002), elle est « (...) constituée par la capacité d'utiliser les stratégies verbales et non-verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique. » (p. 246). Ainsi, cette compétence a dirigé le regard sur ce point assez relevant : le processus de communication n'est pas parfait, il faudrait toujours mobiliser toutes les connaissances qu'on a acquis pour bien gérer ces erreurs et arriver à comprendre

et se faire comprendre, car il ne s'agit pas de rester avec les outils qui nous donnent les connaissances déclaratives et procédurales mais d'acquérir des nombreuses connaissances nécessaires qui dotent du sens notre processus, comme le remarque Baylon (1996) « Tant qu'un apprenant ne sait pas comment utiliser les ressources d'une grammaire pour énoncer des messages doués de sens dans des situations de la vie réelle, on ne peut pas dire qu'il connaît une langue ». (Baylon (1996), p. 71 cité par Kateregg, 2021, p. 115)

Proposition méthodologique et méthode d'évaluation

Par rapport à ce qui précède, la méthodologie didactique proposée à l'intérieur de cette approche et sa relation avec la méthode d'évaluation, il faudrait revenir sur le concept de l'intégralité dans la pratique, les habilités de production et compréhension écrites et orales doivent être développées au même temps et en insistant surtout en la dimension orale de la langue, et elle est toujours dynamique et imprédictible, alors « (...) les activités proposées aux apprenants ne devraient pas être les « exercices structuraux » ou ceux de répétition mais les activités qui sont imprégnées de créativité comme les jeux, les jeux de rôle, les simulations ou les activités de résolution de problèmes. » (Kateregg, 2021, p. 119)

Conforme à cela, au niveau pédagogique, dans le processus de conception des activités, il ne faut pas perdre de vue que le centre est l'élève et le développement de ses compétences et, comme valeur ajoutée de cette approche, - les activités - doivent également représenter une contribution à son autonomie dans ses différentes échelles à travers les variétés dans les stratégies didactiques proposées par l'enseignant, comme le remarque Kateregg (2021) en citant à Puren (2004) « L'apprenant ne devient autonome que s'il peut résoudre des problèmes qui lui sont présentés au cours de l'apprentissage » (p. 116).

Sens dans lequel se développe la méthode d'évaluation, car, grâce à cette autonomie que l'approche communicative cherche à susciter chez l'élève, l'évaluation se présente de manière procédurale et conforme aux activités et stratégies offertes par l'enseignant, donc ce qui devient un critère d'évaluation est l'intégration faite par l'élève entre les connaissances qu'il/ elle avait déjà acquises et de celles qu'il/elle est en train d'explorer en classe pour porter à un niveau supérieur sa compétence communicative en raison des différentes situations et intentions communicatives dans lesquelles il se trouve et veut s'exprimer . Ainsi, on peut considérer sur ce point la contribution théorique apportée par Kateregga (2021) par rapport à l'importance de la communication avec soi-même aussi : « Ensuite, la notion d'« activités méta-communicatives » se réfère aux activités que l'enseignant doit mobiliser pour aborder une réflexion sur les rapports entre les « situations de communication » et les usages de la langue.(p. 119). Il s'agit d'un aspect primordial : le sens de cette approche et l'évaluation par compétences réside dans le fait que la communication commence pas seulement avec ce que remarquent Cuq et Gruca (2002), la nécessité de communiquer, « (...) la notion de besoin qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation « à la carte » des matériaux d'apprentissage. » (p. 245) mais l'intention de le faire et ce qu'on a pour dire en tant qu'être social et humain.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche qualitative

Ce projet s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative, ce qui signifie, selon les termes de Quesedo et Castaño (2002), qu'il cherche à « ... describir sistemáticamente las

características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales (...) » (p. 12). Cette caractérisation fait référence de manière cohérente aux objectifs poursuivis ici, car en premier lieu, dans les recherches avec cette approche on essaie de rendre compte, comme c'est le cas dans ce projet, des facteurs de changement des processus en principe qualitatifs tels que les processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère, cette fois-ci, la langue française pratiquée par une population spécifique - les élèves qui participent volontairement à l'espace électif déjà mentionné ; sans perdre de vue le contexte, les conditions particulières de l'éducation à travers la virtualité, l'un des facteurs principaux à prendre en compte dans ce type d'études, car du point de vue de Balderas (2013), ceux-ci tentent de « (...) comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral » (Balderas, 2013, cité dans : Balderas, 2017, p. 2), ce qui devrait faciliter la création d'un lien, à partir de l'approche communicative, l'objectif principal de l'atelier, l'expérience de l'enseignante et les intérêts des élèves pour générer un programme d'études répondant aux besoins de l'espace.

La recherche documentaire

L'observation documentaire c'était la première stratégie de recherche implémentée dans le présent projet, et qui fait partie de la recherche documentaire, décrite par Hurtado (2002) comme « (...) una técnica en la cual se recurre a una información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producidos por las mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio » (p. 427). Ainsi, les données secondaires tirées des recherches relatives au thème de ce projet ont permis de

comprendre le type de population et les niveaux d'éducation auxquels ce type de projet était habituellement destiné, les obstacles fréquents à la conception et à l'élaboration des programmes d'études et les aspects qui n'étaient pas couverts par les recherches, en faisant apparaître les lacunes existantes ainsi que celles qui avaient déjà été traitées avec assez d'attention dans le passé.

Par la suite, dans cette première étape, on a sélectionné aussi les concepts clés comme *programme d'études, élaboration, le français comme langue étrangère (FLE)* et quelques sources de recherche dans lesquelles on peut avoir accès des projet, des articles et un soutien théorique fiable, on a établi les besoins documentaires de mes recherches, qui consistaient à consulter des exemples de programmes d'études centrés sur le français comme deuxième base méthodologique et théorique à partir de la pédagogie servant de documents de base pour comprendre et dimensionner l'approche communicative. Tout ce qui précède a été pris comme base pour la conception du programme, le choix des recherches liées aux intérêts du projet et les informations pertinentes, étant donné que dans cette première étape on a modifié les objectifs proposés au début en fonction du résultat de l'observation documentaire. Ainsi, pendant l'exécution de la recherche, on aurait pour objectif de savoir pourquoi et comment était organisé le contenu des documents choisis : leurs mots clés, le résumé, la perspective théorique et leurs objectifs et attentes.

Sur ce point, on a considéré comme important de trouver une conception pédagogique et méthodologique permettant de comprendre les incidences et les modalités d'exécution de la proposition de programme d'études pour tenir compte des erreurs à éviter et des éléments nécessaires à la conception, on trouve alors la structure générale de tout programme d'études, ses composantes de base, les critères essentiels sur les approches didactiques que on devrait essayer de déchiffrer : s'ils n'étaient pas encadrés dans la communication ou

l'approche communicative, au moins il a été idéal qu'elles sont liées, par rapport aussi les auteurs et leur lieu d'énonciation dans un sens professionnel, on se rend compte que la plupart de ceux qui étaient plus appropriés font partie du corps enseignant : ils sont professeurs d'un établissement d'enseignement ou pédagogues qui développent leur projets dans des universités et des écoles spécialisés et même avec les populations à lesquelles leurs propositions étaient dirigées sont différentes, il s'agissait d'enfants, d'adolescentes en moins quantité et dans certains cas, d'adultes. Les projets de recherche, les recherches centrées sur la littérature et autres documents théoriques pris en compte dans ce projet ont également été sélectionnés en fonction de leurs dates de publication et de réalisation, car l'un des critères de sélection documentaire répondait à l'actualisation et à la cohérence avec les problématiques éducatives actuelles des propositions et observations théoriques, ce qui nous amène au critère suivant, qui est la pertinence des propositions données par chaque auteur avec les objectifs et les intérêts de cette proposition.

En conséquence, on a sélectionné des auteurs qui ont cherché à offrir des précisions sur les notions clés à l'intérieur d'un programme d'études (compétence, objectifs, intention, structure, composantes, nature et implications) et ceux qui, à partir de la pédagogie et de la didactique de la langue, ont mis en évidence le but d'une approche, les implications de son caractère communicatif, les éléments qui composent sa proposition méthodologique, la notion de compétence et la conception de l'évaluation à l'intérieur de celle-ci.

Après cette évaluation des documents récoltés tenant en compte les critères établis, en identifiant les types des ressources, on a mieux classifié quel chapitre pourrait être bien développé avec cet auteur ou cette autrice, on avait avancé sur la prise de notes et la sélection d'information profitable et qui sert de soutien théorique pour le but du présent projet. De cette manière, on a continué à écarter des documents et en ajoutant d'autres à

mesure que l'on progressait dans l'élaboration du document, en considérant les incohérences théoriques ou des oppositions à ce qui est proposé ici, processus qui se développe jusqu'à on a finalement réuni suffisants éléments pour rédiger un cadre théorique solide qui serve de source de réponses et de lignes directrices au moment de créer la proposition d'innovation pédagogique.

C'est ainsi que, sur la base des informations obtenues lors des phases précédentes, le moment de la conception et de l'harmonisation des programmes d'études a été la mise en œuvre de ces indications. Dans un premier temps, la nature du programme a été définie : il s'agirait d'un programme axé sur les compétences, organisé séquentiellement et de type modulaire en termes pratiques, ce signifie qu'il permet au professeur de reprendre des sujets déjà vus lors des séances et de donner l'ordre des sessions qu'il juge toujours pertinent par rapport aux objectifs proposés, comme on a déjà mentionné auparavant, les objectifs ont également été définis en termes pédagogiques et des concepts tels que les intentions pédagogiques répondant aux intérêts et attitudes des élèves face à l'espace, ainsi que des éléments plus techniques tels que les orientations générales, mode d'organisation et la présentation des objectifs, tout cela peut être mis en évidence dans le schéma du programme.

Enfin, en ce qui concerne à la mise en œuvre d'une proposition méthodologique et pédagogique depuis l'approche communicative, la caractérisation dans cette perspective du processus d'enseignement et d'apprentissage, la notion de connaissance englobant les notions de compétence communicative et stratégique a constitué les bases théoriques qui ont permis la conception des activités, le choix des ressources didactiques, l'établissement de l'ordre des contenus du programme et de la méthode d'évaluation à utiliser pour chacune des thématiques, afin de consolider un document harmonisé dans lequel on a mis en

évidence des relations de caractère technique, didactique, disciplinaire et pédagogique qui soutiennent cette proposition de programme dans le cadre de l'enseignement du français comme langue étrangère depuis une perspective communicative.

CHAPITRE IV : PROPOSITION D'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Présentation de l'atelier de français de l'IPN

L'atelier de français, dénommé *C'est chouette !* constitue l'un de ces espaces qui font partie du domaine des humanités de l'IPN, en particulier de la section de langue étrangère. Il a été créé pour explorer les champs de connaissance, et dans ce cas particulier se rapprocher à une nouvelle langue –différente à l'anglais, le français- à travers des aspects directement liés à la langue parlée et la reconnaissance et l'utilisation de certains éléments culturels, entre autres manifestations concrètes des compétences de langue et, parfois, communicatives. Cependant, pendant les sessions d'observation, on a mis en évidence certaines faiblesses qui affectent l'exploration totale de l'espace. Premièrement, il y a le fait que l'atelier ne dispose pas d'un groupe d'enseignants ayant une connaissance suffisante de la langue et qui fonctionne comme une équipe de travail dans l'élaboration et la conception d'activités, ou de consultation, si l'occasion arrive, de plus, il ne dispose pas d'un plan de cours qui puisse être présenté aux élèves qui s'intéressent à l'atelier, de sorte que le choix des sujets et leur ordre devient une activité arbitraire et dont les élèves n'ont pas connaissance avant. De ce fait, les élèves ne savent pas, mais jusqu'au moment précis de la mise en pratique des activités - et parfois même après la fin de la session ils n'ont pas une idée claire – quelle est la relation entre les exercices proposés avec leurs intentions pédagogiques et besoins de formation. Cette situation interrompt le processus de

formation de leur autonomie; ajouté à ce qui précède, les appréciations évaluatives ne sont pas souvent claires parce qu'il n'y a pas non plus de critères d'évaluation clairs, même si l'atelier n'utilise pas de mesures numériques à cet effet, l'évaluation est une partie essentielle de tout processus de formation.

Le cours de l'atelier se développe – grâce aux conditions créées par la pandémie- selon les préceptes de la Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle, une proposition didactique développée entre les années 1950 et 1960 par didacticiens et pédagogues qui cherchaient à diffuser le Français comme Langue Etrangère dont les dimensions visuelles et orales ont une importance particulière et « [...] vise à amener les apprenants à produire eux-mêmes de nouveaux dialogues [...] » (Atmaca, 2017, p. 371).

Ainsi, et avec l'émergence de la dimension communicative de la langue, cette méthode a subi une transformation et avec un intérêt pour développer la compétence communicative, en répondant à cette ligne directrice dans chaque session de l'atelier, on a disposé de support visuel et sonore. Le premier type de matériel est constitué comme l'a dit Puren (1998) par des enregistrements régulièrement attirants qui, dans certaines occasions, peuvent être remplacés par la voix des professeurs et par rapport les matériaux visuels, il s'agit surtout les dessins, de diapositives ou d'extraits des films fixes (p.284). Ce qui précède décrit une partie des matériaux qui sont utilisés à chaque session de l'atelier, il convient également mentionner que cette méthode a soulevé une préoccupation particulière concernant le développement de la compétence communicative à travers l'utilisation insistante de documents authentiques centrés sur la langue parlée dans les exercices en classe, un type de ressources audiovisuelles peu fréquentes dans les activités mais qui ont fait la même présence dans les propositions didactiques de l'atelier, par exemple pour

développer certaines thématiques –comme *se présenter*- des vidéos dont la langue parlée est bien exposée dans des documents qui font référence à la francophonie.

Au niveau de contenus, pour la méthode SGAV, la dimension orale de la langue fait l'objet d'une attention marquée. Les thématiques vont être exposées autour d'elle : en reprenant l'exemple de la session pour se présenter, expressions utilisées à l'oral (surtout dans le registre familier) pour saluer comme *Coucou* ou pour demander des informations personnelles, on pratique la formule qui permet de placer le sujet avant le verbe et justement ajoute une intonation de demande à la fin pour remarquer qu'il s'agit d'une question, telle que : *Tu as des animaux de compagnie ?* Dans ce sens, les expressions et structures propres de la langue parlée sont bien acceptées et présentées comme manifestations linguistiques qui, en compagnie de phénomènes non-verbaux, soutiennent l'intention de s'exprimer et répondent à la vision de la langue, défendue depuis le structuralisme (l'un des fondements théoriques de cette méthode) donc « la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale et, plus que la langue, c'est la parole en situation que cette méthodologie vise à enseigner ».(Souad-Kassim, 2018, p.1).

Programme d'études

En vue d'élaborer un document de base visant à intégrer et à fournir des ressources didactiques qui dynamisent le développement des contenus et de leurs critères d'évaluation respectifs, en tenant compte des intérêts des élèves, de l'enseignant et de l'objectif principal de l'espace académique auquel il est destiné, un format de programme d'études a été conçu, lequel est composé par : une section pour les données introductives concernant le nom de l'institution et l'espace académique où les observations ont été effectuées, l'objectif général de cet espace - dans ce cas cours électif -, l'objectif d'apprentissage proposé depuis le

programme d'études ; aussi une justification qui exprime la pertinence du document et les ressources éducatifs qui seront utilisés au cours de son déroulement. Et dans la deuxième section, nous avons la structure du programme en tant que telle, composée de quelques divisions destinées à spécifier le nombre de séance, le thème ou thématique de chaque session, l'ordre de chacune fragmenté dans les moments titrés *avant*, *pendant* et *après*, chacun d'eux constituant une activité ou un exercice et un objectif; et enfin, le Droit Basique d'Apprentissage (DBA par ses sigles en espagnol) auquel répond chaque session avec les ressources employées dans celle-ci.

Population						
Objectif atelier						
Objectif général d'apprentissage						
Heures			Date			
Justification						
Ressources éducatives						
Programme						
Séances	Thématique	Moments			DBA	Ressources
		Avant	Pendant	Après		

		Objectif	Développement	Objectif	Développement	Objectif d'apprentissage	Activité évaluative		

Création propre

De telle manière, à titre d'en-tête, on trouvera les orientations générales où on énonce les lignes directrices du programme d'études, la dimension discursive laquelle est déroulée en relation de la finalité générale du cours qui consiste à offrir un espace d'exploration où l'on cherche à stimuler la curiosité et l'apprentissage motivés par les intérêts et les expériences personnelles de chaque élève, dans ce cas, liés à la langue française. Le but par rapport à l'apprentissage, acquérir des connaissances de base relatives à la langue française telles que des éléments phonétiques (prononciation de certaines combinaisons vocaliques, l'alphabet), des éléments culturels (saluer, se présenter, des stéréotypes, etc.) et certains éléments grammaticaux (expressions idiomatiques, vocabulaire, entre autres) qui donnent aux élèves les outils nécessaires pour s'exprimer dans des situations communicatives concrètes. La population conformée par enfants âgés de 11 à 13 ans et des élèves du 5ème cycle de l'enseignement secondaire; 6ème et 7ème qui participent à l'atelier de français et la justification qui présente sa pertinence en exposant que le cours électif et l'atelier de français de l'Institut Pédagogique National ne comportait pas de programme d'études qui guiderait le développement du processus d'enseignement-apprentissage de la langue française comme langue étrangère, ainsi que les lignes directrices d'évaluation. Il faut

mentionner que parmi ces orientations on trouve des pistes sur le processus de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Ensuite, on a le mode d'organisation qui est présenté de manière séquentielle, car les objectifs ont un ordre strictement établi pour être accomplis, mais sa mise en pratique peut être modulaire puisque l'ordre dans lequel on va accomplir les objectifs n'a pas beaucoup d'importance -au moins jusqu'au moment déterminé par le professeur-, aussi on rencontre une étape constituée par des données à propos de la manière dont les objectifs vont être distribués et les raisons de cet ordre, de même on va dire s'il y a des ressources spécifiques comme des guides, des jeux en ligne ou des fiches pédagogiques et leur fonction auprès chaque session.

Finalement, on trouve les objectifs dans cette partie-là, seront bien explicités qu'il s'agit d'un programme formulé par objectifs, même les types d'objectifs qui devraient être atteints dans chaque séance, dans ce cas particulier ils sont cognitifs et affectifs. En dernier lieu, la démarche d'apprentissage est constituée par les activités et exercices proposés et le contenu disciplinaire, en autre termes, sur cette partie du document on explicite les moments qui divisent chaque séance et leurs objectifs spécifiques par tâche, les thématiques et comment les aborder depuis l'approche didactique choisie, c'est-à-dire, l'approche communicative.

PROGRAMME ATELIER FRANÇAIS

Population	La présente unité didactique s'adresse aux enfants âgés de 11 à 13 ans et aux élèves du 5ème cycle de l'enseignement secondaire; 6ème et 7ème qui veulent participer à l'atelier de français.
Objectif atelier	Offrir un espace d'exploration où l'on cherche à stimuler la curiosité et l'apprentissage motivés par les intérêts et les expériences personnelles de chaque étudiant, dans ce cas liés à la langue française.

Objectif général d'apprentissage		Acquérir des connaissances de base relatives à la langue française telles que des éléments phonétiques (prononciation de certaines combinaisons vocaliques, l'alphabet), des éléments culturels (saluer, se présenter, stéréotypes, etc.) et certains éléments grammaticaux (expressions idiomatiques, vocabulaire, entre autres) qui donnent aux élèves les outils nécessaires pour s'exprimer dans des situations communicatives concrètes.							
Heures		15 hrs au total – 9hrs à 10hrs30					Date	Chaque 15 jours	
Justification		Étant donné que le cours électif et l'atelier de français de l'Institut Pédagogique National ne comportait pas de programme d'études qui guiderait le développement du processus d'enseignement-apprentissages ainsi comme les lignes directrices d'évaluation ; pour aider à l'enseignant en charge à réaliser un développement cohérent et en enrichissant le rapprochement à la langue française, devient nécessaire d'élaborer un programme d'études qui, depuis une perspective communicative, constitue un document de base où sont clairement établis les contenus linguistiques et leurs critères d'évaluation respectifs, en intégrant des ressources didactiques en fonction des intérêts des élèves, de l'enseignant et de l'objectif principal de l'espace académique.							
Ressources éducatives		Youtube, Educaplay, Kahoot, Cerebriti, LiveWorksheets, Padlet, Flippity, Wordwall et Genial.ly							
Programme									
Séances	Thématique et contenu linguistique	Moments						DBA	Ressources
		Avant		Pendant		Après			
		Objectif	Développement	Objectif	Développement	Objectif d'apprentissage	Activité évaluative		
1	Des sites web pour apprendre le français	Indiquer les règles du cours	Après le début du cours avec un accueil bref, les règles du cours seront établies	Partager les stratégies et sites web, télévisuels et d'autres que nous avons utilisés pour nous rapprocher du français de manière autonome	Quelques questions préliminaires seront posées : quelle est la raison pour laquelle vous avez choisi l'espace électif? Avez-vous déjà eu une expérience de la langue française? Si oui, laquelle? Ensuite, les élèves recevront un tableau avec quelques suggestions pour apprendre le français dans les catégories : musique, pages éducatives, chaînes de youtube et de télévision	Signaler sur le mur virtuel tous les sites et ressources mentionnés dans les exercices précédents pour continuer à apprendre le français et proposer d'autres qu'ils connaissaient	Enfin, ce qui a été exposé dans l'exercice précédent est repris dans la construction d'un mur virtuel, dans lequel les élèves peuvent ajouter ce qu'ils trouvent jusqu'à la fin de l'atelier	Écoute les discours oraux de son entourage pour déduire les propos communicatifs d'un interlocuteur.	Images Padlet
	Des mots connus Aspects sémantiques de certaines expressions en français et	Connaître les connaissances linguistiques des élèves	Après avoir rappelé ce qui a été discuté lors de la session précédente, on fait la	Souligner quelques expressions en français que nous utiliserons pour	Nous continuerons avec quelques questions introductives: Quelles expressions ou quels mots	Reconnaître les mots français présents dans notre quotidien et leur signification	Pour conclure, l'enseignante ajoute sur le même panneau interactif la série suivante de 20 mots :	L'élève sélectionne les idées que vous utilisez dans un discours oral.	Kahoot Genial.ly

2	morphologiques des mots		présentation de l'atelier en exposant le contenu et l'ordre de celui-ci à travers une présentation dans Genial.ly. Les questions soulevées sont résolues et l'activité suivante est ouverte	communiquer tout au long du cours	connaissez-vous en français ? Connaissez-vous leur signification et comment les utilisez-vous ? À travers une session interactive à Kahoot, nous reconnaitrons quelques gallicismes : cliché, baguette, chef, boutique, sommelier, chalet, boulevard, consommé, chic, champagne, etc.		Chacun doit écrire au moins deux réponses et résoudre les questions de vocabulaire et d'orthographe et leur utilisation dans le contexte	L'élève adapte les qualités de la voix (volume, ton) pour donner de l'expressivité à vos productions orales.	
3	La francophonie Aspect pragmatique : considérer les contextes où on parle français Aspect phonétique : Guider la compréhension et prononciation de leurs noms	Présenter le concept de la francophonie	Construction d'hypothèses : Les élèves vont générer des hypothèses sur une image de la carte du monde qui leur est présentée. Ils doivent ensuite effectuer le même exercice de déduction mais sur le mot de la francophonie : En quoi consiste-t-il ? À qui ou à qui fait-il référence ?	Expliquer en quoi consiste la Francophonie et quels pays en font partie	Partant des hypothèses qu'elles ont créées, l'enseignante explique en quoi consiste la Francophonie en s'appuyant sur une vidéo de Youtube qui sera ensuite synthétisée en utilisant une carte mondiale interactive sur laquelle se détachent certains pays appartenant à ce groupe.	Enoncer les pays qui font partie de la Francophonie et leur emplacement sur la carte	Pour conclure, l'enseignante fait usage de la fonction de partage d'écran et présente une carte interactive reprenant ce qui a été vu au cours de la séance par rapport aux principaux pays qui composent la Francophonie et leur emplacement sur la carte	Interprète les messages diffusés au moyen de systèmes verbaux et non verbaux du contexte	Youtube , images de la carte mondiale, Educaplay
4	Les salutations Elément phonétique : Préciser la prononciation des mots ensemble Elément morphologique : Exposer les marques orthographiques qui font partie de l'écriture	Exposer les salutations en français en tenant compte du moment du jour où elles sont données	L'enseignante rappelle ce qu'est la francophonie et quels sont les pays qui en font partie. Ensuite, la professeure enseigne une image des salutations en français et encourage les élèves à prononcer	Comprendre la prononciation, l'écriture et l'utilisation des salutations	En tenant compte l'orthographe, prononciation et utilisation des salutations vues, jouera en groupe - via la fonction de partage d'écran- 2 activités ludiques d'Educaplay : Une soupe de lettres et un exercice de match	Saluer et répondre correctement les salutations en français	Enfin, en guise de conclusion, « l'enseignante créera des couples en s'aidant d'une application : vous saluerez et votre partenaire devra répondre correctement. Par exemple : Si l'un d'eux dit : <i>Au revoir</i> , le couple répond : <i>À tout à l'heure</i> .	L'élève comprend l'intention de communiquer des textes contenant des segments verbaux et non verbaux. L'élève comprend que les gestes permettent de compléter les messages et aident à la construction de sens par l'interlocuteur.	Flippity, infographies – images, Educaplay
	Se présenter Elément syntactique : la relation entre les mots dans les questions ou les formules pour demander	Demander le nom de quelqu'un d'autre et se présenter	Pour rappeler ce qui a été vu lors de la session précédente, l'élève prononce et explique l'utilisation	Dire son âge et demander l'âge de quelqu'un d'autre	Après avoir vu la vidéo dans son intégralité, vous devez répondre aux questions : Qui est âgé ? Quel est son anniversaire ? Qui d'autre a cet âge ?	Demander le nom et l'âge de quelqu'un en utilisant les expressions vues	Enfin, l'enseignante utilise les formules d'interrogation pour demander des informations sur le nom des élèves et leur	L'élève produit des discours oraux et les adapte aux circonstances du contexte : le public, l'intention	Cerebriti Flippity, infographies Youtube

5			des mots qui se trouvent dans l'image des salutations en français avec leur équivalence en anglais. La vidéo de l'école de la Francophonie est ensuite reproduite et sert d'introduction au thème d'aujourd'hui : Saluer et se présenter. À la fin, l'enseignante fait un compte-rendu de ce qui a été dit par les personnages en faisant des commentaires dans les expressions : Je m'appelle / Je suis et les différentes manières de saluer qu'ils ont employées		La vidéo est rejouée une deuxième fois et le professeur fait sa présentation en disant son nom et son âge. Ex : Je m'appelle Alexandra Cipagauta . J'ai 24 ans (Comment tu t'appelles? Quel âge as-tu?)		âge comme exemple pour que le reste du groupe fasse le même exercice en couple. Avant la fin de la session, vous suggérez de faire un match dans Carebriti en revue	communicative et le sujet à développer.	
6	L'alphabet français Elément phonétique : Préciser la prononciation des lettres dans certains contextes linguistiques	Exprimer la relation entre le vocabulaire et l'alphabet français	Pour introduire l'alphabet, il y a une activité de groupe sur la relation entre l'alphabet et le vocabulaire général dans Educaplay, puis nous reviendrons sur ce que nous avons vu dans les deux sessions précédentes nous présentons volontairement à la classe, y compris le professeur (en donnant les informations personnelles souhaitées), puis à travers un jeu interactif appelé " ouvre la boîte", nous	Reconnaître l'alphabet, la phonétique française et ses particularités	Ensuite, une image est montrée dans laquelle il relie la prononciation de chaque lettre de l'alphabet. Ensuite, une vidéo dans laquelle la prononciation est un peu plus spécifiée	Épeler des mots en jouant avec les sons de l'alphabet français	Pour la clôture de cette séance, un mot est attribué au hasard à chaque étudiant et celui-ci doit l'épeler correctement ou incorrectement et les autres devront dire si la prononciation était correcte et justifier la réponse. Avant la fin de la session, l'enseignante recommandera une vidéo pour continuer la pratique	L'élève produit des discours oraux et les adapte aux circonstances du contexte : le public, l'intention communicative et le sujet à développer.	Youtube Wordwall Educaplay Infographie

			essayerons de prononcer la lettre de l'alphabet correspondant au nombre que nous choisissons						
7	Les salutations et se présenter – revue Elément phonétique : Préciser la prononciation des mots ensemble Elément morphologique : Exposer les marques orthographiques qui font partie de l'écriture Elément syntactique : la relation entre les mots dans phrases courtes ou questions	Indiquer quelques éléments de base en termes de salutations et de présentation	Pour commencer la session de révision des salutations et de présentation, nous réaliserons un jeu sur le site Internet Cerebriti dans lequel vous devez dire si les affirmations relatives à ce sujet sont vraies ou fausses	Utiliser les expressions et salutations apprises à la troisième personne	Pour continuer, les élèves présentent un partenaire choisi au hasard en utilisant les formules verbales qui expriment le nom et l'âge. Ils font ensuite un exercice de vocabulaire connexe, à Wordwall. L'enseignante reproduit ensuite deux fois une vidéo dans laquelle un dialogue entre un garçon et une fille a lieu	Ratifier ce qu'on a appris grâce à l'exercice de compréhension orale en précisant les expressions pour saluer et se présenter	Pour la fin de cette session, les élèves doivent développer individuellement le guide interactif conçu dans LiveWorksheets	L'élève adapte les qualités de la voix (volume, ton) pour donner de l'expressivité à vos productions orales. L'élève comprend que les gestes permettent de compléter les messages et aident à la construction de sens par l'interlocuteur.	LiveWorksheets Youtube Wordwall Cerebriti
8	Des expressions communes Éléments sémantiques de certaines expressions en français et aspects morphologiques des mots	Expliquer le vocabulaire qui sera utilisé dans les moments suivants de l'activité à travers d'un exercice collaboratif	Un mot est donné par hasard à chaque étudiant. Il doit comprendre sa signification et son utilisation(s) dans l'activité suivante	Se familiariser à nouveau avec la prononciation et l'utilisation de certaines expressions courantes en français	Après la première lecture de la vidéo, les élèves doivent commenter les éléments qui ont attiré leur attention ou étaient familiers, offrir des expériences personnelles pour illustrer leurs opinions. Pour les deux prochaines fois, ils doivent se concentrer sur la localisation de la (s) expressions qui contiennent le mot qui leur a été assigné dans l'exercice précédent	Reconnaître quelles expressions et quels mots étaient appropriés	Les élèves relient chaque expression en français à sa signification en espagnol et essaient de prononcer l'expression complète et, comme une construction collective, imaginer des situations de leur vie quotidienne dans lesquelles ils peuvent les utiliser, en apportant également à celles créées par ses camarades.	L'élève comprend l'intention de communiquer des textes contenant des segments verbaux et non verbaux. L'élève reconnaît l'organisation des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et leur contribution au sens des messages	Youtube Flippity
9	Des stéréotypes et des autres éléments culturels i Aspect pragmatique : considérer les contextes où on parle français. Dans ce cas particulier, le choc culturel depuis la	Identifier le vocabulaire lié au quotidien	Dans cette session commence le cycle culturel de l'atelier, c'est pourquoi il fait usage d'une série de Netflix appelée Emily à Paris dans laquelle sont mis en évidence	Parler de la relation entre les phrases, les expressions apprises et le nouveau vocabulaire	À travers une activité dans Educaplay, les élèves choisissent l'ordre d'apparition de certains mots mentionnés au cours de la vidéo. Ensuite, vous devez générer des phrases en utilisant un ou deux mots,	Décrire l'utilisation dans le contexte des mots du vocabulaire de la vie quotidienne	En guise de conclusion, les élèves doivent mettre en relation le vocabulaire vu avec sa signification en espagnol dans la prochaine activité de la même plateforme (Educaplay) et	L'élève comprend des discours oraux produits dans un but précis dans divers contextes sociaux et scolaires. L'élève reconnaît l'organisation	Educaplay Netflix

	perspective d'une américaine et les remarques culturelles qu'on trouve dans l'utilisation de la langue française en contexte		certaines stéréotypes et éléments culturels de la vie parisienne. Ainsi les élèves voient seulement jusqu'à la minute 07:40 du premier chapitre de cette série deux fois.		en utilisant également les expressions vues dans les sessions précédentes et en les écrivant dans le chat de l'appel		participer à une ronde d'opinions sur les événements amusants ou qui ont attiré leur attention, en répondant à la question : Agirais-tu comme Emily?	des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et la manière dont ils contribuent à donner un sens aux messages.	
10	Des stéréotypes et d'autres éléments culturels ii Aspect pragmatique : considérer les contextes où on parle français. Dans ce cas particulier, le contexte parisien, sa culture et sa relation avec la langue française depuis la perspective d'une étrangère	Identifier le vocabulaire lié au quotidien	Cette session est la suite de la précédente, de sorte que nous avançons dans la lecture de la vidéo : cette fois, elle sera reproduite une seule fois jusqu'à la minute 18:00, sous les mêmes instructions : être attentif au vocabulaire utilisé, le contexte dans lequel il est utilisé. Cette fois, nous ajoutons le thème du choc culturel de la protagoniste	Comprendre l'utilisation dans le contexte des expressions quotidiennes et leur sens culturel	L'évaluation finale est ensuite effectuée en réalisant à nouveau des activités d'Educaplay avec les mêmes instructions : Individuellement, l'élèves doivent se rapporter à leur signification en espagnol et choisir l'ordre d'apparition des expressions utilisées dans ce fragment de vidéo	Rétroalimentation et clôture du cours (l'atelier)	Pour la clôture de l'atelier, l'enseignante effectue une rétroalimentation des vues en utilisant la présentation à Genial.ly exposée lors de la deuxième session, invitant les élèves à participer à une ronde d'opinions, dans laquelle ils partagent leur expérience personnelle lors de l'atelier et offrent une brève réflexion sur ce qu'ils ont appris, leurs thèmes et activités préférés et des suggestions pour améliorer la qualité lors des sessions ultérieures du cours	L'élève comprend l'intention de communiquer des textes contenant des segments verbaux et non verbaux. L'élève comprend des discours oraux produits dans un but précis dans divers contextes sociaux et scolaires. L'élève reconnaît l'organisation des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et la manière dont ils contribuent à donner un sens aux messages.	Netflix Educaplay Genial.ly

Création propre

Dans le même sens, des fiches pédagogiques ont été conçues dans le but de servir de guides pour le développement des contenus et de leurs critères d'évaluation respectifs, en intégrant les ressources didactiques et en tenant compte des modifications à apporter en fonction des intérêts des élèves, l'enseignant responsable et l'objectif principal de l'espace académique auquel il est destiné, c'est-à-dire , l'atelier de français.

Alors, on expose les trois moments de chaque session : l'introduction du thème et le développement de celui-ci, chacun avec un objectif pédagogique qui y est établi et le dernier qui constitue l'évaluation de la session. Étant donné que dans l'approche communicative, il s'agit d'un exercice de processus et d'activités, chaque classe inclut un moment d'évaluation avec son objectif d'apprentissage respectif qui lui-même remplit la fonction de critère d'évaluation. Nous trouvons également les liens vers les ressources prévues pour chaque session et le droit d'apprentissage de base auquel ils répondent.

A continuation, on présente les fiches pédagogiques par séances selon le programme proposé :

1-PREMIERE SESSION –BIENVENUE																												
TÉMATIQUE DES SITES WEB POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS																												
Instructions des activités	Avant	Après le début du cours avec un accueil bref, les règles du cours seront établies	Pendant	Après																								
		Nous devons maintenir les caméras allumées Lever la main pour participer Respecter le temps dont disposent nos collègues et professeurs pour prendre la parole Après cette première session, l'utilisation du français par l'enseignante sera progressivement plus intensive																										
		Quelques questions préliminaires seront posées : quelle est la raison pour laquelle vous avez choisi l'espace électif? Avez-vous déjà eu une expérience de la langue française? Si oui, laquelle? Ensuite, les élèves recevront un tableau avec quelques suggestions pour apprendre le français dans les catégories : musique, pages éducatives, chaînes de youtube et de télévision		Enfin, ce qui a été exposé dans l'exercice précédent est repris dans la construction d'un mur virtuel, dans lequel les élèves peuvent ajouter ce qu'ils trouvent jusqu'à la fin de l'atelier																								
Temps	20 MIN		40 MIN	30 MIN																								
Objectif	Indiquer les règles du cours		Partager les stratégies et sites web, télévisuels et autres que nous avons utilisés pour nous rapprocher du français de manière autonome	Signaler sur le mur virtuel tous les sites et ressources mentionnés dans les exercices précédents pour continuer à apprendre le français et proposer d'autres qu'ils connaissaient																								
Resources			<table><tr><th>Musique</th><th>Apprendre</th><th>Youtubers</th><th>La TV</th></tr><tr><td>Zaz</td><td>Lexique.free.fr</td><td>Una mexicana en paris</td><td>Tv5monde</td></tr><tr><td>Louane</td><td>Lepointdulle.fr</td><td>Français avec Pierre</td><td></td></tr><tr><td>Carla bruni</td><td>Logicieleducatif.fr</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Les colocs</td><td>Laits.utexas.edu.us</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Stromae</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Musique	Apprendre	Youtubers	La TV	Zaz	Lexique.free.fr	Una mexicana en paris	Tv5monde	Louane	Lepointdulle.fr	Français avec Pierre		Carla bruni	Logicieleducatif.fr			Les colocs	Laits.utexas.edu.us			Stromae				https://padlet.com/Zulay/g7s7hraxjgpezis
Musique	Apprendre	Youtubers	La TV																									
Zaz	Lexique.free.fr	Una mexicana en paris	Tv5monde																									
Louane	Lepointdulle.fr	Français avec Pierre																										
Carla bruni	Logicieleducatif.fr																											
Les colocs	Laits.utexas.edu.us																											
Stromae																												
DBA	Écoute les discours oraux de son entourage pour déduire les propos communicatifs d'un interlocuteur.																											

2-DEUXIÈME SESSION						
TÉMATIQUE: DES MOTS CONNUS						
Instructions des activités	Avant	Après avoir rappelé ce qui a été discuté lors de la session précédente, on fait la présentation de l’atelier en exposant le contenu et l’ordre de celui-ci à travers une présentation dans Genial.ly. Les questions soulevées sont résolues et l’activité suivante est ouverte	Pendant	Nous continuerons avec quelques questions introductives: Quelles expressions ou quels mots connaissez-vous en français ? Connaissez-vous leur signification et comment les utilisez-vous ? À travers une session interactive à Kahoot, nous reconnâtrons quelques gallicismes : cliché, baguette, chef, boutique, sommelier, chalet, boulevard, consommé, chic, champagne, etc..	Après	Pour conclure, l’enseignante ajoute sur le même panneau interactif la série suivante de 20 mots : Chacun doit écrire au moins deux réponses et résoudre les questions de vocabulaire et d’orthographe et leur utilisation dans le contexte
Temps	20 min		40 min		30 min	
Objectifs	Connaître les connaissances linguistiques des élèves		Souligner quelques expressions en français que nous utiliserons pour communiquer tout au long du cours		Reconnaître les mots français présents dans notre quotidien et leur signification	
Ressources	https://view.genial.ly/60d93418e084ee0d1bcfce32/presentation-plan-latelier-de-francais		https://create.kahoot.it/details/d4aec133-0c54-48cc-9c21-abae60f669e7			
DBA	L’élève sélectionne les idées que vous utilisez dans un discours oral. L’élève adapte les qualités de la voix (volume, ton) pour donner de l’expressivité à vos productions orales.					

3-TROISIÈME SESSION						
TÉMATIQUE LA FRANCOPHONIE						
ce groupe.	Construction	Avant	Pendant	Après		
		Construction d'hypothèses : Les étudiants vont générer des hypothèses sur une image de la carte du monde qui leur est présentée. Ils doivent ensuite effectuer le même exercice de déduction mais sur le mot de la francophonie : En quoi consiste-t-il ? À quoi ou à qui fait-il référence ?	Partant des hypothèses qu'elles ont créées, l'enseignante explique en quoi consiste la Francophonie en s'appuyant sur une vidéo de Youtube qui sera ensuite synthétisée en utilisant une carte mondiale interactive sur laquelle se détachent certains pays appartenant à ce groupe.	Pour conclure, l'enseignante fait usage de la fonction de partage d'écran et présente une carte interactive reprenant ce qui a été vu au cours de la séance par rapport aux principaux pays qui composent la Francophonie et leur emplacement sur la carte		
	Temp s	20 MIN		40 MIN		30 MIN
	Objec tifs	Présenter le concept de la francophonie		Expliquer en quoi consiste la Francophonie et quels pays en font partie		Enoncer les pays qui font partie de la Francophonie et leur emplacement sur la carte
Ressources			Video à propos de la Francophonie: https://youtu.be/9syn0VgPDZg Carte interactive informative https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9253643-la francophonie dans le monde.html		Carte évaluative https://es.educaplay.com/recursos-educativos/3439976-pays francophones.html	
DBA	Interprète les messages délivrés par les systèmes verbaux et non verbaux du contexte.					

4-QUATRIÈME SESSION						
TÉMATIQUE LES SALUTATIONS						
Instructions des activités	Avant	L'enseignant rappelle ce qu'est la francophonie et quels sont les pays qui en font partie. Ensuite, la professeure enseigne une image des salutations en français et encourage les élèves à les prononcer	Pendant	En tenant compte de l'orthographe, prononciation et utilisation des salutations vues, jouera en groupe -via la fonction de partage d'écran- 2 activités ludiques d'Educaplay : Une soupe de lettres et un exercice de match	Après	Enfin, en guise de conclusion, « l'enseignante créera des couples en s'aidant d'une application : vous saluerez et votre partenaire devra répondre correctement. Par exemple : Si l'un d'eux dit : Au revoir, le couple répond : À tout à l'heure.
Temps	20 MIN		40 MIN		30 MIN	
Objectifs	Exposer les salutations en français en tenant compte du moment du jour où elles sont données		Comprendre la prononciation, l'écriture et l'utilisation des salutations		Saluer et répondre correctement les salutations en français	
Resources			https://es.educaplay.com/recursos-educativos/6433793-les_salutations.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/6121298-les_salutations.html		https://www.flippity.net/rp.php?k=1HDC1hNM0Be545JN1UQDH8wQA-3OrI15Bsakg1ZLWsGg	
DBA	L'élève comprend l'intention de communiquer des textes contenant des segments verbaux et non verbaux. L'élève comprend que les gestes permettent de compléter les messages et aident à la construction de sens par l'interlocuteur					

5-CINQUIÈME SESSION						
TÉMATHIQUE SE PRÉSENTER						
Instructions des activités	Avant	Pour rappeler ce qui a été vu lors de la session précédente, l'élève prononce et explique l'utilisation des mots qui se trouvent dans l'image des salutations en français avec leur équivalence en anglais. La vidéo de l'école de la Francophonie est ensuite reproduite et sert d'introduction au thème d'aujourd'hui : Saluer et se présenter. À la fin, l'enseignante fait un compte-rendu de ce qui a été dit par les personnages en faisant des commentaires dans les expressions : Je m'appelle / Je suis et les différentes manières de saluer qu'ils ont employées	Pendant	Après avoir vu la vidéo dans son intégralité, vous devez répondre aux questions : Qui est âgé ? Quel est son anniversaire ? Qui d'autre a cet âge ? La vidéo est rejouée une deuxième fois et le professeur fait sa présentation en disant son nom et son âge. Ex : Je m'appelle Alexandra Cipagauta . J'ai 24 ans (Comment tu t'appelles? Quel âge as-tu ?)	Après	Enfin, l'enseignante utilise les formules d'interrogation pour demander des informations sur le nom des étudiants et leur âge comme exemple pour que le reste du groupe fasse le même exercice en couple. Avant la fin de la session, vous suggérez de faire un match dans Carebriti en revue
		Temps		20 MIN		40 MIN
Objectifs	Demander le nom de quelqu'un d'autre et se présenter		Dire son âge et demander l'âge de quelqu'un d'autre		Demander le nom et l'âge de quelqu'un en utilisant les expressions vues	
Resources	 https://www.youtube.com/watch?v=WhbvCHT6SKw		https://www.youtube.com/watch?v=QAYTMO9uKY8&list=PLIkIR64A0TyN_V-BbuUkC5uQCW6n-fSk_&index=23		https://www.flippity.net/rp.php?k=1HDC1hNM0Be545JN1UQDH8wQA-3OrI15Bsakg1ZLWsGg https://www.cerebriti.com/juegos-de-idiomassalutations-1	
DBA	L'élève produit des discours oraux et les adapte aux circonstances du contexte : le public, l'intention communicative et le sujet à développer.					

6- SIXIÈME SESSION				
TÉMATIQUE L'ALPHABET FRANÇAIS				
Instructions des activités	Avant	Pendant	Après	
	Pour introduire l'alphabet, il y a une activité de groupe sur la relation entre l'alphabet et le vocabulaire général dans Educaplay, puis nous reviendrons sur ce que nous avons vu dans les deux sessions précédentes, nous présentons volontairement à la classe, y compris le professeur (en donnant les informations personnelles souhaitées), puis à travers un jeu interactif appelé " ouvre la boîte", nous essayerons de prononcer la lettre de l'alphabet correspondant au nombre que nous choisissons	Ensuite, une image est montrée dans laquelle il relie la prononciation de chaque lettre de l'alphabet. Ensuite, une vidéo dans laquelle la prononciation est un peu plus spécifiée	Pour la clôture de cette séance, un mot est attribué au hasard à chaque étudiant et celui-ci doit l'épeler correctement ou incorrectement et les autres devront dire si la prononciation était correcte et justifier la réponse. Avant la fin de la session, l'enseignante recommandera une vidéo pour continuer la pratique	
Temps	20 MIN		40 MIN	
Objec tifs	Exprimer la relation entre le vocabulaire et l'alphabet français		Reconnaître l'alphabet et ses particularités	
Resources	https://es.educaplay.com/recursos-educativos/3990530-vocabulaire_francais.html https://wordwall.net/resource/3970610/french/connais-tu-les-lettres-de-lalphabet		 https://www.youtube.com/watch?v=yVKEkNx7N2Y	
			https://www.youtube.com/watch?v=gqbZlvdszEA https://wordwall.net/es/resource/9915523/alphabet-%C3%A9peler	
DBA	L'élève produit des discours oraux et les adapte aux circonstances du contexte : le public, l'intention communicative et le sujet à développer.			

7 - SEPTIÈME SESSION						
TÉMATHIQUE : LES SALUTATIONS ET SE PRÉSENTER – REVUE						
Instructions des activités	Avant	Pour commencer la session de révision des salutations et de présentation, nous réaliserons un jeu sur le site Internet Cerebriti dans lequel vous devez dire si les affirmations relatives à ce sujet sont vraies ou fausses	Pendant	Pour continuer, les étudiants présentent un partenaire choisi au hasard en utilisant les formules verbales qui expriment le nom et l'âge. Ils font ensuite un exercice de vocabulaire connexe, à Wordwall. L'enseignante reproduit ensuite deux fois une vidéo dans laquelle un dialogue entre un garçon et une fille a lieu	Après	Pour la fin de cette session, les élèves doivent développer individuellement le guide interactif conçu dans LiveWorksheets
Temps	20 MIN		40 MIN		30 MIN	
Objectifs	Indiquer quelques éléments de base en termes de salutations et de présentation		Utiliser les expressions et salutations apprises à la troisième personne		Ratifier ce qu'on a appris grâce à l'exercice de compréhension orale en précisant les expressions pour saluer et se présenter	
Resources	https://www.cerebriti.com/juegos-de-idiomas/salutations-2		https://wordwall.net/play/17323/252/795 https://www.youtube.com/watch?v=QQ2OvaZ0PnI		https://es.liveworksheets.com/3-ix211300pu	
DBA	L'élève adapte les qualités de la voix (volume, ton) pour donner de l'expressivité à vos productions orales. L'élève comprend que les gestes permettent de compléter les messages et aident à la construction de sens par l'interlocuteur.					
8-HUITIÈME SESSION						

TÉMATHIQUE DES EXPRESSIONS COMMUNES				
Instructions des activités	Avant	Un mot est donné par hasard à chaque élève. Il/elle doit comprendre sa signification et son utilisation(s) dans l'activité suivante	Pendant	Après
			Après la première lecture de la vidéo, les étudiants doivent commenter les éléments qui ont attiré leur attention ou étaient familiers, offrir des expériences personnelles pour illustrer leurs opinions. Pour les deux prochaines fois, ils doivent se concentrer sur la localisation de la (s) expressions qui contiennent le mot qui leur a été assigné dans l'exercice précédent	Les élèves relient chaque expression en français à sa signification en espagnol et essaient de prononcer l'expression complète et, comme une construction collective, imaginer des situations de leur vie quotidienne dans lesquelles ils peuvent les utiliser, en apportant également à celles créées par ses camarades
Temps	20 min		40 min	30 min
Objectifs	Expliquer le vocabulaire qui sera utilisé dans les moments suivants de l'activité à travers un exercice collaboratif		Exprimer leurs impressions et se familiariser à nouveau avec la prononciation et l'utilisation de certaines expressions courantes en français	Reconnaître quelles expressions et quels mots étaient appropriés
Resources	https://www.flippity.net/rp.php?k=17vL91D5PaEMDh9lXDb4akCKmti3-4uW7_uH7EBL4 https://www.flippity.net/rp.php?k=1w_YXR_1Aq8Q2riUINubzwYP_RdVi01owInc1v3RKq1U		https://www.youtube.com/watch?v=IXoGBG-QitQ&t=132s&ab_channel=jfpunchis	https://www.youtube.com/watch?v=s-g3KolMgiiM&t=448s
DBA	L'élève comprend l'intention de communiquer des textes contenant des segments verbaux et non verbaux. L'élève reconnaît l'organisation des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et leur contribution au sens des messages			

9- NEUVIÈME SESSION				
TÉMATHIQUE : DES STEREOTYPES ET D'AUTRES ÉLÉMENTS CULTURELS I				
Instructions des activités	Avant	Dans cette session commence le cycle culturel de l'atelier, c'est pourquoi on va faire usage d'une série de Netflix appelée Emily à Paris dans laquelle sont mis en évidence certains stéréotypes et éléments culturels de la vie parisienne. Ainsi les élèves voient seulement jusqu'à la minute 07:40 du premier chapitre de cette série deux fois.	Pendant	Après
		À travers une activité dans Educaplay, les élèves choisissent l'ordre d'apparition de certains mots mentionnés au cours de la vidéo. Ensuite, vous devez générer des phrases en utilisant un ou deux mots, en utilisant également les expressions vues dans les sessions précédentes et en les écrivant dans le chat de l'appel	En guise de conclusion, les élèves doivent mettre en relation le vocabulaire vu avec sa signification en espagnol dans la prochaine activité de la même plate-forme (Educaplay) et participer à une ronde d'opinions sur les événements amusants ou qui ont attiré leur attention, en répondant à la question : Agirais-tu comme Emily?	
Temps	20 MIN		40 MIN	
Objectifs	Identifier le vocabulaire lié au quotidien		Parler de la relation entre les phrases, les expressions apprises et le nouveau vocabulaire	
Resources	https://xmovies8.pw/watch/SDA9Oxzp/emily-in-paris-season-1-2020/v7egNmokX4/watch-free.html		https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9065312-emily-en-paris-1ere-partie.html	
DBA	L'élève comprend des discours oraux produits dans un but précis dans divers contextes sociaux et scolaires. L'élève reconnaît l'organisation des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et la manière dont ils contribuent à donner un sens aux messages			

10- DIXIÈME SESSION

THEMATHIQUE : DES STEREOTYPES ET DES AUTRES ÉLÉMENTS CULTURELS II

Instructions des activités	Avant	Cette session est la suite de la précédente, de sorte que nous avançons dans la reproduction de la vidéo : cette fois, elle sera une seule fois jusqu'à la minute 18:00, sous les mêmes instructions : être attentif au vocabulaire utilisé, le contexte dans lequel il est utilisé. Cette fois, nous ajoutons le thème du choc culturel de la protagoniste	Pendant	L'évaluation finale est ensuite effectuée en réalisant à nouveau des activités d'Educaplay avec les mêmes instructions : Individuellement, l'élèves doivent se rapporter à leur signification en espagnol et choisir l'ordre d'apparition des expressions utilisées dans ce fragment de vidéo	Après	Pour la clôture de l'atelier, l'enseignante effectue une rétroaliemntation des vues en utilisant la présentation à Genial.ly exposée lors de la deuxième session, invitant les étudiants à participer à une ronde d'opinions, dans laquelle ils partagent leur expérience personnelle lors de l'atelier et offrent une brève réflexion sur ce qu'ils ont appris, leurs thèmes et activités préférés et des suggestions pour améliorer la qualité lors des sessions ultérieures du cours
Temps	20 MIN		40 MIN		30 MIN	
Objec tifs	Identifier le vocabulaire lié au quotidien		Comprendre l'utilisation dans le contexte des expressions quotidiennes et leur sens culturel		Rétroalimentation et clôture du cours (l'atelier)	
Resources	https://xmovies8.pw/watch/SDA9Oxzp/emily-in-paris-season-1-2020/v7egNmokX4/watch-free.html		https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9065747-emily-en-paris-2eme-partie.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9089608-emily-en-paris-2eme-partie-b.html 1		https://view.genial.ly/60d93418e084ee0d1bcfce32/presentation-plan-latelier-de-francais	
DBA	L'élève comprend des discours oraux produits dans un but précis dans divers contextes sociaux et scolaires. L'élève reconnaît l'organisation des systèmes verbaux et non verbaux dans le contexte et la manière dont ils contribuent à donner un sens aux messages.					

CONCLUSIONS

À la fin du processus de recherche documentaire et d'élaboration du programme d'études, on vérifie la pertinence du projet et son intention d'établir un fondement théorique du programme d'études avant et pendant son élaboration en considérant d'abord qu'une grande partie de la proposition de programme est constituée d'une série de notions et de concepts essentiels à ce type de projets, il a donc été possible de former un cadre théorique et conceptuel, corrigé et adapté tout au long de sa formation, qui peut être utilisé avant la mise en œuvre du programme et qui permettra à l'enseignant en charge de comprendre la ligne pédagogique et didactique dans laquelle la proposition a été inscrite à la fois son rôle et celui des élèves et les interactions à rechercher dans le développement d'activités axées sur la communication comme processus de formation parallèle à l'apprentissage et enseignement du FLE.

De ce fait, on a pointé aussi le contenu et les critères d'évaluation qui ont été modifiés et harmonisés avec les activités et les contenus. Tout cela en cherchant une concordance avec les données obtenues à partir de la recherche réalisée avec élèves qui ont participé à l'atelier, sur leurs intérêts et expériences antérieures avec la langue française, ayant toujours pour guide les lignes directrices acquises dans la conformation du cadre théorique. Mais aussi en offrant une méthode d'évaluation cohérente avec ce qu'on s'est proposé d'offrir dans chaque session, claire et processuelle par rapport aux thèmes et contenus à traiter, en gardant une relation étroite avec l'objectif principal de l'atelier et les intérêts de l'élève et son processus d'apprentissage.

Tenant compte du fait que l'espace académique électif auquel s'adresse, le présent projet ne disposait pas d'un document de base sur lequel se trouve le corpus méthodologique, il devient clair la contribution faite par cette proposition de programme d'études fondé sur les

besoins et les intérêts des élèves et du professeur en charge de le diriger, puisque cette proposition méthodologique a été établie en fonction de ces intentions et objectifs pédagogiques qui sont devenus évidents dans chaque session de l'atelier, de sorte qu'en précisant les moments de chaque séance, les exercices à réaliser en liaison avec ses objectifs et activités d'évaluation, ainsi qu'un objectif d'apprentissage et les ressources qui seraient utilisées, dont certains ont été conçus au cours de l'élaboration du programme, on a défini une méthodologie en accord avec l'objectif de l'atelier et les intérêts des élèves et l'enseignant qui y participent.

RECOMMANDATIONS

Sans perdre de vue que le présent document ne contient qu'une seule proposition de programme d'études et que cela n'a de sens que dans sa mise en œuvre, son adaptation et, si nécessaire, son extension et sa modification, on considère qu'il serait nécessaire de donner à l'enseignant en charge de l'espace électif ou de l'atelier de français quelques considérations lors de la mise en œuvre de cette proposition.

D'abord, il faut toujours être prêt à adapter les activités et l'ordre des contenus aux intérêts des élèves qui y participent. En outre, étant donné qu'il s'agit d'un programme conçu à partir des compétences et organisé de manière modulaire, c'est-à-dire qu'un thème peut être repris autant de fois que nécessaire.

Ce qui précède invite également à maintenir la forme de l'évaluation par activité ou par tâche et à la mener pendant le déroulement de l'atelier et à la fin de chaque session. De cette manière, il sera fait en sorte qu'il soit véritablement processuel et qu'il soit adapté au rythme avec lequel le groupe avance sur les sujets. Il convient également de mentionner que l'enseignant responsable de l'atelier doit avoir les compétences linguistiques développées au point nécessaire pour résoudre les problèmes en temps utile et formé de manière adéquate la compréhension orale des élèves.

Enfin, il faut garder l'esprit que le programme est centré sur l'élève, son processus de formation - surtout en termes de communication - et que, par ailleurs, l'enseignant doit maintenir une attitude de dialogue, demander quelques d'opinions des élèves en rapport à leurs attentes du cours et rester attentif à la mise en œuvre de son rôle de médiateur qui lui est donné par l'approche communicative.

RÉFÉRENCES

Quesedo, R. y Castaño, C. (2002) *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco

Balderas, I. (2017) *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación*. Centro iberoamericano de investigación, formación y capacitación (ACCIIFAC)

E. Papalia et al. (2005); *Desarrollo Humano*. UNICEF

Ministerio de Educación Nacional, (2015) *Derechos Básicos de Aprendizaje*

Cifuentes, S. et Siachoque, R., (2016) *Construcción Curricular A Través Del Proyecto De Educación Media Fortalecida “La Comunicación Como Medio De Expresión Y Humanización” Del Colegio El Minuto De Buenos Aires I.E.D.* Universidad Distrital

URIBE A, (2015) *Diseño De Una Propuesta Curricular Para Docentes De La Básica Primaria, Enfocada A La Integración De Las Tecnologías De La Información Y Las Comunicaciones (Tic) En El Modelo Escuela Nueva - Escuela Activa, En La Institución Educativa Rural (Ier) Santa Rosa De Lima Del Municipio De Giraldo*. Universidad Pontificia Bolivariana

Muñoz, O. (2013) *Diseño De Una Propuesta Curricular Para El Desarrollo Del Pensamiento Tecnológico En El Colegio Antonio Baraya De La Ciudad De Bogotá-Colombia, En El Marco De Las Políticas Distritales*. Universidad de Chile

Ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, (2006) *PROGRAMME D'ÉTUDES : FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIALE – M – 2ème Année*. Canada

Torres, J. (2011) *Propuesta Y Formulación Del Diseño Curricular Para La Escuela De Ingeniería De Sistemas Y Computación De La Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo Sustentada En El Pensamiento Educativo Griego*. Universidad de Piura- Perú

Duroisin, N., Soetewey, S. & Demeuse, M. (2013). Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile ? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 109–137.

Kateregga, A. (2021) *L'idéal et la pratique de « l'approche communicative » en didactique du français langue étrangère : l'Ouganda comme étude de cas*. *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 10 - 2021 p. 109-127

Jonnaert, P. et al. (2005) *Cadre Théorique Curriculum De La Formation Générale De Base*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Lavoie, S. et al. (2006) *Élaboration des programmes d'études professionnels et techniques : Guide d'harmonisation des programmes d'études*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Canada

Lavoie, S. et al. (2004) *Élaboration des programmes d'études professionnels et techniques : Guide de conception et élaboration d'un programme*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Canada

Rojas Cuaspuud, M. S. (2010). Caractérisation de l'application de l'approche communicative multidimensionnelle dans l'enseignement du fle (Français comme langue étrangère) à l'institut Canadian collège.

Lafontaine, D. (1983) *L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication*. L'Année psychologique ,83-1, pp. 199-224

Henry, J. and Cormier, J.,(2021). *Structure des programmes d'études*. [en ligne] Discas.ca. Available at: <<https://discas.ca/Cadreref/Documents/structureProgrammes.html>> [Access 26 October 2021].

Saint-Onge, M. (1992) *Les objectifs pédagogiques : pour ou contre?* -- Pédagogie Collégiale, 6, no 2, déc. 1992, p. 23-28

BÉRARD, E. (1991) *L'approche communicative Théorie et pratiques*. Francia

Guy, M., (2004) Carrefour de la réussite au collégial. L'évaluation des apprentissages. Canada

Knez, S. (2017) *Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ?* Université Jean Monnet, France. Synergies France n° 11 - 2017 p. 133-147

Jonnaert, P. et al (2015). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et les apprenants*. UNESCO .Canada

Dor, Simon (2010). *La stratégie comme processus cognitif dans le jeu vidéo StarCraft*, Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

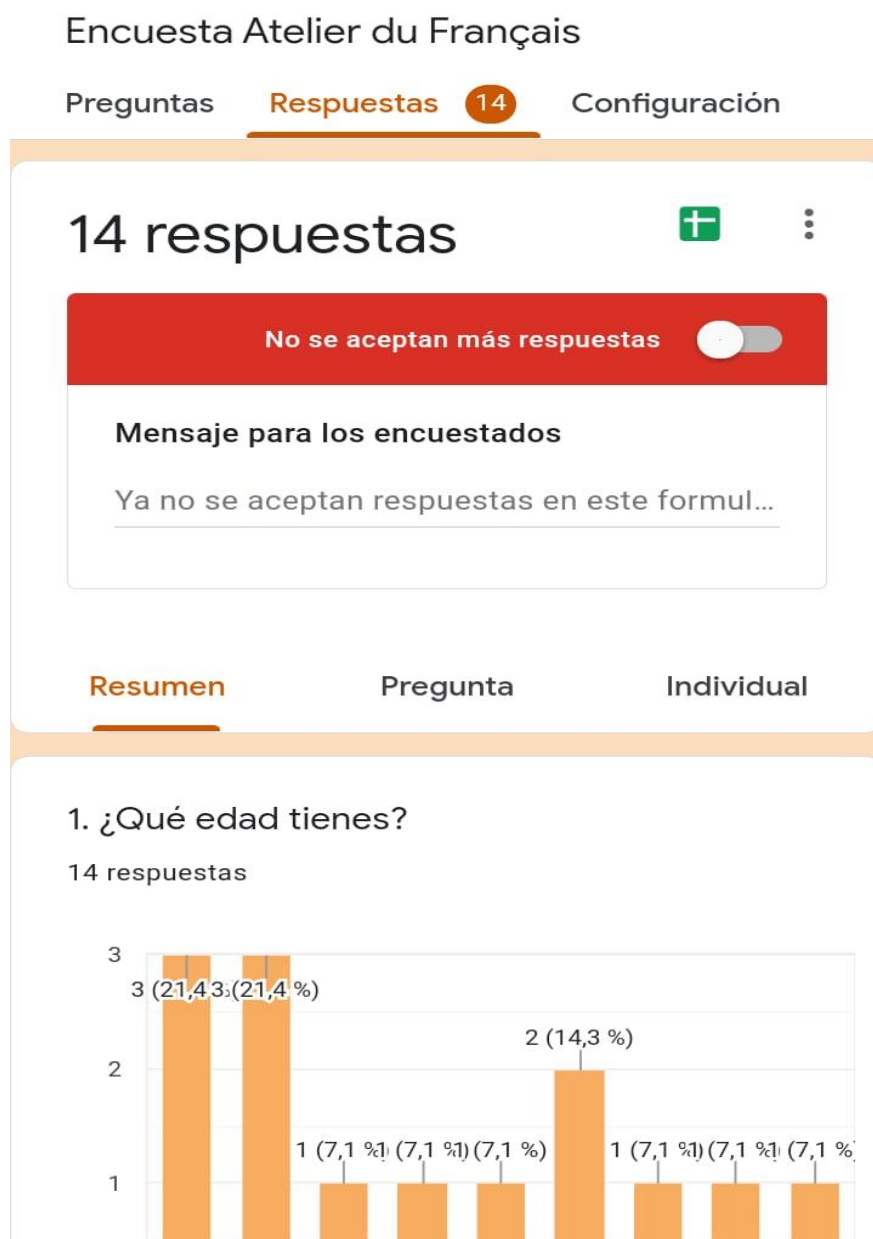
Cuq, J. et Gruca, I. (2002) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

Atamaca, E. *Un Aperçu Général des Méthodes de FLE : De la Méthode Audio-Orale Jusqu'à L'Approche Communicative* (2017) International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5, Issue 4, p. 367-377

Mohamed, S., 2021. *Chapitre 5 : La méthodologie SGAV*. [en ligne] Souad-kassim-mohamed.blog4ever.com. Available at: <<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-5-la-methodologie-sgav>> [Access 2021].

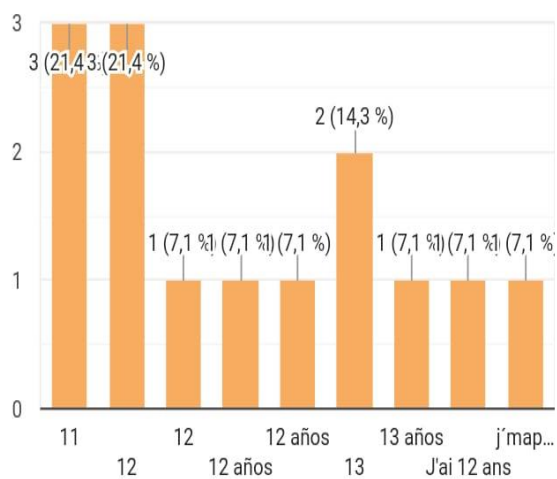
ANNEXES

Images enquête réalisée aux étudiants de l'atelier de français



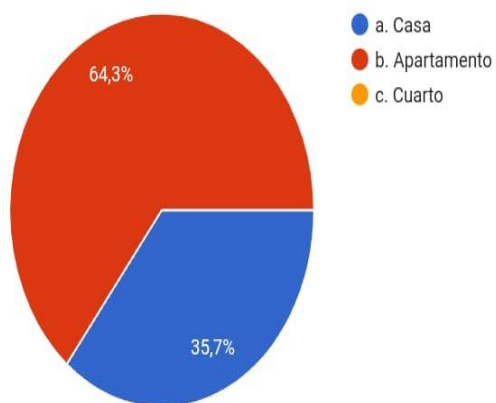
1. ¿Qué edad tienes?

14 respuestas



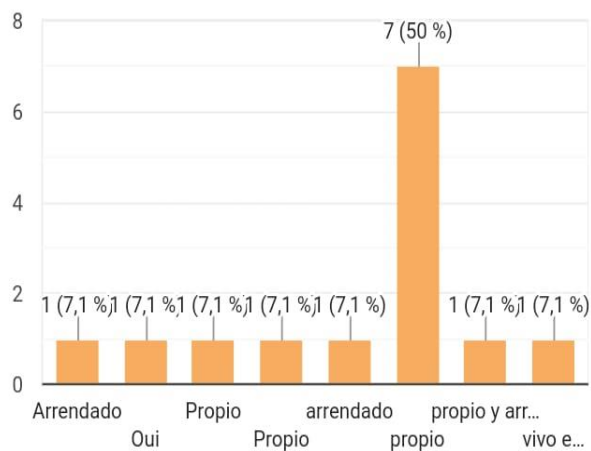
2. Selecciona la opción que corresponda a tu lugar de vivienda:

14 respuestas



3. ¿Vives en un espacio arrendado o propio?

14 respuestas



5. ¿Con quiénes vives ?

14 respuestas

con mis papas y mi hermana

Con mi mamá, mi abuelita, mi hermana y mi abuelo

Con mi mami y con mi perrito

Mamá, Papá, Hermano.

Mamá, Papá, Hermano, Mascota (gato)

Mamá, papá, hermana, hermano y yo

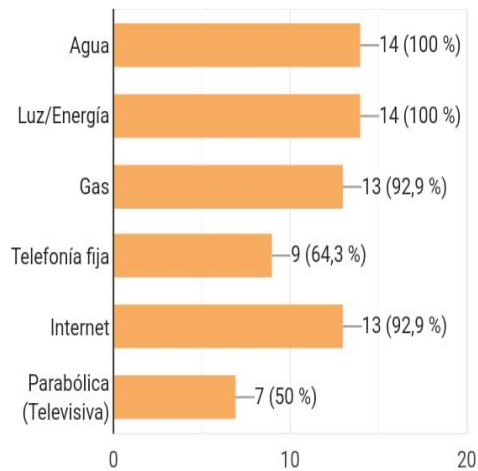
ma maman et mon petit frère

papa, mama, hermanas: 4 yo y dos perros

mama, papa, hermana, conejo

6. Selecciona los servicios publicos que están disponibles en tu casa

14 respuestas



7. ¿Qué es lo que te ha motivado a inscribirte en el taller de francés?

14 respuestas

que el frances es una lengua muy importante en nuestra vida cotidiana. Y porque quiero aprender un idioma que no sea el español ni el ingles.

Poder aprender lo básico francés.

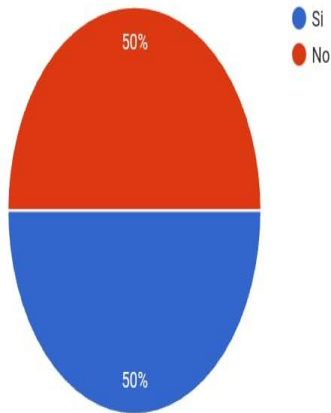
Que siempre y desde chiquita me ha gustado el francés, me gusta aprender nuevos idiomas y mi nombre es francés (Violette).

Siempre me han gustado los idiomas y creo que desde pequeña puedo expandir mis conocimientos.

Aprender lo básico del idioma, para entenderlo

8. ¿Es el taller de francés tu primer acercamiento con la lengua?

14 respuestas



9. Si la respuesta a la pregunta anterior es No: Cuéntame brevemente qué experiencia has tenido con la lengua francesa: Si ha sido a través de un familiar, un amigo, películas, series, música, etc.

10 respuestas

Escucho música en francés, vi una serie e escuchado a mi hermana y a mi hermano hablando francés. Ha sido a través de mi hermana y hermano

Por un tiempo corto estudié en Duolingo y sabía un poco de cosas en este idioma

Mi mamá antes hablaba francés pero con los años del tiempo se le fue olvidando. También una amiga mía extranjera hablaba levemente el francés al igual que su madre, además me empezaron a parecer canciones francesas en mi cuenta, también me vi la película "La familia Belier".

música, película. hermana y prima

Nunca había visto nada de frances

10. ¿Qué es lo que más te llama la atención de la lengua y culturas francófonas?

14 respuestas

Como hablan, o sea el idioma, la ubicación en el mundo y las calles que he visto en fotos, algunas me gustan

Culturalmente, es que son muy educados y de la lengua es su escritura, el asentó y parecida que es con el ingles.

la pronunciación del idioma y que es una de las lenguas mas habladas en el mundo

No se muy bien

la torreo ifel , como suena el frances es mi idioma favorito. y lo croasands

la comida y el asiento